

Mir ist hieran bewußt geworden, daß im Vergleich mit anderen Fächern die besondere Entwicklungsgeschichte der Sportwissenschaft offenbar auch besondere Chancen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und in ihrem professionellen Handeln stärker auf komplexe berufliche Praxis bezogenen Personen ist. Dies hat sich auch in der internen Struktur des Faches Sportwissenschaft niedergeschlagen: so gibt es - wie Sie wissen - in Bielefeld eine Gliederung nicht nach Teil- oder Bindestrich-Disziplinen, sondern nach Problem- oder Arbeitsbereichen. Forschung und Lehre in einem solchen nach Problembereichen abgegrenzten Arbeitsbereich fordert und fördert fachübergreifende Kooperation und solche mit der Praxis; dies ist freilich begleitet durch Risiken und Unsicherheiten, die in einer Bindestrich- oder Mutterdisziplin nicht aufkommen können. Ich denke aber, daß es sich schon gelohnt hat, diese Innovation zu riskieren und die unvermeidlichen Unsicherheiten auszuhalten.

Eine strukturelle Stütze mit, wie dieser Kongreß eindrucksvoll belegt, tiefgreifenden Wirkungen ist der Ausschuß Deutscher Leibeserzieher, der zwei Berufsgruppen repräsentiert und der die - wie es in der etwas altmodischen Formulierung unseres Gründungskonzeptes heißt - Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis, sozusagen auch als Verbandspolitik betreibt. Dies ist ein glücklicher Umstand, ich füge aber hinzu, daß ich beeindruckt bin von der beharrlichen Bereitschaft zur intensiven Zusammenarbeit. Ich habe keine Zweifel, daß diese besondere Anstrengung zum Nutzen der Sporttreibenden und derjenigen, die dafür noch gewonnen werden sollen, zum Nutzen der Lehrer, der Wissenschaftler und vor allem der Schüler ausfällt.

Dietrich KURZ

SCHÜLER IM SPORT - SPORT FÜR SCHÜLER. EINFÜHRUNG IN DEN KONGRESS

Wie soll man - wenn Eröffnung und Begrüßungen vorbei sind - den Kongreß beginnen? Diese Frage hat den Planern der letzten ADL-Kongresse zunehmend Kopfzerbrechen bereitet. Für die Kongresse 1 bis 5 war es noch keine Frage. Da galt als ausgemacht, daß an den Anfang Vorträge im Plenum gehören, in denen das Fundament für das Verständnis aller folgenden Kongreßveranstaltungen gelegt wird. Beim ersten Kongreß "Das Spiel" vor 25 Jahren in Osnabrück hatten diese Aufgabe Buytendijk und Scheuerl, beim fünften "Motivation im Sport" 1970 in Münster Heckhausen. Die Planer des ADL-Kongresses Nr. 6 "Sozialisation im Sport" glaubten nicht mehr, daß das weiter so gehen könne: Gibt es denn ein einziges tragfähiges Fundament, etwa die Sozialisationstheorie? Gibt es nicht verschiedene, auch kontroverse Ansätze? Also ließen sie ihren Kongreß mit einer Podiums-Präsentation solcher Ansätze beginnen, die dann auch jedem klarmachte, daß die Anzahl der darstellbaren Grundpositionen nur durch die Sitzplätze auf dem Podium begrenzt wurde.

Seit dem 7. Kongreß "Lehren und Lernen" in München kommt ein Weiteres hinzu. Wenn sich in den ADL-Kongressen in fast olympischen Zeitabständen die pädagogisch orientierte Diskussion über unser Fach spiegeln soll, können sie nicht ein enges Thema haben, denn diese Diskussion läßt sich nicht mehr in einem Brennpunkt bündeln. Hatten sich die Kongresse 1 bis 6 noch jeweils auf einen Begriff bringen lassen ("Spiel", "Wetteifer", "Leistung", "Gestaltung", "Motivation", "Sozialisation"), so brauchte man für 7 bis 8 schon ein Begriffspaar ("Lehren und Lernen", "Theorie und Praxis").

Beim 9. Kongreß setzt sich diese Entwicklung fort. Die ihm geplant haben, waren sich von Anfang an darin einig, daß sie ihm nicht eigentlich ein Thema geben könnten, sondern allenfalls ein Motto oder Etikett, das auf möglichst viele der aktuell angesprochenen Fachprobleme passen könnte. Entsprechend haben wir auch lange erwogen, nach Eröffnung und Begrüßung dies Plenum aufzulösen und gleich mit einem Paket von Parallelveranstaltungen zu beginnen.

Doch als sich dann eine Einigung auf ein Motto abzeichnete, setzte unerwartet eine erregte Diskussion darüber ein, ob man den Kongreß denn so nennen dürfe. Ist es nicht zu eng, "Schüler im Sport" zu sagen, muß sich unsere pädagogisch interessierte Analyse nicht auf ihr Bewegungsleben in einem weiteren Sinn beziehen? Oder auf ihren Körper? Und ist "Sport für Schüler" nicht Ausdruck eines überholten Unterrichtsverständnisses; müßte es nicht besser "Sport mit Schülern" heißen? Und ist es so einfach Sport, was wir Schülern im Unterricht nahebringen wollen? Drückt sich nicht überhaupt in diesem Doppelmotto "Schüler im Sport - Sport für Schüler" eine Kumpanei der Schule mit dem "großen", dem außerschulischen Sport aus, die der Pädagoge mit vielen Fragezeichen versehen muß?

Damit ist etwas klarer, was Sie von mir in dieser Einführung zu erwarten haben: kein theoretisches Fundament für alles Folgende, auch keinen ausgewogenen Überblick über alle Kongreßveranstaltungen, auch noch kaum Antworten auf die Fragen, die Sie zu diesem Kongreß mitgebracht haben - sondern einige weitere Fragen, oder besser: Fragehorizonte, von denen wir meinten, daß sie bei diesem Kongreß zur Sprache kommen müssen, und einige vorläufige Positionsbestimmungen, die Ihnen aber auch fragwürdig sein dürfen.

Meine Überlegungen gliedern sich in fünf Teile. Ich will erstens etwas über das dominante Selbstverständnis des Schulsports der 70er Jahre sagen, das die letzten vier ADL-Kongresse geprägt hat - jenes Selbstverständnis, das mit der gängigen Formel von der Motivation und Befähigung zu lebensbegleitendem Sporttreiben unsere Fachveröffentlichungen bis heute durchzieht. Ich werde es das Sport-für-alle-Konzept nennen. Zweitens möchte ich andeuten, welche pädagogischen Grenzen dieses Konzepts inzwischen deutlich geworden sind und welche Fragen damit auf das Selbstverständnis der Sportlehrer in der Schule zukommen. Drittens werde ich einige Ansätze zur Neuorientierung, Korrektur oder Ergänzung der pädagogischen Ausrichtung des Schulsports andeuten. Viertens soll vom anscheinend neu erwachten Interesse der Sportwissenschaft an den Schülern die Rede sein und fünftens von Unterrichtskonzepten, die diesem neuen Interesse Rechnung tragen.

1. Das Sport-für-alle-Konzept

Der 5. ADL-Kongreß 1970 in Münster "Motivation im Sport" markiert eine dramatische Wende im Selbstverständnis unseres Faches. Daß

aus Leibeserziehung Schulsport wurde, ist nicht nur ein oberflächlicher Wechsel der Benennungen gewesen. Im Konzept der Leibeserziehung war der Sport eingebunden in den Zusammenhang pädagogischer Prinzipien. Vier von ihnen, Spiel, Leistung, Wettstreit, Gestaltung, hatten den ersten vier ADL-Kongressen ihre Themen gegeben. Der Sport - so sagten die bildungstheoretisch orientierten Didaktiker dieser Zeit - bekommt seinen begrenzten Platz in der Schule nach Maßgabe dieser Prinzipien zugewiesen. Wie sich diese Auffassung für die Inhalte des Unterrichts auswirken sollte, ist in den Fachdidaktiken der 60er Jahre beschrieben. Nach BERNETT (1965) z.B. sollte der Kanon der Leibeserziehung durch eine möglichst ausgewogene Verbindung von Formen und Sinn der vier großen historischen Strömungen gebildet werden: Turnen, Spiel, Gymnastik und Sport.

Wie so oft, hat die pädagogische Reflexion die Praxis nicht gelenkt, sondern nachträglich interpretiert. Wenn man in BERNETT's Bild bleibt, war es so: Eine der vier Strömungen - nämlich der Sport - war dank seiner außerschulischen Bedeutung und Organisationsmacht sowie seiner Faszination auf Schüler und Lehrer den anderen derart überlegen, daß er sie verdrängte oder mitriß. Wenn sich mit dem Münsteraner Kongreß die Auffassung durchsetzte, daß Inhalte und Sinn unseres Schulfachs durch den Sport bestimmt sein sollten, so geschah das unter der Flagge der Motivation. Das war in doppelter Hinsicht bezeichnend. Zum ersten Mal tauchte hier ein sozialwissenschaftlicher Terminus im Titel eines ADL-Kongresses auf. Sport war für wissenschaftliche Untersuchungen ein attraktiverer Gegenstandsbereich als Leibesübungen. 1970 - mit Münster - beginnt die rasante Entwicklung einer Sportwissenschaft, die nun schnell viel mehr ist als nur pädagogische Theorie eines Erziehungsbereichs. Eine Zwischenbilanz, wieweit das der pädagogischen Praxis gut getan hat, wollte der letzte ADL-Kongreß in Berlin ziehen.

Bezeichnend war aber auch, daß gerade der Terminus "Motivation" diese Wende zum Sport und zur Sportwissenschaft signalisierte.

Die Rücksicht auf die Motivation, und zwar nicht nur der Wissenschaftler, sondern auch der Schüler und der Lehrer, ist es nämlich gewesen, die diesen Wandel im Selbstverständnis des Fachs vor allem ausgelöst hat. Dem Sport - so schien es - gehört die Zukunft, er begeistert Jugendliche und Erwachsene auch außerhalb der Schule; Turnen, Spiel und Gymnastik - das sind Bewegungen von gestern; sofern sie sich nicht selbst in Sportarten verwandeln, sind sie allenfalls noch etwas für Kinder und ältere Menschen. Dieser allgemeine Eindruck vermochte mehr als die Mahnungen weniger - SEYBOLD (1972) und DIETRICH (1972) gehörten zu ihnen -, so dürfe man ein Fach pädagogisch nicht begründen.

Das Schulfach Sport, wie es nun bald überall hieß, bekam damit zugeständenermaßen und ausdrücklich ein anderes Gesicht: Da gibt es ein kulturelles Phänomen Sport, dessen vielfältige Formen offenbar eine große Anziehungskraft für Menschen unserer Zeit besitzen. Der Sportlehrer, wie er nun heißen darf, ist selbst einer, der von diesem Phänomen begeistert ist, der ihm über seinen Beruf hinaus einen Teil seiner freien Zeit widmet (er ist selbst Sportler), und er darf nun junge Menschen in diesen Sport einführen.

Mit dieser Aufgabe steht er nicht allein: Familie, Gleichaltrigen-gruppe, Verein, Massenmedien führen ebenfalls in den Sport ein, der Sportlehrer in der Schule kann darauf aufbauen; die Schüler

sind schon im Sport, bevor er Sport für sie zubereitet; was er in der Schule anlegt, wirkt außerhalb weiter und vervielfacht sich in seinen Wirkungen; bisweilen fallen ihm im Unterricht auch Erfolge zu, für die er gar nicht verantwortlich ist. Seinem Selbstbewußtsein tut das gut. Der Sportlehrer in der Schule kann sich damit als eine treibende Kraft in der großen Bewegung "Sport für alle" fühlen; in ihr hat er mächtige Verbündete - vor allem den Deutschen Sportbund mit seinen beeindruckend steigenden Mitgliederzahlen und seinen breitenwirksamen Werbekampagnen. Er ist im Trend.

Man könnte meinen (und viele Kollegen, die andere Fächer unterrichten, meinen es auch), unter diesen Voraussetzungen und mit diesem Selbstverständnis sei es der reine Sonnenschein, in der Schule Sport zu unterrichten. Wer genauer hinsieht, findet auch Schatten.

2 Schatten im Sport-für-alle-Konzept

Die Einführung der Schüler in die Welt des Sports - so hatte ich gesagt - leistet der Sportlehrer gemeinsam mit und unterstützt durch Familie, Gleichaltrigengruppe, Verein, Massenmedien. Für den Durchschnitt einer Schulklasse mag das stimmen. Aber wenn er seine Unterrichtsfolge detaillierter beobachtet, kann er auch zu einer anderen Bilanz kommen: Da sind in jeder Klasse ein paar "richtige Sportler", Kinder und Geschwister von Sportlern, sportinformiert durch das Fernsehen, mit sportlichen Freunden, und natürlich Vereinsmitglieder. Für sie machen die Sportstunden in der Schule einen kleinen Teil ihres wöchentlichen Sportpensums aus; ihnen kann er, außer guten Noten und einer Gelegenheit zur Selbstdarstellung, nicht mehr viel bieten - selbst dann nicht, wenn er sich verstärkt um sie bemüht.

Da sind aber auch die anderen, deren Eltern Sport und Bewegung meiden, bei denen Überbehütung, beengte Wohnverhältnisse, Auswahl der Spielsachen von Kind auf die motorische Entwicklung gehemmt haben, die kein eigenes Fahrrad besitzen und nicht mit ins Schwimmbad genommen werden, die auch unsportliche Spielkameraden haben und natürlich nicht im Sportverein sind - ihre Rückstände gegenüber dem Durchschnitt der Klasse sind zu groß, als daß sie durch den Sportunterricht, selbst einen vermehrten, ausgeglichen werden könnten.

Wem dies zu impressionistisch klingt, den muß ich auf die Ergebnisse der zahlreichen Projekte verweisen, die in den letzten zehn Jahren einerseits zur besonderen Förderung von Talenten (z.B. GABLER 1976), andererseits zur Kompensation von Leistungsschwächen (z.B. WILLIMCZIK 1981) durch den Schulsport durchgeführt wurden. Die unfrisierten Ergebnisse sind deprimierend. Ich habe nicht ein einziges Projekt gefunden, in dem nicht die Ohnmacht des Schulsports gegenüber der außerschulischen Bewegungs- und Sportsozialisation aus allen Tabellen schimmerte.

Dies ist die Kehrseite eines pädagogischen Konzepts, das dem Sportlehrer in der Schule prinzipiell dieselbe Aufgabe zuweist, die bei einem Teil seiner Schüler andere Instanzen schon wahrnehmen. Bei den Sportlern unter seinen Schülern mag er das noch verkraften, denn sie machen seinen Unterricht gern mit, bereichern ihn durch ihr Können, und er kann auch - wenn er nicht allzu selbstkritisch ist - einen Teil ihrer Erfolge seinem Unterricht zuschreiben. Doch bei den anderen, die Bewegung, Spiel und Sport nur wöchent-

lich zwei oder drei Stunden bei ihm nahegebracht bekommen und sonst nicht mehr, fällt das allgemeine Defizit auf ihn zurück. Er kann tun, was er will: Die Schere zwischen den Schwächsten und den Stärksten öffnet sich immer weiter!

Nun ist nicht jeder Sportlehrer so dünnhäutig, daß er die Nöte so empfinden wird, wie ich sie eben beschrieben habe. Denn für die durchschnittlichen Schüler, meistens die Mehrheit einer Klasse, treffen sie ja gar nicht zu. Dennoch habe ich den Eindruck, daß es besonders unter den jüngeren Sportlehrern eher mehr werden, denen es pädagogisch fragwürdig ist, ob ihr Unterricht einfach nur dies zu leisten habe: Einführung in die Welt des Sports oder - in der gängigen Formel der 70er Jahre - Motivation zu lebenslangem Sporttreiben.

Diese Zweifel werden auch aus einer anderen Richtung genährt. Wenn der Schulsport für den außerschulischen Sport gewinnen, motivieren soll, muß er ihm dann nicht in den entscheidenden Merkmalen, vor allem dem Sinn nach, ähnlich sein? Zuerst VON HENTIG (1972) und zuletzt VOLKAMER/ZIMMER (1982) haben hier angesetzt und beschrieben, was mit dem Sport geschieht, wenn er zum Schulsport wird. Von Anwesenheitspflicht bis Wissenschaftspropädeutik und Zensurengebung reicht das Alphabet der Verwandlungen.

Muß nicht, je mehr sich der Sport auf die Merkmale der Institution Schule einläßt, die allgemeine Schuleinstellung der Schüler auch auf den Sport in der Schule ausstrahlen? Und heißt das vielleicht, daß die Schwierigkeiten, alle Schüler für den Sport zu gewinnen, nicht nur im Sport begründet sind, der nicht allen liegt, sondern auch in der Schule, die aus dem Sport etwas anderes macht? Vielleicht sind Schule und Unterricht, so wie wir sie kennen, nicht sehr geeignet, junge Menschen für den Sport zu gewinnen...

Ich breche hier ab. Unser Fachgegenstand und unser Unterrichtsverständnis sind erneut fragwürdig geworden - das sind Voraussetzungen, unter denen dieser Kongreß stattfindet. Beides hängt eng miteinander zusammen; ich trenne es dennoch und will zunächst etwas über die zahlreichen theoretischen und praktischen Ansätze zur Neubestimmung unserer Fachgegenstände sagen.

3 Alternativen zum Sport im Schulsport

Das Wort, durch das solche Ansätze sich zu erkennen geben, ist: alternativ. Gesucht werden, wenn es mit dem Sportkonzept nicht weiterzugehen scheint, Alternativen zum Sport oder - wie gern präzisierend gesagt wird - zum normierten oder institutionalisierten Sport. Wie kann man sie finden? Ein inzwischen vielfach durchgeführtes Verfahren sieht so aus: Man nehme eine Sportart oder sportliche Disziplin, erkläre eines oder mehrere ihrer durch die Regeln festgelegten Merkmale für konstitutiv und tausche probeweise die anderen einzeln oder in Gruppen aus. Fällt einem dazu nicht genügend ein, so kann man versuchen, einzelne Regeln aus einer anderen Sportart einzusetzen, oder die Geschichte der zu ändernden Sportart studieren.

Am Beispiel: Weitsprung. Warum immer nur so, wie es der DLV will? In der Geschichte der Leichtathletik finden wir den Weitsprung aus dem Stand (einbeinig und beidbeinig), den Weitsprung mit gleichzeitiger Höhenvorgabe, genannt Hochweitsprung, den Weitsprung mit dem Stab (auch mit zwei Stäben), und - wenn wir weit genug zurückgehen - den Weitsprung mit Halteren (wie immer die alten Griechen das gemacht haben sollen). Angeregt durch diese

Beispiele, fällt uns Weiteres ein: Wie wär's mit dem Tiefweitsprung (aus dem Stand oder mit Anlauf) oder mit dem Weitsprung rücklings? Oder mit dem Zielweitsprung? Und kann man nicht auch die Regeln ändern, nach denen im Weitsprung der Sieger ermittelt wird? Und kann man nicht auch Mannschaftswettbewerbe im Weitspringen konstruieren? Es soll genug sein. Nach diesem Muster sind in den letzten Jahren für viele Sportarten Alternativen vorgeschlagen und auch praktisch erprobt worden. DIGEL (1982) hat mit seiner Analyse der Regelstruktur des Sports eine Anleitung gegeben, nach der sich aus dem institutionalisierten Sport heraus prinzipiell unendliche alternative Formen erfinden lassen.

Doch welchen Sinn soll es haben, so etwas in den Sportunterricht aufzunehmen? Ich erkenne drei nachvollziehbare Begründungen:

- (1) Der Unterricht wird - vor allem in Sportarten mit wenigen Grundaufgaben wie der Leichtathletik - abwechslungsreicher; manche Alternativen enthalten auch Reize, die das Geläufige nicht hat.
- (2) Manche der alternativen Formen sind leicht zu erlernen und vermitteln gerade dem weniger Talentierten eher das Gefühl, daß er schon etwas kann und vorwärts kommt.
- (3) Die Schüler können durch die Erfahrung mit solchen Alternativen Einsichten in die Geschichte des Sports gewinnen. Sie bekommen zugleich Anstöße, über Zufälligkeit und Sinn der heute international anerkannten Formen und Regeln nachzudenken.

Alle drei Begründungen führen jedoch eher darauf, die sogenannten Alternativen nicht als Alternativen, sondern als willkommene Ergänzungen und Bereicherungen zu verstehen. In diesem Verständnis haben sie inzwischen auch die neuesten Lehrpläne erreicht: In den 1000 Seiten für Nordrhein-Westfalen (1980) und den 100 für Baden-Württemberg (1983) verordnen die Kultusminister dieser Länder ihren Sportlehrern auch etwas Alternatives. Aber die prinzipiellen Probleme des Sport-für-alle-Konzepts lösen sich durch diese Zugaben nicht. Die Hoffnung, in ihnen Formen zu haben, bei denen die außerschulischen Vorerfahrungen der Schüler nichts wiegen, somit alle bei Null anfangen und gleich schnell weiterkommen, wird schnell enttäuscht. Die guten Leichtathleten sind auch im Dreibeinlauf die schnellsten, die guten Turner finden die originellsten Übungen am Doppelreck.

Und noch etwas: Selbst wenn manche dieser Formen für weniger Bewegungsbegabte leichter zu erlernen und ansprechender sind, führen sie doch in eine Sackgasse. Denn außerhalb der Schule ist man mit ihnen allein. Deshalb muß es uns auch gar nicht wundern, wenn gerade die für den Sport weniger talentierten Schüler auf solche Alternativen wenig ansprechen und lieber das lernen wollen, was außerhalb der Schule etwas gilt. Ich kann daher auch nicht verstehen, auf Grund welcher Überlegungen immer wieder behauptet wird, gerade das Unnormierte sei besonders freizeitrelevant.

Wer anfängt, über Alternativen zum Sport im Schulsport nachzudenken, kann sie nicht aus ihm allein heraus entwickeln, sondern muß pädagogische Ausgangspunkte außerhalb des Sports suchen. Deshalb gehen seit einigen Jahren viele Überlegungen in der Sportdidaktik um einen wesentlichen Schritt weiter. Im Kern besteht er in diesem Gedanken:

Der Austausch der Formen ändert nichts, wenn der Sinn derselbe bleibt. Nur wer den Sinn ändert und an die Stelle von Leistung,

Überbietung, Selbsterprobung als dem für den Sport zentralen Sinn etwas anderes setzt, z.B. Körpererfahrung, Bewegungsförderung, gesundheitliche Prävention, Spielfähigkeit, menschliche Begegnung, und nach angemessenen Formen für diese Sinngebungen sucht, findet Alternativen, die den Namen verdienen. Der Anhänger des Sportkonzepts entgegnet zu recht, daß sich diese anderen Sinngebungen auch im Sport verwirklichen lassen; aber er muß sich, ebenfalls berechtigt, sagen lassen, es sei ja noch gar nicht erwiesen, ob die Formen des geläufigen Sports denn wirklich am besten geeignet seien, diese Sinngebungen zu verwirklichen.

Besonderen Sprengstoff scheinen gegenwärtig die Begriffe "Körper" und "Bewegung" zu enthalten. Mit dem eigenen Körper umzugehen, ein Verhältnis zu ihm zu gewinnen, sich bewegen zu lernen und die Möglichkeiten der Umwelterfahrung durch Bewegung auszuweiten, das - so sagen viele - sei eine anthropologische Notwendigkeit; der Sport nur eine kulturelle Möglichkeit, sich zu bewegen und mit dem Körper umzugehen. Er habe ein bestimmtes Körpermodell und bestimmte Bewegungsstrukturen. Auf Sport lasse sich verzichten, aber nicht auf die Pflege und Übung des Körpers, auf körperliche Bewegung und die mit ihnen erschlossenen Erfahrungen. Dies Argument, vorgetragen in verschiedenen Nuancierungen u.a. von BAUER (o.J.), DIETRICH (1981), FUNKE (1979), LANDAU (o.J.), MARAUN (1981), RIGAUER (1981), RUMPF (o.J., 1983) trifft das nun eingessene Konzept vom Schulsport in seinem Kern. Man darf sich nicht daran stören, daß es bisweilen auf der Folie eines sehr engen oder auch verzerrten Bildes vom Sport seine Schärfe bekommt. Man darf auch jetzt noch nicht erwarten, daß das Alternative, das hier in den Blick genommen wird, sich schon so ausgebaut und praktikabel darstellen kann wie der Sportunterricht, an den wir uns so lange gewöhnt haben. Wer die Vorschläge unbefangen aufzunehmen sucht, kann nicht leugnen, daß hier pädagogische Aufgaben genannt und begründet werden, die bisher in keinem Schulfach, auch nicht im Sportunterricht hinreichend ernst genommen wurden. Sinnesschulung, Körpersprache, Körperbewußtsein, Körperkontakte, Entspannung, Hygiene, Alltagsbewegungen, materiale Bewegungserfahrungen - das sind Themen, die weit über den Sport hinaus verfolgt werden könnten. In einer Welt, die durch Bewegungsarmut und Bewegungsunterdrückung gekennzeichnet ist, wie GRUPE immer wieder herausgehoben hat (zuletzt 1983), und die den "Menschenkörper verwahrlosen" läßt, wie es RUMPF (1983) in seiner knorrigen Sprache sagt, gibt es gute Gründe, Körper und Bewegung in der Erziehung allgemein ernster zu nehmen, als wir es bisher tun. Und dann ist es wirklich die Frage, ob wir diese Aufgabe mit einer Einführung in die Welt des Sports automatisch miterledigen (wie wir uns lange eingebildet haben) oder ob wir nicht auch den Sport unter dieser Aufgabe neu prüfen müssen.

Solche Fragen stellen sich übrigens nicht nur von den Kategorien "Körper" und "Bewegung" aus, auch "Gesundheit" und "Spiel", für die pädagogische Begründung des Schulsports seit je zentrale Begriffe, enthalten, wenn man sie ernst nimmt, genug Anlässe, über den institutionalisierten Sport hinauszugehen.

Alles das ist nicht ganz neu. Wer heute GRUPE's Grundlagen der Sportpädagogik aus dem Jahre 1969 wieder liest, das Buch, in dem sich zuerst die Bezeichnung "Sport" für den Erziehungsgegenstand unseres Faches durchsetzte, findet Reflexionen über Leiblichkeit und Leiberleben (heute: Körperlichkeit und Körpererfahrung), Bedeutungen der Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden, Spiel und Zwecklosigkeit, die sich allesamt nicht so glatt in ein Sportkon-

zept einpassen lassen. Und wer weiter zurückgeht zu den didaktischen Entwürfen der 60er Jahre, zu BERNETT (1965), MESTER (1964), PASCHEN (1961), SCHMITZ (1967), findet zentrale Kategorien, die sich heute als so explosiv erweisen, bereits bei ihnen - in einem anderen als dem heute üblichen sprachlichen Gewand zwar und in den praktischen Konsequenzen für unseren heutigen Geschmack auch nicht immer konkret genug, aber mit vielen der Vorbehalte gegen den Sport, die auch heute wieder aus ihnen heraus entwickelt werden. So hat es den Anschein, daß die pädagogisch tiefergehenden Überlegungen zu Alternativen im Schulsport da wieder ansetzen, wo die pädagogische Theorie der Leibeserziehung unter dem Eindruck der übermächtigen Wirklichkeit des Sports vielleicht zu voreilig aufgegeben hatte.

Ich kann wieder abbrechen. Die grundsätzliche Frage, wieweit der Schulsport wieder auf allgemeine Kategorien wie Körper, Bewegung, Gesundheit, Spiel zurückgehen soll und wie das in der Praxis aussehen kann, wird viele Veranstaltungen dieses Kongresses durchziehen. Ich halte diesen Blick durch den Sport hindurch für pädagogisch notwendig. Ich halte es auch für notwendig, für jede Schülergruppe (nicht nur für Grundschüler und Sonderschüler) immer wieder neu zu fragen, ob denn die Formen des großen Sports für sie geeignet sind.

Doch wir müssen uns auch hüten, unser Fach von der Lebenswirklichkeit der Schüler - und dazu gehört nun einmal der Sport - zu isolieren. Wir dürfen in ihm nicht eine Körper- und Bewegungskultur aufbauen, die unseren Schülern außerhalb der Schule nichts bedeutet. Der Schulsport muß in vielfacher Hinsicht ein Korrektiv für den Sport der Vereine und Verbände sein, er darf kein Gegensatz zu ihm werden.

4 Das neue Interesse an den Schülern

Bis jetzt habe ich über die Ansätze zur Neuorientierung unseres Fachs sehr theoretisch gesprochen - so, als werde das alles in Hochschulen diskutiert und vorentschieden und dann vielleicht durch Lehrpläne verordnet. Aber das ist ja nicht so.

Was in der Schule tatsächlich geschieht, wird zunächst dadurch bestimmt, was Lehrer und Schüler wollen; und Fachdidaktiker sind gut beraten, wenn sie das in ihre Überlegungen einbeziehen. Über die Einstellungen der Sportlehrer zu dem, was ihnen ihre Didaktik da neuerlich anbietet, möchte ich keine Vermutungen äußern: es sind genügend auf diesem Kongreß, die ihre Meinung sagen können.

Anders die Schüler. Sie, die eigentlich Betroffenen, erfahren es immer als letzte, was in ihrem Interesse und zu ihrem Wohl für sie ausgedacht wird. Auch bei diesem Kongreß ist uns nichts eingefallen, wie wir sie anders selbst beteiligen können als bei dem morgigen Spielfest und in einigen Vorführungen und Unterrichtsbeispielen. Vielleicht lohnt es sich daher, noch einen Augenblick darüber nachzudenken, wieweit sie bei all dem, was da auf den Schulsport zukommen könnte, überhaupt bedacht sind.

Zunächst glaube ich zu sehen, daß nach einer Phase, in der sachstrukturelle und gesellschaftsbezogene Überlegungen die Sportdidaktik geprägt haben, in letzter Zeit ein steigendes Interesse an den Schülern festzustellen ist. Neuere sportpädagogische Gesamtdarstellungen (z.B. MEINBERG 1979 und RÖHRS 1982) betonen die zentrale Stellung anthropologischer Grundlagen; Theorien und Daten zur Entwicklung im Schulalter haben - auch auf diesem Kon-

groß - wieder Konjunktur; und auch die aktuelle pädagogische und soziologische Literatur über Kindheit und Jugend, Kinder und Jugendliche wird zunehmend zitiert (vielleicht auch schon gelesen).

Für die - wie ich vermute - grundlegende Frage der 80er Jahre, wo es hinaus soll mit dem Schulsport, reicht dies alles jedoch nicht aus. Glaubt man z.B. dem Bild, das die - ansonsten großartige - SHELL-Studie Jugend '81 entstehen läßt, so spielen Sport, Bewegen, Spiel in den Alltagswelten und Lebensentwürfen der Jugendlichen kaum eine Rolle; der Körper ist vorwiegend als das interessant, was man bekleidet, worauf man stolz ist oder worüber man sich schämt und was die Geschlechter unterscheidet. Grundlagen für eine Neuorientierung des Schulsports als Körpererziehung finden wir da kaum.

Ähnliches gilt für die bisher vorliegenden hausgemachten Untersuchungen aus der Sportwissenschaft. Sie sagen uns einiges, oft Widersprüchliches, über die Rangplätze, die Schüler einzelnen Sportarten zuerkennen (Turnen ganz unten, Schwimmen ganz oben), aber sie lassen uns bislang im Stich, wenn wir etwas über die hinter solchen Hierarchien liegenden tieferen Beweggründe der Schüler wissen möchten. Schriftliche Befragungen der Schüler, mit denen es BRETTSCHEIDER/KRAMER (1978), HECKERS (1977), KLÄSS (1976), PACHE (1978) und viele andere versuchten, haben ihre Tücken. Wenn bei ihnen z.B. herauskommt, daß die meisten Schüler ausgerechnet die Sorge um ihre Gesundheit als wichtigsten Beweggrund für den Sport angeben, entsteht doch der Verdacht, daß sie nur sagen, was - wie sie meinen - die Befrager hören möchten.

Der Schüler, das soll die Bilanz dieses schnellen Durchgangs sein, ist für die Sportpädagogik immer noch der kleine Unbekannte.

Die Wahl des Kongreßthemas war auch von der Hoffnung geleitet, hier etwas Abhilfe zu schaffen. "Die Schüler mit ihren alltäglichen Freuden und Nöten, ihren Erfahrungen, Ansichten und Interessen sollen im Mittelpunkt des 9. ADL-Kongresses stehen" - so hatten wir in der Ausschreibung hoffnungsvoll geworben. Die angebotenen Beiträge haben unsere Erwartungen nur zum Teil erfüllt: Untersuchungen über Schüler, die hier weitere Aufschlüsse geben, sind noch rar.

Aber vielleicht ist die Hoffnung, aus solchen Untersuchungen Planungsgrundlagen für den Sportunterricht zu gewinnen, ja überhaupt nichtig? Denn die Frage, was die Schüler wollen und brauchen, stellt sich ja allgemein nur für Lehrplaner, für Lehrer dagegen immer für den Unterricht mit bestimmten Klassen in bestimmten Stunden. Das legt folgenden Gedanken nahe: Wir kommen allein mit unseren großen, möglichst repräsentativen Befragungen der Schüler nicht weiter. Denn was verbreitet gilt, muß für die Schüler der Klasse 7b freitags in der 6. Stunde nicht gelten; zudem zwingen großangelegte Befragungen, von vielem zu abstrahieren, was in den konkreten Situationen des Unterrichts wirksam ist. Wenn wir wissen wollen, warum Anita in der Schule gern schwimmt, aber nicht gern Handball spielt, warum Bernd so oft auf der Bank sitzt, Christa als Spielverderberin gilt und Dieter sich nie duscht - dann müssen wir sie im Sport beobachten, ihre Handlungen aus der Situation heraus interpretieren und sie vielleicht auch selbst in geeigneter Form fragen. Das ist ein aufwendiges Verfahren. Es kann keine allgemeingültigen Ergebnisse abwerfen, aber vielleicht wichtige Details, die uns bisher entgangen sind.

Mehrere Veranstaltungen des Kongresses setzen hier an. "Alltag" ist ihr Kennwort. Sie verlegen sich ausdrücklich auf die Inter-

pretation von Einzelbeispielen oder Fällen aus dem Unterricht und sie sind besonders daran interessiert, wie Schüler selbst ihren Sportunterricht sehen.

In diesen Veranstaltungen soll es nicht darum gehen, daß Sportwissenschaftler untereinander den scheinbaren Gegensatz von empirischer und interpretativer Unterrichtsforschung diskutieren. Sie wenden sich vielmehr an Lehrer, denen sie Hilfen geben wollen, ihre Schüler und sich selbst im Unterricht mit anderen, offeneren Augen zu sehen. Diese "Alltagswende" in der Forschung über den Schüler schließt damit ein, daß nicht so sehr die Ergebnisse als vielmehr die Kategorien und Methoden, unter denen sie gewonnen wurden, als mitteilenswert angesehen werden.

Dem Lehrer soll damit Mut gemacht werden: Trau Deinen eigenen Augen und Ohren. Die beste Möglichkeit, Deine Schüler kennenzulernen, ist Dein Unterricht. - Aber er kann das auch als Zumutung empfinden: Jetzt soll ich leisten, was den Sportwissenschaftlern nicht gelingt...

5 Alternativen zum Unterrichten im Schulsport

Das Sportkonzept ist erneut fragwürdig geworden - aber wir möchten über die thematische Orientierung unseres Faches nicht mehr ohne die Schüler entscheiden. Ihre Wünsche, Betroffenheiten, Vorerfahrungen, Ansichten wollen wir ernst nehmen - aber wir wissen allgemein zu wenig über sie, als daß wir langfristig pädagogische Planungen darauf bauen könnten. In diesen beiden Sätzen läßt sich eine zur Zeit verbreitete fachdidaktische Grundstimmung in der Sportwissenschaft zusammenfassen. Sie konnte nicht ohne Folgen bleiben für die Vorstellungen vom Prozeß des Unterrichts und für die Rolle des Sportlehrers in ihm.

Nach der Kritik an zu engen Vorstellungen vom lernzielorientierten Sportunterricht und nach der Neuentdeckung der pädagogischen Chancen außerunterrichtlicher Schulsportangebote setzt in der Sportpädagogik seit 1980 eine weitere Welle der Neubesinnung auf die Vermittlungsverfahren ein. "Offen", "problemorientiert", "schülerorientiert" soll der Unterricht sein. Ich brauche hier nicht darzustellen, was damit gemeint ist. Sie alle kennen wenigstens einige Begründungen und Beispiele; und auf diesem Kongreß wird es mehrere Beiträge zu diesem Konzept des Unterrichtens geben, Beispiele von Analysen solchen Unterrichts - auch aus der Sicht der Schüler - und Versuche, solchen Unterricht live vorzustellen.

Das Wichtigste an diesen Ansätzen scheint mir dies zu sein: Hier wird nach Möglichkeiten gesucht, die Schüler am Verlauf des Unterrichts stärker zu beteiligen und ihnen dafür Verantwortung zu übertragen. Das entspricht einer heute verbreiteten Tendenz in der Pädagogik. Dennoch ist es nicht so, daß hier wieder nur eine Mode aus einer Mutterwissenschaft in die Sportwissenschaft überschwappt. "Schülerorientierung" (ich setze jetzt diesen Begriff auch für die anderen) ist eine für den Schulsport besonders einsichtige Forderung - wenn auch die anspruchsvolle Sprache mancher ihrer Vertreter diese Einsicht nicht ganz leicht macht.

Mehr als in die meisten anderen Schulfächern bringen die Schüler in das Fach Sport außerschulische Erfahrungen ein; deshalb liegt es hier auch besonders nahe, diese ihre Erfahrungen zur Geltung kommen zu lassen. Oft wissen und können ja manche Schüler in einzelnen Bereichen des Sports mehr oder anderes als ihre Lehrer.

Daß das in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen ist, kann man nicht bestreiten.

In den meisten Überlegungen und Beispielen zu schülerorientiertem Sportunterricht wird vorgeschlagen, nicht nur die Vermittlungsverfahren und die Unterrichtsorganisation gemeinsam mit den Schülern auszuhandeln oder die Auswahl der Sportarten mit ihnen abzustimmen, sondern den Unterricht so zu gestalten, daß an der Auslegung der behandelten Bewegungsthemen die Schüler teilnehmen können (FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE 1982, HILDEBRANDT/LAGING 1981, LANDAU 1979, MARAUN 1981). Das ist konsequent. Denn wenn von vornherein klar ist, daß bei allem, was da im Unterricht mit Körper, Bewegung und Spiel getan wird, allein der Sinn des Sports zugelassen wird, ist alle sonstige Offenheit belanglos. Bei den bisher veröffentlichten Beispielen für schülerorientierten Sportunterricht fällt mir jedoch auf, daß der Unterrichtsprozeß in so gut wie keinem Fall beim üblichen Sport ankommt, sondern immer bei Alternativen der einen oder anderen Art. Ist das Zufall, oder sollte sich darin wirklich spiegeln, daß die Schüler, wenn sie ihre Interessen einbringen, immer anderes wollen als den üblichen Sport? Ich glaube das nicht. Ich glaube, daß Schüler, vor allem die, die in einer Klasse die Meinungen machen, auch oder sogar vor allem Sport wollen. Aber engagierte, überzeugte und überzeugende Lehrer können sie eben auch zu vielem anderen bewegen. So weit kann und darf Schülerorientierung gar nicht gehen, daß der Lehrer seinen Fachverstand, seine pädagogischen Ziele und seine langfristigen Pläne zur Disposition stellt oder dies alles gar nicht mehr braucht. Deshalb ist schülerorientierter Sportunterricht auch für die Lehrer so schwer. Ich hoffe, daß die Anregungen und Beispiele, die dieser Kongreß geben wird, viele von Ihnen ermutigen, es dennoch zu versuchen.

Literatur

- ADL (Hrsg.): I. - VIII. Kongreß für Leibeserziehung.
Band I: Das Spiel. Frankfurt 1959. Band II: Der Wetteifer.
Frankfurt 1962. Band III: Die Leistung. Schorndorf 1964. Band
IV: Die Gestaltung. Schorndorf 1967. Band V: Motivation im Sport.
Schorndorf (1971), 1973². Band VI: Sozialisation im Sport.
Schorndorf 1974. Band VII: Sport - Lehren und Lernen. Schorn-
dorf 1977. Band VIII: Theorie in der Sportpraxis. Schorndorf
1980.
- BAUER, D.: Wie Wissenschaft Bewegungserfahrung herstellen kann.
In: DIETRICH/LANDAU o.J., 32-37.
- BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf 1965.
- BRETTSCHEIDER, W.-D./KRAMER, H.-J.: Sportliche Interessen bei
Schülern und Jugendlichen. Frankfurt 1978.
- DEUTSCHE SHELL AG, Jugendwerk (Hrsg.): Jugend '81. Opladen 1982.
- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg
1972.
- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Annäherungen, Versuche, Betrachtungen.
Bewegung zwischen Gestaltung und Erkenntnis. Sonderheft der
Zeitschrift sportpädagogik. o.O., o.J.
- DIETRICH, M. (Hrsg.): Kritische Sporttheorie. Köln 1981.
- DIGEL, H.: Sport verstehen und gestalten. Reinbek 1982.
- FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE: Offener Sportunterricht - analysieren
und planen. Reinbek 1982.
- FUNKE, J.: Curriculumrevision im Schulsport. Ahrensburg 1979.

- GABLER, H. (Hrsg.): Schulsportmodelle in Theorie und Praxis. Schorndorf 1976.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf (1969), 1975².
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf 1983.
- HECKERS, H.: Sportunterricht, Freizeit- und Spitzensport. Göppingen 1977.
- HENTIG, H. von: Lerngelegenheiten für den Sport. In: Sportwissenschaft 2 (1972), 239-257.
- HILDEBRANDT, R./LAGING, R.: Offene Konzepte im Sportunterricht. Bad Homburg 1981.
- KLÄSS, P.: Schulsport und Schülereinstellung. Ahrensburg 1976.
- LANDAU, G.: Zum Sinn von Training - sportpädagogische Anmerkungen. In: DIETRICH/LANDAU o.J., 22-25.
- LANDAU, G.: Ordnung im Sportunterricht. Schorndorf 1979.
- MARAUN, H.: Analysieren und Planen als Handlungsprobleme des Sportlehrers. Schorndorf 1981.
- MEINBERG, E.: Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik. Köln 1979.
- MESTER, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig (1962), 1964².
- PACHE, D.: Einstellung und Schulleistungen. München/Basel 1978.
- PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt 1961.
- RIGAUER, B.: Realität und Utopie des Hoch-Weit-Springens. In: DIETRICH 1981, 21-31.
- RÖHRS, H.: Sportpädagogik und Sportwirklichkeit. Kassel 1982.
- RUMPF, H.: Der Menschenkörper - ein Bewegungsapparat? In: DIETRICH/LANDAU, o.J., 10-12.
- RUMPF, H.: Beherrscht und verwahrlost. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), 333-346.
- SCHMITZ, J.N.: Grundstruktur des didaktischen Feldes. Schorndorf 1967.
- SEYBOLD, A.: Didaktische Prinzipien der Leibeserziehung. Schorndorf 1972.
- VOLKAMER, M./ZIMMER, R.: Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein. Schorndorf 1982.
- WILLIMCZIK, K.: Bewegungsverhalten und Bewegungsstörungen im Grundschulalter. Stuttgart usw. 1981.