

Schulsport in einer sich verändernden Welt

Vortrag auf dem Symposium «Schulsport – Quo vadis?»¹

DIETRICH KURZ

I Der Auftrag der Schule wandelt sich, muß sich wandeln mit den Veränderungen der Welt, in der und für die sie ihren Auftrag erfüllen soll. Das gilt auch für ihre einzelnen Fächer. Das Schulfach, das wir heute wie selbstverständlich «Sport» nennen, scheint besonders wandlungsfähig zu sein, wie ein Blick in seine Geschichte, auch seine neuere Geschichte, zeigt. Was hat dieses Fach nicht schon alles leisten sollen, und welche Namen hat es bereits getragen?

Den letzten tiefgreifenden Wandel, in dem das Fach erst seinen heutigen Namen «Sport» erhalten hat, erlebten wir in der (alten) Bundesrepublik vor wenig mehr als 20 Jahren. Damals wurde innerhalb weniger Jahre ein Konsens darüber aufgekündigt, wie unser Fach auszulegen sei, ein Konsens, der – so meinten seine Vertreter – nicht nur für eine kurze Epoche unserer Fachgeschichte gelten sollte. Ich meine den Konsens, den unsere Lehramtsstudenten unter der Überschrift «bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung» inzwischen nur noch für die Staatsexamensprüfung aufarbeiten müssen, unter dem aber die meisten heute in den Schulen tätigen Sportlehrer noch ausgebildet worden sind. Für den Zusammenhang meiner Überlegungen genügt es, zwei Grundgedanken in Erinnerung zu rufen, die bis etwa 1970, also in seiner bildungstheoretischen Epoche, für unser Fach, damals also die «Leibeserziehung», weitgehend unumstritten galten:

1. Den pädagogischen Gehalt unseres Faches sollten wir nicht in der Weise zu bestimmen suchen, daß wir aufzählen, wofür es sich alles gebrauchen läßt (1933 bis 1945 war noch in frischer Erinnerung, so etwas sollte sich nicht wiederholen), sondern im Anschluß an den Sinn, den man im Tun erfahren kann. Diesen Sinn brachte man damals, wie die meisten von Ihnen noch wissen, vor allem auf die Begriffe «Spiel», «Leistung» und «Gestal-

tung» – die Begriffe, denen die ADL-Kongresse dieser Epoche galten – und reflektierte die Bedeutung solcher Sinnerfahrungen auf der Grundlage anthropologischer Einsichten. Niemand zweifelte, daß Leibesübungen – auf diese Weise erschlossen – auch der Gesundheit dienen und Wertvorstellungen für das soziale Miteinander ausbilden könnten; aber das ereignete sich gewissermaßen nebenbei, war nicht ihr Zweck. «Gesundheitserziehung oder Sozialerziehung durch Leibesübungen» wäre eine verdächtige Formel gewesen. Das riecht, hätte man gesagt, nach Instrumentalisierung, nach Verzweckung; und das waren Worte, mit denen seit der Reformpädagogik pädagogische Verirrungen etikettiert wurden.

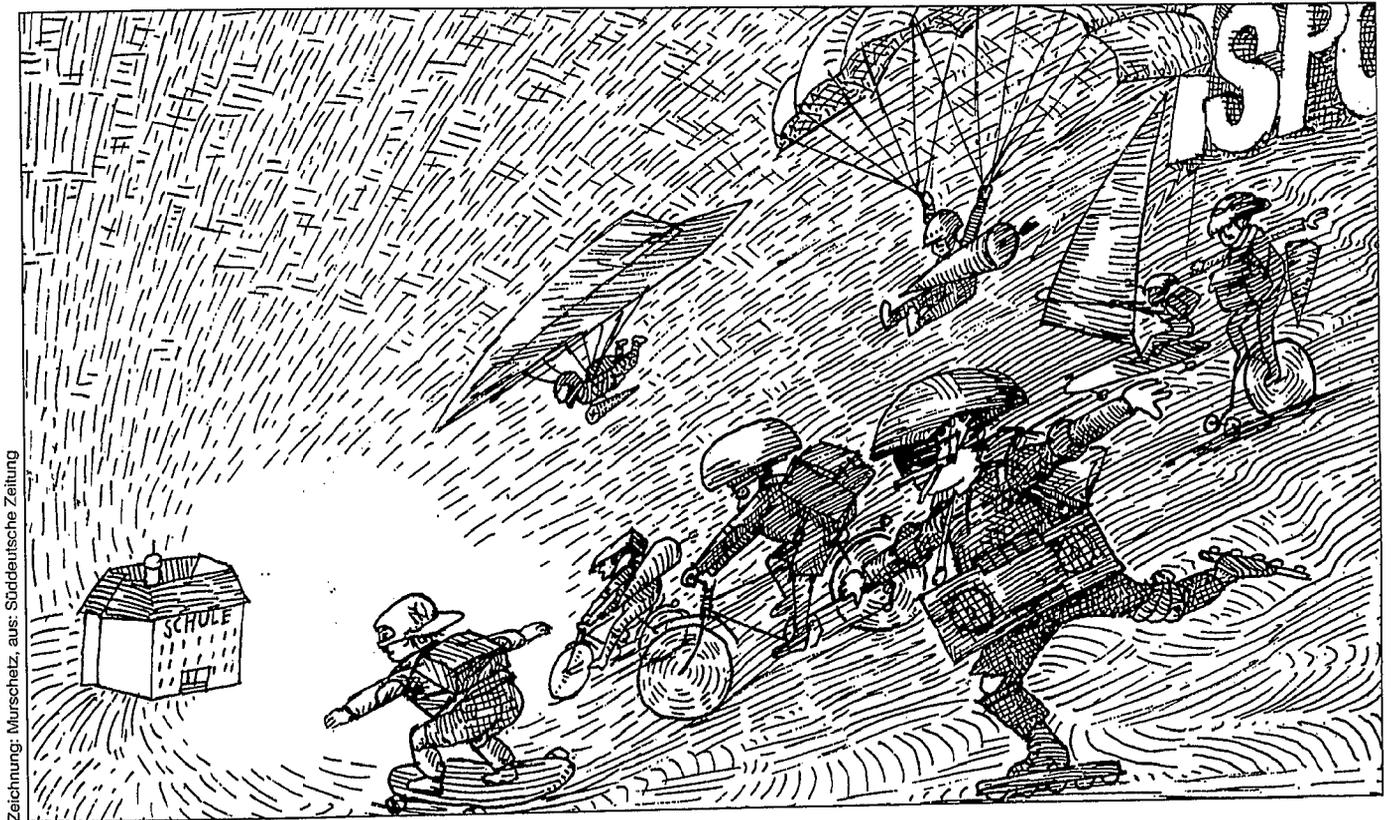
2. Bei der Bestimmung der Inhalte unseres Faches – seines Kanons – wollte man sich ausdrücklich nicht an eine aktuelle Strömung ausliefern, sondern bemühte sich darum, die gewissermaßen klassischen Auslegungen der Leibesübungen in exemplarisch ausgewählten Beispielen in den Unterricht zu holen. So wie wir im Literaturunterricht auch nicht nur Titel aus aktuellen Bestsellerlisten behandeln dürfen, sollte auch die Leibeserziehung nicht nur gerade beliebte Sportarten, sondern auch den traditionellen oder idealen Sinn des Turnens, der Gymnastik (der funktionellen und der künstlerischen) vermitteln und jenes Spiels, das noch nicht zum Sportspiel geworden ist.

Ab 1970 sollte dies nun mit einem Schlag nicht mehr gelten. Das Fach sollte nun «Sport» heißen, sein Kanon sollte sich möglichst weitgehend aus solchen Sportarten zusammensetzen, die in der Hitliste der Beliebtheit bei der nachwachsenden Generation ganz oben stehen, die anerkannteste Formel für den Auftrag des Faches wurde «Motivierung zu möglichst lebenslangem Sporttreiben».

Im Rückblick können wir ausmachen, wie es zu dieser scheinbar radikalen Wende in der Auffassung über den Auftrag un-

seres Faches gekommen ist. Der bildungstheoretisch begründete Kanon mag eine zutreffende Theorie der Praxis der 50er Jahre gewesen sein, in den 60ern, als BERNETT, HANEBUTH, MESTER, PASCHEN und SCHMITZ ihn in ihren Didaktiken begründeten, einigte er die Vertreter des Faches wohl bald nur noch in der didaktischen Diskussion. Am Boom der Mitgliederzahlen in den Vereinen des DSB läßt sich der gesellschaftliche Siegeszug des Sports jener Zeit ablesen, er riß die Schüler und die Lehrer mit – und im Aufwind der Olympischen Spiele 1972 war die Zeit reif, sich von der Patina der Leibeserziehung zu befreien und sich rückhaltlos zum modernen Sport zu bekennen. *Motivation im Sport* hieß sehr treffend der erste ADL-Kongreß der post-bildungstheoretischen Zeit. In der Sportbegeisterung jener Zeit wollte man Sportlehrer sein, die nachwachsende Generation in den Sport einführen, und zwar möglichst so, daß sie ihm ein Leben lang treu bleibt. Was braucht es, wenn man eine so schöne Sache zu vertreten hat, noch für tiefere didaktische Begründungen – zumal, wenn man, wie die meisten Lehrer der 70er Jahre, jung ist, selbst sportlich und sportbegeistert, so daß man leben kann, was man lehrt? Auch pädagogische Skeptiker im schulpädagogischen Raum hatten diesem Elan wenig entgegenzusetzen.

Ich weiß natürlich, daß dieses Bild auch für die 70er Jahre zu einfach ist. Das war ja auch die Zeit des Bildungsoptimismus und der großen Bildungsreformen, die auch am Sport nicht spurlos vorübergegangen sind. Als die Wortführer der Curriculumtheorie forderten, den Fächerkanon grundsätzlich zu überprüfen, ist daraus zwar nichts geworden, aber alle Fächer haben gelernt, zur Sicherung ihrer Existenz «fachübergreifende Lernziele» für sich zu reklamieren. Das Fach Sport war – zumindest in der didaktischen Diskussion und in Lehrplanpräambeln – in dieser Hinsicht besonders eifrig. Um dem Schulsport in



Zeichnung: Murscheltz, aus: Süddeutsche Zeitung

Schulanfang nach der ISPO

der reformierten Oberstufe auch nach dem 7. Juli 1972 seinen Abiturrang zu erhalten, haben wir ihn auch mit theoretischen Unterrichtsanteilen ausstatten müssen. Der Dauerlaufboom bot die willkommene Möglichkeit, den gesundheitlichen Wert des Sports im Einklang mit zwingenden Befunden der Sportmedizin und der eigenen Sportpraxis vieler Sportlehrer deutlicher als je zuvor herauszustellen. Und jener Aufbruch, den wir mit der Jahreszahl 1968 verbinden, gesellschaftliche Veränderung auch durch Erziehung zu erreichen, ließ auch für das Fach Sport vielgestufte Lernzielhierarchien entstehen, deren Spitze das Wort *Emanzipation* bildete. Auf dem Weg zur Praxis wurden daraus dann die Empfehlungen zur Förderung des *Sozialen Lernens* im oder auch durch Sport, etwas später die Konzepte zum *offenen Sportunterricht*.

Doch den alltäglichen, normalen Sportunterricht haben solche pädagogisch anspruchsvolleren Herausforderungen wohl nur sporadisch und am Rande erreicht. Normal waren sie nur in Hochzeiten des Unterrichtens wie der Lehrprobe unter den Augen des Fachleiters, vielleicht auch der Demonstrationsstunde des Fachleiters für seine Referendare. Das dominante Paradigma normaler Praxis spiegelt sich wohl

doch in dieser schlichten, ehrlichen Formel von der Motivierung zu möglichst lebenslangem Sporttreiben. Da weiß man, warum es geht.

Oder vielmehr: Man wußte es. Denn nach meiner Wahrnehmung mehren sich nach zwanzig Jahren nun die Zeichen dafür, daß diese Formel, auch in ihren inzwischen vorgeschlagenen Variationen, das Ende ihrer Gültigkeitszeit erreicht hat. Nach den didaktisch weitgehend stummen 80er Jahren, in denen sich die Hochschulinstitute für Sportwissenschaft angesichts der trostlosen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt Schule anderen Themen zuwenden, belebt sich wieder das Interesse an Fragen des Schulsports. Lehrveranstaltungen zu Fragen des Schulsports, in den 80er Jahren nur als Pflichtveranstaltungen durchführbar, finden wieder interessierte und engagierte Teilnehmer. Darin drückt sich natürlich auch die Hoffnung aus, daß die mageren Jahre des Arbeitsmarkts Schule nun irgendwann zu Ende gehen müssen, daß auch die schwierige Lage der öffentlichen Kassen nicht daran vorbeiführt, bald wieder in größerer Zahl Lehrer einzustellen – auch für das Fach Sport. Aber nicht nur das: Es gibt offensichtlich auch einen Bedarf an neuer Orientierung.

Wie sollen wir den Auftrag unseres Fa-

ches in der Schule der nächsten Jahre nun verstehen? Mit meinem kurzen Rückblick in unsere jüngere Fachgeschichte wollte ich Ihnen vor Augen führen, daß sich Antworten auf diese Frage nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwickeln und verändern. Die neuere, sich nun belebende Diskussion deute ich auch so: Die Fachvertreter spüren, daß sich wesentliche Rahmenbedingungen für unser Fach verändert haben, so daß die Antworten der letzten zwanzig Jahre nicht mehr ohne weiteres gelten können.

II
Welche Rahmenbedingungen sind das? In grober Vereinfachung der viel komplexeren Entwicklung skizziere ich einiges, was mir für unser Fach von Belang scheint, unter drei Stichworten: 1. Sport, 2. Schule, 3. Schüler.

Sport

Wir können heute nicht mehr, wie vielleicht noch in den siebziger Jahren, davon ausgehen, daß es in der Regel für jeden und in jeder Form wertvoll ist, Sport zu treiben. Gegenüber den pädagogischen und humanen Chancen, die in sportlicher Aktivität liegen, sind einer breiten Öffent-

lichkeit auch die Gefahren bewußtgeworden. Sport ist nach allgemeiner Wahrnehmung heute eine ambivalente Sache. Sport kann die Gesundheit fördern und beeinträchtigen, kann Gemeinsinn fördern, aber auch Rücksichtslosigkeit, kann eine Stütze für die Entwicklung jugendlicher Identität sein, aber das Selbstbewußtsein auch nachhaltig beschädigen usw. Das veröffentlichte Bild des Hochleistungssports in den Medien hat diese Wahrnehmung der Ambivalenz des Sports unterstützt. An den Stars erkennen wir immer deutlicher ihre dunklen Flecken, vor allem ihre moralischen Schwächen. Es wächst die Ahnung, das Dopingproblem könne prinzipiell unlösbar sein, und damit schwindet die Glaubwürdigkeit des «großen Sports». Mit dem Fall der Berliner Mauer ist Deutschland auch nicht mehr Front im Prestigekampf der gesellschaftlichen Systeme, der ja vor allem auch im Sport ausgetragen wurde. Infolgedessen sinkt die Bereitschaft drastisch, Sport aus öffentlichen Haushalten zu fördern. Der Staat zieht sich zurück, und es bleibt abzuwarten, wieweit und zu welchem Preis die Wirtschaft an seine Stelle tritt.

Was heißt das für den Schulsport? Er kann nicht mehr vom Fahrtwind des großen Sports profitieren, getragen von einer Welle der Sympathie, sondern muß glaubwürdig darstellen, daß er ein besserer, vielleicht auch ein anderer Sport ist, in dem das, was jungen Menschen Sinn geben kann und förderlich ist für sie, von pädagogisch verantwortungsvollem Fachpersonal vermittelt wird – durchaus auch im Kontrast zu dem, was die Medien als den Sport präsentieren. Also nicht mehr einfach nur: Motivieren zu lebenslangem Sporttreiben. Was wir bei unseren Schülern ebenso zu fördern haben, ist die Fähigkeit, die Angebote des Sports kritisch auf ihre Sinnhaftigkeit zu prüfen. An erlebten Beispielen sollen sie beurteilen lernen, was sie für ihr weiteres Leben von welchem Sport zu erwarten haben. In der neueren Sportdidaktik und in vielen neueren Lehrplänen (übrigens jetzt auch in den neuen Bundesländern) verbindet sich diese Zielvorstellung mit der Leitidee «Handlungsfähigkeit im Sport».

Schule

Nach Jahren der Reformmüdigkeit mehren sich die Anzeichen, daß nun doch wieder eine neue Welle der Veränderungen auf unsere Schulen zukommt. Der deutsche Vereinigungsprozeß kann für die Schulpolitik offensichtlich nicht einfach heißen,

daß der Osten die westlichen Muster mit all ihren Ungereimtheiten übernimmt. Wie viele und welche Schulformen wir in der Sekundarstufe I haben werden, wie lang die Pflichtschulzeit dauert und ob das Abitur nicht doch überall nach zwölf Schuljahren gemacht werden kann, ob dann ein Jahr aus der Oberstufe oder aus der Mittelstufe herausgenommen werden soll – diese Fragen finden bereits die Aufmerksamkeit der Presse über das Feuilleton hinaus. Wie lange ist es her, daß eine Bundesregierung so etwas wie einen «Bildungsgipfel» ankündigt, also Fragen der Schul- und Hochschulpolitik zur Chefsache erklärt?

Die Vorzeichen freilich, unter denen diese Veränderungswelle auf uns zukommt, wecken eher Befürchtungen als Hoffnungen. Nicht ein bildungsreformerscher Elan, nicht das Vertrauen in die Gestaltung unserer Zukunft durch Bildung und Ausbildung tragen den Veränderungswillen, sondern eine unheilige Allianz aus postmoderner Skepsis und kurzsichtiger Entschlossenheit zum Sparen an allem, was nicht zwingend notwendig scheint. Für das Fach Sport verheißt das nichts Gutes. Die Einmütigkeit, mit der in allen westlichen Bundesländern die prinzipiell begrüßenswerte Idee «Flexibilisierung der Stundentafel» als Kürzung der Sportstunden umgesetzt wird, zeigt, woher der Wind nun weht: Wenn es eng wird, gehen Kürzungen zunächst einmal zu Lasten der Fächer, die ihre Notwendigkeit in den Augen der jeweiligen Entscheidungsträger bisher nicht so zwingend begründen konnten. Und dazu gehört nun, neben Kunst und Musik, wieder der Sport – Fächer also, die sich nicht so gut damit begründen können, daß sie mit dem ausstatten, was für das Leben in unserer Welt notwendig ist, sondern die eher eine Einführung in das Nicht-Notwendige, in Bereiche der Kultur, als ihren Fachauftrag definieren.

Daß der Sport an unseren Schulen bisher immer besser ausgestattet war als die anderen typischen Kulturfächer («musischen Fächer»), Kunst und Musik, hing, wie wir nun wohl bald merken werden, nicht mit den zwingenderen Begründungen für seine Notwendigkeit zusammen, sondern mit seiner mächtigen Lobby. Wer sich z. B. mit etwas selbstkritischer Distanz heute die Argumente ansieht, die dem Fach Sport seinen Pflichtcharakter und seinen Abiturrang in der gymnasialen Oberstufe nach 1972 erhalten haben, ahnt, daß diese Argumente damals nicht den letzten Ausschlag gegeben haben.

Aber der DSB, früher einmal eine starke und verlässliche Lobby, wenn es um die Minimalausstattung unseres Faches in der Schule ging, hat mit sich selbst zu tun, wird in seiner Außenwahrnehmung auch mit dem ambivalenten Bild des großen Sports identifiziert. Der Protest unserer Fachorganisationen, DSLV und DVS, zeigt wie immer nicht viel Wirkung: Wieviele Wählerstimmen stehen schon dahinter?

Wir werden also in eine neue Rechtfertigungsnot kommen. Alle Schulfächer haben auch mehr oder weniger hohe Anteile einer Einführung in Kultur jenseits des bei enger Betrachtung Notwendigen. Aber den Deutschunterricht z. B. schützt vor Kürzungsabsichten, daß er als Sprachunterricht etwas leistet, dessen Notwendigkeit niemand ernsthaft bestreiten kann; im Schutz dieser Begründung läßt sich notfalls auch die Anleitung zum verständnisvollen Lesen von Gedichten rechtfertigen, selbst wenn ihr Eigentliches, Einführung in einen Bereich von Kultur zu sein und damit menschlichem Leben unmittelbar Sinn zu geben, damit nicht getroffen wird. Auch der Schulsport gerät also in eine neue Rechtfertigungsnot, in der seine Fürsprecher alle die nützlichen und erfreulichen Nebenwirkungen, die sportliche Aktivität haben kann, zu notwendigen Zwecken erklären müssen, die durch kein anderes Fach so gut oder überhaupt erreicht werden können. Sport ist ein unverzichtbares Mittel der Gesundheitserziehung, steigert das Selbstvertrauen, stabilisiert die Gesamtpersönlichkeit und trägt damit auch zu größerem Schulerfolg bei, sollte konsequenter als Werteerziehung ausgelegt werden und nun auch noch als Umwelterziehung.

Nun zweifle ich nicht daran, daß Sport zu all dem (und noch viel mehr) beitragen kann; es kann auch sein, daß Hinweise darauf bei denen Eindruck machen, die über Stellung und Ausstattung des Schulsports entscheiden – aber ich halte es für ausgeschlossen, daß Lehrer alle diese wichtigen, nützlichen Effekte, die Sport auch haben kann, im Unterricht planvoll ansteuern und darüber den Auftrag ihres Faches definieren können, ohne sich in ihrer Kompetenz hoffnungslos zu überfordern und an der Motivation ihrer Schüler völlig vorbeizugehen.

Es ist nicht zufällig, daß gerade jetzt in der sportpädagogischen Fachdiskussion zugleich mit der neuen Besinnung auf die pädagogischen Werte des Schulsports auch die alte Instrumentalisierungs-Debatte wieder auflebt, also die Frage danach,

was wir dem Sport alles an Zwecken auferlegen dürfen, ohne seinen Sinn und damit die Identität unseres Faches zu verfehlen. Bevor ich darauf weiter eingehe (und auch als Grundlage dafür), gebe ich erst noch einige Hinweise zu meinem dritten Stichwort:

Schüler

Daß die Schüler heute anders sind als früher und daß sich das auch im Schulsport auswirkt, wissen die meisten Pädagogen aus eigener Erfahrung. Wenn man Lehrer fragt, worin sie diese Veränderungen vor allem sehen, antworten sie unter anderem, daß sie anstrengender geworden sind, schwerer zu motivieren, nur in kurzen Zeittakten bei einer Sache bleiben, leicht ablenkbar seien, unruhig, reizbar, wenig konflikt- und kompromißfähig. Manche äußern den selbstkritischen Verdacht, das könne natürlich auch damit zusammenhängen, daß sie selbst und mit ihnen das ganze Kollegium älter geworden sind (*«Wir brauchen endlich mal wieder einige junge Lehrkräfte!»*); und manche fügen auch stolz hinzu, daß diese Probleme im Sportunterricht nicht so auffällig seien wie in anderen Fächern. Zum Sport kommen die meisten noch gern, verglichen mit den anderen Fächern ist er immer noch das beliebteste Schulfach, für viele ein Lichtblick. Aber es gibt natürlich immer noch Sportmuffel, und die äußern ihre Abneigung gegen dieses Fach heute auch immer drastischer.

Neuere Jugenduntersuchungen, unter anderem aus unserem Bielefelder Sonderforschungsbereich unter Leitung von Klaus Hurrelmann, geben diesen Eindrücken, die Lehrer so oder ähnlich (und natürlich viel differenzierter) aus ihrer Erfahrung kennen, empirische Belege und theoretische Begründungen. In äußerster Kürze läßt sich die Vielfalt der Befunde so zusammenfassen: Junge Leute heute leben materiell so gut wie noch nie eine heranwachsende Generation zuvor, sie haben auch so viele Freiheiten und Möglichkeiten wie nie eine Jugend zuvor; fast nichts, was Erwachsene dürfen, ist ihnen verschlossen; Konsum, Medien, Unterhaltungsangebote, weiche und harte Drogen, Sex – alles ist früher als je zuvor zugänglich für eine Jugend, die auch früher als je zuvor biologisch erwachsen ist. Es gibt immer weniger wirksame Verbote und eine verwirrende Vielfalt konkurrierender Angebote, aber so gut wie keine verbindlichen normativen Orientierungen mehr. Erlaubt ist, was gefällt; jeder suche sich seinen

Weg! «Individualisierung» nennt das die neuere Jugendforschung.

Grenzen setzt, wenn überhaupt etwas, das Geld. Wir erleben auch an unseren Schulen eine neue soziale Differenzierung, die mit dem alten Modell der gesellschaftlichen Schichtung schon lange nicht mehr angemessen zu fassen ist. Die Schere zwischen dem neuen Reichtum der ersten wahrnehmbaren Generation der Erben in der alten Bundesrepublik und einer neuen Armut, die nicht hungern muß, aber am Prestigewettkampf des Konsums nicht teilnehmen kann, diese Schere öffnet sich immer weiter. Auch unsere Schülerinnen und Schüler haben ihre Lektion gelernt, sozialen Status durch Kleidung und Konsum zu definieren. Neben dem, was man leisten kann, gewinnt immer mehr an Bedeutung, was man sich leisten kann. Dieser Prestigekampf wird auch in den Schulen offen ausgetragen, und die Sportartikelindustrie hat beachtliche Teilerfolge beim Bestreben, ihn auch in den Sport hineinzutragen.

Doch auch für die, denen das Geld die Grenzen in diesem Prestigekampf sehr weit setzt, ist diese Jugend der ansonsten fast unbegrenzten Möglichkeiten, diese Vielfalt der Optionen, alles andere als nur positiv. Die personalen Belastungen sind beachtlich. Für die meisten wird immer unklarer, worauf es ihnen eigentlich ankommen, wohin die Reise letztlich gehen soll. Langfristige Pläne, z. B. die Entscheidung für einen Beruf, werden immer mühsamer gefaßt und immer schwerer durchgehalten. Zugleich wird Jugend, diese Zeit der Orientierung und der forcierten Suche nach Sinn, immer länger, ihr soziales Ende, der Status des Erwachsenseins mit Beruf und wirtschaftlicher Unabhängigkeit, rückt in immer weitere Ferne. Daran nimmt auch die Schule teil. Die durchschnittliche Schulzeit, aber auch die daran anschließenden Studien- und Ausbildungszeiten, machen einen immer längeren Teil des Lebens aus, und dennoch wird immer ungewisser, ob die längere und höherwertige Qualifikationsphase sich lohnt, d. h. zu einem sicheren Arbeitsplatz in einem erfüllenden Beruf führt, in dem man die erworbenen Qualifikationen dann auch braucht.

Verständlich, daß Schüler diese lange Verweilzeit im Bildungssystem angesichts seines ungewissen Nutzens als Lebenszeit mit eigenem Sinn erfahren möchten. Auch in der Schule wollen sie «Spaß haben», «etwas erleben», es soll «Action», Spannung und viel Abwechslung geben –

und wenn das die Lehrer nicht bieten, muß man es gegen sie durchsetzen, oder es bricht aus in den Pausen und nach Schulschluß. Auch die offenbar zunehmenden Ausbrüche von Gewalt gehören in diesen Zusammenhang. Auch die Schlägerei bietet unmittelbar Sinn; wer es aus eigener Erfahrung noch nicht weiß, findet überzeugende Modelle in Film und Fernsehen. Das Negativste, was Schüler heute über eine Schulstunde oder einen Schultag sagen können, ist, es sei langweilig gewesen.

Lehrer finden sich damit zunehmend in den Rollen des Animateurs und – falls sie das nicht gut können – des Dompteurs gefordert. Als Lehrer fühlen sich viele erst in zweiter Linie gefragt. Da gleichzeitig die Schule ein bevorzugtes Objekt öffentlichen Sparens geworden ist, werden die Klassen immer größer, die Kollegien immer noch älter und kränker – keine guten Voraussetzungen, um mit den gewachsenen Anforderungen fertig zu werden.

Soweit also in skizzenhafter Verkürzung einige Veränderungen seiner Umwelt, von denen der Schulsport heute betroffen ist. Wir haben keine wissenschaftlichen Daten, die uns einigermaßen umfassend darüber Auskunft geben können, wie der Schulsport (und das heißt vor allem: seine Lehrkräfte) auf diese Veränderungen in der Praxis reagiert. Mir bleibt daher nichts anderes, als punktuelle Eindrücke aus der Schulwirklichkeit mit dem zu verbinden, was ich aus der nun wieder lebendigeren wissenschaftlichen Diskussion entnehmen kann. Ich glaube daraus sehen zu können, daß unser Fach in eine Orientierungskrise hineingerät – viele, insbesondere ältere Kolleginnen und Kollegen stecken (auch biographisch bedingt) schon mitten drin. Der oberflächliche Konsens der 70er Jahre, getragen von einer noch weitgehend ungebrochenen Sportbegeisterung junger Kollegien, reicht wohl nicht mehr aus. Die empirisch abgesicherte Tatsache, daß Sport immer noch das relativ beliebteste Schulfach ist, hilft uns allein über unsere Selbstzweifel nicht mehr hinweg.

III

Seit einigen Jahren suche ich – u. a. als Ausbilder der nächsten Generation von Sportlehrkräften, die nun hoffentlich endlich in die Schulen kommen wird – nach einer neuen Orientierung, die den veränderten Rahmenbedingungen Rechnung trägt. Ich denke allerdings noch nicht daran, unserem Fach einen völligen Bruch

mit seiner jüngeren Tradition zu empfehlen und es etwa (wie einige meiner Kollegen) auf Begriffen wie «Bewegung», «Körper» oder «Gesundheit» völlig neu zu begründen – weitgehend abgelöst von dem, was wir «Sport» nennen. Für mich soll das Fach weiterhin – zumindest in den Sekundarstufen – «Sport» heißen und seine Identität aus dem gewinnen, was den Sinn des Sports ausmacht. Ich bin allerdings davon überzeugt, daß wir alle, die dieses Fach vertreten, gründlicher und pädagogischer darüber nachdenken müssen, was dieser Sinn ist – oder genauer, was wir als den Sinn des Sports der nächsten, uns als Pädagogen anvertrauten Generation nahebringen wollen.

Dazu nun im letzten Teil meines Vortrags einige Andeutungen. Über den Sinn des Sports können wir uns in pädagogischer Absicht nicht verständigen, wenn wir alles, was Menschen heute «Sport» nennen können, in seiner verwirrenden Vielfalt in einer Realdefinition zu fassen suchen. Ich gehe – ähnlich wie mein Osnabrücker Kollege Meinhart VOLKAMER – von einer pädagogisch normativen, einer Nominaldefinition des Sports aus, die sich etwa so in Worte fassen läßt: Im Sport setzen wir uns willkürliche Aufgaben, die vorwiegend mit Mitteln zu lösen sind, die wir körperlich nennen. Aufgaben dieser Art sind: Einen Ball in einen Korb werfen, eine Strecke möglichst schnell zurücklegen, eine Kippe am Reck turnen, einen Berg besteigen und wie immer wir in Worte fassen können, was wir uns in den verschiedenen Sportarten als praktische Handlungsziele setzen. Mit der Lösung dieser Aufgaben ist zunächst nichts erreicht, als daß wir die Aufgaben gelöst haben – es bleibt (außer u. U. der Nachricht, daß wir es geschafft haben) nichts zurück. Im Sport geht es nicht um Werke, die wir schaffen, um Veränderungen in der Welt, die wir bewirken wollen. Sport ist geradezu das, «was das Terrain nicht verändert» (BERTAUX). VOLKAMER hat das mit anschaulichen Paradoxien erläutert: Wir werfen den Ball in den Korb – doch der ist unten offen, so daß er wieder herausfällt. Das wissen wir sogar vorher, und dennoch versuchen wir es immer wieder. Prinzipiell gilt das für jede sportliche Aufgabe: Weil der Korb unten offen ist, bleibt die Aufgabe bestehen, die Lösung kann beliebig wiederholt, verbessert, geübt werden.

Und genau darum geht es. Denn wir stellen uns die Aufgaben des Sports, weil wir sie als Herausforderungen an uns selbst empfinden und weil die Tätigkeiten,

die wir zu ihrer Lösung unternehmen, uns erfüllen, uns als in sich selbst sinnvoll erscheinen. Bei diesem letzten Merkmal muß ich noch etwas bleiben.

Daß wir eine Tätigkeit nicht um ihrer möglichen Ergebnisse willen ausführen, sondern wegen der Reize, die die Tätigkeit selbst in ihrem Verlauf erschließt, ist in den entsprechenden, vorwiegend philosophischen Theorien immer als das Eigentliche des Spiels gefaßt worden. Es ist sicher kein Zufall, daß gerade in jüngster Zeit Theorien wieder Aufmerksamkeit finden, die die subjektive Wahrnehmung und die personale Bedeutung solcher Tätigkeiten aufzuklären versuchen, in denen es uns nicht um die Erreichung von Zwecken geht. Die *Zeitschrift für Pädagogik* hat in diesem Jahr in ausdrücklich schulpädagogischer Absicht ein ganzes Heft solchen Theorien gewidmet – ausgehend von der Erfahrung, daß nachhaltige Bedeutung für Menschen nur das gewinnt, was sie mit Hingabe tun, nicht das, was sie erledigen wollen.

Der Autor, auf den man sich dabei zur Zeit vor allem beruft, ist CSIKSZENTMIHÁLYI. Er untersuchte Menschen bei «autotelischen Tätigkeiten», untersuchte ihre Empfindungen bei diesen Tätigkeiten und die Bedeutung solcher Tätigkeiten für die Menschen. Das vollkommene Aufgehen im Tun, das er *Flow* nennt, kennzeichnen Erlebensqualitäten folgender Art: Die Wahrnehmung konzentriert sich auf das, was für die Handlung von Belang ist, andere Umweltmerkmale, aber auch Gedanken über sich selbst, die momentane Lage usw. treten in den Hintergrund. In diesem Sinn ist man «selbstvergessen», denkt auch nicht daran, daß die Tätigkeit außer Kontrolle geraten könnte, man spürt vielmehr – ohne das zu reflektieren –, daß man die Situation «im Griff» hat. Man ist hellwach, das Gefühl für Zeit ändert sich, und das Ende der Tätigkeit wird nicht herbeigesehnt, eher bedauert. Es wäre zu vordergründig zu sagen, daß diese Menschen «Spaß haben» (obwohl sie, wenn sie aus dem *Flow* auftauchen, vielleicht keine anderen Worte finden). Wer Menschen im *Flow* beobachtet, sieht sie ernst, konzentriert, hingegeben an das, was sie tun.

Ich mußte dies so ausführlich (aber sicher noch lange nicht unmißverständlich) beschreiben, um Sie an Empfindungen zu erinnern, die Sie im Sport immer wieder gehabt haben, ohne die Sie den Sport nicht schätzen würden, schon gar nicht Sport zu einem Teil Ihrer Berufsaufgabe

gemacht hätten. Ich meine nun, daß es uns im Schulsport zuerst und vor allem darum gehen muß, junge Menschen an geeigneten Beispielen an diese Erfahrung heranzuführen, daß der Sport Aufgaben enthält, die im Versuch ihrer Lösung, im Verlauf der Tätigkeit Sinn geben. Sinn durch Tun.

Das ist keineswegs trivial oder selbstverständlich. Gehen Sie einmal in eine beliebige Sportstunde hinein und beobachten Sie. Sie werden erschüttert sein, wie selten es ist, daß sich auch nur die Mehrheit der Schüler im eben beschriebenen Verständnis auf eine sportliche Aufgabe konzentriert. Und doch ist es nirgends so gut möglich wie im Sport, zumindest für junge Menschen. Wir merken es nur in den anderen Schulfächern, in denen wir typischerweise die Beteiligung in den Köpfen und nicht mit den Körpern fordern, nicht so deutlich, wenn Schüler nicht bei der Sache sind. Auch CSIKSZENTMIHÁLYI fand seine besten Beispiele im Sport. Er untersuchte Kletterer, Basketballspieler, Tänzer usw. – und Chirurgen. Auch bei den Chirurgen, denen es ja um ein Ergebnis gehen muß, konnte er sehen, daß sie besonders schwierige und lange Operationen nur dann gut machen, ja überhaupt durchhalten, wenn sie im Tun aufgehen und nicht nur das Ende erreichen wollen.

Ich sage also: Im Schulsport kommt es zuerst und vor allem immer wieder darauf an, Schülern die Erfahrung zu vermitteln, daß Tätigkeit Sinn geben kann, auch wenn sie keinen Zweck hat, und daß auch zweckvolle Tätigkeiten nur gut ausgeführt werden können, wenn man im Tun aufgeht – und daß dies eine Befriedigung vermitteln kann, die nachhaltiger in Erinnerung bleibt als die meisten Erlebnisse, die wir als Zuhörer oder Zuschauer konsumieren. Diese Erfahrung braucht jeder Mensch, und im Sport ist sie den meisten zumindest in jungen Jahren exemplarisch so gut zu vermitteln wie wohl in keinem anderen Tätigkeitsfeld. Sport als Modell der *Vita activa*.

Wenn wir jungen Menschen vermitteln wollen, daß man Sinn im Leben durch Tätigsein besser findet als durch Konsumieren und Sich-etwas-bieten-Lassen, daß Erlebnisse der geglückten Tat uns nachhaltiger erfüllen als die Erlebnisse, die uns eine Unterhaltungsindustrie verspricht, dann bietet der Sport dafür sehr gute, für viele die besten Beispiele.

Aber wie wir wissen, stellt sich dieses Aufgehen im Tun auch im Sport nicht immer, für viele sogar recht selten oder nie

ein. Woran liegt das? CSIKSZENTMIHALYI, den ich hier zum letzten Mal bemühe, nennt zwei Bedingungen für das Aufgehen im Tun, im glücklichsten Fall das *Flow*-Erlebnis:

1. Die Handlungsstruktur muß eindeutig, das Ziel muß klar sein; ob und wie gut man es erreicht, muß der Handelnde selbst einfach erkennen können, bei längeren Handlungszügen gilt das auch für einzelne Schritte zum Ziel. (Denken Sie vielleicht, um sich das zu veranschaulichen, an den Kletterer in einer Wand, der einfach nur nach oben will und bei jedem Griff und Tritt merkt, wie das gelingt!)

2. Es muß eine individuelle Passung von Fähigkeit und Anforderung geben; die Aufgabe muß anspruchsvoll, aber lösbar sein; sie muß alle meine Kräfte und die volle Aufmerksamkeit fordern, darf mich aber nicht überfordern. Dann, in der Mitte zwischen Angst und Langeweile, kann *Flow* entstehen, Aufgehen im Tun.

Wer sich etwas auskennt in der Theorie der Leistungsmotivation, kennt diese Bedingungen als Bedingungen intrinsisch motivierten (und das heißt ja zumeist: leistungsmotivierten) Handelns. In der Tat ist dieses Aufgehen im Tun, für das der Sport so gute Beispiele bietet, an leistungsmotiviertes Handeln gebunden. Es ereignet sich nur, wenn wir die Aufgabe, auf die wir uns einlassen, als Herausforderung an uns selbst auffassen, deren Bewältigung wir irgendwie mit unserem Wert als Person verbinden, so daß wir stolz sein können, wenn wir es geschafft haben, aber auch betroffen sind, wenn nicht. Handlungssituationen dieser Struktur enthalten daher, wenn wir sie konstruktiv interpretieren, immer den Anreiz zu Konzentration und Übung, oder allgemeiner: zur Arbeit an sich selbst zur Selbstvervollkommnung. Wir müssen sie natürlich nicht so interpretieren; wir können ihnen auch, wenn wir nicht auf Anhieb brillieren, aus dem Wege gehen. Sich-auf-etwas-Einlassen und Aus-dem-Felde-Gehen liegen nirgends näher beieinander als im Sport.

Insofern ist Sportunterricht, wie ich ihn verstehen möchte, immer eine Auseinandersetzung mit dem Thema Leistung, und hier liegt nach meiner Auffassung eine zentrale pädagogische Aufgabe des Sportlehrers. Die Fähigkeiten seiner Schülerinnen und Schüler in jeder Klasse lie-

gen nämlich weit auseinander, und für alle oder zumindest möglichst viele (und hier insbesondere die Schwächeren) immer wieder Aufgaben zu finden mit der optimalen Passung zu ihren Fähigkeiten, verlangt eine gründliche Ausbildung und viel Erfah-

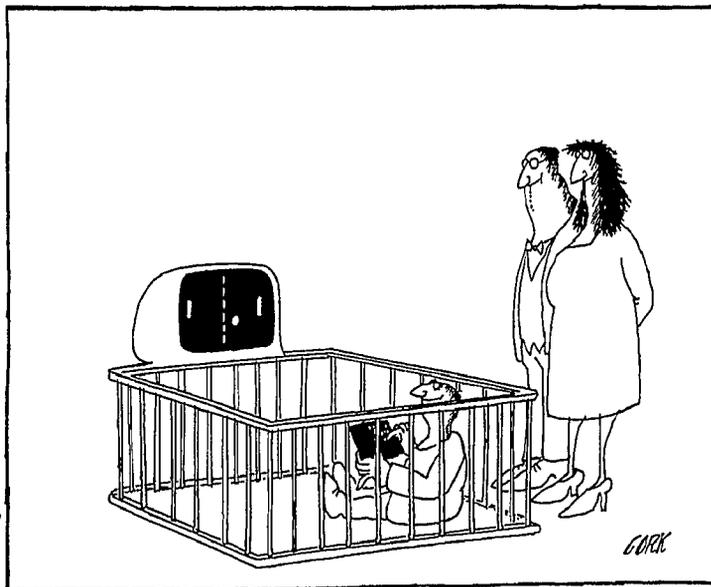
spiele. Lassen Sie sich von Ihren Kindern, wenn Sie sie in ein solches Spiel vertieft sehen, einmal beschreiben, was sie daran fasziniert! Sie können bei allen geschickt konstruierten Spielen sehr differenziert unter Schwierigkeitsstufen auswählen, d. h.

sich ihr individuell passendes Anforderungsniveau suchen; und sie erhalten fast nach jedem einzelnen Tastendruck sofort Rückmeldung über den Erfolg. Das, fast nur das macht ihre Faszination aus. Auch Computerspiele sind daher eine ständige Herausforderung an die Kompetenz – für wie bedeutsam oder irrelevant wir das dort Geforderte auch immer einschätzen mögen. Doch es gibt zwei pädagogisch bedeutsame Unterschiede zu den Aufgaben des Sports, die ich nun

zum Schluß meiner knappen Skizze noch andeuten möchte.

Der erste Unterschied liegt darin, daß alle Handlungen am Computer letztlich Tastenbefehle in einer Welt der Symbole und Zeichen sind, in einer typischen Welt der Erfahrung aus zweiter Hand. Im Sport dagegen handeln wir ganzheitlich, sind nicht nur mit Fingern und Kopf, sondern mit unserem ganzen Körper dabei und gewinnen im Verlauf der Handlungen primäre, unmittelbare Erfahrungen über unsere Welt, unsere Mitmenschen, unseren Körper. Der Sport spricht daher auch alle unsere Sinnesorgane an und nicht nur das Auge. Die Rede von den «Körpererfahrungen», die im Sport erschlossen werden können, meint vor allem dies. Manche dieser Erfahrungen sind übrigens so sensationell und beglückend, daß sie eine zusätzliche Quelle für das Aufgehen im Tun bilden. Andere sind – besonders für Kinder – grundlegend für unsere Orientierung in der Welt; wieder andere notwendig für den Erhalt unserer Gesundheit.

Der zweite Unterschied zum Computer liegt darin, daß Aufgaben im Sport sich viel besser dazu eignen, ja geradezu darauf angelegt sind, gemeinschaftlich oder im Vergleich mit anderen angegangen zu werden. Der Sport enthält in seiner Tätig-



Zeichnung: Cor Hoekstra

Den Tastsinn mit der Tastatur entwickeln?

In den seltensten Fällen kann ein Lehrer nämlich einfach so übernehmen, was der große, organisierte Sport, wie er und seine Schüler ihn aus den Medien kennen, als Aufgaben definiert. Er muß ständig, mit Blick auf seine Lerngruppe und jeden einzelnen in ihr, Regeln verändern, andere Maßstäbe einführen, neue Tests und Wettkämpfe erfinden, immer wieder auch methodische Zwischenschritte, die auch schon für sich selbst attraktive Aufgaben darstellen, deren Lösung auch dann befriedigt, wenn man über sie nicht hinauskommt.

Ich empfehle nachdrücklich, Schulsport in diesem Verständnis als Leistungserziehung auszulegen, also als Vermittlung von Erfahrungen damit, wie Tätigkeit unmittelbaren Sinn geben kann, wenn wir uns nur ganz auf sie einlassen und sie unseren Fähigkeiten angepaßt sind. Das ist nicht nur kurzfristig zu sehen: Unsere Fähigkeiten, auf die es bei diesen Aufgaben ankommt, können sich durch Übung und Lebensweise ändern, und sportliche Herausforderungen enthalten immer den Anreiz, sich zu verbessern.

Die beiden genannten Mindestbedingungen für ein Aufgehen im Tun (unmittelbare Rückmeldungen und optimale Passung) erfüllen übrigens auch Computer-

keitsstruktur den Keim des Sozialen, und wir alle wissen, daß das Glück, das er vermitteln kann, mit anderen erst vollkommen wird. Das können die anderen sein, die eine Leistung bewundern, die anderen, mit denen wir gemeinschaftlich, z. B. in einer Mannschaft, eine Aufgabe angehen, aber vor allem auch die anderen, mit denen wir uns – auch im Wettkampf – vergleichen. Das ist die positive Seite. Die Kehrseite ist, daß im Sport aus denselben Quellen auch Meinungsverschiedenheiten, Konflikte und Streit ausbrechen. Kein anderes Schulfach betrifft die Schüler so tief, daß sie sich über seine Abläufe und Ergebnisse so ereifern und streiten können wie im Sport. Darin liegen die Anlässe für das, was unsere Fachdiskussion seit den 70er Jahren als «soziales Lernen» diskutiert.

Ich muß hier abrechnen. Ich habe vier Perspektiven angedeutet, unter denen ich, nahe an den Erwartungen und dem Erleben der Aktiven, die pädagogische Bedeutung des Sports sehe:

– die zentrale Perspektive des Spielerischen, des Aufgehens im Tun, ohne das die anderen nichts sind;

– die in ihr eingeschlossene und sie bedingende Perspektive der Leistung;
 – die Perspektive der primären (wir sagen auch: «körperlichen») Erfahrungen;
 – die Perspektive des Sozialen, des Miteinanders im Sport.

Ausgelassen habe ich hier die Perspektive des Ästhetischen, die in unserer Fachtradition mit dem Begriff der Gestaltung verbunden ist, und die Perspektive der Gesundheit. Auch bei diesen hätten meine Erläuterungen akzentuiert, daß ich immer empfehle, im Sportunterricht zunächst von dem auszugehen, was Menschen im Sport selbst als Sinn ihrer Tätigkeit erleben, und nicht von den Rechtfertigungen und Zwecken, mit denen sie ihr Tun denen gegenüber erklären, die diese Erfahrungen nicht haben. Denn nur so können m. E. Sportlehrer glaubwürdig bleiben, indem sie Schülern das zu erschließen suchen, dessen Wert sie aus eigener Praxis kennen.

Dazu noch einen Erläuterungsversuch am Beispiel der Perspektive des Sozialen. Unser Ziel sollte es im Sportunterricht immer sein, Schülern zu helfen, Sport auch

als gemeinschaftsstiftend zu erfahren. Das gelingt selten genug, und auf dem Weg dahin gibt es immer wieder Konflikte auszuräumen und Streit zu schlichten. Die Lösung solcher Konflikte, möglichst unter Beteiligung der Schüler, kann pädagogisch fruchtbar, kann wertvolles soziales Lernen sein. Aber das darf uns nicht dazu verleiten, Konflikte herbeizuführen, wie das auch Unterrichts Anregungen nahelegen, Sport also als Anlaß für soziales Lernen einzusetzen und ihn gar zu unterbrechen, wenn er allzu harmonisch wird. Nicht Sport als Mittel für soziales Lernen, sondern soziales Lernen gegebenenfalls als Voraussetzung für guten Sport. Das geglückte Miteinander im Sport ist ein hoher Wert; das Miteinander durch Sport lehren zu wollen – damit übernehmen wir uns und verbiegen unsere schöne Sache.

Anmerkung

¹ Das Symposium fand am 8. und 9. Juli 1993 in Bad Dürkheim statt.

Anzeige

sportpädagogik

Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung

Suchen Sie Literatur und Unterrichtsbeispiele für den Sportunterricht in der Grundschule? Die Zeitschrift **sportpädagogik** bietet ab sofort ein

Registersystem auf Diskette.

Wir nennen alle erschienenen Hefte mit Schwerpunktthemen, Praxisbeispielen und Berichten für den Sportunterricht in der Grundschule. Wir geben Literaturhinweise, speziell auf die Bedürfnisse des Sportunterrichts in Grundschulen abgestimmt.

Sie erhalten die Diskette als Word-Dokument auf einer formatierten 3.5 Zoll Diskette für nur DM 24,90 zzgl. Versandkosten.

Für das Betriebssystem MS Dos Best.-Nr.: 32448
 Für Apple Macintosh Best.-Nr.: 32449

Ihre Diskette ist vorbereitet, schreiben Sie uns.
 Erhard Friedrich Verlag,
 Vertrieb, Postfach 10 01 50, 30917 Seelze

Ja, ich bestelle das Registersystem der Zeitschrift **sportpädagogik** auf Diskette zum Preis von DM 24,90 zzgl. Versandkosten.

für das Betriebssystem MS Dos Bestellnr.: 32448

für Apple Macintosh Bestellnr.: 32449

Name/Vorname

Straße

PLZ/Ort

Datum

Unterschrift