

Sportpädagogik in westeuropäischen Ländern

Entstehung einer wissenschaftlichen Disziplin „Sportpädagogik“

In den Ländern Westeuropas hat die Leibeserziehung eine lange, im einzelnen sehr verschiedenartige Tradition. Um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurden die grundlegenden Lehr- und Ausbildungskonzepte entwickelt, die bis in die jüngste Zeit die Theorie und Praxis der Leibeserziehung dieser Länder bestimmt haben. Besondere Bedeutung erlangten zwei Systeme: einmal die Schwedische Gymnastik nach Ling, zum anderen das deutsche Turnen, wie es von Gutsmuths, Jahn, Spieß und anderen vertreten worden war.

So orientierte man sich z. B. in den skandinavischen Ländern, in Belgien, Spanien und Portugal, weitgehend auch in England an der Schwedischen Gymnastik und begründete dies vornehmlich unter Hinweis auf ihre anatomisch-physiologische Wirkung, ihre Bedeutung für die menschliche Haltung und den körperlichen Ausgleich. Demgegenüber verfolgte man z. B. in Österreich, der Schweiz und Deutschland mit der Ausübung von Turnen und Sport eher erzieherische Intentionen. Ein umfangreiches Schrifttum diente dazu, solche Zielvorstellungen zu rechtfertigen und die Leibeserziehung in die bestehenden nationalen Erziehungssysteme einzugliedern.

Erst in neuerer Zeit kommt allmählich eine strengere wissenschaftliche Forschung in Gang, die die Leibesübungen unter pädagogischen Aspekten untersucht. Ursprünglich war nämlich die Forschung auf diesem Gebiet im romanischen Sprachbereich und in Skandinavien medizinisch ausgerichtet, oder sie hat sich vor allem mit Fragen der Methodik, mit Unterrichtsprinzipien, Lehrwegen und Vermittlungsverfahren, befaßt. Eine solche Orientierung fand ihren Ausdruck in der institutionellen Zuordnung des Faches sowie in der Organisation der Sportlehrerausbildung: in Belgien und Italien z. B. hat sie dazu geführt, daß Universitätsinstitute für Leibeserziehung den medizinischen Fakultäten unterstellt wurden und anatomische, physiologische sowie biomechanische Inhalte in der Ausbildung dominierten.

Nicht in allen Ländern konnte bislang die Leibeserziehung in die Universitäten integriert werden. Die Folge davon war, daß universitätsunabhängige Institute eingerichtet wurden, die Forschung und Lehre wahrnehmen sollten. Die volle akademische Anerkennung blieb ihnen damit jedoch versagt, d. h. ein Erwerb höherer akademischer Grade wie Doktorat oder Habilitation war ausgeschlossen; außerdem wurden die Absolventen niedriger als die anderer Studienrichtungen eingestuft und besoldet. Solche Einrichtungen, die den Status einer Sporthochschule hatten, bestehen z. B. heute noch in Deutschland, England, Frankreich, Italien, Norwegen, Portugal und Spanien.

Gegenwärtig zeichnet sich die Tendenz ab, diese Institute zu wissenschaftlichen Ausbildungsstätten aufzuwerten. In den letzten Jahren sind an ihnen, aber auch an

zahlreichen Universitätsinstituten, Lehrstühle für das Gebiet der Leibeserziehung eingerichtet worden (BRD seit 1966, Niederlande 1969, Norwegen 1969, Schweden 1970). Dabei ist neben medizinisch, psychologisch, biomechanisch und — neuerdings — soziologisch orientierten eine wachsende Zahl von pädagogisch ausgerichteten Lehrstühlen (BRD, England, Niederlande, Österreich) mit Promotions- und Habilitationsrecht zu finden. Damit ist erst jetzt eine wichtige Voraussetzung für gründliche erziehungswissenschaftliche Forschung im Bereich der Leibeserziehung gegeben.

Dieser in den einzelnen Ländern unterschiedlichen historischen Entwicklung entsprechend gibt es bislang noch keine international anerkannte Bezeichnung für die entstehende wissenschaftliche Disziplin. Das hat vor allem zwei Gründe:

Erstens ist schon die Bezeichnung ihres Gegenstandes umstritten. Die alten Termini „Leibeserziehung“ oder „Physical Education“, mit denen die unter pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählten Formen der Leibesübungen bezeichnet wurden, sind vor allem wegen der mißverständlichen anthropologischen Vorstellungen, die ihnen zugrunde liegen (vgl. S. 143 bis 144), obsolet geworden. Länder, die das Schwedische System aufnahmen, verwenden den Begriff „Gymnastik“ als Lehre von den haltungs- und bewegungsformenden Wirkungen der Übungen. In ähnlichem Sinn, jedoch frei von der vorwiegend medizinischen Ausrichtung, wird neuerdings der Begriff „Bewegungserziehung“ vorgeschlagen. Während „Gymnastik“ und „Bewegungserziehung“ anklingen lassen, daß der grundlegenden Bewegungs- und Haltungsschulung der zentrale Platz im Unterricht einzuräumen ist, werden „Sport“ oder „Sporterziehung“ von denjenigen bevorzugt, die mehr als bisher die Einführung in Sportarten im Vordergrund sehen wollen. Eine Bezeichnung, die gegenüber dieser, noch unentschiedenen (vgl. S. 144/5) Frage neutral ist, fehlt. Deshalb wird in diesem Bericht an dem Begriff „Leibeserziehung“ trotz seiner Mängel z. T. noch festgehalten.

Zweitens besteht noch keine Übereinkunft darüber, ob es möglich und sinnvoll ist, aus dem Komplex der mit Leibeserziehung, Bewegungserziehung, Gymnastik oder Sport beschäftigten Wissenschaftszweige *eine* pädagogisch orientierte Disziplin herauszulösen oder ob nicht vielmehr dieser ganze Komplex pädagogisch orientiert sein muß (so z. B. Groll, Paschen). Nur wer die erste dieser beiden möglichen Positionen vertritt, wird neben der Bezeichnung für den gesamten Komplex — hier werden u. a. „Theorie der Leibeserziehung“, „Kinesiologie“, „Gymnologie“ (Rijsdorp) und „Sportwissenschaft“ angeboten — eine weitere Bezeichnung für die pädagogische Teildisziplin suchen. Die Anlage des vorliegenden Forschungsbandes geht von dieser ersten Position aus; als vorläufige Bezeichnung für das entstehende Teilgebiet ist dementsprechend hier „Sportpädagogik“ gewählt — ein Ausdruck, der in Frankreich, wenn auch oft mit Verengung auf die Methodik, schon von Coubertin und Vivès gebraucht wurde und sich auch in Westdeutschland allmählich einbürgert.

Ungeklärt sind bislang außerdem der wissenschaftstheoretische Standort und die Methoden dieser Disziplin. Die Extreme sind durch folgende Standpunkte zu bezeichnen: für die eine, mehr traditionelle Richtung soll die Sportpädagogik Anweisungen für die Praxis geben, d. h., sie soll Normen setzen. Ihre Verfahren sollen daher bevorzugt die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sein. Für die andere Richtung muß die gesamte Sportwissenschaft, also auch die Sportpädagogik, als empirisch-analytische Wissenschaft im Sinne Poppers konzipiert werden,

Sportpädagogik in westeuropäischen Ländern

um überhaupt als Wissenschaft anerkannt zu werden; dementsprechend hätte sie sich der Methoden einer wertfrei beschreibenden Erfahrungswissenschaft zu bedienen (Thomas, Willimczik). Dazu kommen in neuerer Zeit weitere Ansätze wie etwa in Deutschland das kybernetisch ausgerichtete Konzept einer „Sensorik“ (Ungerer). Eine grundsätzliche Diskussion dieser möglichen wissenschaftstheoretischen Positionen steht noch aus.

Diese Unsicherheit kommt auch noch in der sportpädagogischen Literatur der letzten Jahre zum Ausdruck. In der großen Mehrzahl der Veröffentlichungen sind die Ergebnisse durch Verallgemeinerung subjektiver Erfahrungen oder durch Reflexion gewonnen (Andrews); die erfahrungswissenschaftliche Basis ihrer Aussagen ist im allgemeinen sehr schmal. So stellen etwa umfassende Unterrichtsbeobachtungen (z. B. Hedberg, Levin u. Wilhelmsson seit 1968 in Schweden) oder wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu Schulversuchen (Ansätze z. B. durch Jörgensen in Dänemark und Wintzel in Schweden) noch Ausnahmen dar. Auffällig ist weiterhin, daß der Gegenstand der Arbeiten bisher fast ausschließlich die schulische Leibeserziehung ist. Der Sport in Vereinen, Jugendgruppen oder Freizeitorganisationen, mit Behinderten, alternden Menschen oder sozial Geschädigten ist unter pädagogischen Gesichtspunkten noch kaum untersucht. Selbst die große Bedeutung der Leibeserziehung zur Erweiterung der Erfahrungswelt von Kindern im Vorschulalter wird erst in jüngster Zeit allmählich erkannt und gründlicher erforscht.

Ansätze zu einer Neubegründung der Leibeserziehung

Weite Kreise vor allem innerhalb bestimmter Schichten in Europa — vielleicht mit Ausnahme von England — stehen der Leibeserziehung und dem Sport noch heute befangen oder gar ablehnend gegenüber. Geistesgeschichtlich zeigen sich darin die Nachwirkungen der, z. T. falsch verstandenen, griechischen Philosophie und einer von bestimmten Strömungen als leibfeindlich ausgelegten christlichen Lehre, wie sie vor allem durch idealistische Systeme der Philosophie bis in die jüngste Zeit hinein gewirkt haben. Es war eine besondere Aufgabe für die Sportpädagogik, diesen eingesessenen Vorurteilen zu begegnen und die Leibeserziehung neu zu begründen, ohne dabei in Extreme zu verfallen, wie sie besonders der Biologismus der Nationalsozialisten darstellte.

Wichtige Beiträge in dieser Richtung sind in jüngster Zeit von einer Anzahl anthropologisch orientierter Sportwissenschaftler geliefert worden, zu der etwa Bouet in Frankreich, Rijdsdorp in den Niederlanden und Grupe in Deutschland zu rechnen sind. Sie haben Denkmodelle und Ergebnisse der vergleichenden Verhaltensforschung (Buytendijk, Portmann), der Psychiatrie und der medizinischen Anthropologie (Christian, v. Gebattel, Plügge), aber auch der Leibphänomenologie (Marcel, Merleau-Ponty, Sartre) und der philosophischen Anthropologie (Scheler, Plessner, Gehlen) aufgenommen und daraus vor allem zwei Erkenntnisse für die Leibeserziehung ausgewertet:

Die erste betrifft die Leiblichkeit des Menschen und seine Bewegung. Sie besteht in einer Korrektur des traditionellen dualistischen Bildes vom Menschen. Der Leib ist nicht als Teil des Menschen, als Instrument oder gar als Sarg der Seele zu begreifen, sondern als Aspekt der ganzen Person und als Medium ihrer Kontaktnahme mit der Welt. Die menschliche Bewegung ist im Gegensatz zur tierischen nicht ererbt

übungen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander im Unterricht erscheinen müssen. Dieses Modell allein kann freilich für die Auswahl der Inhalte mehr nicht abgeben als einen Rahmen, der jedoch auch selbst noch problematisch bleibt.

3. Deshalb wird es durch eine andere Betrachtungsweise ergänzt, die bei vielen Theoretikern auch gesondert auftritt, nämlich den Versuch, die allgemeinen Erziehungsziele der Leibeserziehung, ihren Beitrag zur Gesamterziehung, zu formulieren und sie als Kriterium für die Auswahl der Inhalte zu verwenden. Dieser Ansatz ist konsequent im österreichischen System Grolls, in England z. B. durch P. Arnold durchgeführt. Bei Groll sind dabei den Bildungsabsichten des Lehrers Unterrichtsgegenstände zugeordnet, Stunden- und Jahrespläne werden danach gegliedert.

Problematisch sind bei solchen Ansätzen die Verfahren, die zur Aufstellung dieser Bildungsabsichten oder Erziehungsziele verwandt werden. Vor allem drei Verfahrensweisen können unterschieden werden, die sowohl getrennt als auch kombiniert durchgeführt werden.

Das erste Verfahren ist bereits genannt worden: Es versucht durch eine Strukturanalyse des Objekts, also der Leibesübungen, dessen Bildungsgehalte zu bestimmen und die wichtigsten unter ihnen als Ziele des Unterrichts zu formulieren. Dieses Vorgehen führt bei seinen Vertretern zu Zielen wie spielen-können, Bewegungsgestalten-können, Freude an der Bewegung und an der Leistung empfinden, kämpfen-können und zu anderen Verhaltensdispositionen, von denen angenommen wird, daß sie den Unterrichtsinhalten immanent sind. Dieses Verfahren enthält jedoch neben der schon angedeuteten konservativen Tendenz ein weiteres methodisches Problem: Immanent, d. h. in ihnen als realisierbar angelegt, sind diesen Inhalten auch Verhaltensdispositionen wie eigensinnig-sein, sportliche Leistung überbewerten, Spiel als Ernst nehmen usw. Welche von all diesen möglichen Zielen sind als Bildungsgehalte anzusehen? Diese Frage ist auf dem beschriebenen Wege nicht zu beantworten.

Unter den ergänzenden Verfahren ist die schon erwähnte (S. 143) anthropologisch orientierte Richtung zu nennen. Ihre Möglichkeiten, Aussagen über die Ziele der Leibeserziehung zu machen, liegen vor allem in drei weitgehend sich berührenden Bereichen. Erstens können Wirkungszusammenhänge, z. B. zwischen Bewegungsmangel und neurotischen Erkrankungen, erfaßt werden, so daß damit zur Veränderung unerwünschter Zustände beigetragen werden kann. Zweitens können Ziele der Leibeserziehung präziser als bisher beschrieben und verstanden werden: So wird z. B. unter Gesundheit als Ziel der Leibeserziehung infolge ihrer Erkenntnisse nicht etwas rein Körperliches begriffen, sondern eine Disposition des Menschen, die stets auch eine personale und eine soziale Seite hat. Die genannten anthropologischen Ansätze sind drittens notwendig als kritische Instanz, die die anthropologischen Voraussetzungen prüft, die in jedem Versuch zur Bestimmung von Lernzielen enthalten sind. Wiederum nur ein Beispiel: Die Lernzieltaxonomien Blooms und seiner Mitarbeiter mit ihrer Trennung von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen sind von diesen Ansätzen aus als ein Rückfall in den schon überwunden geglaubten Leib-Seele-Geist-Dualismus zu kritisieren und dementsprechend, besonders für die Leibeserziehung, in ihrer Anwendung zu relativieren. Die anthropologischen Ansätze können also die Möglichkeiten, Zusammenhänge, Bedingungen und Grenzen menschlicher **Bildsamkeit** aufdecken, sie können jedoch genau so

wenig wie die anderen in intersubjektiv nachprüfbarer Weise angeben, in welcher Richtung diese Bildsamkeit genutzt werden soll, d. h., wozu der Mensch seinem Wesen nach bestimmt ist. Darin liegt ihre Gefahr: Sie verführen dazu, die Ergebnisse der beschreibenden Verhaltenswissenschaften vom Menschen und die Konzepte der deutenden und normsetzenden philosophischen Anthropologien miteinander zu vermengen, so daß es scheint, als würden sie Erziehungsziele streng wissenschaftlich ableiten.

Neben den Versuchen, vorwiegend vom Unterrichtsgegenstand oder vom Menschen aus die Ziele der Leibeserziehung zu bestimmen, tritt besonders in neuerer Zeit ein drittes Verfahren in den Vordergrund. In ihm werden die Anforderungen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens oder die Anforderungen der Gesellschaft an den Schulabgänger zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht. Dieser Ansatz ist nicht völlig neu. Er wird immer dann angewandt, wenn die schulische Leibeserziehung auf Lebensbereiche wie Arbeit, Freizeit oder auch Wehrrtüchtigung hin konzipiert wird. So vertritt Le Boulch in Frankreich ein System, in dem dieser Gesichtspunkt durchgängig Berücksichtigung findet. In der englischen und schwedischen Curriculumtheorie hat dieses Vorgehen, insbesondere in Anwendung auf die naturwissenschaftlichen Fächer, eine Systematisierung erfahren, die ihm gegenüber anderen Ansätzen den Vorzug weitgehender Überprüfbarkeit verschafft. Zudem scheint es eher als die anderen geeignet, wirkliche Curriculumveränderungen einzuleiten und zu begründen. Wieweit es jedoch auf die Leibeserziehung ähnlich erfolgreich angewandt werden kann, bleibt abzuwarten. Denn es unterliegt in besonderem Maße einer kritischen Einschränkung, die gegen alle Versuche, Leibeserziehung auf die Erreichung fachübergreifender Ziele hin zu planen, vorgebracht wird: Leibesübungen, so wird aus dem Gesichtspunkt der Theorie des Spiels (vgl. S. 144) eingewandt, seien ihrem Wesen nach zweckfrei, ihr Sinn werde verfehlt, wenn man sie als Mittel für gesellschaftsbezogene Zwecke einsetze.

Neben diesen Verfahrensweisen sind zwei allgemeine Tendenzen bei der Bestimmung von Erziehungszielen zu nennen, die gegenwärtig an Bedeutung gewinnen. Die erste betrifft den Abstraktionsgrad der Ziele. Zielformulierungen in Lehrplänen und in der Fachliteratur sind bislang meistens so allgemein, daß sie nur als Leerformeln fungieren und bei der Auswahl der Inhalte und der Gestaltung des Unterrichts keine strengen Anhaltspunkte geben können. Besonders aus der Sicht der Programmierten Instruktion ist dieser Mangel offensichtlich geworden; als Konsequenz ergibt sich daraus die verbreitete Bemühung, Zielangaben zu präzisieren, nach Möglichkeit sogar operational zu formulieren.

Es ist deutlich geworden, daß keines der bisher versuchten Verfahren zur Bestimmung von Lernzielen allein — und wohl auch nicht ihre denkbare Kombination — ausreicht, um zu zwingenden Ergebnissen zu kommen. Eine Antwort auf die Frage nach Zielen hat stets auch normative Voraussetzungen, kann also nicht schlüssig bewiesen werden, sondern muß letztlich als Entscheidungsprozeß angesehen werden. Erreichbar ist in dieser Frage allenfalls Einigkeit unter den betroffenen Gruppen und den kompetenten Fachwissenschaften. Auf der Grundlage dieser Überzeugung gewinnen die Versuche an Bedeutung, in Anlehnung an die allgemeine Curriculumtheorie Modelle zu entwickeln und zu erproben, wie solche Entscheidungen demokratisch getroffen und durchsichtig gemacht werden können.

4. In dieser Unsicherheit gewinnt in neuerer Zeit ein weiterer, vorwiegend pragmatischer Ansatz an Bedeutung, der beispielsweise in Frankreich von Frézot und Listello, in England mit starker Ausrichtung auf die Freizeitbedeutung des Sports z. B. von Bonington, Calvert, Denton, Jelfs und Salter Davies vertreten wird. In ihm stehen nicht die Ziele im Vordergrund, die mit der Leibeserziehung erreicht werden sollen, sondern vor allem das Programm, Sport zu einer Sache von allen zu machen. Aus dieser Sicht sind die Erfahrungen mit den bisherigen Inhalten der schulischen Leibeserziehung negativ zu beurteilen, weil sie offenbar bei einer großen Zahl von Schülern eine Abneigung gegen Bewegung und Sport überhaupt gefestigt haben. So ergibt sich die Notwendigkeit, die schulische Leibeserziehung vor allem so zu organisieren, daß bei den Schülern die Freude an der Bewegung erhalten bleibt und sie in die Lage versetzt und motiviert werden, auch außerhalb und nach der Schulzeit regelmäßig Sport zu treiben.

Der Vorteil dieses rein fachimmanenten Ansatzes liegt in seinen klaren praktischen Konsequenzen: Der Schwerpunkt der Leibeserziehung in der Schule liegt dann auf der Vorbereitung und Einführung freizeitrelevanter Sportarten; es gibt keinen verpflichtenden Kanon mehr, sondern weitgehende Wahlfreiheit nach Neigung des Schülers. Der Nachteil ist, daß auf diese Weise der Zusammenhang der Leibeserziehung mit der übrigen schulischen Erziehung nicht begründet werden kann: sie wird eher ein Raum, in dem nicht erzogen wird, oder ein Freiraum innerhalb der Erziehung.

Auf einen, der Soziologie nahestehenden, Denkansatz ist in diesem Zusammenhang noch hinzuweisen, weil er für die Frage nach den Zielen und Inhalten der Leibeserziehung vor allem in Frankreich und der Bundesrepublik an Bedeutung gewinnt. Auf dem Hintergrund einer auf Marx aufbauenden Analyse und Kritik der kapitalistischen Gesellschaft ist zunächst der Hochleistungssport als ein Phänomen interpretiert worden, das die Mängel dieser Gesellschaftsordnung widerspiegelt und, indem es ein ungefährliches Ventil für aufgestaute Aggressionen darstellt, verfestigt. In einem zweiten Schritt ist diese kritische Sicht auch auf den Breiten- und Schulsport angewandt worden, dem prinzipiell die gleiche systemstabilisierende Funktion zugesprochen wird. Vor allem zwei Aspekte werden dabei angeführt: Erstens wird seine einseitige Ausrichtung auf die Leistung kritisiert, wodurch er einerseits die Strukturen einer vom Leistungsprinzip gekennzeichneten Gesellschaft verinnerlichen helfe, andererseits zum Zubringer für den Hochleistungssport erniedrigt werde. Zweitens werden die in Lehrplänen und der Fachliteratur geläufigen Angaben über die Ziele der Leibeserziehung angegriffen: indem sie sich auf die vermeintlichen positiven Wirkungen auf das isolierte Individuum beschränkten, verschleierten sie die tatsächlichen — weitgehend negativen — gesellschaftlichen Funktionen des Sports. Wenn bisher auch kaum qualitativ hochstehende Arbeiten aus dieser Richtung vorhanden sind, so wird die Sportpädagogik doch die Konsequenzen dieser teilweise berechtigten Angriffe mitbedenken müssen. Für die Auswahl der Inhalte würde aus ihnen folgen, daß — gerade im Gegensatz zum gegenwärtig vorherrschenden Trend — die Leistungssportarten, in denen hauptsächlich quantitativ gemessen und gewertet wird, zugunsten der grundlegenden Bewegungsschulung, der Förderung von Kreativität und Bewegungsphantasie in vielseitigen, besonders spielerischen, Formen zurücktreten.

Die Frage nach den Lehrverfahren — Sportmethodik

Die Frage nach den Lehrwegen in der Leibeserziehung war in allen westeuropäischen Ländern schon immer Gegenstand reger Diskussion; daran hat sich bis heute nichts geändert. Neu ist allerdings, daß in immer stärkerem Maße empirische Verfahren zu ihrer Klärung herangezogen werden.

Wenn Sportmethodik verstanden wird als der Teil der Sportpädagogik, der nach Wegen zu den Zielen des Unterrichts fragt, so sollte man erwarten, daß in ihr Wege zu allen Zielen der Leibeserziehung diskutiert würden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Erörtert werden Vermittlungsmethoden zu den fachimmanenten Gegenständen, es wird also gefragt: Wie führt man in das Volleyballspiel ein, wie lehrt man Schwimmen, durch welche Übungsformen verbessert man die Stützkraft der 10jährigen? Es wird jedoch bislang so gut wie nicht untersucht, durch welche Form des Spielens Schüler beispielsweise zur Fairness erzogen werden können, durch welche Unterrichtsgestaltung Einstellungen gefördert werden können wie Mut, Beharrlichkeit oder Hilfsbereitschaft, obwohl diese fast in jedem Kanon der Ziele der Leibeserziehung aufgeführt werden. Solche fachübergreifenden Ziele haben lediglich eine, meist unausgesprochene, korrektive Funktion bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Lehrwege. So entscheidet man sich z. B. gegen eine mehr anweisende Methode, weil sie mit Zielvorstellungen wie Selbständigkeit der Schüler oder kooperativem Verhalten nicht vereinbar ist, und zieht andere Verfahren vor, bei denen die Schüler gemeinsam Lösungen finden, obwohl sie unter Umständen mehr Zeit in Anspruch nehmen.

Diese Einschränkung der Methodik auf die Frage nach Wegen zu fachimmanenten Lernzielen war schon immer zu bemerken; neuerdings kann sie als Konsequenz des beschriebenen pragmatischen Ansatzes des Didaktik (S. 148) begründet werden. In diesem Fall wird für sie das zentrale Problem, bei Kindern und Jugendlichen die Motivation für eine über das ganze Leben reichende sportliche Betätigung zu entwickeln. Dementsprechend orientiert man sich stärker an den Interessen der Schüler, um die Freude an der sportlichen Aktivität zu erhalten. Fragebogenuntersuchungen oder Unterrichtsbeobachtungen sollen wie z. B. in den skandinavischen Ländern (Aström, Granström) und in England (Allott, Knapp/Abel, Marsh), exaktere Anhaltspunkte über die Neigungen der Schüler ermitteln. Im Anschluß daran sind in mehreren Ländern Versuche gemacht worden, bei denen sich Schüler ihre Aktivitäten selbst wählen konnten. In welchem Maße, von welchem Alter ab, ob völlig frei oder unter gegebenen Alternativen Wahlfreiheit bestehen soll, dies sind Fragen, die dabei im Vordergrund stehen.

Im Zuge dieser Differenzierung des Unterrichts nach Neigungen und Ansprüchen der Schüler finden auch die Probleme leistungsschwacher oder gehemmter Kinder, und besonders der sogenannten Randgruppen allmählich stärkere Berücksichtigung. So werden Sportprogramme für physisch und psychisch behinderte oder gliedmaßen-geschädigte Kinder entwickelt und erprobt (Amylong/Thoren, Gabler, Heeböll/Nielsen, Lundgren u. a., Mathiesen, Picq-Vayer, Rieder, Wilhelmsson). Darüber hinaus finden sich vermehrt Initiativen, sozial gefährdete Kinder und Jugendliche zu betreuen, aber auch straffällig gewordene Jugendliche und Erwachsene mit Hilfe des Sports zu resozialisieren (Healey). Bis in die Unterrichtsmethodik hinein sind diese Ansätze allerdings noch nicht verlängert worden. In den Lehrbüchern der

Methodik steht immer noch der direkte Weg zur sportlichen Endform im Vordergrund und nicht die Frage, wie der Ängstliche, der Gehemmte, der weniger Interessierte oder der Ältere, gegebenenfalls auf Umwegen, jedoch mit Erfolgserlebnissen, eine ihm angemessene Form des Könnens erreicht. Es wird eine zukünftige Aufgabe der Methodik sein, die bisher geläufigen linearen Hierarchien methodischer Schritte durch differenzierte Lehrangebote zu ersetzen, die den individuellen Eigenarten der jeweils Lernenden Rechnung tragen.

Parallel zu diesen Tendenzen, den Unterricht stärker nach den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen zu differenzieren, geht die Auflösung der geläufigen Vorstellungen über die richtige Altersplatzierung der Inhalte. Als vorläufiges Ergebnis kann z. Z. festgehalten werden, daß — im Einklang mit neueren Einsichten der Entwicklungspsychologie — die Einordnung der Inhalte nach dem starren Stufen- und Phasenschematismus aufgegeben wird. Wann etwas gelernt werden kann oder soll, ist nicht für alle Kinder in gleicher Weise anzugeben, sondern hängt von der Sachstruktur des Gegenstandes sowie von dem Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen kindlichen Reifungsprozessen und Umwelteinflüssen ab (Oerter, Piaget). So werden in vielen Ländern Versuche unternommen, bestimmte Sportarten oder Übungen wesentlich früher als bisher einzuführen; Säuglingsschwimmen oder Hochleistungsturnen mit 6-jährigen sind hierbei Extrembeispiele. Charakteristisch ist für viele solcher Versuche, daß wesentlich früher als bisher Formen sportlichen Trainings im Unterricht erscheinen. In dieser Tendenz, die von den Sportverbänden unterstützt wird, liegt eine Gefahr: es ist zu befürchten, daß sich das Engagement für die Förderung des Spitzensports und jenes für die Rechte des Kindes auf die Dauer nicht problemlos vereinbaren lassen.

Auch in der Diskussion um die Lehrverfahren sind zwei unterschiedliche Tendenzen zu bemerken. In allen Ländern werden zunehmend die Methoden der traditionellen Lernschule in Frage gestellt, überall erhebt sich die Forderung nach einer „neuen“ lebensoffenen und -nahen Schule. Eine solche Forderung beinhaltet zunächst, daß der Unterricht in der Leibeserziehung kindgemäß gestaltet wird. Für die deutsche und österreichische Leibeserziehung gehören Grundsätze wie Kind- und Jugendgemäßheit oder Lebensnähe seit der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts zu den tragenden Grundlagen. Für das Lernen von Bewegungsfertigkeiten haben solche Prinzipien zur Folge, daß zunehmend ganzheitliche, in den ersten Lernstufen simplifizierende Vermittlungsverfahren (z. B. die Kurzskimethode) an die Stelle der bisher geläufigen, aus Teilfertigkeiten oder -bewegungen konstruierenden Verfahren treten. Zugleich besteht das Bemühen, Spontaneität, Phantasie und Selbständigkeit der Schüler zu fördern, d. h., sie weniger nachvollziehen, mehr selbst finden zu lassen. Auch die französischen Ferienkolonien und die englische Betonung der outdoor activities gehören in den Zusammenhang dieser Bemühungen um die Auflockerung des Unterrichts. Ihnen entspricht ein Bild vom Lehrer, der mehr sozial-integrativ als autoritär unterrichtet.

Eine andere Leitvorstellung haben diejenigen vom Lehrer, die moderne Medien bis hin zur Programmierten Unterweisung auch im Sport stärker anwenden wollen. (In der BRD hat Ungerer bereits Lehrprogramme vorgestellt, die mit Hilfe eines Video-Recorder-Systems dargeboten werden.) Für sie ist der Lehrer Organisator von Lernprozessen, deren Ziele genau definiert, deren Erfolg oder Mißerfolg durch Tests erfaßt werden.

Sportpädagogik in westeuropäischen Ländern

Die Auseinandersetzung dieser beiden, weitgehend gegenläufigen Tendenzen in der Frage nach Methode und Unterrichtsstil beginnt gerade erst. Vielleicht ist die Prognose zu wagen, daß sie sehr bald im Zusammenhang gesehen werden wird mit einer grundsätzlichen Frage zur Funktion der Schule, die in der Allgemeinen Pädagogik bereits diskutiert wird: Wieweit darf die gegenwärtige Entwicklung noch gehen, immer mehr Lernvorgänge der Kinder im Rahmen der Schule zu organisieren? Schon hört man die provozierende Forderung: Schafft die Schule ab (Illich) ! Besonders die Leibeserziehung wird sich ihr stellen müssen.

Franz Begov
Dietrich Kurz