

Sinn, Folgen und Zwecke.

Zur Instrumentalisierungs-Debatte im Sport

Diesen kurzen Beitrag verstehe ich als Teilantwort auf den Artikel von E. BECKERS in diesem Heft. BECKERS bemerkt zu Beginn seiner Auseinandersetzung mit mir, daß der Begriff „Instrumentalisierung“ in meinen Argumentationen keinen wichtigen Ort habe. Tatsächlich zitiert er nur eine Stelle, an der ich ihn verwende. Seine Argumentation baut er daher v. a. auf Passagen auf, in denen er einen Instrumentalisierungs-Vorwurf erschließt. Dabei stützt er sich fast ausschließlich auf zwei eher populärwissenschaftliche Texte, in denen ich ausdrücklich nicht in fachdidaktischem Zusammenhang und auch nicht bezogen auf den Schulsport, sondern den außerschulischen Sport argumentiere. Das macht in meinen Augen jedoch einen entscheidenden Unterschied aus. Die Kritik an Instrumentalisierungstendenzen im Sport hat ihren traditionellen Ort im Zusammenhang der pädagogischen Aufbereitung des Sports, wie sie vor allem in der Schule erfolgen muß. Dort verweist sie — übrigens mit einer guten Tradition in der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeserziehung, auf die sich auch BECKERS gern beruft — auf einseitige, pädagogisch unvertretbare Inanspruchnahmen einer Aktivität, die sich zunächst einmal als spielerisch verstehen läßt und insofern in einem weiter zu präzisierenden Verständnis „ihren Sinn in sich hat“.

BECKERS Auseinandersetzung mit mir hätte mich mehr an- und vielleicht auch aufgeregt, wenn er sich auf neuere Texte bezogen hätte, in denen ich Überlegungen zum Sinn des Sports und zum Konzept „Handlungsfähigkeit“ ausdrücklich in fachdidaktischem Zusammenhang anstelle (1986; 1990; 1992, 239–244). Dort hätte er auch manche seiner vermeintlichen Einwände gegen mich von mir selbst formuliert gefunden. Um den Leser nicht mit Versuchen zu langweilen, Aussagen von BECKERS richtigzustellen, in denen ich mich falsch verstanden fühle, führe ich in konstruktiver Absicht einige Gedanken dazu aus, wie ich mir didaktische Analysen denke, die dem Sinn des Sports gelten und zu einer Orientierung für den Sportunterricht führen können. Diese Gedanken stehen in einer langen bildungstheoretischen Tradition. Grundlegende Klärungen verdanke ich darüber hinaus vor allem den Arbeiten von BUBNER (1982, bes. 74–87, 146–156) und RYLE (1982, bes. 107–152). Inhaltliche Konkretisierungen, die über meinen Vortrag beim 11. ADL-Kongreß (1992) hinausführen, hoffe ich bald in dieser Zeitschrift vorstellen zu können.

Zur prinzipiellen Zweckfreiheit des Sports

Es ist geläufig, vom Sport zu sagen, er trage seinen Sinn in sich selbst. Mit dieser Aussage, die oft auch mit dem Hinweis auf den spielerischen Charakter des Sports verbunden wird, kann etwa gemeint sein, daß sportliche Aktivität nicht darauf gerichtet ist, Werke zu erzeugen, Veränderungen in der Welt zu bewirken, Werte zu schaffen oder bestimmte Zustände zu erreichen. Allgemeiner gesagt geht es nicht darum, durch die sportliche Aktivität etwas

hervorzubringen, was nach ihrem Abschluß noch Bestand hat. Mit Bezug auf geläufige Deutungen des Spiels wird diese Eigentümlichkeit sportlicher Aktivität auch mit dem Begriff der Zweckfreiheit gefaßt: Wer Sport treibt, verfolgt damit — zumindest wenn er es in sportlich-spielerischer Gesinnung tut — keine Zwecke.

Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß die sportliche Aktivität Spuren hinterläßt. Man kann nach ihrem Ende z. B. von seinem Gegner mit anderen Augen gesehen werden oder einen Rasen zertreten haben, am nächsten Tag Muskelkater spüren oder in der Zeitung stehen. Diese Spuren machen jedoch weder den sportlichen Charakter dessen aus, was man da tut, noch stellen sie ihn in Frage. Im typischen Fall bleiben sie während der sportlichen Aktivität aus dem Blick und haben auch in der nachträglichen Bewertung keinen Bezug zu ihrem eigentlichen Sinn. Es kann ein herrliches Spiel gewesen sein, obwohl die Zeitung nichts darüber berichtet, der Rasen nachgesät werden und eine Erkältung kuriert werden mußte. Sport kann auch als völlig folgenlos erscheinen, „das Terrain nicht verändern“,¹ und gerade dann seinen Sinn besonders deutlich zu erkennen geben. Viele tiefe Deutungen sehen den Sinn des Sports eben darin, daß, wer sich einmal auf ihn eingelassen hat, nicht mehr nach seinem Sinn fragen muß, das Tun ihm vielmehr unmittelbar und fraglos als sinnvoll erscheint. „Das macht eben Spaß“ — und es ist gleichgültig, ob sonst noch etwas daraus folgt.²

Zur Klärung trägt auch die psychologische Unterscheidung von „zweck- und tätigkeitsorientierten Anreizen“ (zuletzt RHEINBERG 1989) bei. Die Anreize, Sport zu treiben, liegen typischerweise eher im Befinden während der Tätigkeit als in den Folgen, die man nach ihr erwartet oder gar durch die Aktivität als Zweck anstrebt. Man genießt z. B. beim Sport den Fluß der Bewegung, die Beherrschung des Geräts, das Gefühl der Kompetenz, den Reiz des ungewissen Ausgangs, das Verständnis in der Gruppe, das Naturerlebnis usw. und denkt gerade nicht an etwas, das nachher sein oder daraus folgen könnte. Dieses undistanzierte, selbstvergessene Aufgehen in einer Tätigkeit ohne den rationalen Blick über ihr Ende hinaus meinen wir typischerweise, wenn wir sagen, Sport „mache eben einfach Spaß“.³

Damit hängt es zusammen, daß die sportliche Tätigkeit, wenn sie uns derart in ihrer Gegenwartigkeit erfüllt, uns zugleich als prinzipiell ziel- und endlos erscheint. Wir hören sie irgendwann auf, weil anderes unsere Zeit fordert, weil uns die Kräfte verlassen oder weil wir durch die Regeln an ein vereinbartes Ende gekommen sind, jedoch nicht, weil etwa mit dem Erreichen eines bestimmten äußeren Zwecks die Aktivität ihren Sinn erfüllt hätte.

¹ Dieses Bild für die prinzipielle Folgenlosigkeit des Sports findet sich in den immer noch lesenswerten Reflexionen von BERTEAUX (1971, bes. 184 f.), die in der gegenwärtigen Diskussion um das Verhältnis zwischen Sport und Umwelt eine neue Aktualität erhalten könnten.

² Nach einem traditionsreichen Argument der Wertphilosophie ist uns das, womit wir einen weiteren Zweck verfolgen, weniger wert als dieser Zweck; an der Spitze einer Hierarchie der Zwecke muß daher etwas stehen, das seinen Zweck in sich selbst trägt. In der Tradition dieses Arguments stehen viele Aussagen zum „Selbstzweck“ von Sport und Spiel (vgl. z. B. DIEM 1960, 4 f.; GRUPE 1982, 141–157; 1984, 139–144; VOLKAMER 1984). Daß auch die Aussage, das „mache eben einfach Spaß“, den Charakter eines Arguments für die nicht mehr hinterfragbare Sinnhaftigkeit des Sports gewonnen hat, beschreibt RITTNER in mehreren Veröffentlichungen (vgl. z. B. 1983, 233–255; 1985, 136–154).

³ Grundsätzlich dazu RYLE 1982, 140–144; mit Beispielen aus dem Sport bes. auch CZIKSZENTMIHALYI 1987, v. a. 34–57, mit seinem Begriff der „autotelischen Aktivität“.

Sport so zu sehen, wie es bis hier geschah, heißt, an sportlichen Aktivitäten nicht ihren Handlungs-, sondern ihren Spielcharakter hervorzuheben. Handlungen sind zweckrational, in spielerischen Tätigkeiten finden wir den Sinn im Vollzug selbst.⁴ Es gibt viele philosophische, anthropologische und pädagogische Überlegungen dazu, daß es Menschen nicht nur gut tue, sondern für sie geradezu notwendig sei, neben der Fähigkeit zu zweckrationalem Handeln auch die zum Spielen zu kultivieren. Auch im Zusammenhang pädagogischer Begründung des Sports haben solche Überlegungen einen festen Platz (zusammenfassend GRUPE 1982, 108–157).

Die Gegenüberstellung von zweckrationalen Handlungen und zweckfreien Spieltätigkeiten ist idealtypisch. Es ist, wie sich im folgenden noch deutlicher zeigen wird, auch eine Frage des Blickwinkels, ob Sport eher als Handlungsfeld oder als Spielphänomen erscheint. So können z. B. die Einzelaktionen in einem Sportspiel (ein Paß, ein Foul) als zweckrationale Handlungen verstanden werden und mögen auch vom Spieler so gemeint sein. Ihre Zwecke (z. B. den Raum zu öffnen, den Torschuß zu verhindern) bleiben jedoch typischerweise im Rahmen des Spiels und weisen nicht über dessen Ende hinaus. Daher scheint es uns in der Betrachtung des gesamten Spiels so, als habe dies keinen Zweck oder trage seinen Zweck in sich selbst.

Exkurs zur Handlungsfähigkeit

Es lohnt sich an dieser Stelle, die idealtypische Betrachtungsweise des Sports als Feld zweckfreier Spieltätigkeiten noch für eine weitere Überlegung beizubehalten. Man kann mit guten pädagogischen Gründen die Position vertreten, daß es der schönste und tiefste Sinn des Sports sei, ihn zweckfrei zu spielen, und daß es daher die zentrale Aufgabe des Sportlehrers sei, seine Schüler diesen Sinn erfahren zu lassen.⁵ Ist dann nicht „Handlungsfähigkeit im Sport“ als didaktische Leitidee abwegig? Sie wäre es, wenn sich das gelungene Spiel einfach von selbst ereignete, nicht von äußeren Bedingungen und personalen Voraussetzungen abhängig wäre und auch nicht durch unerwünschte Folgen ins Zwielflicht geraten könnte. Doch alles dies kann der Fall sein. Daß Sport in dem bis hier unterstellten idealen Verständnis als spielerische Tätigkeit gelingt, ist nicht einfach ein glückliches Ereignis, sondern kann durch geeignete Vorbereitungen und Begleitaktionen, also zweckrationale Handlungen, unterstützt werden. Die entsprechende Handlungsfähigkeit ist zunächst vom Lehrer gefordert. Aber seine Aufgabe ist es auch, die Schüler anzuleiten, selbst zum Gelingen ihres Sports in diesem spielerischen Sinn beizutragen. Die Handlungen, zu denen sie damit fähig werden müssen, haben ihren Zweck in der Verwirklichung des zweckfreien Spiels. SUTTON-SMITH (z. B. 1975, 172–181) faßt solche Handlungen, die ein Spiel ermöglichen, in Gang bringen, erhalten und vor unerwünschten Folgen bewahren, als „meta-play“ zusammen. Handlungsfähigkeit im Sport wäre also zunächst und in erster Linie die Fähigkeit zum „meta-play“ im Bereich des Sports.

⁴ Hierzu auch RHEINBERG 1989, der zweckzentrierte Handlungen und auf Vollzugsbefindlichkeit gerichtete Tätigkeiten unterscheidet. Differenzierter BUBNER 1982, 74–87.

⁵ Der entschiedenste Vertreter dieser Position in den 80er Jahren ist VOLKAMER (zuletzt vor allem 1987).

Die Folgen des Sports

Eine didaktisch interessierte Analyse zum Sinn des Sports kann bei diesem Gedanken jedoch nicht zuende sein. Auch ein Sport, den alle Teilnehmer während seiner Ausübung nur als begeisternde, gegenwartserfüllende Tätigkeit empfinden, kann bedeutsame Folgen nach sich ziehen, die im nachhinein für die Bewertung des Geschehens entscheidend werden. Solche Folgen muß der Pädagoge im Blick haben; wer Sport betreibt, sollte lernen, sie in geeigneter Weise zu berücksichtigen. Damit wenden wir uns der anderen Seite der Handlungsfähigkeit im Sport zu, die nach dem ersten Anschein in prinzipiellem Widerspruch zum spielerischen Sinn des Sports steht. Denn während dieser durch das erlebte Aufgehen im Hier und Jetzt charakterisiert ist, geht es nun um das vernünftige Bedenken des Dort und Später. Bisher erschien der Sport als ein Feld zweckfreier Tätigkeiten; nun geht es um die Folgen, die er haben kann. Einige dieser Folgen möchte man möglichst vermeiden, andere können sogar den Charakter von Zwecken annehmen, an denen man Handlungen im Sport und im Sportunterricht ausrichtet. In diesen letzteren Fällen liegt der Sinn der Handlungen für den Sportlehrer oder den Sporttreibenden darin, daß die Zwecke erreicht werden. Dabei kann es oft nicht ausgemacht werden, ob die Zwecke schon vor der Handlung angezielt wurden oder ob erfreulicherweise eingetretene Folgen erst in der nachträglichen Interpretation hervorgehoben werden, um (sich und anderen) den Sinn des Tuns zu erklären.⁶ Es wäre bildungspolitisch und pädagogisch naiv, diese zweite Sinn-Dimension des Sports in einer didaktischen Analyse zu ignorieren. Aber die Vermittlung des Sports im Unterricht verlöre auch ihre Glaubwürdigkeit, wenn der Blick auf die Folgen und Zwecke den spielerischen Reiz des je gegenwärtigen Tuns zerstörte. Daher gehen die weiteren Überlegungen (wie auch jeder gute Sportunterricht) einen kompromißreichen Weg.

Folgen und spielerischer Sinn

Sportliche Aktivität hat zwar typischerweise keine Zwecke, aber doch Folgen. Die Folgen betreffen vornehmlich die eigene Person, die anderen, mit denen man Sport treibt, und die Umwelt, in der man es tut. Die Geschichte des Sports ist von der Diskussion um solche Folgen begleitet, positive wie negative. Im pädagogischen Zusammenhang werden dabei verständlicherweise vor allem die Folgen sportlicher Aktivität für die Person des Sporttreibenden, bei Heranwachsenden insbesondere für die Entwicklung, hervorgehoben. Die Aufnahme des Sports als Pflichtfach in das öffentliche Bildungswesen beruht auf der Einschätzung, die Bilanz der Folgen regelmäßiger sportlicher Aktivität für die Entwicklung der Schüler sei positiv oder könne zumindest durch guten Sportunterricht positiv gestaltet werden. Die Geschichte des Schulsports und seiner Vorgänger lehrt, daß der Hinweis auf den zentralen spielerischen Sinn des Sports/der Leibesübungen nicht genügend Überzeugungskraft besitzt, wenn es darum geht, Position und Ressourcen des Schulfachs und das Ansehen seiner

⁶ Hier liegt ein grundsätzliches Problem der Motivationsforschung, die in der Regel darauf angewiesen ist, aus nachträglichen Erklärungen von Befragten auf die vor den Aktivitäten liegenden Beweggründe zu schließen (vgl. in diesem Zusammenhang z. B. die methodenkritischen Ausführungen GABLERS [1986, 64–73] und wiederum RYLE [1982, 144–151].)

Vertreter zu verbessern. Die pädagogische Diskussion um den Sport hat daher auch zu seinen Folgen für den Sporttreibenden selbst eine Fülle von Überlegungen und Ergebnissen vorgelegt. Die positiven Annahmen reichen von den gesundheitlich bedeutsamen Anpassungsprozessen des Körpers bis zu den Anstößen für das soziale Lernen. Wohl kein anderes Schulfach kann eine so breite und bunte Palette möglicher positiver Entwicklungsanstöße vorweisen wie das Fach Sport. Diese Tatsache kann man als Beleg für die besondere pädagogische Qualität des Sports im Kanon der Schulfächer werten; sie hat aber auch ihre Kehrseite: In kaum einem Fach können sich die bevorzugten didaktischen Orientierungen so schnell und grundsätzlich ändern wie in diesem. In keinem Fach ist auch die Gefahr so groß, die Lehrer durch zu viele unterschiedliche Zielvorgaben aus der Didaktik zu überfordern. Dazu kommt noch die besondere Gefahr, daß der Spielcharakter des Sports unter dem Eindruck pädagogischer Zwecke verlorengeht.

Kriterien für die Bestimmung sportpädagogischer Perspektiven

Eine pragmatische Sportdidaktik, wie ich sie vertrete, steht daher auch unter dem Anspruch, die Vielfalt möglicherweise bedeutsamer Folgen sportlicher Aktivität gedanklich zu ordnen und Vorschläge zu ihrer didaktischen Reduktion zu unterbreiten, d. h. dazu, welche von ihnen im Unterricht als pädagogisch vorrangig beachtet werden sollten. In dieser Absicht habe ich vorgeschlagen, die Vielfalt der möglichen Sinnzuschreibungen im Sport auf sechs „sportpädagogische Perspektiven“ (früher: „Sinnrichtungen des Sports“) zu reduzieren. Dieser Reduktion liegen drei Kriterien zugrunde:

- (1) Für den Sinn des Sports wird nur in Betracht gezogen, was sich auf personal nachhaltig bedeutsame Folgen für die Sporttreibenden selbst beziehen läßt. Die Bedeutung solcher Folgen für die Entwicklung Heranwachsender muß im Einklang mit geläufigen pädagogischen Überlegungen verständlich zu machen sein. Folgen dieser Art werden, z. B. von GRUPE (1984, 107–144), als „pädagogische Möglichkeiten“ bezeichnet. Das Kriterium läßt sich dann auch so formulieren: Aufgenommen werden nur solche Argumentationslinien zum Sinn des Sports, die auf pädagogische Möglichkeiten führen, deren Bedeutung im Rahmen der Erziehung durch den je aktuellen Fachkonsens zu stützen ist.
- (2) In einer Analyse des Sports unter didaktischem Interesse kommen von den pädagogischen Möglichkeiten nur solche in Betracht, an denen sich ein Lehrer bei der Gestaltung seines Unterrichts auch orientieren kann. Es muß daher möglichst theoretische oder empirische Bestätigungen dafür geben, daß sich die erwünschten Folgen durch bestimmte Elemente des Sports ergeben können, zumindest aber anerkannte praktische Erfahrungen und methodische Hilfen, wie im Sportunterricht auf sie hingewirkt werden kann. In diesen beiden Kriterien erscheint der Sportunterricht als zweckrationales Handeln des Lehrers: Das zweite Kriterium betrifft die Wahrscheinlichkeit, bestimmte personale Folgen als Zwecke im Unterricht erreichen zu können; das erste betrifft die gegenwärtige Akzeptanz dieser Zwecke. Den Anschluß an die erste Sinn-Dimension des Sports soll das dritte Kriterium herstellen:
- (3) Berücksichtigt werden nur solche pädagogischen Möglichkeiten, die in einem engen thematischen Wirkungszusammenhang mit dem stehen, was auch den subjektiven Sinn des Sports in verbreiteten Deutungen von Sporttreibenden selbst ausmacht. Dabei reicht es nicht aus, daß bestimmte erwünschte Folgen in Rechtfertigungen nachträglich zu Sinn erklärt werden können („Ich treibe gern Sport für meine Gesundheit“); es muß auch

möglich und wahrscheinlich sein, solche Folgen in einem Sport zu erreichen, der als spielerische Tätigkeit zur erfüllten Gegenwart wird. Dieses Kriterium hängt also mit der Wahrscheinlichkeit zusammen, daß Schüler für sich selbst und auch schon während der Aktivität als sinnvoll erleben, was Pädagogen am Sport als wertvoll begründen können. Durch dieses Kriterium wird zugleich die Glaubwürdigkeit der Sportlehrer gestützt, die damit im Unterricht am Sport akzentuieren können, was sie selbst als Sportler an ihm schätzen.⁷

Aus dem dritten Kriterium wird verständlich, daß Untersuchungen zu den Motiven und Einstellungen im Sport eine wichtige Hilfe bei der didaktisch interessierten Analyse seines Sinns bilden.⁸ Im didaktischen Zusammenhang geht es jedoch letztlich nicht darum, eine auf Vollständigkeit angelegte Liste von Antworten auf das Warum und Wozu des Sporttreibens vorzulegen, die sich aus Motivationsuntersuchungen zusammenstellen läßt. Den entsprechenden didaktischen Filter enthalten die ersten beiden Kriterien.

Und was hat alles dies mit Instrumentalisierung zu tun? Instrumentalisierung nenne ich jenen Fall von Unterricht, in dem das dritte Kriterium den ersten beiden geopfert wird.

Literatur

- BERTEAUX, P.: Mutation der Menschheit. München 1971.
BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Frankfurt/M. 1982.
CSIKSZENTIMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart 1987.
DIEM, C.: Wesen und Lehre des Sports. Berlin 1960.
GABLER, H.: Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In: GABLER, H., u. a. (Hrsg.): Einführung in die Sportpsychologie. Schorndorf 1986, 64–106.
GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf 1982.
GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984³.
KURZ, D.: Handlungsfähigkeit im Sport — Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In: SPITZER, G./SCHMIDT, D. (Red.): Sport zwischen Eigenständigkeit und Selbstbestimmung. Schorndorf 1986, 28–43.
KURZ, D.: Elemente des Schulsports. 1990³, bes. 85–101, 239–244.
KURZ, D.: Sport mehrspektivisch unterrichten — warum und wie? In: ZIESCHANG, K./BUCHMEIER, W. (Hrsg.): Sport zwischen Tradition und Zukunft. Schorndorf 1992, 15–18.
RHEINBERG, F.: Zweck und Tätigkeit. Göttingen usw. 1989.
RITTNER, V.: Sport und Gesundheit. In: Sportwissenschaft 15 (1985), 136–154.
RYLE, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1982.
SUTTON-SMITH, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.
VOLKAMER, M./ZIMMER, R.: Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein. Schorndorf 1982.
VOLKAMER, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Schorndorf 1987.

⁷ VOLKAMER (1987) hat das Dilemma, in dem sich viele Sportlehrer sehen, so pointiert: Was sie selbst am Sport schätzen und weshalb sie auch anderen von ihrer Begeisterung mitteilen wollen, scheint nicht pädagogisch genug. Daher fühlen sie sich genötigt, in der Schule einen pädagogischen Sport zu vermitteln, den sie selbst nicht treiben und daher auch nicht glaubwürdig empfehlen können.

⁸ Besonders in „kognitiv-handlungstheoretisch orientierten Ansätzen“ (vgl. GABLER 1986, 71–73) rückt der Begriff des Motivs nahe an das heran, was hier „Sinnrichtung“ heißt. Daher darf ich auch zugeben, daß mein Vorschlag einer Systematik der Sinnrichtungen (KURZ 1990, 85–101) wesentlich durch die Einstellungsskalen von KENYON angeregt wurde.