

## Die Vielfalt des Sports und der Schulsport

### Analyse des Sports in didaktischer Absicht

*In diesem Beitrag wird versucht, für den Sport in der Schule eine fast vergessene Richtung didaktischer Analyse wieder aufzunehmen und aus ihr einige Hinweise für die Beurteilung gegenwärtiger Fachcurricula zu geben.*

In der anglo-amerikanischen Curriculumtheorie ist es eine anerkannte Lehrbuch-Wahrheit, daß child, society und subject die drei Determinanten sind, auf denen sich jeder Unterricht zu begründen hat (vgl. z. B. TYLER 1973), und auch in deutschen Entwürfen einzelner Fachdidaktiken ist es meistens selbstverständlich, daß der Fachunterricht nicht zuletzt von der *Sachstruktur* des zugrunde liegenden Gegenstandsbereichs auszugehen hat. Nur im Sport ist das offenbar anders. Es hat zwar einmal eine Richtung der Didaktik der Leibeserziehung gegeben, die man als „objektbezogen“ typisierte und deren Vertreter eine „Sach- und Strukturanalyse der Leibesübungen und des Sports“ als die entscheidende Grundlage ihrer Überlegungen bezeichneten (PASCHEN 1961, 16; vgl. SCHMITZ 1967, 80 – 96).

Aber ihr Ansatz gilt heute als grundsätzlich überholt: Seit Robinsohn und der auf ihn folgenden Curriculum-Scholastik gilt es für den Sport weithin als ausgemacht, daß die Trias child – subject – society „illegitim“ ist (so ROBINSOHN 1969, 637); einziger Ausgangspunkt für Curriculum-Überlegungen haben gesellschaftliche Lebenssituationen zu sein! In der Diskussion um den Schulsport ist diese „curriculumtheoretische“ Position aufs ganze gesehen bis heute unangefochten, obwohl sich ihre Grenzen inzwischen deutlich herausgestellt haben. Überlegungen zur Sachstruktur des Sports – und übrigens auch anthropologische und entwicklungspsychologische Annahmen und Daten – schienen für die Sportdidaktik der siebziger Jahre bisher nicht sonderlich wichtig.

Und doch deuten einige Anzeichen darauf, daß hier eine aktuelle Aufgabe der Sportdidaktik liegt. So schloß LANGE (1975) seine

differenzierte Bestandsaufnahme „Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik“ mir vier offenen, dringlichen Fragen, unter denen eine war: Was ist Sport? Seine – bislang noch unveröffentlichte – Dissertation (1977) sucht erstmals wieder eine Antwort auf diese Frage in didaktischem Interesse. Zugleich – und bei LANGE fallen diese beiden Ansätze zusammen – erfordert auch die immer beliebtere Orientierung an „Handlungsfähigkeit“ als didaktischer Leitidee, daß man die Eigenarten und besonderen Anforderungen des Bereiches zu erfassen sucht, in dem die Schüler hier zu handeln lernen sollen (vgl. z. B. auch BRODTMANN/TREBELS 1976; EHNI 1977, bes. 48 – 92, MENSEL 1976, 118 – 170).

Diese Vorarbeiten sind jedoch von einer geschlossenen Strukturanalyse des Sports in didaktischer Absicht noch weit entfernt. Daher kann auch dieser Beitrag nicht mehr bieten als eine leidlich gegliederte Zusammenstellung einiger Annahmen, Daten, Einsichten über den Sport, die für das didaktische Zentralproblem – die Auswahl der Inhalte des Unterrichts – Hinweise enthalten. Damit ist zugleich gegeben, was dieser Beitrag nicht will: Er will *erstens* nicht jene Form der *Analyse des Sports im Ganzen* fortführen, wie sie etwa GÜLDENPFENNIG (1974) oder – mit etwas anderer Akzentuierung – FUNKE (z. B. 1975) betrieben haben und deren wesentlicher Ertrag ist, der Sport sei so inhuman, daß man ihn in der Schule durch etwas anderes ersetzen oder zumindest kontrastieren muß. Er will *zweitens* auch die *Analysen einzelner Sportarten* nicht vermehren, wie sie seit der Ablösung des Kanons der Leibeserziehung seit dem Ende der sechziger Jahre aus dem Boden schießen – weil ja die Anhänger jeder Sportart begründen müssen, warum ihre

Sportart auf keinen Fall im Curriculum fehlen darf (vgl. z. B. BRETTSCHEIDER 1975, 156 – 202).

Er will *drittens* auch nicht jene *Feinanalyse der Anforderungsstruktur einzelner sportlicher Handlungen* betreiben, wie sie für die Suche nach sinnvollen Lehrwegen unerlässlich ist (vgl. z. B. GÖHNER 1978).

Diese drei Formen der Analyse sind notwendig und werden zum Glück – trotz ROBINSOHNs Verdikt – auch verfolgt, wenn auch nur selten in ausdrücklichem Zusammenhang mit dem, was als didaktische Diskussion begriffen wird. Wir brauchen jedoch darüber hinaus noch eine weitere Form der Analyse, die auch auf das Ganze des Sports gerichtet ist, aber im Unterschied zu der eben genannten ersten Richtung nicht auf die gemeinsamen Prinzipien allen Sports, sondern auf seine Vielfalt.

Was ist denn nicht alles Sport? Das Reckturnen im Verein, das Kegeln beim Betriebsausflug, das Reiten durch den Herbstwald; Schießen am Schießstand, 25 Runden auf der Aschenbahn, Breitschwünge am Übungshang, Klimmzüge auf dem Trimpfad, Tischtennis im Hobbykeller, fernöstliche Kampftechniken in der kommerziellen Sportschule, Hausfrauengymnastik in der gemeinnützigen Volkshochschule usw. usw. – eine heterogene, chaotische Vielfalt, in die wir lediglich dadurch eine scheinbare Ordnung bringen, daß wir das Gliederungsschema der Sportverbände übernehmen und das, wofür sich jeweils ein Verband für zuständig erklärt, eine Sportart nennen.

„Die Inhalte des Schulsports sind Sportarten“, heißt es dann in Lehrplänen, und was nicht zu einer Sportart gehört, kommt eben nicht in die Schule – auch wenn es Sport ist. Die Auswahl der Inhalte des Schulsports vereinfacht sich damit zu einer Entscheidung unter alternativen Sportarten und, wenn diese Entscheidung gefallen ist, zu einer Auswahl von Elementen der ausgewählten Sportarten: Turnen oder Volleyball, Tischtennis oder Leichtathletik, Basketball oder Judo – das scheinen die ersten didaktischen Fragen zu sein; aber diese Fragen – das wird bald deutlich – sind so allgemein gar nicht zu beantworten. Wir erhalten daher zur Zeit auch nur Scheinantworten. Eine heißt: die Auswahl soll der Schüler frei treffen; eine andere: „freizeitrelevante“

Sportarten sind zu bevorzugen; eine dritte: „Individual“- und „Mannschaftssportarten“ sind gleichermaßen zu berücksichtigen.

Daneben hört man immer wieder eine allgemeine Forderung: Die Inhalte des Schulsports sind nach seinen Zielen auszuwählen; doch gibt es bislang keinen auch nur annähernd gelungenen Versuch, dieser Forderung zu entsprechen; und es sind Zweifel angebracht, ob das überhaupt durchgängig möglich ist.

### **Systematisierungsansätze und die Frage nach der Ausgewogenheit des Fachunterrichts**

Hinter den bis hier angeführten, mehr aphoristisch einstimmenden Gedanken stehen vor allem vier Überzeugungen:

1. Nicht *der* Sport hat bestimmte Wirkungen, sondern unterschiedliche Formen des Sports können je anders geartete Erfahrungen erschließen, Wirkungen auslösen, Einsichten ermöglichen.

2. Eine generelle pädagogische Bewertung der verschiedenen Formen des Sports gelingt uns jedoch nicht; bestimmte Formen des Sports können bestimmte Werte haben – aber sie haben sie tatsächlich immer nur für bestimmte Menschen unter bestimmten Umständen.

3. Da die anderen Instanzen, die Kinder und Jugendliche in den Sport einführen (u. a. die Familie, die Massenmedien, die Gleichaltrigengruppen, der Verein), das sehr spezialisiert tun, ist es eine spezifische Aufgabe der Schule, den Sport in einer gewissen Vielfalt zu erschließen.

4. Das kann jedoch nicht im Sinne einer Enzyklopädie des Sports gelingen, sondern nur im Sinne einer Repräsentation möglichst grundlegender Erscheinungsweisen. Diese zu finden, wird damit zu einer Aufgabe der Sportdidaktik; sie kann sie nur lösen, wenn sie hinter das Gliederungsraster der Sportarten zurückgeht.

In einem gewissen Sinne bedeutet die Forderung, die sich aus diesen Überzeugungen ergibt, ein Zurück zu Positionen bildungstheoretischer Didaktik. Wer es nicht mehr für erlaubt hält, bildungstheoretisch zu denken, läßt sich sicherlich mit einem kleinen Seitenblick auf einen anderen, selbstbewußteren Bereich der Pädagogik nachdenklich stimmen, in dem sich derzeit

eine vergleichbare Rückkehr zu bildungstheoretischen Denkweisen andeutet: die Spielpädagogik. Auch in ihr scheint die Tendenz von der Instrumentalisierung des Spiels für bestimmte Lernaufgaben, Intelligenzförderung, Realunterricht usw. wieder abzugehen hin zu Konzeptionen, die die Spielfähigkeit selbst für wichtig genug halten und daher die Ausgewogenheit und Vollständigkeit der Spielerziehung auf der Grundlage von Systematikern heutigen Spielens zu beurteilen suchen (zusammenfassend FLITNER 1975; vgl. SUTTON-SMITH 1978).

### Sport als Summe von Regelspielen

Für die Sportdidaktik ist das keine beliebige Parallele. Denn der Sport als historisch-kulturelle Erscheinung ist zunächst einmal beschreibbar als eine Summe von Regelspielen (games). Von anderen Regelspielen (Brettspielen, Würfelspielen, Kartenspielen) unterscheiden sich ein 100-m-Lauf, ein Kunstturnwettkampf, ein Abfahrtsrennen, ein Tischtennismatch oder die Tour de France zunächst generell nur dadurch, daß für den Spielausgang körperliche und motorische Voraussetzungen der Spieler in erster Linie maßgeblich sind, strategische Konzepte zweitrangig sind oder keine Rolle spielen und das Glück durch die Regeln tendenziell ausgeschaltet wird. (SUTTON-SMITH, 1978, 17 – 27, vgl. 172 – 193.)

Damit hängt nun zusammen, daß die Regelspiele, die wir dem Sport zurechnen, sich auf ganz wenige Grundprinzipien zurückführen lassen, unter denen der Sieger ermittelt oder die Leistung beurteilt wird. Die drei verbreitetsten sind: möglichst schnell, möglichst viele Treffer, möglichst kunstvoll. In diesem Rahmen und auf dieser Grundlage ist eine unendliche Vielfalt von Regelspielen möglich, wie sich bei einem interkulturellen und historischen Vergleich zeigt. Nur wenige dieser Möglichkeiten werden in einer Kultur jeweils realisiert; einige von ihnen haben in diesem Jahrhundert den Charakter weltweiter Institutionen mit international anerkannten Handlungsvorschriften und Rollenerwartungen gewonnen. Es wäre reizvoll, an dieser Stelle auf die didaktische Bedeutung der Tatsache einzugehen, daß sportliche Disziplinen uns in dieser Weise als Institutionen gegenüberstehen (dazu

EHNI 1977). Dieser Beitrag soll sich jedoch auf folgende Frage konzentrieren:

Nach welchen Gesichtspunkten, die pädagogische Bedeutung beanspruchen können, läßt sich die Vielfalt sportlicher Regelspiele überschaubar machen, so daß die entstehende Systematik zugleich als Beurteilungsgrundlage für die Ausgewogenheit des Angebots in der Schule herangezogen werden kann?

### Die Vielfalt der Gütekriterien

Ein erster solcher Gesichtspunkt ist bereits angedeutet: Er besteht in den Gütekriterien, nach denen die sportliche Leistung jeweils ermittelt wird. Denn offensichtlich macht es ja einen prinzipiellen Unterschied aus, ob eine Bewegungshandlung

1. unter das Prinzip der *Minimierung* der benötigten *Zeit* gestellt wird (wie in den Laufdisziplinen der Leichtathletik, im Schwimmen, im Skilauf und in den meisten Wasser- und Motorsportdisziplinen) oder

2. unter das Prinzip der *Maximierung der Trefferzahl* (wie beim Kegeln, Schießen, Golf und in allen Sportspielen mit Ball) oder

3. unter das Prinzip der *Optimierung der Gestalt* (wie im Turnen, in Gymnastik und Tanz, im Eiskunstlauf und im Wasserspringen).

Diese drei verbreitetsten Kriterien für die Bewertung sportlicher Handlungen als Leistungen sind mit je eigenen typischen Anforderungen verbunden und erschließen je besondere Erfahrungen. Solange es uns nicht gelingt (und vermutlich kann das gar nicht gelingen), diese drei Ausrichtungen in eine pädagogische Rangfolge zu bringen, müssen wir sie nebeneinander in der Schule repräsentieren. Der Kanon der Leibeserziehung in den 50er und 60er Jahren hatte mit Schwimmen und Leichtathletik, Turnen und Gymnastik sowie den Spielen ein ausgewogenes Verhältnis der drei Prinzipien gesichert. Die derzeitige Entwicklung scheint die Gefahr zu enthalten, daß das sportliche Prinzip der Optimierung der Gestalt zumindest bei den Jungen immer mehr verschwindet oder nur noch auf Bewegungen angewendet wird, die im institutionalisierten Sport unter anderen Kriterien bewertet werden: so etwa, wenn im Schulsport „auf Stil“ geschwommen oder Hürden gelaufen wird.

Darüber hinaus scheint auch das Prinzip der Zeitminimierung in der Praxis des Unterrichts vor allem bei jüngeren Lehrern in den Hintergrund zu treten – nicht zuletzt deshalb, weil die Diskussion um die pädagogische Bewertung der Leistung im Sport weithin so geführt wurde, daß die Leistungsmessung mit der Uhr zum Modellbeispiel inhumaner Praktiken im Sport hochstilisiert wurde. Diese Bewertung beruht jedoch auf einem unscharfen Leistungsbegriff und hält einer genaueren Prüfung nicht stand (vgl. KURZ 1979, 88 – 93, 228 – 230).

### **Die Vielfalt der leistungsbestimmenden Faktoren**

Mit dem Kriterium der Leistungsbewertung ist noch nicht zwingend mitgegeben, welche Voraussetzungen der Sporttreibenden für die Güte ihrer Handlungen entscheidend sein werden. Auch darin – in den leistungsbestimmenden Faktoren – liegt vielmehr ein eigener Gesichtspunkt, nach dem die Ausgewogenheit des Schulsports zu beurteilen ist. Für die Argumentation genügt es hier, vier Gruppen solcher Faktoren zu unterscheiden, die voneinander weitgehend unabhängig sind und bei sportlichen Aktivitäten leistungsentscheidend sein können: Kraft – Ausdauer – Koordination – Taktik. Aufs ganze gesehen werden zwar alle diese vier Faktorengruppen im Schulsport angesprochen, aber doch mit einem eindeutigen Übergewicht bei der Kraft – besonders bei den Jungen. Für den Schulsport gilt weitgehend die Gleichung: starke Muskeln – gut im Sport, eine Gleichung, die für den internationalen Leistungssport aufs ganze gesehen nicht zutrifft. Daß im Schulsport heute Volleyball, Tischtennis und (bei den Mädchen) Gymnastik so beliebt sind, erklärt sich sicher zu einem guten Teil daraus, daß dies die einzigen verbreiteten Schulsportarten sind, in denen koordinative Anforderungen nicht zugleich mit hohen Anforderungen an die Kraft verbunden sind. Noch schlechter sieht es allerdings mit den Faktorengruppen Ausdauer und Taktik aus: Aktivitäten, in denen wirklich die Ausdauer leistungsbegrenzend ist oder die taktische Komponente auch auf dem Niveau, das im Schulsport in der Regel erreicht wird, eine entscheidende Rolle spielt – solche Aktivitäten haben allenfalls eine Randposition. Das ist auch ein zentraler Grund dafür, daß uns die Koedukation im Sport

solche Schwierigkeiten bereitet: weil wir ausgerechnet die Gruppe von Faktoren dominieren lassen, in der es – biologisch bedingt – die ausgeprägtesten geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt!

### **Die Vielfalt der Umgebungsbedingungen**

Die bislang differenziertere Systematik sportlicher Bewegungen (MEINEL 1971, 101 – 105) geht von dem Gesichtspunkt aus, daß der Ablauf einer Bewegung maßgeblich von den Umgebungsbedingungen bestimmt wird: ob und ggf. welche Geräte bewegt werden (z. B. Hantel, Ball oder Seidenband), ob und ggf. welche Instrumente zu Hilfe genommen werden (z. B. Schlittschuh, Sprungstab oder Tennisschläger) und ob die räumliche Umgebung, in der sich der Sportler bewegt, selbst Eigenschaften besitzt, die für den Ablauf der Bewegung entscheidend sind (z. B. Wasser, Schaukelringe oder Kletterwand). Dieser Gesichtspunkt – von MEINEL noch ganz formal angewendet und in der neuesten Auflage von 1976 auch ganz aufgegeben – erfährt in letzter Zeit jedoch aus ganz anderen Richtungen eine sehr hohe – nun pädagogische – Bewertung: Die französische Psychomotorik – die nun auch in der Bundesrepublik Anhänger findet (zusammenfassend SCHILLING 1977), die Rhythmik, die an sie Anschluß sucht (z. B. HASELBACH 1976), und eine direkte Rezeption PIAGETs (SCHERLER 1975) betonen die Bedeutung der Umgebungsbedingungen der Bewegung für den Gewinn materialer und leiblicher Erfahrungen – vor allem im Grundschulalter, aber auch darüber hinaus.

Hier kann die Frage jetzt nicht erörtert werden, ob es möglich ist, eine pädagogische Systematik solcher Umgebungsbedingungen zu entwerfen, unter denen man sich einmal bewegt haben sollte; aber es sind doch zwei Richtungen anzudeuten, in denen sich auch unter diesem Gesichtspunkt eine Unausgewogenheit – und das heißt nun hier: Armut – des Schulsports zeigt.

Einmal ist unser Schulsport arm an *Handlungen in natürlicher Umgebung* mit ihren Unregelmäßigkeiten und Überraschungen. Schüler bewegen sich sportlich vorwiegend auf planen, rutschfesten Normböden, und jede Abweichung von dieser Norm versu-

chen die Verantwortlichen technisch zu beiseitigen: Der Schulsport kennt keine Unebenheiten, keine Böschungen, keine schiefen Ebenen, kaum Eis und Schnee, keine Wiesen, Bäume und Wälder, kein fließendes oder bewegtes Wasser, keine Hügel oder gar Berge – obwohl gerade diese Bedingungen Bewegung zusätzlich reizvoll machen und Sport, der diese Bedingungen zur Grundlage nimmt, unter Erwachsenen besonders beliebt ist.

Ein zweites auffälliges Defizit besteht darin, daß *Sport mit Fortbewegungshilfen* (Rollen, Kufen, Schwimmköfpern), eines der verbreitetsten und in sich vielgestaltigsten Muster des Sports, in der Schule fast ganz fehlt. Rollschuhe, Rollbrett, Fahrrad, Schlittschuh, Ski, Surfbrett, Boot sind die Grundlagen unterschiedlichster sportlicher Aktivitäten, die sich durch einige gemeinsame typische Merkmale (Gleichgewichtsaufgaben, besondere Formen der Bewegungssteuerung, eigene Bewegungserlebnisse, bes. im Zusammenhang mit hoher Geschwindigkeit) zusammenschließen. Geht man von der offensichtlichen Beliebtheit dieses Typs von Sport aus und berücksichtigt vielleicht auch noch die Tatsache, daß er auf institutionelle Unterstützung, namentlich durch einen Verein, in der Ausübung kaum angewiesen ist, daher also prinzipiell leicht verfügbar ist, so wiegt dies Defizit besonders schwer.

### Die Vielfalt der Interaktionsbeziehungen

Die drei bis hier beschriebenen Gesichtspunkte betrafen die Struktur der sportlichen Bewegungshandlung in einer auf den einzelnen Sporttreibenden konzentrierten Sicht. Sport ist jedoch in den meisten Fällen darüber hinaus ein Interaktionsgeschehen, und auch unter diesem Gesichtspunkt ist eine Systematik möglich, nach der sich die Ausgewogenheit des Schulsports sinnvoll beurteilen läßt. Der Sportsoziologe LÜSCHEN hat vorgeschlagen, zwei Richtungen der Interaktion im sportlichen Wettkampf zu unterscheiden: *Assoziation* als die Beziehungen der im Wettkampf stehenden Parteien untereinander und *Kooperation* als die Beziehungen der Mitglieder einer Partei untereinander (LÜSCHEN 1975). SUTTON-SMITH hat – ohne Bezug auf LÜSCHENs Unterscheidung – darauf hingewiesen, daß sich die Beziehungen von Sportlern untereinander (und zwar die Beziehungen während der sportlichen Handlungen selbst) nach dem Merkmal ihrer *Rolleninterdependenz* erheblich unterscheiden können (1978, bes. 20 f., 69). Nimmt man diese beiden Aussagen zusammen, so lassen sie eine vergleichende Betrachtung folgender Art zu: Es gibt Formen des Sports mit sehr geringer Rolleninterdependenz sowohl hinsichtlich der Assoziation als auch – wenn sie das überhaupt haben – der Kooperation. In diesen Formen

## Schroedel Pädagogik

Oskar Anweiler (Hrsg.)

### Erziehungs- und Sozialisations- probleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen

ISBN 3-507-36444-1, 232 S., kt.  
DM 17,40, Auswahl Reihe B, (93)

Die in diesem Band veröffentlichten 12 Beiträge gehen auf Referate zurück, die auf zwei Fachtagungen im Oktober 1977 gehalten wurden. Behandelt werden Fragen der außerschulischen, beruflichen und politischen Sozialisation, u. a. Probleme der Internats- und Kollektiverziehung und der pädagogischen Forschung.

Bitte fordern Sie Prospekt PS 18 an. H. Schroedel Verlag  
Zentr. Werbeabt. Postfach 81 06 20, 3000 Hannover 81

stellen sich während des sportlichen Handlungsverlaufs keine nennenswerten Anforderungen hinsichtlich der Interaktion, d. h. der Abstimmung der Bewegungshandlungen auf andere; von daher gesehen sind diese Handlungen im Grunde langweilig. Unter unseren traditionellen Schulsportarten gehören Leichtathletik, Turnen, Schwimmen und Gymnastik weitgehend zu ihnen.

Das andere Extrem nach diesem Gesichtspunkt bilden sportliche Formen wie die großen Mannschaftsspiele, die sowohl hinsichtlich der Assoziation als auch der Kooperation eine sehr hohe Rolleninterdependenz aufweisen. Daraus ergeben sich in diesen Formen des Sports sehr komplexe Handlungsanforderungen hinsichtlich ihrer Interaktionsstruktur, die einerseits auch mit eigentümlichen Reizen und Erfahrungsmöglichkeiten verbunden sind, andererseits aber auch eine hohe soziale Sensibilität und flexible Muster sozialen Handelns verlangen. Sie zu erwerben bedeutet einen komplexen und langwierigen Lernprozeß, den die meisten Schüler während ihrer Schulzeit nicht abschließen: Die möglichen Handlungen von 10 Mitspielern und 11 Gegnern auf einem Fußballfeld in die eigenen Handlungspläne sinnvoll einzubeziehen, gelingt aus den Erfahrungen des Schulsports heraus kaum einem Schüler. Das liegt aber nicht nur daran, daß für diesen komplexen Lernprozeß sehr viel Zeit erforderlich ist, sondern auch daran, daß der Schulsport nach dem Gesichtspunkt der Rolleninterdependenz in Assoziierung und Kooperation unausgewogen ist. Zwischen den beiden Extremen langweiliger und überfordernder Interaktionsbeziehungen enthält das übliche Schulsportcurriculum zu wenig – obwohl es da sehr viel gibt: z. B. Sportarten wie Judo oder Badminton mit hoher Rolleninterdependenz in der Assoziation, aber fast ohne Kooperation, Rudern oder Orientierungslauf mit hohen kooperativen Anforderungen, aber geringen in der Assoziation.

### Die Vielfalt des Sinnes

Der letzte Gesichtspunkt, der in diesem kurzen Überblick erwähnt werden soll, hat als einziger in der Didaktik des Sports Tradition und tritt auch in der neueren Diskussion wieder in den Vordergrund. Die

Tatsache, daß wir mit einer sportlichen Handlung verschiedene Erwartungsrichtungen, unterschiedlichen Sinn verbinden können, hat bereits die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung als Vollständigkeitskriterium herangezogen. Nach ihr mußten die Sinngestaltungen Leistung, Gestaltung, Spiel im Unterricht repräsentiert sein (zusammenfassend SCHMITZ 1967). Neuerdings sind besonders TREBELS und BRODTMANN mit ihrer Unterscheidung der Handlungsintentionen auf Leistung und Erfolg, auf Kommunikation, auf Gesundheit und auf Spiel wieder in diese Richtung gegangen (BRODTMANN/TREBELS 1976). Nach ihrer Auffassung ist es das zentrale Merkmal einer „Handlungsfähigkeit“ im Sport, daß man gelernt hat, Sport unter verschiedenen Intentionen zu treiben. Leider haben solche didaktischen Überlegungen bisher noch zu wenig Anschluß gefunden an vorliegende motivationspsychologische Untersuchungen, die eine präzisere Unterscheidung solcher Sinnrichtungen, Handlungserwartungen, Motive ermöglichen könnten (vgl. KURZ 1979, 85 – 101). Es sollen daher hier nur drei besonders auffällige Ausschnitte der Bilanz genannt werden, die auf diese Weise gezogen werden könnte – drei Defizite, die sich für den Schulsport bei der Beurteilung unter dem Gesichtspunkt der in ihm repräsentierten Sinnrichtungen ergeben.

Das erste entspricht einer geläufigen Kritik: Der Schulsport geht zu wenig auf das ein, was sich mit Begriffen wie *Ausdruck, Gestaltung der Bewegung, Kreativität* vorläufig kennzeichnen läßt, oder er beansprucht es zwar, bettet es aber gleich wieder in die Normerwartungen einer Sportart wie des Turnens oder der Wettkampfgymnastik oder inzwischen auch der Jazzgymnastik ein. Das Experimentieren mit unnormierten, individuellen Bewegungseinfällen wird in der Schule zu wenig herausgefordert oder gefördert.

Das zweite Defizit bezieht sich auf jene Sinnrichtung des Sports, die in Untersuchungen zu Motiven sportlicher Aktivität meist sehr unscharf als „*Freude an der Bewegung*“ angesprochen ist. Will man dieses Motiv analytisch einigermaßen scharf von anderen abheben, dann muß man es etwa so charakterisieren: Sportliche Situationen werden deshalb aufgesucht, weil ihre Bewegungsvollzüge selbst – unabhängig von

ihrer Bewertung durch andere und von ihren erwarteten Folgen – als lustvoll, sensationell, reizvoll empfunden werden: die rasende Abfahrt im Pulverschnee, das Baden in der Brandung, das Flugerlebnis beim Wasserspringen oder an den Schaukelringen (vgl. hierzu bes. SCHLESKE 1977). Im üblichen Programm des Schulsports steht für diese gesamte Ausrichtung oft nicht viel mehr als die Stützsprünge des Turnens, vielleicht noch das Minitrampolin – sofern sie nicht wegen ihres etwas höheren Unfallrisikos von Sportlehrern gemieden oder gar in der Schule verboten sind.

Hier schließt sich das dritte und vielleicht paradoxeste Defizit an, das unter dem Gesichtspunkt der Sinnggebung des Sports sichtbar wird. Die Förderung der *Gesundheit* ist das erste Motiv des Breitensports, sie ist auch das einzige in allen deutschen Lehrplänen übereinstimmend genannte Ziel des Schulsports. Als Sinnrichtung des Schulsports wird sie praktisch jedoch nur in einer reduzierten Weise wirksam: Wir lassen uns – oft überängstlich – allerlei einfallen, um das Verletzungs- und Schädigungsrisiko im Schulsport herabzumindern; wir treffen auch einige nicht immer sehr wirksame Sondermaßnahmen, um denen zu helfen, die Organleistungs- oder Haltungsschwächen haben (vgl. VOLCK 1977), aber wir tun systematisch so gut wie nichts dafür, daß die gesunden Schüler lernen, mit Hilfe des Sports auch gesund zu bleiben.

Weder führen wir mit den Schülern regelmäßig Programme nachweislich gesundheitsfördernden Sports durch, noch erklären wir ihnen hinreichend, welche Art von Sport in welcher Dosierung ihre Gesundheit denn besonders fördert. Die Wahrheit zu sagen: die meisten Sportlehrer wissen das selbst nicht und beruhigen sich mit der Annahme, daß der Sport schlechthin gesund sei.

Aus dieser Sicht – aber nun in einer präziseren Bedeutung – ist der oft gehörte Vorwurf berechtigt, der Schulsport sei zu sehr Leistungs- und zu wenig Breitensport: Er orientiere sich zu wenig an der Vielfalt der anderen Motive, die neben dem Leistungsmotiv den Sport noch reizvoll und wertvoll machen.

Dieser Beitrag sollte die Aufmerksamkeit auf eine in Vergessenheit geratene Form didaktischer Argumentation lenken. Die gewählte Darstellungsweise könnte ein Mißverständnis entstehen lassen. Überlegungen wie die hier vorgestellten, die von der Sachstruktur des Sports ausgehen, haben letztlich nur heuristischen Wert: Sie können auf Unausgewogenheiten oder Defizite aufmerksam machen, dürfen sich aber nicht in dem Sinne verselbständigen, als habe der Schulsport die Vielfalt des Sports systematisch abzubilden. Die Sachstruktur des Sports ist nur *eine* Grundlage für die Fachdidaktik – sie reicht nicht aus, aber ist unerläßlich.

## Literaturverzeichnis

- BRETTSCHEIDER, W.-D.: Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik. Ahrensburg 1975.
- BRODTMANN, D. / TREBELS, A. H.: Ziele des Sportunterrichts. In: BEYER/RÖTHIG: Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik. Schorndorf 1976. 181 – 194.
- EHNI, H. W.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977.
- FLITNER, A.: Untersuchungen zur Förderung des Kinderspiels. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), 441 – 448.
- FUNKE, J.: Alter Sport in neuen Schulen? In: Sportwissenschaft 5 (1975), 298 – 312.
- GÖHNER, U.: Die funktionale Bewegungsanalyse. Habil.-Schrift, Tübingen 1978.
- GÜLDENPFENNIG, S.: Erweiterte Reproduktion der Arbeitskraft. In: GÜLDENPFENNIG / VOLPERT / WEINBERG: Sensomotorisches Lernen und Sport als Reproduktion der Arbeitskraft. Köln 1974, 11 – 59.
- HASELBACH, B.: Tanz und ästhetische Erziehung. In: HAHN/PREISING: Die menschliche Bewegung – Human Movement. Schorndorf 1976. 158 – 167.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1979.
- LANGE, J.: Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 217 – 250.
- LANGE, J.: Handeln im Sport. Diss. Tübingen 1977.
- LÜSCHEN, G.: Kooperation und Assoziation im sportlichen Wettkampf (1970). In: K. HAMMERICH / K. HEINEMANN (Hrsg.): Soziologie des Sports. Schorndorf 1975, 225 – 244.
- MEINEL, K.: Bewegungslehre (1960). 4. Aufl. Berlin (DDR) 1971.
- MEUSEL, H.: Einführung in die Sportpädagogik. München 1976.
- PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein. Frankfurt 1961; 4. Aufl. 1972.
- ROBINSON, S. B.: Ein Strukturkonzept der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), 631 – 654.

SUTTON-SMITH, B.: Die Didaktik des Spiels. Schorndorf 1978.

SCHERLER, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.

SCHILLING, G.: Bewegungsbehinderung, Wahrnehmung und das Konzept „Erziehung durch Bewegung“. In: Sportwissenschaft 7 (1977).

SCHLESKE, W.: Abenteuer – Wagnis – Risiko im

Sport. Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht. Schorndorf 1977.

SCHMITZ, J. N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II. Grundstruktur des didaktischen Feldes. Schorndorf 1967; 2. Aufl. 1970.

TYLER, R. W.: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973.

VOLCK, G. / REIBER, H.: Schulsonderturnen in der Diskussion. Schorndorf 1977.

UDE MAYK

## Vorgestellt:

### Ständige Konferenz der Sportminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

#### Gründung

Am 6. Juni 1977 fand in Bonn die 1. Konferenz der Sportminister der Länder statt. An dieser Konferenz, die auf Einladung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen, Minister Jürgen Girgensohn, zusammentrat, nahmen alle 16 für den Sport zuständigen Minister der Länder teil. Die, bezogen auf den föderalistischen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland, ungewöhnliche Zahl 16 resultiert aus dem Umstand, daß in 4 Bundesländern die allgemeine Sportförderung bei den Sozialministern bzw. -senatoren ressortiert (in Hamburg beim Innenminister), während der Schulsport durch die Kultusminister bzw. -senatoren vertreten wird. In 6 Bundesländern sind die Kultusminister für den Schulsport und die allgemeine Sportförderung zuständig.

Die Gründung der Sportministerkonferenz – die sich in die Reihe bereits bestehender Konferenzen, wie z. B. der Innenministerkonferenz oder der Finanzministerkonferenz, eingliedert – kann als eine konsequente Reaktion auf die verfassungsrechtliche Zuständigkeit der Länder für alle Bereiche des Sports angesehen werden und auf die stets wachsende Bedeutung des Sports in unserer Gesellschaft sowie die damit vermehrt an die öffentliche Sportförderung gestellten Anforderungen und Aufgaben. Durch den in der Sportministerkonferenz geschaffenen horizontalen Verbund der Länder ist die Möglichkeit der Koordi-

nation aller Bereiche der Sportförderung in der Bundesrepublik Deutschland gegeben. Alle bisherigen Gesprächspartner der Sportministerkonferenz, wie z. B. der Deutsche Sportbund, die Kommunalen Spitzenverbände, die Ministerpräsidentenkonferenz, haben die Gründung der Sportministerkonferenz mit Nachdruck begrüßt und deutlich gemacht, daß die Konferenz eine Lücke in der Sportförderungsstruktur der Bundesrepublik schließt. Darüber hinaus wird durch die Beteiligung des Bundes – der Bundesminister des Innern nimmt als ständiger Gast an den Sitzungen der Sportministerkonferenz teil – ein abgestimmtes Vorgehen von Bund und Ländern möglich.

Daß die Sportministerkonferenz – um ein sportliches Bild zu gebrauchen – nicht nur „auf die Beine gestellt“ worden ist, daß es gelungen ist, „sie das Laufen zu lehren“ und daß sie mittlerweile gar in der Lage ist, an verschiedenen „Laufwettbewerben“ teilzunehmen, davon zeugen vielfältige Aktivitäten, wie z. B. im Bereich des Sportstättenbaus, der Talentsuche und Talentförderung oder auch auf dem Gebiet der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans.

#### Aufgaben und Zielsetzungen

Die umfassenden Aufgabenbereiche der Sportministerkonferenz erstrecken sich auf die Koordinierung der Sportförderung in den Ländern sowie auf die Wahrnehmung