

Einführende Hauptreferate

Dietrich KURZ

SCHULSPORT UND SPORTWISSENSCHAFT (AUF DER SUCHE NACH NEUEN GRENZEN)

Als der ADL vor drei Jahren als Thema für diesen Kongreß "Theorie in der Sportpraxis" auswählte, hat er damit zunächst nur an die Vermittlung sportwissenschaftlicher Inhalte im Rahmen sportlicher Unterweisung gedacht - ein damals wie heute drängendes Problem. Sehr bald hat sich gezeigt, daß die Worte "Theorie" und "Praxis" in einem Kongreß-Thema auch andere Assoziationen hervorrufen. Wohl noch nie waren so viele Stimmen zu hören wie in den letzten zwei oder drei Jahren, sportwissenschaftliche Forschung und Theorie seien praktisch folgenlos, unpraktisch oder praxisfern; noch nie haben sich andererseits Sportwissenschaftler auf breiter Front so ängstlich bemüht, die praktische Bedeutsamkeit ihrer Arbeit herauszustellen - ja diese "Praxisrelevanz" sogar zum Thema von Publikationen und Kongressen zu machen. Der Kongreßausschuß sah sich deshalb gezwungen, auch diese Seite der Beziehung von Theorie und Praxis im Sport in den Kongreß einzubeziehen: die Frage also, welche Ausschnitte der Sportwissenschaft sportliche Praxis in welcher Hinsicht begründen, sichern, in Frage stellen oder verändern können. Die Erwartung allerdings, die angemeldeten Arbeitskreise würden sich eindeutig der einen oder anderen Form der Theorie-Praxis-Beziehung zuordnen lassen (noch die Ausschreibung ging von dieser Erwartung aus), ist nicht ganz eingetroffen. Offensichtlich hängen beide Formen - Theorie als Gegenstand und Theorie als Hintergrund der Praxis - in einer Weise zusammen, die es schwer macht, sie voneinander zu trennen. Damit ist der Umkreis der Fragen ange deutet, denen ich im folgenden nachgehen will. Um konkreter werden zu können, will ich mich auf das Praxisfeld Schulsport beschränken und auch meine Beispiele aus ihm nehmen. Ich vermute aber, daß es zahlreiche Entsprechungen auch für das Verhältnis der Sportwissenschaft zu anderen Bereichen gibt, in denen Sport praktisch wird.

Zu Beginn ist es vielleicht nützlich, sich zu erinnern, daß Belastungen des Verhältnisses zwischen Schulsport und Sportwissenschaft erst in jüngster Zeit immer deutlicher zutage getreten sind. Es ist noch kaum mehr als zehn Jahre her - das Fach hieß noch "Leibeserziehung" und seine Wissenschaft "Theorie der Leibeserziehung" - , als offensichtlich ein Theorie-Praxis-Problem nicht gesehen wurde: Die Leibeserzieher dieser Zeit schienen sich vielmehr durch ihre Theorie in dem, was sie taten, abgesichert, aber nicht gegängelt gefühlt zu haben (vgl. KURZ 1979, 14-29). Die Theorie der Leibeserziehung, insbesondere ihre Didaktik, gab ihnen das gute Gewissen, pädagogisch wertvolle Arbeit zu leisten, schrieb ihnen aber im wesentlichen nicht vor, was sie tun sollten, ließ ihnen vielmehr in gesicherten Grenzen freie Hand. Das ging gut, weil und solange es einen überschaubaren, bewährten, nicht angezweifelten Kanon von Inhalten für das Schulfach gab, der sich in Handbüchern von mäßigem Umfang darstellen ließ und

in der Ausbildung der Leibeserzieher im Kern nach dem Muster der Meisterlehre (in einem guten Sinn) erfolgte. Was sind nun die offensichtlichsten Entwicklungen, die dieses harmonische Verhältnis ins Wanken brachten?

Seit der Mitte der 60er Jahre entstanden sehr schnell die institutionellen Voraussetzungen für die Entwicklung einer Sportwissenschaft, die sich in Anlehnung an etablierte Wissenschaften in Disziplinen ausdifferenzierte, Methodenbewußtsein, Forschungsstrategien, Fachsprachen übernahm und sich daher bald über ihre Dienstleistungsfunktion im Rahmen der Ausbildung von Leibeserziehern oder Sportlehrern erheben konnte. Die Erforschung des Sports, die nun einsetzte, begann sich vielerorts auch als Grundlagenforschung zu verstehen oder sah doch ihre Anwendungsperspektiven nicht mehr ausschließlich in der Schule. Diese Entwicklung wurde auch unterstützt durch den enormen Zuwachs an Breitenwirkung, den das gesellschaftliche Phänomen Sport außerhalb der Schule erfahren hat, und sie hat in relativ kurzer Zeit den Umfang unseres Wissens über dies Phänomen gewaltig erweitert. Für Schulsport und Sportlehrerausbildung entstand damit erstmals in größerem Maßstab das Problem der Auswahl: Die Sportwissenschaft konnte Sportlehrern nicht mehr (wie man das von der Theorie der Leibeserziehung noch unterstellen mochte) im Überblick vermittelt werden; und zugleich wurde auch immer deutlicher, daß bei weitem nicht alles, was nun Sportwissenschaft hieß, das Berufsfeld des Sportlehrers betraf.

Parallel mit dieser Entwicklung begannen in der Schule die Konturen des alten Kanons der Leibeserziehung zu zerfließen. Um nur das Auffälligste zu nennen: Neue Sportarten, Tischtennis, Badminton, Tennis, Hockey, Kajak, Judo, Jazztanz, regional auch Rugby und Segeln, drängten in die Schule - zunächst nicht so sehr eine Folge theoretischer Neuorientierung als vielmehr eine Begleithalbescheinigung der Faszination, die vom expandierenden Sport außerhalb der Schule ausging. (Auch der scheinbar richtungweisende ADL-Kongreß in Münster "Motivation im Sport" hat hier weniger das Signal für einen Aufbruch gegeben, als vielmehr das Motto für eine Entwicklung, die bereits in vollem Gange war: vgl. KURZ 1979, 29-42). Diese Entwicklung wurde in die Schule vor allem von jungen Sportlehrern hineingetragen, die im Zuge der quantitativen Auswirkungen der Bildungsreform nun immer zahlreicher in die Schulen kamen und die das Interesse für neue, bisher kanonfremde Sportarten oft schon mit in die Ausbildung brachten. Damit gab es nun auch für die Praxis des Schulsports in ungewohntem Umfang Alternativen, die man diskutieren mußte, denn es wurden erstmals erheblich mehr konkrete Möglichkeiten für die Praxis sichtbar, als ein Lehrer oder auch nur eine Schule zugleich realisieren konnten - mehr auch, als daß in der Sportlehrerausbildung noch umfassend auf alle diese Möglichkeiten vorbereitet werden konnte.

Damit mußten sich andererseits die Erwartungen an die Sportwissenschaft wandeln - besonders darüber, in welchem Sinn sie praxisrelevant zu sein habe. Es wurde nun mehr als bisher von ihr erwartet, sie solle für den Sportlehrer konkrete Anleitungen zum Handeln erarbeiten, möglichst solche, die auch ohne flankierende Aus- und Fortbildung in die Praxis umgesetzt werden konnten. Es ist bekannt, daß diese neue Erwartungshaltung das Ende der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeserziehung vervollständigt hat; daß aber auch die Curriculumtheorie bald in Schwierigkeiten geriet, weil sie ebenfalls nicht sofort so praktisch werden konnte, wie man nun forderte.

Ich habe dieser kurzen Skizze zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Schulsport und Sportwissenschaft bereits eine für die folgenden Gedanken zentrale Deutung zugrundegelegt, nämlich jene, daß es auf beiden Seiten vor allem die Tendenz zur Erweiterung war, die das Verhältnis belasten mußte: zur Erweiterung dessen, was man über den Sport wußte, und dessen, was man im Schulsport konnte. Das verbreitete Urteil, die Sportwissenschaft gebe dem Schulsport immer weniger Hilfen für die Praxis, scheint mir das Wesentliche nicht zu treffen. Wenn ein Sportlehrer heute für seine berufliche Praxis umsetzbare, wissenschaftlich fundierte und didaktisch reflektierte Handreichungen sucht, findet er insgesamt erheblich mehr und Besseres als vor zehn oder noch vor fünf Jahren. Das zentrale Problem ist nicht der Mangel, sondern die Vielfalt.

Diese Deutung gilt für beide Seiten: für die Möglichkeiten des Schulsports und für die Ergebnisse der Sportwissenschaft. Belegen läßt sie sich auch aus der Sportdidaktik, da sich in ihr die Vorwegnahme möglicher schulischer Praxis mit der Sammlung sportwissenschaftlicher Erkenntnisse verbindet. Diesen indirekten Argumentationsweg will ich einschlagen und unter der besonderen Fragestellung dieses Beitrags zunächst einen gerafften Überblick über die sportdidaktische Diskussion geben. Mindestens sechs, zum Teil einander überlagernde Gesichtspunkte lassen sich nennen, unter denen es üblich geworden ist, eine Überschreitung der bisher geläufigen Grenzen des Fachs zu fordern.

1. Der Gesichtspunkt der "Freizeitrelevanz"

Wenn es ein zentrales Ziel des Schulsports sein sollte, Grundlagen für ein lebensbegleitendes Sporttreiben zu schaffen, dann erschien es als unabweisable Folge, daß man weitere besonders beliebte Sportarten in die Schule aufnahm (so bereits in ADL 1971). Die geforderte Erweiterung des Kanons sollte sich jedoch bald nicht mehr auf die Aufnahme neuer Sportarten beschränken, sondern auch jene neuen Bewegungsaktivitäten einschließen, die sich auch außerhalb des verbandsmäßig organisierten Sports eher informell entwickelten: Beach-Ball, Indiacca, Push-Ball, Skateboarding, Speed-Play, Wind-Surfing - und was es sonst noch alles an attraktiven Neuentwicklungen gibt. Darüber hinaus erreichte den Schulsport eine Welle eher didaktisch begründeter Ideen und Empfehlungen, wie generell im Unterricht mit der Veränderung der gewohnten Formen und Regeln zu experimentieren sei: Warum denn Schwimmen immer nur in den vier olympischen Techniken; warum Hochsprung nur als Flop und Wälzer und warum immer mit einbeinigem Absprung; warum Volleyball nicht auch im und Rugby auch unter Wasser usw. (vgl. bes. EHNI 1977, aber auch z.B. VOLCK 1977, 59-102)?

2. Der Gesichtspunkt des Außerunterrichtlichen und des Schullebens.

Wenn der Schulsport jedoch über die Schulzeit hinauswirken soll, müssen Schüler ihn auch schon in der Schule so erfahren können, wie er draußen ist; wenn er nicht nur eine flüchtige Beruhigung des pädagogischen Gewissens für 90 Minuten in der Woche sein soll, dann muß etwas von seinen Prinzipien (wie Bewegung, Spiel, Körperlichkeit) auch sonst noch im Ablauf jedes Schultages und besonders in den herausgehobenen Höhepunkten des Schullebens spürbar sein. - Sie kennen diese Argumente, mit denen seit etwa 1974 gefordert wird, der Sportlehrer dürfe sich nicht auf die Durch-

führung des Unterrichts beschränken, sondern müsse von der Pausengestaltung bis zu Landheimaufenthalt und Schulfest ein Anwalt von Bewegung, Spiel und Sport im Leben der Schule werden (vgl. z.B. GRUPE u.a. 1974, BRODTMANN 1979, 17-26). Viele dieser Forderungen sind zumindest in Beispielen schon Wirklichkeit geworden; besonders in die Schulpausen und die Sportfeste scheint mehr Bewegung zu kommen. Nordrhein-Westfalen hat als erstes Bundesland in seinem neuen Lehrplan dem außerunterrichtlichen Schulsport ein eigenes umfangreiches Kapitel gewidmet.

3. Der Gesichtspunkt der Unterrichtsdimensionen im Lichte der Taxonomie.

Ab 1971 wurde im Zuge der Curriculumdiskussion auch die Taxonomie BLOOMs in der Sportwissenschaft bekannt. Sie wurde lange Zeit (eigentlich bis heute) nicht als das herangezogen, wofür sie BLOOM mit seinen Mitarbeitern entwickelt hatte (KRATHWOHL 1971). In der Diskussion um den Schulsport hatte jedoch schon ihre grobe Einteilung in die drei "domains" eine gewaltige heuristische und bald auch normative Wirkung: Im Sport darf es nicht nur motorisches, es muß auch affektives und kognitives Lernen geben - das war die Forderung für die Praxis (vgl. z.B. ARTUS/MENZEN 1973, DIETRICH 1973). Die Ausbildung von Verhaltensdispositionen im sozialen Miteinander und die Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten gelten inzwischen als einwertige Zielbereiche des Schulsports, auf die auch in besonderen Phasen des Unterrichts mit spezifischen Maßnahmen abzuheben ist (zusammenfassend BRODTMANN 1979, 125-169). Didaktische Reflexionen und Unterrichtsbeispiele, in denen diese Zielbereiche akzentuiert sind, gibt es in rasch steigender Zahl für alle Schulstufen; neuere Lehrplanentwürfe, besonders in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, heben ausdrücklich diese Bereiche hervor.

4. Der Gesichtspunkt ergänzender sportlicher Handlungspositionen: Sport-Konsumieren und Sport-Vermitteln.

Ausgehend von der Frage nach der didaktischen Begründung des Leistungsfachs Sport und der Theorie in der reformierten Oberstufe wurde gefordert, Sportunterricht dürfe sich nicht darauf beschränken, den Schüler als sportlich Aktiven auszubilden: Auch die richtige Art, Sport zu konsumieren, und die sachgerechte Anleitung anderer im Sport müsse gelernt werden - und zwar in der Schule (KURZ 1979, 111-114, vgl. KURZ 1976). Entsprechend mehren sich seit etwa 1975 Fachbeiträge und Unterrichtsvorschläge, in denen z.B. als Inhalte des Sportunterrichts vorgeschlagen werden: die gemeinsame Betrachtung und Auswertung von Fernsehberichten über Sportereignisse, die kritische Analyse von Zuschauerausschreitungen nach Fußballspielen, die Gründe für die unterschiedlichen Wirkungen verschiedener Trainingsmethoden oder der Effektivitätsvergleich von Lehrverfahren.

5. Der Gesichtspunkt der Sinnorientierungen und pädagogischen Bezüge.

Sich selbst in Leistungssituationen zu erproben und darzustellen ist in historischer Sicht das zentrale Motiv des Sports; auch heute noch beruht ein Großteil seiner Faszination auf ihm. Doch wenn wir der Devise "Sport für alle" folgen wollen, müssen wir auch die vielfältigen anderen Sinnorientierungen in den Blick nehmen, die sich im Sport erfüllen können: daß er Gesundheit und Wohlbefinden fördern kann,

daß er materiale Erfahrungen und sensationelle Eindrücke bieten kann,
daß es in ihm noch Spannung, Dramatik und Abenteuer gibt,
daß er Anlässe bietet, sich selbst durch Bewegung auszudrücken und dadurch freier zu werden,
daß er eine Oase für das Spielerische sein kann,
daß er besondere Formen des sozialen Miteinander mit eigenen Möglichkeiten sozialer Erfahrung enthalten kann usw.
(vgl. u.a. GRUPE 1975, 108-152; KURZ 1979, 85-101).

Alle diese möglichen Sinnorientierungen im Sport lassen sich als pädagogisch wertvoll, d.h. für die Entwicklung junger Menschen förderlich erweisen. Dann scheint es jedoch nicht vertretbar, daß man es dem Zufall überläßt, ob die Schüler diese Werte auch tatsächlich erfahren; gefordert wird vielmehr, sie durch besondere Akzentierungen in der Gestaltung des Unterrichts und der Auswahl seiner Elemente hervorzuheben: Turnen an Großgeräten unter besonderer Akzentuierung elementarer Leiberfahrungen, Ausdauersport als präventives Gesundheitstraining, Aufgabenkanon für 100 Sportstunden unter besonderer Berücksichtigung der Förderung der Leistungsmotivation, Grundkurs Jazzgymnastik zur Differenzierung des Körpergefühls, Einführung des Volleyballspiels mit dem Ziel der Integration von Außenseitern ... Folgt man den gelegten Spuren konsequent weiter, so führen sie alle über den Sport in seinen durch die Verbände festgelegten Formen hinaus, zum Teil sogar nicht nur zu gelegentlichen Varianten, sondern zu eigenständigen Behandlungs- und Erziehungskonzepten mit eigenem Übungsgut.

Nicht zufällig werden daher Elemente etwa neuromuskulärer Entspannungstechniken, psychomotorischer Übungsbehandlung, Formen der Spiel-, Bewegungs- oder Tanztherapie, Methoden der Gruppendynamik und vieles anderes als pädagogisch wünschenswerte Erweiterungen des Schulunterrichts in unserem Fach diskutiert - dessen Bezeichnung als "Sportunterricht" damit zugleich zunehmend fragwürdig erscheinen muß (vgl. z.B. FUNKE 1979, JACOBS 1978, SCHILLING 1977).

6. Der Gesichtspunkt des Fachübergreifenden und der allgemeinen Ziele der Schule.

Mit den beschriebenen Erweiterungen seiner Ansprüche und Aufgaben rückt der Schulsport an vielen Stellen dem näher, was auch andere Schulfächer leisten wollen. Aufklärung über den Körper will auch der Biologie-Unterricht fördern; zum kritischen Konsum soll auch der Deutsch-Unterricht erziehen; Einsichten über soziales Handeln sind auch Gegenstand der Sozialkunde (oder der entsprechenden Fächer in den einzelnen Bundesländern); biomechanische Gesetzmäßigkeiten wird man nicht unabhängig vom Physikunterricht einführen - das sind nur einige besonders naheliegende Beziehungen. (Es gibt Beispiele dafür, daß man hier auch erheblich weiter gehen kann, z.B. WARWITZ 1974; vgl. BRODTMANN 1979, 137). Fächerübergreifende Zusammenarbeit, zumindest in gelegentlichen Unterrichtsprojekten, ja überhaupt eine stärkere Berücksichtigung der allgemeinen, über den Sport hinausweisenden Aufgaben der Schule, ist jedenfalls prinzipiell eine pädagogisch unabwiesbare Forderung; und auch mit ihr erweitern sich nochmals die Anforderungen an das Fach - und an die, die es vertreten sollen. Nimmt man alle diese Erweiterungen zusammen, so bestimmen den Schulsport in den 70er Jahren die zentrifugalen Kräfte. Keiner der beschriebenen Gesichtspunkte, unter denen für

den Schulsport eine Erweiterung des bisherigen Aufgabengebiets gefordert wurde, war zwar völlig neu; für jeden finden sich einzelne Vorläufer schon in der Leibeseziehung der frühen 60er Jahre und ihrer Theorie (vgl. z.B. GRUPE 1967, MESTER 1964, PASCHE 1961). Doch erst in den letzten zehn, besonders den letzten fünf Jahren sind die genannten Gesichtspunkte allgemein formuliert, begründet, zu (weithin anerkannten) Prinzipien erhoben und zur Grundlage für die Entwicklung von Lehrplankonzeptionen und Unterrichtsbeispielen geworden. Innerhalb kürzester Zeit hat sich damit das Spektrum dessen, was Schulsport sein kann und sein soll, enorm erweitert.

Nun scheint es für die hier angestellten Überlegungen von Bedeutung, daß diese Erweiterung der Möglichkeiten zwar in einzelnen Ausschnitten im Schulsport selbst vorbereitet wurde, daß sie aber insgesamt nicht annähernd als praktische Wirklichkeit, sondern nur als Summe theoretischer Forderungen besteht und daß diese Forderungen mit der Expansion der gesamten Sportwissenschaft zwangsläufig waren.

Diese Behauptung soll hier nur an einem recht anschaulichen Beispiel erläutert werden: der biomechanischen, sog. "funktionalen" Bewegungsanalyse, wie sie GÖHNER in seiner Habilitationsschrift (1979) entwickelt hat. Eine sportliche Bewegung läßt sich danach in folgenden Kategorien beschreiben: Es gibt ein Bewegersystem, ein bewegtes System ("Movendum"), bestimmte die Bewegung modifizierende Umgebungsbedingungen, meistens zusätzliche Regelbedingungen, und Bewegungsziele. Innerhalb jeder dieser Kategorien kann man typische Möglichkeiten klassifizieren (das Movendum kann z. B. ein Gerät, der sportliche Partner oder das Bewegersystem selbst sein), jede dieser Möglichkeiten hat bestimmte Implikationen für die anderen Kategorien. Auf der Grundlage dieser Klassifikation lassen sich nach den Gesetzmäßigkeiten der Physik Notwendigkeiten, Zusammenhänge und Freiheitsgrade für beliebige sportliche Aufgaben beschreiben. Ein solches Vorgehen führt aus sich heraus nicht nur zu einer systematischen Ordnung der bereits bekannten Bewegungen und Lehrverfahren im Sport, sondern weist auch auf unendliche Möglichkeiten, Bewegungsaufgaben und Lehrverfahren zu verändern oder ganz neu zu entwickeln. Und weil ja diese neuen Möglichkeiten der Praxis im Lichte gerade dieser Bewegungsanalyse sichtbar und verständlich werden, bietet sich auch die Analyse selbst als Unterrichtsinhalt, als Gegenstand praxisbezogener Theorie für die Schule an.

Die systematisierende Beschreibung von Wenn-Dann-Beziehungen im Rahmen sportwissenschaftlicher Disziplinen bekommt also hier eine heuristische Bedeutung für die Praxis des Schulsports - und zwar, folgt man der Doppeldeutigkeit des Kongreßthemas - in zweifachem Sinn: Sie führt zur Entdeckung neuer Alternativen für die sportliche Praxis selbst und neuer theoretischer Hintergründe, die zugleich mit dieser neuen Praxis Gegenstand des Unterrichts werden können.

Nicht nur die Biomechanik hat, wenn sie auf den Schulsport bezogen wird, diese Wirkung. Die Differenzierung unserer Kenntnisse über Gesetzmäßigkeiten des Trainings (FREY 1980), über Formen und Wirkungen des Spiels (SUTTON-SMITH 1978), über Regeln und ihre Funktionen (DIGEL 1978), über die historische und kulturelle Relativität des Sports (EICHBERG 1978) - um nur einige in dieser Hinsicht besonders expansive Bereiche der Sportwissenschaft zu

nennen - hat ebenfalls unser Wissen über Alternativen für den Schulsport gewaltig vermehrt.

Sportpädagogik und Sportdidaktik sind dieser anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen immanenten Tendenz zur Expansion des Möglichen gefolgt, sie haben sie sogar an manchen Stellen angeregt und gefördert.

"Vielfalt erschließen", "Alternativen anregen", "bekannte Strukturen aufbrechen", "mehrperspektivisch unterrichten", "traditionelle Grenzen überschreiten" sind geradezu didaktische Prinzipien für den Schulsport geworden (vgl. u.a. BRODTMANN 1975, BRODTMANN/TREBELS 1976, EHNI 1977, FUNKE 1975, GRUPE u.a. 1974, KURZ 1979, LANGE 1978). Der auch in der Didaktik immer beliebtere Begriff der Handlungsfähigkeit, die wir bei den Schülern meinen entwickeln zu sollen, läßt (obwohl er zunächst inhaltsneutral ist) eine Auslegung zu, die immer neue Grenzüberschreitungen fordert (vgl. bes. EHNI 1977, KURZ 1979, 114-116).

Nun ist jedoch die Empfehlung von Vielfalt und Überschreitung bisheriger Grenzen noch nicht unter allen Umständen eine pädagogische Empfehlung. Für den, der sie vor allem realisieren soll, den Lehrer in der Schule, bringt sie zunächst einmal Verunsicherung, und das - wenn man sich die Menge der bei uns jetzt zugleich empfohlenen Grenzüberschreitungen vor Augen hält - in einem kaum mehr zumutbaren Maß. Diese Verunsicherung mußte vor allem bei den etwas älteren Kollegen (und das heißt hier schon: aller, die bis 1970 in den Beruf eingetreten sind) Abwehrhaltungen herausfordern - allein schon deshalb, weil sich die Empfehlungen des Neuen oft mit einer Verunglimpfung des bisher Bewährten verbanden. Ein Lehrer, der Sport in seinen bekannten, im Schulsport üblichen Formen unterrichtete, sich dabei vor allem auf die körperliche und motorische Förderung seiner Schüler konzentrierte und deshalb auch kaum auf Bezüge zu anderen Schulfächern stieß (außer vielleicht zur Biologie) - er mochte seinen Unterricht noch so altersangemessen, gut vorbereitet, langfristig geplant und methodisch versiert halten: er geriet ins pädagogische Abseits. Wenn er die Fachliteratur verfolgte, fand er in ihr leicht die passenden Etiketten für seine Arbeit: Sie war "herkömmlich", "motorik-zentriert", "leistungsorientiert", "fachimmanent", "traditionell" - alles eigentlich beschreibende Attribute, die nun jedoch eine negative Bewertung ausdrückten. Auch in den praktischen Handreichungen und Lehrbeilagen fand er immer seltener Hilfen für einen Unterricht im Rahmen dessen, was er bisher gewohnt war. Immer seltener kam es vor, daß etwa in einer Fachzeitschrift über Methoden und Lehrwege zu sportlichen Bewegungen aus dem alten Kanon des Schulsports geschrieben wurde (obwohl da noch vieles ungeklärt ist) - und wenn es vorkam, dann ging es meistens um programmierte Lernschritte, es war ein neues Beispiel für raffinierten Medieneinsatz oder eine Unterrichtsreihe mit besonderer Betonung kognitiver oder sozialer Phasen.

Sucht ein Lehrer dennoch, die empfohlenen Grenzüberschreitungen zu verwirklichen und läßt sich nicht sofort von den ersten Enttäuschungen abschrecken, dann kann er in der neueren Literatur auf vieles stoßen, was sich in der Praxis bewährt und sich zu verfolgen lohnt. Doch dann zeigt sich auch, daß viele der empfohlenen Erweiterungen eine eigene Aus- und Fortbildung und viel Unterrichtszeit erfordern. Psychomotorische Elementarausbildung, neuromuskuläre Entspannung, gruppenspezifische Verfahren, Rollenspielen, sportwissenschaftliche Propädeutik kann man nicht von

heute auf morgen erlernen und es nützt auch nichts, wenn man es im Unterricht gelegentlich einmal vorstellt. Hier beginnen die Konflikte: Eine Möglichkeit zu verfolgen heißt notwendig, andere auszublenden; denn alles geht nicht hinein in die bestenfalls drei Wochenstunden.

Hier liegt die derzeit größte Belastung des Verhältnisses zwischen Schulsport und Sportwissenschaft: Nicht, daß die Sportwissenschaft zu wenig praktisch Verwertbares vorschlägt, sondern daß sie keine Kriterien für die Gewichtung ihrer zu vielen Vorschläge anbietet und insgesamt den Eindruck unterstützt, alles sei gleich notwendig. Sieht man einmal von der filternden Wirkung von Lehrplänen und Prüfungs-Richtlinien ab, wird die Verantwortung für die pädagogische Orientierung innerhalb des zu Vielen dem Lehrer überlassen. Die Folge ist - bei jedem Sportlehrer, der die Entwicklung der Sportwissenschaft zu verfolgen sucht - das Gefühl, überfordert zu sein, und ein ständig schlechtes Gewissen. Denn er schwebt zwischen zwei unbefriedigenden Extremen: Etwas richtig und damit vieles nicht zu tun oder alles einmal und nichts richtig.

Dieses Problem zeigt sich übrigens nicht erst in der schulischen Praxis. Auch in der Ausbildung der Sportlehrer haben wir mit ihm zu tun - an der Entwicklung unserer Studienpläne und Veranstaltungsankündigungen ist das leicht abzulesen. Am deutlichsten wird es im Bereich der praktisch-methodischen Ausbildung oder - wie sie heute oft heißt - in der "Theorie und Praxis der Sportarten". Der Gesamtumfang an Ausbildungszeit, der für diesen Bereich zur Verfügung steht, ist angesichts der höheren Ansprüche in der wissenschaftlichen Ausbildung erheblich zurückgegangen; doch in den verbleibenden kleineren Kuchen teilen sich immer mehr Sportarten. Das heißt dann z.B. für die Ausbildung der Sportlehrer für das Gymnasium bzw. die Sekundarstufe II, daß für die obligatorische Grundausbildung in der Leichtathletik von ehemals acht oder zehn nur noch drei oder vier Semesterwochenstunden übriggeblieben sind. In dieser kürzeren Zeit soll aber nun nicht nur für den herkömmlichen Unterricht in der Leichtathletik ausgebildet werden. Soll die Ausbildung nur einigermaßen dem entsprechen, was die Studenten zugleich in den theoretischen Ausbildungsveranstaltungen hören, dann müßte sie

- auch Alternativen außerhalb der genormen Leichtathletik einführen (mit anderen Geräten, in der freien Natur, mit anderen und ohne Wettkampfbedingungen)
- Möglichkeiten der Leichtathletik außerhalb des Unterrichts erarbeiten (bei Schul- und Sportfesten, im Landheim, im Pausengelände),
- Varianten der Leichtathletik unter besonderen Zielsetzungen erproben (der Gesundheit, der materialen Erfahrung, der Koedukation usw.) und die theoretischen Hintergründe dieser Zielsetzungen und die Bedingungen ihrer Realisierung darstellen;
- entwickeln, welche Kenntnisse die Schüler über die Leichtathletik oder am Beispiel der Leichtathletik erhalten sollen und wie man sie ihnen vermitteln müßte.

Ich muß hier abbrechen. Es ist offensichtlich, daß diese Ausbildung nicht möglich ist. Wie immer wir uns in diesem Problem entscheiden - Ausbildung wird auch nach unserem eigenen Gefühl immer mehr zum Stückwerk. Damit schließt sich der Kreis: Auch die jungen Sportlehrer, die jetzt an die Schulen kommen und die die Expansion der Sportwissenschaft während ihrer Ausbildung miterlebt haben, sind insgesamt nicht besser vorbereitet, den neuen

Schulsport zu verwirklichen. Sie sind durch die Ausbildung zwar sensibilisiert für die vielfältigen Tendenzen und Formen, die nun gefordert werden, doch immer häufiger ist keiner von ihnen praktisch sicher - wenn sie diese Sicherheit nicht schon in die Ausbildung mitgebracht hatten.

Das Verhältnis zwischen Schulsport und Sportwissenschaft ist also derzeit vor allem dadurch belastet, daß die gewaltige Expansion und Differenzierung der Sportwissenschaft als der Berufswissenschaft des Sportlehrers die Palette des Möglichen und Wünschbaren im Schulsport theoretisch sehr erweitert hat. Das spricht für die Dynamik dieser jungen Wissenschaft und hat den Schulsport auf zahlreiche, bislang wenig reflektierte Selbstbeschränkungen hingewiesen. Sportpädagogik und Sportdidaktik täten zunächst auch gut daran, diesen expansiven Tendenzen zu folgen und die ganze Breite der Möglichkeiten auszumessen. Dieser Prozeß der Erweiterung darf jetzt noch nicht als abgeschlossen angesehen werden. Viele der genannten Erweiterungstendenzen sind noch nicht so weit reflektiert, daß man schon das volle Ausmaß ihrer praktischen Konsequenzen absehen kann. Das gilt noch mehr für die Verwirklichung dieser Tendenzen in der Praxis. Die meisten von ihnen werden bislang nur ausschnitthaft, kurzfristig und von wenigen mutigen Sportlehrern aufgegriffen. Es wäre für die Entwicklung unseres Faches verhängnisvoll, wenn diese in Gedanken so innovative Phase jetzt schon zuende ginge, bevor sie praktische Breitenwirkung erreicht hätte. Aber deshalb dürfen wir die Innovationsbereitschaft der Sportlehrer auch nicht überfordern und müssen zugleich schon beginnen, Gegenüberlegungen einzuleiten: Die Phase, in der wir die Vielfalt der Möglichkeiten ausloten, muß nun allmählich in die nächste übergehen, in der wir uns Gedanken über Schwerpunkte und Prioritäten machen. Das kann und darf jedoch keine Devise für die Sportwissenschaft als ganze sein. Wir müssen anerkennen, daß ein relativ immer größerer Anteil von ihr für den Schulsport ohne unmittelbare Bedeutung ist (und auch sein darf). Doch was ist für ihn von Bedeutung? Diese Frage kann in einer sich differenzierenden Sportwissenschaft, die sich zunehmend auch arbeitsteilig auffaßt, nicht von allen zugleich angegangen werden. Nach dem üblichen Verständnis ist dies eine didaktische Frage. Antworten auf sie zu suchen und damit Lehrern, Kollegien und Lehrplankommissionen Entscheidungshilfen anzubieten, fordert daher besonders von der Sportdidaktik eine Neubesinnung. Die Sportdidaktik darf zwar niemals aufhören, das zu tun, was sie in den letzten Jahren in so überaus anregender Weise getan hat: Gedanken von der gesamten Sportwissenschaft aufzunehmen und als Impulse an die Praxis des Schulsports weiterzugeben. Doch sie muß neben der Funktion als Übersetzungs- und Verstärkungsinstanz auch wieder bewußter die eines Filters übernehmen. Kriterien für die Auswahl der Inhalte zu finden galt nicht ohne Grund lange als die Hauptaufgabe der Didaktik.

Wie diese Neubesinnung vor sich gehen könnte, welche Argumentationsmuster sie verfolgen sollte oder gar, in welcher Richtung ihre Ergebnisse liegen werden, ist heute noch nicht abzusehen. Ich vermute jedoch, daß dabei vor allem folgende Ansätze, die bereits hier und da erkennbar sind, wirksam sein müßten:

1. Wir werden uns neu auf Überlegungen der Art besinnen müssen, wie sie in der bildungstheoretischen Didaktik mit Begriffen, wie "exemplarisch" oder "kategorial" verbunden waren (KLAFKI 1963, bes. 38-45). Die Analyse der Vielfalt des Sports muß in einem zweiten Schritt in den Versuch einmünden, wieder eine

überschaubare Zahl von Formen zu finden, die sich in der Schule nebeneinander vermitteln lassen und doch das, was Sport sein und bieten kann, repräsentieren: kein neuer Kanon, aber begründetere Alternativen.

2. Wir werden uns in der Schule deutlicher auf die Aufgaben konzentrieren müssen, für die die Schule der geeignete oder der einzige Ort ist. Damit gewinnen Überlegungen und Analysen zu den institutionellen Rahmenbedingungen, die die Schule für den Sport bereithält, eine neue Bedeutung (BRODTMANN 1979, 81-85; KURZ 1979, 134-158). Wir wissen z.B., daß sich die Schule als Rahmen für die Förderung sportlicher Talente kaum eignet; andererseits scheinen z.B. auch freie Experimentiersituationen und Lerngelegenheiten in der Form, wie sie besonders für die Förderung materialer und sozialer Erfahrungen notwendig wären, zumindest im Unterricht der Durchschnittsschule nur unter glücklichen Umständen durchzuhalten.
3. Wenn das, was Schüler im Schulsport erfahren und lernen, nicht nur ein Spaß für jetzt und heute sein soll, müssen wir uns fragen, wieviel Variation und wieviel Kontinuität im Schulsport sinnvoll sind, wieviel Nähe zu den Formen des Sports außerhalb der Schule und wieviel kritische Distanz ihnen gegenüber. Gefordert ist damit so etwas wie eine sportpädagogische Theorie des Interesses (vgl. SCHIEFELE u.a. 1979), in der nicht nur die kurzfristige Begeisterung, sondern auch die dauerhafte Wirkung bedacht ist. Empirisches Material gibt es inzwischen genug (BRETTSCHEIDER/KRAMER 1978, HECKERS 1977, KLASS 1976, PACHE 1978).
4. Vielleicht stoßen wir von da aus auch auf die Notwendigkeit, unsere bisherigen Analysen der Rolle des Sportlehrers pädagogisch zu ergänzen. VON HENTIG hat einmal gesagt, jeder Lehrer müsse, um glaubwürdig zu sein, in den Augen seiner Schüler als Beispiel dafür erscheinen können, wie man mit dem, was er ihnen vermittelt, leben kann. Für den Sport erscheint diese Forderung besonders wichtig: Der Sportlehrer muß - in einem guten Sinn - ein bißchen von einem Meister haben, der seine Sache im Unterricht als "Kunst" weitergibt (vgl. dazu BOLLNOW 1978, SCHWEIZER 1979). Auch daraus könnten sich Hinweise dafür ergeben, wo Vielfalt und Wechsel aufhören, sinnvolle didaktische Prinzipien zu sein (Überhaupt fragt die Sportdidaktik noch zuwenig nach den Erfahrungen der Sportlehrer; Trainingslehre und Sportpsychologie haben immer mehr verstanden, daß sich von erfahrenen Trainern viel lernen läßt) Letztlich verweisen jedoch solche Überlegungen alle auf die entscheidende Frage danach, wie wir angesichts aller Tendenzen zur Ausweitung eine neue Mitte des Schulsports bestimmen wollen. Hierzu liegen aus jüngster Zeit nur sehr wenig Überlegungen vor - die m.E. anregendsten von GRUPE (1978, MENZE (1976), VOLKAMER (1979) und ZIMMERMANN (1979). Eine inhaltliche Aussage dazu kann nur sehr vorläufig und subjektiv sein. Sie soll dennoch am Schluß dieses Beitrags stehen.

Die Mitte des Schulsports soll ausmachen, was Schüler sowohl unmittelbar ansprechen als auch auf längere Sicht ihr Leben neben und nach der Schule bereichern kann, so daß sich auf diese Weise die Wirkungen, die in der Schule nur angelegt werden können, multiplizieren. Ohne solche Multiplikation ist der Schulsport von nur geringem Wert (vgl. KURZ 1978). Damit verbietet sich als Zentrum des Schulsports das auf bestimmte pädagogische Wirkungen

zweckrational zubereitete Unterrichtsprogramm der Gesundheits-
erziehung, Sozialerziehung, Kreativitätsförderung, Intelligenz-
förderung (und was solche Zwecke noch sein mögen); im Mittelpunkt
muß vielmehr jene eher "diffuse", unmittelbar ansprechende, für
unterschiedliche Wirkungen und Reize offene, dadurch so faszinie-
rende, aber auch gefährliche Sache stehen, für die das Wort Sport
eine wohl nur unter Fachleuten mißverständliche Bezeichnung ist.
Das muß nicht der Sport mit den Regeln der Verbände sein, der
vorwiegend in Vereinen betrieben wird - aber es spricht auch
nichts dagegen, daß er es ist (solange er den Bedürfnissen der
meisten entspricht und jene Wirkungen nicht ausschließt, die wir
uns von ihm erwarten). Immerhin treibt ja doch die überwiegende
Anzahl aller Erwachsenen, die überhaupt Sport treiben, ihren
Sport im Verein. Dieser Sport sollte in der Schule in sinnvoll
ausgewählten, unterschiedlichen Beispielen eingeführt werden;
besonders akzentuierte Förderungsmaßnahmen mit eigenen, dem au-
berschulischen Sport fremden Formen für die Gesundheit, die
psychomotorische und soziale Entwicklung sollten nur dort ein-
gesetzt werden, wo bestimmte Defizite bei einzelnen Schülern an-
ders nicht behoben werden können. Solche Förderungsmaßnahmen dür-
fen sich jedoch nicht verselbständigen, sie müssen immer das Ziel
behalten, diesen Kindern den Anschluß an die sportliche Lebens-
welt ihrer Gleichaltrigen zu erleichtern. Die Erfahrungen mit
der Wirksamkeit des Schulsondeturnens sind in dieser Hinsicht
lehrreich.

Entsprechendes gilt auch für die Theorie im Unterricht. Wir sol-
len uns davor hüten, kognitive Phasen des Sportunterrichts zum
Selbstzweck werden zu lassen und damit auch unser Fach - das ein-
zige, das noch ein wirksames Gegengewicht bilden kann - an die
Maßstäbe einer kopflastigen Schule auszuliefern. Inhalt der so-
genannten Theorie im Sportunterricht soll nur das werden, was
die sportliche Praxis der Schüler sichern, anregen oder berei-
chern kann - und was nicht erst in ferner Zukunft, sondern mög-
lichst sofort im Unterricht in dieser praktischen Wirksamkeit
erfahren werden kann.

Diese knappen Andeutungen sind notwendigerweise mißverständlich
und können nicht auf allgemeine Zustimmung rechnen. Doch auch
für den, der diese Position nicht teilt, könnten sie eine Anre-
gung sein, sich über seine eigene Position klar zu werden. Das
Problem der Auswahl des pädagogisch Wesentlichen können wir nicht
unter dem Vorwand einer Interessen-Orientierung an die Schüler
weitergeben. Wir müssen es, wenn wir den Schulsport nicht in
attraktive Episoden auflösen wollen, selbst in Angriff nehmen.
In dieser Hinsicht könnte dieser Kongreß auch in den Arbeits-
kreisen eine Wende einleiten: von der Vielfalt zum Wesentlichen.