

DIETRICH KURZ

Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen¹

1 Einleitung

Lehrplanrevision und Gutachtenauftrag

Die 1980 erlassenen Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (KM NRW) (im Folgenden: Richtlinien 1980) hatten unter vergleichbaren Texten für das Fach Sport in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung: Sie waren, als das bis heute einzige Richtlinienwerk für alle Schulformen und Schulstufen, in einem Verfahren entwickelt worden, das in Anspruch und Aufwand in der Geschichte der Bundesrepublik einzigartig ist. Auch hinsichtlich der Detaillierung der Ausführungen und der Bereiche des Schulsports, zu denen Aussagen gemacht werden, sind sie bis heute ein Modell. Anerkannt wurde auch, dass die Richtlinien 1980 den Versuch darstellen, Vorgaben für den Schulsport in dieser Breite auf ein ausformuliertes sportpädagogisches Konzept zu gründen.

Aber Richtlinien haben ihre Zeit: Sie entstehen aus einem Zeitgeist, antworten auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, entwerfen ihre Bestimmungen und Empfehlungen für eine absehbare Zukunft. Seit der Erarbeitung der Richtlinien 1980 in den 70er Jahren hat sich für den Schulsport vieles verändert. Mit diesen Richtlinien konnte der Schulsport in Nordrhein-Westfalen nicht in das nächste Jahrhundert gehen. Nach den Vorgaben der Landesregierung sollte sich das neue Richtlinien und Lehrplanwerk für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (im Folgenden: Richtlinien 2000) in den Rahmen der aktuellen Richtlinienentwicklung für alle Schulfächer in diesem Bundesland einfügen. Es sollte jedoch keine völlige Neuentwicklung sein, sondern in einem vergleichsweise sparsamen und pragmatischen Verfahren als behutsame Fortschreibung der Richtlinien 1980 entstehen. Vorlage in diesem Verfahren sollten, so weit fachlich und pädagogisch vertretbar, die Richtlinien 1980 sein. Deshalb wurden sie in einem ersten Revisionsschritt gründlich analysiert. Aber Richtlinien haben ihre Zeit: Sie entstehen aus einem Zeitgeist, antworten auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, entwerfen ihre Bestimmungen und Empfehlungen für eine absehbare Zukunft. Seit der Erarbeitung der Richtlinien 1980 in den 70er Jahren hat sich für den Schulsport vieles verändert. Mit diesen Richtlinien konnte der Schulsport in Nordrhein-Westfalen nicht in das nächste Jahrhundert gehen. Nach den Vorgaben der Landesregierung sollte sich das neue Richtlinien und Lehrplanwerk für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (im Folgenden: Richtlinien 2000) in den Rahmen der aktuellen Richtlinienentwicklung für alle Schulfächer in diesem Bundesland

¹ Überarbeitete Fassung eines Gutachtens im Rahmen der Vorbereitungsphase der Revision der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen.

einfügen. Es sollte jedoch keine völlige Neuentwicklung sein, sondern in einem vergleichsweise sparsamen und pragmatischen Verfahren als behutsame Fortschreibung der Richtlinien 1980 entstehen. Vorlage in diesem Verfahren sollten, soweit fachlich und pädagogisch vertretbar, die Richtlinien 1980 sein. Deshalb wurden sie in einem ersten Revisionsschritt gründlich analysiert. Auf dieser Grundlage wurde der "Handlungsbedarf" formuliert.²

Das sportpädagogische Konzept, das hinter den Richtlinien 1980 steht, ist in seinen Grundzügen bis heute konsensfähig. In Überblicksdarstellungen (BALZ 1992; HUMMEL/BALZ 1995; SCHIERZ 1997, 149 - 204) wird es durch die Begriffe "Handlungsfähigkeit" und "Sinn" charakterisiert. Unter der Überschrift "Pädagogische Grundlegung" ist dieses Konzept im Band I der Richtlinien 1980 (S. 8 - 13) skizziert. Den Kern dieser Skizze bildet ein Abschnitt unter der Überschrift "Aufgaben des Schulsports". Vorarbeit für diesen Richtlinientext war ein Gutachten, das im Revisionsprozess entstanden ist und das den verschiedenen an der Revision beteiligten Arbeitsgruppen eine gemeinsame Orientierung geben sollte (KURZ 1977).

Dieses Verfahren hatte sich im Prinzip bewährt. Für die anstehende Lehrplanrevision wurde daher wiederum ein Gutachten in Auftrag gegeben, das Hintergrund und Vorarbeit für die Formulierung eines entsprechenden Textes in den Richtlinien 2000 sein sollte. Wie in den Richtlinien 1980 sollte zunächst eine pädagogische Grundlegung gefunden werden, die in ihren wesentlichen Merkmalen für den Sport in allen Schulformen und Schulstufen gültig ist und damit zugleich die Einheit des Faches über alle Bildungsgänge und -abschnitte beschreibt. Das erschien umso dringender, als in den Richtlinien 2000 der besondere Bildungsauftrag der einzelnen Schulformen stärker berücksichtigt werden sollte und es von vornherein geplant war, wie für alle anderen Schulfächer schulformbezogene Lehrpläne zu erstellen.

Zu Recht ist an den Richtlinien 1980 kritisiert worden, dass die pädagogische Grundlegung in den konkreteren Unterrichtsempfehlungen der Bände II ff. nicht konsequent beachtet ist.³ Die Ausführungen des Gutachtens standen daher auch unter dem Ziel, zu einem frühen Zeitpunkt im Revisionsprozess einen möglichst verbindlichen pädagogischen Rahmen für die Arbeit in den einzelnen Lehrplankommissionen zu beschreiben. Eine solche Verbindlichkeit kann jedoch nicht verordnet werden. Sie ist letztlich nur dadurch zu erreichen, dass unter den an der Revisionsarbeit Beteiligten ein Konsens entsteht. Daher ist der Gutachterauftrag zwar an einen Autor vergeben worden; der Text ist jedoch in der zentralen Vorbereitungsgruppe "Revision der Richtlinien und Lehrpläne Sport" mehrfach gründlich diskutiert und daraufhin überarbeitet worden. Das Gutachten trug zwar den Namen eines Verfassers, aber es sollte einen konsensfähigen Rahmen beschreiben, nicht einen persönlichen Standort.⁴

Zu diesem Text

Der hier veröffentlichte Text ist im Wesentlichen identisch mit der letzten Fassung des Gutachtens. Er verdankt der Diskussion in der Vorbereitungsgruppe viele Anregungen, z. T. auch wörtliche Formulierungen. Die Zusammensetzung der Vorbereitungsgruppe⁵ bot die Chance,

² Das Ergebnis dieses Arbeitsganges liegt in einem umfassenden Arbeitspapier (letzte Fassung vom 16.6.1997) vor: "Analyse der vorhandenen Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport (I. Revisionsschritt)".

³ Vgl. dazu bes. die von Aschebrock/Hübner (1988) herausgegebenen Analysen.

⁴ Auch deshalb ist im Gutachten von einer *pädagogischen Grundlegung* und nicht von einem *didaktischen Konzept oder Unterrichtskonzept* die Rede. Es geht nicht darum, eine Position zu schreiben, die sich möglichst profiliert von anderen abhebt, sondern einen konsensfähigen Rahmen, der hinreichend pädagogische Freiheit lässt, ohne jedoch Beliebiges zu erlauben. Außerdem konzentrieren sich die gedanklichen Bemühungen mehr auf den pädagogischen Auftrag als auf die konkrete unterrichtliche Realisierung.

⁵ In der Kommission haben mitgearbeitet: Heinz Aschebrock (L), Edgar Beckers, Bruno Blatt, Bernd Feldhaus, Rolf Geßmann, Horst Hübner, Rudolf Köster, Reinhart Kronenberg, Friedrich-Wilhelm Krüger, Doris Küpper, Dietrich Kurz, Norbert Micken,

unterschiedliche Akzentuierungen bezüglich der pädagogischen Auslegung des Faches, aber auch unterschiedliche Erfahrungshintergründe bezüglich der Schulformen einzubringen. Das konstruktive Gesprächsklima und die stringente Gesprächsleitung haben die Entstehung dieses Textes entscheidend gefördert.

Das Gutachten sollte kein Entwurf für einen Richtlinientext sein, sondern eine Vorarbeit. Es ist ausführlicher gehalten, als ein Richtlinientext sein könnte. Es ist insbesondere argumentativer, geht auf unterschiedliche Auffassungen – auch innerhalb der Vorbereitungsgruppe – ein, enthält Belege und Hinweise auf Veröffentlichungen. Damit soll zugleich zum Ausdruck gebracht werden, dass dieser Text und mit ihm die pädagogische Grundlegung der Richtlinien 2000 noch in der Diskussion waren. Die Veröffentlichung des Gutachtens sollte dazu beitragen, die anstehende Revision der Richtlinien transparenter werden zu lassen; sie sollte zugleich einladen, an der Diskussion um die zukünftige Gestalt des Schulsports in Nordrhein-Westfalen teilzunehmen.

Inzwischen sind die ersten Lehrpläne Sport der neuen Generation erlassen. Sie enthalten wie alle, die folgen werden, "Rahmenvorgaben für den Schulsport" mit einer pädagogischen Grundlegung, in der die Kernaussagen des Gutachtens zusammengefasst sind.⁶ Damit erhält der hier veröffentlichte Text den Charakter eines erläuternden Kommentars.

Der Text ist für die Veröffentlichung nochmals durchgesehen, vor allem zu Beginn etwas umgestellt und gestrafft, um die Lesbarkeit zu erhöhen. In den letzten Abschnitt "Erziehender Sportunterricht" sind über das Gutachten hinaus einige Gedanken zur Orientierungsfunktion der Pädagogischen Perspektiven eingefügt. Sie sollen Missverständnissen entgegentreten, die sich bei der Umsetzung der Lehrpläne gezeigt haben.

2 Vorklärungen

Eckpunkte der Revision

Die Revision der Lehrpläne Sport an den Schulen Nordrhein-Westfalens basiert auf einem Konsens mit einigen Eckpunkten, die hier zunächst knapp skizziert werden sollen:

1. Grundsätzlich festgehalten wird an der Vorstellung, die sich in den Richtlinien 1980 mit der Leitidee "Handlungsfähigkeit" verbindet. Sie lässt sich in äußerster Kürze etwa so formulieren: In Verbindung von Erfahrung und Reflexion sollen Schülerinnen und Schüler lernen, die Bedeutung des Sports für ihr eigenes Leben einzuschätzen. Letztlich geht es darum, sie dahingehend zu fördern, dass sie verantwortlich entscheiden können, welchem Sport sie in ihrem Leben welchen Platz geben wollen.⁷
2. Das Fach kann jedoch heute noch weniger als vor zwanzig Jahren nur als Einführung in das verstanden werden, was außerhalb der Schule "Sport" genannt wird. Eine pädagogische Grundlegung muss deutlich machen, worin der spezifische Auftrag des Faches gesehen werden sollte. Das kann insbesondere da. durch geschehen, dass konsequenter der Anschluss an allgemeine Überlegungen gesucht wird, was die Schule leisten soll. Die Rede

Gabriele Müller-Stork, Rolf-Peter Pack (L), Hermann Ridder, Elke Schäfer, Helmut Schmerbitz, Günter Stibbe (L), Maria Windhövel. (L = Leitung)

⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) des Landes Nordrhein-Westfalen, Rahmenvorgaben für den Schulsport, hier und im Folgenden zitiert nach der Fassung im Lehrplan Sport für die Grundschule (1999).

⁷ Ausführlich zur Entwicklung, Auslegung und Ausdifferenzierung dieser Idee: KURZ 1993, bes. S. 56 – 78.

vom "Doppelauftrag" und die Betonung der Vorstellung, dass Sportunterricht "erziehender Unterricht" sein muss, ist Ausdruck dieser Bemühung um Anschluss an die fachübergreifende Diskussion.

3. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, immer wieder herauszustellen, dass "Sport" eine verkürzte Bezeichnung für das Fach ist. Sie steht in der Schule für einen Handlungs- und Erfahrungsbereich, in dem es um die Bewegung und die Leiblichkeit (der "Körper") der Schülerinnen und Schüler geht wie in keinem an deren Fach. Darauf – und nicht auf der Verbreitung und Popularität des Sports • beruht letztlich die pädagogische Unverzichtbarkeit des Faches. Entsprechende Bezüge zu anthropologischen Einsichten sind in der pädagogischen Grundlegung zu verstärken, möglichst unter Hinweis auf aktuelle Auffälligkeiten in der Lebenswelt der Heranwachsenden. Aber auch in den Hinweisen zur praktischen Gestaltung des Unterrichts muss präsent bleiben, dass die Sportarten nur einen Pol des spezifischen Inhaltsspektrums bilden.
4. Es ist eine pädagogische Herausforderung für die Schule insgesamt, in Unterricht und Schulleben mehr Raum für Bewegung und Leiblichkeit zu schaffen. Sportunterricht kann und sollte das Zentrum sein, von dem entsprechende Impulse immer wieder ausgehen. Die Sportlehrkräfte sind insofern auch die kompetenten Sachwalter einer bewegungsfreudigen Schule. In diesem Zusammenhang gewinnt die Betreuung des außerunterrichtlichen Schulsports besondere Bedeutung. Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport bilden zusammen den Aufgabenbereich Sport. Damit ist Sport mehr als ein Unterrichtsfach.
5. Unter den pädagogischen Vorstellungen, die sich mit dem Begriff "Handlungsfähigkeit" verbinden, findet besonders dieser Gedanke Zustimmung: Sport hat nicht seinen Sinn, sondern wird mit Sinn belegt; und das kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Handlungsfähig im Sport ist, wer damit rational und verantwortlich umgehen kann. Daraus begründet sich das Prinzip der mehrperspektivischen Vermittlung. Es bietet sich an, dieses Prinzip in der pädagogischen Grundlegung konsequenter vorzubereiten und zu verfolgen. Die Skizze von sechs pädagogischen Perspektiven für den Sport in der Schule bildet daher das Herzstück des Gutachtens und der Rahmenvorgaben. Diese Systematik tritt an Stelle der "Aufgaben des Schulsports" in den Richtlinien 1980.
6. Eine pädagogische Grundlegung für den Schulsport hat zwei Funktionen. Sie soll einerseits die Bedeutung des Faches verständlich machen (Legitimationsfunktion). Anderseits soll sie eine durchgehende Orientierung für die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts bieten (Orientierungsfunktion). Die Formulierung der Pädagogischen Perspektiven sollte beiden Funktionen dienen. Dabei ist die Tatsache der pädagogischen Ambivalenz des Sports konsequenter zu berücksichtigen.
7. Für die geforderte Orientierungsfunktion reicht es nicht aus, Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts nur nacheinander unter jeder Perspektive zu geben. Es muss auch beschrieben werden, wie sich das im Unterricht zusammenfügen soll. Dafür müsste die Vorstellung vom erziehenden Unterricht leitend werden.

Unterrichten und Erziehen

Es hat eine gute pädagogische Tradition, jedem Unterricht einen doppelten Auftrag zuzuverkennen oder auch zwei Rollen der Lehrkraft zu unterscheiden.⁸ Für den Schulsport lässt sich das etwa so umschreiben:

Eine unbestreitbare Aufgabe des Sportunterrichts besteht darin, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die dem Sport und benachbarten Bewegungskulturen zuzurechnen sind. Dazu gehören z. B. die Verbesserung der Kraft in den Armen oder des Gleichgewichtsvermögens (eine konditionelle bzw. eine koordinative Fähigkeit), die Vermittlung des Kraulbeinschlags oder des Doppelpasses (als sportmotorische Fertigkeiten), aber auch z. B. die Kenntnisse über Spielregeln oder sportgerechte, gesunde Ernährung. Soweit sie sich auf diese (engere) Ebene des Unterrichts beschränkt, handelt die Lehrkraft als Lehrerin oder Lehrer. Sie führt in Ausschnitte der Bewegungskultur ein, vermittelt und fördert die Voraussetzungen, in ihnen aktiv zu werden. Es hat besonders in den 70er Jahren fachdidaktische Konzepte gegeben, die den Schulsport ausdrücklich und weitgehend auf diese Ebene beschränken wollten.⁹ Auch das von BALZ (1992) skizzierte "Sportartenkonzept" das in der Praxis verbreitet und geläufig ist, hier einzuordnen.

Doch wozu sollen Schülerinnen und Schüler im Unterricht Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der Welt des Sports erwerben und verbessern? Die pädagogische Begründung des Faches verweist mit ihren Antworten auf diese Frage immer auch auf eine zweite Ebene, die spezifischer mit den Begriffen "Erziehung" oder "Bildung" gefasst wird. Die entsprechenden Überlegungen verweisen z. B. darauf, dass jener Prozess, in dem der Kraulbeinschlag verbessert oder die Kenntnis der Spielregel erworben wird, bei entsprechender Gestaltung auch im weiteren Sinn zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. In solchen Überlegungen kommt es letztlich nicht darauf an, dass oder wie gut der Kraulbeinschlag gelernt wird, sondern was dabei (am Kraulbeinschlag oder beim Übungsprozess) noch gelernt und erfahren wird. Wer als Lehrkraft auch darauf achtet, handelt als Erzieher.

Die "Handlungsfähigkeit" der Schülerinnen und Schüler ist auf beiden Ebenen zu fördern. Das heißt: Handlungsfähigkeit setzt sich erstens aus dem zusammen, was erforderlich ist, um unter jeweils gegebenen Bedingungen kompetent am Sport teilzunehmen, und zweitens aus der Fähigkeit, Sport auf Sinn zu reflektieren und entsprechend zu gestalten.

Der Doppelauftrag des Schulsports

In der Geschichte des Faches Sport und seiner Vorläufer lassen sich zwei typische Ansätze erkennen, seinen Auftrag in der Schule zu bestimmen und von anderen Fächern abzugrenzen. Der erste, mit längerer Tradition, geht davon aus, dass in diesem Fach eine bedeutsame, in allen anderen Fächern vernachlässigte Seite des Menschen angesprochen und als Medium der Erziehung genutzt wird, nämlich seine Leiblichkeit und seine Bewegung. Wer das Fach so denkt, möchte es daher lieber "Leibeserziehung", "Körpererziehung" oder auch "Bewegungserziehung" nennen.

⁸ Zum Folgenden z. B. für unser Fach BECKERS 1997, bes. 26f.; für die Allgemeine Pädagogik neben vielen anderen BENNER 1987, 207 - 275, dem ich in der Wahl der Begriffe folge.

⁹ Ich habe sie in meinen "Elementen des Schulsports" als „Didaktik der reduzierten Ansprüche“ ausführlich beschrieben und kritisiert (KURZ 1990, Schulsports" 43 - 46). Flüchtige Leser haben gelegentlich mein Konzept der "Handlungsfähigkeit im Sport" dort zugeordnet.

Der zweite, historisch jüngere Ansatz geht vom Auftrag der Schule aus, auf das Leben in einer komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit vorzubereiten. Als bedeutsamer Ausschnitt dieser Lebenswirklichkeit wird der Sport angesehen. Diesem Ansatz entspricht daher die Bezeichnung des Faches als "Sport", "Schulsport" oder "Sportunterricht", die seit den 70er Jahren im deutschen Sprachraum überwiegt. Die gesellschaftliche Situation im Übergang in das 21. Jahrhundert wird in Deutschland verbreitet so eingeschätzt, dass sich allein auf der Grundlage des zweiten Ansatzes das Fach nicht mehr legitimieren lässt. Die Richtlinien 1980 erschienen auch aus diesem Grund als revisionsbedürftig: Sie können so verstanden werden, als bestehe der Auftrag des Faches allein darin, einen Teilbereich der Kultur zu erschließen. Die Richtlinien 2000 beruhen ausdrücklich auf der Überzeugung, dass beide Ansätze ihre pädagogische Berechtigung haben und fassen sie in der Formulierung des "Doppelauftrags" zusammen. "Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport" – "Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur" heißen diese beiden Seiten. Die aufwändige Formulierung soll verdeutlichen, dass beide Seiten nicht nur im Sinne eines engen Sportbegriffs zu denken sind. Diesem Gedanken gehen wir jetzt noch etwas weiter nach.

Sport – zum Selbstverständnis eines Aufgabenbereichs der Schule

Erziehung lässt sich allgemein fassen als der Versuch, auf die Entwicklung von Heranwachsenden Einfluss zu nehmen. Dieser Einfluss kann und darf jedoch nicht als direkte Einwirkung, als transitiver Prozess vom Erzieher zum Zögling, verstanden werden: Erziehung kann letztlich nur gelingen als Selbsterziehung eines selbsttägigen Subjekts; die Aufgabe des Erziehers ist darin zu sehen, für diesen Prozess Anregungen und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Dieser Gedanke, der in der Geschichte der Pädagogik spätestens seit Schleiermacher immer wieder formuliert wurde, wird in jüngerer Zeit auch in der Sportpädagogik wieder in Erinnerung gebracht.¹⁰ Greift man diesen Gedanken auf, so lässt sich das Besondere des Aufgabenbereichs "Sport" in der Schule in einem ersten Schritt so beschreiben: Diese Tätigkeit, auf der die Selbsterziehung beruht, ist in den anderen Fächern vorwiegend oder sogar ausschließlich verbale oder symbolische Aktion. D. h., es wird gesprochen und zugehört, geschrieben und gelesen, über Gesprochenes oder Geschriebenes nachgedacht und dieses Nachdenken wiederum über Sprache oder Schrift mitgeteilt. Sport ist in der Schule der Aufgabenbereich, in dem die erzieherisch bedeutsame Tätigkeit zunächst eine körperliche Tätigkeit, eine Bewegungshandlung der ganzen Person ist, die dann zusätzlich durch verbale oder symbolische Kommunikation gedeutet werden kann.

Wenn Erziehung der Versuch ist, auf die Entwicklung der Heranwachsenden Einfluss zu nehmen, so kann sich dieser Versuch daher im Sport (und nur im Sport) auch auf die motorische und damit zugleich auf die körperliche Entwicklung beziehen. Um diese beiden Aspekte der Entwicklung geht es ausdrücklich in keinem anderen Schulfach. Die Lebensbedingungen, unter denen junge Menschen heute aufwachsen, erfordern jedoch ihre Beachtung mehr denn je. Verbreitete Auffälligkeiten schon bei Kindern und Jugendlichen zeigen, welche Folgen es haben kann, wenn die Bewegung – und mit ihr der Körper – vernachlässigt wird.

Wenn wir sagen, dass das pädagogisch Bedeutsame im "Sport" sich in und durch Bewegung ereignet, sehen wir dieses Bedeutsame dennoch nicht auf die Dimensionen der körperlichen

¹⁰ So z. B. in der Standortbestimmung der Herausgeber der Zeitschrift "sportpädagogik" (BALZ u. a. 1997) weiterhin BECKERS 1997, bes. 15 - 17; ähnlich SCHERLER 1997, 9). Im Rahmen systemtheoretisch-konstruktivistischer Ansätze radikalisiert bei CACHAY/THIEL 1996.

und motorischen Entwicklung beschränkt. Die Bewegung, um die es im "Sport" geht, aktualisiert Emotionen, Motive, soziale Bezüge und Kognitionen. Bewegung ist das Medium, über das in allen diesen Dimensionen pädagogisch bedeutsame Wirkungen ausgelöst werden können. Insofern verdienen Unterricht und Erziehung in keinem anderen Schulfach mit mehr Begründung das Attribut "ganzheitlich".

Ganzheitliche Erziehung über das Medium Bewegung realisiert sich im Sport idealerweise als Spiel. Das soll hier heißen: Der Reiz der gestellten Bewegungsaufgaben liegt für die Akteure vornehmlich in dem, was während der Tätigkeit erfahren wird, nicht in Wirkungen, die durch sie angestrebt werden. Spielerisches Handeln ist Probehandeln in einem eigenen Bereich, den die Spielenden als von der alltäglichen Wirklichkeit ausgegrenzt erleben. Dieses Handeln kann zwar Folgen haben; aber die Folgen sind typischerweise nicht so ernst, weil es doch "nur ein Spiel ist". Dies, der Vorrang der Tätigkeit selbst vor den durch sie erreichbaren Zwecken oder zu erwartenden Folgen, bildet zugleich die Idee der sportlichen Aktivität; hierdurch unterscheidet sie sich von anderen Bewegungshandlungen. In diesem allgemeinen Verständnis eignet sich "Sport" als Benennung für den Aufgabenbereich.

Sport ist auch ein bedeutsamer Ausschnitt der außerschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Auf diese Lebenswelt ist im Unterricht Bezug zu nehmen. Wie wirksam der Schulsport ist, muss sich auch daran messen lassen, wie die Anregungen und Erfahrungen, die er vermittelt, im Leben außerhalb und nach der Schule weiterwirken. Das kann jedoch nicht heißen, dass der außerschulische Sport in der Schule einfach abzubilden ist. Wenn der Aufgabenbereich auch in diesem Gutachten weiterhin "Sport" genannt wird, ist damit keine Festlegung auf die Formen und Normen des organisierten Sports verbunden. Sport in der Schule ist pädagogisch ausgewählter, akzentuierter oder auch modifizierter Sport. Der Begriff soll auch nicht ausschließen, dass im Unterricht Formen aufgegriffen werden, die anderen Bewegungskulturen oder der Bewegungserziehung zuzurechnen sind. Die Erfahrungen die junge Menschen hier gewinnen, stehen letztlich unter dem Ziel, dass sie selbst eine reflektierte Beziehung zum Sport – und allgemeiner: zur Bewegung und zu ihrem Körper – entwickeln.

3 Ausgangspunkte einer pädagogischen Grundlegung für den Schulsport

Für die pädagogische Grundlegung eines Schulfaches gibt es verschiedene, prinzipiell berechtigte Ausgangspunkte, die man ihrerseits wieder auf verschiedene Weise systematisieren kann. Eine Systematik, die wegen ihrer Einfachheit inzwischen geradezu klassisch geworden ist, geht auf den amerikanischen Curriculumtheoretiker Tyler zurück. Er hat vorgeschlagen, drei Entscheidungsgrundlagen anzunehmen, die in jedem Lehrplanprozess zu berücksichtigen sind: 1. die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Heranwachsenden (Kennwort: "child"), 2. die Struktur und die bildenden Potentiale des Fachgegenstands (Kennwort: "subject") und 3. die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Gesellschaft (Kennwort: "society")¹¹

¹¹ TYLER 1973; in der Sportpädagogik für die Frage der Inhaltsauswahl kürzlich wieder aufgenommen von BALZ 1995a.

Richtlinien 1980: Ausgang vom Gegenstand "Sport"

Tylers Systematik kann weiter ausdifferenziert und mit Blick auf jedes einzelne Fach präzisiert werden. Sie reicht jedoch schon aus, um den Standort der Richtlinien 1980 vorläufig einzuordnen: Den wichtigsten Ausgangspunkt für ihre pädagogische Konzeption bildete der Sport als der Gegenstand ("subject"), nach dem das Fach in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Beginn der 70er Jahre benannt wird. Gefragt wurde nach den Handlungsanforderungen und dem Sinn des Sports, um damit die Qualifikationen benennen zu können, die eine Handlungsfähigkeit im Sport ausmachen.¹² Ausdrücklich sollte Sport an geeigneten Beispielen in seiner Vielfalt in die Schule aufgenommen werden, Vielfältige Erfahrungen mit dem Sport sollten die Entscheidung für ein sportlich aktives Leben fördern. Dieser Bezug wird auch gestützt durch die Erwartungen, die Schüler in den Schulsport schon mitbringen, die Erfahrungen, aus denen heraus die Fachlehrkräfte die Entscheidung für ihren Beruf getroffen haben, die Ausbildungspraxis an den Hochschulen und die jüngere Tradition des Faches, wie sie sich in den realen Bedingungen des Unterrichts, den Räumen und Geräten, konkretisiert.

Wohin jedoch eine enge Auslegung dieses Ansatzes führen kann, zeigen viele Ausführungen zu den Sportbereichen und Sportarten in den Bänden II ff. der Richtlinien 1980. Ihnen ist zu Recht vorgeworfen worden, dass sie (in einer geläufigen Systematik sportdidaktischer Konzepte) einem Sportartenkonzept folgen. Das heißt: Der Weg, auf dem die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht vorangebracht werden sollen, ist im Wesentlichen durch die Anforderungsstruktur der unterrichteten Sportarten vorgezeichnet, es ist ein Weg in die Sportarten in ihrer durch die Sportorganisationen normierten Form.¹³

Nun ist die prinzipielle Berechtigung dieses Ansatzes nicht zu bezweifeln: Wenn in einen Handlungsbereich eingeführt werden soll (und das soll das Fach Sport zumindest auch leisten), müssen auch dessen Anforderungsstrukturen zum Ausgangspunkt genommen werden. In der Didaktik anderer Schulfächer ist eine solche Vorgehensweise selbstverständlich: Niemand bezweifelt z. B., dass der Unterricht im Fach Physik sich auch an der Systematik der Wissenschaft Physik zu orientieren hat. Hier werden nur zusätzliche Kriterien benötigt, was aus der Fülle des Wissenswerten mit Vorrang zu vermitteln ist. Doch für das Fach Sport hat sich – verstärkt durch die Entwicklung des großen Sports, wie ihn die Medien darstellen – die Einschätzung verbreitet, dass keineswegs jede sportliche Aktivität für jeden Menschen in irgendeiner Weise förderlich ist. Nicht nur in gesundheitlicher Hinsicht ist offensichtlich: Sport ist ambivalent. Damit stellt sich nicht mehr so einfach die Frage, in welche Bereiche des Sports (welche Sportarten) einzuführen ist, sondern auch, wie dieser ausgewählte Sport auszulegen ist und ob überhaupt nur Sport als Inhalt des Unterrichts in Frage kommt.

Eine Kompromissformel lautet, dass in der Schule Sport in einem weiten Begriff Unterrichtsinhalt werden müsse. Keineswegs dürfe der Unterricht auf das festgelegt oder auch nur konzentriert werden, was im Wettkampfsystem der Sportverbände Sport ist. Darüber besteht weitgehend Konsens. Aber dadurch wird die Palette dessen, was im Unterricht alles möglich ist, nur noch bunter. Für die Frage, wie dann zu entscheiden ist, kann die Analyse des Sports selbst keine Kriterien bieten. Welche anderen Ausgangspunkte bieten sich an?

¹² Nach diesem Muster bin ich in den "Elementen des Schulsports" (KURZ 1990, 65 - 116) vorgegangen. Dort ist mit Berufung auf Tyler dieses Verfahren ausdrücklich gewählt, aber durch andere Ausgangspunkte ergänzt.

¹³ Das Konzept unter der Leitidee "Handlungsfähigkeit im Sport" bleibt dabei nicht stehen! Die Differenz habe ich an Beispielen aus dem Unterricht verdeutlicht in KURZ 1995.

Der Ausgang von individuellem Sinn

Die Analyse von individuellen Sinndeutungen, die der sportlichen Aktivität gegeben werden können, ist ebenfalls unverzichtbar für eine pädagogische Grundlegung des Faches. Das Wissen darüber, welche Werte Menschen dem Sport beimessen, die ihn auch in ihrem späteren Leben noch als Bereicherung schätzen, kann die Richtung bestimmen, wie überdauerndes Interesse zu wecken oder zu verstärken ist.

Ermutigend ist bei diesem Ansatz, dass empirische Untersuchungen zu Sportmotiven oder Einstellungen zu sportlicher Aktivität im Wesentlichen immer wieder auf ähnliche Kategorien führen. So sind die sechs Dimensionen, die Kenyon erstmals 1968 beschrieben hat, in Untersuchungen bis heute mit wenigen Modifikationen immer wieder bestätigt worden. Es liegt daher nahe, sie als Hilfe bei der Systematisierung pädagogischer Begründungen heranzuziehen. Dies geschieht daher auch in diesem Gutachten. Die pädagogischen Perspektiven haben nicht zufällig die gleiche Zahl wie Kenyons Dimensionen.

Dabei muss jedoch bedacht werden, dass die Analyse von Sinngebungen im Sport zunächst nur eine Variante des Ausgangs vom Gegenstand "Sport" ist.¹⁴ Dennoch kann sie durchaus auch über den Sport, zumindest in seinen jeweils geläufigen Formen, hinausweisen. Die individuelle Erwartung, im Sport z. B. körperliches Wohlbefinden, angenehme Gemeinschaft oder Spannung zu finden, kann auch enttäuscht werden; wer hoffte, durch Sport seine Gesundheit zu fördern, muss vielleicht die Erfahrung machen, dass sie sich dort auch ruinieren lässt. Insofern können die individuellen Erwartungen, mit denen Menschen auf den Sport zugehen, auch als Ausgangspunkte für die Veränderung des Sports genommen werden und die Entwicklung neuer Formen anregen, die u.U. über den Sport hinausweisen. Dieser Gedanke findet sich auch in den Richtlinien 1980. Als Aufgabe VI wird beschrieben, die Schüler anzuleiten, "Varianten und Alternativen zum tradierten Sport zu erproben und selbst zu entwickeln, die ihren Erwartungen besser gerecht werden."

Doch auch dieser Ausgangspunkt hat seine Grenzen. Sind alle Erwartungen, mit denen Menschen auf den Sport zugehen, in gleicher Weise berechtigt? Wird Sportunterricht schon dadurch pädagogisch wertvoll oder auch nur verantwortbar, dass er sich an den individuellen Sinndeutungen der Handelnden orientiert? Es kann kein Zweifel bestehen: Befragungsergebnisse zum individuellen Sinn des Sports können die Suche nach pädagogischen Grundlagen für das Schulfach anregen, aber sie sind noch keine gültige Antwort. Dazu müssen sie erst noch eine pädagogische Prüfung bestehen. Wie ist diese möglich? An dieser Stelle wird neuerdings wieder häufiger auf die Notwendigkeit bildungstheoretischer Überlegungen verwiesen.

Der Ausgang von der Bildungsidee oder von Bedeutungen der Bewegung

Mit dem Begriff "Bildung" verbinden sich Vorstellungen über das ideale Ziel ("der gebildete Mensch") und den Weg von Unterricht und Erziehung. In der Tradition unserer Fachdidaktik finden sich bildungstheoretische Überlegungen besonders in der Didaktik der Leibesübungen der 60er Jahre. Auf der Grundlage anthropologischer Einsichten wurde versucht, die Bildungsgehalte (z. B. SCHMITZ) oder die "pädagogischen Möglichkeiten" (GRUPE) der Leibesübungen in Kategorien wie "Spiel", "Leistung", "Wetteifer", "Gestaltung" zu bestimmen. Diese bis heute grundlegenden Ansätze sind aufzunehmen. Das verspricht in der aktuellen fachdidaktischen

¹⁴ So auch in den "Elementen des Schulsports", wo ich sie zum ersten Mal als eine von vier Ebenen der Sachanalyse des Sports in didaktischer Absicht eingeführt habe (KURZ 1990, 85 - 101).

Situation auch deshalb Anregungen, weil diese bildungstheoretischen Ansätze sich zunächst nicht auf den Sport (in einem engen Verständnis) bezogen haben, sondern eher grundsätzlicher die Bedeutung von Bewegung und leiblicher Erfahrung thematisierten.

Wir finden allerdings bis heute keine ausgearbeitete Bildungstheorie des Sports oder der Bewegung, von der wir bei unseren Überlegungen zu einer pädagogischen Grundlegung des Faches ausgehen können. Angeboten werden Kategorien, unter denen sich Annahmen über pädagogische Potentiale des Sports beschreiben lassen und pädagogische Reflexionen unter diesen Kategorien. Über die bereits genannten Kategorien aus der bildungstheoretischen Tradition ("Spiel", "Leistung", "Gestaltung") hinaus liegen nun theoretisch und empirisch fundierte Arbeiten dazu vor, wie sich Sport pädagogisch für die Förderung von "Gesundheit" (z. B. BALZ 1995), "materialer Erfahrung" (SCHERLER 1975), "Körpererfahrung" (TREUTLEIN u. a. 1992) und "sozialem Lernen" (PÜHSE 1990, 1997) vor.

Es ist jedoch offensichtlich, dass die genannten Kategorien auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Eine pädagogische Grundlegung des Sports, wie sie aus der aktuellen Diskussion erkennbar wird, hat das Aussehen von Patchwork, das für vergleichbare wissenschaftliche Vorhaben in der Postmoderne allerdings typisch zu sein scheint. In eine gedankliche Ordnung lässt sie sich derzeit auf zweifache Weise bringen: Entweder orientiert man sich doch wieder an den empirisch gewonnenen Dimensionen individuellen Sinns; oder man sucht Anschluss an die systematischen Überlegungen zur Bedeutung der Bewegung, die vor allem GRUPE (1982, 84 - 107) und SCHERLER (1990) vorgelegt haben. Das zweite Vorgehen ist zweifellos theoretisch fruchtbarer und näher an dem, worum es letztlich geht: eine pädagogische Grundlegung für den Schulsport zu finden. Zum Glück führen die beiden Vorgehensweisen nicht auf völlig unterschiedliche Systematisierungen, lassen sich vielmehr aufeinander beziehen.

Da es für das Verständnis dieses Gutachtens entscheidend ist, sei es an einer Perspektive erläutert: Durch Bewegungen auszudrücken, wie man ist oder sein möchte, ist ein individueller Reiz des Sports, bei KENYON (1968): "aesthetic experience"; er entspricht der "expressiven" Bedeutung oder Funktion bei GRUPE bzw. SCHERLER. Da sich dies zudem an die bildungstheoretische Kategorie "Gestaltung" und neuere Auslegungen des Sports als "ästhetische Erziehung" anschließen lässt, bietet es sich an, dieses im Rahmen der pädagogischen Grundlegung in einer Argumentationslinie zusammenfassen. Sie findet sich in diesem Gutachten unter der Überschrift "Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten".¹⁵

Ausgang von verbreiteten Entwicklungsproblemen oder von Entwicklungsaufgaben

Nun stellt sich jedoch die Frage, ob alle Bildungsgehalte oder Bedeutungen der Bewegung überhaupt oder auch nur mit gleicher Dringlichkeit für die Grundlegung des Faches heranzuziehen sind. Gerade die eben als Beispiel gewählte Perspektive eignet sich, auch diese Frage zu erläutern. Kaum jemand wird bestreiten, dass die Erfahrung mit der Gestaltung der Bewegung unter ästhetischen Kriterien eine Bereicherung individuellen Lebenssinns sein und auch jugendliche Entwicklung fördern kann. Übereinstimmung ließe sich also erzielen: diese Perspektive verdient das Prädikat "pädagogisch wertvoll". Aber reicht das aus, um sie in einer pädagogischen Grundlegung des Schulsports, insbesondere mit dem Blick auf die Legitimation des Faches, zu berücksichtigen? Müssen nicht härtere Maßstäbe angelegt werden, wenn

¹⁵ Nicht für alle Perspektiven ist die Abgrenzung so eindeutig. Das habe ich an den entsprechende

es darum geht, den Platz des Faches in der umkämpften Stundentafel zu sichern? Und verlangt nicht auch das Fach selbst, das ja nur unter Zeitbeschränkung unterrichtet werden kann, eine härtere Auswahl dessen, was es in der begrenzten Zeit vorrangig leisten will?

Solche Fragen legen es nahe, die Blickrichtung zu wechseln und anstelle der Chancen, die im Sport liegen, die Gefahren zu betrachten, die er abwenden könnte. Argumentationen, die so ansetzen, erscheinen oft als zwingender; sie haben daher auch für andere Fächer und für die Frage nach den Aufgaben der Erziehung überhaupt gute pädagogische Tradition.¹⁶ Auch in der aktuellen schulpolitischen Auseinandersetzung um den Platz des Faches Sport in der Stundentafel zeigt sich wieder, dass am ehesten den Argumenten Überzeugungskraft zugeschaut wird, die angesichts verbreiteter Risiken sportliche Aktivität als Schutzfaktor empfehlen.

Diese Argumentationsweise hat sich vor allem für gesundheitliche Risiken bewährt, die sich aus Bewegungsmangel erklären lassen. An einem Beispiel sei ihr prinzipieller Vorzug einer bildungstheoretischen Argumentation angedeutet. Zweifellos können Erfahrungen mit der Bewegung dazu beitragen, die Körperhaltung zu reflektieren und auch zu verändern. Aber woher gewinnen wir die Vorstellungen, an welche Normen wir unsere Haltung ausrichten sollen? Einigkeit lässt sich eher darüber erzielen, welche Haltungen zu vermeiden sind, weil sie z. B. früher oder später zu Rückenbeschwerden führen. Dass Rückenbeschwerden eine verbreitete Plage sind, die den Lebenswert erheblich beeinträchtigen kann, wird kaum jemand bestreiten. Wenn sich zeigen lässt, dass Sportunterricht Rückenbeschwerden vorbeugen kann und in dieser Hinsicht durch kein anderes Schulfach ersetztbar ist, wäre das ein starkes Argument. Der aktuelle Boom von Arbeiten "Rückenschule in der Schule" lässt sich daraus verstehen.

Was am Beispiel der Rückenprobleme gezeigt wurde, lässt sich verallgemeinern. Für die populäre, aber auch die wissenschaftliche Debatte über Kindheit und Jugend sind derzeit Katastrophenszenarien charakteristisch, die unterschiedlichste, keineswegs nur gesundheitliche Gefahren beschreiben. Für viele von ihnen können sportliche Aktivität und Engagement im Sport durchaus plausibel als Schutz empfohlen werden. Die Palette der Risiken, die hier in Betracht zu ziehen sind, ist reichhaltig: Erfahrungen im Sport könnten soziale Isolation aufbrechen, die Gewaltbereitschaft zivilisieren, eine Drogenkarriere entbehrlich machen, vor Verkehrsunfällen schützen und vieles mehr. Hinweise auf vermutete oder auch schon empirisch belegte Schutzfunktionen dieser Art sind durchaus geeignet, die Legitimation des Schulfachs zu stützen. Entsprechende Argumente werden auch in diesem Gutachten herangezogen. Das geschieht jedoch eher in ergänzender Weise. Denn aus diesen Argumenten lässt sich weder systematisch eine pädagogische Grundlegung für das Fach gewinnen noch eignen sie sich, seine Einheit und seine Grenzen zu bestimmen.

Das gilt auch für eine Variante dieser Argumentation, die sich auf das Konzept der "Entwicklungsaufgaben" bezieht, das in der pädagogisch interessierten Jugendforschung gerade in den letzten Jahren wieder an Bedeutung zu gewinnen scheint. Als Entwicklungsaufgaben werden – gewissermaßen als Folie für die Identifizierung von Entwicklungsproblemen – einander ergänzende Teilaufgaben beschrieben, an deren Lösung zu erkennen ist, ob bzw. wie weit die Entwicklung eines Heranwachsenden gelingt. Die anerkannten Listen und Beschreibungen solcher Entwicklungsaufgaben beziehen sich für das Jugendalter explizit auf das Verhältnis zum eigenen Körper und zum anderen Geschlecht und auf die Entwicklung von Beziehungen zu Gleichaltrigen. Die Formulierungen fordern den Beitrag des Sports geradezu ein (MENZE-SONNECK 1998, 99 - 128).

¹⁶ KELLMER PRINGLE geht in ihrem mit Recht gerühmten Gutachten für das englische Erziehungswesen (1979) ebenso vor.

Geht man solchen Überlegungen etwas nach, so zeigt sich jedoch, dass der Ausgang von Entwicklungsproblemen wie von Entwicklungsaufgaben nur in relativ gemeiner und indirekter Weise zur pädagogischen Begründung des Faches geeignet ist. Die Wirkungen, um die es hier geht, lassen sich durch den Schulsport allein letztlich nicht erreichen. Der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Gleichaltrigen z. B. kann durch gemeinsamen Sport wirkungsvoll unterstützt werden; aber der Sportverein leistet in dieser Hinsicht zweifellos mehr als der in der Schule. Auch die gesundheitlichen Risiken, vor denen sportliche Aktivität schützen kann, werden dann wirkungsvoll verringert, wenn Schülerinnen und Schüler auch über den Schulsport hinaus ein bewegungsaktives, gesundheitsbewusstes Leben führen.

So ergibt sich aus allen Argumenten, die diesen Ausgang nehmen, auch wieder ein Hinweis darauf, dass der Schulsport seine pädagogische Aufgabe immer in Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der Schüler zu begreifen hat. Ein Schulsport, der diese Lebenswelt bezüglich Bewegung und Sport nicht anregt und bereichert, ist pädagogisch nur von sehr begrenztem Wert. Ergänzend ist zu bemerken, dass sich aus diesen Argumenten nur mit größter Vorsicht Hinweise für die konkrete Gestaltung der Unterrichtspraxis ableiten lassen. Wären das Fach, die Lehrkräfte und die Motivation der Schüler nicht überfordert mit einer konsequenten Auslegung des Unterrichts z. B. auf eine allgemeine Sicherheitserziehung? Ist es nicht schon eine hohe Anforderung, auf mehr "Sicherheit im Schulsport" hinzuwirken?

Der Ausgang von den Aufgaben der Schule

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Schule für die Bewältigung aller Entwicklungsprobleme zuständig sein soll, die heute unter Heranwachsenden verbreitet sind. Damit haben wir uns einem letzten Ausgangspunkt zuzuwenden: Welche Aufgaben werden der Schule überhaupt zugewiesen? Man könnte meinen, dies sei der angemessenste Ausgangspunkt für die pädagogische Grundlegung jedes Fachs, also auch des Fachs Sport: Anerkannte Formulierungen für den Auftrag der Schule sind zu sichten, und es ist zu prüfen, welche der genannten Aufgaben das Fach Sport besonders gut, vielleicht sogar besser als alle anderen erfüllen kann. Argumente, die so aufgebaut sind, müssten für die Legitimation des Fachs besonders wirksam sein.

Eine pragmatische Variante dieser Argumentationsform besteht darin, sich auf geäußerten politischen Willen der für die Schule Verantwortlichen zu beziehen. So gelten z. B. in Nordrhein-Westfalen derzeit die Umwelterziehung, die Gesundheitserziehung, die Sicherheits- und Verkehrserziehung und die Geschlechtererziehung als bildungspolitisch hoch bewertete fächerübergreifende Aufgabenbereiche der Schule. Für diese Aufgabenbereiche sind in den Schulbehörden Referate eingerichtet. Ein vergleichbarer Stellenwert lässt sich auch für das interkulturelle Lernen ausmachen. Ohne Frage kann das Fach Sport zu allen diesen Aufgaben Wesentliches beitragen; für einige von ihnen lässt sich mit guten Gründen argumentieren, dass der Sport mehr leisten kann als alle anderen Fächer oder zumindest etwas, das in keinem anderen Fach ersetzt werden kann.

Auch wer sich z. B. die DENKSCHRIFT DER BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" unter dieser Frage durchsieht, findet den Sport ausdrücklich genannt im Zusammenhang der Gesundheitserziehung (40f.) und der Koedukation (129). Für die Entwicklung einer eigenen Identität wird die Bedeutung der Körperlichkeit und in diesem Zusammenhang auch die "Selbstwahrnehmung in sportlicher Bewegung" (108) erwähnt. Auch zur Vermittlung sozialer Erfahrungen in der Schule (36 - 39, 71) und zum Verhältnis von Lernen

und Leisten (87) finden sich Formulierungen, die geradezu das einzufordern scheinen, was der Schulsport und z. T. nur der Schulsport verwirklichen könnte.

Solche Formulierungen zeigen: Je mehr die Schule nicht nur als Lernort, sondern auch als Erziehungs-, Bildungs- und Lebensstätte für junge Menschen begriffen wird, desto mehr Ansatzpunkte ergeben sich, den Sport argumentativ aus der Aufgabenbestimmung der Schule zu stützen. Die Denkschrift beschreibt die Schule als "Haus des Lernens"; aber die Ausführungen zeigen, dass die Kommission dem verbreiteten Trend folgt, der Schule angesichts des wahrgenommenen Versagens anderer Erziehungsinstitutionen immer mehr Erziehungsaufgaben zuzuweisen. Das könnte, wenn es politisch aufgegriffen würde, in den meisten Schulformen nur mit erheblich verbesserten Ressourcen geleistet werden. Die Denkschrift bietet selbst einige Argumente dafür, in diesem Zusammenhang auch den Sport aufzuwerten.¹⁷ Wo das nahe liegt, ist in den Ausführungen zu den pädagogischen Perspektiven darauf Bezug genommen.

Aber es lässt sich auch die Auffassung vertreten, Bewegung und Sport seien in der Denkschrift wieder einmal vergessen oder zumindest unterschätzt. Das wäre nicht neu und auch nicht nur aus der personellen Zusammensetzung der Kommission zu erklären, in der eben entsprechender Sachverstand fehlte. Auch pädagogische Entwürfe zur Theorie der Schule sind oft so kopflastig, d. h. mit dem Blick auf die sogenannten kognitiven Fächer geschrieben, dass Sportpädagogen an ihnen mehr zu kritisieren haben, als dass sie eine umfassende Legitimation ihres Fachauftrags aus ihnen ableiten könnten. Theorien der Schule, in denen Bewegung und Sport mitgedacht sind, finden sich selten. Das mag auch daran liegen, dass sich die Sportpädagogik bisher zu wenig an der Formulierung solcher Theorien beteiligt hat.¹⁸

In der Sportpädagogik hat es daher sogar Tradition, den eigenen Auftrag auch als Gegengewicht zur üblichen Schule auszulegen, als etwas, das dazu beiträgt, den Schultag zu rhythmisieren und insgesamt bewegter werden zu lassen. Unter der Überschrift "Ausgleich und Muße in der Schule" ist das als eine Aufgabe des Schulsports in den Richtlinien 1980 in einer Weise formuliert, die auch heute noch zeitgemäß ist. Dieser Gesichtspunkt kann neuerdings sogar wieder Anschluss an Forderungen von Schulpädagogen finden, die ebenfalls mehr Bewegung und Handlungsorientierung in allen Fächern, aber auch im Schulleben fordern.

¹⁷ Auf S. 116 findet sich daher sogar die Forderung, dem musisch-künstlerischen Bereich und dem Sport müsse "ein höherer Stellenwert beigemessen werden (...), auch zu Lasten traditionell bevorzugter Fächer und Lernbereiche."

¹⁸ Man muss schon weit zurückgehen, um Beispiele für eine Theorie der Schule zu finden, in denen Bewegung und Sport ihren Platz haben: WILHELM 1969, von HENTIG 1969. Beispielhaft für das Engagement der Theorie der Leibeserziehung: GRUPE 1967.

4 Was ist eine pädagogische Perspektive?

Die Erörterung von Ausgangspunkten einer pädagogischen Grundlegung führte zu dem Fazit, dass schon für die Legitimation des Fachs keiner der skizzierten Argumentationswege allein ausreicht. Sie tragen alle etwas bei, eigentlich müsste man sie alle durchgehen und miteinander verbinden. Das ist jedoch in einem lesbaren Text kaum durchzuhalten. In diesem Gutachten folgt daher nun gewissermaßen ein Sprung und nach ihm eine Skizze von "Pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule".

Für die Verständigung darüber, was als eine solche Perspektive anzusetzen ist, ist zunächst an das Bild zu erinnern, das dem Wort zugrunde liegt: Eine Perspektive besteht in dem, was ich von einem bestimmten Standpunkt aus an einem Objekt sehe. Je mehr Standpunkte ich nacheinander einnehme, desto vollständiger wird die Gesamtvorstellung, die ich von dem Objekt gewinne, aber desto mehr wiederholt sich auch. Perspektiven überschneiden sich, und es ist daher das Ergebnis eines pragmatischen Kompromisses, wie viele ich ansetze. Im vorliegenden Fall ist dieser Kompromiss auch so zu treffen, dass das, was unter einer Perspektive in den Blick kommt, den Zusammenhang bisheriger fachdidaktischer Diskussion möglichst nicht zerschneidet.¹⁹

Was ist nun in diesem Gutachten eine pädagogische Perspektive? Allgemein ausgedrückt, ist es zunächst eine Möglichkeit, wie das Fach "Sport" im allgemeinen Auftrag der Schule mitwirken kann. Das heißt im Einzelnen und unter Bezug auf die bis hier beschriebenen Argumentationsmuster:

1. Jede Perspektive erschließt zunächst von einem besonderen Standpunkt aus, inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann. Anders ausgedrückt: Jede Perspektive bietet eine besondere Auslegung, inwiefern Sportunterricht die Entwicklung Heranwachsender fördern kann. In dieser Auslegung können sich Gedanken miteinander verbinden, die von Bildungsgehalten des Sports, von verbreiteten Entwicklungsproblemen Heranwachsender und von anerkannten Aufgaben der Schule ausgehen. Hierbei ist ein gewisser Eklektizismus nicht zu vermeiden.

Das pädagogisch Bedeutsame, das unter einer Perspektive beschrieben wird, ereignet sich aber nicht von selbst bei irgendeiner beliebigen sportlichen Aktivität. Es muss in der Regel durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts gestützt oder hervorgehoben werden. Im letzten Kapitel des Gutachtens wird ein entsprechendes Verfahren des Unterrichts als "Akzentuierung" gekennzeichnet. Jede Perspektive verweist damit auf entsprechende Akzentuierungen, zu denen es in der Sportdidaktik auch bereits gut begründete und bewährte Hinweise für die Unterrichtspraxis gibt.

Dabei ist immer auch zu beachten, dass Sport, unter jeder einzelnen Perspektive betrachtet, ambivalent ist. Das heißt: Den Entwicklungschancen stehen auch Gefahren gegenüber. Die Chancen, die im Sport liegen, können nicht nur verfehlt werden – sie können sich auch in ihr Gegenteil umkehren. Auch daraus ergeben sich Hinweise für eine pädagogisch verantwortliche Unterrichtsgestaltung. Diese haben sich einerseits daran zu orientieren, dass Sportunterricht in der Schule immer auch ein Modell eines humanen, förderlichen Sports sein sollte. Es muss aber auch darum gehen, dass die Schüler zunehmend selbst lernen,

¹⁹ Um das Bild zu wahren, müsste konsequent von "pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule" gesprochen werden. Vereinfachend heißen sie im folgenden Text aber auch "pädagogische Perspektiven" oder auch nur "Perspektiven".

ihren Sport entsprechend zu gestalten. Insofern verweist jede Perspektive auch auf einen Ausschnitt der Handlungsfähigkeit, die der Unterricht fördern sollte.

2. Unter jeder Perspektive lässt sich auch an eine individuelle Sinngebung anknüpfen, die im Sport geläufig ist und mit der auch schon Kinder und Jugendliche begründen, was sie im Sport suchen und warum sie ihn für ihr Leben als bedeutsam schätzen. Das kann etwas sein, was sich vorwiegend im Verlauf der Aktivität selbst erfüllt (z. B. Spannung); es kann auch etwas sein, was sich durch die Aktivität als ihre Folge erwarten lässt (z. B. Fitness).²⁰ Dahinter steht die Auffassung, in der Umsetzung der Perspektiven von diesen individuellen der Sinngebungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen hat.²¹

Damit bezieht sich eine Perspektive auf einen Ausschnitt dessen, was in einer Ausdrucksweise dem "Sinn des Sports" zugesprochen wird.²² Zwar hat genau genommen, der Sport keinen Sinn – aber es lässt sich doch so etwas wie geronnener Sinn ausmachen: geläufige Sinnangebote, unter denen ihren Sport deuten. Unter einer Perspektive wird also nicht Beliebiges aus dem Sport herausgeholt oder gemacht; jede Perspektive nimmt vielmehr Bezug auf einen Ausschnitt dieser geläufigen Sinnangebote.

Der Unterricht kann jedoch bei diesen individuellen Sinngebungen oder geläufigen Sinnangeboten nicht stehen bleiben. Typischerweise wird die Lehrkraft von ihnen ausgehen und sie mit ihren eigenen, pädagogisch reflektierten Vorstellungen konfrontieren. Auch insofern lässt sich nochmals unter jeder Perspektive fassen, wie die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern ist.

3. Das bisher Beschriebene lässt sich nun so zusammenfassen: Jede Perspektive verweist auf eine Möglichkeit, Sport in der Schule auszulegen. Ausgedrückt in einer Begrifflichkeit, die in anderen Fächern und in der Allgemeinen Didaktik üblich ist, heißt das: Die *Inhalte* unseres Faches (sportliche Aktivitäten) können im Unterricht auf unterschiedliche Weise zum *Thema* werden. Mit den Perspektiven sind auf allgemeine Weise die wichtigsten "*didaktischen Thematisierungen*" (PRANGE 1986, bes. 71 - 84) gefasst, die es für den Sport geben kann.

Mit Blick auf die Schüler lässt sich damit unter jeder Perspektive beschreiben, was unter der Leitidee "Handlungsfähigkeit" bei ihnen zu fördern ist: nämlich die Fähigkeit, ihr Handeln im Sport in zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung auf Sinn zu prüfen. Zusammengenommen bieten die Perspektiven eine gedankliche Ordnung für pädagogisch bedeutsame Möglichkeiten, sportliche Aktivität mit Sinn zu belegen. Handlungsfähigkeit entwickelt und zeigt sich auch darin, wie Schüler zunehmend souverän mit dieser Mehrdeutigkeit des Sports umgehen. Pädagogische Qualität gewinnt (oder: erziehend wird) der Sportunterricht dadurch, dass er diese Handlungsfähigkeit fördert.

Unter den pädagogischen Perspektiven lassen sich also beide Seiten des Doppelauftrags aufschlüsseln: Einerseits zeigen sie, in welcher Hinsicht Sport Entwicklung fördern kann; andererseits erschließen sie den Sinn des kulturellen Phänomens Sport.

²⁰ Diese für das Verständnis des Sports grundlegende Unterscheidung hat in motivationspsychologischer Absicht RHEINBERG (1989) fruchtbar gemacht. Er unterscheidet "Zweckanreize" und "Tätigkeitsanreize".

²¹ Um die Formulierung dieses Gedankens ist in der Kommission engagiert gestritten worden. Letztlich verweist der Streit auf die Instrumentalisierungsdebatte, in der die Kommissionsmitglieder 1993 und KURZ unterschiedliche Standpunkte vertreten haben. Vgl. bes. BECKERS 1993 und KURZ 1993 sowie zuletzt (versöhnlich) Scherler 1997.

²² Eine leicht verständliche Überblicksdarstellung, in der die Systematik dieses Gutachtens zeichnet ist, findet sich in meinem Beitrag "Vom Sinn des Sports" (KURZ 1986).

5 Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule

In diesem Kapitel werden nun sechs pädagogische Perspektiven skizziert. Die Reihenfolge soll keine Gewichtung ausdrücken. Prinzipiell sind alle Perspektiven gleich bedeutsam; der Auftrag des Schulsports bleibt unvollständig, wenn eine von ihnen vernachlässigt wird. Die Reihenfolge der Abhandlung beginnt mit zwei Perspektiven, die für den fachfremden Leser am ehesten eine Vorstellung vom pädagogisch Besonderen des Sports wecken und zugleich erkennbar werden lassen, dass hier nicht ein enger Sportbegriff zugrunde liegt. Diese sind ausführlicher beschrieben; ebenso die dritte, die gegenüber früheren Entwürfen grundsätzlich neu gefasst ist. Für die letzten drei, sportpädagogisch etabliert und in der Fachdiskussion reich bedacht, sind die Skizzen kürzer und setzen nur einige Akzente.

Nach geeigneten Formeln für die Überschriften wird man immer wieder neu suchen müssen. Einheitlich habe ich verbal formuliert und dabei jeweils angesprochen, was die Schüler tun bzw. was sie (typischerweise an den Bewegungen) erfahren und lernen sollen. Die Formulierungen sollen also auf das deuten, was an den Tätigkeiten der Schüler das pädagogisch Fruchtbare ist. Am Beispiel: "Wahrnehmungsfähigkeit verbessern" – das möchte die Lehrkraft bei ihren Schülerinnen und Schülern. Aber sie kann es nur in der Weise, dass sie sie – insbesondere durch geeignete Aufgaben – zu Tätigkeiten anregt, durch die sie letztlich selbst ihre Wahrnehmungsfähigkeit verbessern. So soll die Formulierung verstanden werden.

Was Solche geeigneten Aufgaben sind, d. h., wie die unterrichtliche Praxis unter der jeweils behandelten Perspektive aussehen könnte, kann im Rahmen dieses Gutachtens nicht ausgeführt werden. Auf entsprechende Literatur wird verwiesen; einige allgemeine Hinweise folgen im Kapitel 6.

Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)²³

Unter dieser Perspektive geht es um ein Entwicklungsproblem, das in neuerer Zeit unter plakativen Formulierungen wie der vom "Verlust der Sinne" angesprochen und dem mit verbreiteten Forderungen z. B. unter dem Motto "Lernen mit allen Sinnen" begegnet wird. Kein Fach hat hier pädagogisch mehr zu bieten als der Sport.

Systematisch geht es um den Zusammenhang (von Weizsäcker: "die Einheit") von Bewegung und Wahrnehmung. Durch Bewegung erschließt sich der Mensch zu aller erst die Welt; mit der Entwicklung der Sprache eröffnet er sich einen weiteren Zugang zu ihr, der jedoch die Bewegung niemals ganz ersetzen kann. Bei Grupe ist das die "explorative Bedeutung" der Bewegung, bei Scherler ihre "impressive Funktion". Sie behält ihre Bedeutung für das gesamte Leben eines Menschen; aber besonders für Kinder ist Bewegung unter dieser Perspektive Grundlage auch der kognitiven Entwicklung, wie sich besonders daran erkennen lässt, dass Bewegungs- und Lernbehinderungen typischerweise miteinander verbunden sind. Unter den typischen Lebensbedingungen von heute reicht das freie, unorganisierte Bewegungsleben der

²³ Die Kennworte in den Richtlinien 1980 waren „materiale und leibliche Erfahrung“. Der Gedanke, der mit dem Begriff "materiale Erfahrung" verbunden ist (grundlegend immer noch SCHERLER 1975) bleibt wesentlich für die Perspektive. "Leibliche Erfahrung" klingt heute altärtümlich, ist außerdem missverständlich, wenn einfach mit „Körpererfahrung“ gleichgesetzt. Selbstverständlich geht es hier – aber auch in allen anderen Perspektiven – um Erfahrungen, die mit dem Medium des Leibes (Grupe) gemacht werden. Erfahrungen am Körper jedoch, also solche, in denen der eigene Körper zum Objekt der Wahrnehmung und Erfahrung werden, rechne ich eher der Perspektive zu, in der es um die Gesundheitserziehung geht. Treffender als "Sinne" scheint mir inzwischen das Kennwort "Wahrnehmung", das eher auf die Integration der Sinnesdaten weist. Dass der Begriff im Trend ist, beweist auch der Erfolg von R. ZIMMERS "Handbuch der Sinneswahrnehmung" (1997). Mit Recht wird aber auch darauf hingewiesen, dass die eigentliche pädagogische Bedeutung der Wahrnehmung darin liegt, dass sie Grundlage der Erfahrung wird (z. B. jetzt BECKERS 1997).

meisten Kinder nicht aus, um die "primären Erfahrungen" zu gewinnen, auf deren Grundlage die "sekundären", d. h. sprachlich und insbesondere medial vermittelten Erfahrungen erst möglich werden. Dies meinen auch die verbreiteten Klagen über die Dominanz von Erfahrungen "aus zweiter Hand". Der Schulsport kann hier wie kein anderes Fach ergänzen.

Was unter dieser Perspektive die pädagogische Bedeutsamkeit (den Bildungswert) ausmachen kann, lässt sich in drei einander ergänzenden Gedanken ausführen 1. die Wahrnehmungsfähigkeit erweitern und verbessern (Funke: "Sinne schärfen") mit bes. Betonung der kinästhetischen Sensibilität und der Wahrnehmungsintegration; 2. die Empfänglichkeit für Tätigkeitenanreize (nach Rheinberg) fördern – als Erweiterung der Genussfähigkeit und als wichtige Quelle der Motivation, sich überhaupt zu bewegen; 3. durch handelnden Umgang primäre materiale Erfahrungen machen.

- (1) Alle Sinne entwickeln und erhalten ihre Leistungsfähigkeit dadurch, dass und wie wir sie gebrauchen. Von den sieben wichtigsten unterscheidbaren Sinnessystemen sind fünf (das optische, akustische, taktile, vestibuläre und das kinästhetische) an der Ausführung von Bewegungen beteiligt; die letztgenannten drei entwickeln ihre Leistungsfähigkeit vorwiegend oder ausschließlich in der Beanspruchung durch Bewegungsaufgaben. Die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, insbesondere der Integration der Wahrnehmungen der fünf genannten Systeme, ist für die Entwicklung von grundlegender Bedeutung. Die Psychomotorik und insbesondere AYRES (1992) haben herausgearbeitet, welche fundamentale Bedeutung Bewegung aus diesem Grund auch für die kognitive Entwicklung hat. Für die Praxis, folgt daraus, dass vielfältige Bewegungsaufgaben einen prinzipiellen Vorrang vor der frühen Spezialisierung auf sportliche Techniken haben. Das ist insbesondere für die Grundschule und die sonderpädagogische Förderung anerkannt und in der Praxis bewährt, gilt aber für alle Heranwachsenden bis weit in das Jugendalter hinein. Eine besondere Bedeutung – sowohl für die Diagnose als auch für die Förderung – haben Gleichgewichtsaufgaben, Anforderungen an die Auge-Hand-Koordination und das Körperschema sowie so genannte offene Fertigkeiten, d. h. Bewegungsaufgaben, in denen (wie z. B. im Spiel mit dem Ball) eine ständige Anpassung der Bewegung an veränderliche oder nicht voraussehbare Umgebungsbedingungen erfolgen muss. Das derzeit umfassendste Praxishandbuch unter diesem Gedanken ist ZIMMER 1997.
- (2) Sinnliche Wahrnehmung, insbesondere die in Bewegungsaktivitäten erschlossene, ist mit Emotionen verbunden. Vor allem RHEINBERG (1989) hat auf die Vielfalt der in den Bewegungen selbst liegenden Tätigkeitenanreize hingewiesen, die zur Wiederholung auch immer wieder derselben Bewegungen motivieren können. Um die Freude an der Bewegung, die heute oft schon im späten Kindesalter merklich zurückgeht, zu erhalten, kann es durchaus auch als Aufgabe der Schule angesehen werden, an geeigneten Aufgaben den Rausch der selbst erzeugten Geschwindigkeit, des Fliegens, ungewöhnlicher Lagen im Raum, des Powergefühls, der Synergie und der rhythmischen Bewegung zu erschließen. Manche Hinweise zur Unterstützung von "Körpererfahrungen" (TREUTLEIN u.a. 1992) gehen in diese Richtung. Indem sich junge Menschen solche Erfahrungen in Situationen erschließen, in denen sie (im Gegensatz zu Jahrmarktsattraktionen) selbst durch ihre Geschicklichkeit das Geschehen kontrollieren, stärken sie zugleich das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten.

(3) Dieser Gedanke ist am schwersten in kurze, nicht allzu missverständliche Formulierungen zu fassen. Seit den Richtlinien 1980 ist der Begriff der materialen Erfahrung auch in die Praxis des Sportunterrichts eingegangen. Am Beispiel des Gegensatzpaars Geräte – Objekte hat SCHERLER (1985) verdeutlicht, worin das pädagogisch Wesentliche unter dieser Perspektive liegt: nicht den einen technisch richtigen Gebrauch eines Geräts zu lehren, sondern anzuregen, die Vielfalt der Verwendungsmöglichkeiten eines Objekts und damit seine Eigenschaften zu erkunden. Das hat in sehr grundsätzlicher Weise mit Kreativität zu tun. Auch dieser Gedanke gilt bis in das Jugendalter hinein. Doch besonders für die Elementarerziehung, aber auch noch in der Grundschule und der Sonderpädagogik geben sich aus ihm wichtige korrektive Hinweise gegenüber zu früher Spezialisierung, vor allem im Rahmen der Einweisung in Sportarten. Der Gedanke aber nicht nur dafür, wie sich durch Bewegung die Vorstellung von Gegenständen und ihren Eigenschaften (Umgangsqualitäten) ausdifferenziert. Er gilt grundsätzlich dafür, wie Kinder durch Bewegung allmählich die Vorstellung ihrer Umwelt ausdifferenzieren. Beispiele, an denen sich das veranschaulich lässt, sind z. B.: wie Wassergewöhnung und das Erlernen des Tauchens und Schwimmens die Vorstellung davon entwickelt, was Wasser ist, oder wie sich der Begriff des Raums erweitert durch die handelnde Eroberung der dritten Dimension beim Klettern.

Hinweise für die Praxis, die sich dieser Perspektive zuordnen lassen, gehen typischerweise davon aus, dass ideal die selbsttätige Erkundung in einer Vertrauen stiftenden Umgebung (und nicht unter kontrollierender, bewertender Beobachtung) ist, wie sie sich am ehesten im freien Spiel unter Gleichaltrigen findet. Unterricht in der Großgruppe eignet sich daher prinzipiell weniger für die Vermittlung von Erfahrungen unter dieser Perspektive. Aber angesichts der Armut an freien Erkundungsmöglichkeiten, in der viele Kinder heute aufwachsen, stellt sich dem Schulsport hier eine Aufgabe, die in Zukunft eher noch an Bedeutung gewinnen wird. Zum Glück gibt es ermutigende Praxisbeispiele dafür, wie sich durch eine entsprechende Organisation des Unterrichts förderliche Bedingungen gerade auch unter dieser Perspektive schaffen lassen. Der Aufwand ist gerechtfertigt. Denn unbestreitbar ist, dass ohne die Grundlagen, um die es unter dieser Perspektive geht, Unterricht in Sportarten (und auch in den kognitiven Fächern) nicht erfolgreich sein kann.

Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)²⁴

Unter dieser Perspektive geht es darum, dass unser Körper, insbesondere unser Körper in Bewegung, von anderen und uns selbst immer auch als Träger von Botschaften über das Ich aufgefasst wird ("Körpersprache"). Die erste Meinung über einen Menschen bilden wir uns üblicherweise danach, wie er aussieht, sich körperlich hält und bewegt. Bei GRUPE ist das die "expressive Bedeutung" der Bewegung. Wenn wir daran denken, was solche Botschaften für die Person bedeuten, können wir auch sagen: Das Körperkonzept ist ein wichtiger Teil des Selbstkonzepts, mit besonderer Brisanz für die Entwicklung im späteren Kindes- und im Jugendalter.

²⁴ In den Richtlinien 1980 ist diese Perspektive unter den Aufgaben des Schulsports nicht berücksichtigt. In den Ausführungen zu den Sportbereichen Turnen und Gymnastik/Tanz ist sie jedoch z.T. explizit, eingenommen. Die folgenden Erläuterungen legen es nahe, auch andere Bewegungsbereiche und Sportarten unter dieser Perspektive zu thematisieren, z. B. den in die Richtlinien 2000 neu aufgenommen Bereich "Rollen, Gleiten, Fahren".

"Den eigenen Körper zu akzeptieren" gilt als eine der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Doch was heißt das? Heranwachsende werden konfrontiert mit Normen, wie sie aussehen und sich bewegen sollten. Sie sollten einerseits lernen, was sie tun können, um solchen Normen zu entsprechen: Figur und Bewegungsmuster lassen sich ändern. Sie sollten aber auch Anregungen erhalten, gegenüber solchen Normen ("die ideale Figur", "der coole Gang") einen eigenen, kritischen Standpunkt zu gewinnen, ihnen gegenüber souverän zu werden. Diese Souveränität stützt sich letztlich auf die Einsicht, dass jeder Mensch auch mehr ist als sein Körper.

Unter den Fächern der Schule hat bezüglich dieser Aufgabe der Sport einzigartige Möglichkeiten, weil sich hier die Reflexion unmittelbar auf das beziehen kann, was im Unterricht praktisch geschieht. In der Tradition unseres Faches ist die Perspektive bevorzugt so ausgelegt worden, dass es hier um eine Form der ästhetischen Erziehung geht: In Ergänzung zur ästhetischen Erziehung in den Fächern Kunst, Musik und Literatur ist das Medium, das wir gestalten, unsere Bewegung. "Gestaltung" war dann auch das Kennwort für diese Perspektive in der bildungstheoretischen Didaktik. Gute neuere Beiträge (u. a. FRITSCH 1988, FUNKE 1987) haben den Gedanken erweitert und vor allem vom Anspruch befreit, es müsse hier immer um Bewegungskunst in einer vorführfähigen Qualität gehen. Es geht auch nicht immer nur darum, dass Bewegungen möglichst gefällig ("schön") sein sollten; sie können z. B. auch erheitern oder Furcht einflößen, und auch solche Wirkungen sollten erfahren und reflektiert werden.

Damit weitet sich auch das Spektrum der Bewegungen aus, die unter dieser Perspektive thematisiert werden können: Neben Gymnastik, Tanz und Turnen, die traditionell mit ihr in Verbindung gebracht werden, treten z. B. Bewegungskünste im Umfeld des Sports wie Akrobatik, Jonglieren, Schattenspiel oder Bewegungstheater. Dass und wie sich schon in der Grundschule beginnen lässt, Alltagsbewegungen wie das Gehen bezüglich ihrer expressiven Bedeutung zu thematisieren, hat bereits vor einiger Zeit z. B. BANNMÜLLER (1979) mit Unterrichtsbeispielen illustriert.

Analytisch lassen sich mindestens vier Gedanken unterscheiden, durch die der Bildungswert von Bewegungserfahrungen unter dieser Perspektive zu begründen ist. Es geht dabei 1. um das Spiel mit der Vielfalt der menschlichen Bewegung, 2. um den Weg zur Bewegungskunst und Bewegung als Anlass ästhetischer Erziehung, 3. um Bewegung als Ausdruck von Individualität und 4. um Bewegung als Medium der Kommunikation und Gemeinschaft. Theoretisch ist diese Perspektive in der Sportpädagogik vergleichsweise wenig bearbeitet worden; die folgenden Andeutungen sind ein mutiger Versuch einer Zwischenbilanz.

- (1) Expressive Bewegungen sind der Gegenpol zu den typischen Zweckbewegungen des Alltags und auch des Sports. Während wir bei diesen nach der einen optimalen, ökonomischen etc. Ausführung in einer bestimmten Absicht und Situation suchen, geht es bei jenen gerade um die unendliche Vielfalt der anderen, unerwarteten, überraschenden, unglaublichen etc. Bewegungen. Um die situationsangemessene Variation einer Bewegung kann es auch in den Spielen und im Zweikampfsport gehen, und auch das kann ein Anlass sein, an der Bewegungsvielfalt zu arbeiten. Unter der hier behandelten Perspektive wird jedoch Vielfalt selbst zum Sinn der Handlung. Es geht im elementaren Verständnis um das Spiel mit der Bewegung und damit um Kreativität. Darin liegen große Chancen für die Entwicklung der Persönlichkeit besonders in jenen frühen Abschnitten, in denen das Repertoire der sprachlichen und symbolischen Ausdrucksformen, die in den anderen Schulfächern im Vordergrund stehen, noch weniger entwickelt ist.

- (2) Das Spiel mit der Vielfalt der Bewegung, als experimentelle Suche nach dem Ungewöhnlichen, drängt auf Darstellung, ist letztlich auf Bewunderung aus. Da bei kommt es nicht darauf an, wie schwierig, neuartig oder gar sensationell eine Bewegung "objektiv" (also nach dem Urteil von Experten) ist; entscheidend ist ihre subjektive Einschätzung durch die Beteiligten. Das ist der Keim der Entwicklung von Bewegungskunst (FUNKE 1987). Sie beginnt schon bei Kindern und erreicht bei Jugendlichen auch ohne professionelle Anleitung ein erstaunliches Niveau, wie sich z. B. aktuell besonders auffällig in der öffentlichen Asphaltistik mit Skateboard, Bike oder Inline-Skates beobachten lässt. Zu diesem Phänomen der Bewegung als Kunst sollten alle Heranwachsenden an einigen geeigneten Beispielen Zugang finden. Dabei verbindet sich die Entwicklung individuellen Könnens mit der Entwicklung des Geschmacks, d. h., der Urteilsfähigkeit darüber, was man aus welchen Gründen anerkennen möchte. Damit bietet Bewegung Anlässe für eine ästhetische Erziehung, die in entsprechender Form schon in der Grundschule begonnen werden kann (BANNMÜLLER 1979).
- (3) In Analogie zu anderen ästhetischen Fächern lässt sich sagen: Wie im Kunstunterricht z. B. Farbe und Form ist im Sportunterricht die Bewegung das Material, das unter ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet und gestaltet werden kann. Die Analogie macht jedoch zugleich eine Besonderheit des Materials Bewegung deutlich: Ein junger Mensch wird die Bewegungen seines Körpers und ihre Beurteilung durch andere viel mehr auf seine Person beziehen als z. B. die Bilder, die er malt. "Meine Bewegung – das bin ich." Dabei drücken sich in der Bewegung nicht nur relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch das aktuelle Befinden aus. An meiner Bewegung kann gedeutet werden, wie ich bin und wie es mir geht; und in diese Deutungen fließen immer auch Bewertungen ein. Der körperliche Ausdruck durch Bewegung und Haltung ist oft unbewusst aber nicht unbeeinflussbar. Mit ihm lässt sich auch spielen; und in diesem Spiel mit den Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers entwickelt sich auch Individualität. Diese Zusammenhänge werfen ein Licht auf pädagogische Chancen, die mit der expressiven Bedeutung der Bewegung verbunden sind, sie machen aber auch die Empfindlichkeit verständlich, die spätestens mit dem Ende der Kindheit entsteht, wenn Bewegung unter dieser Perspektive zum Thema wird.
- (4) Bewegungen können immer auch in einem weiteren Sinn als Mitteilung verstanden werden, nicht nur über die Person und ihre Stimmungen. Vieles, was wir durch Worte nicht sagen können, sagen wir durch unsere Bewegungen. Wer über ein reichhaltiges Repertoire entsprechender Mitteilungsformen verfügt, ist ein interessanter Mensch. Doch die kommunikative, gemeinschaftsfördernde Wirkung der Bewegung unter dieser Perspektive geht weiter und hat noch tiefere Gründe, wie sich immer dann erfahren lässt, wenn mehrere sich gemeinsam darum bemühen, Bewegungen zur Kunst werden zu lassen. Ob sie nun gemeinsam eine Pyramide bauen oder einen Tanz gestalten – die vereinte Bemühung um eine Gestalt kann die individuelle Empfindlichkeit relativieren und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit fördern. Ein musikalischer Rahmen kann das unterstützen und überhöhen.

An Unterrichtsideen für den Schulsport unter dieser Perspektive fehlt es nicht.²⁵ Dabei lässt sich auch erkennen, dass sie nicht mehr eine Domäne der Mädchen ist, wenn auch die klas-

²⁵ Die Zeitschrift "sportpädagogik" hat seit ihrem Bestehen 1979 insgesamt neun Themenhefte herausgebracht, die vor allem dieser Perspektive zugeordnet werden können. Die Titel lassen erkennen, wie sich die Perspektive in neuerer Zeit erweitert: "Tanzen" (4/81), "Tanzen aktuell" (4/85), "Gymnastik" (2/87), "Bewegungskünste" (3/87), "Ästhetische Erziehung" (5/89), "Musik

sischen Bereiche Gymnastik/Tanz und Turnen von den Jungen weiterhin eher gemieden werden. In den methodischen Hinweisen wird übereinstimmend betont, dass der Unterricht unter dieser Perspektive nicht nur in einer Einführung in etablierte Bewegungskünste in ihren normierten Formen bestehen kann, sondern dass die Schüler auch schon auf unteren Stufen des Könnens zu "Erfindungen" (Funke) angeregt werden sollen. Gruppenarbeit soll Gelegenheiten schaffen, Vorerfahrungen einzubringen – auch solche aus den unterschiedlichen Kulturen, die sich heute in vielen Schulklassen begegnen. Letztlich geht es nicht darum, Bewegung an vorliegende Schablonen anzupassen, sondern einen eigenen Bewegungsstil zu entwickeln, der als Ausdruck von Individualität angenommen werden kann. Das ist über die Arbeit am Körper immer auch ein Stück Arbeit an der eigenen Unverwechselbarkeit, der Identität. Aber nur ein Stück, denn es gilt auch: Jeder ist mehr als sein Körper. Und auch das müssen viele Jugendliche angesichts der geradezu kultischen Verehrung des Körperlichen in unserer Zeit erst lernen.

Etwas wagen und verantworten (C)²⁶

Ob dies eine eigene pädagogische Perspektive ist und wie sie dann gefasst werden sollte – das ist in der Kommission immer wieder diskutiert worden. In Entwürfen zur Systematik der Perspektiven (damals noch: "Sinngebungen") habe ich versucht, diese Perspektive über die Kategorie "Spiel" zu bestimmen, die in der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeserziehung neben "Leistung" und "Gestaltung" einen unbestrittenen Platz hatte. Sucht man in dieser Linie nach dem Besonderen dieser pädagogischen Perspektive, das in den anderen noch nicht ausdrücklich mit erfasst ist, so könnte man es darin sehen, dass Tätigkeiten im Bereich des Sports als autotelisch erfahren werden sollen, die uns schon durch das einnehmen, was wir in ihrem Verlauf erfahren. CSEKESZENTMIHALYIS (1987) Flow-Konzept fasst eine Grenzerfahrung, die dieser Perspektive zuzuordnen ist: Aufgehen im Tun als beglückende Erlebensweise der intrinsischen Motivation, die wir als typisch auch für die Spielhaltung ansehen, die aber keineswegs auf Spiele beschränkt ist. Im Gegenteil: Im Sportunterricht erscheint es gerade in den Sportspielen als seltener Glückfall, dass alle oder auch nur die meisten wirklich "im Spiel" sind. Aber es ist nicht nur Glückfall: Die Wahrscheinlichkeit kann durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen erhöht werden; und auch Schülerinnen und Schüler können lernen, wovon abhängt, ob es gelingt.

Wir sind in der Kommission übereingekommen, das Aufgehen im Tun jedoch nicht als eine pädagogische Perspektive neben den anderen zu verstehen, sondern als eine Haltung bzw. Erfahrung, die im Sport immer wieder zu wünschen und zu fördern ist. Sie wird daher nun unter den allgemeinen Hinweisen zur Gestaltung eines erziehenden Sportunterrichts (Kap. 5) aufgegriffen. Aber was tun wir dann mit den besonderen Erfahrungen der Spannung, des Wagnisses, mit dem Reiz des Ungewissen, des Sich-auf-etwas-Einlassens? Ist das nicht eine besondere Perspektive, unter der der Reiz und der Wert des Sports beschrieben werden können? SCHLESKE hat es in seiner Dissertation (1977) unter dem Begriff "Abenteuer" analysiert

und Bewegung (6/90), "Akrobatik" (6/92) und "Vorführen-Aufführen" (2/93). Die Themenhefte sind jeweils durch didaktisch und methodisch reflektierende Basisartikel eingeleitet, die ich auch für meinen Text herangezogen habe. – Das Sammelwerk von BALZ/NEUMANN (1997) enthält für jede in diesem Gutachten unterschiedene pädagogische Perspektive eine Abhandlung – nur nicht für diese.

²⁶ Leitbegriff ist für mich hier "Wagnis". "Spannung" ist nur die emotionale Seite, über sie allein lässt sich m.E. keine pädagogische Begründung führen. „Risiko“ deutet nach meinem Sprachgefühl eher sich auf Situationen mit einem ungewissen Ausgang, der wesentlich von äußeren Faktoren abhängt. Wie ich unten andeute, muss der Schlüssel zur pädagogischen Deutung aber wohl im Einsatz der handelnden Person liegen.

und als pädagogisch heraushebbare Kategorie gewürdigt. Auch in der Tradition der Erlebnispädagogik finden sich schon seit längerem Ansätze, die solchen Erfahrungen pädagogischen Gehalt zusprechen. In unserer Gruppe wurde betont, dass dies auch schon deshalb pädagogisch zu thematisieren ist, weil in der Lebenswelt der Jugendlichen "Thrill", "Kick", "Action" einen hohen Stellenwert haben, durchaus auch mit ambivalenten Folgen für die eigene Person und für andere.²⁷

Es gibt im Sport Situationen, die die Akteure subjektiv als "Wagnis" interpretieren und zu denen Jugendliche (männliche typischerweise mehr als weibliche) eine gewisse Affinität haben. Manche sagen sogar: Ab und zu "brauchen" sie das. Im Vorfeld entsteht eine eigentümliche Emotionslage zwischen Angst und dem erwartungsvollen "Prickeln". Sie kann durchaus als lustvoll erlebt werden – zumindest im Rückblick, wenn die Situation bestanden ist. Darin liegt ein Reiz des Sports. Aber inwiefern kann daraus eine pädagogische Perspektive werden? Wer wagt, gewinnt, sagen wir. Aber was gewinnt, der gewagt hat – über die schöne Erinnerung und die Wiederholungshoffnung hinaus? Das müsste etwas sein, was sich nicht aus dem Miterleben der Wagnisse anderer (live oder medial) gewinnen ließe und auch nicht aus dem Wagen eines nur symbolischen Einsatzes (der gewagte Zug beim Brettspiel). Für die Situation müsste auch wesentlich sein, dass (im Unterschied zum Glücksspiel) die eigenen Fähigkeiten die wichtigsten Faktoren für den Ausgang bilden; sie in der je gegebenen Lage realistisch einzuschätzen muss die Grundlage für die Abwägung sein, ob man es wagen darf. Neuere Deutungen, wie sie NEUMANN ausgearbeitet hat, gehen davon aus, dass es dies gibt und dass es etwas mit der Suche nach Identität, also Unverwechselbarkeit der Person zu tun hat. Jugendliche suchen, wenn sie solche Situationen aufsuchen, mehr als nur den Nervenkitzel – und finden u.U. auch mehr. Es ist eine pädagogische Aufgabe, ihnen dabei zu helfen.

Es trägt zur Klärung bei, die Wagnis-Situation etwas genauer zu bestimmen und vom Risiko und Abenteuer abzuheben. Wer wagt, sucht aus eigener Entscheidung eine unsichere Situation auf und bemüht sich, diese im Wesentlichen mit den eigenen Fähigkeiten zu bewältigen. Dabei ist die Unsicherheit von der Art, dass sie zumindest subjektiv als Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit empfunden wird. Demgegenüber ist das Risiko durch Gefahren charakterisiert, die von außen auf das Individuum zukommen und die es durch seine eigenen Fähigkeiten nicht entscheidend verringern kann. Das Abenteuer dagegen ist eine länger andauernde Unternehmung mit unsicherem Ausgang – pädagogisch u.U. auch fruchtbar, aber ein Grenzfall, der für den Schulsport kaum in Betracht kommt.

Folgt man dieser Bestimmung des Begriffs, dann ist das Wagnis typisch in vielen Situationen des Sports: Überall dort, wo der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum aufgegeben wird, wo sich erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit stellen, kann die Situation auch als Wagnis empfunden werden. Dabei hängt es von den individuellen Fähigkeiten und verarbeiteten Erfahrungen ab, wo die Routine endet und das Wagnis beginnt. Für die siebenjährige Tina mag es ein Wagnis sein, über eine umgedrehte Turnbank zu balancieren oder vom Rand ins Nichtschwimmerbecken zu springen – mit der Entwicklung des Könnens schiebt sich die Grenze immer weiter hinaus.

²⁷ Inzwischen hat NEUMANN in seiner Dissertation (1999) die pädagogische Analyse soweit fortgeführt, dass damit eine solide Grundlage besteht. In dem Sammelband BALZ/NEUMANN 1997 findet sich eine knappe, gut formulierte Skizze, in der nun das Wagnis als "Perspektive" neben Leistung, Gesundheit usw. steht (NEUMANN 1997). Diese Arbeiten greife ich, z.T. bis in wörtliche Formulierungen, auf.

Legt man dieses Verständnis zugrunde, ist das Wagnis universal, typisch für den Sport und – zumindest und gerade für Kinder – für ihre Entwicklung unverzichtbar. Das Besondere im Sport ist nun, dass die Gefährdung, die beim Eingehen eines Wagnisses wahrgenommen wird, eine körperlich-reale ist, nicht nur eine symbolische wie z. B. der gewagte Mausklick beim Computerspiel. Daher hat das Wagnis im Sport auf elementare Weise mit Angst zu tun – und andererseits mit Sicherheit. Beides sagt uns etwas über den spezifischen pädagogischen Wert des Wagnisses im Sport. Die wünschenswerte Haltung, die im Wagnis zur Bewährung und Weiterentwicklung ansteht, liegt irgendwo in der Mitte zwischen Polen, die wir mit Worten wie Zaghaftheit, Unentschlossenheit oder Mutlosigkeit auf der einen und Bedenkenlosigkeit oder Tollkühnheit auf der anderen Seite benennen können. Das Wagnis ist eine Grenzsituation, in der ich die eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen und die möglichen Folgen für mich und andere verantwortlich kalkulieren muss. In diesem Verständnis schließt das Wagen immer auch das Neinsagenkönnen ein.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen lässt sich noch etwas differenzierter beschreiben, worin das pädagogisch Wertvolle, also das Förderliche des Wagnisses liegt. Ich unterscheide drei Aspekte:

- (1) Wer wagt, geht an die Grenze seiner je aktuellen Fähigkeiten und schiebt diese damit u.U. auch wieder etwas weiter. Das gilt ebenso für die körperlichen und motorischen Fähigkeiten wie für die psychischen, besonders den Umgang mit der Angst. Insofern steckt für Heranwachsende in jedem bestandenen Wagnis der Anreiz für das nächste, das objektiv noch etwas größer ist, und damit ein Stimulus für die Weiterentwicklung der Fähigkeiten. Die Erfahrung, dass es sich – insofern lohnt, etwas zu wagen, sollten wir Kindern und Jugendlichen daher immer wieder erschließen, wenn wir sie ermutigen, stärken und fördern wollen.
- (2) Verantworten lässt sich ein Wagnis nur auf der Grundlage einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Insofern ist jedes Wagnis zugleich eine Probe auf die Zuverlässigkeit der eigenen Selbstbeurteilung. Hier stellt sich auch eine Beziehung zu einer richtig verstandenen Sicherheitserziehung her.²⁸ Sicherheitserziehung kann nicht darin bestehen, alle denkbaren Gefahrenmomente auszuschalten, sondern sie zu sehen und realistisch einzuschätzen zu lehren. Das Wagnis ist in dieser Hinsicht eine exemplarische Situation, denn es wird nicht eingegangen, obwohl, sondern weil es gefährlich ist. Damit hängt zusammen, dass das Wagnis eine Situation ist, in der der Wagende etwas über sich erfährt. Das bestandene Wagnis ist die tiefste denkbare Bestätigung für das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit ein Baustein des Selbstwertgefühls.
- (3) Es gibt viele Situationen im Sport, in denen nur wagen darf, wer sich auch auf andere verlassen kann. Die Sicherheitsstellung beim Turnen, die Kooperation beim Bau einer Pyramide, die Sicherung beim Klettern sind Beispiele dafür, dass zum Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten die Verlässlichkeit anderer kommen muss, damit man etwas wagen darf. Umgekehrt müssen auch die, die sichern, wissen, was sie denen, die etwas wagen, zutrauen können. Ein Unterricht, der solches gegenseitiges Vertrauen nicht nur zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch unter den Schülern fördert, fördert Gemeinsinn auf eine sehr wirksame Weise vermutlich mit Wirkungen über die Sportstunde hinaus.

²⁸ Bes. HÜBNER hat in verschiedenen Schriften für ein Verständnis einer Sicherheitserziehung im Sport geworben, das diese Beziehung nahe legt (vgl. zuletzt HÜBNER 1997). Entscheidend ist danach, dass die Schülerinnen und Schüler die Gefahren, die zu Unfällen führen, meistens nicht gesehen haben. Bewusst eingegangene Wagnisse sind dagegen eher unfallarm.

Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D)

Zu den pädagogischen Aufgaben der Schule gehört, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft und die Fähigkeit fördert, etwas zu leisten, und das soll hier zunächst heißen: das individuelle Können weiterzuentwickeln.²⁹ Diese Aufgabe ist grundlegend in allen Fächern. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit dem Üben. Pädagogen möchten, dass schon Kinder lernen zu üben, und zwar so, dass sie möglichst aus eigenem Antrieb und selbstbestimmt bei den Aufgaben bleiben, die sie für wichtig halten. Leistungen, die für das Individuum tiefere Bedeutung gewinnen, beruhen auf solchem Üben. Kinder und Jugendliche, die nicht üben und damit ihre Leistungsfähigkeit auch nicht selbst systematisch voranbringen können, sind auf elementare Weise in ihren Entwicklungs- und Lebenschancen beeinträchtigt. Auf Üben und Leisten in diesem weiten Verständnis gründet jede pädagogische Förderung; ohne Üben und Leisten verwirklicht sich auch der pädagogische Wert des Sports unter keiner der in diesem Gutachten unterschiedenen Perspektiven.

Es gibt jedoch gute Gründe, das Leisten darüber hinaus zum charakterisierenden Begriff einer eigenen pädagogischen Perspektive auf den Sport zu machen. Leistungen im Bereich des Sports sind auf prägnante Weise ganzheitliche Leistungen mit einem hohen körperlichen Anteil. Die Kriterien, nach denen sie bewertet werden, sind größtenteils sehr einfach. Schon Kinder lernen sie bald zu verstehen und werden, anders als für die Leistungen in den anderen Schulfächern, kompetente Gutachter. Schneller als in den meisten anderen Leistungsbereichen erreichen und übertreffen sie auch ihre Eltern und Lehrer. Obwohl das Können, das im Sport als Leistung bewertet werden kann, keinen unmittelbaren Brauchwert für die Bewältigung des täglichen Lebens hat, wird es aus solchen und anderen Gründen in hohem Maß als ich-bedeutsam angesehen. Wer im Sport etwas leistet, findet dafür in unserer Welt hohe Anerkennung. Die internationale Verbreitung eines Wettkampfsystems mit streng reglementierten Bedingungen für die Anerkennung von Leistungen und Rekorden unterstützt diese Wertschätzung. Aus solchen Gründen war "Leistung" schon in der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeserziehung ein Begriff, unter dem der Bildungswert der Leibesübungen und besonders des Sports diskutiert wurde. KLAFKIS (1964) entsprechende Überlegungen auf dem ADL-Kongress "Die Leistung" haben bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren.

Daher ist "Leistung" als Kennwort für diese Perspektive unverzichtbar; denn es geht eben nicht nur um die Vermittlung individuellen Könnens im Feld von Bewegung und Sport (darum geht es tatsächlich unter jeder Perspektive), sondern gerade auch um die sozialen Bewertungsprozesse, durch die aus Handlungen Leistungen werden. Diese Prozesse sind – zumindest für Heranwachsende – in keinem anderen Handlungsbereich so vielseitig und anschaulich (ge-wissermaßen "hautnah") zu erfahren wie im Sport. Wie der Sport in sozialphilosophischer Deutung als das ideale Modell der Leistungsgesellschaft erscheinen kann,³⁰ eignet er sich auch als exemplarisches Feld einer Leistungserziehung. Obwohl das (Bewegungs-)Können, das im Sport erworben wird, verglichen mit dem Können, das andere Schulfächer vermitteln, für die Bewältigung des alltäglichen Lebens in Industriegesellschaften zugestandenermaßen unerheblich ist, ist es, sobald es als Leistung bewertet wird, zumindest für junge Leute in hohem

²⁹ Besonders die aktuellen Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (MSWWF 1999) betonen mit Formulierungen, die ich für ausgewogen und treffend halte, unter der Überschrift "Lernen und Leisten" diese Aufgabe, die sie sogar mehrfach ausdrücklich "Leistungserziehung" nennen. Alle dort aufgeführten Gesichtspunkte sind in meiner Skizze enthalten.

³⁰ Dieser Gedanke ist zuerst von Karl ADAM formuliert worden, dann immer wieder vor allem von seinem Schüler LENK (z. B. 1983).

Maße ich-bedeutsam, statusrelevant – im positiven wie im negativen Sinn. Damit müssen sie umzugehen lernen.³¹

Das Wort "Leistungserziehung", das ich hier bewusst einsetze, ist heute für viele anstößig und war auch in der Kommission nicht unumstritten. Entscheidend ist jedoch, wie dies unterrichtlich umgesetzt wird. Die folgenden Erläuterungen sollen auch dazu einige Hinweise geben. Die pädagogische Aufgabe, die sich unter dieser Perspektive stellt, ordnet sich für mich derzeit auf folgenden Ebenen:

- (1) Zunächst geht es darum, an Aufgaben aus dem Bereich des Sports das Leistungsmotiv in pädagogisch wünschenswerter Weise zu fördern. Es gilt, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und die Erfahrung zu vermitteln, was sich durch Anstrengung, Übung und Training - bei größeren Zielen auch: eine angemessene Lebensweise - alles erreichen lässt. Vor allem Hecker und seine Schüler haben differenziert aufgearbeitet, wie Sportunterricht unter diesem Anspruch praktisch zu gestalten ist: Individuell angemessene Aufgabenschwierigkeit ("optimale Passung") und Stärkung der individuellen Bezugsnorm sind zwei wichtige Gesichtspunkte.³² KLAFKI hat bereits 1964 betont, dass entsprechende Erfahrungen im Sport auf nachhaltige Weise auch das Selbstwertgefühl stärken und auf andere Leistungsbereiche ausstrahlen können.
- (2) Doch dieser Zusammenhang von Leistungen im Sport und Selbstwertgefühl ist ambivalent. Die Erfahrung, wenig oder nichts zu leisten, kann tief treffen. Daher erfordern die Situationen des Sports, die ja fast immer auch leistungsthematisch gedeutet werden können, in pädagogischer Hinsicht auch besondere Sensibilität. Zunächst gilt das für die Lehrkräfte. Aber letztlich muss es ihnen auch darum gehen, dass alle Schülerinnen und Schüler lernen, mit den Empfindlichkeiten der anderen sensibel verständnisvoll umzugehen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass sie einsehen, wie individuell unterschiedlich Leistungsvoraussetzungen sind und dass dies bei der Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen ist. In diesem Verständnis ist Leistungserziehung auch eine Kernaufgabe eines koedukativen Sportunterrichts, der diese Bezeichnung verdient. Klafki hat bemerkt, dass die echte Freude an der Leistung auch die an der Leistung des anderen einschließt. Auch in diesem Zusammenhang ist es eine wichtige Aufgabe, die Erfahrung gemeinsam erbrachter Leistung zu fördern.
- (3) Später kann gerade an Beispielen aus dem Sport auch die Einsicht gefördert werden, dass Leistungen keine objektiven und absoluten Größen sind. Die Bewertung, etwas sei eine (bessere oder schlechtere) Leistung, beruht auf Vereinbarungen über Gütekriterien und Regeln und kommt durch den Vergleich mit anderen Ergebnissen, eigenen oder fremden, zustande. Gerade im Sportunterricht können diese Prozeduren transparent gemacht werden. Insbesondere das Experimentieren mit unterschiedlichen Spielregeln und Wettkampfreglements kann dazu viel beitragen. Auf dieser Grundlage lassen sich auch exemplarische Einsichten über den Charakter von Leistungsbewertungen fördern, wie sie auch der Notengebung zugrunde liegen.

³¹ In diesen Zusammenhang gehört auch die wichtige Unterscheidung von Leistung und Erfolg, die gerade im Sport so gut nachvollziehbar ist: Meine Leistung ist, wofür ich die Ursache bin – mein Erfolg kann auch durch externe Ursachen bedingt sein. Ich-Stärkung aufgrund von Erfolgserlebnissen ist daher eine fragwürdige Sache – Leistungserfahrungen sind eine verlässlichere Basis. In der pädagogischen Diskussion wird mit Recht darauf hingewiesen, dass es auf das Ergebnis letztlich nicht ankommt; das Fördernde an der Leistung ist die Bemühung um sie.

³² Z. B.: HECKER 1984. Ein Trainingsprogramm für Sportlehrkräfte, wie leistungsthematische Situationen des Sports pädagogisch förderlich zu gestalten sind, hat WESSLING-LÜNNEMANN (1985) entwickelt und erprobt.

Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)

Unter dieser Perspektive geht es nun allgemein um die Gestaltung von sozialen Beziehungen in Zusammenhängen, die sich im Sport ergeben. Sport ist typischerweise ein Feld sozialen Handelns. Im Sport kommen sich Menschen näher, Gemeinschaft wird intensiver erlebt und erfahren, Kommunikationsbarrieren und Verständigungsschwierigkeiten können leichter überwunden werden als in anderen Handlungsbereichen. Auch darin liegen spezifische Reize des Sports begründet, die in Motivuntersuchungen hoch bewertet werden. Nicht zuletzt aufgrund der Ich-Bedeutsamkeit sportlicher Leistungen wird im Sport die Verständigungsbereitschaft aber auch oft auf harte Proben gestellt. Lerngruppen im schulischen Sportunterricht sind zu dem meistens so groß und heterogen nach Leistung und Interesse, dass sich auch daraus zusätzliche Anforderungen für das soziale Miteinander ergeben. Andererseits bietet der Sport aber auch spezifische Chancen, die Lerngruppe so eindrücklich als Gemeinschaft zu erleben wie kaum ein anderes Fach.

Es ist seit über zwei Jahrzehnten üblich, die pädagogischen Chancen, die sich unter dieser Perspektive ergeben, unter dem Stichwort "Soziales Lernen" zu behandeln. Soziales Lernen zu fördern gilt als eine zentrale Aufgabe der Schule insgesamt. In neuerer Zeit mehren sich die Einschätzungen, dass im Zuge eines allgemeinen Verfalls verbindlicher Werte insbesondere das soziale Miteinander in die Krise gerate. Angesichts der Zunahme von abweichendem Verhalten und Gewalt wird gefordert, auch in der Schule wieder mehr Gewicht auf Erziehung, insbesondere Erziehung zum Miteinander zu legen.

Unter den Fächern der Schule hat Sport in dieser Hinsicht ein einzigartiges Potential. Das ist zum einen darin begründet, dass sich im Sport – als einem Spiegel der modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft – Grundformen und -probleme des sozialen Miteinander auf spielerische Weise erfahren lassen.³³ Zum anderen bietet der Sport in der Schule in besonderer Weise Anlässe, soziale Probleme nicht nur zu besprechen, sondern auch leibhaftig zu erfahren und – ggf. nach einer Reflexionsphase auch wirklich zu lösen.

Grundsätzlich lassen sich nun im Sportunterricht sehr unterschiedliche soziale Erfahrungen inszenieren und reflektieren. Die Geschichte unseres Faches hat gezeigt, dass es gerade unter dieser Perspektive auch nahe liegt, den Sport zu instrumentalisieren, d. h. für Erziehungsziele in Anspruch zu nehmen, die in keinem für die Schüler einsichtigen Zusammenhang zu den Handlungsanforderungen stehen, die sich aus der sportlichen Situation heraus ergeben. In neueren einschlägigen Veröffentlichungen zeigt sich demgegenüber eine Tendenz zur pragmatischen Zurückhaltung.³⁴ Jeder normale Sportunterricht enthält auch ohne besondere Inszenierungen vielfältige Anlässe für soziales Lernen – oft mehr, als die aufmerksamste Lehrkraft aufgreifen kann.

Die umfangreiche Diskussion zu dieser Perspektive zeigt, dass sie im Rahmen unterschiedlicher Theorien pädagogisch fruchtbar diskutiert werden kann.³⁵ Dem kann diese knappe Skizze nicht gerecht werden. Die Überschrift, unter der die Perspektive hier behandelt wird, sucht drei Ebenen zu benennen, auf der Prozesse sozialer Verständigung im Sportunterricht notwendig sind, die pädagogisch aufgegriffen werden können. Als besonders konfliktreich und fruchtbar

³³ Das ist z. B. ein Kerngedanke der Spieltheorie von SUTTON-SMITH (1978).

³⁴ Zu den besonders wichtigen und zusammenfassenden Beiträgen aus neuerer Zeit, die dem folgenden Text zugrunde liegen, zähle ich: BALZ 1998, PÜHSE 1997, UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990

³⁵ Hervorzuheben sind die interaktionistische Rollentheorie (bes. bei UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990) und die Systemtheorie (in mehreren Beiträgen von CACHAY und KLEINDIENST-CACHAY, z. B. 1994)

zugleich werden Situationen im geregelten Wettkampf (oder allgemeiner: Regelspiel) angesehen. Damit konzentriert sich der pädagogische Blick auf die Regeln: Soziales Lernen im Schulsport ist nicht zuletzt Erlernen des Handelns unter und Verhandeln von Regeln in konkurrenzorientierten Situationen.

Dabei können zwei Ebenen unterschieden werden: Regeln befolgen und Regeln gestalten (auch: verändern). Beides sind voraussetzungsreiche, pädagogisch bedeutsame Erfahrungen, die im Sport handelnd gemacht werden können. Ihr ideales Ziel beschreiben die Richtlinien 1980 unter der Aufgabe "Spielfähigkeit und Regelbewusstsein" mit Sätzen, die ich immer noch für aktuell halte. Z. B.: "Im Sport spielen zu lernen muss daher immer auch bedeuten, ein Regelbewusstsein und eine Fähigkeit im Umgang mit Regeln zu entwickeln, die an einem für alle Mitglieder reizvollen Handlungsverlauf orientiert sind." Diese Beschreibung lässt auch erkennen, dass "Miteinander" und "Gegeneinander" (oder "Kooperation" und "Konkurrenz") letztlich keine kontrastierenden sozialen Bezüge im Sport sind. Auch die "Konkurrenz" (ein gutes, sportliches Wort!) ist eine Form gemeinsamen Handelns, die nur dann in wünschenswerter Weise gelingt, wenn sie mit Rücksicht auf die Ansprüche der anderen Seite gestaltet wird. Und eben dies sollen Regeln bewirken; und Schüler sollen lernen, Regeln in diesem Sinn zu handhaben und an Verständigungsprozessen, die diesem Ziel dienen, konstruktiv mitzuwirken.

In der Diskussion in unserer Gruppe wurde aber zu Recht angemahnt, in der Auslegung der Perspektive nicht zu überspringen, dass auch schon die Erfahrung des gemeinsamen Handelns, insbesondere dann, wenn arbeitsteilig kooperiert wird, pädagogisch fruchtbar ist. Er lässt sich auch verbinden mit dem, was in den 80er Richtlinien unter der Aufgabe "Selbstorganisation sportlicher Situationen" recht anschaulich beschrieben und in den Handreichungen zu den Sportarten unter der Kategorie "Organisieren" aufgenommen worden ist. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich im Sport sehr konkrete, handgreifliche Anlässe finden für eine "Erziehung zu Selbstständigkeit in sozialer Verantwortung". Auch schon die Skizzen zu den anderen Perspektiven enthielten Hinweise auf diese Ebene sozialen Handelns im Sport. So erschließen z. B. die gemeinsame Gruppengestaltung im Tanz, die Sicherung des anderen beim Wagnis oder die gemeinsam erbrachte Leistung je besondere Erfahrungen der Gemeinsamkeit.

Die Perspektive lässt sich aber auch darüber hinaus nach verschiedenen Seiten nahezu beliebig erweitern - und darin liegt auch eine Gefahr, dass sich das Fach übernimmt. Pädagogisch zwingend ist jedoch, dass die Unterschiedlichkeit der Individuen thematisiert wird, die sich im Sport auf einen gemeinsamen oder wenigstens abgestimmten Handlungsablauf einigen sollen. "Mit Unterschieden umgehen" heißt das bei BALZ (1993), und das schließt den Gedanken der Koedukation ebenso ein wie den der sozialen Integration und der Verständigung unter den verschiedenen Kulturen, die sich heute in fast jeder Schulkasse Nordrhein-Westfalens finden. Kulturelle Vielfalt als Reichtum erfahren: auch dafür bietet der Sport Anlässe und Chancen, die kein anderes Schulfach ersetzen kann.

Es gibt keinen Sportunterricht ohne soziales Lernen; aber es gibt auch keine Unterrichtsmethoden, durch die sich bestimmte Ergebnisse zwingend herbeiführen lassen. Förderliche Rahmenbedingungen können jedoch genannt werden. Dazu bietet es sich an, sich wiederum auf

das Konzept der Handlungsfähigkeit zu beziehen und das soziale Lernen als Weiterentwicklung der Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu begreifen.³⁶ Dann geht es letztlich darum, sie dabei zu unterstützen, zunehmend selbstständig und verantwortungsvoll das soziale Miteinander in den typischen Situationen des Sports zu regeln. Entscheidend wird dann, dass der Sportunterricht Anforderungen an das soziale Miteinander enthält, durch die die Schüler herausfordert, aber nicht überfordert werden. Auch hier gibt es eine optimale Passung. Damit ist zugleich vorausgesetzt, dass der Unterricht in dem Sinn "offen" ist, dass die Schüler – ihrem Entwicklungsstand gemäß – an seiner Gestaltung mitwirken und dies auch zu verantworten lernen. Förderlich ist weiterhin, wenn die Lehrperson ein glaubwürdiges Modell für soziales Verhalten ist und wenn der Unterricht immer wieder Beispiele dafür bietet, wie eine "Atmosphäre des sozialen Wohlbefindens" (PÜHSE 1997, 99f.) entstehen kann..

Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)

Für diese Perspektive fällt die schulpädagogische Rechtfertigung derzeit am leichtesten. Sogar die Denkschrift der BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995) nennt den Sportunterricht ausdrücklich in dieser Hinsicht – wenn auch in einer Formulierung, die aus unserer Fachsicht nachgebessert werden könnte (S. 40 f.). Der Leitbegriff, den ich gern aufnehme, ist dort "Gesundheitsbewusstsein". Es geht also um die Entwicklung der Fähigkeit, gesund zu leben. Der spezifische Beitrag des Sports zu diesem Auftrag der Schule lässt sich zunächst über den Gedanken fassen, dass Bewegung eine Säule der Prävention ist. Er geht aber weit darüber hinaus. Die reichhaltige Fachdiskussion der letzten Jahre zur Gesundheitserziehung³⁷ hat unsere Kenntnis der besonderen Chancen des Schulsports erheblich vermehrt und kontroverse Standpunkte angenähert. Dennoch ist es kaum möglich, in dieser kurzen Skizze einen aktuellen Fachkonsens zu fassen.

Zweifellos beruhen die besonderen Chancen des Sports, am schulischen Auftrag einer Gesundheitserziehung mitzuwirken, auch darauf, dass hier wie in keinem anderen Fach Erfahrungen und Einstellungen über eigenes leibhaftiges Handeln gewonnen werden können. Gesundheitserziehung, die auf das Verhalten, nämlich die Lebensführung, wirken soll, kann nicht aus Aufklärung bestehen. In den anderen Schulfächern muss sie aber weitgehend Aufklärung bleiben. Sportunterricht bietet fortwährend Anlässe, praktisches Handeln auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, ob es gesundheitlich unbedenklich, u.U. sogar förderlich ist. Denn Sport ist nicht per se gesund, sondern gesundheitlich ambivalent. Diese Ambivalenz kann im Unterricht aufgegriffen werden.

Die spezifischen Chancen, durch Sport die Gesundheit zu fördern, beruhen darauf, dass Sport Bewegung ist und Bewegungsmangel das Risiko für die heute am weitesten verbreiteten gesundheitlichen Beeinträchtigungen erhöht. Unter den beeinflussbaren Merkmalen der Lebensführung ist das alltägliche Bewegungsverhalten vermutlich jenes mit den nachhaltigsten und vielfältigsten Auswirkungen auf die Gesundheit. Hier kann der Sportunterricht ansetzen. Er kann zum einen an Beispielen erfahren lassen, welche Bewegung gesundheitlich förderlich ist, und darüber hinaus gelegentlich im Zusammenhang mit dem Sport auch weitere Aspekte gesunder Lebensführung (Ernährung, Entspannung, Körperpflege) zum Thema machen..

³⁶ So ausdrücklich PÜHSE (1997), der auch für die folgenden Andeutungen weitere Erläuterungen bietet.

³⁷ Aus der großen Fülle wertvoller Beiträge beziehe ich mich in diesem Text besonders auf BALZ 1995, KOTTMANN/KOPPER 1996, KM NRW 1995

Die Diskussion der letzten Jahre hat immer deutlicher werden lassen, dass man Gesundheitsförderung durch Sport zu eng versteht und letztlich verfehlt, wenn man sie nur als Beeinflussung körperlicher Parameter durch Bewegung sieht. Bewegung kann aktuell Stresssymptome abbauen und körperliches Wohlbefinden fördern; Erfahrungen beim Training können die Überzeugung stärken, dass sich der eigene Körper kontrollieren lässt; die Stärkung des Selbstwertgefühls durch sportliche Leistungen kann die Zigarette entbehrlich machen; die sozialen Beziehungen im Sport können aktuell Wohlbefinden auslösen und mittelfristig Rückhalt werden. Auch auf diesen Ebenen kann der Schulsport wirken. Die Handreichungen "Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport" enthalten wertvolle praktische Hinweise, wie ein auch in diesem weiteren Verständnis gesundheitsfördernder Schulsport zu gestalten ist.

Doch wie nachhaltig wirksam der Sportunterricht unter dieser Perspektive ist, hängt vor allem davon ab, wie es ihm gelingt, auch Gesundheitserziehung zu werden (und nicht nur Gesundheitsförderung zu bleiben) und dennoch den Anschluss an die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu finden. Dazu folgen hier noch einige Gedanken, die zugleich Hinweise für die Gestaltung des Sportunterrichts unter dieser Perspektive enthalten.

Bewegung ist eine Säule der Prävention – für Heranwachsende vermutlich die wichtigste. Aber wir wissen, dass drei Wochenstunden Sport, die wir im besten Fall regelmäßig zur Verfügung haben, selbst wenn sie konsequent als präventives Training ausgelegt würden, nicht die Bewegungsreize enthalten können, die junge Menschen im Schulalter für die Erhaltung ihrer Gesundheit brauchen. Gesund können sie nur bleiben, wenn möglichst jeder Tag gesundheitsbedeutsame Bewegungen enthält – in der Schule und außerhalb. Bewegung muss ein Element ihrer alltäglichen Lebensführung werden. Das können wir ihnen aber nicht verordnen. Der Sportunterricht hat schon viel erreicht, wenn er ihnen die Freude an der Bewegung stärkt. Das kann er aber nicht, wenn er zu sehr auf den einen Sinn konzentriert ist, gesund zu sein. Die Sorge um die Gesundheit ist für die meisten jungen Menschen im Schulalter kein Motiv, das eine langfristige Bindung an den Sport fördern kann. Ihr darf daher auch im Sportunterricht das aktuelle Wohlbefinden nicht geopfert werden.

Das heißt nun jedoch nicht, dass Kinder und Jugendliche überhaupt nicht dafür gewonnen werden können, gesundheitsbedeutsame Parameter ihres Körpers zu verändern. Doch das Interesse, etwas für ihren Körper zu tun, entsteht eher daraus, dass sie ihre Leistungen im Sport verbessern, ihre Fitness erhöhen oder etwas an ihrer Figur ändern wollen. Sportliche Leistung, Fitness, Figur – gemeinsam ist diesen möglichen Orientierungen, dass sie auf ein Training verweisen, das auch gesundheitlich bedeutsam sein kann. Hier kann Sportunterricht ansetzen.

Aber ein wirksames, auch gesundes, körperliches Training besteht nicht einfach darin, dass man sich irgendwie bewegt – die Bewegung muss vielseitig und individuell angemessen dosiert sein, auch Pausen und Ernährung müssen abgestimmt sein und vieles mehr. Dafür gibt es (auch wenn populäre Zeitschriften das glauben machen) keine für alle Menschen passenden Rezepte, aber doch einige Prinzipien, die sich lernen und an Beispielen anwenden lassen.³⁸ Sie werden in der entsprechenden Literatur zunächst als Prinzipien dargestellt, die Lehrkräfte bei der Gestaltung ihres Unterrichts beachten sollten, damit er als Modell für gesunden Sport gelten kann. Sie können aber zugleich auch Bausteine eines Gesundheitsbewusstseins werden, wenn sie den Schülern in jeweils Entwicklungsgerechter Form an den

³⁸ Ausführlich dargestellt jetzt z. B. in der schulsportbezogenen Trainingslehre von FREY/HILDENBRANDT (1995, 63 - 170).

praktischen Beispielen des Sportunterrichts weitergegeben werden. Auch dies ist ein Aspekt, unter dem ihre Handlungsfähigkeit zu entwickeln ist: als Fähigkeit, ihren Sport, den sie in und außerhalb der Schule betreiben, und ihren mehr oder weniger bewegten Alltag unter gesundheitlichen Gesichtspunkten zu beurteilen und zu gestalten.

Förderung von Gesundheitsbewusstsein im Bereich und mit den Mitteln des Sports das ist wohl die eigentlich pädagogische Aufgabe des Schulsports unter dieser Perspektive. Sie ist eher einlösbar ("pragmatischer") als das Vorhaben, die Gesundheit durch Bewegung umfassend und nachhaltig zu stabilisieren, und sie ist erzieherischer, weil sie sich auch an Kopf und Herz (im Sinne Pestalozzis) der Schüler richtet und nicht nur an ihrem Körper geschieht.

6 Erziehender Sportunterricht

Unter sechs pädagogischen Perspektiven ist beschrieben, worin der pädagogische Wert sportlicher Aktivität bestehen kann. Die Gestaltung und Vermittlung des Sports in der Schule sollte sich grundsätzlich an diesen Perspektiven orientieren. Die entsprechenden Hinweise für die Praxis des Sportunterrichts, die unter den einzelnen Perspektiven gegeben werden können, überschneiden sich z.T., sind aber auch nicht widerspruchsfrei. Es kann daher nicht *die eine* Auslegung sportlicher Aktivität geben, die unter allen Perspektiven zugleich wertvoll ist. Die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird wesentlich auch dadurch gefördert, dass sie die Mehrdeutigkeit des Sports erfahren und lernen, mit ihr in zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit umzugehen. Damit ist zugleich das entscheidende Merkmal eines Unterrichts angesprochen, der das Attribut "erziehend" verdient. Selbstständig und verantwortungsvoll handeln Schülerinnen und Schüler im Unterricht jedoch nur, wenn sie sich von den gestellten Aufgaben angeregt fühlen und sie die von ihnen erwarteten Unterrichtshandlungen auch aktuell als sinnvoll erfahren. "Mehrperspektivisch unterrichten", "Verantwortlichkeit fördern" und "Gegenwart erfüllen" sind daher einander ergänzende, grundsätzliche Forderungen an den erziehenden Sportunterricht. Sie gliedern den folgenden Text.

Doch zuvor ist noch eine grundsätzlichere Vergewisserung erforderlich: Was heißt es, die Vermittlung des Sports an pädagogischen Perspektiven zu orientieren?³⁹

Nehmen wir als Beispiel die Perspektive "Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein vermitteln"! Für jede Unterrichtsstunde gilt die Forderung, dass sie die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler nicht gefährdet, sondern möglichst fördert. *Pädagogische Aufmerksamkeit* ist also unter dieser (und analog unter jeder anderen) Perspektive von der Lehrkraft immer und bei jedem Unterrichtsinhalt gefordert. Außerdem ergeben sich immer wieder Anlässe, gesundheitlich Bedeutsames zu bedenken, aufzugreifen und auch bewusst zu machen: beim Aufbau der Geräte, bei der Ausführung von Übungen, bei der Dosierung von Belastungen usw. Insofern gibt es keine Phase des Unterrichts, in der diese (oder eine andere) pädagogische Perspektive prinzipiell nicht von Bedeutung ist. Eine andere, darüber hinausgehende Qualität hat es jedoch, wenn die Lehrkraft einen bestimmten Inhalt in einem Unterrichtsvorhaben ausdrücklich unter einer oder mehreren Perspektiven thematisiert und dies in Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts hervorhebt. Dies soll im Folgenden "*didaktische Akzentierung*" heißen. Unter der Perspektive "Gesundheit fördern..." könnte es z. B. darin bestehen,

³⁹ Mit den folgenden Überlegungen schließe ich an einen Gedanken an, den BALZ (1995, 198f) für den Beitrag des Schulsports zur Gesundheitserziehung vorgestellt hat, und verallgemeinere ihn für alle Perspektiven.

dass ein Unterrichtsvorhaben zum ausdauernden Laufen oder zu Entspannungstechniken mit besonderem Blick auf die gesundheitlich bedeutsamen Aspekte durchgeführt würde, diese in den Reflexionsphasen auch bewusst gemacht und in der Auswertung des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung vorrangig beachtet würden. Didaktische Akzentuierung in diesem Verständnis kann sich in einer Phase des Unterrichts immer nur auf eine oder allenfalls wenige Perspektiven beziehen. Diese Unterscheidung ist bei den folgenden Ausführungen im Blick zu behalten.

Mehrperspektivisch Unterrichten

Das Prinzip, dass Sport in der Schule mehrperspektivisch zu vermitteln sei, der sportdidaktischen Diskussion derzeit weit gehende Zustimmung, wird unterschiedlich ausgelegt. Begründen lässt es sich auf mindestens dreifache Weise:

Bezogen auf die erzieherischen Wirkungen des Sports lässt sich, *erstens*, sagen, dass sie vielfältiger werden, wenn die spezifischen Chancen des Sports unter mehreren Perspektiven ausgeschöpft werden. Bezogen auf die Motivation lässt sich *zweitens*, sagen, dass Sportunterricht aktuell besser ankommt und langfristig eher binden kann, wenn er die Vielfalt individueller Sinngebungen, die in einer schulischen Gruppe vorhanden sind, angemessen aufgreift. Und *drittens* ist zu bemerken, dass Sport in keiner seiner Formen einen bestimmten Sinn hat, sondern stets mit Sinn belegt wird; auch dies ist an geeigneten Beispielen im Unterricht bewusst zu machen.

Je nachdem, welche dieser Begründungen im Vordergrund steht, erhalten Empfehlungen zur mehrperspektivischen Unterrichtsgestaltung einen etwas anderen Akzent. Die folgenden Erläuterungen schließen vorwiegend an die erste und die dritte Begründung an. Die zweite wird ergänzend unter dem Stichwort "erfüllte Gegenwart" berücksichtigt.

Was es heißt, Schulsport und Sportunterricht mehrperspektivisch auszulegen, lässt sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben. Auf der *Ebene des Curriculums* bedeutet das Prinzip zunächst, dass die in diesem Gutachten unterschiedenen Perspektiven pädagogisch prinzipiell gleichwertig sind und daher auch etwa ausgewogen zur Geltung kommen sollten. Dies ist die Forderung nach dem *ausbalancierten Curriculum*. Sie besagt, dass sich in der schulischen Biographie bei allen Schülerinnen und Schülern so etwas wie eine abgerundete, ausgewogene Erfahrung unter allen Perspektiven ergeben sollte. Das kann eine Lehrkraft in der Regel allein nicht leisten; es ist auch eine Aufgabe der Fachkonferenz, Einseitigkeiten auszugleichen. Diese Aufgabe erfüllt sie vornehmlich dadurch, welche Inhaltsbereiche sie Rahmen des schulinternen Lehrplans für den Unterricht in den Jahrgangsstufen vorsieht, ggf. auch durch Vereinbarungen darüber, wie sie akzentuiert werden sollten.

Damit befinden wir uns schon im Übergang zur zweiten Ebene, auf der sich beschreiben lässt, was mehrperspektivisches Unterrichten ausmacht: der *Ebene der Inhaltsbereiche*. In den "Rahmenvorgaben für den Schulsport" finden sich für jeden Inhaltsbereich im Kapitel 2.2 Hinweise dazu, unter welchen Perspektiven sie vornehmlich auszulegen seien. Dahinter stehen jeweils Annahmen, welche sinnbezogenen Auslegungen einem Inhaltsbereich angemessen sind und für welche Thematisierungen er sich im Ensemble aller Unterrichtsinhalte besonders eignet. Es wird also nicht empfohlen, jeden Inhaltsbereich (und jede Sportart) unter möglichst vielen oder gar allen Perspektiven auszulegen, sondern begründet Schwerpunkte zu setzen. Denken wir an die eben eingeführte Unterscheidung zwischen pädagogischer Aufmerksamkeit und didaktischer Akzentuierung, so betrifft diese Aussage die Akzentuierung. Hinweise dafür,

wie das jeweils unterrichtlich umzusetzen ist, enthalten die Lehrpläne für die einzelnen Schulformen.

Doch was bedeutet Mehrperspektivität für die *Mikroebene des Unterrichts*, für einzelne Unterrichtsstunden oder thematische Einheiten (Unterrichtsvorhaben)? Die Forderung der pädagogischen Aufmerksamkeit besagt, dass alle Perspektiven in jeder Phase des Unterrichts gewissermaßen zumindest im peripheren Blickfeld des Lehrenden bleiben. Aber was heißt es im Sinne der didaktischen Akzentuierung? Verfehlt wäre es zu fordern, dass jedes Unterrichtsvorhaben unter mehreren Perspektiven geplant werden muss. Mehrperspektivität ist eine Forderung, der exemplarisch zu entsprechen ist. Besonders wenn sich der Unterricht auf normierte Sportarten bezieht, liegt die Annahme nahe, sie und ihre Elemente hätten gewissermaßen ihren Sinn – einen Sinn, der sich aus dem Zusammenhang des internationalen Wettkampfsports bestimmen ließe. Der Unterricht sollte dagegen die Erfahrung erschließen, dass Aktivitäten aus dem Bereich des Sports auf unterschiedliche Weise mit Sinn belegt werden können.

Didaktische Akzentuierung kann daher auch heißen, dass durch unterrichtliche Arrangements oder eine Lenkung der Aufmerksamkeit Perspektiven eröffnet werden, die sich aufgrund der Vorurteile und Vorerfahrungen der Schüler mit einer Aktivität nicht wie von selbst verbinden. Wenn der Unterricht sich z. B. auf die Aktivität Laufen bezieht und die Schüler die Unterrichtssequenz unter die Sportart Leichtathletik einordnen, drängt es sich für sie auf, alles, was nun geschieht, vorrangig unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs ihrer sportlichen Laufleistungen zu deuten. Akzentuierung kann hier z. B. darin bestehen, dass durch geeignete Aufgabenstellungen Bewegungsmerkmale bewusst gemacht und Körpererfahrungen erschlossen werden – und zwar so, dass der Vergleich der Laufleistungen unter dem Gütekriterium "möglichst schnell" zumindest zeitweilig in den Hintergrund tritt.

Für viele Aktivitäten im Bereich des Sports gibt es unterschiedliche Auslegungen, die mit gleicher Berechtigung als sinnvoll bezeichnet werden können. An geeigneten Beispielen sollten Schülerinnen und Schüler auch dies einmal erfahren. Wir können diese besondere Form der Akzentuierung *Kontrastierung* nennen. So kann z. B. die gleiche Bewegungsgrundform in der Gymnastik unter gesundheitlichen Gesichtspunkten (Funktionsgymnastik), als Kunstform oder auch als Leistung ausgelegt und bewertet werden. Als ausdrücklich kontrastierendes Verfahren, innerhalb dessen die Mehrdeutigkeit der Aktivität bewusst gemacht wird, ist dies sozusagen die hohe Schule einer Didaktik des Zeigens im mehrperspektivischen Sportunterricht.⁴⁰

Grundsätzlich drängt es sich auf, an dieser Stelle ein Missverständnis abzuwehren, das in der Rezeption der Richtlinien 2000 verbreitet ist. Manche Beispiele, auch Texte der bereits erschienenen Lehrpläne, könnten so verstanden werden, als solle der Unterricht nun in der Regel so geplant werden, dass von Perspektiven oder von einer Perspektive als leitend ausgegangen wird und für sie die passenden Inhalte gesucht werden. Ich halte das nicht für die Regel, sondern für die Ausnahme. Für die Regel halte ich, dass die Planung des Unterrichts wie bisher von Inhalten ausgeht, diese allerdings konsequenter als bisher unter geeigneten Perspektiven ausgelegt werden. Dabei lässt sich voraussehen und bei der Planung zugrundelegen, welche Perspektiven für einen Inhalt vermutlich fruchtbar sein werden und können, und der Unterricht kann und sollte auch über längere Fristen, z. B. zwei Schuljahre, so geplant

⁴⁰ EHNI hat bereits in seiner Dissertation (1977) diese Form des mehrperspektivischen Sportunterrichts pädagogisch begründet und mit anschaulichen Beispielen erläutert.

werden, dass die Perspektiven ausgewogen berücksichtigt sind. Damit ist das Prinzip der pädagogischen Aufmerksamkeit für alle Perspektiven jedoch nicht außer Kraft gesetzt. Erziehender Unterricht setzt auf Verständigung, und das betrifft prinzipiell auch die Frage, unter welcher Perspektive ein Inhalt das Interesse der Schülerinnen und Schüler findet. Es darf daher z. B. nicht sein, dass der Streit um die Auslegung einer Regel oder die Frage nach der angemessenen Dosierung einer Belastung nicht aufgegriffen wird, weil der Unterricht unter der Perspektive "Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern" geplant wurde. Guter Sportunterricht greift für jede Perspektive Anlässe der Thematisierung auch situativ auf.

Verantwortlichkeit fördern

Bereits im einleitenden Teil dieses Gutachtens ist die Überzeugung formuliert, dass Erziehung nur möglich ist als Selbsterziehung eines selbsttätigen Subjekts (S. 9). Dieser Gedanke ist hier nochmals aufzugreifen. Er steht in einer alten Tradition der Pädagogik und verbindet sich mit der Vorstellung, dass Erziehung letztlich darauf gerichtet sein muss, sich selbst überflüssig zu machen, indem sie als ideales Ziel auf ein mündiges Subjekt hinwirkt, das keine Erziehung mehr braucht.⁴¹ Die Gestaltung des Sportunterrichts muss dem gerecht werden. Das kann und soll in entwicklungsgerechter Form bereits in der Grundschule beginnen. Handlungsfähigkeit entwickelt sich durch Selbsttätigkeit.

Dahinter steht die Annahme, dass erziehender Sportunterricht Fragen dieser Art nicht ausblendet: Was bedeutet das, was wir hier tun, für mein Leben? Oder noch allgemeiner: Wie will ich leben? Welchen Werten will ich folgen? Diese Fragen sind hier bewusst aus Schüler-Sicht formuliert und nicht aus Lehrer-Sicht, aus der sie etwa so lauten müssten: Welchen Werten sollen meine Schüler folgen? Welche Bedeutung soll Sport in ihrem Leben haben? Wie sollen sie ihn betreiben, damit er der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, ihrem Wohlbefinden zugute kommt? Selbstverständlich sollen Lehrer dazu eine begründete Meinung haben und diese Wertvorstellungen auch möglichst glaubwürdig leben, im Unterricht und darüber hinaus. In keinem anderen Fach kommt es mehr auf die Modellwirkung des Lehrers an als im Sport. Aber wenn Erziehung auch die Entwicklung von Wertvorstellungen fördern soll, kann sie das letztlich nur, indem sie auf Selbsterziehung setzt, Selbsterziehung fördert.

Nur was die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, selbst zu wollen, wird in ihrem Leben über den Unterricht hinaus Bedeutung gewinnen. Auch und besonders unter diesem Gesichtspunkt der Werthaltungen gilt, dass Erziehung darauf zielen muss, sich selbst überflüssig zu machen. Oder positiv gewendet: Erziehung zielt letztlich auf *Selbstbestimmung*. Andere setzen an diese Stelle auch die Begriffe "Mündigkeit" oder "Selbstständigkeit"; für den schulischen Aufgabenbereich Sport ziehe ich Begriffe vor, die deutlich machen, dass es hier nicht nur um das Denken, sondern um das tätige Leben geht: "Selbsttätigkeit" oder – "Handlungsfähigkeit".

Aber lassen wir es ruhig bei "Selbstbestimmung"! Denn dieses Wort bedarf dringend einer Ergänzung, die sich auch in nordrhein-westfälischen Richtlinien-Texten an hervorragender Stelle findet: *Selbstbestimmung, ja aber "in sozialer Verantwortung"* Denn die Frage, wie ich leben will bzw. wie ich es in meinem Leben mit Sport, mit meinem Körper, mit Bewegung und

⁴¹ Hierzu vgl. z. B. BENNER 1987, der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" als pädagogisches Prinzip begründet (bes. 63 - 72), das im erziehenden Unterricht wirksam werden muss (207 - 291)."Selbsttätigkeit" steht für ihn dabei in einer Dialektik von Denken und Handeln – eine Vorstellung, die in keinem anderen Unterrichtsfach besser umgesetzt werden kann als im Sport.

Spiel halten will, stellt sich ja nicht nur als die Frage nach meinem größtmöglichen gegenwärtigen Glück. Die Frage stellt sich vielmehr in doppelter Verantwortung nun weiter aus Schülersicht formuliert: gegenüber meiner eigenen Zukunft und gegenüber den anderen, mit denen ich zusammenlebe. Erst aus dieser doppelten Verantwortung ergibt sich, was Unterricht zu Erziehung macht.

Betrachten wir es noch einmal aus der Sicht der Sportlehrerinnen und Sportlehrer: Gerade im Sportunterricht, einer Veranstaltung für eine große, heterogene Gruppe, prallen unterschiedliche Erwartungen, ja geradezu unterschiedliche Lebenspläne aufeinander, unter denen der Lehrer zu vermitteln hat. Vermitteln aber nicht als: "sagen, wo es langgeht", auch nicht nur als "Schlichten und Versöhnen", sondern auch als: auf Verständigung drängen und Verständigung fördern. Denn erst dadurch gewinnt die Vermittlung erzieherische Qualität, indem sie wiederum auf die Förderung von Selbstbestimmung oder Handlungsfähigkeit angelegt ist.⁴²

Verantwortlichkeit als Prinzip eines erziehenden Unterrichts verweist damit auf eine *offene Unterrichtsgestaltung*, die auf Mitwirkung der Schüler setzt und diese Mitwirkung jeweils in dem Maße ausweitet, wie sich ihre Handlungsfähigkeit entwickelt. Es verbindet sich auch mit dem Gedanken, dass in der Schulzeit die Schüler fähig werden, in *zunehmender Bewusstheit* ihren Sport in und außerhalb der Schule selbst zu verantworten. Zunehmende Bewusstheit – das bedeutet auch, dass im Unterricht in geeigneter Form Wissensbestände aus der Sportwissenschaft genutzt werden, um die Handlungsfähigkeit im Sport zu erweitern. In der gymnasialen Oberstufe mündet dies in eine fachspezifische Form der Wissenschaftspropädeutik ein.

Die Skizzen zu allen pädagogischen Perspektiven sind bezüglich der unterrichtlichen Vermittlung in einem erziehenden Sportunterricht auch unter diesem Prinzip zu stehen. So wurde z. B. unter der zuletzt dargestellten Perspektive ("Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln") betont, dass es letztlich darum gehen muss, Gesundheitsbewusstsein zu fördern. Das kann nur in der Weise geschehen, dass der Unterricht Situationen enthält, in denen die Schüler angeregt werden, ihren bereits erworbenen Stand des Wissens und Könnens verantwortlich einzubringen.

Die Forderung, Unterricht soweit jeweils möglich auf Verständigung zu bauen, muss prinzipiell auch die Frage einschließen, unter welcher Perspektive oder welchen Perspektiven ein Unterrichtsinhalt didaktisch akzentuiert werden soll. Verständigung kann nicht derart auf einzelne Perspektiven eingegrenzt werden, dass die Lehrkraft jeweils vorgibt, welche Auslegung gerade zur Disposition steht. Das Erzieherische am Sportunterricht ist auch darin zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit der Vieldeutigkeit des Sports angemessen umzugehen, ihre individuellen Deutungsmuster zu entwickeln und diese gegenüber anderen zu vertreten.⁴³

⁴² Die "Rahmenvorgaben für den Schulsport" (MSWWF 1999) unterscheiden fünf Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts – nach meinem Geschmack zu viele. Helmut Heid hat auf der Jahrestagung 1999 der dvs-Sektion Sportpädagogik in einem bemerkenswerten Vortrag "Verantwortlichkeit" als die leitende Vorstellung eines erziehenden Unterrichts entfaltet, die die Gedanken selbstverständlich enthält, die in den Rahmenvorgaben unter den Überschriften "Handlungsorientierung", "Reflexion", "Verständigung" und "Wertorientierung" angedeutet sind. Dies alles, so verstehe ich ihn, hängt so eng miteinander zusammen, dass es – wenn man denn Prinzipien eines erziehenden Unterrichts bestimmen will – auch als ein Prinzip "Verantwortlichkeit" zusammengefasst werden könnte.

⁴³ Vor allem THIELE hat in mehreren Texten (zuletzt 1997) angemahnt, dass mehrperspektivischer Sportunterricht nicht dabei stehen bleiben darf, die Schülerinnen und Schüler vorgegebene Sinnmuster rezipieren zu lassen. Sie müssen auch als "Sinnproduzenten" (ebd., 17) ernst genommen werden. "Vielheitsfähigkeit" sei eine lebenswichtige Qualifikation in der Postmoderne.

Gegenwart erfüllen

Auch diese Forderung hat eine alte pädagogische Tradition. Unterricht muss möglichst immer beides zugleich sein: zukunftsbedeutend und Gegenwart erfüllend. Die Forderungen an einen erziehenden Sportunterricht sind in diesem Text bis hier so formuliert, dass mit ihnen vorwiegend gesichert werden soll, dass der Sportunterricht etwas für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler bedeutet. Sie werden am Unterricht aber nicht mit Gewinn für ihre Zukunft teilnehmen, wenn er ihnen nicht auch aktuell erfüllte Gegenwart ist.

Jede der pädagogischen Perspektiven verweist auch auf eine individuelle Sinngebung, die im sportlichen Handeln von Kindern und Jugendlichen geläufig ist und dieses motivieren kann. Dabei lässt sich wiederum für jede Perspektive eine Zukunftsbedeutung (Folgeerwartung) aufweisen, aber auch die Möglichkeit, schon aktuell im Handeln Sinn zu erfahren. Wieder am Beispiel der Perspektive F: Der subjektive Sinn einer sportlichen Aktivität kann für die Schülerinnen und Schüler darin bestehen, dass sie erwarten, durch sie in absehbarer Zukunft ihre Fitness oder ihre Figur zu verbessern; er kann aber auch darin bestehen, dass sie schon während der Aktivität (oder unmittelbar danach) körperliches Wohlbefinden spüren. Möglichst sollte beides der Fall sein.

Aktuelle Sinnerfahrung in der erfüllten Gegenwart ist das wesentliche Merkmal des Spiels. Als spielerisch werden Tätigkeiten bezeichnet, die "autotelisch" sind, d. h. deren Sinn sich in ihrem Vollzug erschließt und nicht erst aus ihren Folgen. Das Aufgehen im Tun mit seinem Grenzfall des Flow-Erlebens wird in philosophischen Deutungen als unmittelbar wertvoller Ausdruck menschlicher Freiheit gedeutet. Motivationstheoretisch lässt sich hinzufügen, dass die Erfahrung auch der unmittelbaren Reize sportlicher Aktivität nicht nur die Quelle aktueller Motivation (auch im Unterricht) ist, sondern unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung von Interesse und einer längerfristigen Bindung an den Sport.

Wie ist das im Unterricht umzusetzen? Unter jeder einzelnen Perspektive gibt es Regeln, die zu beachten sind. So ist z. B. im Rahmen des Flow-Konzepts erneut betont worden, dass unmittelbare Rückmeldungen aus dem Handlungsvollzug und optimale Passung von Anforderung und Können notwendige Voraussetzungen für ein Aufgehen im Tun sind. Diese Gesichtspunkte waren bereits aus der Theorie der Leistungsmotivation bekannt und sind daher in diesem Gutachten unter der Perspektive "Leistung" angesprochen worden.

Die Wahrscheinlichkeit für eine spielerische Auffassung der Tätigkeit wächst, wenn der aktuelle Handlungssinn aus mehreren Perspektiven gespeist wird. Insofern ist das gelungene Wettspiel ein Modell für aktuell sinnerfülltes Tun, das keine weitere Rechtfertigung mehr braucht. Denn dieses erscheint den Mitspielern nur als gelungenes, gutes Spiel, wenn sich in ihm aktuell Sinn in mindestens dreifacher Hinsicht verbindet: Sie müssen erstens die Möglichkeit haben, ihr ganzes spezifisches Können einzubringen; der Ausgang muss zweitens offen (spannend) sein; und sie müssen drittens soziale Vereinbarungen einhalten, insofern also Gemeinschaft pflegen. Für die Vermittlung folgt daraus, dass Vereinfachungsstrategien diesen mehrfachen Sinn nicht opfern sollten, sondern von Anfang an darauf gerichtet sein sollten, ihn auch auf niedrigerem Niveau technischen Könnens zu erschließen.

Vergleichbares gilt für Vermittlungsprozesse in anderen Bereichen des Sports. Sie sollten möglichst so angelegt sein, dass zumindest eine Ahnung davon, was eine Tätigkeit (z. B. eine Sportart) für die Könner so reizvoll macht, nicht erst am Ende eines langen Lernprozesses,

sondern auch schon in früheren Phasen gewonnen werden kann. Dies erschließt sich immer aus mehreren Perspektiven.

Gerade in der Schule besteht die Gefahr, neben der Verantwortung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf erfüllte Gegenwart zu vergessen. Das Konzept, das in diesem Gutachten skizziert wurde, betont die Zukunftsbedeutung des Sports und betont ausdrücklich auch die Aufgabe, die Urteilsfähigkeit der Schüler zu fördern. Die spezifischen Chancen des Sports, ganzheitlich anzusprechen und aktuell zu begeistern, dürfen darüber aber nicht vernachlässigt werden (vgl. KURZ 1993a). Die Lehrkräfte, die das Fach Sport in der Schule unterrichten, hätten es nicht gewählt, wenn sie Sport nicht immer wieder auch in ihrem eigenen Leben als aktuell beglückend erfahren hätten. Erst dadurch, dass sie auch diese Erfahrung an die nächste Generation weitergeben, vervollständigt sich ihr pädagogischer Auftrag.

Literatur

- ASCHEBROCK, H./HÜBNER, H. (Hrsg.): Die nordrhein-westfälischen "Richtlinien Sport" auf dem Prüfstand. Münster 1988².
- AYRES, A. J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin 19922.
- BALZ, E.: Fachdidaktische Positionen – oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: sportpädagogik 17 (1992) 2, 13 - 22.
- BALZ, E.: Gesundheitserziehung im Schulsport: Grundlagen und Möglichkeiten einer diätetischen Praxis. Schorndorf 1995.
- Balz, E.: Inhaltsauswahl im Schulsport. In: BORKENHAGEN, F. (Hrsg.): Inhalte und Themen des Schulsports. Sankt Augustin 1995a, 35 - 46.
- BALZ, E.: Wie kann man soziales Lernen fördern. In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN: Methoden im Sportunterricht, Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Schorndorf 1998³, 149 - 167.
- BALZ, E., u. a.: Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. In: sportpädagogik 22 (1997) 1, 14 - 28.
- BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997.
- BANNMÜLLER, E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Stuttgart 1979.
- BECKERS, E.: Darf Sport ein pädagogisches Mittel sein? In: sportwissenschaft 23 (1993), 233 - 258.
- BECKERS, E.: Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 15 – 32.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- CACHAY, K./KLEINDIENST-CACHAY, C.: Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In: PÜHSE, U. (Hrsg.): Soziales Handeln im Sportunterricht. Schorndorf 1994, 101 - 124.
- CACHAY, K./THIEL, A.: Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In: VOß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, 333 - 351.

- CZIKSZENTMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart 1987.
- EHNI, H.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977.
- FRITSCH, U.: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft: Verluste und Chancen symbolisch-expres-siven Bewegens. Frankfurt a. M. 1988.
- FREY, G./HILDENBRANDT, E.: Einführung in die Trainingslehre. Bd. 2, Schorndorf 1995.
- FUNKE, J.: Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung oder "Sieh mal! Kunst!" In: sportpädagogik 11 (1987) 3, 11 - 19.
- GRUPE, O.: Leibliche Erziehung in einer gewandelten Schule. Ratingen 1967.
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie. Schorndorf 1982.
- HECKER, G.: Möglichkeiten der Motivationsförderung im Sportunterricht. In: HACKFORT, D. (Hrsg.): Handeln im Sportunterricht. Köln 1984, 210 - 233.
- HENTIG, H. VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1969².
- HUMMEL, A./BALZ, E.: Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle Unterrichts-konzepte. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In: ZEUNER, A., u. a. (Hrsg.) Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. 1. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes. Sankt Augustin 1995, 28 - 40.
- HÜBNER, H.: Neuere Ergebnisse aus handlungsorientierten Analysen zu Schulsportunfällen. In: HÜBNER, H./HUNDELOH, H. (Hrsg.): Zehn Jahre "Mehr Sicherheit im Schulsport". Münster 1997, 52 - 72.
- KELLMER PRINGLE, M.: Was Kinder brauchen. Stuttgart 1979.
- KENYOHN, G.S.: Six scales for assessing attitude toward physical activity. In: Research Quarterly 39 (1968), 566 - 574.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (ADL) (Hrsg.): Die Leistung. Schorndorf 1964, 33 - 58.
- KOTTMANN, L./KÜPPER, D. (Hrsg.): Gesundheitserziehung. Hohengehren 1996.
- KM NRW (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport an den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Bd. I - V, Köln 1980.
- KULTUSMINISTERIUM NRW (Hrsg.): Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport. Bilanz und Perspektiven. Frechen 1995.
- KURZ, D.: Neun Aufgaben für den Schulsport. Gutachten für die Curriculumkommission "Schulsport" des Landes NRW. In: Schulsport in Nordrhein-Westfalen Bd. VIII. Oberhausen 1977, 198 – 216.
- KURZ, D.: Vom Sinn des Sports. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports. Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland: Epochen einer Fachdidaktik. Schorndorf 1986, 44 - 68.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports (1977). Schorndorf 1990³.
- KURZ, D.: Leibeserziehung im Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland: Epochen einer Fachdidaktik. Bielefeld 1993.
- KURZ, D.: Sinn, Folgen und Zwecke. Zur Instrumentalisierungs-Debatte im Sport. In: sportwissen-schaft 23 (1993), 410 - 415 (a).
- KURZ, D.: Handlungsfähigkeit im Sport - Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskon-zekts. In: ZEUNER, A., u. a. (Hrsg.) Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. 1. Kongreß des Deutschen Sportlehrerverbandes. Sankt Augustin 1995, 41 -48.
- LENK, H.: Eigenleistung. Plädoyer für eine positive Leistungskultur. Zürich 1983.

- MENZE-SONNECK, A.: Mädchen und junge Frauen im Sportverein. Schorndorf 1998.
- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.): Rahmenvorgaben für den Schulsport. In: MSWWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Sport. Frechen 1999, XXI - XLVII.
- NEUMANN, P.: Vom sportlichen Wagnis zur Wagniserziehung im Sport. In: BALZ, E./NEUMANN, P., (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 155 - 167.
- NEUMANN, P.: Das Wagnis im Sport. Schorndorf 1999.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1986.
- PÜHSE, U.: Soziales Lernen im Sport. Bad Heilbrunn 1990.
- PÜHSE, U.: Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 93 - 109.
- RHEINBERG, F.: Zweck und Tätigkeit. Göttingen 1989.
- SCHERLER, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.
- SCHERLER, K.: Objekte und Geräte. In: sportpädagogik 9 (1985) 1, 5 - 18.
- SCHERLER, K.: Bewegung als Zeichen. In: GÄBLER H./GÖHNER, U. (Hrsg.): Für einen besseren Sport. Schorndorf 1990, 396 - 414.
- SCHERLER, K.: Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. In: sportpädagogik 21 (1997) 2, 5 - 11.
- SCHIERZ, M.: Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten. Weinheim/Basel 1997.
- Schleske, W.: Abenteuer, Wagnis, Risiko im Sport: Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht. Schorndorf 1977.
- SUTTON-SMITH, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.
- THIELE, J.: Skeptische Sportpädagogik. In: Spectrum der Sportwissenschaften 9 (1997) 1, 6 - 21.
- TREUTLEIN, G., u. a.: Körpererfahrung im Sport. Aachen 1992².
- TYLER, R.W.: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973.
- UNGERER-RÖHRICH, U., u. a.: Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund 1990.
- WESSLING-LÜNNEMANN, G.: Motivationsforschung im Sportunterricht. Göttingen 1985.
- WILHELM, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1969².
- ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg 1997².