

Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Sportpädagogik in Bewegung

Müller, Erich

Salzburg, 1997

Institut für Sportwissenschaften
der Universität Innsbruck

BIBLIOTHEK

Nr. **II** / 5734



SPORTPÄDAGOGIK IN BEWEGUNG

Hrsg.:
Erich Müller
Rudolf Stadler
Christiana Baumann

FESTSCHRIFT

zum
60. Geburtstag
von
Stefan GröBing

Erich MÜLLER, Rudolf STADLER, Christiana BAUMANN (Hrsg.)

SPORTPÄDAGOGIK IN BEWEGUNG

Copyright © 1997, Salzburg, Austria

ISBN 3-901709-04-5

Vertrieb: Institut für Sportwissenschaften
der Universität Salzburg
Akademiestraße 26
A-5020 Salzburg
Tel.: +43-(0)662-8044-4850
Fax: +43-(0)662-8044-614
email: hildegard.schachinger@sbg.ac.at



Layout: Ingrid Sandmayr-Reiter

Umschlag: Benko Graphik, Innsbruck

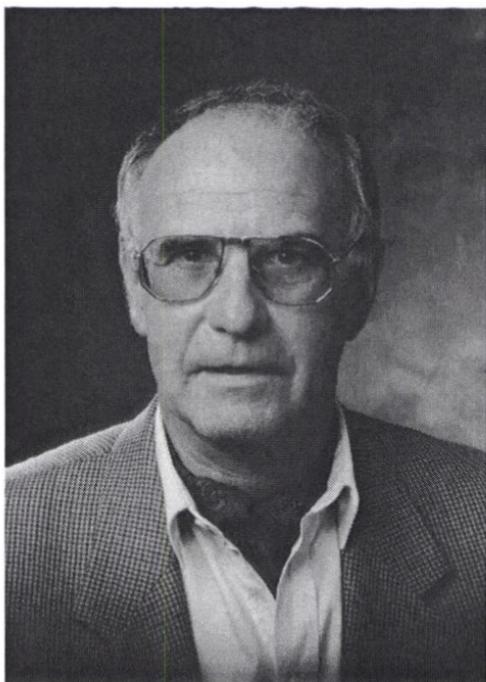


Foto: Studio Gebhart, Salzburg

Univ.-Prof. Dr. Stefan Größing

VORWORT

Für die Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Univ.-Prof. Dr. Stefan Größing bietet sich der Titel *Sportpädagogik in Bewegung* geradezu an. Er soll einerseits in Erinnerung rufen, daß der Jubilar in seiner bisherigen, jahrzehntelangen wissenschaftlichen Arbeit sehr viel in der Sportpädagogik bewegen konnte, und andererseits aufzeigen, welche noch ungelösten Problemfelder die Sportpädagogik in naher Zukunft intensiv bewegen werden.

Stefan Größing wird auch künftig die Sportpädagogik mit richtungsweisenden Impulsen versehen, vor allem dann, wenn sie Gefahr droht, durch unerwünschte Kräfte in die falsche Richtung bewegt zu werden.

Die menschliche Bewegung war der zentrale Schwerpunkt zahlreicher Publikationen, Vorträge und Diskussionsbeiträge des Jubilars und ist folglich auch Anlaß pädagogischer Betrachtungen in den verschiedenen Beiträgen dieser Festschrift. Der Kreis der Autoren umfaßt Sportpädagogen, die Stefan Größing menschlich und fachlich sehr nahe stehen und als Zeichen der persönlichen Verbundenheit mit Freude die Einladung, in dieser Festschrift ihre neuesten sportpädagogischen Erkenntnisse zu publizieren, angenommen haben. Ihnen sei dafür herzlich gedankt.

Dank gilt auch dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst sowie der Stiftungs- und Förderungsgesellschaft der Universität Salzburg für die Subvention für die Herausgabe dieser Festschrift.

Erich Müller
Rudolf Stadler
Christiana Baumann

INHALTSVERZEICHNIS

Laudatio	9
BAUMANN, H. (Erlangen)	
Sport ab 50 - sportpädagogisches Neuland!?	13
EGGER, K. (Bern)	
Was bewegt die Sportpädagogik?	35
FETZ, F. (Innsbruck)	
Didaktische Aspekte koordinativer Fähigkeiten	55
FUNKE-WIENECKE, J. (Hamburg)	
Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der Leiblichkeit“	75
GARSKE, U. (Münster)	
Hemmnisse der Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie	97
HECKER, G. (Köln)	
Pädagogik im Wettkampf und Spitzensport - Möglichkeiten und Grenzen	107
NIEDERMANN, E. (Salzburg)	
Sport zwischen Skylla und Charybdis	129
RÖTHIG, P. (Frankfurt)	
Pädagogische Reflexionen über Sport, Bildung und Ästhetik	143
Kurzbiographie/Schriftenverzeichnis Stefan GRÖSSING	161

STEFAN GRÖßING IST SECHZIG

CHRISTIANA BAUMANN

Stefan Größing ist sechzig. Die einen, die selbst wenig Zugang zum Sport haben, werden vielleicht meinen, daß er sich durch Sporttreiben sein sportlich - dynamisches Aussehen erhalten habe. Die anderen, die erfahren mußten, was zuviel Sporttreiben mit sich bringen kann, werden vielleicht denken, daß sich Größing nur durch mäßiges Sporttreiben so blendend halten konnte. Mit diesen beiden Sichtweisen soll aufgezeigt werden, daß jedes Ding mindestens zwei, wenn nicht mehr Seiten hat, folglich es für alles auch verschiedene Betrachtungsweisen gibt, alles in einem Kontext zu sehen ist und dieser auch offen gelegt werden sollte, - es mit dem Verstehen (im hermeneutischen Sinn) so eine Sache ist, die gar nicht so leicht zu verstehen ist.

Es mag einigen unnötig erscheinen, bei der Würdigung einer Persönlichkeit und ihres wissenschaftlichen Werkes auf das Medium Sprache einzugehen, wo doch Wissenschaft daran gebunden ist und sich Wissenschaft als Tätigkeit nur über Sprache vollziehen läßt. Als Germanist hat Größing einen ausgeprägten, differenzierten Zugang zur Sprache und hebt sich dadurch von vielen anderen Vertretern seines Faches ab. Seine Sprache, dies gilt für Gesprochenes wie für Geschriebenes, war und ist elegant, treffend, pointiert und - was für einen Wissenschaftler nicht immer selbstverständlich ist, - klar und verständlich.

Die Liste seiner Veröffentlichungen spiegelt ein breites Spektrum an sportpädagogischen, sportdidaktischen und sportgeschichtlichen Themen wider. Neben seinen Aufsätzen, weit über hundert, sind es seine Veröffentlichungen, die sein wissenschaftliches Werk auszeichnen, abgesehen von seiner Herausgebertätigkeit. An dieser Stelle sollen nur zwei Werke angeführt werden, die als charakteristisch für Stefan Größings Arbeit gelten können. Seine "Einführung in die Sportdidaktik", in der ersten Auflage 1975 erschienen, wird in diesem Jahr in der 7. überarbeiteten Auflage herausgebracht. Dieses Buch ist

als "Klassiker" innerhalb der sportwissenschaftlichen Literatur zu bezeichnen, der für Generationen von Sportstudierenden zur Pflichtlektüre zählt. Das zweite Buch, das hervorgehoben werden soll, ist das 1993 erschienene Werk "Bewegungskultur und Bewegungserziehung". An Hand dieses Buchtitels läßt sich eine Gabe Stefan Größings aufzeigen, die mit seine Stärke ausmacht. Er hat es immer verstanden, Entwicklungen und Trends vorauszusehen und entsprechende Impulse zu setzen. Dadurch ist er als einer der Hauptgestalter des Faches Sportpädagogik / Sportdidakik der Gegenwart zu bezeichnen. Stets neue inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, diese zu diskutieren und dadurch die Weiterentwicklung eines Faches, einer Disziplin zu betreiben, ist ihm seit drei Jahrzehnten eigen. Der 1993 im oben angeführten Buchtitel publizierte Begriff "Bewegungserziehung" findet in der Umbenennung der im 51. Jahrgang sich befindenden Zeitschrift "Leibesübungen / Leibeserziehung" mit Beginn des Jahres 1997 in "Bewegungserziehung" eine weitere Festschreibung und bringt damit eine neue, zukünftige Gewichtung zum Ausdruck.

Neben seinen Publikationen nimmt seine Vortragstätigkeit einen wesentlichen Anteil seines wissenschaftlichen Schaffens ein. An die zweihundert Vorträge hat Größing im In- und Ausland gehalten, was als Beleg für seine kommunikativen Bestrebungen und die von ihm gepflegten wissenschaftlichen Kontakte gewertet werden kann.

Ein weiterer Tätigkeitsbereich ergibt sich für Stefan Größing aus seiner Arbeit in der österreichischen Lehrplankommission, in der er ebenfalls seit Jahrzehnten mitwirkt. Sein Einfluß auf die schulische Leibeserziehung, die in Zukunft wohl auch Bewegungserziehung heißen wird, beschränkt sich aber nicht nur auf Österreich. Durch die Herausgabe der Kursbücher zu Beginn der 80er Jahre für den Leistungskurs "Sport" hat er sich auch in der Bundesrepublik Deutschland einen Namen gemacht.

Am Ende einiger Würdigungspunkte, die ausgewählt wurden, um das wissenschaftliche Betätigungsfeld Stefan Größings zu umreißen, soll noch einer angeführt werden, der für mich persönlich aus der Sicht einer Hochschullehrerin bedeutsam ist:

Stefan Größing zählt zu jenen Wissenschaftlern, die ihre Interessensgewichtung nicht nur auf die Forschung und das Schreiben legen, sondern die

stets die Lehre als gleichrangig beachten. Seine Lehrtätigkeit faßt er niemals als lästige Verpflichtung auf, vielmehr sind für ihn zu lehren und zu prüfen genauso wichtig wie zu forschen.

Mit diesen Ausführungen sollte versucht werden, der Vielseitigkeit des Wissenschafters Stefan Größing gerecht zu werden. Damit ist kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden. Exemplarisch etwas aufzuzeigen, ist in der Didaktik ein legitimer Weg. Außerdem muß man bei der Würdigung eines jungen Jubilars auch bedenken, daß in zehn Jahren wieder eine Würdigung fällig ist, und daher muß noch einiges ungeschrieben bleiben. Für den eben angesprochenen Zeitraum ist Stefan Größing das Beste zu wünschen, für die exemplarisch angeführten Tätigkeiten und für die unerwähnt gebliebenen.

SPORT AB 50 - SPORTPÄDAGOGISCHES NEULAND!?

INTENTIONALE UND IMPLIZITE SINN- UND WIRKUNGSRICHTUNGEN VON BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT

H. BAUMANN

1 Sportpädagogik in Bewegung - zum Selbstverständnis der Sportpädagogik

Wenn man sich Gedanken macht über Sinn- und Wirkungsrichtungen des Sporttreibens ab 50 (Sport im weitesten Sinne verstanden) aus dem Blickwinkel der Sportpädagogik, wird man zwangsläufig mit der Frage konfrontiert, wie weit eigentlich Sportpädagogik reicht. Dies schließt die Frage ein, ab wann man bereits in den Gefilden benachbarter sportwissenschaftlicher Bereiche agiert. Diskussionen über das Selbstverständnis der Sportpädagogik, damit einhergehend über Abgrenzungen zu anderen Bereichen der Sportwissenschaft wurden in der jüngsten Vergangenheit häufiger geführt (vgl. Kurz 1991). Das Problem der Abgrenzung geht von der falschen Fragestellung aus. Nicht die Abgrenzung ist entscheidend. Die zentrale Frage ist darauf gerichtet, inwieweit die Sportpädagogik auf den Kenntnisstand anderer sportwissenschaftlicher Bereiche angewiesen ist, um ihre eigenen Fragestellungen hinreichend beantworten zu können. Die Sportpädagogik interessieren vornehmlich Sinn- bzw. Zielperspektiven des Bewegungshandelns von Menschen aller Altersstufen, sie befaßt sich mit deren Wert für lebenslange Entwicklung, damit einhergehend für die Gewinnung, den Erhalt oder die Wiedergewinnung von Identität. Dazu sind Erziehungs- und Bildungsziele im Zusammenhang mit Sport - im weiten Sinne verstanden - zu formulieren, zu begründen, inhaltlich zu füllen und Möglichkeiten zu deren Evaluierung aufzuzeigen. Sportpädagogik wäre hoffnungslos überfordert, wollte sie diese komplexen Fragestellungen ohne fachliche Stütze von außen, d.h. von anderen sportwissenschaftlichen Bereichen und darüberhinaus von anderen Wissenschaften, im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema z. B. mit der Gerontologie, der Gerontopsychologie und der Anthropologie kompetent zu beantworten versuchen. Allein aus päd-

agogischem Blickwinkel können Sinn- und Wirkungsrichtungen von Bewegung, Spiel und Sport nicht hinreichend begründet und gedeutet werden. Dazu bedarf es auf der Seite der Sportwissenschaft der Hilfestellung, vor allem seitens der Sportmedizin, der Sportpsychologie und der Bewegungs- und Trainingswissenschaften. Die Sportpädagogik ist die zentrale Instanz, die die pädagogische Verantwortung für einen humanen Sport trägt. Um dieser bedeutsamen Aufgabe Rechnung tragen zu können, muß sie eine Zusammenschau von vielerlei Kenntnissbeständen aus anderen Bereichen unter einem pädagogischen Dach leisten. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, setzt Offenheit, Neugier, die Fähigkeit zu vernetztem Denken der für Sportpädagogik Verantwortlichen voraus und hat zur Folge, daß Kenntnisse bzw. Erfahrungen aus anderen Bereichen als Orientierungs- und Begründungshilfen verstanden und verwendet werden. Als Themenbeispiel dazu möchte ich den immer bedeutsamer werdenden Komplex der Gesundheitsbildung nennen.

Diese Gedanken haben noch keineswegs etwas zu tun mit integrativer sportwissenschaftlicher Forschung oder mit einem „interdisziplinären Dialog“. In dieser Hinsicht kann man die Skepsis DIGELS (1996) bezüglich einer Interdisziplinarität innerhalb der Sportwissenschaft nachvollziehen. Es handelt sich in diesem Falle ausschließlich um Wissensimport.

Geht man davon aus, daß Fragen der Vermittlung des Sachgegenstands „Bewegung, Spiel und Sport“ die Sportdidaktik betreffen - wie unterschiedlich sie sich derzeit auch in Modellen bzw. modellähnlichen Gebilden präsentiert (vgl. BALZ, 1996; HUMMEL, 1995), geht man ferner davon aus, daß Sportdidaktik als ein integrierter Bestandteil der Mutterdisziplin Sportpädagogik zu betrachten ist (vgl. GRÖSSING, 1988, S. 35), so öffnet sich ein weites Fragen-spektrum der Sportpädagogik.

Im folgenden sollen Richtungen für bildende Wirkungen von Bewegung, Spiel und Sport im fortgeschrittenen Lebensalter im Überblick aufgezeigt und in Beziehung gesetzt werden. Da „Sport“ häufig eine einseitige terminologische Auslegung erfährt, wird hier die Bezeichnung „Bewegung, Spiel und Sport“ bevorzugt. Damit wird die anthropologische Sichtweise hervorgehoben bezüglich der Bedeutung von Bewegung und Spiel für die menschliche Entwicklung. Hier steht der Mensch im Mittelpunkt der Betrachtung. Rückt man den Sport in den Brennpunkt, verschiebt sich die Perspektive eher auf Optimierungsaspekte in Bezug auf Leistung oder andere Zielorientierungen. Beide Aspekte, der schwerpunktmäßig auf den Menschen und der eher auf den Sport bezogene, stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Im Hin-

blick auf die Themenstellung werden die auf den Menschen bezogenen verhaltensbeeinflussenden Sinn- und Wirkungsrichtungen von Bewegung, Spiel und Sport vorrangig betrachtet. Das bedeutet, daß die Begründung von Bewegung, Spiel und Sport - hier für Erwachsene im höheren/hohen Lebensalter - auf persönlichkeitsbildenden Wirkungen liegt, anders gesagt, auf der Bildung von Identität. In diesem Zusammenhang taucht die Frage nach dem erstrebenswerten Menschenbild auf. Heute werden dazu in der Gerontologie Leitorientierungen wie „Selbständigkeit“, „Identität“, „Kompetenz“ im Alter favorisiert. Die folgenden Ausführungen richten sich darauf, inwieweit diese über den Weg von Bewegung, Spiel und Sport anzuzielende intentionale bzw. implizite Sinn- und Wirkungsrichtungen sind.

2 Bildende Wirkungen von Bewegung, Spiel und Sport im höheren Lebensalter

Zunächst eine inhaltliche Vorklärung einiger in diesem Zusammenhang wesentlicher Begriffe.

2.1 Grundsätzliche Anmerkungen zu „Bildung“, zu „älteren/alten Menschen“ und zu „Sport“

2.1.1 Zur „Bildung“

Bildung geschieht - sehr verkürzt formuliert - in einem ersten Schritt durch Lernen, damit einhergehend durch Erfahrungen. Darauf aufbauend können sich Einsichten in Zusammenhänge entwickeln, daraus entsteht ein „Handeln aus Verantwortung“. Dies ist ein zentrales Schlagwort für ein zeitgemäßes Bildungskonzept. Sportpädagogische Felder wie Bewegungsbildung, Gesundheitsbildung, Umweltbildung zielen auf die Gewinnung von Einsichten durch Erfahrungen ab. Dies ist ein längerfristiger Prozeß, der einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert hat.

Bildung ist kein formal zu bestimmender Zustand. Bildung erweist sich im aktiven Umgang mit gegenwärtigen Herausforderungen, in der situativ angemessenen Verantwortlichkeit des Individuums für sein Handeln. Demzufolge muß dem Menschen Gelegenheit gegeben werden, verschiedene Bezüge zu sich und zu seiner Umwelt zu erfahren und zu erproben. Bildung ist - kurz

charakterisiert - der Prozeß, „in dem Menschen eine neue, erweiterte Perspektive von sich und den Gegenständen der Welt gewinnen“ (BECKERS 1993, 256).

Es liegt auf der Hand, daß über Bewegung, Spiel und Sport ein dialogischer Mensch - Welt - Bezug mit Bildungsperspektiven gegeben ist. Der Begriff „Körperkultur“ öffnet ein breites Spektrum an Bildungschancen. „Erziehung ist der Zugang zur Kultur, Lernen die Vorbedingung und Bildung das Ergebnis. Die körperliche Bildsamkeit, die Körpererziehung und die motorische Lernfähigkeit sind die Voraussetzungen der Körperkultur“ (GRÖSSING, 1993, S. 18). Über gezielte Fragestellungen, wie z.B. in Richtung „Gesundheit“ (vgl. SCHWARZER, 1991) oder „Umwelt“ (vgl. SAUP, 1993) werden Beispiele für Bildungsrichtungen deutlich.

Bedeutsame Bildungschancen liegen in diesem Zusammenhang auch im Bereich „Bildung im Alter als Hilfe zum Leben“ (BUBOLZ-LUTZ 1983, S. 30 ff.; vgl. auch SCHALLER/PACHE, 1995) zur Bewältigung von Lebensproblemen, nicht zuletzt auch hinsichtlich beruflicher Kompetenzen.

Letzteres zeigt sich darin, wenn man die Anforderungen an einen industrie-fähigen Mitarbeiter und die daraus resultierenden Erwartungen der Industrie an das Bildungssystem betrachtet. Die Anforderungen lassen sich wie folgt aufschlüsseln (vgl. KÖHNE, 1988, S.137):

1. Fachkompetenz (Spezialwissen)
2. Systemwissen / Kombinatorik (Verknüpfungswissen)
3. Managementwissen
4. Sozialkompetenz
5. Internationaler Horizont / Sprachen
6. Lebenslanges Lernen
7. Alter / Jugend
8. Kombination Konstruktion / Fertigung (gilt nur für Ingenieure)

Hier sind vor allem Sozialkompetenz, lebenslanges Lernen und Alter/Jugend relevant.

2.1.2 Der ältere/alte Mensch in unserer Gesellschaft

- Immer mehr Menschen werden in den Industriegesellschaften immer älter;
- Immer mehr Menschen erleben eine postprofessionelle Zeit, in der

nicht mehr vorrangig die Leistung im Mittelpunkt steht;

- Immer mehr Menschen erleben eine postfamiliale Zeit in ihrer Biographie;
 - Immer mehr Ehen werden geschieden, so daß es immer mehr Singles gibt;
 - Immer mehr alte Menschen sind auf Pflege angewiesen, leben in Heimen;
 - Immer mehr Menschen geraten im Alter in materielle Not;
 - Immer mehr Menschen geraten in soziale Isolation
- (vgl. KARG, 1987, S. 9).

Die Wahrnehmung und Einschätzung des Alterns, damit einhergehend psychomotorischer Verhaltensänderungen und des äußeren Erscheinungsbilds des alten Menschen („neue Alte“) hängen von aktuellen Vorstellungen über das Menschenbild im fortgeschrittenen Lebensalter ab (vgl. LEHR/NIEDERFRANKE, 1991). Durch kulturellen Wandel, durch Zeitströmungen bezüglich des favorisierten Menschenbilds im Alter (KONDRATOWITZ, 1989, ROSENMAJR, 1989, MEINBERG, 1988) haben sich in der Gegenwart positive Veränderungen ergeben, betrachtet man die Einschätzung der „Alten“, wie sie in Sprichworten aus früherer Zeit aufscheint: „Der Alte muß seine Stärke in guter Rast, gutem Weine, weichem Bett und warmer Stube suchen“ oder „Ein Alter, der noch tanzen will, macht dem Teufel ein Freudenpiel“ (zit. nach HOFMANN 1991, 32, vgl. auch OYEN 1991, 194).

Aufgrund der Variationsbreite des Beginns und der Geschwindigkeit von Alternsprozessen gibt es keine Altersnormen. Dennoch können, ohne Anspruch auf Verallgemeinerungsfähigkeit, altersbedingte Veränderungen im Verhalten festgestellt werden. Dazu gehören:

- Diffuse Formen des Nachlassens der Merk- und Konzentrationsfähigkeit
- Verkürzte Merkspanne
- Verkürzte erschwerte Verfügbarkeit und Abrufbarkeit von Informationen
- Toleranzminderung
- Vermehrte Erschöpfbarkeit

Hinzu kommen u.a.: Verlängerte Reaktionszeit, erschwerte Umstellungs-

fähigkeit, Schwierigkeit komplexere Aufgaben zu lösen, verminderte Gedächtnisspanne (Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (vgl. ÖSTERREICH, 1993, S. 20 f.; MEUSEL, 1996, S. 3 ff.; SPIRUSO, 1995, S. 33 ff.).

Ein brauchbares Instrument für die Einschätzung des funktionalen Status älterer/alter Menschen bietet die ADL-Skala (Activities of Daily Living). Dieses Instrument basiert auf spezifischen Verrichtungen des täglichen Lebens. Die Ausführung solcher Handlungen wird entweder vom Probanden selbst oder von einem „Experten“ eingeschätzt. Das Ergebnis ist entweder ein Gesamtscore der Funktionsfähigkeit oder die Bewertung einzelner Verrichtungen (vgl. GARMS-HAMOLOVA & HÜTTER, 1983; HEIKKINEN et al. 1993).

2.1.3 Sport als verhaltensbeeinflussender Faktor

Sport gilt als „Moment der Kultur“ (WESSEL, 1996, S. 82), meint insbesondere die Beeinflussung möglichst vieler Menschen hinsichtlich der Wahrnehmung eigener Körperlichkeit, darüber hinaus des Umganges mit sich und anderen. Ein zentraler Zugang zur eigenen Körperlichkeit ist der Sport. Er ist ein durch kulturelle Normen, Regeln und Konventionen geprägtes System des körperlichen Verhaltens (BECKERS et al., 1986, S. 10; THIELE, 1992, S. 208). Solche Normen sind z.B. Quantifizierung, Ökonomisierung und Optimierung. Mit dem Begriff „Sport“ verbinden sich wichtige Kompetenzen menschlicher Individualität.

Heute stellt sich vermehrt die Frage nach dem eigentlichen Sinn des Sports. Es geht um seine Wesensbestimmung (COURT, 1996; HERZOG, 1996, KURZ, 1986). Damit einhergehend wird die Instrumentalisierungsfrage heiß diskutiert, gerade auch im Zusammenhang mit der Rechtfertigung des Schulsports. Instrumentalisierung meint die „programmatische Vereinnahmung des Sports für Zwecke jedweder Art..., die aus seiner Eigenstruktur nicht direkt herleitbar sind“ (SCHALLER 1992, 10 f.). Mit der Instrumentalisierung des Sports geht eine Instrumentalisierung des Menschen einher. Sie zeigt sich z.B. in der Funktionalisierung des Körpers und der Gefühle zum Zwecke des effizienten Bewegungshandelns mit dem Ziel der Leistungsmaximierung, der Effektivität; ein weiteres Beispiel ist die Formung des Körpers zum Nachweis der Zugehörigkeit zur sozialen Gemeinschaft mit dem Ziel von Fitneß als Sozialstatus (vgl. BECKERS 1993, S. 256).

Beispiele aus der Sportgeschichte bis in die Gegenwart, wie z.B. in der Zeit des Nationalsozialismus, offenbaren Gefahren für den Sport, wie er für be-

stimmte Zwecke dienstbar gemacht werden, besser gesagt, instrumentalisiert werden kann.

Wenn Sport im traditionellen Sinne Einfluß nimmt auf körperliches Verhalten, besser gesagt auf „Körperlichkeit“, dann geschieht dies primär unter sportlich relevanten Kriterien. Das bedeutet, daß der Begriff Körperlichkeit „versportlicht“ und damit aus einem eher anthropologisch-pädagogischen Blickwinkel vereinsseitigt, reduziert oder instrumentalisiert wird (THIELE, 210).

Diese Entwicklung, die den Sport und weniger den erziehungs- und bildungsfähigen und -bedürftigen Menschen ins Blickfeld rückt, hat Gegenbewegungen hervorgerufen. Zu nennen sind das „Körpererfahrungskonzept“ (FUNKE, 1992), das den Körper aus der fesselnden Umklammerung des Sports befreien will. Erforderlich ist dazu ein veränderter Sportbegriff, ein pädagogisch gefilterter Sportbegriff (vgl. HERZOG 1985, 292). Weitere, zum Sport alternative Orientierungen, die weit entfernt sind vom sogenannten traditionellen Sport, nehmen Anleihen bei Psychotherapeuten, Körpertherapien, meditativen Praktiken u.a.m. im Sinne der Offenheit des Körpers für didaktische Innovationen und Experimente (HERZOG 1985, 294 - 210).

Für eine anwendungsorientierte Sportpädagogik dürften solch einseitige Sinnrichtungen jedweder Art eher theoretischer Natur sein, da der Brückenschlag von einem Sportartenkonzept zu einem Körpererfahrungskonzept aufgrund der impliziten Wechselbeziehungen vorgegeben ist. Zudem sind die individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Adressaten, unabhängig von Alter und Geschlecht, im allgemeinen breit gestreut. Von daher macht ein Körpererfahrungskonzept unter Ausklammerung von Sportarten ebensowenig Sinn wie eine zu einseitige Orientierung an traditionellen Sportarten.

Begriffe wie „Sport“, „sportlich“ werden heute umgangssprachlich facettenreich für so vielerlei Aktivitäten, Verhaltensweisen, Äußerlichkeiten verwendet. Daher ist die Frage nach dem Sinn des „Sports“ wohl kaum eindeutig zu beantworten.

Von Instrumentalisierungsmöglichkeiten abgesehen gibt es auf der einen Seite einen zeitlos gültigen Kern des Sports, besser gesagt von Bewegung, Spiel und Sport, der aus historischer Sicht weit zurückreicht. Auf der anderen Seite gibt es Ausprägungen, die vom „Zeitgeist“ abhängen (COURT 1996, S. 162).

2.2 Zur Kennzeichnung psychomotorischen Verhaltens und Hinweise zu dessen Beeinflussbarkeit

Die Entwicklung des Menschen geschieht in der handelnden Auseinandersetzung mit den jeweils vorhandenen individuellen Umweltgegebenheiten. Das Gestaltkreismodell von V. v. Weizsäcker verweist auf den Zusammenhang von Subjekt, Umwelt, Wahrnehmung und Bewegung (BECKERS 1986, 87).

Menschliches Verhalten umfaßt jede Form der Lebensäußerung. (RIEDER 1992, 545).

Die Psychomotorik betont, angelehnt an ganzheits- und gestalt-theoretische Betrachtungen, die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung, berücksichtigt daher besonders den Bewußtseinsanteil im Bewegungsprozeß. Sie gilt als ein komplexes Persönlichkeitsmerkmal, als ein Sammelbegriff für erworbene Verhaltensmuster von willentlichen Bewegungen (RÜSSEL 1976, LEHR 1991a,b). Bei sog. psychomotorischen Leistungen wird, vereinfacht formuliert, die Wechselbeziehung zwischen Sensorik (Auffassungsprozesse) und Motorik (Bewegungsprozesse) hervorgehoben (vgl. WALTER 1995, 87). Damit wird auch zum Ausdruck gebracht, daß willkürliche Bewegungsformen psychisches Erleben und Verhalten auslösen, so daß Motivationen, Emotionen und Kognitionen in der Bewegungsausführung sichtbar werden, wie z. B. Trauer, Freude, Ärger und Zufriedenheit, Planung und Kontrolle (vgl. BAUMANN/RIEDER 1995, 1).

Die Psychomotorik akzentuiert, wie erwähnt, die psychische Regulation der Motorik. Sie versteht darunter eine vor allem unter affektiven Komponenten regulierte und steuerbare Motorik. Hier wird insbesondere der Wechselwirkungszusammenhang zwischen kognitiven, affektiven und motorischen Anteilen deutlich. Psychomotorische Verhaltensanalysen akzentuieren die Tatsache, daß motorische Funktionen nicht unabhängig von Person und Situation, also Umweltfaktoren, betrachtet werden können. Menschliches Verhalten steht daher in engem Zusammenhang zu „Handeln“ und „Lernen“. Über Analysemöglichkeiten des Handelns, besser gesagt, von „Handlung“ (hier: Bewegungshandlung) eröffnen sich Möglichkeiten der Verhaltensanalyse auf der emotional/motivationalen, der kognitiven und der motorischen Ebene. Zur Kennzeichnung von Handlungen und zu Handlungsanalysen liegen zahlreiche Abhandlungen vor, wie z. B. von FUCHS 1995, PÖHLMANN 1986, KAMINSKI 1973, NITSCH 1975, THOMAS 1978, SCHNABEL/MEINEL 1989, SINGER 1985, SCHMIDT 1982.

Altersbedingte psychomotorische Verhaltensänderungen sind hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs, der Geschwindigkeit und des Umfangs multifaktoriell bedingt (LEHR 1995). Zu den Einflußfaktoren zählen, grob unterteilt, interne und externe Faktoren. Bei internen Faktoren sind vor allem die genetisch bedingten ausschlaggebend (vgl. ISRAEL 1985), gerade im Hinblick auf Informationsverarbeitungsprozesse. In diesem Zusammenhang gibt es noch eine Reihe bislang weitgehend ungeklärter Fragen hinsichtlich der Verarbeitung menschlicher Informationen im Gehirn, des Sitzes von Engrammen und der Art deren Repräsentanz (vgl. MARKOWITSCH 1995).

Externe Faktoren beziehen sich auf Umwelteinflüsse und die damit verbundenen Anregungs- und Bildungsbedingungen für Menschen. Umwelteinflüsse werden durch globale Ereignisse hervorgerufen, wie z.B. kulturellen Wandel, Kriege mit den damit verbundenen Begleiterscheinungen. Solche Ereignisse werden u.a. verantwortlich gemacht für auftretende Unterschiede bei vergleichbaren Kohorten (chronologisches Alter). So verändern sich z.B. Intelligenzleistungen mit dem Wandel der Kultur (WALTER, 1995, S. 77). Von genereller punktueller Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung sind Einflüsse aus der Um- und Mitwelt, wie etwa Partnerverlust, berufliche Veränderungen und damit verbundene Veränderungen im sozialen Netzwerk, sowie die Verhaltensweisen der Mitmenschen Einzelnen gegenüber (vgl. ASENDORFF 1995, 480).

Diese Ausführungen weisen darauf hin, daß über die Gestaltung der Umwelt (der personalen und materialen) ein Instrument vorhanden ist, das Handeln und damit die Richtung von Handlungen zum Erwerb von Erfahrungen zu beeinflussen, im positiven wie im negativen Sinne. Über das Handeln entwickeln sich Kompetenzen, sog. Handlungskompetenzen. Sie sind der Schlüssel zur Entwicklung oder auch zur Veränderung von Identität, d.h. von personaler und sozialer Identität, die sich zeitlebens in einer Balance befinden sollten. Darauf möchte ich im folgenden eingehen.

3 Über Handlungskompetenzen zu Identitätsbildung - intentionale Sinn- und Wirkungsrichtungen von Bewegung, Spiel und Sport

3.1 Handlungskompetenzen

Kompetenz wird umgangssprachlich durch effektives Verhalten in einem Be-

reich sachlicher Verantwortung definiert. Neuere Definitionen von Kompetenz drücken in der Regel aus, daß dieses Konzept Transaktionen beschreibt, die durch die Anforderungsseite (Umwelt) und die Person (Seite der Potentiale) bestimmt sind (OLBRICH 1987, 321).

Wichtig in einem sog. Kompetenzmodell ist die Hervorhebung der Adaptation in diesem Entwicklungsabschnitt. Ein Kompetenzmodell (es stellt die Ressourcen in den Mittelpunkt, nicht Normen, im Gegensatz zum Defizit- und Disuse-Modell), muß der Tatsache Rechnung tragen, daß Anforderungen an Ressourcen der älteren Person nicht identisch sind mit denen in jüngeren Jahren. Es gilt „nach spezifischen Formen des Erlebens und Verhaltens sowie nach spezifischen Fähigkeiten im Alter zu fragen“ (KRUSE 1990, 243).

Entsprechend verschiedener Dimensionen einer Handlung können verschiedene, nicht voneinander unabhängige Kompetenzen genannt werden (BAUMANN, 1989):

- Motorische Kompetenz; sie schließt sensorische und intellektuelle Leistungsfähigkeiten zum Teil ein. Sie läßt sich als psycho-physische Leistungsfähigkeit umschreiben und zeigt sich in Mobilität, damit einhergehend in Bewegungssicherheit, welche auf Bewegungskontrolle basiert.
- Kognitive Kompetenz zeigt sich in der Verfügbarkeit von Wissen und Einsichten. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die in der Gerontologie/Gerontopsychologie bekannte Unterscheidung in fluide und kristalline Intelligenz. Fluide Intelligenz bezieht sich auf geschwindigkeitsabhängige intellektuelle Leistungen. Kristalline Intelligenz bezieht sich auf geschwindigkeitsunabhängige intellektuelle Leistungen. Erstere kann bereits relativ früh, d. h. bereits nach dem 30./35. Lebensjahr einem altersbedingten Abbau unterliegen.
- Soziale Kompetenz; sie ist üblicherweise charakterisiert durch Interaktions- und Kooperationsfähigkeit. Soziale Kompetenz ist gekennzeichnet durch eine Wandlung der Beziehung zu Partnern und zur sachlichen Umwelt. Verluste von Rollen, Bezugspersonen, Gesundheit sind einige wesentliche Einflußfaktoren.
- Emotionale Kompetenz bedeutet, kurz charakterisiert, die eigenen Gefühle steuern zu können.

Darüber hinaus unterscheiden neuere handlungstheoretische Ansätze zwischen kognitiven, moralischen, emotionalen, motorischen, sprachlichen, sozialen und ästhetischen Kompetenzen, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl.

HURRELMANN 1989, S. 24). Sie kennzeichnen jeweils die Verfügbarkeit und Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in bestimmten Bereichen des Handelns einer Person.

Der Begriff Handlungskompetenz akzentuiert den Zustand der individuellen Verfügbarkeit und der situationsangemessenen Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten. Situationsangemessen bezieht sich auf äußere, also umweltbezogene und auf innere, d.h. personimmanente Faktoren.

Dem Kompetenzerwerb/der Kompetenzerhaltung kommt zur Gewinnung/Wiedergewinnung von Identität eine entscheidende Sinnrichtung des Handelns im Bereich Bewegung, Spiel und Sport zu. Der Zugang dazu erfolgt hierbei vorzugsweise über die leibliche Seite. Dabei hat im Kanon der Handlungskompetenzen der Zusammenhang von motorischer Handlungskompetenz und Selbstkonzept einen besonderen Stellenwert (vgl. OERTER, 1989, 50 ff.).

3.1.1 Hinweis auf implizite Sinn- und Wirkungsrichtungen

Ich möchte auf zwei Zusammenhänge in der Kompetenzentwicklung/-erhaltung hinweisen, die die besondere Bedeutung von Bewegung und Spiel im Hinblick auf implizite Sinn- und Wirkungsrichtungen verdeutlichen können:

a) *Der Zusammenhang von Wahrnehmungsfähigkeiten mit Bewegung*

Im Spannungsfeld zwischen Individuum und seiner individuellen Umwelt werden Wahrnehmungsfähigkeiten und Bewegungsstrategien in einer Wechselbeziehung aktiviert. Über Wahrnehmung und Bewegung, die als biologische Einheit zu betrachten sind, erschließt sich der Mensch seine Umwelt. Motorische und kognitive Kompetenzen stehen also in enger Wechselbeziehung.

b) *Der Zusammenhang von emotionalem und sozialem Verhalten mit Bewegung*

Emotionales Verhalten, das sich ausdrückt in Gefühlen, Stimmungen, ist eng mit Bewegung verbunden. Da der Mensch als eine körperlich-geistig-seelische Einheit zu betrachten ist, schlägt sich Bewegung in emotionalen Reaktionen nieder und umgekehrt. Über Bewegung treten wir in Kontakt zu unserer Mitwelt, zu unserer sozialen Umwelt. Wir lernen (lernen wieder) durch Kommunikation und Kooperation gemeinsam zu handeln. Über Bewegung, insbesondere über gemeinsames Bewegungshandeln, z.B. im Spiel, lernen wir unsere Emotionen besser kennen und steuern.

3.2 Zum Zusammenhang von Handlungskompetenzen und Identität

Zunächst einige Anmerkungen zu Identität. Wenngleich es in der Fachliteratur durchaus voneinander abweichende Aussagen zur Charakterisierung von Identität gibt, kann sie üblicherweise über das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Kontrollüberzeugung definiert werden (HAUSSER, 1983; BÖHM, 1988, S. 278 f.). Identität kennzeichnet einen Zustand des Selbsterlebens auf der Grundlage eines Selbstbildes. Dieser Zustand ist keine Konstante, er unterliegt ständig neuen Interpretations-, Anpassungs- und Änderungsprozessen an äußere und innere Gegebenheiten (vgl. VEELKEN 1978, S. 39). Die Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung sind Voraussetzungen dazu (HURRELMANN 1989, 26 f.).

Zum Selbstbild in Verbindung mit Identität gehört ein Konzept, eine Vorstellung vom eigenen Körper, wobei im ganzheitlichen Sinne verstanden die Begriffe Körperlichkeit oder Leiblichkeit wohl eher angemessen sind. Die Wahrnehmung der inneren Natur, der intern ablaufenden Prozesse zur Bewußtmachung eigener Ressourcen, ist Voraussetzung für die Realisierung von Körperlichkeit in der aktiven Auseinandersetzung mit Umweltgegebenheiten mit Hilfe der Bewegung, des Spielens, des Erprobens usw. Diese Selbstwahrnehmung konkretisiert *sich über eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten in vorhandenen Handlungskompetenzen und schlägt sich nieder in Selbstwertgefühl, im Selbstkonzept und in Kontrollüberzeugung*. Der Weg zur Erfahrung von Körperlichkeit als einem Stück *personaler Identität* geht einher mit dem *Erwerb von Handlungskompetenzen, hier insbesondere motorischer Handlungskompetenz* und ist grundsätzlich auf verschiedene Weise möglich.

Die Variationsbreite der Zugänge dazu entspricht den möglichen Motiven zum Bewegungshandeln. Diese beinhalten z.B. Genuß/Spaß, Wohlbefinden/Gesundheit, gutes Aussehen, Körpererfahrung im Sinne sich selbst kennenzulernen bis hin zu extremen Herausforderungen, zu Grenzerfahrungen der eigenen Leistungs- und Belastungsfähigkeit.

Ein zentraler Zugang zur eigenen Körperlichkeit bilden Bewegung, Spiel und Sport.

Zusammenfassend ist folgendes festzuhalten:

Handlungskompetenzen entstehen auf der Basis einer inneren Abstimmung von Bedürfnissen, Motiven und Interessen Einzelner mit Umwelterwartungen. Störungen in der Identitätsbildung haben ihren Ausgangspunkt in einer man-

gelnden Übereinstimmung zwischen den von einem Menschen erworbenen Handlungskompetenzen und den in aktuellen Lebenssituationen ablaufenden Handlungen (z.B. Steuerung von Emotionen in aufgeheizten Situationen im Spiel) (vgl. HURRELMANN 1989, 27).

4 Ausgangspunkte intentionaler identitätsbeeinflussender Sinn- und Wirkungsrichtungen von Bewegung, Spiel und Sport

Die Beeinflussung der Alternsprozesse durch geeignete Bewegungsangebote zielt ab auf Erhaltung bzw. Verbesserung von Lebensqualität, damit einhergehend von Kompetenz, Gesundheit, allgemeiner Lebenszufriedenheit, nicht zuletzt von Identität (vgl. BREHM 1987, RUPPRECHT 1993, SCHALLER, R., 1989). Dies setzt voraus, den Prozeß des Alterns in einen umfassenderen Zusammenhang zu stellen. Man kann das Alter/Altern z.B. vom biologischen her, von der Persönlichkeit oder vom sozialen System her betrachten (vgl. MUNNICH 1989, 308, OYEN 1991, PROKOP 1991).

Letzteres möchte ich an einigen Beispielen konkretisieren:

- Altern aus der Sicht der Gesundheitsbildung

Dazu gehören aus präventiv medizinischer Sicht sowohl die Bestimmung und Ausschaltung von Risikofaktoren (vgl. ÖSTERREICH 1993, 96ff.) als auch die Stärkung von Persönlichkeitsmerkmalen aus eher pädagogischer Sicht im Sinne des Saluto-Genese-Modells (vgl. ANTONOWSKY 1980).

Zur Beeinflussung des biologischen Alters spielt die aktive Bewegung ab dem 5. Lebensjahrzehnt eine große Rolle. So zeigen Trainierte eine geringere Tendenz zur Hypertonie, eine höhere Sauerstoffaufnahme, eine geringere Körpergewichtszunahme als die Normalbevölkerung auf. Ihre Infarktgefährdung ist geringer (vgl. PROKOP 1991).

- Altern als Lebensprozeß aus der Sicht erfolgreichen Alterns (BALTES/BALTES 1989)

Diese Betrachtung verbietet das Beharren auf starren Altersstereotypen und auf dem damit verbundenen negativen Bild des Alterns (vgl. BECKERS 1991, DITTMANN/KOHLI 1989).

Damit einhergehend werden positiv ausgerichtete theoretische Modellvor-

stellungen des Alterns, wie das Kompetenz-Modell (vgl. OLBRICH 1987, 1989; KRUSE 1990), ausgehend von je vorhandenen individuellen Ressourcen, bedeutsam.

• *Altern aus freizeitwissenschaftlicher Sicht*

Hier sind Aspekte des strukturellen Wandels und damit einhergehende Veränderungen der Lebensweise im Alter zu berücksichtigen. Dazu gehören in Anlehnung an TOKARSKI (1991):

- die Verkleinerung der Familie (Trend zur Singularisierung)
- die frühere Berufsaufgabe
- die relativ hohe materielle Absicherung (SCHMÄHL 1989)
- der höhere Bildungsgrad
- die höhere Lebenserwartung
- das Auseinanderklaffen der Generationen im Alter
- die größere Flexibilität.

Sport im Alter (im weitesten Sinne betrachtet) sollte einen Beitrag zu den oben genannten Zielen leisten und dazu verschiedene Ansatzpunkte miteinander verbinden:

- den Ressourcenansatz, d. h. die Anforderungen an die Menschen durch Bewegung, Spiel und Sport von den je vorhandenen Ressourcen her zu bestimmen. Dies hat erhebliche pädagogisch-didaktische Konsequenzen zur Folge, auf die hier nicht eingegangen werden kann.
- den sozialpädagogischen Ansatz, d. h. die Förderung sozialer Kompetenz, also die Pflege von Sozialkontakten zur Erhaltung/Erweiterung selbständigen Sozialverhaltens (vgl. WALTER 1995, 68f.; WENSAUER /GROSSMANN 1995)
- den Lebensstilansatz als eher globale Zielperspektive. Darin wird Sport im weitesten Sinne als ein integrierter Bestandteil individuellen Lebensstils gesehen (vgl. HEIKKINEN et al. 1993; TOKARSKI 1991, 7; WALTER 1995, 169f; FRIES 1989).

„Make life a constant challenge!“ Dieser Leitspruch von Sir Edmund Hillary anlässlich des Commonwealth Weltkongresses in Auckland/Neuseeland (1990) sollte als Leitidee verstanden werden. Sie verweist darauf, lebenslang an eigenen Ressourcen anknüpfend, Herausforderungen zu suchen, die die Lebensqualität erhalten bzw. erhöhen können.

Die folgenden Hinweise sollen zeigen, daß Bewegung, Spiel und Sport ein erhebliches Potential an Möglichkeiten bieten, Identität bzw. die Identitätsbalance günstig zu beeinflussen.

4.1 Stärkung personaler Identität

Maßnahmen dazu können sein:

- Rollendistanz durch Bezugsgruppenwechsel
- „role making“, d.h. neue Rollen suchen, entwickeln und ausfüllen
- Leistungserlebnisse vermitteln
- Minderwertigkeitsgefühle abbauen helfen
- Bedürfnisse, Wünsche, Interessen wecken

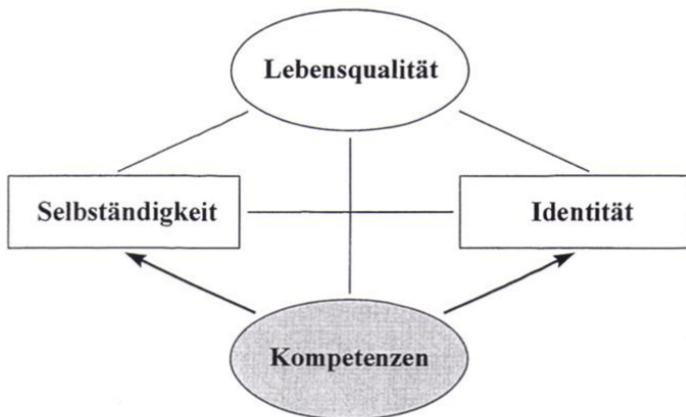
4.2 Stärkung sozialer Identität

Maßnahmen dazu können sein:

- „role taking“, d. h. Rollen, Funktionen übernehmen lernen
- Kooperationsfähigkeit fördern
- Empathie, d.h. sich in andere Menschen hineinversetzen können/ lernen
- Ich - Distanz üben

5 Überlegungen zum Zusammenhang von Identität, Selbständigkeit im Alter, Lebensqualität und Kompetenzen

Die bisherigen Ausführungen sollten zeigen, daß Sinn- und Wirkungsrichtungen von Bewegung, Spiel und Sport vorrangig auf den Erwerb, den Erhalt bzw. die Wiedererlangung von Kompetenzen ausgerichtet sind. Über die Basisebene der Kompetenzen, besser gesagt, der Handlungskompetenzen ergeben sich Chancen, auf die auf höherer Ebene angesiedelten Bereiche, „Identität“, „Selbständigkeit“, „Lebensqualität“ einzuwirken. Da die Zusammenhänge der die genannten Begriffe konstituierenden Variablen noch nicht hinreichend aufgeklärt sind, bedarf diese Zielorientierung der empirischen Absicherung.



Eine kurze Kennzeichnung von Selbständigkeit und Lebensqualität deutet auf Zusammenhänge hin.

5.1 Selbständigkeit

Bei der Analyse von Bedingungen der Selbständigkeit im Alter wird von zwei Grundannahmen ausgegangen: der Kontextualität und der Transaktionalität. Beide Annahmen begründen in der Gerontologie das Verständnis vom Alternsprozess (OLBRICH 1987).

Kontextualität bedeutet, daß Verhaltenspotentiale und ihre Veränderungen aus dem Zusammenwirken von biologischen, psychischen, sozialen und ökologischen Faktoren resultieren.

Transaktionalität bedeutet, daß Person-Variable und Größen der sozialen und materiellen Umwelt in einer Wechselwirkung miteinander stehen (OSWALD et. al. 1992, 207). Daraus ist zu schließen, daß eine Analyse von Bedingungen für Selbständigkeit im Alter verlangt, sowohl personenbezogenen als auch umweltbezogenen Variablen und ihren Interaktionen Rechnung zu tragen.

Für eine Bedingungsanalyse von Selbständigkeit sind bezüglich der Person-Variable und der Umwelt-Variable bestimmte Konzepte auszuwählen. Zur Person-Variable zählen z. B. Intelligenz und Gedächtnis, Coping und Kontrollüberzeugungen, psychomotorische Fähigkeiten, Demenzen. Zur Umwelt-Variable zählen soziale Netzwerke und gesellschaftliche Integration, Wohnumwelt u. a.

5.2 Lebensqualität

Lebensqualität läßt sich objektiv und subjektiv an bestimmten Faktoren festmachen. Die subjektive Betrachtung von Lebensqualität schließt u.a. folgende wesentliche Merkmale ein:

Subjektives Wohlbefinden, Grundstimmung oder Befindlichkeit

Subjektiv erlebter Gesundheitszustand

- erlebte Sinnhaftigkeit des Lebens
- Zufriedenheit mit Sozialkontakten
- Selbstkonzept
- Subjektive Bedeutsamkeit von verschiedenen Lebensbereichen.
(vgl. dazu auch GRÖSSING et al. 1993).

6 Schlußbemerkung

Intentionale, implizite Sinn- und Wirkungsrichtungen von Bewegung, Spiel und Sport, deren Interdependenzen und Evaluierungsmöglichkeiten jenseits des 50. Lebensjahrs sind noch längst nicht hinreichend geklärt. Es existieren eine ganze Reihe von Begriffen, wie in diesem Beitrag aufgezeigt wurde, die als Zielorientierungen gelten. Dem Kompetenzbegriff dürfte in Zukunft die Schlüsselrolle zukommen, denn er bietet einen Zugang zu weiteren Zielfeldern wie Identität, Selbständigkeit, Lebensqualität.

Aufgrund der demographischen Entwicklung in den Industrieländern, der damit zusammenhängenden, immer wichtiger werdenden Gesundheitsbildung und der damit verbundenen Sicherung von Selbständigkeit und Lebensqualität im Alter, eröffnet sich hier wahrlich ein weitgehend noch als Neuland zu betrachtendes Feld für die Sportpädagogik.

Literaturverzeichnis

- ANTONOWSKY, A. (1980). Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass.
- ASENDORPF, J. (1995). Die Natur der Persönlichkeit. In: PAWLIK (1995). S. 449-484.
- BALTES, P.B./BALTES, M.M. (1989). Erfolgreiches Altern. Mehr Jahre und mehr

- Leben. In: BALTES et al. (1989), S. 5-10.
- BALTES, M./KOHLI, M./SAMES, K. (Hrsg.)(1989). Erfolgreiches Altern - Bedingungen und Variationen. Bern: Huber
- BALZ, E. (1996). Sportdidaktische Positionen. In: Sport Praxis 2/1996, S. 3 - 8
- BAUMANN, H. (1989). Die Bewegungskoordination. Altersbedingte Veränderungen, praktisch-didaktische Hinweise zur Erhaltung der motorischen Handlungskompetenz. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie, 2, 1989, Heft 4, S. 365 - 377
- BAUMANN, H./RIEDER, H. (1995). Bewegungen und körperliche Aktivität - Psychomotorik. In: OLBRICH/SAMES/SCHRAMM: Kompendium der Gerontologie - 2. Erg. Lfg. 7/95. S. 1-24 (VII-9). Landsberg/L.: ecomed.
- BECKERS, E./HEIMBOLD-WISKOW, M./KOLB, M./KRUSE, C./Schulz, H.G./SEEGER, S./THIELE, J./WISKOW, M. (1986). Gesundheitsbildung, Wahrnehmungs-entwicklung und Bewegungserfahrung. Köln: Strauß
- BECKERS, E. (1991). Jugendliches Altern. Zur Ambivalenz von Altern und Bewegen. In: Brennpunkte der Sportwissenschaft 1991/1, 5. Jhg. TOKARSKI, W./ALMER, H.: Sport und Altern; S. 50-74. St. Augustin: Akademia.
- BECKERS, E. (1993). Der Instrumentalisierungsvorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? In: Sportwissenschaft, 23 (1993), Bd. 3, S. 233-258.
- BÖHM, W. (1988). Wörterbuch der Pädagogik, 13. Überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- BREHM, W. (1987). Kompetent altern mit Sport. In: Zeitschrift für Gerontologie 20 (1987) 6, S. 336-344.
- BRETTSCHEIDER, W.D./BAUR, J./BRÄUTIGAM, M. (Red.)(1989). Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf: Hofmann
- BUBOLZ - LUTZ, E. (1984). Bildung im Alter. 2. Aufl. Freiburg/B.: Lambertus
- COURT, J. (1996). Der pädagogische Sinn des Sports und die Instrumentalisierungsfrage. In: Sportwissenschaft, 2, 1996, S. 157 - 169
- DIGEL, H. (1996): Sportwissenschaft im interdisziplinären Dialog. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, Jhg. 47, Sonderheft 47 (1996), S. 249-258.
- DITTMANN-KOHLI, F. (1989). Erfolgreiches Altern aus subjektiver Sicht. In: BALTES et. Al. (1989). S. 301-307.
- FRIES, J.F. (1989). Erfolgreiches Altern: Medizinische und demographische Perspektiven. In: BALTES/KOHLI/SAMES (Hrsg.) (1989), S. 19-26.
- FUCHS, R. (1995). Psychologie als Handlungswissenschaft. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- FUNKE, J. (1992). Grundlagen unseres Ansatzes. In: G. TREUTLEIN/J. FUNKE/N. SPERLE (Hrsg.): Körpererfahrung im Sport. 2. überarb. Aufl.; Aachen: Meyer & Meyer
- GARMS-HOMOLOVA, V./HÜTTER, U. (1983). Motorische Leistungsfähigkeit und motorische Behinderungen 60-90-jähriger Großstadtbevölkerung. Zeitschrift für Gerontologie 16, 260-269.
- GRÖSSING, S. (1988). Einführung in die Sportdidaktik. 5. Aufl. Wiesbaden: Limpert
- GRÖSSING, S./SANDMAYR, A./STADLER, R. (Hrsg.) (1993). Bewegung und Lebensqualität. Salzburg: Universitätsdruckerei
- GRÖSSING, S. (1993): Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf: Hofmann.
- HEIKKINEN, E./ERA, P./JOKELA, J./JYLHA, M./LYYRA, A.L./POHOJOLAINEN, P. (1993): Socioeconomic and life-style Factors as modulators of health and functional capacity with age. In: SCHROOTS, J.J.F. (Ed.). Aging, Health and Competence; 65-86. B.V.: E.S. Publishers.
- HERZOG, W. (1985). Der Körper als Thema der Pädagogik. In: Petzold, H. (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. S. 259 - 301. Paderborn: Jungfermann
- HERZOG, W. (1996). Entlarvende Gedanken zu Kultur, Sport und Sportpädagogik. Vom Sinn und Unsinn des Sports. In: Sporterziehung in der Schule. Heft 3, 1996, S. 44 - 47
- HOFMANN, W. (1991). Das Alter und seine Einschätzungen. In: TRAPMAN, H./HOFMANN, W./SCHAEFER-HAGENMAIER/SIEMENS, H. (Hrsg.). (1991). Das Alter. S. 31-59. Dortmund: modernes Lernen.
- HUMMEL, A. (1995). Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion. Teil I. In: Körpererziehung 45 (1995), 3, S. 83-88. Teil II. In: Körpererziehung 45 (1995), 4.
- HURRELMANN, K. (1989). Entwicklung, Sozialisation und Gesundheit - Überlegungen zu einer integrativen Theoriebildung. In: BRETTSCHEIDER et al. (1989), S. 18 - 30
- ISRAEL, S. (1985). Bewegung heilt. Gütersloh. Grundprinzipien der bewegungsbedingten körperlichen Adaptation. Körpererziehung 35, 1985 (7), 293-301.
- KAMINSKI, G. (1973). Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben. In: Sportwissenschaft, 3. S. 233-255.
- KARG, H. (1987). Gerontopädagogik. In: Erziehung und Alter - grundsätzliche

- Überlegungen. Frankfurt/M.: Haag und Herchen.
- KÖHNE, F. (1988). Erwartungen der Industrie an das Bildungssystem. In: Beiträge zur Hochschulforschung, S.133-15;. (Hrsg.): Bayer. Staatsinstitut für Hochschulplanung, München.
- KONDRATOWITZ, H.J. (1989). Körperbilder und Alterswahrnehmung. In: BALTES, M./KOHL, M./SAMERS, K. (Hrsg.). Erfolgreiches Altern - Bedingungen und Variationen. S. 81-86. Bern: Huber.
- KRUSE, A. (1990). Potentiale im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie, Bd. 23, Heft 5, 235-245.
- KURZ, D. (1986). Vom Sinn des Sports. In: DSB (Hrsg.). Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“. Schorndorf: Hofmann
- KURZ, D. (1991). Die Sportwissenschaft braucht pädagogische Orientierungen. In: Sportunterricht, 40 (1991), Heft 2, S. 70-72.
- LEHR, U. (1991 a). Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- LEHR, U. (1991 b). Hundertjährige - ein Beitrag zur Langlebigkeitsforschung. Zeitschrift für Gerontologie, 227-232.
- LEHR, U. (1995). Interdisziplinarität - Aufgaben und Probleme bei der Erfassung von Alternsprozessen. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Bd. 28, H 5 (1995); S. 382-387.
- LEHR, U./NIEDERFRANKE, A. (1991): Altersbilder und Altersstereotype. In: OSWALD, W.D./HERMANN, W.M./KANOWSKI, S./LEHR, U.M./HOMAE, H. (Hrsg.). Gerontologie, 2. Aufl., S.38-46. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- MARKOWITZSCH, H.J. (1995): Wo verarbeitet das menschliche Gehirn Informationen? Gegenwärtig diskutierte Gedächtnissysteme und deren mögliche anatomische Basis. In: PAWLIK (1995). S. 368-373.
- MEINBERG, E. (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgemeinschaft.
- MEUSEL, H. (1996). Bewegung, Sport und Gesundheit im Alter. Wiesbaden: Quelle & Meyer
- MUNNICHES, J.M.A. (1989). Intervention: Eine notwendige Strategie für die Bewältigung des Alterns. In: BALTES et. Al. (1989). S. 308-313.
- NITSCH, I.R. (1975). Sportliches Handeln als Handlungsmodell. Sportwissenschaft 1975/5, S. 39-55.
- OERTER, R. (1989). Die Rolle der Motorik in der Entwicklung des Kindes. In: BRETTSCHEIDER et al. (1989), S. 44 - 57

- OLBRICH, E. (1987). Kompetenz im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie, Bd. 20, Heft 6, 319-330.
- ÖSTERREICH, K. (1993). Gerontopsychiatrie. Forschung, Lehre, Praxis, Perspektiven, Menschen. München: Quintessenz.
- OSWALD, W.D./GUNZELMANN, R./RUPPRECHT, E./LANG, E./BAUMANN, H. & STOSSBERG, M. (1992). Bedingungen der Erhaltung und Förderung von Selbständigkeit im höheren Lebensalter (SIMA) - Teil I: Konzepte, Hypothesen und Stichproben eines interdisziplinären Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie, 5, 1992, Heft 4, S. 205 - 221
- OYEN, R. (1991). Zur Biologie des Alterns. In: Trapman et. Al. S. 182-197.
- PÖHLMANN, R. (1986). Motorisches Lernen. Berlin: Sportverlag.
- PRIEBE, B./ISRAEL, G./HURRELMANN, K. (1993). Gesunde Schule. Gesundheits-erziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- PROKOP, L. (1991). Der ältere Mensch und der Sport. In: Physiotherapie, 82 (1991), Heft 10, 452-454.
- RIEDER (1992) Verhalten. In: RÖTHIG, P. et. al. (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. 6. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- ROSENMAYR, L. (1989). Wandlungen der gesellschaftlichen Sicht und Bewertung des Alters. In: BALTES et. Al. (1989). S. 96-101.
- RÜSSEL, A. (1976). Psychomotorik. Empirie und Theorie der Alltags-, Sport- und Arbeitsbewegungen. Darmstadt: Steinkopff.
- RUPPRECHT, R. (1993). Lebensqualität - theoretische Konzepte und Ansätze zur Operationalisierung. Dissertation. Erlangen-Nürnberg 1993.
- SAUP, W. (1993). Alter und Umwelt. Eine Einführung in die ökologische Gerontologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- SCHALLER, R. (1989). Funktionen der sportlichen Aktivitäten im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie, Band 22, Heft 1 (1989), 38-41.
- SCHALLER, H.J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 22 (1992) 1, S. 9 - 31
- SCHALLER, H.J./PACHE, D. (Hrsg.) (1995). Sport als Bildungschance und Lebensform. Schorndorf: Hofmann.
- SCHMÄHL, W. (1989). Erfolgreiches Altern aus der Sicht des Ökonomen. In: BALTES, M./KOHLI, M./SAMES, K. (Hrsg.) (1989). Erfolgreiches Altern - Bedingungen und Variationen. S. 27-33. Bern: Huber.
- SCHMIDT, R.A. (1982). Motor control and learning. Champaign/III.: Human

Kinetics.

- SCHNABEL, G./MEINEL, K. (1989). *Bewegungslehre*. 4. Aufl. Berlin (O): Volkeigener Verlag.
- SCHWARZER, R. (1991). *Gesundheitspsychologie*. Göttingen: Hofgrefe.
- SINGER, R.N. (1985). *Motorisches Lernen und menschliche Leistung*. Bad Homburg: Limpert.
- SPIRDUSO, W.W. (1995). *Physical Dimensions of Aging*. Champaign, Il.: Human Kinetics
- THIELE, J. (1992). „Wohin mit dem Körper?“ - Die Sportpädagogik als Statthalter der Körperlichkeit? In: *Brennpunkte der Sportwissenschaft* (J. Thiele/N. Schmidt); 6. Jahrg. 1992/2. S. 204 - 217
- THOMAS, A. (1978). *Einführung in die Sportpsychologie*. Göttingen, Toronto, Zürich.
- TOKARSKI, W. (1991). Neue Alte, alte Alte - alter und neuer Sport? Seniorensport im Zeichen des Umbruchs. In: *Brennpunkte der Sportwissenschaft*. Jhg. 1991/1. W. TOKARSKY/H. ALLMER (Hrsg.) *Sport und Altern*. Eine Herausforderung für die Sportwissenschaft; S. 5-21. Sankt Augustin: Akademia.
- VEELKEN, L. (1978). *Einführung in die Identitätstherapie*. Stuttgart: Enke.
- WALTER, H. (1995). *Das Alter leben*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WENSAUER, M./GROSSMANN, K.E. (1995). Qualität der Bindungsrepräsentation, soziale Integration und Umgang mit Netzwerkressourcen im höheren Erwachsenenalter. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, Bd. 28, (1995). 444-456.
- WESSEL, K.F. (1996). Sport als unverzichtbarer Bestandteil der Kultur. In: *Körpererziehung*, (3/96), S. 82.

WAS BEWEGT DIE SPORTPÄDAGOGIK?

KURT EGGER

Einleitung

Die Doppeldeutigkeit des Titels ist bewusst gewählt: Es geht um beide Aspekte, zum einen um die Probleme, um die sich die Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin besonders bemüht, und zum anderen um die praktischen Konsequenzen dieses wissenschaftlichen Engagements.

Ausgehend von der Frage, welche Antworten die Sportpädagogik auf die drängenden sporterzieherischen Probleme unserer Zeit hat, werden im ersten Abschnitt die *Erkenntnisinteressen* der Sportpädagogik als sport- bzw. erziehungswissenschaftliche Disziplin unter wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten thematisiert. Mit welchen spezifischen Anliegen verwaltet die Sportpädagogik das pädagogische Erbe der ehemals pädagogisch orientierten Theorie der Leibeserziehung?

Nach den auf die Identität der Sportpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin bezogenen Fragen richtet sich der zweite Abschnitt mehr auf die spezifischen *Handlungsinteressen* der Sportpädagogik, bzw. auf die Frage, inwieweit der immer wieder geforderte Theorie-Praxis-Bezug tatsächlich eingelöst wird. Was hat die Sportpädagogik in ihrer Anwendungsorientierung in der sportlichen und sportunterrichtlichen Praxis tatsächlich bewegt?

Als Ergebnis dieser beiden Abschnitte darf vorweggenommen werden, dass die Sportpädagogik ihre Erkenntnis- und auch Handlungsinteressen in hohem Masse auf die Legitimierung, Konstituierung und Differenzierung ihres wissenschaftlichen Anspruchs gerichtet hat. Sowohl unter grundwissenschaftlichen wie auch unter anwendungsbezogenen Aspekten ist die Beschäftigung mit sich selbst allerdings zu wenig. Deshalb stehen im dritten Teil der Ausführungen methodologische Fragen der *sportpädagogischen Erkenntnisgewinnung* im Zentrum.

1. Um welche Fragen bemüht sich die Sportpädagogik?

Wenn man nach dem konkreten Leistungsnachweis der Sportpädagogik bei der Bewältigung der zentralen sporterzieherischen Probleme unserer Zeit fragt, fällt die Antwort zwar nicht ganz so vernichtend aus, wie dies von manchen Sportpädagogen selbst attestiert wird, gleichwohl ist die Bilanz aber wenig erfreulich. Betrachtet man die Antworten der Sportpädagogik auf die ernsthafte Bedrohung der Sporterziehung in schulischen und besonders ausserschulischen Handlungsfeldern, so gewinnt man den Eindruck, dass sich diese junge wissenschaftliche Disziplin seit ihrer Konstituierung vorrangig mit sich selbst beschäftigt und die erziehungspraktischen Herausforderungen nicht ernsthaft genug aufgegriffen hat. Über Praxisrelevanz ist zwar viel diskutiert, aber wenig geforscht worden. Auf der Suche nach ihrem eigenen Profil riskiert die Sportpädagogik, ihren Gegenstand, die sporterzieherische Praxis, aus den Augen zu verlieren.

„Lange Zeit stand diese Disziplin im Zentrum der sportwissenschaftlichen Entwicklung; sie hat diese vorangebracht und bestimmt, war unbestritten in ihrer Bedeutung, und kaum jemand wäre auf die Idee gekommen, ihr die wissenschaftliche Dignität abzuspochen. Diese Situation hat sich jedoch nach Ansicht vieler Sportpädagogen bis heute gründlich verändert. GRUPE beklagt z.B. in einem Editorial der Zeitschrift *'Sportwissenschaft'*, dass sich die Sportpädagogik weitgehend aus der wissenschaftlichen Diskussion verabschiedet habe (vgl. 1987). KURZ setzt sie mittlerweile ans Ende der Reputationshierarchie aller sportwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. 1990, 258) und BECKERS spricht schlichtweg vom Verlust pädagogischen Denkens in der Sportwissenschaft.“ (CACHAY / BÄHR 1992, 283) Diese kritische Sicht wird auch von PROHL weitgehend bestätigt. Seiner Ansicht nach hat die Sportpädagogik das ihr von der Sportwissenschaft delegierte Erbe der Theorie der Leibeserziehung (noch?) nicht bewältigt (PROHL 1993, 141).

Die kritische Beurteilung der wissenschaftlichen Leistungen der Sportpädagogik bestätigt sich auch aus der Perspektive der Sportpraxis. Die allorts angekündigten Kürzungen und Einschränkungen des Sportunterrichts und auch des Schulsports dürfen letztlich nicht nur als Indiz für die eingeschränkten öffentlichen Ressourcen betrachtet werden, sondern widerspiegeln zumindest ansatzweise auch die Hilflosigkeit, mit der heute und in den vergangenen

Jahren sporterzieherisch argumentiert worden ist. Dabei hat es durchaus nicht an Argumenten für die gesamterzieherische Bedeutung des Sportunterrichts gefehlt. Zusammenfassend erinnert BAUMANN (1992,12) an die gesamterzieherischen Möglichkeiten des Sportunterrichts „als ein integraler Bestandteil einer sportbezogenen Freizeiterziehung, ... als ein Element einer umfassenden Gesundheitsförderung, ... als Beitrag zur Erziehung zu Frieden und gewaltfreier Konfliktregelung, ... als Element der Kompensation, der Therapie, der interkulturellen Erziehung und schliesslich der Feminisierung im Sinne der Beseitigung von Benachteiligungen für Mädchen und Frauen im Schulsport“.

Auch wenn BAUMANN stichwortartige Hinweise zur Umsetzung von solchen inhaltlichen Orientierungen in der unterrichtlichen Praxis macht, kann die perspektivische Öffnung der Aufgaben- und Handlungsfelder mit der fächerübergreifenden Vernetzung kaum darüber hinwegtäuschen, dass wissenschaftlich gesicherte Fakten zur Umsetzung der erzieherischen Erwartungen weitgehend fehlen.

Gute Absichten und persönliche Überzeugungen reichen nicht aus, um die bildungstheoretische Legitimation zu überwinden. In besonderer Weise trifft dies für aktuelle didaktische Modelle zu, die dem instrumentellen Denkmuster verpflichtet sind, und damit das Risiko eingehen, dass *Sport zu einem wesenslosen 'Übungsrepertoire' degeneriert, das in beliebiger Verfügbarkeit zu diesem oder jenem Zweck eingesetzt werden kann* (BERNETT 1981, nach SCHALLER 1992, 20). Auch im Kampf gegen die aktuelle Bedrohung des Sports in der Schule erweisen sich die Legitimationsstrategien wenig geeignet, um die Verankerung des Schulsports zu sichern. Inwieweit mit dem sportdidaktischen Perspektivenwechsel von bildungstheoretischen zu dialogischen Bildungsmodellen „die Abkehr vom instrumentellen Grundmuster ohne intentionale Vereinseitigung gelungen ist“ (SCHALLER 1992,27), lässt sich noch nicht mit Bestimmtheit sagen. In manchen Punkten ist die sogenannte „pragmatische“ Sportdidaktik eine „programmatische“ geblieben. An Stelle der bildungstheoretischen Tugendkataloge sind Sinnperspektiven mit einem oft ähnlich hohen erzieherischen Anspruch getreten.

Im Vergleich zur durchaus engagierteren, wissenschaftlich aber nicht allzu ertragreichen Auseinandersetzung mit Fragen des Sportunterrichts und des

Schulsports hat die Sportpädagogik die erzieherischen Aspekte in auserschulischen sportlichen Handlungsfeldern lange Zeit fast gänzlich vernachlässigt. Aus dem Leistungssport hat sich die Sportpädagogik zwar nicht vollständig verabschiedet, gleichwohl trifft die Kritik von KRUEGER (1991,15f.) auch heute noch zu, dass die Sportpädagogik mit ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung für die Behandlung von erzieherischen Problemen des Leistungssports wenig qualifiziert ist. Mit ihrer vorrangigen Positionierung in der schulischen Sporterziehung sind erzieherische Fragen im Kinder- und Jugendleistungssport nur am Rande und oft in einer zu theoretischen Perspektive thematisiert worden. Diese Feststellung trifft auch auf die Bearbeitung von sporterzieherischen Fragen im Freizeitsport zu. Betrachtet man die rasante Entwicklung der jugend- und freizeitkulturellen Sportaktivitäten, so riskiert die Sportpädagogik dauernd, die mehr oder auch weniger erfreulichen Entwicklungen erst im nachhinein zu kommentieren, statt diese kritisch zu begleiten. Beispielhaft kann hier auf die ökologischen Probleme nicht nur des Leistungs-, sondern besonders auch des Freizeitsports hingewiesen werden. (Vgl. EGGER 1996) Auch Probleme im Gesamtzusammenhang mit der Vermarktung des Sports und der damit verbundenen Probleme der Finanzierung des Kinder- und Jugendsports sind in ihrer sporterzieherischen Relevanz erst spät erkannt worden. Ähnlich verhält es sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Sports beispielsweise zur Suchtprävention (vgl. EGGER 1996) oder zur Prävention der zunehmenden Gewalt in den Schulen und in der Freizeit (vgl. HERZOG 1994, 5-9).

Typisch für die Auseinandersetzung der Sportpädagogik mit sich selbst ist die in der Zeitschrift „Sportwissenschaft“ geführte Auseinandersetzung um die Sportpädagogik als „integrativer Kern“ (KURZ 1992, 145-154; 167-169) oder als „Disziplin der Sportwissenschaft“ (SCHERLER 1992, 155-166; 170-171). Im Editorial zu diesem Streitgespräch stellt sich der Herausgeber GRUPE die Frage, ob die Sportpädagogik aus dem Tiefschlaf erwacht und auf die Bühne zurückgekommen ist. Seine Hoffnung, dass es sich bei diesem Streitgespräch um mehr als nur um ein Strohfeuer handelt, und die pädagogische Diskussion wieder in Gang gebracht wird, hat sich zumindest teilweise erfüllt. Bestätigt wird bei diesem überaus aspektreichen Streitgespräch aber auch die Feststellung, dass über die wissenschaftssystematische Positionierung der Sportpädagogik als „integrativer Kern“ bzw. als „Disziplin der Sportwissenschaft“ hinaus zwar vieles zur Identität der Sportpädagogik, aber nur wenig über ihr

Profil als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsgebiet ausgesagt wird.

Hier ist PROHL (1993, 143) zuzustimmen, wenn er feststellt, dass angesichts der *grundsätzlichen Übereinstimmungen*, wonach

- die Sportwissenschaft verstärkt einer integrativen Sichtweise bedarf, soll sie ihrem Anwendungscharakter Rechnung tragen;
- das Bemühen um die Humanisierung des Sports und der Bewegungskultur zu den wesentlichen Aufgaben der Sportpädagogik zählt;
- die Sportpädagogik als Wissenschaft auf interdisziplinäre Zusammenarbeit mit ihren sportwissenschaftlichen Nachbardisziplinen angewiesen ist;

die strittigen Punkte, ob

- ausgerechnet die Sportpädagogik eine integrative Sicht in die Sportwissenschaften einbringen sollte;
- sich die pädagogische Humanisierungsperspektive auf die absichtsvolle Förderung der menschlichen Entwicklung zu beschränken habe

vergleichsweise wenig ins Gewicht fallen. (do. 143)

Zutreffend ist auch die von CACHAY/BÄHR (1992, 286f.) wie auch PROHL (1994, 143) gemachte Feststellung, dass die kontroverse Positionierung der Sportpädagogik letztlich nur auf einer wissenschaftstheoretischen (Meta-)Ebene grundsätzlich diskutierbar ist. Angesichts der von PROHL zusammengefassten übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Positionen stellt sich aber gleichwohl die Frage, ob die Sportpädagogik nicht gut beraten wäre, den Schwerpunkt ihrer Bemühungen mehr auf die wissenschaftspraktische statt auf die wissenschaftstheoretische Ebene zu verlagern. Wenn nach einer rund 25jährigen Tradition die Kernaussagen der Sportpädagogik die sind, dass sie als eine anwendungsorientierte und interdisziplinär ausgerichtete wissenschaftliche Disziplin auf die Humanisierung der Bewegungskultur bezogen ist, so hält sich die wissenschaftliche Profilierung dieser Disziplin seit den Grundlagen von GRUPE (1969) oder auch von WIDMER (1974) in bescheidenen Grenzen. Natürlich ist die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung eine unverzichtbare Aufgabe jeder Wissenschaft - besonders einer so jungen Dis-

ziplin wie der Sportpädagogik. Das Engagement auf dieser wissenschaftstheoretischen Ebene kann die mangelnde sportpädagogische Projektarbeit aber nicht kompensieren.

2. Was hat die Sportpädagogik in der Praxis bewegt?

„Die Sportpädagogik scheint - wie übrigens auch die Pädagogik insgesamt - als Sinnbeschaffer nicht gefragt zu sein, sondern vielmehr selbst erheblichen Orientierungsbedarf zu haben.“ (CACHAY/BÄHR 1992, 283)

Trotz dieses Orientierungsbedarfs halten die beiden Autoren daran fest, dass die Sportpädagogik die Praxis zu verbessern hat. (do. 1992, 291) Im Gegensatz zur eigenen, „radikal konstruktivistischen Position“ meinen CACHAY/BÄHR zu erkennen, „dass Sportpädagogen immer noch auf eine (falsche) Art und Weise nach dem Gegenstand der Sportpädagogik suchen, als ob dieser ausserhalb ihrer Köpfe in einer von ihnen unabhängigen Realität zu finden sei.“ (do. 291) Zu dieser nicht ganz unbescheidenen Qualifizierung ihrer eigenen Position darf angemerkt werden, dass sich die Sportpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten doch sehr bemüht hat, den Gegenstand ihrer wissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzung kritisch zu hinterfragen. Bei diesem Bemühen darf auch festgestellt werden, dass das sich Einlassen auf die Praxis nicht erst mit der Festlegung der Sportpädagogik als Handlungstheorie (MEINBERG 1991) oder mit der Position des Radikalen Konstruktivismus ernsthaft angestrebt worden ist. (CACHAY/BÄHR 1992, 290)

Der Anwendungsbezug der Sportpädagogik ist bereits in den Anfängen dieser wissenschaftlichen Disziplin als ein zentrales Anliegen betrachtet, wenn auch nicht immer konsequent genug realisiert worden. „Theoretisch-sportpädagogisches Denken“ - so hat dies bereits WIDMER (1974, 137) formuliert - „darf sich nicht zurückziehen auf ein esoterisches, wissenschaftsideologisches Selbstverständnis und auf die Idee einer zweckfreien Erkenntnis. Ein solches theoretisches Denken im praxisfernen Raum entzieht sich der Verantwortung. Wie kaum eine andere Wissenschaft steht die Pädagogik und damit die Sportpädagogik in der Verantwortung gegenüber dem konkreten Individuum und der Gesellschaft. Dieser Verantwortung darf sich weder der Theoretiker noch der Praktiker entziehen, auch dann nicht, wenn das Verhältnis zwischen 'reiner' Erkenntnis und praktischem Vollzug, zwischen Tatsachenfeststellung und

Entscheidung noch nicht endgültig bereinigt ist.“ Die sportpädagogische Theoriebildung muss nach WIDMER vielmehr von den konkreten Problemen und Konflikten der Praxis ausgehen, diese wissenschaftlich erhellen und ihre Ergebnisse als Orientierungs- und Entscheidungshilfen in die Praxis einfließen lassen; und zwar auch dann, wenn die Erkenntnisse noch nicht streng wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Sportpädagogische Orientierungs- und Entscheidungshilfen sind keine unumstößlichen Dogmen, sondern Arbeitsinstrumente, die den Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens weitestgehend, aber nie vollumfänglich entsprechen können. In besonderem Masse trifft dies für jene Ergebnisse zu, die in der Feldforschung gewonnen worden sind.

Die Frage, inwieweit es der Sportpädagogik in den letzten Jahrzehnten gelungen ist, mit ihrer wissenschaftlichen Analyse und theoretischen Reflexion die Praxis wirklich zu verändern, ist schwierig zu beantworten. Die von WIDMER (do. 137) immer wieder angesprochene Interdependenz zwischen praxisbezogener Theorie und theoretisch fundierter Praxis ist am ehesten über die Lehrerbildung in den schulischen Handlungsfeldern zum Tragen gekommen. Dabei ist kritisch anzumerken, dass der Theorie-Praxis-Dialog kaum je als kritischer Diskurs zwischen Theoretikern und Praktikern so gespielt hat, wie dies WIDMER idealtypisch gefordert hat. Wie in der curricularen Zusammenarbeit zwischen der Sportpädagogik / Sportdidaktik und der Sportpraxis besonders deutlich zum Ausdruck kommt, sind Begründungen und Rechtfertigungen der sportlichen Aktivität bedeutend stärker akzentuiert worden als das Bemühen, das sportliche und sporterzieherische Handeln mit geeigneten Mitteln kritisch zu begleiten. Die permanente Reformbereitschaft ist immer wieder durch wissenschaftlich schwach belegte Erwartungen der Sportpädagogik einerseits, bzw. durch den Glauben an die Verlässlichkeit der eigenen Erfahrungen in der sportlichen Handlungspraxis andererseits ins Stocken geraten.

Trotz dieser eher pessimistischen Einschätzung der von der Sportpädagogik ausgegangenen Impulse hat die Sportpädagogik mit ihrer vorab hermeneutischen Arbeit erreicht, dass der *Gegenstand des sporterzieherischen Handelns* bedeutsame Differenzierungen erfahren hat.

Mit der Umschreibung des Gegenstands der Sportpädagogik als „sinnverstehende Handlung im Feld der als Sport definierten Bewegungsabläufe und Disziplinen“ (WIDMER 1979, 213) lehnt sich WIDMER noch an ein traditio-

nelles Sportverständnis an, auch wenn die Umschreibung des Forschungsgegenstands als *sinnverstehendes und sinnveränderndes Handeln* einen grossen Interpretationsspielraum zulässt. Die Befähigung des Menschen zu einer umfassenden, sinnverstehenden Kompetenz im gesamten, gesellschaftlich bestimmten Handlungsfeld Sport wird von WIDMER (do. 213) nach den Ebenen (1) der „*Bewegung und Leiblichkeit*“, (2) der „*Leib-Seele-Welt-Einheit*“, (3) der „*Sachumwelt*“, (4) der „*sozialen Mitwelt*“, (5) der „*Werte und Normen*“, (6) der „*Institutionen*“ und schliesslich (7) der „*Lernens und Lehrens*“ im Handlungsfeld Sport präzisiert. Auch wenn die Systematik dieser Inhaltsgliederung anfechtbar ist, wird hier eine recht breite und durchaus nicht auf die Sporterziehung in der Schule oder auf den traditionellen Leistungssport eingeschränkte Gegenstandsbestimmung ersichtlich.

Die auf unterschiedlichen Ebenen konkretisierte Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik ist von der sportlichen, bzw. sportunterrichtlichen Praxis mit unterschiedlichem Interesse aufgenommen worden. Stark verallgemeinernd muss wohl festgehalten werden, dass sowohl die sportliche wie auch die sportunterrichtliche Praxis diese Orientierungs- und Entscheidungshilfen am ehesten als Hilfen für die Optimierung des Lern- und Lehrgeschehens aufgenommen und teilweise auch umgesetzt haben. An Stelle der von WIDMER geforderten Reflexion der durch Sport „bewusst erlebten und gestalteten Weltbezüge“ (do. 225f.) ist die sporterzieherische Praxis an unmittelbar umsetzbaren Handlungsempfehlungen und weniger an kritischen Beschreibungen von Fakten und Zusammenhängen interessiert gewesen. Da die Bedeutung der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin ganz entscheidend an der sogenannten Praxisrelevanz gemessen worden ist, verwundert es wenig, dass ihre anwendungsorientierte Forschung in hohem Masse didaktisch ausgerichtet worden ist.

Was bleibt da neben der auf die Optimierung des sportlichen Lernens und Lehrens ausgerichteten Sportdidaktik für die Sportpädagogik als Forschungsfeld noch übrig? (Vgl. SCHMITZ 1973) Als vorläufige Orientierung habe ich diese Frage 1979 so beantwortet, „dass die Sportpädagogik als Teilgebiet der Sportwissenschaft auf die Erfassung der „Erziehungswirklichkeit Sport im sozio-kulturellen Gesamtfeld“ (WIDMER 1977, 161) bezogen ist, und sich die Sportdidaktik auf jenen Ausschnitt der „Erziehungswirklichkeit Sport“ konzentriert, dessen Lernprozesse in organisierter Weise vermittelt werden.“ (EGGER

1979, 236)

Rückblickend auf die Entwicklung der Sportpädagogik hat sich diese „Arbeitsteilung“ in der Wissenschaftspraxis kaum bestätigt. Die Praxis war vielmehr die, dass sich die Sportpädagogik auf die kritische Reflexion des sporterzieherischen Handelns beschränkt und die theoriebezogene Begleitung und Betreuung der sportlichen und besonders der sportunterrichtlichen Praxis ihrem Teilgebiet der Sportdidaktik und teilweise auch der Unterrichtsforschung zugewiesen, bzw. überlassen hat.

Mit der von KURZ (1990, 237f.) charakterisierten Unterscheidung zwischen einem *sportlich-technischen* und einem *pädagogisch-humanen Interesse* sportwissenschaftlicher Forschung hat sich die Sportdidaktik in den vergangenen Jahren vorwiegend einem *technischen Interesse* verpflichtet. Dabei ging es durchaus nicht nur um die Optimierung von Unterrichts- und Trainingskonzepten, sondern - wenn auch nur in bescheidenen Ansätzen - um die wissenschaftliche Erfassung von Zusammenhängen zwischen sportlichen und sporterzieherischen Zielen, Prozessen und Ergebnissen in ihrer Abhängigkeit von personenspezifischen und situationsbezogenen Voraussetzungen. Abgrenzend zur Sportdidaktik standen für die Sportpädagogik vorrangig *pädagogisch-humane Interessen* im Zentrum ihrer Forschungsbemühungen. Kritisch ist zu dieser Arbeit allerdings anzumerken, dass von der theoretischen Hinterfragung des Sports als „Element sinnvoller Lebensgestaltung“ (KURZ 1990, 238) wenig innovative Impulse auf die sporterzieherische Praxis ausgegangen sind. Bei der ebenso zentralen wie problematischen Stellung der Sportpädagogik „im Spannungsfeld zwischen präskriptiven und deskriptiven Aussagen“ (PROHL 1994) hat die Sportpädagogik ihre Beratungsfunktion zu sehr an ihrem eigenen normativen Fundament orientiert.

Trotz der hier angedeuteten Vorbehalte zur Praxisrelevanz der von der Sportpädagogik erfassten „Wirklichkeitskonstrukte“ (vgl. CACHAY/BÄHR 1992, 292) darf erfreulicherweise festgestellt werden, dass die seit Jahren geführte Diskussion um das Sportverständnis die sportliche Praxis zwar nicht grundlegend verändert, diese für manche Aspekte aber durchaus sensibilisiert hat. In besonderer Weise trifft dies auf die von GRÖSSING (1993) vorgeschlagenen vier Handlungstypen mit ihren entsprechenden kulturellen Objektivationen *des sportlichen Handelns und der Sportkultur, des spielenden Handelns und der*

Spielkultur, des gestaltenden Handelns und der Ausdruckskultur sowie des gesundheitsorientierten Handelns und der Gesundheitskultur zu. (Vgl. GRÖSSING 1993b, 43)

Mit der Wiederaufnahme der „leibeserzieherischen Kategorien“ des Spielens, Leistens und Gestaltens sowie der Ergänzung dieser „Handlungstypen“ mit dem Anliegen einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung wird der sportpädagogische Gegenstandsbereich erweitert und differenziert. Trotz der unbestritten hohen Praxisrelevanz von GRÖSSING's bewegungskulturellen Bereichen stellt sich die im „Streitgespräch“ zwischen KURZ und SCHERLER (1992) mehrfach angesprochene Frage nach dem von einer einzelnen Disziplin realistisch zu bewältigendem Umfang des Gegenstandsbereichs. Auch wenn GRÖSSING für die wissenschaftliche Bewältigung des Gegenstandsbereichs in der bewegungserzieherischen Praxis die Prinzipien der Mehrperspektivität und des Exemplarischen empfiehlt (do. 1993, 47), ist dieses Konzept ausserordentlich anspruchsvoll. Allein bei der Integration von gesundheitskulturellen Teilbereichen in das bewegungserzieherische Gesamtkonzept stellt sich die Frage nach der kompetenten Zuständigkeit der Sportpädagogik als Partnerin der Gesundheitsforschung sowie der Gesundheitsförderung in schulischen und ausserschulischen Handlungsfeldern. Bedenken dieser Art werden auch von BALZ (1992, 257f.) auf der Suche nach gesundheitserzieherischen Chancen im Schulsport aufgegriffen und mit den vier anwendungsbezogenen Problemen (1) der Überschätzung einer technologischen Herstellbarkeit von Gesundheit durch Training, (2) der generalisierten und z.T. praxisfernen Formel ganzheitlicher Gesundheitserziehung, (3) der für Schüler wenig motivierenden Lebensferne des Gesundheitsthemas und schliesslich (4) der Funktionalisierung des Sports zum eindimensionalen Gesundheitsprogramm veranschaulicht. Auch wenn GRÖSSING (1993, 46) vor übertriebenen Erwartungen warnt und den Begriff der „Gesundheitskultur“ an einem „Denk- und Handlungsbewusstsein“ orientiert, „das aus Wissensbeständen und Gewohnheiten, Werthaltungen und alltäglichen Handlungen, Einsichten und Erkenntnissen zusammengefügt ist und in den Lebensbereichen der Ernährung, Körperpflege, Erholung, Medizin, Bekleidung und Bewegung zum Vorschein und zum Ausdruck kommt“ (do. 46), handelt es hier um hochgesteckte Erwartungen. Nach meiner persönlichen, wissenschaftlich allerdings nicht belegbaren Einschätzung kann die Sporterziehung diesen Erwartungen nur bedingt gerecht geworden. Ob sich dies in Zukunft ändern wird, hängt nicht nur von der fundierten theoretischen

Begründung und Einbettung dieser zentralen bewegungserzieherischen Aufgabe ab, sondern von der wissenschaftlichen und praktischen Begleitung der angestrebten Konzepte.

3. Sportpädagogische Forschungsanliegen

Die sportpädagogischen Erkenntnis- und Handlungsinteressen sind zu sehr auf die Konstituierung und Legitimierung dieser wissenschaftlichen Disziplin und zu wenig auf die Bewältigung von Problemen der sporterzieherischen Handlungspraxis ausgerichtet worden. Sowohl für die Sportpädagogik wie auch für die Sportdidaktik trifft auch heute noch zu, was ALOYS FISCHER bereits 1914 zum Verhältnis der pädagogischen Theorie zur Erziehungspraxis bemängelt hat:

„Sie kritisiert oder begründet, reformiert oder tradiert und das, was für alle diese Leistungen als Voraussetzung erforderlich ist, die genaue Beschreibung und Analyse des aktuellen pädagogischen Tuns, wird darüber so kurz wie möglich behandelt, gar nicht so ernst genommen, weil jeder meint, diese Tatsachen schon zu kennen, sobald er von ihrer Existenz weiss.“ (Zit. nach EGGER 1979, 247)

Mit diesem Zitat habe ich 1979 die Notwendigkeit der *deskriptiv-analytischen Forschungsinteressen* für die Sportpädagogik und Sportdidaktik begründet. Der Mangel an der objektiven Ermittlung sporterzieherisch relevanter Sachverhalte gelte - so ist damals argumentiert worden - nicht nur für die geisteswissenschaftlich orientierten Theorien der Leibeserziehung und für die auf ihnen aufbauenden Erziehungs- und Unterrichtslehren, sondern sei weitgehend auch für die aktuellen sporterzieherischen Theoriebildungen kennzeichnend. Dieser Mangel beeinträchtigt das Erarbeiten möglicher Gesetzmässigkeiten im sporterzieherischen Gesamtzusammenhang und sei mit der doppelten Gefahr verbunden, dass sich die sportdidaktische Theorie in ihren Modellvorstellungen von der Praxis isoliere und sich diese, sei es in Ablehnung spekulativer Theorien oder im Vertrauen auf ihre eigenen 'praktischen Erfahrungen' kritiklos in sich selbst reproduziere.

Diese Probleme sind auch für die aktuelle sportpädagogische Forschungs-

situation relevant. Die Komplexität der sporterzieherischen Praxis erschwert den deskriptiv-analytischen Zugang. Wenn Fragestellungen theoriebezogen erarbeitet werden und ihre Überprüfung in einem möglichen Kontinuum vom Laborexperiment über Feldforschung bis hin zu Formen der Aktionsforschung gesucht wird (vgl. EGGER 1979, 248), ist die empirische Erfassung von Teilaspekten der sporterzieherischen Praxis möglich und sinnvoll.

Die wissenschaftliche Behandlung sporterzieherischer Fragen ist nicht in alternativer Entscheidung zugunsten deskriptiv-analytischer oder reflexiv-kritischer Rationalität zu leisten. Beide Funktionen sind wesentlich für eine sporterzieherische Forschung, die um die Objektivität ihrer Erkenntnisse bemüht ist und sich der Verantwortung bezüglich der Wert- und Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen und praktischen Handelns bewusst ist. Diese Sinnhaftigkeit kann mit der Ermittlung von „Zweck-Mittel-Relationen“ (BREZINKA 1976, 106f.) allein nicht erschlossen werden, sondern erfordert die Verschränkung von deskriptiv-analytischen und hermeneutisch-kritischen Forschungsinteressen.

Die von WIDMER (1977, 128f.) geforderte „pädagogisch fruchtbare Komplementarität“ in der Beziehung sinnverstehend-hermeneutischer Reflexion und empirisch erfasster Tatbestände ist in den vergangenen Jahren zwar oft gefordert, in sportpädagogischen Forschungsprojekten aber nur selten ausgewiesen worden. Bei der erfreulichen Entwicklung von qualitativen Konzepten der sportpädagogischen Forschung (vgl. MAYRING 1990) bleibt zu hoffen, dass die von der Sportpädagogik auch zu leistenden konstruktiv-innovativen Beratungsfunktionen auf eine breitere Basis abgestützt werden können, als dies mit isolierten empirisch-analytischen oder reflexiv-kritischen Forschungskonzepten der Fall gewesen ist. Damit es allerdings nicht bei guten Vorsätzen bleibt, müssen in erster Linie die Rahmenbedingungen für die sportpädagogische Forschung verbessert werden. Als „integrativer Kern“ - weniger der Sportwissenschaft als vielmehr der LehrerInnenbildung - ist die Sportpädagogik mit Lehr- und Ausbildungsfunktionen bisher so ausgelastet gewesen, dass für disziplinäre wie auch für interdisziplinäre Forschungsprojekte die personellen und auch finanziellen Ressourcen oft gefehlt haben.

Letztlich dürfte es sich hier jedoch weniger um ein Problem der Ressourcen, als vielmehr der Gewichtung von Lehr- und Forschungsaufgaben handeln. Bei dieser Gewichtung der Lehr- und Forschungsaufgaben ist die Fest-

stellung von CACHAY / BÄHR (1972, 296) zutreffend, dass es die Sportpädagogen mit „einer komplexen und vernetzten Welt zu tun haben“. Vorbehaltlos zuzustimmen ist ihnen auch, dass die Praxis bei der Lösung ihrer Probleme nicht unterstützt werden kann, „wenn den Modellbildungen der Sportpädagogik eine Trivialisierung des Menschen zugrunde liegt“. Die Komplexität des Forschungsgegenstands darf allerdings nicht als Argument gegen eine konsequente Forschungsförderung missbraucht werden. Wenn nach CACHAY/BÄHR (1972, 296) die Feststellung von v.FOERSTER zu gelten scheint: „The hard sciences are successful because they deal with the soft problems; the soft sciences are struggling because they deal with the hard problems“ (1972,1), so macht es sich diese Disziplin zu einfach. Zahlreiche weitere wissenschaftliche Disziplinen stehen ebenfalls vor den Problemen, „dass sie eben nicht nur von Menschen gemacht werden, sondern letztlich auch Menschen und deren Interaktionen zum Gegenstand haben“. (do. 1992, 296)

Diese Interaktionsproblematik trifft nicht nur auf die Sportpädagogik, sondern auf den Gesamtbereich der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Forschung zu. Die Frage, „ob die quantitative Expansion wissenschaftlicher Aktivität mit einem vergleichbaren qualitativen Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis einhergeht“, ist nach NITSCH (1996,33f.) „nicht allzu euphorisch zu beantworten“. „Die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Forschung hat weder das erbracht, was von ihr erwartet wurde, noch das, was sie eigentlich zu leisten instande wäre (vgl. u.a. DIGEL 1993; ECKEL 1994; GEBAUER 1993; GRUPE 1987).“ Erstaunlicherweise erklärt auch NITSCH die schwache Position der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Forschung mit der „völlig unzureichenden, der Bedeutung sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Aspekte nicht einmal näherungsweise gerecht werdenden *Forschungsförderung*: Die Sozial- und Verhaltenswissenschaften werden wie Strassenmusikanten der Sportwissenschaft behandelt und dann mit dem Vorwurf bedacht, dass das, was sie produzieren, nicht wie ein Sinfonieorchester klingt.“ (do., 33). Für die besondere Situation der Sportwissenschaft in der Schweiz trifft diese „externe Ursachenattribution“ kaum zu. Zwar sind auch hier die sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Forschungsprojekte im Vergleich zu biologisch-medizinischen sowie bewegungs- und trainingswissenschaftlichen Projekten unterrepräsentiert. Dieser bedauerliche Sachverhalt dürfte aber wohl weniger auf dem Favorisieren der sogenannten „harten Wissenschaften“, als vielmehr auf der mangelnden Projektorientierung von sozial- und verhaltenswissen-

schaftlichen Disziplinen beruhen. Dies hat zweifellos etwas mit der Komplexität des sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstandes zu tun. Diese Komplexität verunmöglicht die sozialwissenschaftliche Forschung jedoch nicht; sie zwingt vielmehr zu spezifischen Forschungsmethoden und vielleicht auch zu einer Änderung der sozialwissenschaftlichen und in besonderem Masse der sportpädagogischen Forschungsmentalität.

Sporterzieherische Fragen können nur unter der Voraussetzung wissenschaftlich bewältigt werden, als es gelingt, die Fragestellungen so präzise zu fassen, dass sie für qualitative oder quantitative Methoden grundsätzlich zugänglich sind. Dies hat nichts mit einer Trivialisierung des Gegenstandsbereichs zu tun; die Beschränkung auf Teilaspekte der komplexen und vernetzten Erziehungspraxis widerspiegelt vielmehr ein Wissenschaftsverständnis, das weniger auf globale Erklärungen als vielmehr auf ein schrittweises Erkennen von sporterzieherisch relevanten Sachverhalten gerichtet ist. Für die Praxisrelevanz sind gesicherte Erkenntnisse über Teilaspekte zur sporterzieherischen Wirklichkeit höher zu gewichten als normative Festlegungen und persönliche Überzeugungen zu sportlichen Wirklichkeitskonstrukten. Mit dieser Feststellung soll keineswegs einer „technologisch ausgerichteten“ Sportpädagogik das Wort gesprochen werden. Wenn die Sportpädagogik als angewandte Wissenschaft letztlich dem handelnden Menschen in der sportlichen und sportunterrichtlichen Praxis dienen will, so kann sie diesem Anspruch allerdings nur auf der Grundlage einer fundierten wissenschaftlichen Analyse gerecht werden. Auch als Partnerin in interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekten muss die Sportpädagogik vorerst ihre disziplinäre Forschungs-kompetenz überzeugend dokumentieren.

Bei einer kritischen Betrachtung des viel diskutierten Theorie-Praxis-Bezugs gewinnt man den Eindruck, dass die Sportpädagogik der Praxisrelevanz ihrer Erkenntnisse oft eine grössere Bedeutung beigemessen hat als dem Aufbau eines wissenschaftlichen Instrumentariums zur sportpädagogischen Erkenntnisgewinnung. Dies erinnert an die von BREZINKA (1978) getroffene Unterscheidung von pädagogischen Satzsystemen mit der konsequenten Unterteilung von erzieherischen Erkenntnis- und Handlungsinteressen. „Was in der normativen Philosophie der Erziehung (soweit vorhanden) und in der Erziehungswissenschaft an erziehungspraktisch brauchbarem Wissen über Zwecke und Mittel erarbeitet worden ist, wird in der Praktischen Pädagogik auf einen

bestimmten erzieherischen Handlungsbereich unter bestimmten sozial-kulturellen Bedingungen bezogen ausgewertet und zu einem handlungs- oder anwendungsorientierten Satzsystem verarbeitet.“ (do., 244, zit. nach EGGER 1979, 243).

Die Problematik dieser „Arbeitsteilung“ hat dazu geführt, dass der sportpädagogische Theorie-Praxis-Bezug trotz aller Beteuerungen ein eher theoretisches Anliegen geblieben ist. Um für die sportliche und sporterzieherische Handlungspraxis wirklich relevant zu sein, sind die reflexiv-kritisch gewonnenen Erkenntnisse zu allgemein und die empirisch-analytisch gewonnenen Erkenntnisse zu spezifisch. Die sporterzieherische Praxis hat aus diesem Dilemma die Konsequenz gezogen, dass sportpädagogische Erkenntnisse mehr zur Legitimation als zur kritischen Hinterfragung und Begleitung des eigenen Vorgehens verstanden worden sind. So ist es auch durchaus verständlich, dass von dieser Praxis auch wenige Fragen oder Probleme an die Sportpädagogik herangetragen worden sind.

Um diese tolerante, letztlich aber wenig wirkungsvolle Kooperation von sportpädagogischer Wissenschaft und sporterzieherischer Praxis zu verbessern, sollte die „Arbeitsteilung“ durch eine projektorientierte Zusammenarbeit ersetzt werden. Dies hat SCHULZ bereits vor 20 Jahren für das Handlungsfeld der Schule gefordert: „Zu bekämpfen ist die unglückselige Arbeitsteilung zwischen denen, die Schule in Gang halten, ohne sie in Frage zu stellen, und denen, die alles in Frage stellen, ohne Mitverantwortung für das notwendige Inganghalten zu übernehmen. Zwischen Funktionieren und Rasonieren liegt verantwortbares, reflektiertes pädagogisches Handeln, das von den gegebenen Bedingungen ausgeht, ohne darauf zu verzichten, ihnen gegenüber nicht nur anpassungs- sondern auch veränderungsfähig zu machen, engagiert für Humanität.“ (SCHULZ 1977,90; zit. nach EGGER 1979, 257)

Dieses Engagement setzt bei Wissenschaftlern und Praktikern in erster Linie voraus, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit von beiden Seiten ernst genommen wird. Die Arbeit in der Erziehungspraxis braucht von der Wissenschaft nicht mit Handlungsanweisungen normiert zu werden. Den in der Praxis tätigen SporterzieherInnen kann und soll die Verantwortung für ihr Handeln nicht abgenommen werden. Optimiert werden kann die sporterzieherische Handlungspraxis jedoch unter der Voraussetzung, dass die wissenschaftlichen

Orientierungs- und Entscheidungshilfen nicht auf einer praxisfernen Besserwisserei, sondern auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. In der Sicht auf das je unterschiedliche Praxis- und Wissenschaftsverständnis von Theoretikern und Praktikern ist beim Theorie-Praxis-Dialog auch kein absoluter Konsens anzustreben. Entscheidend ist vielmehr, dass dieser Dialog in beiden Richtungen gesucht wird, von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis.

Zur Optimierung dieses Dialogs ist die Sportpädagogik sicher gut beraten, wenn sie bei der Ausarbeitung von Orientierungs- und Entscheidungshilfen für die Praxis weniger von bildungstheoretischen Erwartungen und instrumentellen Ansprüchen ausgeht, als vielmehr die Analyse der konkreten Probleme in der sporterzieherischen Praxis zum Ausgangspunkt des Dialogs mit der Praxis wählt.

Obwohl die Annahme von Hilfen in der Regel leichter fällt, wenn das eigene Handeln an Grenzen stösst, die mit eigenen Mitteln kaum überwunden werden können, sollte die sporterzieherische Praxis den Dialog mit der Sportpädagogik nicht erst bei der Beseitigung, sondern wenn möglich zur Vermeidung von Schwierigkeiten suchen. Beispielhaft kann diesbezüglich auf die Gefährdung des Sportunterrichts und des Schulsports hingewiesen werden. Wenn die Zusammenarbeit erst bei drohenden Kürzungen zustande kommt, ist der gemeinsame Kampf für die Sporterziehung in der Schule sehr viel schwieriger zu führen als bei der gemeinsamen Ausarbeitung von Strategien gegen diese gesamtzieherisch nicht zu verantwortende Sparwut.

Diese enge Zusammenarbeit zwischen sportpädagogischer Theorie und sporterzieherischer Praxis suchen wir mit dem Prinzip der *Handlungsorientierung* zu optimieren. Wir verstehen darunter ein Tun, das sinnsuchend und sinngelitet, erfahrungs- und erwartungsgesteuert, ziel-, prozess- und ergebnisreguliert sowie situations- und umfeldvernetzt gestaltet und fortwährend überprüft wird. Diese ursprünglich auf die Sporterziehung in der Schule bezogene Umschreibung des Handlungsverständnisses (vgl. EGGER 1997) lässt sich durchaus vom sportdidaktischen auf den generelleren sportpädagogischen Bezugsrahmen verallgemeinern. Für einen fruchtbaren Theorie-Praxis-Dialog ist von besonderer Bedeutung, dass das ziel-, prozess- und ergebnisregulierte Sporttreiben nicht nur in Abhängigkeit von persönlichen und situa-

tiven Voraussetzungen geplant, sondern einer fortwährenden Evaluation unterzogen wird. Entsprechend der durchaus offenen Sinnzuschreibungen des sportlichen bzw. sporterzieherischen Handelns ist es selbstverständlich, dass sich die evaluative Begleitung nicht nur auf die Ergebnisse, sondern auch - oder sogar vorrangig - auf die Voraussetzungen und Prozesse der Sporterziehung zu beziehen hat. Die fortwährende Evaluation des sporterzieherischen Tuns kann weder an die Forschung noch an die Praxis delegiert werden. Das Gelingen einer evaluativen Begleitung des sporterzieherischen Tuns bedingt einen engen, aber auch kritischen Dialog zwischen der Sportpädagogik und der sporterzieherischen Praxis. In diesem Zusammenhang darf an den Begriff des „pädagogischen Bezugs“ erinnert werden. Bei diesem „konstitutiven Begriff der Pädagogik“ (Vgl. SCHMIDT-MILLARD 1992) braucht es durchaus nicht um ein harmonisches Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu gehen. Mit ihrer ganz unterschiedlichen Gewichtung der Handlungs- und Erkenntnisinteressen verfolgen aber beide das gleiche Ziel: mit vielfältigen Spiel- und Sport- sowie Bewegungs- und Körpererfahrungen einen ebenso konkreten wie spezifischen Beitrag zur Bereicherung des Lebens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu leisten.

Literatur

- BAUMANN, N.: Notwendig ist ein fachübergreifender pädagogischer Konsens. In: dvs-Informationen 3/1992, 10-13.
- CACHAY, K.; BAEHR, H.: Sportpädagogik - wissenschaftliche Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. Überlegungen aus konstruktivistisch-systemtheoretischer Perspektive. In: Sportwissenschaft 22(1992), 283-303.
- EGGER, K.: Sportdidaktik - Sportpädagogik - Sportwissenschaft. In: GRÖSSING, S. (Hrsg.) Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 231-262.
- EGGER, K.: Öffentliches Umweltseminar „Sport und Umwelt“. Tagungsbericht. Bern 1996.
- EGGER, K.; ZAHNER, C.: Evaluation des Projekts 'Mach-mit-plus'. Schlussbericht. ISSW Bern 1996.
- EGGER, K.: Handlungsorientierter Sportunterricht - Mehr als nur ein blosses Tun. In Sporterziehung in der Schule 1/1997, 15-18.
- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer

- sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf 1993.
- GRÖSSING, S.: Leibeskultur - Sportkultur - Bewegungskultur: Zielsetzungen einer Theorie der körperlichen Erziehung. In: PROHL, R. (Hrsg.): Facetten der Sportpädagogik. Schorndorf 1993, 39-48.
- HERZOG, W.: Gewalt als Herausforderung der Sportpädagogik. In: Sporterziehung in der Schule (1994), 5-9.
- KRUEGER, A.: Hat sich die Sportpädagogik aus dem Leistungssport verabschiedet? In: Leistungssport 21 (1991), 15-18.
- KURZ, D.: Sportpädagogik - Eine Disziplin auf der Suche nach ihrem Profil. In: GABLER, H.; GÖHNER, U. (Hrsg.): Für einen besseren Sport. Schorndorf 1990, 236-251
- KURZ, D.: Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft 22, (1992), 145-154.
- KURZ, D.: 20 Jahre dvs und die Sportwissenschaft. In dvs-Informationen 4/1996, 10-14.
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990.
- NITSCH, J.R.: Die Entwicklung der Sportwissenschaft in sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. In dvs-Informationen 4/1996, 31-36.
- PROHL, R.: Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriss. Schorndorf 1991.
- PROHL, R.: Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports. Schorndorf 1993.
- PROHL, R.: Der Konstruktive Diskurs in der Sportpädagogik. In: PROHL, R. (Hrsg.): Facetten der Sportpädagogik. Schorndorf 1993, 140-147.
- PROHL, R.: Sportpädagogik als Beratungswissenschaft. In: Sportwissenschaft 24(1994), 9-28.
- SCHALLER, H.-J.: Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 22 (1992), 9-31.
- SCHERLER, K.-H.: Sportpädagogik - eine Disziplin der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft 22,(1992), 155-166.
- SCHMIDT-MILLARD, T.: Der pädagogische Bezug - ein vergessenes Thema der Sportpädagogik und Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 22(1992), 304-322.
- WIDMER, K.: Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf 1974.
- WIDMER, K.: Von der Erziehungswissenschaft über die Sportdidaktik und die allgemeinen Didaktik zur Sportdidaktik - ein falscher oder ein richtiger

Weg? In: GRÖSSING, S. (Hrsg.) Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 207-230.

DIDAKTISCHE ASPEKTE KOORDINATIVER FÄHIGKEITEN

F. FETZ

1 Zur Aufgabenstellung

Bewegungswissenschaftler und Sportdidaktiker müssen zusammen arbeiten, wenn optimale Erträge in der schulischen und/oder außerschulischen Bewegungserziehung erreicht werden sollen (GRÖSSING 1993b, 235). Am Beispiel ausgewählter koordinativer Fähigkeiten soll dies aufgezeigt werden (Abb. 1). Die wesentlichen Schritte dabei sind:

- Dimensionsanalytische Klärung (Arbeitsdefinitionen)
- Sachgemäße Differenzierung und Überprüfung der Bedeutung
- Diagnoseverfahren (operationale Definitionen durch Tests)
- Schuladäquate Lernziele, Lerninhalte, Methoden, ...
- Optimale Aneignungsphasen im Lehrplan
- Unterrichtskontrolle, Erfolgsmeldung und Leistungsdiagnose im Sinne breiter Evaluation.

Als koordinative Fähigkeiten, bei denen diese Schritte verdeutlicht werden sollen, wurden willkürlich ausgewählt:

Sensomotorische Steuerungsfähigkeit, sensomotorische Rhythmisierungsfähigkeit, motorisches Lernen und sensomotorisches Gleichgewicht. Das Zusammenwirken von Bewegungswissenschaftlern und Sportdidaktikern soll als wünschenswert und notwendig erkannt werden. Wir benötigen ein Theoriefeld (z.B. motorische Gewandtheit) der Bewegungswissenschaften, einen entsprechenden Lernzielbereich in der Sportdidaktik und wollen dann Beziehungen untersuchen.

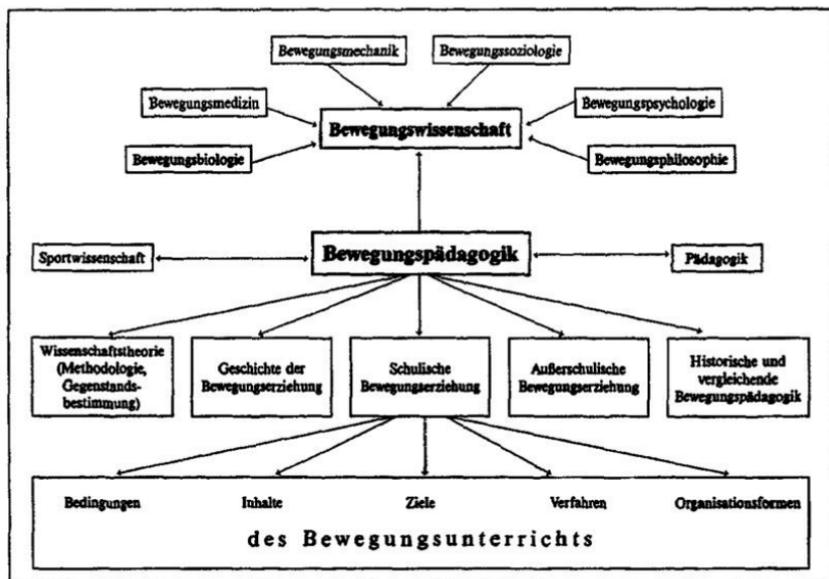


Abb. 1: System der Bewegungspädagogik, aus: GRÖSSING 1993b, 235

2 Koordinative Fähigkeiten

2.1 Koordinative Fähigkeiten in der Didaktik

Aus GRÖSSINGS weitem Lernzielbereich „Handlungsfähigkeit im Sport“ wählen wir also die koordinativen Eigenschaften aus (GRÖSSING 1993a). Die Fähigkeitssektoren Gewandtheit, Gleichgewicht und Rhythmus greifen wir heraus und verzichten für unseren Zweck zunächst auf dimensionsanalytische Vergleiche und terminologische Untersuchungen (Abb. 2).

2.2 Koordinative Fähigkeiten in der Bewegungswissenschaft

Sportmotorische Gewandtheit als Ausprägungsgrad der Bewegungskoordination sportlicher Bewegungsabläufe wurde zunächst als Komplex der koordinativen Grundfähigkeiten Steuerungsfähigkeit, Kopplungsfähigkeit, Umstellungsfähigkeit und Rhythmisierungsfähigkeit verstanden. Ohne

sensomotorische Steuerungsfähigkeit sind die übrigen drei koordinativen Grundfähigkeiten nicht denkbar. Ihr kommt deshalb eine gewisse Grundbedeutung zu (Abb. 3). Auf die Vernetzung der Untersysteme wird nicht näher eingegangen.



Abb. 2: Handlungsfähigkeit im Sport als Lernziel des Sportunterrichts, aus: GRÖSSING 1993b, 92

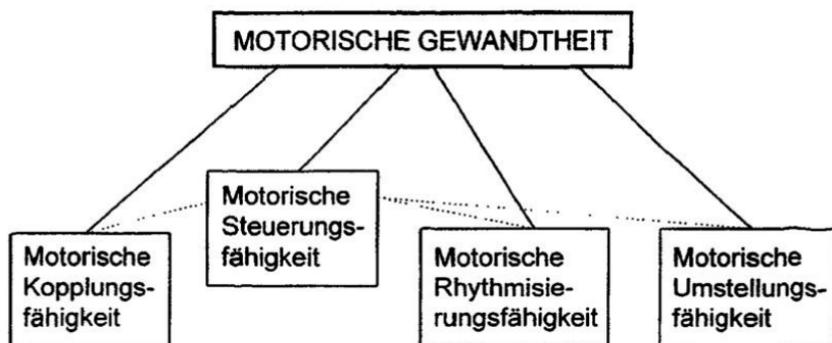


Abb. 3: Schematische Gliederung der motorischen Gewandtheit, aus: FETZ 1989, 291

2.3 Zusammenarbeit Didaktiker - Bewegungswissenschaftler

Neben den in der Aufgabenstellung bereits angeführten Bereichen der Zusammenarbeit müssen Didaktiker und Bewegungswissenschaftler in weiteren Gebieten zusammenwirken. Das umstrittene Nebengütekriterium „Nützlichkeit“ eines Tests kann vom Didaktiker am ehesten geschätzt bzw. begutachtet werden. Dasselbe gilt für die Testökonomie hinsichtlich Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sowie die Schwierigkeit einer Testaufgabe oder die Bestimmung des Geltungsbereichs eines Tests.

Unverzichtbar ist die Mitarbeit eines Didaktikers auch bei Tests für Talent-suche, Eignungsberatung und Begabtenförderung. Formen und Bereiche der Zusammenarbeit müssen bei allen ausgewählten koordinativen Fähigkeiten im einzelnen geprüft werden. Gewinner dieser Vorgangsweise sind sowohl Bewegungswissenschaftler als auch Didaktiker und mit ihnen letztlich unser Erziehungs- und Bildungssystem.

3 Ausgewählte Bereiche

3.1 Sensomotorische Steuerungsfähigkeit

3.1.1 Steuerungsfähigkeit nach Sinnesgebieten und Körperteilen

Sensomotorische Steuerungsfähigkeit ist für sich ein Komplex, in dessen Zentrum die Disposition liegt, motorische Abläufe nach sensorischen Meldungen zu steuern. Unter den Sinnesbereichen spielt wohl das Auge eine führende Rolle (Abb. 4), bei den Körperteilen dürfte die Hand dominieren (Abb. 5). Sensomotorische Steuerungsziele werden wesentlich von Bewegungsschnelligkeit und Bewegungsgenauigkeit bestimmt. Als Diagnoseverfahren für sensomotorische Steuerungsfähigkeit werden daher vorrangig Tests mit optomanuellen Anforderungen verwendet. Im Skisport sind spezielle optopedale Steuerungstests sinnvoll.

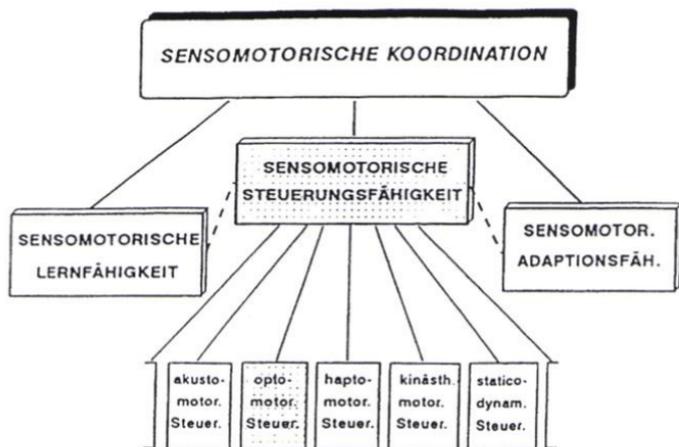


Abb. 4: Schematische Gliederung der sensomotorischen Koordination

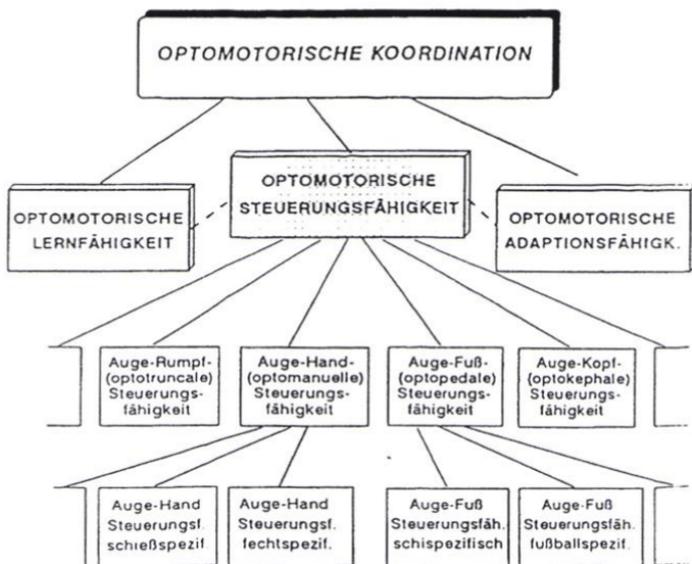


Abb. 5: Schematische Gliederung der optomotorischen Koordinationsbereiche nach Körperteilen

3.1.2 Tests zur Erfassung sensomotorischer Steuerungsfähigkeit

Optomotorisches Koordinationsgerät: Zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit im Bereich der optomotorischen Koordination wurde am Institut für Sportwissenschaften Innsbruck das „Sensomotorische Koordinationsgerät“ (SMK-Gerät) entwickelt. Das Gerät besteht aus einem Computer (Mindestanforderung 386er-Prozessor) mit Bildschirm (Abb. 6) und einer Computermaus als Steuergerät (Abb. 7).

Optomotorischer Koordinationstest: Die Tp sitzt in etwa 1,5 Meter Entfernung vor dem Bildschirm, neben ihr sitzt der Testleiter. Die Tp erhält folgende Testanweisung: „Nach dem Starten des Tests erscheint auf dem Bildschirm ein kleines Zielquadrat und ein Kreuz. Das Kreuz läßt sich mit Hilfe der Maus (=Steuergerät) in alle Richtungen steuern. Versuchen Sie, mit der Maus das Kreuz in das Quadrat zu steuern. Nach jedem Treffer springt das Quadrat in eine neue, zufällige Position weiter. Jeder Treffer zählt als ein Punkt. Ihr Ziel soll es sein, innerhalb von 20 Sekunden möglichst viele Treffer zu erzielen. Diese Aufgabe wird Ihnen insgesamt 25 mal gestellt. Nach jedem Versuch folgt eine kurze Pause, in der Sie eine Erfolgsmeldung erhalten.“

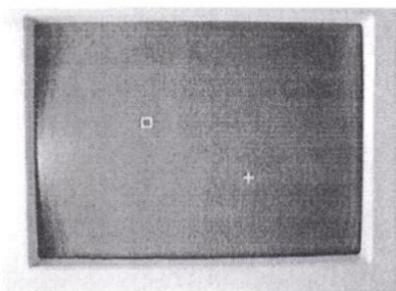


Abb. 6: OMK-Geräte 2, Bildschirm (sensorisches Aktionsfeld) mit Kreuz und Zielquadrat

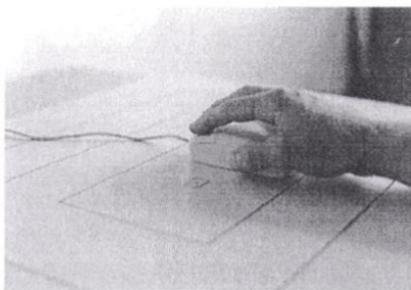


Abb. 7: Steuergerät (Computermaus) für Auge-Hand Koordination mit motorischen Aktionsfeldern

3.1.3 Ausgewählte Ergebnisse

Schispezifische optopedale Steuerungsfähigkeit: Die optomotorische Steuerungsfähigkeit Auge-Fuß mit schispezifischer Steuerung (Abb. 8) erbrachte bei den A-Kaderläufern des ÖSV im Langtest im Durchschnitt = 445,8 Treffer. Die Leistungen der Kaderläufer kommen erst zur Geltung, wenn man sie mit den Mittelwerten der Sportstudenten vergleicht. Die Schirennläufer des ÖSV übertreffen die Sportstudenten (= 362,2 Treffer) stark signifikant (Abb. 9). Ein weniger deutliches Bild ergibt sich bei den weiblichen Testgruppen. Auch hier sind zwar die ÖSV-Kaderläuferinnen mit einem Durchschnittswert von 339,6 Treffern den Sportstudentinnen mit = 304,2 Treffern leicht überlegen, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht gesichert (Abb. 9). Die Korrelation zwischen den Leistungen im Schillauf (FIS-Punkte) und schispezifischer optopedaler Steuerungsfähigkeit der A-Kader-Fahrer beträgt $r = 0,53$. Damit ist ein Zusammenhang zwischen sportlicher Leistung und Testleistung zumindest angedeutet. Hohe Rangkorrelationen ergaben sich zwischen den Rängen beim OMK-Test (OPSF) und den Rängen bei Riesenslalom, Super G bzw. der Gesamtzahl der FIS-Punkte der A-Kader Technikerinnen des ÖSV. Die Rangkorrelationen Riesenslalom-Punkte und optopedale Steuerungsfähigkeit erbrachten den Koeffizienten $r = 0,74$; die Rangkorrelationen mit den Super-G-Punkten führten zu $r = 0,67$ und die Rangkorrelationen der FIS-Punkte insgesamt erbrachten $r = 0,86$. Diese Zusammenhänge genügen zur Dokumentation der Bedeutung der getesteten Fähigkeiten für die schisportlichen Leistungen der A-Kaderangehörigen (Technikerinnen).

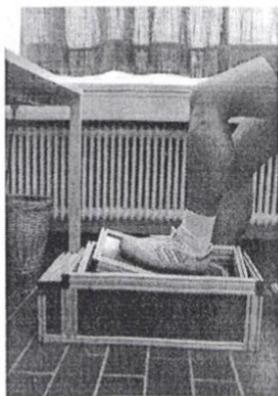


Abb. 8: Schispezifisches Steuergerät (Aktuator) für optopedale Koordination

Die schispezifische optopedale Steuerungsfähigkeit hat sich bei Schigymnasiasten bereits bewährt. Die optomanuelle Steuerungsfähigkeit müßte vor allem nach Geltungsbereich, Nützlichkeit und Trainierbarkeit bei Schülern kritisch geprüft werden.

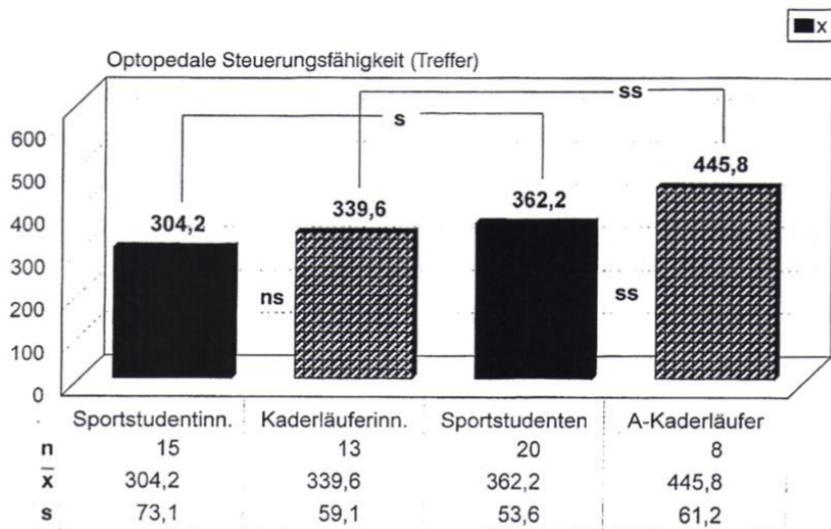


Abb. 9: OMK-Test Optopedale Steuerungsfähigkeit (schispezifisch, normales Blickfeld bei 50 ZE)

3.2 Sensomotorische Rhythmisierungsfähigkeit

3.2.1 Arbeitsdefinition

Rhythmisierungsfähigkeit ist die Fähigkeit, den zeitlich/räumlichen Spannungsablauf einer Bewegung auf eine Vorgabe abzustimmen oder nach eigenen Intentionen zu gestalten (MEINEL/SCHNABEL 1987, 255f.).

Zur diagnostischen Erfassung der Rhythmisierungsfähigkeit wird bei MEINEL/SCHNABEL(1983, 262) ein Rhythmusresistenz angegeben. „Es erfolgt 10s lang ein Lauf im Takt des Metronoms, das auf 42 Schläge in 15s eingestellt ist. Nach diesen 10s wird das Metronom angehalten und der Sportler soll, diesen Takt beibehaltend, weiterlaufen (42 Bodenberührungen)“. Als Testergebnis

wird die Zeitdifferenz, die sich aus der Dauer der 42 Bodenberührungen mit dem Sollwert ergibt, gewertet.

3.2.2 Diagnoseverfahren sensomotorischer Rhythmisierungsfähigkeit

Der Tretkreisel (Abb. 10) besteht aus einer horizontalen Grund- (I) und einer schrägstehenden (II) Standscheibe (Durchmesser jeweils 49,5 Zentimeter). Letztere ist an einer zentralen Achse (III) durch ein Kugelgelenk (IV) mit der starren Grundplatte verbunden und ruht über eine Laufrolle (V) zusätzlich auf einem höhenverstellbaren und in beide Drehrichtungen endlos drehbaren, abgefederten Tragarm (VI). Durch entsprechende Belastungsverteilung und entsprechenden Krafteinsatz kann dieser Tragarm von der Testperson (Tp) in bezug zur ruhenden Grundplatte in Rotation versetzt werden. Der Tragarm beschreibt dabei eine kreisende Bewegung (daher die Bezeichnung „Tretkreisel“).

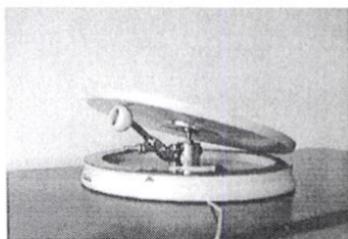
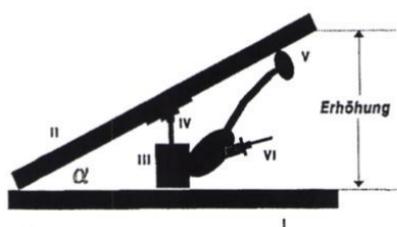


Abb. 10: Der Tretkreisel



Abb. 11: Tp auf dem Tretkreisel

Testanweisung für beliebige Richtungswahl: Die Tp steht zu Beginn des Tests wie beschrieben (Abb. 11) auf dem Tretkreisel und hat die Aufgabe, auf ein Signal des Testleiters hin durch Tretbewegungen der Beine in möglichst kurzer Zeit 20 gleichsinnige, zeitlich möglichst gleichmäßige Drehungen des Tragarms zu erreichen. Jedesmal, wenn die Laufrolle des Tragarms den markierten Startpunkt in der vorgegebenen Drehrichtung passiert, ist eine Runde vollendet. Die Drehrichtung ist nicht vorgeschrieben, sondern kann von der Tp selbst gewählt werden.

3.2.3 Ausgewählte Testergebnisse

Bei den untersuchten Personenstichproben dominiert eindeutig der ÖSV-Europacupkader mit $\bar{x} = 13,9s$ (Abb.12). Mit dieser Leistung sind die Schirennläufer allen anderen getesteten Personenstichproben stark signifikant überlegen. Obwohl die Snowboarder ein ähnliches sportart-spezifisches Anforderungsprofil wie die alpinen Schiläufer aufweisen, sind ihre Testleistungen ($\bar{x} = 19,3s$) stark signifikant schlechter. Der Unterschied zwischen den Sportkletterern und den Snowboardern liegt im Zufallsbereich. Beide Gruppen zeigen jedoch stark signifikant bessere Leistungen als die Vertreter der drei getesteten Ballsportarten.

Durch die hohe Anforderung an die Reaktions- und Orientierungsfähigkeit bei den Ballsportarten spielt für Athleten dieser Sportarten der visuelle Analysator eine wichtige Rolle bei der Bewegungssteuerung. Für eine gute Rhythmisierungsfähigkeit (auf dem Tretkreisel) und für die Gleichgewichtserhaltung sind aber vor allem kinästhetische Empfindungen von zentraler Bedeutung.

Daß sich die Fußballer mit ihren Leistungen ($\bar{x} = 26,0s$) stark signifikant von den Leistungen der Handballer ($\bar{x} = 33,9s$) und der Wasserballer ($\bar{x} = 34,7s$) unterscheiden, mag zwei Ursachen haben. Erstens weisen die Fußballer in ihrer Sportart ein höheres Leistungsniveau auf. Zweitens enthalten die Sportarten Handball und Wasserball wesentlich mehr Anforderungen an die Rhythmisierungsfähigkeit der Hände und Arme.

Validität, Entwicklungsverlauf, Geltungsbereich, Trainierbarkeit dieses Tests und vieler Variationen müssen erhoben werden, um jeweils angemessene Formen für Schüler und Athleten verschiedener Sportarten zu finden.

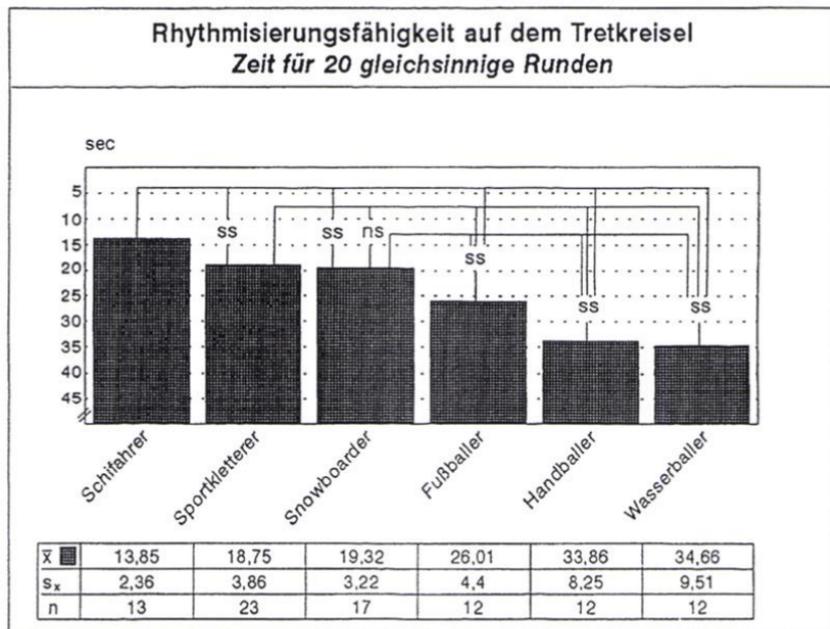


Abb. 12: Vergleich der Durchschnittsleistungen der getesteten Personengruppen

3.3 Sensomotorisches Gleichgewicht

Als sensomotorisches Gleichgewicht bezeichnen wir die Fähigkeit eines Menschen, einen beabsichtigten Zustand der Ruhe oder der Bewegung im Schwerfeld der Erde aufrechtzuerhalten. Sensomotorische Gleichgewichtsleistungen sind integrierte Wahrnehmungsleistungen mehrerer Sinnesorgane, die in funktionalem Zusammenhang zu motorischen Handlungen mit Anpassungen an das Schwerfeld der Erde stehen (FETZ 1990, 17). Man kann diese Leistungen unterteilen in dynamisches und statisches Gleichgewicht.

3.3.1 Dynamisches und statisches Gleichgewicht

Charakteristisch für das dynamische Gleichgewicht ist, daß der Mensch dabei im Zustand translatorischer und/oder rotatorischer Bewegung ist (Abb. 13). Statisches Gleichgewicht liegt dann vor, wenn der Mensch seine Position an Ort (ohne Fortbewegung) aufrechterhalten soll (Abb. 14). Im Idealfall kann der Mensch bei statischen Gleichgewichtstests völlig regungslos sein. Man kann unterscheiden zwischen Balance - Anforderungen und Gewichtsverteilung etwa im Stand. Die oft vernachlässigte Verteilungsstabilität - eine Urform von *Gleichgewicht* - wollen wir beim Stabilometertest besonders untersuchen.

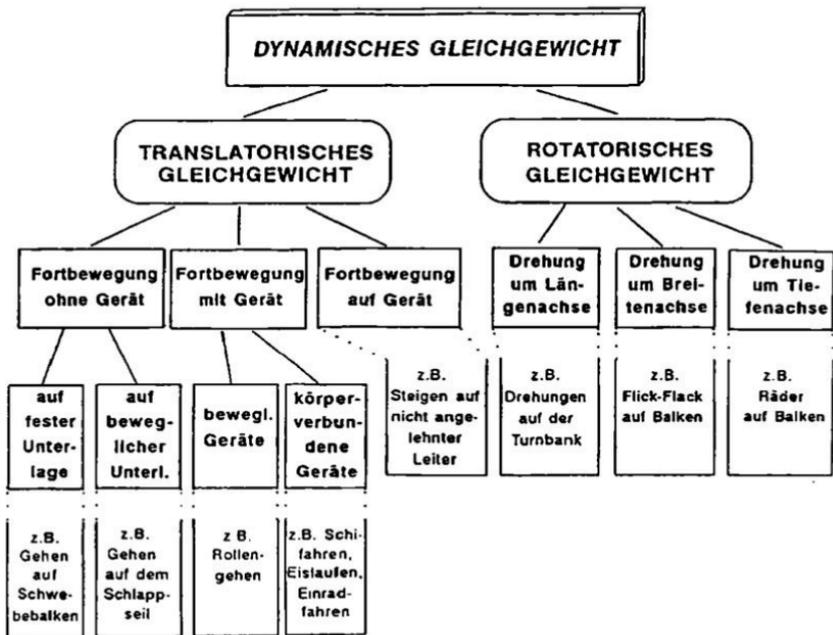


Abb. 13: Schematische Gliederung des dynamisch-motorischen Gleichgewichts

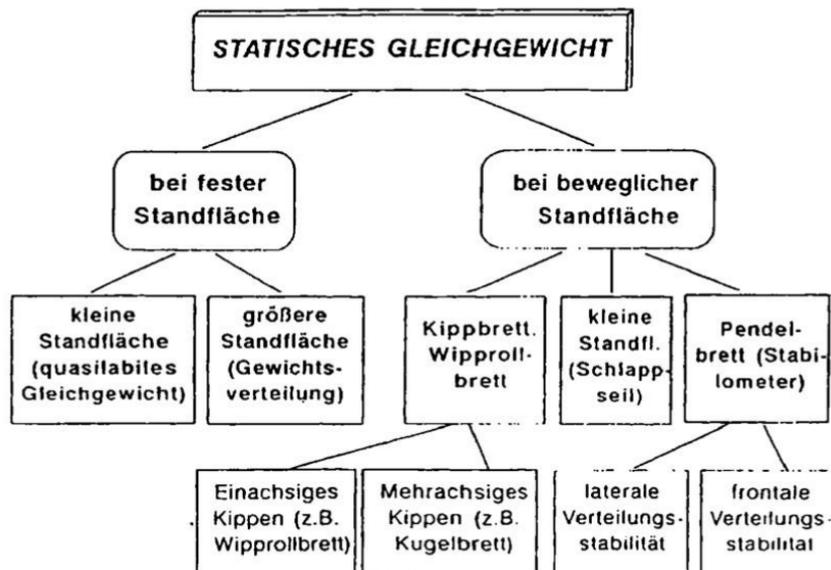


Abb. 14: Schematische Gliederung des statisch-motorischen Gleichgewichts

3.3.2 Stabilometertest

Das Stabilometer (Stability Platform) ist ein Gleichgewichtsmeßgerät, mit dem vielseitige Gleichgewichtsanforderungen erhoben werden können. Auf einem Grundrahmen von 85 x 88 cm mit einer Höhe von 51 cm ist eine Plattform mit den Maßen 64 x 106 x 2 cm aufgehängt. Die Plattform ist in ihrer Höhe zur Drehachse verstellbar. Die Drehachse befindet sich 29 (25/21/17) cm über der Plattform, die Differenzhöhe zum Boden beträgt 17 (21/25/29) cm. Auf der Plattform sind zwei dünne Gummimatten (30,5 x 45,5 cm) in einer Entfernung von 23,5 cm befestigt, die einen rutschfesten Stand ermöglichen (Abb. 15).

Testanweisung: Die Testperson hat die Aufgabe, auf dem Stabilometer so zu stehen, daß die Grundplatte möglichst waagrecht bleibt (Abb. 16). Die Füße sollen in Seitgrätschstellung auf den grauen Gummimarkierungen aufgesetzt werden. Zur Einnahme der Gleichgewichtsposition hält sich die Testperson an dem am Gerät befestigten Griff mit beiden Händen fest. Wenn sich die Testperson einigermaßen ruhig in der Gleichgewichtsposition befindet, läßt

sie den Griff los und teilt mit „fertig“ die Bereitschaft zum Testbeginn mit. Der Testleiter gibt mit „los“ Rückmeldung über den tatsächlichen Testbeginn. Die Testperson soll nun die Gleichgewichtsposition über einen Zeitraum von 30 Sekunden möglichst genau beibehalten. Die Abweichungen der Grundplatte von der horizontalen Position in einer Auslenkung über den eingestellten Toleranzbereich zur rechten bzw. linken Seite werden nach ihrer Dauer vom Computer registriert. Als Testergebnis zählt jene Zeitdauer, die im Toleranzbereich balanciert wurde.

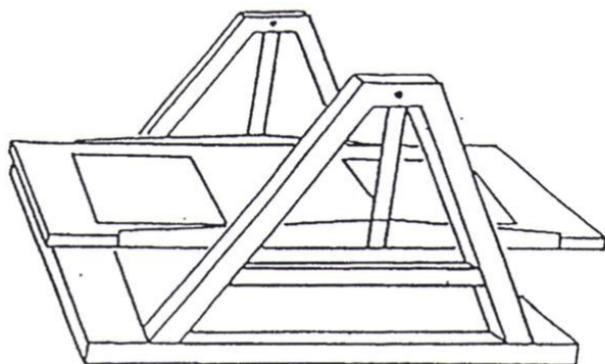


Abb. 15: Stabilometer

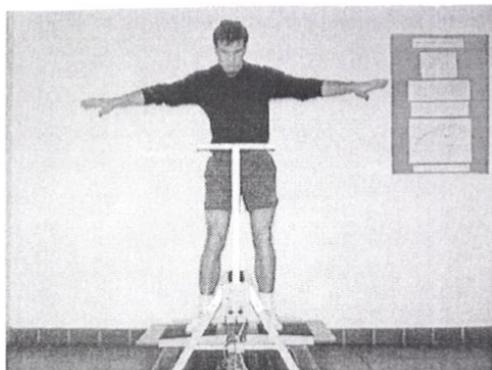


Abb. 16: Stabilometer mit Tp im Seitgrätschstand

3.3.3 Ausgewählte Ergebnisse

Die Leistungen der ÖSV-Fahrer sind signifikant besser als die der Sportstudenten (Abb. 17). Die sensomotorische Gleichgewichtsfähigkeit der Spitzensportler in Snowboardfahren, Sportklettern, Schispringen und der Rennfahrer des ÖSV zeigen etwa gleiches Niveau. Die Leistungsunterschiede zwischen Technikern und Abfahrern liegen im Zufallsbereich.

Korrelationsanalytische Untersuchungen und Extremgruppenvergleiche zeigen deutlich, daß im alpinen Schilauflauf sowohl dynamisches als auch statisches Gleichgewicht in hohem Maße gefordert werden. Die beiden sensomotorischen Gleichgewichtsformen sind stark miteinander verzahnt.

Mit dem Stabilometer kann man spezielle Formen der lateralen und frontalen Verteilungsstabilität prüfen. Das ist ein kleiner Sektor aus einer breiten Palette von sensomotorischen Gleichgewichtsansforderungen. Für Schüler empfehlen sich viele einfache Tests für dynamisches und statisches Gleichgewicht, die dem Leistungsvermögen und der Bewegungsfreude der Kinder/Jugendlichen entsprechen (FETZ 1990).

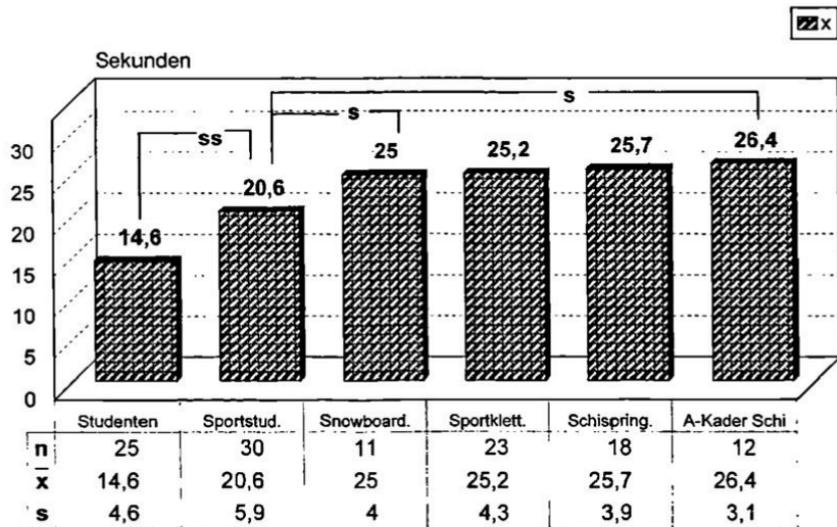


Abb. 17: Stabilometertest, Toleranzbereich 7,5°
Männliche Testgruppen (1. Test)

3.4 Sportmotorisches Lernen

Sportmotorisches Lernen liegt vor, wenn ein System seine Effizienz bei der Verfolgung eines sportmotorischen Zieles bei konstantgehaltenen Betriebsbedingungen verbessert.

3.4.1 Handlungsformen des Sportunterrichts

Das jahrzehntelang im deutschen Sprachraum heiß diskutierte anthropologische Problem motorischer Grundverhaltensweisen (Aktionsweisen ...) wurde von GRÖSSING in dankenswerter Weise angesprochen (1993a, 103 ff.). Er ordnet als „Handlungsformen“ nebeneinander

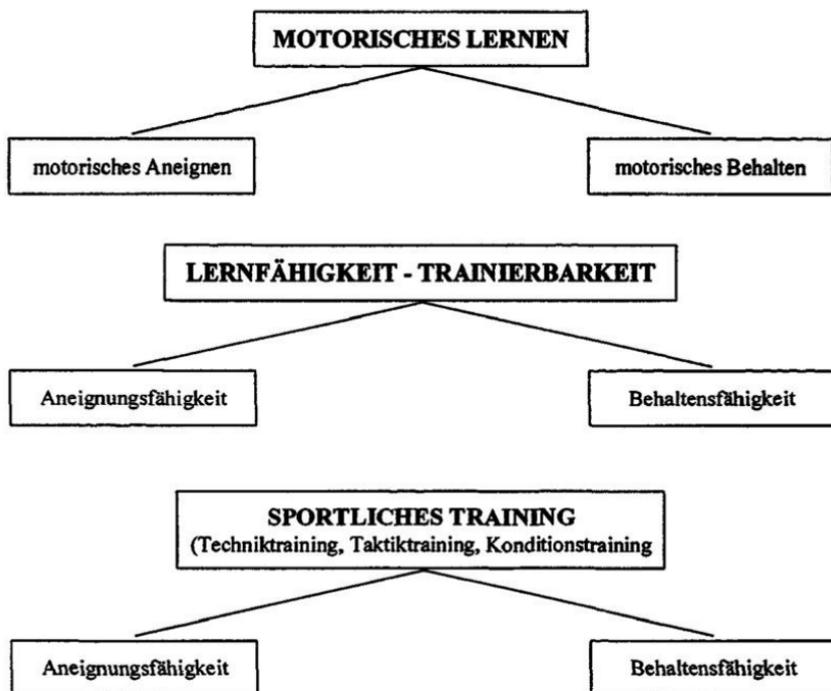
- „4.1 Lernen ...
- 4.2 Üben und Trainieren
- 4.3 Spielen, Leisten, Wettkämpfen und Gestalten
als Anwendungsformen“.

Üben und Trainieren sind lernpsychologisch gesehen Lernbemühungen, die auf Verbesserung der Effizienz des handelnden Systems gerichtet sind und daher Erscheinungsformen des Lernens, die nicht diesem nebengeordnet werden dürften. GRÖSSING weist auf die Überschneidungen hin. Auch das „Leisten“ wird in dieser Tradition sportlich eng gesehen. Biologisch weit betrachtet, sind Spielen, Wettkämpfen, Gestalten, Lernen jeweils wichtige Leistungsbereiche bzw. Leistungsformen.

3.4.2 Aneignungs- und Behaltensfähigkeit

Das motorische Lernen hat als Zielsetzung Vergrößerung motorischen Könnens. In der überwiegenden Anzahl der Fälle geht es nicht nur darum, sich Können anzueignen, sondern auch darum, dieses Können für weiteres Handeln zu behalten. Von dieser Differenzierung her ist die Untergliederung der motorischen Lernfähigkeit in Aneignungsfähigkeit und Behaltensfähigkeit sinnvoll. Da der Übungsaufwand für das Aneignen im allgemeinen erheblich größer ist als der für das Erhalten eines bestimmten motorischen Könnensniveaus, ist diese Untergliederung auch sehr ökonomisch. Über die Bestimmung von Aneignungs- und Behaltensgradienten kann ein Trainer mit kleine-

rem Aufwand zum Trainingsziel gelangen.



Motorisches Lernen, Lernfähigkeit, Trainierbarkeit und sportliches Training können und sollten vom Anwendungsaspekt her, nach Aneignen und Behalten differenziert werden.

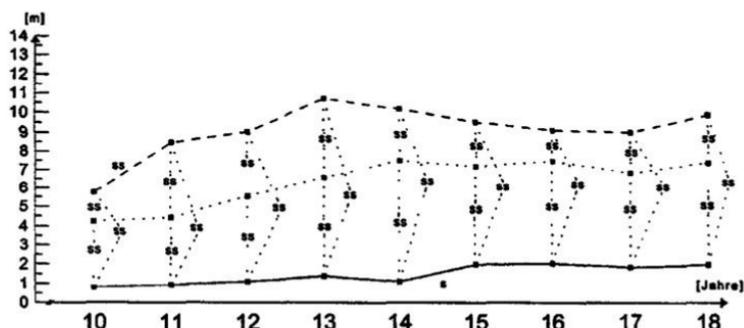
3.4.3 Ausgewähltes Beispiel Rollengehen

Am Beispiel „Rollengehen“ soll das Aneignungs- und Behaltenstraining bei Skigymnasiasten aufgezeigt werden. Das Rollengehen (Abb. 18) ist eine dynamische Gleichgewichtsübung, die für Skiläufer empfohlen werden kann. Bei 10- bis 18jährigen Schülern wurde die Aneignungsfähigkeit als Leistungszuwachs nach 3 wöchigem Training (Differenz zwischen Vortest- und 1. Nachtestleistung) gemessen. Nach einer trainingsfreien Phase von 3 Monaten wurde der 2. Nachtest durchgeführt und mit dem Leistungsrückgang die Behaltens-

fähigkeit bestimmt (Abb. 19). Aneignungsgradient und Behaltensgradient werden von 18jährigen Schülern berechnet. Als Trainingsziel der Skigymnasiasten wurde das arithmetische Mittel der ÖSV-Kaderläufer (11,5 m) gewählt (Abb. 20).



Abb. 18: Rollengehen



Vortest	\bar{x}	0,81	0,94	1,12	1,4	1,12	1,99	2,04	1,85	1,99
—	s_n	0,96	1,14	0,77	1,43	0,62	1,62	2,43	1,8	1,68
	n	24	24	26	20	21	21	20	20	20
1. Nachtest	\bar{x}	5,75	8,48	9,03	10,7	10,18	9,53	9,12	9,01	9,89
- - -	s_n	3,03	3,18	2,89	1,78	2,85	2,76	2,89	3,08	3,7
	n	24	23	26	20	21	21	20	20	20
2. Nachtest	\bar{x}	4,24	4,43	5,55	6,59	7,49	7,17	7,48	6,63	7,37
· · · · ·	s_n	3,1	3,02	2,78	2,84	2,4	2,61	3,78	3,26	4
	n	22	22	24	17	21	21	20	20	17

Abb. 19: Aneignungs- und Behaltensfähigkeit beim Rollengehen

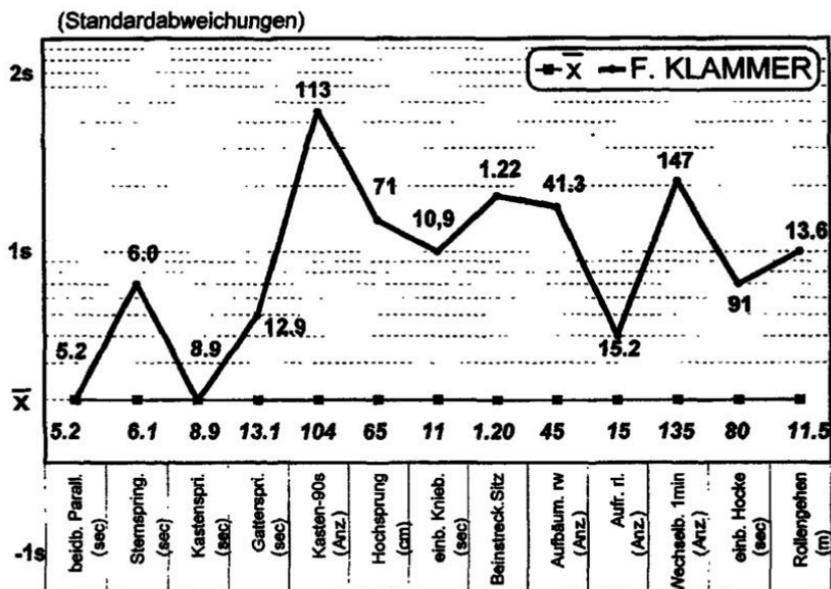


Abb. 20: Spezielles sportmotorisches Eigenschaftsprofil 19- bis 27jähriger alpiner Schirennläufer (KORNEXL 1980, 165)

Die erforderliche Leistungsverbesserung von 5,00 m kann von den Skigymnastien mit einem Aneignungsgradienten von 2,6 m/Woche (bei 4 Min. Training pro Woche) innerhalb von 2 Wochen erbracht werden. Der Behaltensverlust von 0,8 m/Monat kann mit einem Behaltenstraining von 1 Minute pro Woche kompensiert werden. Individuelle Ausreißer werden bei den Kontrolltests erkannt und entsprechend gefördert.

Trainingsplan für Rollgehen 18jähriger Schigymnastien

Trainingsziel	<u>11,50 m</u>
Vortestleistung (TLV)	6,50 m
Leistungszuwachs absolut	5,00 m

Aneignungsgradient für 18jährige:

7,9 m/3 Wochen = 2,6 m/Woche (4 min.)

Aneignungstraining: 2 Wochen (je 4 min.)

Behaltensgradient für 18jährige:

-2,5 m/3 Monate = 0,8 m/Monat

Behaltenstraining: 1 Minute/Woche

Das übergeordnete Lernziel für den Sportdidaktiker lautet, viele Formen des Lernens mit einem hohen Ausmaß von Selbständigkeit im Interessenfeld der Schüler mit großer Methodenvielfalt zu bieten, um nicht nur viele Fertigkeiten, sondern das Lernen-lernen zu ermöglichen.

4 Schrifttum

- FETZ, Friedrich, *Bewegungslehre der Leibesübungen*, 3., überarb. Aufl., Wien 1989
- FETZ, Friedrich, *Motorische Aneignungsfähigkeit und motorische Behaltensfähigkeit als Leistungsindikatoren*, in: Fetz u.a., *Sportmotorische Diagnoseverfahren*, Wien 1989, S. 7-56
- FETZ, Friedrich, *Sensomotorisches Gleichgewicht im Sport*, 2., überarb. Aufl., Wien 1990
- FETZ, Friedrich/Oliver BACHMANN, *Sensomotorische Rhythmisierungsfähigkeit der Sportkletterer und Schifahrer*, in: JENNY u.a. (Hg.), *Alpinmedizin heute, Flugmedizin, Alpine Flugrettung, Jahrbuch '96*, Innsbruck 1996, S. 51-67
- GRÖSSING, Stefan, *Einführung in die Sportdidaktik*, 6., überarb. Aufl., Wiesbaden 1993a
- GRÖSSING, Stefan, *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*, Schorndorf 1993b
- KORNEXL, Elmar, *Das sportmotorische Eigenschaftsniveau des alpinen Schierrennläufers*, Band 9 der Reihe *Sportwissenschaftliche Arbeiten*, Berlin-München-Frankfurt a.M. 1980
- MEINEL, K./G. SCHNABEL, *Bewegungslehre - Sportmotorik*, 8., stark überarb. Aufl., Berlin 1987

VON DER „KÖRPERERFAHRUNG“

ZUR „THEMATISIERUNG DER LEIBLICHKEIT“

PROF. DR. JÜRGEN FUNKE- WIENEKE

Ich lege meine Aufgabe, etwas zur „Sportpädagogik in Bewegung“ zu sagen, so aus, daß ich dazu ein Beispiel vorführe: es betrifft die Wandlungen meines eigenen sportpädagogischen Denkens, die ich hier in der gebotenen Kürze genauer zu beschreiben versuche. Im gleichen Zuge bemühe ich mich, den Kern einer sportpädagogischen Aussage zu formulieren, die ich mir als eine mögliche und begründbare Antwort auf die aktuellen Anfragen an die Sportpädagogik vorstelle, und die dann, wenn sie Gehör und Anerkennung, Kritik und Ablehnung erfährt, ein Element jener „Bewegung“ sein kann, um die es hier in diesem Symposium geht.

1. Die sportpädagogische Aufgabe - wissenschaftlich gesehen

Wie man weiß, oder jedenfalls durch einige Lektüre feststellen kann, gibt es verschiedene, miteinander nicht immer vereinbare Auffassungen darüber, was eine Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin leisten soll.

Einige meinen, sie müßte erzieherische Wirkungen des Sporttreibens verläßlich beweisen. Wüßte man genau, was Sporttreiben erzieherisch bewirke, dann könne man einerseits den verantwortlichen Politikern hieb- und stichfest sagen, warum sie den Schulsport fördern, den Anteil der Bewegungserziehung in den Stundentafeln auf eine tägliche Bewegungszeit erhöhen und die Lehrerbildung und -anstellung entsprechend verstärken sollen. Andererseits aber könne man das „Programm“ des Sportunterrichts quasi gesetzmäßig auf solche Lerninhalte und Lehrverfahren konzentrieren, die sich als wirkungsvoll erwiesen haben. Ein gutes Beispiel für diese Meinung - die übrigens nicht ganz frei von der kaum haltbaren Vorstellung ist, Erziehen könne wie ein tech-

nisches Problem betrachtet und mit Technologien gelöst werden - findet sich an prominenter Stelle, im „Sportwissenschaftlichen Lexikon“ unter dem Stichwort „Sportpädagogik“ (GRUPE/KURZ 1992). Sie schreiben:

„Allgemein kann unter S. jene Wiss. verstanden werden, die sich auf die Zusammenhänge von Sport und Erziehung bezieht. Weitgehende Einigung besteht auch darin, daß die S. darauf gerichtet sein muß, theoretische Grundlagen für eine sportlich-erzieherische Praxis zu legen, durch die die menschliche Entwicklung gefördert und die Lebensgestaltung bereichert wird. Insofern korrespondiert das Erkenntnisinteresse der S. mit der pädagogischen Verantwortung in der Praxis. Entsprechend hat die S. u. a. folgende Fragenkomplexe zu bearbeiten:

- 1. Was sind die wünschenswerten Auswirkungen sportlicher Praxis auf Entwicklung und Lebensgestaltung; welche Auswirkungen sind zu vermeiden?*
- 2. Wie sind unterschiedliche Formen sportlicher Praxis gemäß 1. zu bewerten?*
- 3. In welcher Weise sind individuelle Voraussetzungen (z. B. Alter, Geschlecht, Talent, Interesse) bei der Gestaltung sportlicher Praxis zu berücksichtigen?*
- 4. Was bedeuten bestimmte institutionelle, kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Verwirklichung einer päd. sinnvollen Sportpraxis?*

Im einzelnen bestehen jedoch über Gegenstand und Forschungsmethodik der S. unterschiedliche Auffassungen: ... zwischen dem Anspruch der S. an der Gestaltung der Praxis mitzuwirken und ihrer Verpflichtung als Wiss. möglichst überprüfbare Aussagen zu treffen, besteht ein unauflösbares Spannungsverhältnis ..."

Die Anlehnung an BREZINKA (1978) ist unüberhörbar und auch ausdrücklich beabsichtigt: Wissenschaft stellt danach wertfrei Gesetzmäßigkeiten des Erziehens fest, Wirkungen des Sporttreibens, anthropogene Voraussetzungen, empirisch aufklärbare Zusammenhänge zwischen sportlichen Tätigkeiten und institutionellen Bedingungen. Wertungen entscheiden in nicht mehr wissenschaftlicher Weise über das, was mit dem Festgestellten zu geschehen hat. Sportpädagogik wird so von den wissenschaftlichen Sportpädagogen selbst, die sich hier äußern, nur zum Teil überhaupt als Wissenschaft anerkannt, zum

anderen aber für ein System nichtwissenschaftlicher, wertender Sätze erklärt, die sich von wer weiß was her rechtfertigen.

Andere sagen, die Sportpädagogik als Wissenschaft müsse überhaupt erst einmal den Sinn einer Erziehung einsehbar darlegen, die im und durch Sport bewirkt werden soll, um damit die vielen Gebräuche, Vorschriften und Handlungen, die das tagtägliche Erziehungsgeschäft bestimmen - und auch immer wieder zum Problem werden lassen - einleuchtend zu motivieren. Daß das nur zum Teil oder gar nicht Wissenschaft sei, lassen sie nicht gelten. Ein gutes Beispiel für diese Auffassung stellt die „Einführung in Grundprobleme der Sportpädagogik“ von MEINBERG dar. Er schreibt:

Es darf als erwiesen angesehen werden, daß diejenige Praxis, die für den Sportlehrer von Belang ist, mit Sinnmomenten geradezu aufgeladen ist. Sei es, daß er nach dem Sinn einer bestimmten Zielsetzung für den Sportunterricht fragt, oder aber den Sinn von Lehrplananforderungen in Frage stellt; sei es, daß er über den Sinn und Unsinn leistungssportlichen Handelns in der Schule nachdenkt, oder aber den Sinn der Zensurengebung nicht recht einsehen will. Immer wird sein Tun von Sinnfragen, Sinnermittlung und Sinnkonstitution begleitet. Daher kann als die wesentliche Aufgabe einer praktischen Sportpädagogik (dies ist im Sinne einer praktischen Wissenschaft gemeint, J.F.W.) der Versuch angesehen werden, die Begründungskompetenz des Sportlehrers zu stärken. Sie will ihm zu einem begründeten Handeln im Umgang mit den drängenden und ihn bedrängenden Sinnproblemen der jeweiligen Praxis verhelfen. (MEINBERG 1991, 41 -42)

Andere, wiederum von beiden genannten Positionen abweichende Meinungen vertreten z. B. GRÖSSING 1993 und DIETRICH/ LANDAU 1990. Einig sind sie sich nur in der Ablehnung der Grupe/Kurzschens Reduktion von Wissenschaft auf wertfreie empirische Forschungen im Sinne Brezinkas. GRÖSSING sagt, die Sportpädagogik, die er ganz konsequent nur noch in der Form einer „Bewegungspädagogik“ anerkennt, solle dem Erzieher eine Norm an die Hand geben, nach der er sich in seiner Praxis richten kann, und sie solle darüber hinaus prüfen, inwieweit die Menschen, Jüngere und Ältere gleichermaßen, diese Norm überhaupt in ihrer Lebenswelt (noch) erfüllen (können). Dabei handelt es sich um die Norm einer durch Übung in verschiedenen Feldern kultivierten Beweglichkeit, Sportlichkeit und Gesundheit. Ich verstehe das so, daß es ihm darum

geht, mit wissenschaftlichen Mitteln den Abstand auszumessen, der zwischen dem gegebenen Zustand der Menschen, ihrer relativen „Unkultiviertheit“, und dem über Erziehung zu erreichenden Ziel, der individuell zu verwirklichenden „Bewegungskultur“, besteht. Sei dieser Abstand erst einmal bekannt, könne dann auch über die Art, Stärke und Dauer einer entsprechenden erzieherischen Einflußnahme erfolgreicher und ggf. auch desillusionierter nachgedacht werden. (GRÖSSING 1993, 252) Bei ihm lesen wir deshalb:

„Die Bewegungspädagogik ist eine wissenschaftliche Disziplin, die Theorien der Bewegungserziehung aufstellt, prüft und in systematischer Absicht zusammenfaßt, und zwar Theorien aus allen Praxisfeldern und für alle Anwendungsgebiete der Bewegungserziehung. Sie bringt also Theorien über die Praxis und für die Praxis der Bewegungserziehung hervor.

Ihr Gegenstand ist der durch Bewegungshandlungen zu erziehende und sich selber bildende heranwachsende Mensch in seiner alltäglichen Lebenswelt. Die höchste Norm und oberste Zielsetzung der Bewegungspädagogik ist der Begriff und der Gehalt der Bewegungskultur in seiner mehrfachen Differenzierung als Sport-, Spiel-, Ausdrucks- und Gesundheitskultur in seiner integrativen Stellung in der menschlichen Körperkultur.“

DIETRICH/LANDAU wiederum meinen, die Sportpädagogik solle vor allem konkrete Unterrichtsszenen und Verläufe hernehmen und - wie ein Theaterkritiker das mit den Aufführungen der Bühnen tut - diese Praxisbeispiele als „pädagogische Inszenierungen rezensieren“. Damit lehnen Sie sich an die Soziologen an, die menschliches Handeln, auch das von Lehrern und Schülern im Sportunterricht, als „Rollenspiel“ auffassen und sich fragen, ob die Spieler das richtige Stück nach den richtigen Rollentexten spielen. Maßstab dieser kritischen Rezensionen ist dabei, ob die „pädagogische Inszenierung“ darauf angelegt ist, „Individuation und Sozialisation“ als komplementäre Prozesse bei den Schülern zu ermöglichen. Das sichere Anzeichen dafür, daß das geschieht, besteht nach DIETRICH/LANDAU darin, daß die Schüler selbst mitbestimmen können, wie, wo, mit wem und wozu sie sich bewegen und ihnen das nicht alles unausweichlich vom Lehrer vorgeschrieben wird. (DIETRICH/LANDAU 1990, 116-118, 135)

2. „Körpererfahrung“ und „Thematisierung von Leiblichkeit“ als bildungs- und erziehungstheoretische Orientierungen

Wirkungen feststellen, Sinnaussagen machen, Ausgangslagen auf eine zu erreichende Norm hin eruieren, Unterricht rezensieren - das sind die maßgeblichen Antworten der zeitgenössischen Sportpädagogik auf die Frage hin, was sie als Wissenschaft will und soll. Wie ordnet sich die sportpädagogische Aussage, die mit dem Begriff der „Körpererfahrung“ begonnen und mit dem Begriff „Thematisierung von Leiblichkeit“ weitergeführt wird, hier ein?

Wenn man sich klar macht, daß jede Art von Wirkung nur ein bloßes Faktum ist, das von sich aus noch nichts sagt, sondern auf etwas bezogen werden muß, das aus ihm eine sinnvolle Botschaft macht, wird man einsehen, daß die Sinnorientierung auf jeden Fall der Wirkungsfeststellung übergeordnet ist. Was nützt es, - um es drastisch zu sagen - wenn man weiß, wie sich das Blech eines Autos verformt, das man mit 100 km/h gegen eine Wand fährt? Alle Daten, die man erhält, sind nichtssagend und bekommen erst Gewicht, wenn man sie auf eine vorgeordnete Sinnstellung bezieht. Und dabei macht es dann einen erheblichen Unterschied, ob man Autos bauen möchte, in denen Insassen einen solchen Anprall überleben, oder unbemannte Fahrzeuge, die unbeschadet eine solche Wand durchbrechen können. Auch das Vorhaben, erzieherische Wirkungen des Sporttreibens festzustellen, ist nur aussagekräftig im Rahmen schon vorgeordneter Sinnorientierungen des Erziehens, auf die das Festgestellte bezogen wird. Das gilt nun auch für die anderen Versuche, die wissenschaftliche Aufgabe der Sportpädagogik zu bestimmen. Wer etwas rezensieren will, braucht Maßstäbe der Kritik, und diese dürfen nicht vom Himmel fallen, sondern müssen selbst ausführlich dargelegt und begründet werden. Im Unterschied zum Theaterkritiker darf sich der Wissenschaftler ja nicht von seinem individuellen Geschmack leiten lassen. Deshalb liegt vor der Rezension allemal die Notwendigkeit, Sinnorientierungen zu entwickeln und argumentativ zu verteidigen. Und auch den Abstand der gegebenen von der anzustrebenden „Bewegungskultur“ kann ich nur bestimmen, wenn die Kultivierung selbst als etwas Sinnvolles schon bestimmt und in ihren wichtigsten Bestimmungsstücken einleuchtend umrissen ist. Daher stimme ich Meinberg zu und bewege mich zunächst in seinem Argumentationsrahmen, wenn er die erzieherische Sinnorientierung als wesentliche und dezidiert wissenschaftlich zu bearbeitende Aufgabe der Sportpädagogik ausweist.

Mit den Aussagen zu „Körpererfahrung“ und „Thematisierung von Leiblichkeit“ werden deshalb Sinnaussagen angeboten und begründet, die das erzieherische Geschäft in seinen Absichten und Zielen orientieren sollen und die dann auch Anlaß sein können, sich über mögliche und erreichte Wirkungen genaueren Aufschluß zu geben. Einem Vorschlag von BENNER 1987 zur Systematik der Erziehungswissenschaft folgend soll also eine „bildungstheoretische“ Aussage damit gemacht werden. Die Notwendigkeit, eine solche bildungstheoretische Aussage zu entwickeln und zu begründen, ergibt sich - zusätzlich zu den von MEINBERG angeführten Argumenten - durch die offenkundige Sinnkrise, in der die herkömmliche Sporterziehung aus vielfältigen Gründen sich befindet und die sich sowohl in allfälligen Beiträgen im Sinne von „Sportpädagogik quo vadis?“, wie auch in handfesten Kürzungen von Sportstunden in den deutschen Schulen reflektiert. Daß es im Rahmen der meinungsbestimmenden Reduzierung der *Sportpädagogik* auf die sogenannte *pragmatische Sportdidaktik* (z.B. von KURZ 1977; 1990), die im politischen Schutz sportverbandlicher Lobbyarbeit zugunsten des Schulsports auf weiterführende und tiefgreifende Sinnfragen ausdrücklich verzichtete, so kommen könnte, war schon früh abzusehen, auch wenn unsere darauf vorausgreifenden Bemühungen um eine tragfähige Neuorientierung seinerzeit noch eher mißverstanden oder beargwöhnt wurden. Der österreichische „Eigensinn“ den sogenannten Fortschritt von der „Leibesübung/Leibeserziehung“ zur „Sportpädagogik“ und dem, was unter diesem Titel als Didaktik reduzierter Ansprüche dann noch übrig blieb, nicht mitzugehen, erweist sich in dieser Hinsicht als weitblickend. Wenn jetzt „Bewegungserziehung“ die Neuorientierung in Österreich bestimmen soll, so wird damit wiederum die erzieherische Substanzfrage in den Vordergrund gerückt und an ihr entlang die zeitgemäße Anpassung versucht.

Etwas kommt noch hinzu. So wichtig es ist, begreif- und mitvollziehbare Sinnaussagen vorzuschlagen, so notwendig ist es auch, mit anzugeben, wie denn dieser erzieherische Sinn verwirklicht werden kann und soll. Welche erzieherischen Umgangsformen sind denn überhaupt einmal vom Prinzip her geeignet, diesen Sinn zu tragen und zur Wirkung zu bringen? Wenn ich jemand zum mündigen Handeln ermutigen möchte, wird es wenig aussichtsreich sein, ihm alles haarklein vorzuschreiben, was er tun soll. Vielmehr wird es um eine erzieherische Umgangsform gehen müssen, die Erziehung vor allem als Selbsterziehung begreift und von daher den durchgehenden Charakter einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung annimmt. Da

nicht alles, was verhaltensändernd wirkt, auch schon Erziehung ist, - Manipulation, Laissez-Faire, Verführung und Unterdrückung wirken, scheiden aber aus dem Kreis erzieherischer Umgangsformen aus - kommt es also sehr genau darauf an, einen klaren Erziehungsbegriff auszubilden und den sinntragenden Umgang daran zu orientieren. Deshalb wird in dem hier zu besprechenden sportpädagogischen Ansatz auch eine solche, BENNER sagt, „erziehungstheoretische“ Aussage entwickelt und angeboten.

3. Von der „Körpererfahrung“ ...

Der Denkansatz war „radikal“ im philosophischen Sinne des Wortes, d.h. er ging darauf aus, alles, was an erzieherischem Sinn bezweifelt werden könnte und schon bezweifelt wurde, Wehrtüchtigung, Talentsichtung, leistungssportliche Förderung, Tugenderziehung, Freizeitorientierung, mehrperspektivische Kulturtradierung, Ausprägung des (je nach Standpunkt femininen oder maskulinen oder androgynen) Geschlechtscharakters, gesellschaftliche Emanzipation, beiseite zu lassen, um zu einem unbezweifelbaren Fixpunkt für eine pädagogische Argumentation zu gelangen. Dieser Fixpunkt wurde in meinen einschlägigen Schriften auch in gemeinsamer Diskussion mit G. TREUTLEIN in der „Körpererfahrung“ gesucht und unserer Überzeugung nach auch gefunden (1980; 1983a; 1983 b; 1984a; 1984 b; 1986; 1987; 1990; 1992; 1993). Wenn wir alles Hinzugefügte, Sekundäre, auch Zutreffende aber letztlich nicht ganz und gar Zwingende ausscheiden, so bleibt doch dem, der sich sportlich bewegt, sein einzigartiges Selbstgefühl zwischen Anspannung und Entspannung, Enge und Weite, Müdigkeit und Frische, Schmerz und Wonne, bleiben die sicht- und merkbaren, erwünschten Veränderungen des eigenen Körpers, die sich den konkreten Bewegungsabläufen, der spezifischen körperlichen Beanspruchung verdanken. Das Geld, das man als Sportler verdienen kann, mag wichtig sein - gleichwohl gibt es überwältigend viele Sportler, die keines verdienen und sich trotzdem immer wieder motiviert bewegen. Der Sieg über andere und der damit einhergehende narzistische Profit mag ein starkes Motiv bilden, aber er wird ja auch immer wieder in Frage gestellt durch die narzistischen Kränkungen, die mit jeder Niederlage verbunden sind und wir wissen auch, daß zumindest für ein lebenslanges Sporttreiben, dieses Motiv immer weniger wichtiger wird. Die Hoffnung auf gesundheitlichen Nutzen ist eine bedeutende Triebfeder sportlicher Betätigung, aber auch diese Hoffnung

braucht ihre spürbaren Zeichen, braucht eine „Medizin“, die schmeckt und gut bekommt, und dafür stehen das gehobene Selbstgefühl und jener selbst induzierte Gestaltwandel, die sich als subjektiv angenehme und motivierende Körpererfahrung darstellen. Wir haben deshalb hier angesetzt und gesagt, daß eine Vermittlung im Sport, die auch nicht im Geringsten in den Verdacht kommen will, fragwürdige Erziehungsziele zu verfolgen, den Sporttreibenden auf jeden Fall immer noch den Weg zu den subjektiv bedeutsamen Körpererfahrungen eröffnen kann.

Wir haben dann unter diesem Gesichtspunkt mithilfe kundiger Fachleute die verschiedenen traditionellen Sportarten untersucht (1986; 1992) und deren zentrale Erfahrungsmomente herausgearbeitet. Denn es ging uns wohlgemerkt nicht um die Begründung einer esoterischen Bewegungspraktik, wie manche unserer Kritiker meinten, die sich wohl mehr assoziativ dem Begriff Körpererfahrung zuwandten und nicht dem, was wir unter diesem Begriff verstanden und geschrieben haben. Uns ging es vielmehr um ganz handfeste Dinge wie Leichtathletik, Turnen, Sportliches Spielen, Schifahren, Kämpfen im Ringen und Judo und die sportüblichen hygienischen Gewohnheiten, wie Duschen und Saunabaden (1983 a). Es stellte sich heraus, daß es gewisse Bedingungen gibt, unter denen sich die jeweils wesentlichen Körpererfahrungen besser erschließen lassen, und daß diese Bedingungen in den traditionellen Anleitungs-, Lehr- und Trainingsverfahren nicht immer beachtet werden (1992, 9-28). Die wichtigste Bedingung, die wir erkannten, besteht in den Spielräumen, die dem Sportler eingeräumt werden müssen, um quasi in kleinen „Bewegungsexperimenten“ erspüren zu können, was sein Handeln sowohl in der Umwelt wie auch bei sich selbst bewirkt. Wir haben deshalb den Wert von „Erfahrungsaufgaben“ hervorgehoben. Dabei wird nicht vorgegeben, wie eine Bewegung *richtig* ausgeführt werden soll (schon unter den strengen Voraussetzungen der funktionalen Bewegungslehre übrigens eine fragwürdige Vorstellung). Vielmehr soll der Sportler mit verschiedenen Ausführungsmöglichkeiten spielen und sich an sein Gefühls- und Wirkungsoptimum herantasten. Solche kontrastierenden Erfahrungen können auch dadurch entstehen, daß man verschiedene Umgebungen aufsucht, und sich eben nicht nur an die sogenannte optimale Umgebung anpaßt, zumal diese oft sehr künstlich angelegt, und sinnlich reduziert erscheinen. Wenn man aber dem Sporttreibenden solche Freiheiten in der Bewegungsaneignung und -ausführung zubilligt, muß man natürlich Abschied von der Vorstellung des „leeren“ Schülers nehmen, der durch

Belehrung „aufgefüllt“ werden muß. Vielmehr, und das ist die zweite wichtige Bedingung, müssen wir uns von einem Menschenbild leiten lassen, das von einem Subjekt ausgeht, das bereits aufgrund seiner Bewegungsbiographie über Erfahrungen, Vermutungen, virtuelle Bewegungen und Phantasien auch angesichts von noch nicht Geübtem verfügt und diese Potenzen wirkungsvoll einsetzt; und - das sei hinzugefügt - daß dieses Subjekt auch in der Lage ist, sich selbst Ziele zu setzen und sie motiviert zu verfolgen (1995). Die dritte Bedingung besteht darin, den Sportler zu einer umfassenden Ausschöpfung seiner Wahrnehmungsmöglichkeiten zu ermutigen, statt ihn nur auf einen „Kanal“, wie das dann sogar ganz technisch heißt, festzulegen. Wer läuft kann auch bemerken, was um ihn herum vorgeht, wie sich die Laufunterlage anfühlt, wie es riecht und was alles zu hören ist und er damit zu gewinnende sinnliche Reichtum kann das sonst eintönige Laufen interessant, wichtig und sogar mühelos machen (TREUTLEIN 1986). Als viertes haben wir die Rolle des Bewußtseins unterstrichen. Viele Lehrer gehen ja von einer Einschleichmethodik aus, bei der der Schüler „gar nicht merken soll, daß er lernt und wie er lernt“. Wir fanden, daß es im Gegensatz dazu recht hilfreich sein kann, wenn Lernende und Trainierende ein klares Bewußtsein über Absicht, Verfahren, eigene Handlungen, erreichte Wirkungen und das von ihnen zu Spürende und Fühlende ausbilden und das, was sie für sich erkannt haben, auch anderen mitteilen und auf diese Weise Erfahrungen austauschen.

4. ... zur „Thematisierung der Leiblichkeit“

Es war mir beizeiten klar, daß wir mit dem Ansatz der „Körpererfahrung“ eher erst nur eine spezielle Art und Weise des Vermittelns im Sport vorgeschlagen hatten (1987), eine Didaktik übrigens, die von verschiedenen anderen Ansätzen in ihren wesentlichen Merkmalen bestätigt wurde, man denke an die gestaltpsychologisch orientierte Sensumotorik (LEIST, THOLEY) oder die Ansätze, die sich um die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten bemühten (HIRTZ), oder das Vermitteln gemäß dialogischem Bewegungskonzept (TREBELS 1988; 1990; 1992; 1993). Die für eine wissenschaftliche Aussage zur Sportpädagogik entscheidende Sinnfrage war jedoch nur am Rande behandelt worden. Zwar sollte mit „Körpererfahrung“ jener Sinn der Erziehung umrissen sein, aber warum diese Sinnstellung erzieherische Handlungen orientieren könnte, war nicht wirklich ausgearbeitet und begründet. Entdeckt hatten wir ja zunächst nur,

daß „Körpererfahrungen“ das Sporttreiben auszeichnen, und daß sich daran nicht in gleicher Weise zweifeln ließ, wie an anderen Aussagen, die die Wirkungen des Sporttreibens anbelangten, insbesondere solche, die für erzieherisch wünschenswert gehalten wurden. Aber im Grunde hatten wir mit unserem Vorschlag zunächst nur ganz im Stillen den Umschlag von Sein in Sollen vorgenommen, der so oft unterläuft. Da es unbezweifelbar zu „Körpererfahrungen“ kommt, wenn man Sport treibt, so der Gedanke, soll man diese auch in den Erziehungsprozessen anstreben. Aber, so sei nun gründlicher in pädagogischer Perspektive gefragt, warum denn das? Auch, daß es zu Körpererfahrungen kommt, und diese ein wesentliches Motiv der Sporttreibenden darstellen, ist ja nur ein bloßes Faktum, das noch keine sinnvolle Aussage über das Wozu und Warum des Erziehens erlaubt. Auch dieses Faktum muß auf etwas erst bezogen werden, von dem aus es pädagogisch bedeutsam erscheint.

Die Antwort auf dieses Problem steckt in dem, was von mir als „Thematisierung von Leiblichkeit“ bezeichnet wird. Sie geht aus von der Feststellung, daß Menschen leibliche Wesen sind - auch dann noch, wenn sie überwiegend nur noch zu denken meinen und davon ihr Selbstbewußtsein herleiten. Ich sage „leiblich“ und nicht „körperlich“ und nütze damit in Anlehnung an die moderne Leibphänomenologie (MEYER-DRAWE, LIPPITZ, COENEN, sportwissenschaftlich auch MEINBERG und THIELE 1996) eine sprachliche Möglichkeit, die das Deutsche eröffnet und die in anderen Sprachen so nicht gegeben ist. Als Körper bezeichne ich nur noch das physikalische Objekt, das, was der Anatom vor sich sieht, bearbeitet und in seinen Tafeln aufzeichnet. Zum Körper gehören auch all jene physiologischen Abläufe, über die wir aus objektivierenden, im wahrsten Sinne des Wortes einschneidenden Untersuchungen Genaueres wissen. Als Leiblichkeit bezeichne ich den immer mitanwesenden, unsere Existenz tragenden Aspekt unseres Daseins. So gehört der Zahnschmerz in die Sphäre der Leiblichkeit, wie er uns überfällt und quält. Die Lokalanästhesie aber, die der Arzt vornimmt, gehört im wesentlichen in die Sphäre des Körpers, mit Ausnahme jenes tauben Gefühls, das der ärztliche Eingriff hinterläßt, und der zeitweiligen Entfremdung von Teilen unseres Leibes, die unabweisbar damit verbunden ist. Dieser sprachlichen Differenzierung gemäß ist der Begriff „Körpererfahrung“, den wir bisher gebraucht haben, nicht mehr haltbar. Das, was wir damit bezeichnet haben, z.B. Wonne und Schmerz des Sporttreibens, gehört in die Sphäre der Leiblichkeit. Diese Korrektur ist ange-

bracht, um das Mißverständnis auszuschließen, wir würden in der leiblichen Erfahrung sozusagen den objektiven Körper zum Leib subjektivieren, also quasi das Knochengerüst der Anatomie mit Gefühlswerten belegen und dadurch in seinen spürbaren Besitz kommen. Ein Schienbein ist nur dem Anatom Schienbein, mir selbst ist dort, wo der Anatom es lokalisiert, nichts davon, sondern bloß eine empfindliche Stelle, wenn ich mich stoße und nichts, wenn ich in meine alltäglichen Geschäfte verwickelt bin, ohne irgendwo anzuecken.

Eine wesentliche Bestimmung der Leiblichkeit besteht darin, daß sie vor allem fungiert, d.h. einen nicht bewußt werdenden, sowohl selbstverständlichen, aber zugleich auch ganz und gar unerkannten, fundierenden Aspekt meines Daseins bildet. Daß unsere Welt unter anderem greifbare Dinge enthält, ist uns selbstverständlich. Daß dies nur von Wesen für selbstverständlich gehalten werden kann, die Hände zum Greifen haben, bleibt uns verborgen. Wir greifen einfach nach den Dingen, d.h. wir folgen unseren Absichten. Unsere Leiblichkeit besteht für uns deshalb weitgehend in der Absichtlichkeit unseres Handelns selbst. Infolgedessen hängt es auch an dem gegebenen Status unserer Leiblichkeit, auf welche Absichten wir kommen und uns erfolgreich beziehen können. Verändern wir diesen Status, ändert sich unsere gesamte Welt und die Art und Weise, wie wir uns auf sie beziehen können und wir selbst ändern uns mit. Ein kleines Kind wird einen Weg als unüberwindlich weit erfahren, den der Erwachsene rasch durchmißt. Es würde daher diesen Weg nie von sich aus gehen, solange ihm nicht die Größe und Kräfte zugewachsen sind, in deren Zuge sich die Verhältnisse ändern. Wenn wir als Pädagogen auf die Leiblichkeit von Kindern Bezug nehmen, dann liegt ein möglicher und begründbarer Sinn darin, daß wir dazu beitragen, daß sich für das Kind solche Verhältnisse ändern und wir dadurch die „Inkarnation des Willens“ fördern, wie G. BITTNER das ausdrückt. Im Grunde wird damit ein Gedanke formuliert, der im klassischen Sinne „emanzipatorisch“ ist (SCHULZ o.J., 59). Wenn unser absichtlicher Weltbezug in den uns unbewußten, fungierenden Fesseln der Leiblichkeit befangen bleibt, wenn uns Wege zu weit, Berge zu hoch, Lasten zu schwer, das Umgehen mit anderen Menschen zu anstrengend, jede triebhafte Regung als strikter Befehl erscheinen, dann wirken diese Fesseln und machen uns unsere Welt eng, beschwerlich, ja feindlich und uns selbst unfrei. Dazu beizutragen, daß heranwachsende Menschen hier eine freilich nicht absolute, aber doch beachtliche, relative Unbefangenheit,

eine Freiheit zum Handeln, Genießen und auch zum Widerstehen gewinnen, betrachte ich als den Bildungssinn der „Thematisierung von Leiblichkeit“, wie sie in Spiel, Sport und anderer Bewegungspraxis geschieht.

Absichtlich spreche ich von „Thematisierung“. Damit wird ausgesagt, daß die Leiblichkeit im Rahmen der Bewegungspraxis nicht nur fungiert - das natürlich auch -, sondern vor allem aus dem Unbewußten hervortritt. Wenn wir uns zum Beispiel darum bemühen, Bälle in einen Korb zu werfen und dabei möglichst oft zu treffen, dann ringen wir mit unserer Geschicklichkeit, unser leibliches Vermögen geht uns etwas an und wir beziehen uns ühend, aber auch ausübend, direkt darauf. Im Zusammenhang damit entwickelt sich ein bestimmtes leibliches Spüren, ein Handlungs- und Selbstgefühl, mit dem wir uns die Situation einverleiben und uns selbst in die Situation hinaus „ausleiben“ wie H. SCHMITZ das ebenso treffend, wie auf den ersten Blick befremdend nennt.

5. Die pädagogisch belangvollen Dimensionen der Leiblichkeit

In der pädagogisch motivierten Bewegungspraxis erheben wir also nach meinem Vorschlag die Leiblichkeit zum Thema, so wie in der Deutschstunde die sprachliche Verständigung zum Thema erhoben wird. Allerdings ist dieses Thema Leiblichkeit ein in sich Vielfältiges, innerhalb dessen wir noch erzieherisch belangvolle Dimensionen unterscheiden können und müssen. Der Psychiater v.GEBSATTEL hat einmal den Hinweis gegeben:

Zu Unrecht ...vergißt man über der in die leibliche Existenz projizierten Identität der Person, daß nicht ein Leib - „sein Leib“, ein letztlich gleicher Leib - dem Menschen zu eigen ist, sondern daß aus dem Kontinuum eines sich wandelnden Leibes leibliches Dasein in vielen Gestaltungen heraustritt, als wäre der Mensch Herr vieler Leiber in dem einen ... So geschieht es zum Beispiel, daß die von der Raumwelt des Turners oder Handwerkers unterschiedlich strukturierte Raumwelt des Tänzers nur betreten und angeeignet werden kann durch Umformung des Arbeits-, des Marsch-, des Kampf- oder Turnleibes in einen „Tanzleib“. (320)

Einen vergleichbaren Gedanken legt die alltäglich zu treffende Beobachtung nahe, daß geschickte Ballspieler nicht schon durch ihre reiche, aber eben doch auch spezialisierte Bewegungspraxis in jeder Art von Bewegung überdurchschnittlich gebildet sein müssen, sondern sich z.B. auf dem Tanzparkett oder beim öffentlichen Auftritt auf einer Bühne durchaus befangen zeigen. Und umgekehrt wird man unter guten Tänzern ggf. nicht nur exzellente Ballspieler finden. Daran zeigt sich, daß Tanzen und sportliches Ballspielen nicht nur unterschiedliche Fertigkeiten verlangen, etwa in dem Sinne, daß die Körperhebel wie Stellglieder eines Roboters je anders bewegt werden müssen (und deshalb ein anderes Steuerungsprogramm für die körperliche Mechanik eingelegt werden muß). Vielmehr muß der Tanzende seine ganze leibliche Atmosphäre verändern, um überhaupt richtig Ballspielen zu können (und umgekehrt). Die auf Durchlässigkeit für die zu interpretierende Musik, auf Gefühlsausdruck und sozusagen weichhäutige Koordination mit Partnern eingestimmte Leiblichkeit muß überführt werden in die robuste Widerständigkeit eines eher harthäutigen Kampfleibes, mit dem der Kampf um den Ball erfolgreich bestanden werden kann. Und was sich da umstimmen muß wie ein Instrument, ist nicht etwas von mir, sondern das bin ich selbst und das, was ich will und wie ich es erlangen kann.

Als die pädagogisch bedeutsamsten Dimensionen der Leiblichkeit, die wir thematisieren sollten, betrachte ich, in Anlehnung an den Sprachgebrauch von v. GEBSATTEL, jedoch in anderer Ordnung, die sich zum größten Teil auf Überlegungen des bereits erwähnten BITTNER stützt, den Werkzeugleib, den Sozial- oder Beziehungsleib, den Symbolleib, den Sinnenleib und den Erscheinungsleib. Damit sind für mich die thematischen Kerne unseres Bewegungs- und Sportunterrichts fixiert, Kerne, deren Bedeutung zugleich über die Fachgrenzen hinaus reicht.(1993) Im einzelnen ist damit folgendes gemeint:

Der Werkzeugleib:

Im Umgang mit Dingen erfahren wir, daß wir nicht nur spontan und auf Anhieb etwas können, sondern gerade auch dann, wenn es schwierig oder unmöglich wird, auch durch Übung etwas erreichen, z.B. lernen wir auf diese Weise das, was im Sport nötig ist, um ihn angemessen mit anderen auszuüben. Dabei objektivieren wir unseren Leib im Lernprozeß zeitweilig. Ich und Leib treten auseinander, wie das Werkzeug und der Wille, dem es gehorchen soll. Nicht umsonst sprechen wir auch von „Körperbeherrschung“, wenn es darum

geht, die hohe Geschicklichkeit zu charakterisieren. In den Grenzen des Möglichen setzen wir also unser leibliches Vermögen ein wie ein Mittel, das uns hilft, Ziele zu erreichen. Wir wissen dann z. B. ganz genau, wie wir den Schlag beim Tennis ansetzen müssen, um einen bestimmten Effekt zu erzielen, und wir beherrschen diese „Technik“ auch. Ich stimme BITTNER zunächst zu, wenn er die pädagogische Bedeutung dieser Dimension als „Inkarnation des Willens“ bezeichnet. Wollen und Können sollen, geführt von einem durch den Drang nach Lebenserweiterung sich auszeichnenden Willen, eins werden, der Leib durchlässig und geschmeidig für die Verwirklichung der Absichten. Aber auch umgekehrt ist davon auszugehen, daß es um die Hervorbringung und Gestaltung des Willens durch den Leib geht, die Voluntarisierung des Körpers, indem die Absichten den leiblichen Spuren nachgreifen, welche sich als ein Auftauchen der Möglichkeiten aus dem Umgang heraus zeigen, wie das R. ZUR LIPPE (1987, 339- 436) beschrieben hat. Man darf hier nicht zu einbahnige Vorstellungen entwickeln, nicht zuletzt auch deshalb, weil willentlicher Ziel-drang aufgehoben sein muß im geduldigen Sich Überlassen an den Vorgang, wenn etwas gelingen soll. Die werkzeugleibliche Erfahrung schlägt sich nieder als gewachsene Handlungssicherheit und betrifft damit letztlich das Selbstbild und das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur fortgesetzten Weltaneignung. Praktische Sportpädagogik ist weithin und überwiegend Pädagogik des Werkzeugleibes, ist stetige, herausfordernde Einladung zur Überschreitung des Gekonnten.

Die Thematik des Sinnenleibs ist zu beschreiben als Spüren und Fühlen. Die pädagogische Bedeutung dieser Dimension liegt, um es parallel zu formulieren, in der Inkarnation des Selbstgefühls. Während es im werkzeugleiblichen Verhältnis darauf ankommt, wie es (die Bewegung, das bewegte Ding) sich anfühlt, geht es nun darum, wie Ich mich anfühle, allein oder im sinnlichen Kontakt mit etwas. Sinnenleibliche Themen drängen sich dem aufmerksamen Beobachter im Sportunterricht nahezu auf: die Angstlust der Kinder bezüglich bestimmter Sensationen - Schwindel, Kitzel, im Dunkeln sein, sich knuffen, schubsen, rangeln; die Freude am Mitschwingen mit mächtigen Tönen, ihr Aufmerken ins Stille hinein oder in ein interessant Riechendes oder Schmeckendes, ihre Kontaktlust im Umgang mit Flüssigem, Feuchtem, Matschigem, ihre Nachahmungslust angesichts auffällig- komischer Bewegungen. Es zeigt sich hier ein Wurzelgrund elementaren ästhetischen Handelns, der noch nicht auf Ausdruck aus ist, sondern auf Eindruck. Oft wird das - wohl durchaus

zurecht - für schulpädagogisch bedrohlich gehalten, diese anarchische Sinnenlust, die sich ins Getriebe der korrekten Abläufe mischt wie Sand. Wenn ich trotzdem nicht zu einer durchgehend negativen sondern auch zu einer positiven Thematisierung dieses Sich - Zeigenden rate, dann deshalb, weil auch hierin ein wichtiger Ansatzpunkt für Höherentwicklung liegt. Das Abdrängen des Sinnenleibs ins Private, die nur repressiv sich ausdrückende Teilzuständigkeit, entsinnlicht Schule in einer oft genug beklagten Art und Weise. Der menschliche Leib funktioniert insgesamt als Organ der Weltbegegnung. Auch dieses Organ kann gebildet werden, indem es unterscheiden lernt zwischen dem Groben und dem Feinen, dem Lauten und Leisen, dem Rauhen und Sanften u.s.w. und indem der Synergismus - das Zusammenwirken der Sinne - akzentuiert wird auf die differenten Modi in ihrer je eigenen Qualität. Mit BITTNER spreche ich mich aber dafür aus, daß solche sinnenleibliche Übung in einem Bereich gleichschwebender Aufmerksamkeit gestaltet wird, bei dem es sowohl um das Sich-spüren wie um daserspüren der Mit- und Umwelt geht. So gesehen trägt es dann auch ganz besonders zur Aneignung und Verbesserung von Bewegungen bei, wie wir das in unseren früheren Ausführungen zur „Körpererfahrung“ gezeigt haben.

Die Rede vom Erscheinungsleib hebt ab auf Aussehen und Gestalt, was beides je für sich unterschieden bereits Grundschulkindern bewußt ist: Aussehen als Erscheinung des Gesichts, Gestalt als Erscheinung des begegnenden Leibes im Ganzen. Die charakteristische pädagogische Aufgabe liegt hier in der Bewältigung der sozialen Spiegelerfahrung, in der Norm und Erscheinung für das Kind und vor allem den Jugendlichen auseinandertreten. Nach den Untersuchungen über die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper ist anzunehmen, daß die Grundschul Kinder hier in der Regel noch kaum Probleme haben und daß erst nach der Pubertät und dann auch noch mit Geschlechtsdifferenz zu Lasten der Mädchen die Unzufriedenheit mit der eigenen Erscheinung zunimmt. Die Bewältigung dieser Problematik regen wir vor allem an durch spielerische Experimente, wie dem Verkleiden, Idealisierten Überhöhen, dem Verbergen hinter Masken und dem Schminken, wie es charakteristisch für das Zirkusspielen aber auch andere Formen festlicher Bewegungspraxis ist. Wir reagieren sensibel auf die besonderen Kleidungsgehnheiten vor allem der Jugendlichen, und wir ermutigen unsere Schüler auch über Probleme ihrer Leiblichkeit zu sprechen.

Sinnenleibliche und erscheinungsleibliche Erfahrung führen in die Dimension des Symbolleibes. Der Leib wird hier zum Ausdrucksorgan für Empfundenes und Wahrgenommenes und zum Stellvertreter eines anderen, das durch ihn angeeignet und im handelnden Umgang gedeutet und verstanden wird. Die pädagogische Bedeutung liegt in der Inkarnation des Verstehens und Ausdrückens. Ich und Leib rücken in ein Spannungsverhältnis, das sich nun nicht auf „Ungeschick“ sondern auf „Unverständlichkeit“ in der Kommunikation gründet. Authentische und verstehbare Gesten gestalten zu können, die zugleich dasjenige als Eindruck enthalten, was die Ursache ihrer Mitteilung ist, darin besteht die Aufgabe. Ihr kommen wir nahe mit Anregungen des Darstellens, des Nachahmens, der Transformation von Tönen in Bewegung und Bewegung in Töne, und desgleichen von Bildern in Bewegung und umgekehrt.

Dem Beziehungs- oder Sozialleib als besonderem Aspekt des Sinnenleibs begegnen wir bei jedem Körperkontakt mit anderen Lebewesen. Der Sinn liegt in der Inkarnation der Sozialität. Am Beispiel des vor allem bei Mädchen beliebten Reitens läßt sich das leicht erklären. Weit davon entfernt ein „Sportgerät“ zu sein, begegnet das Tier dem Menschen als ein Lebendiges, das „merkt“ und „versteht“. Die Reithilfen richten sich deshalb nicht im werkzeugleiblichen Sinne an ein Objekt, sondern sie nehmen fühlbare Beziehung auf. Gerade die Durchlässigkeit des eigenen Körpers für das begegnende Andere, für die Regungen des Tieres, sein Empfinden und Befinden ist die besondere leibliche Möglichkeit, die hier entwickelt werden muß, wenn sich wirklich Beziehung und nicht nur Benützung ereignen soll. Nicht zuletzt deswegen wird Reittherapie u. a. für Kinder mit Beziehungsstörungen angeraten. In der Begegnung mit anderen Menschen ist ähnliche beziehungsleibliche Kompetenz vorausgesetzt und zu erwerben. Es ist ja offenkundig, daß sich die Schüler im Sportunterricht überwiegend gemeinsam bewegen, indem sie z. B. synchron turnen, spiegelbildlich Gymnastik betreiben, alternierend wippen, streitig paarweise kämpfen oder mannschaftsweise Ball spielen. Dabei gehen sie eine von Fall zu Fall und Aufgabe zu Aufgabe verschiedene Bewegungsbeziehung ein. Sie stiften einen je spezifischen, für das Thema charakteristischen Zusammenhang koordinierter Bewegungen. Diesen erzeugen sie, indem sie sich je individuell wirkend mit ihrem Bewegungsbeitrag in die gemeinsame Aufgabe einbringen. Aber das, was sie damit bewirken, übersteigt diesen je individuellen Beitrag hin zu einer überindividuellen Gemeinsamkeit, in der sich

Sozialität in einer ersten, ursprünglichen und im Entwicklungsgang nicht zu überspringenden Form als „Zwischenleiblichkeit“ ereignet und als solche auch kultiviert werden kann. Die geläufige Rede vom „Spiel, das gut läuft“, von der „gelingenen Abstimmung in einem Team“, drückt ein entsprechendes Erleben des überindividuellen Bewegungszusammenhangs aus. Die erzieherischen Ansprüche an die Höherentwicklung der sozialen Fähigkeiten sind daher im Bewegungsbereich gleichzusetzen mit den sachlichen Ansprüchen an ein komplexeres und differenzierteres Sich Bewegen in der Koordination mit Anderen.

6. Sich verständigen als erzieherische Umgangsform

Es sollte klar geworden sein, daß sich mit der bis hierher entwickelten Sinn-aussage eine Sportpädagogik aus wissenschaftlicher Sicht tiefer und über die reine Sporteinübung hinaus motivieren und begründen läßt, als die sie manchenorts noch verstanden wird. Sie kann, ausgehend von der „radikalen“ Einsicht, daß die leibliche Erfahrung ein unbestreitbares und zugleich unverdächtiges Phänomen des Sporttreibens ist, sich bildungstheoretisch auffalten als eine die Selbstüberschreitung anregende Thematisierung von werkzeugleiblicher Geschicklichkeit, sinnlicher Durchlässigkeit, spielerisch gestaltetem Erscheinungsleib, mitteilungsfähigem Symbolleib und elementarer Sozialität. Was bleibt ist, die „erziehungstheoretische“ Frage nach den angemessenen Umgangsformen zu beantworten. Der Schlüssel dazu liegt in dem, was ich als „Sich Verständigen“ im Rahmen der „Selbsterziehung“ bezeichne.

Auch hier gehe ich wieder „radikal“ im philosophischen Sinne vor und frage nach dem Unbezweifelbaren, um einen sicheren Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zu gewinnen. Dabei zeigt sich, daß alles erzieherische Bemühen, sei es als rationale Argumentation, als strikte Verbote, als Lob und Anerkennung, als Einladung zum Erproben, u. s. w. sich an jemand richtet, der dazu Stellung nimmt. Niemals kann der Erziehende als Person oder kann das Erziehende als Aufforderung der Lebenswelt direkt und unmittelbar das Handeln des Kindes oder Jugendlichen erreichen. Der Empfänger, an den sich die erzieherische Botschaft richtet, ist nicht der Lautsprecher, aus dem es tönt, wie gesendet, sondern der Hörer, der auch weghören oder die Sendung abstellen kann. Selbst wenn ein Verbot unmittelbar zu wirken scheint, ist nicht aus-

gemacht, ob der Schüler das Verbot wirklich ernst nimmt, oder nur unter dem Druck der Situation so handelt, sich aber längst im inneren Widerstand dazu verhält. Erfolg ist dem Erziehen nach meiner Erfahrung und Auffassung nur dann beschieden, wenn der erzieherische Aufruf zum Teil eines Dialogs wird, in dem der andere diesen Aufruf auf sich bezieht und ihn freiwillig anerkennt als eine für ihn bedeutsame Aufforderung zur Selbsterziehung. Damit formuliere ich als den Kern meines Erziehungsverständnisses diese Selbsterziehung. Sie ist das einzig wirklich Wirksame, von dem aus eine dem oben ausgeführten Sinn der Sportpädagogik entsprechende Wandlung des jungen Menschen überhaupt gedacht werden kann. Wer dies nicht als Grundlage seines Erziehungsverständnisses anerkennt, muß eine andere Vorstellung davon entwickeln, wie junge Menschen dazu kommen, ihren gegebenen Status an Können und Einsicht zu überschreiten. Diese Alternative aber rechnet entweder mit irgendwelchen geheimnisvollen Kräften, die nicht bekannt sind, oder sie nimmt eine direkt wirkende, manipulative Macht des Erziehers oder der Umstände an, in beiden Fällen wird jedenfalls die Freiheit des jungen Menschen, die Teil seiner menschlichen Würde ist, entweder suspendiert oder sogar negiert. Dies leuchtet mir weder empirisch noch normativ ein, wenn es ernsthaft um Erziehung und nicht um formierende Manipulation gehen soll. Der junge Mensch, so sage ich aus, bezieht sich wandlungsbereit und offen, im Bestreben nach Lebenserweiterung auf die Menschen, Dinge, Themen und Ereignisse, die ihm begegnen. Dieser Horizont für seine selbsterzieherisch bedeutsamen Erfahrungen wird auch gern mit dem Generalbegriff „Lebenswelt“ belegt. Diese Lebenswelt nimmt er in seiner eigenen Weise engagiert, ängstlich, mutig und kritisch wahr und er wählt sich daraus dasjenige aus, was für ihn wandlungsbedeutsam ist. Es ist die Aufgabe und Verantwortung dieser Lebenswelt, soferne sie sich als erzieherische versteht und präsentiert, dieser Offenheit in der rechten Weise zu entsprechen.

Freilich ist damit keiner nur personenunabhängigen Selbsterziehung das Wort geredet. Die Selbsterziehung bildet die Grundlage, ohne die nichts geschehen kann. Aber es kommt nicht darauf an, daß der Schüler nur oder überwiegend unabhängig von anderen dazu findet, bestimmte Herausforderungen anzuerkennen und sie auf sich zu nehmen. Er schließt sich diesem Anliegen im Rahmen seiner unantastbaren Würde und Selbstbestimmung vor allem dann auf, wenn ihm solches empfohlen, nahegelegt, spannend und plausibel gemacht wird. Damit sind nun aber keine manipulativen Umgangsformen ge-

meint, sondern respektvolle Zuwendungen im Rahmen einer natürlich - freien und ungezwungenen Begegnung. Das, was Erziehende tun, eröffnet nur die sich anschließende Kette von Verständigungsakten (1991; 1995). Wenn sie eine spannende Geschichte erzählen, die sich um eine Natursportart rankt, oder eine trainingswissenschaftlich begründete Empfehlung aussprechen, oder aufgrund ihrer Lebenserfahrung sehr dazu raten, daß zwei ihren Streit beilegen möchten, auch wenn es jeden von ihnen etwas kostet, und keiner sich als Sieger fühlen kann, so kann es nicht darum gehen, damit im Sinne einer zwangsläufigen Beeinflussungstechnik etwas zu erreichen, sondern nur darum, etwas vorzuschlagen, was - lässig gesprochen - auf Gegenliebe stoßen muß, um wirksam zu werden. Lehrer sollen also als Prinzip ihres vermittelnden Handelns die Verständigung betrachten. Die Verständigung soll sich dabei in altersgemäßer Form auf alle Bestimmungsstücke des Sportunterrichts beziehen, auf die Themen ebenso, wie auf die unterrichtlichen Verfahren, die kritischen Unterrichtsereignisse und die organisatorischen Rahmenbedingungen und Notwendigkeiten.

Literatur:

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 1987.
- BITTNER, G.: Auf zwei Beinen stehe... Eine pädagogische Vergegenwärtigung des Leibes. In: BECKER, G.u.a.(Hsg.): Ordnung und Unordnung. H.v. Hentig zum 23. 9. 1985. Weinheim und Basel 1985, 301-325
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. 4.Auflage. München 1978
- COENEN, H.: Leiblichkeit und Sozialität, ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie. In: Philosophisches Jahrbuch 86 (1979), 2. Halbband, 239-260 (b)
- DIETRICH, K.; Landau, G.: Sportpädagogik. Reinbek 1990
- FUNKE, J.: Körpererfahrung. In: Sportpädagogik 4 (1980) 4, 13-20
- FUNKE, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek 1983
- FUNKE, J.: Körpererfahrung im Fußballspiel. In: Sportpädagogik 8 (1984) 1, 27-28
- FUNKE, J.; TREUTLEIN, G.; SPERLE, N. (Hsg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Wuppertal 1986

- FUNKE, J.: Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: PEPPER, D.; CHRISTMANN, E. (Hsg.): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Symposium zum Andenken an J.N.Schmitz. Schorndorf 1987, 94-108
- FUNKE, J.: Besprechung Bielefeld, (Hsg.): Körpererfahrung. Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens. In: Sportwissenschaft 20 (1990) 216-218
- FUNKE, J.: Unterricht öffnen- offener unterrichten. In: Sportpädagogik 15 (1991) 2, 12-18
- FUNKE, J.; TREUTLEIN, G.; SPERLE, N. (Hsg.): Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen, Lernen, Gesundheit fördern. Aachen 1992
- FUNKE-WIENEKE, J.: Die pädagogische Bedeutung der Körpererfahrung im Kindesalter. In: Die Grundschulzeitschrift 7 (1993) 70, 32-35
- FUNKE-WIENEKE, J.: Vermitteln. Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. In: Sportpädagogik 19 (1995) 5, 10-17
- GEBSATTEL, V.E.V.: Prolegomena einer medizinischen Anthropologie. Berlin u.a. 1954
- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf 1993
- HIRTZ, P.: Koordinationstraining. In: SCHNABEL u.a.(Hsg.): Trainingswissenschaft. Berlin 1994, 309-315
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977; 3. Auflage ebd. 1990
- LEIST, K.: Vernachlässigte Bezugsgrundlagen für das Lehren und Lernen von Bewegungen. In: Sportpädagogik 3 (1979) 2
- LIPPITZ, W.; MEYER - DRAWE, K. (Hsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts. 1982,
- MEINBERG, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. 2. Aufl. Darmstadt 1991
- MEINBERG, E.: Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Orientierungen. In: PÜHSE, U. (Hsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 58-72
- MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. München 1984
- SCHULZ, W.: Ästhetische Bildung. In: KAISER, H.J. (Hsg.): Ästhetik und Erkenntnis. Berichte aus dem Forschungskolloquien. Hamburg o.J. (= Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft Nr. 1)
- SCHMITZ, H.: Phänomenologie der Leiblichkeit. In: PETZOLD, H. (Hsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn 1986, 71-106
- THIELE, Jörg: Körpererfahrung - Bewegungserfahrung - leibliche Erfahrung. Köln 1996 (= Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln Bd.35)

- THOLEY, P.: Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlungen aus gestalttheoretischer Sicht. In: JANSSEN, J.P. u.a. (Hsg.): Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport. Köln 1987, 95-106
- TREBELS, A.: Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In: Sportunterricht 41(1992), 1, 20-29
- TREBELS, A.: Bewegen und Wahrnehmen. In: Sportpädagogik 17(1993) 6, 19-27
- TREBELS, A.: Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. In: Sportpädagogik 14(1990), 4, 12-18
- TREBELS, A.: Springen. In: Sportpädagogik 12(1988), 1, 14-21
- TREUTLEIN, G.: Leichtathletik. In: FUNKE, J.; TREUTLEIN, G.; SPERLE, N. (Hsg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Wuppertal 1986
- ZUR LIPPE, R.: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987

HEMNMISSE DER PRAXISWIRKSAMKEIT SPORTPÄDAGOGISCHER THEORIE

U. GARSKE

Thema und Inhalt meiner Ausführungen haben (scheinbar) nur indirekt etwas mit dem Motto des Symposiums zu tun. Dennoch besteht ein Zusammenhang, den ich kurz erläutern möchte. Überlegungen zur Bewegung in der Sportpädagogik haben für mich mehrere Aspekte. Sie können darauf gerichtet sein zu klären und zu begründen, ob die Sportpädagogik sich bewegt oder nicht. Sie können aber auch Antworten darauf zu finden versuchen, wo und wohin sie sich bewegt. Wenn man die Sportpädagogik als eine Wissenschaft versteht, deren Erkenntnisinteresse und deren Erkenntnisse nicht einen Selbstzweck darstellen, sondern sich in der Praxis bewähren müssen, dann gehört für mich in dem Zusammenhang mit dem Motto des Symposiums auch die Frage, was die Sportpädagogik denn eigentlich in der Praxis bewegt und was ihre Praxiswirksamkeit einschränkt.

Für mich ist die Sportpädagogik eine praxisorientierte Wissenschaft, und ich teile die Auffassung von MENBERG (1984, 20), daß sie eine Theorie der Praxis sein soll, (wie er vorsichtig formuliert), daß sie einerseits ihre maßgeblichen Probleme und Impulse aus der Praxis empfängt und andererseits auf sie zurückwirken will.

JOCH hat kürzlich den Versuch unternommen, die Rückwirkungen sportpädagogischer Vorstellungen auf die Praxis exemplarisch empirisch zu überprüfen. Der Kern seines Anliegens war es, „objektivierte Informationen für die Diskussion über den schulischen Sportunterricht, seine (pädagogischen) Ansprüche und Ausschnitte selbsterlebter Schulsportwirklichkeit“ (1995, 47) zu liefern.

Die beabsichtigte Diskussion ist aufgrund einer Initiative der Redaktion der Zeitschrift „Sportunterricht“, die den Beitrag 10 Sportpädagogen in Schulen und Hochschulen mit der Bitte um Stellungnahme zugesandt hatte, durchaus zustande gekommen. JOCH hat (zum Teil mit Recht) viel Schelte erfahren (vgl. „Sportunterricht“ 1995, Heft 2). Er findet aber auch Zustimmung: Bei BRETT-

SCHNEIDER etwa (1995, 55), der JOCHS Plädoyer für mehr Bescheidenheit bei der Formulierung von Erziehungszielen unterstützt, und SCHERLER (1995, 64), der wie BRETTSCHEIDER eine intensivere und systematische Evaluation des Sportunterrichts für notwendig hält.

Die Frage, ob die Vorstellungen der sportpädagogischen Theorie praxiswirksam sind, blieb insgesamt gesehen (erwartungsgemäß) unbeantwortet. Ich halte sie generell auch nicht für beantwortbar, weil die Zahl der Variablen zu vielfältig und regional zu unterschiedlich ist. Unabhängig davon erscheint es mir nicht nur sinnvoll, sondern notwendig, Antworten auf die für mich zentrale Frage der Sportpädagogik zu finden.

Wenn ich das Verhalten von Eltern bei der Diskussion um die bereits vollzogenen und noch beabsichtigten Kürzungen von Sportunterricht betrachte, dann komme ich zu dem Schluß, daß sie in ihrer Mehrheit nicht den Sportunterricht erfahren haben können, den die Sportpädagogik für erstrebenswert hält: Einen Unterricht, der Könnensfreude und damit verbundene Selbstwertsteigerung vermittelt, tolerantes Sozialverhalten anstrebt, die gleichberechtigte Anerkennung von Mädchen und Jungen fördert, Körpererfahrung vermittelt oder einen Beitrag zur Gesundheitsförderung und zu körperlichem Wohlbefinden leistet, um nur einige sportpädagogische Zielvorstellungen zu nennen.

Wie anders ließe es sich sonst erklären, daß es kaum Proteste der Eltern gibt, wenn die Zahl der wöchentlichen Sportstunden gekürzt wird oder bei krankheitsbedingtem Ausfall von Lehrern oder generellem Lehrermangel an einer Schule zuerst der Sportunterricht ausfällt. Eine generelle Ablehnung des Sports kann es ja wohl nicht sein, denn der expandiert ja nach wie vor. Diese Tatsache und das nachgebende Verhalten von Bildungspolitikern und Kultusbürokratie, die ja zumindest die gesundheitsfördernde und damit volkswirtschaftliche Bedeutung des Sports in den Schulen nicht leugnen, sogar Aktionsprogramme zur Gesundheitsförderung entwickeln und Bewegung, Spiel und Sport in ihren Richtlinien für eine ganzheitliche Erziehung für unabdingbar halten, hat mich nach den Ursachen dieser Zurückhaltung fragen lassen.

Wenn es einen Sportunterricht gäbe, wie er in pädagogischen Theorien beschrieben wird, wenn Schüler, die jetzt erwachsen sind, ihn so positiv erfahren hätten, wie er nach Ansicht von Sportpädagogen sein kann, müßte es doch eine Lobby geben, die stark genug sein müßte, die Kürzung von Sportunterricht auch bei rückläufigen Haushaltsmitteln zu verhindern.

Da das offensichtlich nicht der Fall ist, muß es Hemmnisse geben, die die

Umsetzung von Theorie in Praxis behindern. Mit einigen dieser Hemmnisse möchte ich mich im folgenden beschäftigen. Es handelt sich um strukturelle und personelle Mängel in der Sportlehrerausbildung sowie um schulische Rahmenbedingungen und die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports. Das, was ich vortrage, ist im Sinne empirischer Forschung nicht abgesichert, es beansprucht lediglich Plausibilität.

Strukturelle und personelle Mängel in der Sportlehrerausbildung

Der für die Umsetzung pädagogischer Theorien in der Praxis bedeutsamste Faktor ist der Lehrer. Über seine Qualifikation entscheidet vor allem die Ausbildung, die er an Universitäten und Hochschulen erfährt. SCHERLER (1995, 65) stellt deshalb zu Recht fest, daß Sportwissenschaft auf das engste mit dem Schulsport verbunden ist und daß auch die Sportwissenschaft Verantwortung zu tragen hat, wenn der Schulsport versagt.

Wenn das so ist, muß geprüft werden, ob die Sportlehrerausbildung die Studierenden hinreichend qualifiziert, theoretisches Wissen und praktisches unterrichtliches Handeln zu verknüpfen. Aus meiner Sicht sind Zweifel angebracht. Sie basieren auf der gängigen Praxis der Sportlehrerausbildung.

In der Regel gliedert sie sich in Veranstaltungen zu sportwissenschaftlichen Teildisziplinen, zu den Sportarten und in schulpraktische Veranstaltungen. Im Bewußtsein vieler Lehrender stellt diese Gliederung gleichzeitig eine Hierarchie dar. Veranstaltungen zu den sportwissenschaftlichen Teilgebieten sind die Domäne der Professoren. Die Ausbildung in den Sportarten und die Durchführung der schulpraktischen Veranstaltungen wird den Wissenschaftlichen Mitarbeitern überlassen. Theorie und Praxis werden damit bereits in der Ausbildung getrennt. Die Integration von Theorie und Praxis wird den Studierenden zugemutet. Sie sollen am Ende ihres Studiums sportfachlich, sportwissenschaftlich, sportpädagogisch und sportpolitisch qualifiziert sein (DSB 1975). Es handelt sich dabei um Qualifikationen, die bei ihren Ausbildnern nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Deshalb haben Professoren für Sportpädagogik, denen die sportfachliche Handlungskompetenz fehlt, Mühe, ihre Theorien an praktischen Beispielen exemplarisch zu konkretisieren und trauen sich die Durchführung sportpraktischer Veranstaltungen nicht zu. Bei Veranstaltungen in den Sportarten fehlt bei Anbietern, deren sportwissenschaftlicher Schwerpunkt nicht die Sportpädagogik ist, die Kenntnis

pädagogischer Theorien. Entsprechend, pädagogisch gesehen, theorielos werden die Veranstaltungen durchgeführt. Wen kann es da verwundern, wenn sich die Ausbildung darin erschöpft, zu lehren, wie man das Lernen und Üben genormter Bewegungsabläufe optimiert oder die physischen Leistungsgrundlagen verbessern kann.

Professoren wie Mitarbeiter haben bei schulpraktischen Veranstaltungen ihre Schwierigkeiten, den Wert und die Auswirkungen pädagogischer Theorien für die Unterrichtspraxis zu verdeutlichen, wenn sich ihre unterrichtliche Erfahrung auf die Referendarzeit beschränkt oder, wenn sie Sportunterricht lediglich aus der Schülerperspektive kennen.

Wenn diese Überlegungen, die sich auf eine 28jährige Erfahrung als Hochschullehrer an unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten stützen, richtig sind, dann ist der Diskurs zwischen KURZ und SCHERLER (1992) über den Status der Sportpädagogik im Kanon der sportwissenschaftlichen Disziplinen kein akademisches Planspiel, sondern gewinnt eine zentrale Bedeutung für die Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie.

Die von KURZ geforderte dialogfähige Sportpädagogik als integrativer Kern der Sportwissenschaft bietet die Chance, einerseits Beiträge anderer sportwissenschaftlicher Disziplinen, soweit sie pädagogisch relevant sind, in ihre Theoriesysteme zu integrieren, andererseits diese anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen mit Fragen zu konfrontieren, die sich in pädagogischem Interesse stellen und sie zu pädagogischem Nachdenken anzuregen. Beides wird ohne den Bezug auf die komplexe Praxis der Sportarten und Sportbereiche sowie die des Schulsports nicht möglich sein.

Für eine Sportlehrerausbildung, die die Praxiswirksamkeit verbessern will, ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer praxisnahen Theorievermittlung und einer Praxis, in der pädagogische Theorie erkennbar wird. Deshalb braucht jeder Sportpädagoge, der Sportlehrer ausbilden will, neben theoretischen Kenntnissen eingehende Erfahrungen in mindestens einem Sportbereich und im Sportunterricht.

Der Zusammenhang zwischen Sportlehrerausbildung und der Gestaltung von Sportunterricht läßt sich am Beispiel der überalterten Sportlehrerschaft gut dokumentieren. In der letzten Ausgabe seiner „Einführung in die Sportdidaktik“ (1988) stellt GRÖSSING drei Typen von Unterrichtskonzepten vor, die für die Unterrichtsplanung aus sportdidaktischer Sicht Relevanz haben. Er unterscheidet zwischen dem Sportartenkonzept, dem offenen Bewegungskonzept und dem Körpererfahrungskonzept. Die beiden letztgenannten sind

zwischen 1975 und 1980 entwickelt und erst mit einer zeitlichen Verzögerung von einigen Jahren in der Sportlehrerausbildung berücksichtigt worden. Das Gros der Sportlehrer, die heute in den Schulen der alten Bundesländer in Deutschland unterrichten, in Nordrhein-Westfalen sind es mehr als 60% (GARSKE/HOLTZ 1989), hatte zu dieser Zeit schon das Studium abgeschlossen. Sie haben in ihrer Ausbildung weder Anleitungen zur Gestaltung eines Sportunterrichtes unter dem Aspekt der Körpererfahrung noch Beispiele eines offenen Bewegungskonzeptes kennengelernt.

Die wenigen, die sich in Fortbildungsveranstaltungen über die für sie neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung informieren wollten, waren keineswegs nur begeistert. Ich erinnere mich noch sehr gut an das Kopfschütteln und die z.T. empörten Fragen von Kolleginnen und Kollegen, was das denn mit Sport zu tun habe, als wir im Rahmen der Fortbildung des Deutschen Sportlehrerverbandes Nordrhein-Westfalen Angebote zu dieser Thematik gemacht haben. Ist es da verwunderlich, daß der überwiegende Teil der älteren Kolleginnen und Kollegen sich bei der Gestaltung des Unterrichts am Sportartenkonzept orientiert, daß sportpädagogische Theorien, die sich nach dem Ende ihres Studiums entwickelt haben, aufgrund eines einseitigen Sportverständnisses oder gar aus Unkenntnis über die sportpädagogische Entwicklung in der Praxis keine Berücksichtigung finden, daß Sport für sie Wettkampfsport bedeutet, weil ihnen andere Sinnrichtungen sportlichen Handelns nicht bekannt sind?

Schulische Rahmenbedingungen und die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports

Neben den Mängeln in der Sportlehrerausbildung behindert die Institution Schule und die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports die Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie. Schon F. L. Jahn hat sich dagegen gewehrt, daß Turnen zum Unterrichtsfach in der Schule wird. Sein Argument war, daß durch die Verschulung der Sinn des Turnens verloren ginge. Wir alle wissen, daß er mit seiner Befürchtung Recht gehabt hat und das von Spieß deformierte Jahnsche Turnen zum Gliederpuppenturnen verkam, weil es für die Schule passend gemacht worden war. Der zentrale pädagogische Sinn Jahnschen Turnens, gemeinschaftsfördernd zu wirken, ging durch die Verschulung verloren.

Wenn man sich den Zielkatalog sportpädagogischer Theorien ansieht, der

unter dem Richtziel, Schüler für lebenslanges Sporttreiben zu motivieren oder zur Handlungsfähigkeit im Sport zu führen, Gesundheitserziehung, Soziales Lernen, Koedukation, Körpererfahrung und Leistungssteigerung anstrebt und mit dem Inhaltskanon der Lehrpläne sowie den schulischen Rahmenbedingungen in Bezug setzt, dann stellt sich die Frage, ob die Ziele im Rahmen der Institution Schule überhaupt realisierbar sind.

Wie soll man jemand denn motivieren, den man zwei oder drei Mal wöchentlich zwingt, sich sportlich zu bewegen, den man mit sportmotorischen Fertigkeiten konfrontiert, deren Erlernen ihm aufgrund seiner konstitutionellen Voraussetzungen Schwierigkeiten bereitet oder ihn immer wieder scheitern läßt und dessen Versagen für alle Mitschüler immer wieder offenbar wird?

Worin liegt der pädagogische und subjektive Sinn, Leistungssteigerungen in Sportarten anzustreben, für die Schüler aufgrund ihrer Konstitution nicht geeignet sind? Welchen Sinn macht es wohl für Schüler und wie motivierend muß es auf sie wirken, wenn sie als Pykner oder akzelerierte Pubertierende an Geräten genormte Bewegungen turnen müssen oder als Leptosome vor Kälte zitternd auch dann noch im Sportunterricht schwimmen müssen, wenn sie sich längst freigeschwommen haben? Worin liegt der Sinn, wenn Kleinwüchsige, die für das Geräteturnen beste Voraussetzungen mitbringen, mit durchschnittlich großen oder übergroßen Schülern Volleyball, Basketball oder Handball spielen müssen und dabei feststellen, daß das Spiel beständig an ihnen vorbeiläuft und sie zu Mitläufern degradiert werden?

Das, so sagt die sportpädagogische Theorie, sind die Situationen für Soziales Lernen. Wie soll der Lehrer in diesen und anderen Fällen, in denen er Soziales Lernen zum Ziel seines Unterrichts macht, Schülern aber begrifflich machen, daß der Sport in der Schule sich an anderen Zielen orientiert als der Sport, den sie selbst im Verein als Wettkampfsport betreiben und/oder der, den das Fernsehen fast täglich zeigt: Einen Sport, in dem es ausschließlich darum geht zu gewinnen, bei dem der ausgewechselt oder erst gar nicht eingesetzt wird, der den Gewinn gefährdet?

Wie soll er den koedukativen Sportunterricht begründen, wenn es außerhalb der Schule im organisierten Sport mit Ausnahme einiger Rückschlagspiele keine Sportart gibt, in der Mädchen und Jungen, Frauen und Männer gemeinsam Sport treiben? Daß Frauen heute nun auch Fußball spielen, Boxen und leichtathletische Disziplinen wie Dreisprung oder Stabhochsprung, die bisher den Männern vorbehalten waren, betreiben, kann ja wohl nicht das Ziel eines koedukativen Sportunterrichts sein. Die an ihn geknüpften pädagogischen

schen Erwartungen haben sich ja ohnehin nicht erfüllt. Auch nach mehr als 20 Jahren koedukativen Sportunterrichts hat sich die Welt des organisierten Sports nicht verändert. Das gilt sowohl für den praktischen Sportbetrieb wie für diejenigen, die ihn als Funktionäre vertreten. 40% beträgt der Anteil der Frauen in den Sportvereinen Deutschlands (FAZ), aber nur 20% aller Funktionen in den Präsidien und anderen entsprechenden Gremien sind mit Frauen besetzt.

Was für den koedukativen Sportunterricht gilt, gilt in gleicher Weise für einen Unterricht, der sich an Sinnrichtungen orientiert, die nicht wettkampfsorientiert sind. Untersuchungen, die ich in den Jahren 1986 und 1990 durchgeführt habe (GARSKE/HOLTZ 1986, 1990), haben gezeigt, daß es in Sportvereinen für Kinder und Jugendliche kaum ein Angebot gibt, das sich nicht am Sinnprinzip „Wetteifern“ orientiert.

Selbst wenn es all die Probleme, die hier nur skizziert werden konnten, nicht gäbe, wäre allein aufgrund der Sportstätten-situation an den meisten Schulen ein Sportunterricht, wie ihn sportpädagogische Theorien für sinnvoll halten nicht möglich. Eine Befragung von 755 Sportlehrern über Bedingungen und Probleme beim Schwimmunterricht ergab 1990, daß 65% die Schwimmstätte mit anderen teilen mußten (GARSKE/HOLTZ/WINDHÖVEL 1990). Bei einer anderen Befragung (GARSKE/HOLTZ 1986) zeigte sich, daß für den Sport vieler Schulen, insbesondere den der Grundschulen, als Sportstätte nur der Schulhof oder das Schulgelände zur Verfügung stehen. Was das für die Qualität des Sportunterrichts bedeutet, bedarf wohl keines Kommentars.

Wenn man über die Institution Schule als Hemmnis für die Praxiswirksamkeit pädagogischer Theorien nachdenkt, darf man die Notwendigkeit der Zensurengebung nicht ausklammern. Über Sinn und Unsinn der Notengebung ist viel geschrieben worden. Ich möchte mir deshalb ersparen, näher darauf einzugehen. Nur eine Bemerkung scheint mir erforderlich: Hinsichtlich der Zielsetzungen sportpädagogischer Theorien für den Sportunterricht schafft sie mehr Probleme als sie löst.

Als ich an dieser Stelle meiner Überlegungen angelangt war, war ich erschrocken. Denn auch ich habe viele Vorstellungen der Sportpädagogik in der Ausbildung meiner Studenten vertreten ohne die für jede Unterrichtsplanung selbstverständlichen Rahmenbedingungen hinreichend zu berücksichtigen und die Umsetzungsproblematik weitgehend ausgeklammert.

Heute würde ich mich angesichts der schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anders verhalten. Ich würde zunächst der Empfehlung von JOCH und BRETTSCHEIDER nach mehr Bescheidenheit in der Formulierung

von pädagogischen Unterrichtszielen folgen. GRÖSSING hat in seinem Buch „Bewegungskultur und Bewegungserziehung“ (1993) die kindliche Lebenswelt gründlich analysiert, die Bedeutung der Bewegung in der individuellen Entwicklung differenziert erörtert und stichhaltig begründet, daß ein vielfältiges sinn- und formenreiches Bewegungshandeln Inhalt der menschlichen Bewegungskultur ist und dementsprechend auch Ziel der Bewegungserziehung sein müsse. Diese Bewegungserziehung klammert sportliches Bewegungshandeln nicht aus, verweigert ihm aber seine bisher dominante Stellung.

Für mich bedeutet das, daß die Bewegungserziehung in der Schule, die wir heute noch Sportunterricht nennen, sich in den ersten sechs Schuljahren ganz bescheiden auf eine allgemeine motorische Grundausbildung und die Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit beschränken sollte. Wer die konditionellen, koordinativen und motorischen Defizite einerseits und die bei „Vereinskindern“ feststellbare einseitige sportmotorische Spezialisierung (GARSKE, 1992) sowie das z.T. katastrophale Sozialverhalten schon bei Grundschulkindern andererseits kennt, kann ermessen, daß das schon bei optimalen Übungsstätten eine gewaltige Aufgabe darstellt. Dafür wären, insbesondere wenn man den gesundheitserzieherischen Aspekt besonders berücksichtigt, wöchentlich drei Stunden erforderlich.

Vom siebten Schuljahr reichen nach meiner Ansicht auch zwei Wochenstunden, wenn man intentionale und organisatorische Veränderungen vornimmt. Intentional sollte die Sporterziehung dominieren. Unter motivationalen Aspekten müßte den Schülern auf der Inhaltsebene für einen alternativ verbindlichen Unterricht ein differenziertes Angebot gemacht werden, aus dem sie die Sportart wählen können, die ihnen sinnvoll erscheint. Eine Reihe von Umsetzproblemen sportpädagogischer Zielsetzungen, die ich oben beschrieben habe, könnten damit reduziert oder gar vermieden werden. Organisatorisch könnte der Unterricht klassenübergreifend, bei größeren Schulen ggf. sogar nach Leistung gestaffelt und, wo es sich anbietet, in Kooperation mit Sportvereinen durchgeführt werden. Sport als Abiturfach, das anderen Bedingungen unterliegt, bleibt bei diesen Überlegungen ausgeklammert.

Um derartige Überlegungen durchzusetzen, bedarf es eines sportpolitischen Engagements von Sportpädagogen in Hochschulen und Schulen. Lehrpläne müßten geändert werden. Ohne das sportpolitische Engagement von Lehrern und Hochschullehrern in den Parteien und den entsprechenden Gremien in den Kultusbehörden wird das nicht möglich sein. Erich WENIGERS Lehrplanteorie, nach der Lehrpläne das Ergebnis des Kampfes der gesellschaftlichen

Mächte sind (BLANKERTZ, 1970, 117) hat heute ebensowenig Gültigkeit wie Saul. B. ROBINSOHN'S Theorie, die durch einen rationalen Prozeß einen Konsens der gesellschaftlichen Gruppen herbeiführen möchte (BLANKERTZ, 1979, 166). Heute bestimmen die, die die politische Macht haben. Sie muß man beeinflussen, auf regionaler wie auf lokaler Ebene.

Solange die sportpädagogische Theorie die Bedingungen der Praxis nicht mitreflektiert und solange das sportpolitische Engagement fehlt, das pädagogisch Wünschenswerte und Machbare auch gegen Widerstände in der Politik, Administration und vor Ort in der eigenen Hochschule und Schule durchzusetzen, wird sich die Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorien in Grenzen halten.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970³
- BRETTSCHEIDER, W.D.: Stellungnahme zu Jochs Beitrag. In: „Sportunterricht“ 1995, Heft 2
- DEUTSCHER SPORTBUND (Hg.): Sportlehrerausbildung. Frankfurt 1975
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG: 16.10.96
- GARSKE, U.: Motorische Grundausbildung im außerunterrichtlichen Sport - eine lohnende Sache? In: „Sportunterricht“ 1992, Heft 9
- GARSKE/HOLTZ/WINDHÖVEL: Bedingungen und Probleme beim Schwimmunterricht im Schulsport. In: „Sportunterricht“ 1990, Heft 11
- GARSKE/HOLTZ: Katastrophaler Sportlehrermangel vorprogrammiert. In: „Sportunterricht“ 1989, Heft 6
- GARSKE/HOLTZ: Das Sportvereinswesen in Plettenberg und Werdohl. In: Sparkasse Plettenberg (Hg.), Geschäftsbericht 1986
- GARSKE/HOLTZ: Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. In: „Sportunterricht“ 1985, Heft 9
- GRÖSSING, St.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf 1993
- GRÖSSING, St.: Einführung in die Sportdidaktik. Wiesbaden 1988⁵
- JOCH, W.: Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. In: „Sportunterricht“ 1995, Heft 22
- KURZ, D.: Sportpädagogik als Teildisziplin oder Kern der Sportwissenschaft. In: „Sportwissenschaft“ 1992, Heft 2
- MEINBERG, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. Darmstadt 1984

SCHERLER, K.: Kann nicht sein, was nicht sein darf. In: „Sportunterricht“ 1995, Heft 2

SCHERLER, K.: Sportpädagogik - eine Disziplin der Sportwissenschaft. In: „Sportwissenschaft“ 1992, Heft 2

PÄDAGOGIK IM WETTKAMPF- UND SPITZENSORT -

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN

GERHARD HECKER

Einleitung

Diesen Beitrag können Leser nur dann verstehen und interpretieren, wenn sie etwas über die Wurzeln der Gedankenführung wissen. Wesentliche Anregungen stammen aus dem Umgang mit einschlägiger Literatur. Dabei bemühe ich mich in hermeneutischer Tradition um nachvollziehendes Verstehen und interpretierende und weiterdenkende kritische aber dann auch konstruktive Auseinandersetzung. Diese Formulierung zeigt, daß ich bei Dilthey und Klafki gelernt habe. Sie waren nicht die einzigen, die meine Art zu denken, beeinflusst haben. Max Horkheimer, Hildegard Hetzer, Ludwig Mester, Heinz Heckhausen und Klaus Schneider habe ich persönlich gekannt und konnte mit ihnen Fachgespräche führen. Von der Literatur her ging für mich von Plato, Rousseau, Spinoza, Kant, Nohl, Spranger, Guardini, Popper und Reformpädagogen besondere Faszination aus. Aktuell beeindruckt mich das Buch von Jeremy Hayward: „Die Erforschung der Innenwelt. Neue Wege zum wissenschaftlichen Verständnis von Wahrnehmung, Erkennen und Bewußtsein.“

Natürlich haben mich in meiner Entwicklung Fachgespräche und Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen beeinflusst, zu denen auch Stefan Gröbning gehört. Nicht zu vergessen sind Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Hochschulen und Schulen, an denen ich gearbeitet habe.

Hinzu kommt das, was man Praxis nennt. Praxis als Sportlehrer und Lehrer, als aktiver Sportler - u.a. 15 Jahre Handball als Wettkampfsport - , als Beobachter von eigenen und anderen Kindern, als Hochschullehrer und Lehrbeauftragter an der Trainerakademie in Köln und auch als Berater von Trainerinnen und Trainern, von Spitzensportlerinnen und Spitzensportlern. All diese Einflüsse wirken auf meine Gedankenführung in dem hier vorgelegten Beitrag.

Manchmal wird das deutlich erkennbar sein, manchmal werden auch Anregungen unterschwellig in meine Argumentation einfließen.

Entscheidend für den ganzen Beitrag ist, daß ich zu dem Bereich dazu gehöre, worüber ich schreibe. Es wird sich zeigen, daß dadurch kritische Stellungnahmen nicht zurückgedrängt werden. Mein Beitrag ist letztlich weder objektiv noch subjektiv. Ich versuche, mit dem Thema rational umzugehen, obwohl ich weiß, daß subjektiv gefärbte Emotionen und Denkmuster mit im Spiel sind. In diesem Sinne habe ich die Vorstellung, daß der Wettkampf- und gerade auch der Spitzensport aktiven Sportlern in ihrer Gesamtentwicklung häufiger geholfen und genutzt als geschadet hat. Dies ist die Arbeitshypothese, die geprüft werden soll. Dabei ist allerdings nicht an die Erhebung und Bearbeitung systematisch gewonnener empirischer Daten gedacht.

Terminologisches

Man kann sich nur verständigen, wenn die benutzte Sprache so verstanden wird, wie sie gemeint ist. Für den vorliegenden Beitrag ist es wichtig, daß die steuernden Begriffe Leistung, Wetteifer, Bewegung, Spiel und Sport geklärt werden. Sie wurden von mir in anderen Beiträgen schon behandelt, werden hier aber, auf das Thema bezogen, noch einmal angesprochen. (vgl. HECKER 1971; 1979; 1996)

LEISTUNG

Gerade in der auf Sport bezogenen Diskussion, aber auch im täglichen Leben, wird oft nur dann von einer Leistung gesprochen, wenn sie einer bestimmten vorgegebenen Norm entspricht, wenn sie etwas besonderes oder gar herausragendes ist. Ein solches Vorgehen erschwert die Diskussion, weil dadurch viele Formen der Leistung unberücksichtigt bleiben, die im Sport und vielleicht noch mehr im beruflichen und alltäglichen Leben Bedeutung haben. Es hat sich bewährt zwischen drei Hauptformen der Leistung zu unterscheiden:

1. Menschen können handeln. Sie haben bewußt oder auch halbbewußt oder unbewußt Handlungsziele, die sie aktiv anstreben. Sie können diese Ziele handelnd erreichen oder auch nicht. Vielleicht ist es noch besser von Aufgaben zu

sprechen, die Menschen sich selbst stellen oder die ihnen von anderen gestellt werden und um deren Erfüllung sie sich handelnd bemühen. Das Bemühen kann je nach Aufgabe und individuellem Leistungsvermögen und Leistungswollen mit wenig oder mit viel Anstrengung verbunden sein. Immer aber, wenn die Handlung gelingt und die Aufgabe bewältigt wird, kann in diesem ersten Sinne von einer Leistung gesprochen werden. Ohne diese Art von Leistung können weder Individuen noch Gesellschaften existieren.

2.1 Man kann gelungene Handlungen, also Leistungen in diesem 1. Sinne, miteinander vergleichen. So bemühen sich kleine Kinder schon darum, bestimmte eigene oder auch die Handlungen von anderen Menschen zu wiederholen und freuen sich darüber, wenn die Handlungen immer wieder in der gleichen Art gelingen. Bald kommt eine zweite Perspektive dazu: Es werden Verbesserungen erwartet. Ehe ein Kind beim Tiefsprung an einer Treppe von der niedrigsten zur nächsten wechselt, ist es im allgemeinen mehrfach von der niedrigsten Stufe gesprungen. Dann versucht es aber den Sprung von der zweiten, danach von der dritten und so weiter. Alte Menschen prüfen oft, ob sie etwas noch können, was sie vorher gut konnten. Manchmal beginnen sie mit etwas Neuem, um eine Chance zu haben, sich verbessern zu können. Diese Art von Leistungsdenken und Leisten ist ebenfalls im Leben unverzichtbar. Dies gilt auch gerade für viele Trainingshandlungen und die Wettkampfplanung. Es ist für die Leistungsentwicklung sehr wichtig, daß für einen konsequent kontinuierlichen Trainingsaufbau gesorgt wird und nicht zu früh an normorientierte Leistungsanforderungen gedacht wird. Die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm ist gerade in einem frühen Stadium der Leistungsentwicklung jeder anderen Art des Leistungsdenkens vorzuziehen.

2.2 Der Vergleich von Leistungen führt oft zu Konkurrenzsituationen zwischen Menschen. Hier streiten sich Pädagogen, ob Konkurrenzdenken und Wetteifer/Wettkampf pädagogisch wertvoll sind oder ob man darauf verzichten sollte, weil das Sozialverhalten in Gefahr ist. Auf dieses pädagogische Problem wird in einem gesonderten Kapitel eingegangen. Hier kann aber schon festgestellt werden, daß Wetteifern ein Grundelement des Wettkampfsportes ist.

3. Leisten und Leistung orientieren sich an vorgegebenen Normen, die für eine Gruppe von Menschen gültig sind. Dies trifft z.B. für die Schule zu, wenn

über die Versetzung von einer in die nächst höhere Klasse entschieden werden soll. Auch bei Abschlußprüfungen ist dieses Leistungsdenken bestimmend. Im Wettkampfsport hat es große Bedeutung, wenn die Qualifikation für große sportliche Ereignisse erreicht werden soll. In einigen Sportarten bestimmt es den Übergang von einer in die höhere Leistungsklasse. Es steigen nicht einfach die besten Sportler auf, wie das etwa bei den Mannschaftsspielen der Fall ist, vielmehr müssen bestimmte Prüfungen bestanden werden, ehe man in eine höhere Leistungsklasse aufsteigen kann. Dies gilt z.B. im Judo und Eiskunstlauf.

Diese Art von Leistungsdenken ist aus pädagogischen Gründen problematisch, weil es der individuellen Leistungsfähigkeit nicht genügend Rechnung trägt. Wenn man aber an Anforderungen denkt, wie sie im Arbeitsleben gestellt werden müssen, dann kommt man zu der Feststellung, daß normorientierte Leistungsanforderungen in vielen Fällen nicht zu umgehen sind. Eine Produktionsfirma kann sich z.B. nicht erlauben, Waren herzustellen, die fehlerhaft sind und deshalb nicht verkauft werden können. Im Wettkampfsport sind aber verantwortliche Trainer und Funktionäre aufgerufen, diese Probleme zu erkennen und im Hinblick auf einen humanen Sport die Weichen richtig zu stellen. Besonders Kinder und Jugendliche dürfen nicht überfordert werden, weil sonst mit gesundheitlichen Schäden gerechnet werden muß. Allerdings sollen sie auch nicht unterfordert werden.

Diese Überlegungen legen den Schluß nahe, daß auch im Wettkampfsport die gelungene Handlung - Leistungsbegriff 1 - und Leistungsvergleiche - Leistungsbegriff 2 - bestimmend sein sollten, wobei dem Vergleich mit der eigenen Leistung besondere Bedeutung zukommt, weil mit ihm die individuelle Leistungsentwicklung angesprochen ist.

WETTEIFER

Wetteifer wird in diesem Beitrag ausschließlich auf Konkurrenzsituationen zwischen Menschen bezogen. Einer will besser sein als der andere. „Wetteifer mit sich selbst“ ist nicht eingeschlossen. Das damit gemeinte wird mit dem Begriff Eifer als dem Thymos oder der Freude an der Tätigkeit bezeichnet. Auch Nacheifern ist bei Wetteifer nicht einbezogen. Den Begriffen Eifern, Nacheifern und Wetteifern sind also je spezifische Bedeutungen zugeordnet.

SPIEL - SPIELHAFT

Spiel wird mit Wittgenstein als ein ausfransender Begriff verstanden. (vgl. WILLIMCZIK 1994, 9) Er kann nicht definitorisch festgelegt werden. In dem Beitrag geht es hauptsächlich um das Spielhafte, das auf die Einstellung und Haltung des Sportlers zu seiner sportlichen Tätigkeit bezogen ist. Es kennzeichnet etwas letztlich nicht Ernsthaftes, das aber durchaus ernsthaft betrieben werden kann, so wie auch Kinder ernsthaft spielen. Spontane Entscheidungen müssen prinzipiell möglich sein, und die entsprechenden Handlungen werden mit einer gewissen Leichtigkeit betrieben. Das ist z.B. beim Golfspielen eher möglich als beim Boxen. Es gibt aber Golfspieler, die spielerische Leichtigkeit vermissen lassen, und es gibt Boxer, die spielerische Leichtigkeit demonstrieren können. Das gelingt ihnen dann leichter, wenn sie überlegen sind. Der Begriff des Spielhaften ist der Wahrnehmungsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit nicht entgegengerichtet. Er kennzeichnet eine „lockere“ Einstellung zum Sport und relativiert das Leistungsdenken, ohne ihm entgegengesetzt zu sein.

BEWEGUNG

Als grundlegende Kategorie des Sportes wird die menschliche Eigenbewegung angesehen. Das ist mehr als Motorik. Im Sport muß man sich bewegen wollen, und wenn man sich im Sport bewegt, gehört dazu eine sportliche Haltung, die mit den Begriffen Leistung und Spiel näher gekennzeichnet werden kann. Bewegung ist das Medium, mit dem Sport möglich wird.

SPORT

Sport wird hier als ein Handlungsbereich verstanden, wobei Sich Bewegen im Spannungsfeld von Leistung und Spiel, grundlegende Kategorie ist. Damit kommt zum Ausdruck, daß ein weites Begriffsfeld von Sport gemeint ist. Wettkampfsport ist zwar eine wichtige Möglichkeit des Sports aber nicht die einzige. Der Sport kann auch schwerpunktmäßig auf soziale Kontakte, Üben und Können, Ästhetik, Abenteuer oder Naturerfahren ausgerichtet sein (vgl. HECKER 1996).

Historisches

Schon vor der „Erfindung“ des modernen Sports in England ist die Grundidee „sich bewegen im Spannungsfeld von Spiel und Leistung“ nachweisbar. Auch in der griechischen Antike und den folgenden Zeiten haben sich Menschen im sportlichen Sinne bewegt.

Es kann hier das Phänomen Training und Wettkampf nicht konsequent historisch aufgearbeitet werden. Drei Stationen sollen aber exemplarisch dargestellt werden, die jeweils auf bestimmte Personen bezogen sind: Plato, Thomas Arnold und Coubertin.

PLATO (427 - 347 v. CHR.)

Bei Plato hat die Gymnastik zunächst eine wichtige Funktion bei der Erziehung der Wächter und Herrscher. Zunächst spielt dabei die Bedeutung für das Körperliche im Hinblick auf Gesundheit und Fitneß eine wichtige Rolle. Das Entscheidende für Plato ist aber die Verbindung von Gymnastik und Musik in ihrer Wirkung auf die Seele.

Die Seele sieht Plato in einem Schichtenaufbau. Der untersten Schicht ist die biologische Begierde zugeordnet. Sie kann auch als Triebsschicht bezeichnet werden. Diese Schicht kennzeichnet Plato als wild und ungezügelt, die einer Lenkung bedarf.

Diese Lenkungsfunktion hat die oberste Schicht. Sie wird im Phaidros mit dem Bild des Wagenlenkers beschrieben. Durch sie ist der Mensch vom Tier unterschieden.

Als Verbindung zwischen diesen beiden Schichten sieht Plato eine mittlere, die ein unverzichtbares Bindeglied zwischen der Begierde und der Möglichkeit ihrer Lenkung ist. Sie wird als das Löwenartige im Menschen beschrieben und mit dem Begriff Thymos gekennzeichnet. Hier hat aber auch das Mutige und das Erhebende seinen Sitz, wobei das Streben nach Höherem und nach Weiterentwicklung erkennbar ist, das durch das Agonale verstärkt werden kann bzw. muß. (vgl. PLATO Politea, 437-444)

Vor diesem Hintergrund ist das Zusammenwirken von Musik und Gymnastik in der Erziehung zu verstehen: „Also, sprach ich, o Glaukon, die, welche die Erziehung durch Musik und Gymnastik anordnen, meinen es damit nicht

so, wie einige glauben, um nämlich durch die eine den Körper zu bilden und mit Hilfe der anderen die Seele. Sie mögen wohl, sprach ich, beide der Seele wegen anordnen.“ (PLATO Politea, 410 c) Danach beschreibt Plato das Mutige und das Wißbegierige in uns als wahres Objekt der Gymnastik und der Musik. „Für dieses beides also scheint Gott, werde ich sagen, den Menschen zwei Künste gegeben zu haben, die Musik und Gymnastik, für das Mutige in uns und das Wißbegierige, nicht für Seele und Leib, es müßte denn nebenbei sein, sondern für jene beiden, damit sie zusammenstimmen, angespannt und nachgelassen, soweit es sich gebührt. ... Wer also Musik und Gymnastik am schönsten mischt und im reichlichsten Maß der Seele beibringt, den würden wir wohl am richtigsten für den vollkommen Musikalischen und Wohlgestimmten erklären, weit mehr als den, welcher die Saiten gegeneinander zu stimmen weiß.“ (PLATO Politea, 412 a)

Besonders in seinem Spätwerk, den Nomoi, beschreibt Plato die Bedeutung des Spiels und läßt dabei erkennen, daß er das frühere Zweckdenken durch eine andere Perspektive ergänzt. Dort heißt es: „Es sind zwar die Angelegenheiten der Menschen großen Ernstes nicht wert, aber es ist doch notwendig, sie mit Ernst zu betreiben.“ Danach wird der Gedanke fortgeführt: „Ich behaupte, man müsse das Ernste mit Ernst betreiben, Das Nichternste aber nicht; seiner Natur nach sei aber Gott alles heilbringenden Ernstes wert. Der Mensch dagegen, wie wir früher sagten, sei zu einem Spielzeug Gottes geschaffen, und das sei in Wahrheit das Beste an ihm. Diesem Verhältnis sich fügend und die möglichst schönsten Spiele spielend müsse jeder, Mann und Weib, so sein Leben verbringen, nach einer der jetzt herrschenden entgegengesetzten Ansicht.“ (PLATO Nomoi, 803 b-c)

Im Hinblick auf die Diskussion des modernen Sports werden folgende Feststellungen interessant: 1. Die Gymnastik wird mit pädagogischen Gesichtspunkten verbunden. 2. Sie bekommt in diesem Zusammenhang instrumentellen Charakter. 3. In Verbindung mit dem Spiel hat sie aber auch ihren Eigenwert und ist unmittelbar dem Göttlichen zugeordnet. Es müssen aber schöne Spiele sein, wenn sie Gott erfreuen sollen. 4. Das, was im terminologischen Teil zur Bestimmung des Begriffes Sport ausgeführt wurde, ist bei Plato schon angelegt. Gymnastik (Sport) ist als sich bewegen im Spannungsfeld von Leistung - über den Thymos - und Spiel beschrieben. Dabei kann der Wettstreiter eine wichtige unterstützende Funktion haben.

THOMAS ARNOLD (1795 - 1842)

So wie Jahn als Vater des Deutschen Turnens und Ling als Begründer der Schwedischen Gymnastik bezeichnet wird, so gilt Thomas Arnold als Begründer des modernen Sports in England. England gilt als die Heimat des Sports, wie er sich in der industriellen Welt entwickelt hat und in der die Dominanz der feudalen Gesellschaft verloren geht.

Arnold war nicht im engeren Sinne Fachmann im Sport. Er war von 1828 - 1842 Headmaster der Public School in Rugby und vertrat dort Theologie, Philosophie und Mathematik. Es wäre auch falsch, ihn als Erfinder des modernen Sports zu bezeichnen. Sport gab es vorher auch schon in vielfältigen Formen des Patronised-Sport und später des Gentleman-Sport. Auch in den Public Schools - z.B. in Eton - wurde schon Anfang des 19. Jahrhunderts Sport betrieben. Das Bedeutende für die Weiterentwicklung des Sports liegt in seiner pädagogischen Begründung. Er wurde von Arnold in Rugby als wichtiger Bestandteil des Schullebens und als hervorragende Möglichkeit für die Schüler zur Selbsterziehung angesehen und auch realisiert. Arnold und andere Lehrer nahmen zwar an manchen sportlichen Betätigungen teil, sie überließen aber den Schülern die Organisation und Durchführung. So entwickelte sich in Rugby ein Schulleben, in das der Sport integriert war und eine wichtige erzieherische Funktion hatte. Der Mannschaftsgedanke, das Entwickeln von Regeln und die damit verbundene Idee des Fair-play bestimmten das sportpädagogische Denken und wohl auch die sportliche Praxis. Rugby wurde unter der Leitung von Arnold zum Vorbild, das besonders national in England aber auch international gewirkt hat. Seine Ideen und die von ihm geförderte Praxis wurde auch zum Vorbild für Coubertin, der bei einem Besuch in England Arnold in Rugby kennen lernte.

In England wurde der Sport in den folgenden Jahren zum integralen Bestandteil der Schulen und Universitäten und dehnte sich dann auch auf alle Bevölkerungsschichten aus. Im Sinne von Arnold sollte der Sport nicht nur physisch wirken, sondern auch einen allgemeinen positiven Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Verhalten haben. In diesem Sinne kann eine Verwandtschaft mit Plato festgestellt werden. Es spricht vieles dafür, daß die gewünschten Wirkungen in Rugby und anderen Schulen auch tatsächlich beobachtet werden konnten. Ob sich aber der Sport dann im Sinne von Arnold weiterentwickelt hat, ist eine Frage die nicht unbedingt mit ja beantwortet werden kann. Jedenfalls findet man bei McINTOSH 1952 schon die

Meinung: „Arnold was not entirely happy about the effects of legalised self-government. He lamented the power of public opinion and his inability to fight it, and he lamented his inability to make the moral overcome the strong. The growth of athleticism at Rugby may be regarded therefore as the price paid by Arnold for the co-operation of the boys in maintaining discipline and effecting the reforms which he desired.“ (McINTOSH 1952, 31)

Wie in anderen Lebensbereichen, wird man beim Sport neben Positivem auch Negatives feststellen. Es ist aber später die Frage zu stellen, ob im Sport negative Tendenzen im System angelegt sind. In Rugby scheinen die Zeitgenossen von Arnold solche zwingenden negativen Tendenzen nicht gesehen zu haben, sonst hätte das Modell nicht so viele Nachahmer gefunden.

COUBERTIN (1863 - 1937)

Coubertin war ein Kritiker des Erziehungswesens im Frankreich seiner Zeit. So wie man Jahn nur in der Zeit nach 1806 in Preußen verstehen kann, so ist Coubertin nur in der Zeit nach 1871 in Frankreich zu verstehen. Er war unzufrieden mit der politischen Situation in Frankreich und seiner Stellung in Europa und der Welt. Coubertins Denken hatte eine starke nationale Wurzel, was dem politischen Denken im 19. Jahrhundert in Europa entsprach. Er sah besonders im Vergleich mit England die politische Überlegenheit des Vereinigten Königreiches unter Königin Victoria mit seiner „ungeheuren Ausdehnung“ und „hohen Machtentwicklung“. Eine wesentliche Ursache sah er in einem Erziehungssystem, in dem der Sport einen festen Platz hatte. Coubertin hatte damals (1896) die Vorstellung, daß „große nationale Fragen auf eine Erziehungsfrage hinauslaufen, besonders in den demokratischen Staaten“. Auf dieser Basis kam er für Frankreich zu der Auffassung, „daß es für Frankreich gut sein würde, in das Schulleben etwa von dieser körperlichen Lebenskraft, dieser tierischen Energie einzuführen, deren wohltätige Folgen unsere Nachbarn uns vorgeführt haben“. (COUBERTIN 1966, 11f.)

Außer an England dachte er dabei auch an Deutschland mit dem Turnen Jahns und an Schweden mit der Gymnastik Lings. England hatte er schon als junger Mann bei einer Bildungsreise kennen gelernt und war seit dieser Zeit ein Bewunderer von Thomas Arnold und der von ihm geleiteten Public School in Rugby und anderen von ihm inspirierten Schulen. (vgl. COUBERTIN 1966, 11ff.)

Neben dem Nationalen hat er auch schon sehr früh die Bedeutung internationalen Austausches und internationaler Zusammenarbeit erkannt. „Allmählich ist der Geist des Internationalen in den Sport eingedrungen, indem er das Interesse für denselben belebt und seinen Wirkungskreis erweiterte. Die Wiederherstellung der Olympischen Spiele wurden möglich.“ (COUBERTIN 1966, 11)

Wesentliche Wurzel für Coubertins Denken und Wirken waren reformpädagogische Ideen mit nationalen und internationalen Bezügen. Die andere Grundlage seiner Arbeit war die Anbindung an Gedankengut aus der griechischen Antike. Er sprach in diesem Zusammenhang von Athletismus und stellte fest: „In Ägypten war er fast ganz unbekannt und die alten indischen Kulturen kannten ihn noch weniger. Auf die Bühne der Menschheitsgeschichte trat er in Griechenland, und zwar mit Lykurgos. Er erscheint hier unter der Führung der Pädagogik: und genau unter der gleichen Führung sollte er Anfang des neunzehnten Jahrhunderts erneut in die Welt kommen.“ (COUBERTIN 1966, 7)

Für Coubertin kann und soll der Sport eine pädagogische Funktion haben. Dabei sieht er durchaus schon früh Gefahren, die mit ihm verbunden sein können, wobei er auch besonders an die Entwicklung in der Antike dachte. So stellte er 1894 schon die Frage: „In welcher modernen und den Gegenwartsbedürfnissen entsprechenden Denkkordnung finden wir das ethische Gegengewicht, das den modernen Athletismus davor bewahren könnte, in die Geschäftemacherei hineingezogen zu werden und so schließlich im Schmutz zu zerbrechen?“ (COUBERTIN 1966, 9) Er sprach aber dann die Hoffnung aus, daß die wiedererweckten Olympischen Spiele dazu beitragen, daß „nach und nach die Unwissenheit verschwinden wird, die die Vorstellung der einzelnen Völker voneinander prägt, diese Unwissenheit, die Haßgefühle lebendig hält, Mißverständnisse aufhäuft und die Ereignisse häufig in Richtung auf einen barbarischen und gnadenlosen Kampf sich überstürzen läßt.“ (COUBERTIN 1966, 10) Diese Art des Denkens bleibt bei Coubertin erhalten, wobei einerseits sein Optimismus und seine Begeisterung für den olympischen Gedanken und über die möglichen positiven Wirkungen des Sports herausgestellt werden, andererseits aber auch die in ihm liegenden und von außen herangetragenen Gefährdungen Beachtung finden. So formuliert er 1925 bei einem Kongreß in Prag. „Ich wollte Ihnen auch sagen, daß ich mein Werk in dem gleichen sportlichen Geist, der uns vereinte, beginne, das heißt, in der Freude an der Betätigung, der Lust am Wagnis und der Ehrfurcht vor dem selben Ideal. Mögen Sie

in diesem Geist dem Gipfel zustreben, wo wir den Tempel bauen wollen, während in der Ebene der Markt errichtet wird. Der Tempel wird ewig stehen, alles andere wird schwinden. Markt oder Tempel! Die Sportleute haben zu wählen. Sie können nicht beides wollen, sie müssen sich für eines entscheiden. Sportleute wählet!“ (COUBERTIN 1966, 115) In unserer Zeit sieht es so aus, als ob die Sportler meinen, daß man beides miteinander verbinden kann.

1927 kommen dann in einem Brief an Reichel pessimistische Gedanken zum Ausdruck: „Ich weiß nicht, ob sie zufrieden sind - ich kann von mir kaum sagen, daß ich zufrieden bin. Der Glanz der olympischen Spiele blendet mich ganz und gar nicht. Übrigens betreffen sie ja nur eine Elite, denn ihr Zweck ist die Ehrung und Hervorhebung der Athleten, deren außergewöhnliche Leistungen den für allgemeine sportliche Betätigung notwendigen Ehrgeiz und Wett-eifer nähren. Aber auf der anderen Seite der Elite steht die Masse, stehen alle, die Sport treiben, ohne hier hervorragende Leistungen vollbringen zu wollen. Was sie betrifft, so haben wir in technischer Hinsicht viel gewonnen, zahlenmäßig jedoch nur sehr wenig. Gemessen an der Gesamtbevölkerung bleibt die Zahl der wirklichen Sportler verschwindend gering. Bluff und Reklame verschleiern die wahre Situation. Presselärm und regelrechte Schwemme von Meisterschaften führen die öffentliche Meinung hinters Licht. Ein Land ist erst dann wirklich richtig sportlich, wenn der Sport der Mehrzahl seiner Einwohner ein persönliches Bedürfnis ist.“ (COUBERTIN 1966, 116f.) Was würde Coubertin heute sagen über das Ausmaß einerseits der Anzahl von Meisterschaften und andererseits der Anzahl der Menschen, die Sport treiben? Es war sein Hauptanliegen, das möglichst viele Menschen den Weg zum Sport finden. In diesem Zusammenhang macht er den Vorschlag, das antike Stadt-gymnasium wieder auferstehen zu lassen, „an dem Wettbewerb und Rekord nichts zu suchen haben, wo aber andererseits jeder Erwachsene, ohne sich Beobachtung und Kritik auszusetzen, jederzeit und kostenlos, die einfachsten Übungen vollführen kann: Laufen, Springen, Werfen, Freübungen ... und wo er gegen ein möglichst geringes Entgelt boxen kann, beziehungsweise Fechtunterricht nehmen, in einer Manege reiten oder in einem Schwimmbad schwimmen. So sieht die Einrichtung aus, die allein Frankreich zu einer sportlichen Nation machen kann - das gilt übrigens für alle Nationen. Dahin wird man nicht kommen, indem man die Zahl der Vorturner auf den Spielgeländen vervielfacht oder Pfadfinder an allen nationalen und internationalen Paraden teilnehmen läßt, - dahin wird man noch weniger kommen, indem man den Völkerbund zur Hilfe ruft, der wahrlich schon genug Beamte hat.“ (COUBERTIN

1966, 117f.)

Bei der Lektüre der Texte von Coubertin fällt auf, daß er unterschiedliche Schwerpunkte setzt und bei der Behandlung der einzelnen Themen keine stringente Stimmigkeit zwischen ihnen erkennen läßt. 1929 vertritt er die Meinung: „Um zu erreichen, daß hundert sich den Leibesübungen widmen, müssen fünfzig Sport treiben. Damit fünfzig Sport treiben, müssen zwanzig sich spezialisieren. Damit zwanzig sich spezialisieren, müssen fünf erstaunlicher Leistungen fähig sein.“ (COUBERTIN 1966, 136-137)

Den Sport der besten Athleten kennzeichnet er als „ein leidenschaftliches Nach-oben-Streben, das vom Spiel bis zum Heroismus reichen kann.“ Er gesteht diesem Sport Exzesse zu und meint, daß die extremen Sportler „eine mitreißende Elite der Energie“ sein können. Allerdings sieht er auch hier die Gefahr des Mißbrauchs und meint, es ginge bei allem darum „zu wissen, ob diese Mißbräuche vermieden werden können oder nicht, und ob die Wohltaten der sportlich, das heißt unter Einschluß der Tendenz zum Exzeß praktizierten Leibesübungen ohne Mißbrauch erreicht und behauptet werden können?“ Einer von Menschen erdachten Körpererziehung, ohne den grundlegenden Sauerteig des Sportes, wie er ihn versteht, steht er sehr skeptisch gegenüber. Damit hat Coubertin sehr aktuelle Themen angesprochen, die auch heute diskutiert werden oder doch diskutiert werden sollten.

Das pädagogische Problem des Wetteifers

Alle drei bisher behandelten Denker über den Sport - Plato, Arnold, Coubertin - sehen im Sport eine sehr wichtige pädagogische Möglichkeit, wenn er in der rechten Weise betrieben wird. Sie sehen aber auch Gefahren und mögliche Mißbräuche. Im Sinne Platos könnte man sagen, es kommt auf die Abstimmung zwischen Sport und übrigen Leben an. Die erkennbare Ambivalenz des Sports steht in Verbindung mit dem großen Einfluß des Wetteifers, den er auf ihn ausübt. Er ist offenbar ein Motor, der den Sport stark machen kann, der aber auch zerstörerische Elemente enthält. Diese Meinung findet man immer wieder bei Autoren, die sich mit der Wetteiferthematik befassen. (vgl. NETZER 1960)

Schon im Denken der Griechen stehen sich die gute und die böse Eris gegenüber. Während die gute Eris die menschliche Entwicklung zu Höherem antreibt, geht von der bösen Eris eine zerstörende Kraft aus. Bei der bösen

Eris ist nicht an Neid, Eifersucht, Groll gedacht, diese Emotionen und Denkweisen werden als menschlich akzeptiert. Böse wird der Wettkampf dann, wenn es zur Tat des „Vernichtungskampfes“, des „schlimmen Krieges und Haders“ kommt. (vgl. NIETZSCHE in NETZER 1960, 12f.)

Ein anderer Gedanke aus der Antike ist für uns noch interessant. Der Wett-eifer muß als treibende Kraft immer erhalten bleiben. Im Sinne des Ostrakismos heißt es deshalb: „Unter uns soll niemand der Beste sein; ist jemand es aber, so sei er anderswo und bei anderen“ (NETZER 1960, 13) Wenn einer eindeutig der Beste ist und von keinem besiegt werden kann, dann lohnt es sich nicht mehr, mit ihm einen Wettkampf auszutragen. Deshalb muß er verschwinden, damit der Wett-eifer aufrecht erhalten wird.

Durch den Einfluß des Christentums änderte sich die Einstellung zum Wett-eifer. Darauf hat Erismann in seinem Aufsatz „Der Wettstreit als Erziehungsprinzip“ hingewiesen. Er meint, daß das mit dem Wett-eifer verbundene ichbezogene Bewußtsein schädlich für das menschliche Zusammenleben ist und daß die „Überbetonung des Wett-eifers in der Erziehung, die der Wettstreit-Einstellung zu einer zu zentralen Rolle in der Seele des Kindes verhelfen kann, zu den größten und viel zu wenig gewürdigten Gefahren gehört, mit denen es der Hüter der kindlichen Seelen zu tun hat“. (ERISMANN in NETZER 1960, 75)

Nohl hält dagegen, daß gerade im Sport die gute Eris den „edlen Sieg ohne Leidenschaft“ ermöglicht. Er meint: „Wenn der Wett-eifer das ist, was er sein muß, eine edle und stolze Empfindung, so enthält er immer eine geheime Aspiration zum Guten“. (NOHL in NETZER 1960, 80) Nohl hat nicht nur die Hoffnung, daß im Sport die Erziehung zur guten Eris möglich ist, er meint, daß er dies auch schon ganz sicher beobachtet hat. Zu dieser Erziehung gehört natürlich eine Einstellung zum Sport, wie sie in dem Gedanken des Fair-play gegeben ist.

Verwandte Gedanken hat Konrad Lorenz auf der Grundlage seiner biologischen Studien zum Ausdruck gebracht. Er meint, daß der Aggressionstrieb für die Arterhaltung notwendig ist und nicht durch Verbote und Fernhalten von auslösenden Reizsituationen ausgeschaltet werden kann. Begeisterung und sogar persönliche Freundschaften stehen für ihn in Verbindung mit dem Aggressionstrieb. Andererseits sieht er auch die zerstörenden Wirkungen, die von ihm ausgehen können. Konrad Lorenz hat die Vorstellung, daß man Aggressionen kultivieren kann und stellt fest: „Die Fairneß oder Ritterlichkeit des Sports, die auch unter stark aggressionsauslösenden Reizwirkungen aufrecht erhalten wird, ist eine wichtige kulturelle Errungenschaft der Mensch-

heit.“ (LORENZ 1963, 374) Hier kann an eine Form des Overloadtrainings gedacht werden, durch das eine besonders starke Wirkung erhofft wird.

Die Kritiker von Lorenz weisen darauf hin, daß ein eigenständiger Aggressionstrieb nicht nachgewiesen ist und vieles dafür spricht, daß es ihn nicht gibt. (vgl. PILZ/TREBELS 1976, 16ff.) In diesem Zusammenhang wird auf weitere theoretische Erklärungsmöglichkeiten für aggressive Handlungen hingewiesen. Es ist aber leicht erkennbar, daß durch andere Zugangsweisen das Grundphänomen nicht an Bedeutung verliert, daß Aggressionen im sportlichen Wettkampf ambivalent sind. Sie können radikal im Sinne der bösen Eris werden, sie sind aber auch in kultivierten Wettkampfformen möglich und haben dann Begleiterscheinungen, wie sie mit der guten Eris beschrieben sind. Sportpädagogen und damit auch Trainerinnen und Trainer haben sich darum zu bemühen, für eine Tendenz zur guten Eris zu sorgen, was ihnen und den Sportlern in manchen Situationen Schwierigkeiten bereitet. Gerade bei dieser Thematik wird deutlich, wie wichtig pädagogische Überlegungen und Aktivitäten auch im Wettkampf- und Spitzensport sind. (vgl. GABLER 1976; PILZ/TREBELS 1976) Mir ist noch der Satz eines bekannten Tennistrainers in den Ohren: „Man muß den Gegner brutal niedermachen wollen, wenn man gewinnen will“. Dem gegenüber erinnere ich mich an Tennisspiele auf höchstem Niveau, bei dem die Gegner nach 5 hart umkämpften Sätzen sich wirklich freundschaftlich verbunden fühlen und stolz auf das so hervorragende Spiel sind.

Wie ist die Situation des Wettkampf- und Spitzensports in unserer Zeit? (1997)

Besonders in systemtheoretisch orientierten Veröffentlichungen wird auf Zwänge hingewiesen, die von Gesellschaftssystemen ausgehen und denen auch Personen im Sport unterliegen. Der Sport wird in diesem Zusammenhang auch als Subsystem bezeichnet, welches ebenfalls einzelne Menschen in ihrem Denken und Handeln beeinflusst. (vgl. BETTE 1984a; 1984b; CACHAY 1988) Alle diese Zwänge befreien aber Individuen nicht von der Verantwortung, die sie für sich selbst und für andere Menschen haben, mit denen sie zusammenleben und handelnd tätig sind. (vgl. COURT 1994) Das gilt auch für Trainer und Athleten. Bei ihrem gemeinsamen Tun kann es nicht nur um den Erfolg im Wettkampf gehen, wenn auch dort der Schwerpunkt für sie liegt. Die Gesamt-

entwicklung der Sportlerinnen und Sportler ist immer auch zu berücksichtigen und hat sogar dann Vorrang, wenn für den Lebenszusammenhang schwerwiegende Perspektiven - z.B. berufliche Entwicklung oder Gesundheitsprobleme - einem unmittelbaren und ausschließlichen Erfolgsstreben entgegen stehen. Diese Denkweise wird Trainerinnen und Trainern in einem Fernstudienbrief der Trainerakademie in Köln mit auf den Weg gegeben. (vgl. KURZ 1988)

Für den Sport ist die allgemeine Feststellung nicht zutreffend, „daß heute nur noch der Erfolg zählt und man ohne Rücksicht auf Mittel in Kosten ausschließlich dieses Ziel zu erreichen und Rekorde aufzustellen sucht.“ (HENILÄ in BECKERS 1985, 55) Es ist irreführend, wenn Beckers meint: „Das Ziel des Trainers besteht in der objektiven Leistungsoptimierung des ihm anvertrauten Sportlers, trotz aller widersprüchlichen Diskussionen um den mündigen Athleten ist sein Augenmerk auf die Optimierung körperlicher Bewegungsabläufe gerichtet.“ (BECKERS 1985, 63) Natürlich sind Bewegungsabläufe Grundlage aller sportlichen Handlungen. Die Aussage von Beckers legt aber nahe, daß es ausschließlich auf die spezialisierten Bewegungen ankommt. Andererseits spricht er von der Leistungsoptimierung des Sportlers. Dieses kann aber doch nicht alleine an der Bewegung festgemacht werden. Besonders bei den Spielen mit ihrer unerschöpflichen Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten, die den Situationen entsprechend abgerufen werden und auch das Nichtbewegen mit einschließen - in manchen Spielsituationen ist es taktisch richtig, stehen zu bleiben - wird deutlich, daß zu einer gelungenen Handlung mehr gehört als ein optimaler sportlicher Bewegungsablauf. Bei dem mündigen Athleten kann man eher erwarten, daß er in sportlichen Situationen richtig handelt, als ein Athlet, der vom Trainer auf optimale Bewegungsabläufe getrimmt ist. Manchen Trainern fällt es schwer, dieses zu erkennen, einzusehen und in Trainingsaktivitäten umzusetzen. Es kommt auf eine Optimierung des Trainings und des Wettkampfverhaltens mit jeweils einer Vielzahl von Teilaspekten an und nicht nur auf eine Spezialisierung einzelner Bewegungsabläufe. Bei der Ganzheitlichkeit des Menschen ist dies auch gar nicht möglich. Und darüber hinaus ist der Sport in den gesamten Lebenszusammenhang einzubeziehen.

Das sportliche Training und die Wettkämpfe haben durchaus Verwandtschaft mit Aktivitäten im beruflichen Leben. Auch dort muß in oft langdauernden Lernprozessen, die man durchaus als Training bezeichnen kann, etwas Bestimmtes gelernt werden, das dann situationsgerecht angewandt wer-

den muß. Dabei wird manchmal sowohl im Sport als auch im Beruf Kreativität gefordert, die auch nur über die Förderung der Gesamtpersönlichkeit erwartet werden kann. Spieler und auch Menschen im Beruf müssen manchmal etwas tun, was sie so vorher nicht gelernt oder trainiert haben. Wenn heute besonders bei den Ballsportarten darüber geklagt wird, daß es an kreativen Spielmachern fehlt, dann hat das vermutlich seine Ursache in einem zu rigiden Training, das es nachweisbar häufig gibt, das vom umgebenden System zwar nahegelegt sein kann aber nicht erzwungen ist. Es gibt Trainerinnen und Trainer, die es anders machen und deren Training sehr vielseitig ist und auch Aspekte mit einbezieht, die nicht nur auf bestimmte Bewegungsabläufe ausgerichtet sind.

Wenn Trainerinnen und Trainer ihrer Verantwortung Kindern und Jugendlichen gegenüber nicht gerecht werden oder sie sogar mißbrauchen, dann machen sie sich persönlich schuldig, wie das im Fall Fajfer geschehen ist. Das umgebende System mit Funktionären, Eltern und dem Erfolgszwang, der von vielen empfunden wird, aber in letzter Konsequenz nicht vorhanden ist, kann als Entschuldigung für das Fehlverhalten nicht geltend gemacht werden. Sehr wohl können aber diese umgebenden Personen sich mit schuldig machen. Verantwortliche Vertreter des Sportsystems sind verpflichtet, Fehlhandlungen zu registrieren, gegen sie vorzugehen und Vorsorge zu treffen, daß diese in Zukunft vermieden werden.

Eines kann man den Vertretern des Systems Sport nicht vorwerfen, daß sie nämlich nichts unternähmen, um Mißstände zu beheben. In einer Vielzahl von Initiativen bemühte und bemüht man sich, gegen Fehlhandlungen von Trainerinnen und Trainern, Athletinnen und Athleten, aber auch von Schiedsrichtern und Funktionären vorzugehen. Das reicht von Kontrollen und Bestrafungen bis zu Aufrufen, Werbemaßnahmen, Resolutionen, Regeländerungen und Systemkorrekturen. Wenn diese Maßnahmen auch nicht ausreichen, um alle Fehlhandlungen auszuschließen und Sport in einem radikalen Sinne sauber zu halten, dann hat das zwei Hauptgründe:

1. Menschen machen auch dann noch Fehler, wenn sie sich um ihre Vermeidung bemühen, und es gibt in allen Lebensbereichen Menschen, die unmoralisch handeln. Deshalb ist nicht das ganze System mit guten Absichten und nachweislich vielen guten Wirkungen negativ einzuschätzen. Das gilt genau so für die Schule, wo es auch unmoralische Lehrerinnen und Lehrer gibt, für die Kirchen, wo es unmoralische Pfarrer gibt,

das Krankenwesen, wo es unmoralische Ärzte gibt, das juristische System, wo es unmoralische Richter und Anwälte gibt usw. Auch diese Institutionen und die dazu gehörigen Systeme sind deshalb nicht abzulehnen. Sie sind aber dazu aufgerufen, Mißstände zu erkennen und nach ihren Möglichkeiten für Abhilfe zu sorgen. Perfekt werden die Institutionen dadurch nicht.

2. Im Sport mit seinem Wetteifer steckt ein Potential zur bösen Eris. Aber es gibt auch die Möglichkeit, die gute Eris dominant werden zu lassen. Hier liegt eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben im Sport. Es gibt viele positive Beispiele in Training und Wettkampf, wo pädagogische Arbeit in diesem Sinne erfolgreich war. Dabei kann man durchaus hoffen, daß Persönlichkeitsentwicklungen, die im Sport gefördert wurden, auch über den Sport hinaus wirken können.

In welcher Richtung das in unserer Zeit gedacht werden kann, hat ARTURO HORZ bei einem Fortbildungsseminar der Trainerakademie in Köln in 10 Thesen zum Ausdruck gebracht, die hier in gekürzter Form wiedergegeben werden:

1. Sporttreiben ist nicht Lebensschulung an sich, kann es aber unter bestimmten Umständen sein.
2. Sporttreiben kann zur persönlichen Lebensqualität sehr viel beitragen, es kann das Leben bereichern.
3. Sportbezogenes Training kann zur erfolgreichen Lebensmeisterung sehr viel beitragen.
4. Wer sich ausschließlich durch Leistung definiert, hat die Lektion „Leistungsprinzip“ mißverstanden.
5. Ziel jeder Bildung ist letztlich die Persönlichkeitsentwicklung in eine Richtung, die positiv bewertet werden kann - auch im und durch Sport.
6. Die Einstellung zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen sowie zu seiner Um- und unserer Mitwelt sind Eckpfeiler der persönlichen Standortbestimmung im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung.
7. Markante Persönlichkeitsmerkmale sind dann besonders erstrebenswert, wenn sie nicht nur der egoistischen Nützlichkeit, sondern auch der Solidarität im sozialen Umfeld dienen.
8. Erst durch Wertbindung - im Sinne der guten Eris - wird Wetteifer wert-

voll.

9. Verantwortungsvolle Trainerinnen und Trainer orientieren sich auch an Werten, die über den sportlichen Rahmen hinaus für den Fähigkeitserwerb und die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind.
10. Im pädagogisch orientierten Leistungsprozeß ist die Leistungssteigerung längst nicht immer das vordringlichste Ziel. (vgl. Hotz 1996, 8f.)

Genau so interessant sind die Überlegungen von Hotz zur Frage: „Was kann durch Sport für das Leben gelernt werden?“ Hier wird sehr plausibel auf Erfahrungsmöglichkeiten und damit auf Lernmöglichkeiten hingewiesen, die in Verbindung mit Training und Wettkampf feststellbar sind. Dort heißt es z.B.: Im Sport gibt es die Möglichkeit „zu lernen, zu üben, zu trainieren, sich anzustrengen und auszuprobieren“ oder „sich über Erreichtes zu freuen und Mißerfolge überwinden zu können“ oder „anderen beizustehen, sie zu unterstützen und sich selber helfen zu lassen“ oder „Aggressionen zu beherrschen oder diese Energie erfolgsbringend umzuleiten“. (vgl. Hotz 1996, 9)

Auf die Ausführungen von Hotz wird hier so betont hingewiesen, weil sie dem Geist, der meinem Beitrag zugrunde liegt, weitgehend entsprechen und gleichzeitig auf aktuelle Möglichkeiten ausgerichtet sind. Es ist interessant, daß diese Art zu denken von den meisten jungen Trainerinnen und Trainern nicht nur interessiert registriert, sondern auch in vielen Fällen angenommen wird. Dabei haben wir es mit erfolgreichen Athletinnen und Athleten und Trainerinnen und Trainern zu tun. Sie bestätigen, daß die Ideen realisierbar sind. Natürlich gibt es auch den Hinweis: „Wir meinen das auch so, aber wir kommen oft in Konflikt mit dem uns umgebenden System mit seinen Forderungen nach schnellen Erfolgen.“ Es gibt aber viele, die sagen, daß dieser Konflikt nicht immer in Erscheinung tritt und wenn er vorhanden ist, man damit fertig werden kann. Dazu gehört sehr viel Souveränität, die aber gute Trainerinnen und Trainer haben oder entwickeln müssen. Nach meiner Einschätzung gibt es im Sport sehr viel mehr positive als negative Beispiele.

Als Beispiel für Bemühungen in der angesprochenen Richtung ist ein Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer zu nennen, der in gemeinsamer Initiative des Ministeriums für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und der Trainerakademie in Köln entwickelt wurde. Beteiligt waren eine Bundestrainerin und drei Bundestrainer, Vertreter des Landes Nordrhein-Westfalen, Vertreter der Trainerakademie, Vertreter der Sportwissenschaft, ein Vertreter des Bundesausschusses für Aus- und Weiterbildung beim

DSB, die Sportpfarrer, ein Vertreter des Bundesausschusses Leistungssport beim DSB und Vertreter der Athleten. Drei Sätze aus diesem Ehrenkodex werden hier zitiert: „Die Würde des Menschen hat in Training und Wettkampf immer Vorrang.“ Trainerinnen und Trainer können ihre Pflichten nur dann erfüllen, wenn alle beteiligten Gruppen -Verbände, Sponsoren, Politik, Medien, Eltern- die Prinzipien des Ehrenkodex akzeptieren.“ Der Ehrenkodex ist ein Ausdruck der Selbstbestimmung des Berufsstandes der Trainerinnen und Trainer des deutschen Sports. Er ist ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung und Festigung einer Berufskultur, die sich der menschlichen Leistung unter der Vorherrschaft der Humanität verpflichtet fühlt.“ Das Ganze ist auf eine praxisnahe Ethik ausgerichtet. Es wird dann positiv wirken, wenn die angesprochenen Institutionen es durch entsprechende Maßnahmen mittragen. In der historischen Rückblende wurde deutlich, daß die hier angesprochenen Autoren den Sport nur dann als pädagogisch wertvoll angesehen haben, wenn es ein kultivierter Sport ist. Das entspricht auch dem Denken von Stefan Gröbning, wie er es in seinem Buch *Bewegungskultur zum Ausdruck* gebracht hat, wenn er auch dem Sport mit Huizinga und Sutton-Smith keine sehr großen Chancen einräumt, daß dieses auch realisierbar ist. (GRÖSSING 1993, 62ff.)

Schlußbemerkung

Ich habe versucht, in dem Beitrag zu zeigen, daß der Sport bei aller Anfälligkeit für negative Auswirkungen ein großes Potential an positiven Entwicklungsreizen für Menschen enthält, die ihn betreiben und von Trainerinnen und Trainern mit pädagogischen Fähigkeiten betreut werden. Die Ambivalenz des Sports, die in allen hier angesprochenen Beiträgen anklingt, zwingt einerseits zu großer Aufmerksamkeit gegenüber möglichen Mißständen, sie gibt aber andererseits auch die Hoffnung auf Möglichkeiten, die das Leben einzelner Menschen bereichern und auch hilfreich für gesellschaftliche Entwicklungen sein können.

Einige Themen, die für die hier angestellten Überlegungen bedeutsam sind, wurden nur gestreift aber nicht ausführlich behandelt. Der zur Verfügung stehende Raum ließ das nicht zu. Fair-play und Kindertraining hätten mehr Beachtung verdient. Hier verweise ich für Fair-play auf das Buch von Lenk/Pilz 1989, auf Meinberg 1991, Court 1994 und den Sammelband Hotz 1994. Dort

findet man einen Überblick über die ausgedehnte Diskussion zum Thema.

Für Kindertraining verweise ich auf den Beitrag von PÜHSE/ZAHN in HOTZ 1994 und besonders auf den Aufsatz von GRUPE 1984. Im Studienbrief von MARTIN: „Training im Kindes- und Jugendalter“ wird zustimmend auf Forderungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einer von ihr veröffentlichten Resolution zum Thema „Kind im sportlichen Training“ hingewiesen. Dort heißt es: „Pädagogische Überlegungen führen immer wieder zu der Forderung nach Freiräumen für das Kind, in denen es seine unmittelbaren Bedürfnisse befriedigen kann. Kindertraining muß solche Freiräume schaffen.“ Und weiter: „Die Individualität des Kindes und vielseitige Möglichkeiten zu seiner Weiterentwicklung müssen vom Trainer erkannt und als wesentliche Bedingung seiner Trainingsorganisation berücksichtigt werden. Die Verantwortung für die Gesamtentwicklung des Kindes muß Vorrang vor Trainings- und Wettkampfnormen haben. (MARTIN 1988, 8)

Natürlich ist es bei dem Thema des Beitrages auch notwendig, auf die Verbindung von Sport und Politik, Sport und Wirtschaft und Sport in den Medien zu achten.

Abschließend will ich einen österreichischen Spitzensportler zitieren. Seine Aussagen haben mich fasziniert und bestärken mich in der Arbeit für das Ziel, daß der Sport für junge Menschen eine wertvolle Bereicherung ihres Lebens nicht nur sein kann, sondern auch tatsächlich sein wird. 1994 hat Andreas Goldberger in einem Interview gesagt: „Ruhm und Geld ist mir wurscht. Aber warum mir das Springen taugt, dös kann i fei sogn. Weilst nie woaft wos passiert. Du stehst oben an der Schanze. Du bist dir deiner sicher. Oder glaubst es zumindest. Du spürst die Schanze und sie spürt dich. Aber jetzt kann alles passieren. Die Schanze ist etwas Lebendiges. Wie soll ich das sagen? Die Schanze ist vielleicht wie eine Frau, mit der du tanzt. Und sie ist immer anders. Es gibt Schanzen, die du magst, weil sie dir liegen. Und dann gibt es solche, die du nicht magst. Aber da mußt du durch. Die Schanze wehrt sich. Oder die Natur. Eine Böe von unten, von der Seite, von hinten, und alles ist zu spät. Und das ist der Reiz. Wannst dös packst, bist du Kaiser und kriegst die Belohnung: Du fliegst wie Vogerl. Du bist frei und dei eigener Herr. A wenss nur a paar Sekunden dauert. Aber dös is mit nix zu vergleichen.“ (FAZ 5. Januar 1994, S. 20)

Literatur

- BECKERS, E.: Sport und Erziehung. Köln 1985
- BETTE, K.-H.: Strukturelle Aspekte des Hochleistungssports. Sankt Augustin 1984a
- BETTE, K.-H.: Die Trainerrolle im Hochleistungssport. Sankt Augustin 1984b.
- CACHAY, K.: Sport und Gesellschaft. Schorndorf 1988
- COUBERTIN, P.: Der Olympische Gedanke. Schorndorf 1966
- COURT, J.: Allgemeine Ethik und Sportethik. In: Sportwissenschaft 24 (1994) 4, 319-335.
- GABLER, H.: Aggressive Handlungen im Sport. Schorndorf 1987
- GRÖSSING, St.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf 1993
- GRUPE, O.: Kinderhochleistungssport in pädagogischer Sicht. Resümee und Aufarbeitung einer kontroversen Diskussion. In: Sportunterricht 33 (1984), 409-419.
- HECKER, G.: Leistungsentwicklung im Sportunterricht. Weinheim/Berlin/Basel 1971
- HECKER, G.: Kompendium Didaktik Sport. München 1979
- HECKER, G.: Sportpädagogik. Frankfurt/Aarau 1996
- HOTZ, A.: Persönlichkeitsentwicklung durch Sport? In: Trainerakademie aktuell, Juli 2/1996, 8f.
- HOTZ, A.: Handeln im Sport in ethischer Verantwortung. Magglingen 1994
- KURZ, D.: Pädagogische Grundlagen des Trainings. Schorndorf 1988
- LENK, H./PILZ, G.: Das Prinzip Fairneß. Zürich 1989
- LORENZ, K.: Das sogenannte Böse. Wien 1963
- MARTIN, D.: Training im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf 1988
- MCINTOSH, P.C.: Physical Education in England since 1800. London 1952
- MEINBERG, E.: Die Moral im Sport. Aachen 1991
- NETZER, H.: Der Wetteifer in der Erziehung. Weinheim/Berlin/Basel 1960
- PILZ, G./TREBELS A.: Aggression und Konflikt im Sport. Ahrensburg 1976
- PLATO: Politeia. In: Sämtliche Werke. Bd. 3. Hamburg 1963
- PLATO: Nomoi. In: Sämtliche Werke. Bd. 4. Reinbek bei Hamburg 1994
- WILLIMCZIK, K.: Die Davidsbrüder zum Gegenstand der Sportwissenschaft. Manuskript für ein Referat in Darmstadt 1994

SPORT ZWISCHEN SKYLLA UND CHARYBDIS

ZWEI VARIATIONEN ÜBER IMMER ZEITNAHE THEMEN

E. NIEDERMANN

Eine persönliche Vorbemerkung als Geburtstagswunsch:

Lieber Stefan,

der Einladung unseres Kollegen Erich Müller, für die Festschrift zu Deinem 60. Geburtstag einen Beitrag zur Verfügung zu stellen, bin ich gerne nachgekommen. Dies nicht nur deshalb, weil Du mein Nachfolger am Institut für Sportwissenschaften an der Universität Salzburg bist, sondern auch deshalb, weil mich mit Dir über 30 Jahre freundschaftlichen Denkens und Bemühens um die Leibeserziehung in Österreich verbindet. Ich habe mit Dir 1965, im Jahr der Entstehung des Instituts für Sportwissenschaften in Salzburg, damals Institut für Leibeserziehung, zum erstenmal die „sportwissenschaftlichen Klingen“ gekreuzt. Ich hoffe, in fairer Weise. Es ging darum, ob der Name/Begriff „Natürliches Turnen“ unbrauchbar geworden sei. Du zieltest auf „Integrierende Leibeserziehung“ ab. Ich trat für „Natürliches Turnen“ im Sinne eines historischen Begriffes ein, bekannte mich aber zur „bewegten Gegenwart“ und distanzierte mich ausdrücklich von jeder Erstarrung und von allen „dogmatischen Versuchen“. (Leibesübungen/Leibeserziehung, 1965, Heft 5).

Die damals als bewegt empfundene Gegenwart ist inzwischen einer viel bewegteren „anderen“, unserer heutigen Gegenwart, gewichen. Der Wandel von der Leibeserziehung zur Bewegungserziehung, für die Du sehr früh eingetreten bist, zeigt sich deutlich erkennbar im neuen Namen der von Dir geleiteten Fachzeitschrift „Bewegungserziehung“ (früher „Leibesübungen/Leibeserziehung“) und stellt einen weiteren Schritt in der lebendigen Entwicklung der Sportpädagogik dar.

Aus dem ursprünglich bereits von Gaulhofer-Streicher sehr offen gedachten Fach Turnen wurde das Fach Leibesübungen und wird in Zukunft neben Kunsterziehung und Musikerziehung das Fach Bewegungserziehung. Es ist zu

wünschen, daß es auch weiter einen gesicherten und guten Platz im Fächerkanon der österreichischen Schulen einnehmen wird. Du hast in der ersten Nummer der neu benannten Zeitschrift mit Deinem Beitrag „Anspruch und Ziel schulischer Bewegungserziehung“ grundsätzliche Markierungen gesetzt, denen wohl viele zustimmen werden. Den Satz „Das Bewegen im Unterricht darf natürlich auch Spaß machen, soll aber vor allem anstrengen und ausreichend sein und selbst dann statthaben, wenn es nicht die Zustimmung aller Beteiligten findet.“ habe ich für mich zustimmend unterstrichen. Einer so praktizierten Bewegungserziehung wird man übrigens einen „integrierenden“ Charakter ohne Schwierigkeiten zusprechen können!

Du hast zur Weiterentwicklung der Leibeserziehung in Österreich Entscheidendes geleistet und durch Dein international anerkanntes Wirken auch zum Ansehen der österreichischen Leibeserziehung im Ausland sehr viel beigetragen. Dies erlaube ich mir festzustellen.

Ich danke Dir für die jahrzehntelange ungetrübte Zusammenarbeit und möchte mir als älterer Leibeserzieher, der als persönlicher Schüler von Streicher und Gaulhofer im Rahmen seiner Möglichkeiten immer um ihr fachliches Erbe bemüht war, erlauben, in diesen Dank auch die österreichische Leibeserziehung einzuschließen.

Möge das von Dir gegründete Streicher-Archiv - natürlich zusammen mit dem Salzburger Institut für Sportwissenschaften! - das große Erbe der österreichischen „Turnerneuerer“ weiter pflegen und möge Dir ein langes und weiterhin so erfolgreiches Wirken beschieden sein!

Dies wünscht Dir, lieber Stefan, in freundschaftlicher und aufrichtiger Verbundenheit

Dein Erwin Niedermann

Variation 1: Sport und Kultur

In der Zeitschrift „Spectrum der Sportwissenschaften“ veröffentlichte Reinhard BACHLEITNER kürzlich einen gehaltvollen Beitrag „Körperlose Kultur - kulturlose Körper oder Sport zwischen Unkultur und Kultur“⁽¹⁾, der durch eine Literaturliste mit über 60 Titeln einem Thesaurus zum Thema gleichkommt. Diese Liste beweist unter anderem, wie heftig der Sport nach wie vor um sein Selbstverständnis kämpft.

Bachleitner stellt die Frage, ob und welche Kultur durch Sport vermittelt werden könne und läßt die Frage offen, ob Sport förmlich Kultur sei. Auf der Spurensuche nach Ursachen des im Gang befindlichen Kultur-Diskurses im Sport dränge sich als insgeheime Mitursache vielmehr die Frage auf, ob derjenige, der Sport treibt, selbst Kultur hat oder nur einer Körperkultur huldige.

Die Vielschichtigkeit der beiden zur Frage gestellten Begriffe Kultur und Sport kann wohl kaum in Frage gestellt werden. Trotzdem wird darauf selten Rücksicht genommen, mit ein Grund, warum man nicht selten aneinander vorbeiredet. Hier soll zur Klarstellung so vorgegangen werden, daß jeweils einfache Anführungszeichen verwendet werden, wenn die genannten Begriffe in ihrer vielschichtigen Bedeutung verwendet werden, also: 'Sport' oder 'Kultur'.

Betrachtet man die ansteigende Zahl der Diskussionen einschlägiger Themen, ist man (etwas zynisch) versucht zu sagen: wie gut, daß es so vielschichtige Begriffe wie eben Sport und Kultur gibt! Wie viel weniger Artikel und auch Bücher könnten geschrieben werden, würden Begriffe, mit denen argumentiert wird, einigermaßen terminologisch festgelegt. Nicht für alle Zeiten, aber doch für den je vorliegenden Fall. Bachleitner aktualisiert bewußt die Terminologie und wertet diese als einen häufig unter ihrem Wert eingeschätzten Wissenschaftsbereich. Unter Bezug auf STAGLS Publikation „Das neue Paradigma der Psychologie“⁴²⁾ betont er, daß Begriffe und Definitionen keinen Erkenntnisgewinn brächten, sondern „allein der Sprachökonomie“ dienen. Dem ist grundsätzlich zuzustimmen, doch wird in dieser Form die Möglichkeit, durch klare Begriffsbestimmungen wissenschaftliche Voraussetzungen für neuen Erkenntnisgewinn zu schaffen, zu gering gewichtet. Mindestens für den jeweiligen Standort und Zeitpunkt der betreffenden Diskussion.

Diese wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkte führen uns folgerichtig auf die bekannte Problematik Geisteswissenschaften versus Naturwissenschaften oder auch umgekehrt. Die Naturwissenschaften werden nicht selten als streng wissenschaftlich überlegen angesehen. Das Gegeneinander der beiden Wissenschaftsbereiche, das mit einem überflüssigen „Bruderkrieg“ verglichen werden kann, wird jedoch immer deutlicher als ein definitorisches und/oder auch als ein methodisches Problem mit seiner Lösbarkeit erkannt.

Vereinfacht stellt sich die scharfe Trennung der natur- und geisteswissenschaftlichen Bereiche auch als ein Gegenüber empirischer und hermeneutischer Methoden dar. Die wissenschaftlich fundierte Berechtigung und Notwendigkeit beider Verfahren dürfte aus heutiger Sicht indessen kaum zu be-

streiten sein, ebensowenig die Erkenntnis, daß es nur auf die jeweilige Problemstellung ankommt, welche Methode je bessere Ergebnisse liefert und deshalb vorzuziehen ist. Und in gleicher Weise werden beide Methoden in beiden Wissenschaftsbereichen angewendet, wenn auch in unterschiedlichen Maßen.

Nach dieser uns notwendig erscheinenden Exkursion in ein nur scheinbar am Rand liegendes Gebiet begeben wir uns wieder in das Spannungsfeld 'Sport' und 'Kultur'. Es hieße an dieser Stelle Eulen nach Athen tragen, wollten wir dem geneigten Leser dieser Zeilen den gesamten Umfang des Begriffes 'Sport' ins einzelne gehend vorzuführen versuchen. Dazu gibt es genug geeignete terminologische Nachschlagewerke. Es geht uns vielmehr darum, deutlich zu machen, wie bei jedem Zeitgenossen beim gehörten oder gelesenen Wort Sport unbewußt oder bewußt ein ganzes Bündel verschiedenster Vorstellungen, Erinnerungen, Voreingenommenheiten usw. aktiviert wird. Und dies alles auf je individuell zu beziehende Ebene, je nach erlebnisnahen oder erlebnisfernen Bezug zum Phänomen 'Sport', jeweils wieder zu relativieren in Bezug auf Alter, Geschlecht und wohl auch Informations- und Bildungsstand.

Nicht nur an „Weltereignissen“, wie es die modernen Olympischen Spiele zu bieten vermögen, läßt sich dieser Komplexcharakter verdeutlichen. Welches Paket von Begriffsinhalten läßt sich hier aufschneiden! Da ist zunächst zu unterscheiden, auf welcher Seite der x-beliebig herausgegriffene Zeitgenosse steht. Ist es ein überwiegend an Unterhaltung durch 'Sport' Interessierter, der durch Besuch von Sportveranstaltungen oder via Medien Ablenkung, Spannung oder Entspannung sucht? Ist es einer, der gerne wettet, vielleicht ein aktiver Sport-Toto-Anhänger? Ist es ein aktiver Sportler, wäre zu fragen, ob er den Sport in einem Verein ausübt oder eher individuell im Familien- oder Freundeskreis oder wirklich ganz allein? Ist er Vereinsmitglied oder Funktionär? Wie steht unser Zeitgenosse zur Leistung, auf welche später noch besonders eingegangen wird?

Weiter: ist der Zeitgenosse Journalist, Reporter, Manager oder ein am 'Sport' kommerziell Interessierter? Haben wir es mit einem am Phänomen 'Sport' wissenschaftlich Interessierten zu tun, wobei wieder Sondergebiete wie Lehre, Forschung, Medizin, vor allem unter Gesundheits- und Sozialbezug zu unterscheiden sind? Nennen wir noch den Politiker, dem der 'Sport' wichtiges Instrument für seine gesellschaftspolitischen Aktivitäten bedeutet. Die Reihe ließe sich leicht fortsetzen, wenn wir an die Vielschichtigkeit unserer Gesellschaft denken.

Berücksichtigt man die angeführten Aspekte, kann es als (sport)wissenschaftlich leichtfertig gelten, wenn vom komplexen Phänomen 'Sport' gesprochen wird und dies nicht ohne Apostroph oder durch andere Kennzeichnung geschieht. Ist eine der vielen Sonderformen des 'Sports' gemeint, sollte dies für je einen spezifischen Fall besonders hervorgehoben werden. Viele, auch wissenschaftlich orientierte Diskussionen könnten auf diese Weise ertragreicher verlaufen. So gesehen ist es sinnvoll, auch beim Begriff Kultur ähnlich vorzugehen.

Um dem Kulturbegriff näher zu kommen, greifen wir zunächst zu einem Wörterbuch. Vielleicht werden manche erstaunt sein, wenn dort mit dem Kulturbegriff von Beginn ein deutlich hervorgehobener Leistungsanspruch verbunden ist. So etwa, wenn es heißt, mit Kultur sei die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes zu verstehen, und zwar unter Einschluß der „mühevollen“ Pflege von Ackerboden oder Waldungen.³⁾

Bei einem geltend gemachten Anspruch auf 'Kultur' ist es daher legitim, darunter ein Streben zu verstehen, das auch mit Mühen, Verzichten und Einschränkungen verbunden ist, dem allerdings ebenso Freude, Befriedigung nicht abgesprochen werden darf. Die fließenden Grenzen des so interpretierten Kulturbegriffes schließen wie beim Sportbegriff nicht aus, daß unterschiedlichste Individuen und Gruppen 'Kultur' nur deshalb für sich in Anspruch nehmen, um sich mit einem anspruchsvollen Umhängeschildchen zu etikettieren.

Nun stellt sich die Frage, ob es nicht überhaupt abzulehnen ist, 'Sport' und 'Kultur' als gesellschaftliche Phänomene förmlich in einem Atem zu nennen. Was spricht dagegen? Ist es denn nicht so, daß menschliche 'Kultur' insbesondere als bildende Kunst, sich in der Gesellschaft manifestierte, bevor man darüber ausführlich reflektierte, geschweige denn darüber schrieb? Das zeitlich frühere Vorhandensein von Phänomenen ist doch Voraussetzung, um darüber (im nachhinein) reflektieren zu können! Nach dem Stand der Sporthistorie dürfen wir annehmen, daß auch 'Sport' in der Gesellschaft älter ist als das Nach-Denken darüber. Der anspruchsvolle Ausdruck Bewegungskultur, der zusehend an Bedeutung gewinnt, zeigt die „Verträglichkeit“, also ihre inhaltliche Nähe beider Begriffe sehr schön. Im Unterschied zu früheren Zeiten können sich allerdings heute neue Formen der Kultur oder neue Sportarten durch vorhergehendes reflektierendes Sprechen oder Schreiben sozusagen im nachhinein entwickeln.

Kritische Geister werden Einwände erheben, sportliche Anstrengung und

kulturelles kreatives Bemühen auf eine Ebene zu stellen. Und tatsächlich ist es geboten, grundlegende Unterschiede zwischen beiden Phänomenen anzukennen.

Der 'Sport' ist zunächst und ganz unmittelbar „nur“ auf Bewegung angewiesen. Bewegung als physikalische oder auch biologische Größe, denn Bios, das Leben, bringt Bewegung hervor, ermöglicht sie erst.⁴⁾

Eine ähnlich einfache Kennzeichnung für 'Kultur' ist wohl nicht ohne weiteres möglich. Künstlerisches Gestalten, auch Sprechen, Singen, Schreiben ist zwar im weitesten Sinn ebenfalls auf Bewegung angewiesen, aber sie ist hier nicht das Wesentliche, sondern nur eine Begleiterscheinung. Die Möglichkeiten dessen, was die Sprachen der Menschen etwa mit Geist zu umschreiben pflegen, bilden Ausgangs- und Mittelpunkt der 'Kultur'.

Schließen wir aus, daß es umstritten bleibt, ob alles, was sich, vielleicht selbsternannt, Kultur nennt, wirklich den Anspruch erheben darf, 'Kultur' zu sein, so könnte es vielleicht Zustimmung finden zu sagen: 'Kultur', Kulturalität stellt einen Anreiz dar, sie zu haben oder sie zu erwerben, sie zu vertreten oder sich zu ihr zu bekennen.

In einem hohen Maß werden dabei historische Aspekte wirksam. Mit den Mitteln der modernen mobilen Gesellschaft pilgern heute mehr Menschen als je zuvor zu den 'kulturellen' Hinterlassenschaften aus den unterschiedlichsten Zeiten an den verschiedensten Orten dieser Erde. Im Grunde sind Begegnungen mit menschlicher 'Kultur' nicht an die Zeit ihrer Entstehung gebunden, denn der Mensch begegnet sich hier „einfach selbst“. Das Zeitüberdauernde der 'Kultur' wird auf diese Weise deutlich sichtbar und damit auch ihre Unumgänglichkeit für den Menschen. Wie schmerzlich deshalb, wenn Kulturgüter durch Kriege oder andere Katastrophen für immer verloren gehen.

Solche Charakteristika unterscheiden 'Kultur' deutlich von 'Sport', denn dieser ist in seiner Bewegungsorientiertheit unmittelbar der Praxis ausgesetzt, dem vergänglichen Tätigsein und kann bestenfalls in verschiedenster Form dokumentiert, über den Augenblick hinaus festgehalten und damit zum zeitüberdauernden Gegenstand und in glücklichen Fällen zu einem Kunstwerk „erhoben“ werden.

Haben also 'Sport' und 'Kultur' im Grunde doch nichts miteinander zu tun? Schließen sie sich gegenseitig im wesentlichen aus? Grundsätzlich begegnen uns beide als zwei verschiedene Phänomene oder Äußerungen der menschlichen Gesellschaft. Sie lassen sich bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte

zurückverfolgen und sind als nicht wegzuleugnende Tatsache vorhanden. In diesem Sinn haben beide ihre Berechtigung und treten in ihrer je typischen Form in Erscheinung.

Schwierig ist die Frage zu beantworten, welches der beiden Phänomene für die menschliche Gesellschaft wertvoller sei. Obwohl die Frage im Grunde falsch gestellt ist, fordert sie doch zu kritischem Nachdenken heraus. Die Angreifbarkeit der Fragestellung beruht in der Herausforderung zu einer Stellungnahme über Unvergleichbares. Die Benennung der im Leben auftretenden Äußerungen von im Menschen angelegten Verhaltensweisen ist ihrerseits ein Ergebnis menschlicher Kultur, seines Denkens, seiner Sprache. Dazu gehören auch Grenzen und Überschneidungen, mit denen wir es in unserer Diskussion besonders wahrnehmbar zu tun haben.

So gesehen ist es zu begrüßen, wenn anspruchsvolle Repräsentanten des 'Sports' bemüht sind, den 'Sport' zur 'Kultur' zu führen, ihn, wo es möglich ist, zu kultivieren. Dies braucht nicht aus einem Minderwertigkeitsgefühl heraus zu geschehen, sondern aus der Kenntnis, daß 'Kultur' vorzüglich mit Wertfragen verbunden ist. Dem Menschen zu zeigen, welcher verantwortbaren, wertvollen und damit kultivierten Gebrauch er vom 'Sport' machen kann und soll, ist Aufgabe der Sportpädagogik, aber auch jeder kulturbezogenen Sportpolitik. So stellt sich Bewegungskultur förmlich von selbst ein, und dann führen sich Sätze wie „Sport ist Kultur“ von selbst ad absurdum. Auch Sätze wie „Politik ist Kultur“ sind nicht aufrechtzuerhalten. 'Politik' kann sowohl menschenverachtend gemacht werden, aber ebenso humanen Wertvorstellungen entsprechen.

Der 'Sport' ist im Übermaß Möglichkeiten ausgesetzt, ins Inhumane, ins Brutale abzugleiten. Der Hinweis auf die Massenhysterien im Schausport vieler Sportarten möge genügen. Bei kritischer Analyse stellt sich heraus, daß die „Fans“ zwar die Aktivisten der Brutalität, aber die eigentlichen Veranlasser andere sind, unter anderen manche Massenmedien.

Im Blick auf die dargestellten Unterschiede und Gemeinsamkeiten von 'Kultur' und 'Sport' hoffe ich eine erfolgreiche Philippika gegen irreführende Verallgemeinerungen vorgetragen zu haben, von denen im gesellschaftlichen, aber auch im wissenschaftlichen Alltag nicht nur der Sport betroffen ist. Auf diese Weise könnte manche Skylla glücklich umfahren werden, wie es Odysseus bei Homer gelungen ist.

Variation II: Sportliches Spiel und sportliche Leistung

Im Mittelpunkt der zweiten Variation zeitnaher Themen soll die oft aufgegriffene Gegensätzlichkeit zwischen Spiel und Leistung stehen. Unzählig sind die Verteidigungsreden, die für das Spiel im allgemeinen und für das sportliche Spiel im besonderen gehalten wurden und werden, vor allem und sehr legitim aus sportpädagogischer Sicht.

Wie oft wird dazu Schiller mit seiner Botschaft bemüht, der Mensch sei nur da ganz Mensch, wo er *spielt*. Schillers Botschaft im Fünfzehnten Brief „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ so zu zitieren, ist allerdings nur die halbe Wahrheit, denn es muß Schillers Nachsatz hinzugesetzt werden, daß die Griechen in den „Olympus versetzten, was auf der Erde sollte ausgeführt werden“. Im Olymp allein gab es „die ewig Zufriedenen von den Fesseln jedes Zweckes, jeder Pflicht, jeder Sorge frei“. Dort allein gab es weder Ernst noch Arbeit, „welche die Wangen der Sterblichen furchen“...

Wir glauben unseren Überlegungen nicht Gewalt anzutun, wenn wir hier auf die Spannungsverhältnisse zwischen 'Sport' und 'Kultur' auf der einen Seite und 'Spiel' und 'Leistung' auf der anderen Seite aufmerksam machen. Fassen wir je das Ganze des Sports, der Kultur, des Spiels und der Leistung ins Auge, so werden wir zwangsweise auf die Komplexität jedes einzelnen Begriffes verwiesen. Über 'Sport' und 'Kultur' wurde referiert, von 'Spiel' und 'Leistung' läßt sich Vergleichbares sagen.

Beim Gebrauch des Begriffes Spiel sollte bei sportwissenschaftlichen Diskussionen immer ausgesprochen werden, ob und von welcher besonderen Form seiner schillernden Erscheinung die Rede ist. Wir halten es hier so wie bei 'Sport' und 'Kultur' und verwenden in gegebenem Fall 'Spiel' und 'Leistung'.

Verständlicherweise meinen Pädagogen und alle, die vom 'Spiel' positiv sprechen (wollen), eben nur die positiven Seiten des 'Spiels' und des Spielens, das heißt, sie meinen jenen Bereich des 'Spiels', der dem Menschen jeden Lebensalters ein Höchstmaß an Freiheit sichert und ihn unter günstigen Bedingungen zur Kreativität führen kann.

Es ist jedoch auch notwendig, auf die negativen Gesichtspunkte dessen einzugehen, was Spiel genannt wird. Nicht um zu desillusionieren, sondern um Skylla und Charybdis zu bestehen. Mithin zu zeigen, welche Seiten das 'Spiel' auch zeigen kann und jedes negative „Auch“ mit einem „Leider“ zu versehen.

Die Kehrseiten des sportlichen 'Spiels' aufzuschlagen, fällt nicht schwer. Von den hauptsächlich das Zuschauer-Verhalten betreffenden Aspekten man-

chen Sport-Spiels wurde bereits gesprochen. Eng damit verbunden sind die Leidenschaften des Wettens jeglicher Art um Geld, das doch im Grunde nichts anderes ist als ein Wett-„Spiel“.

Ist vom Geld die Rede, dann drängen sich förmlich die modernen Olympischen „Spiele“ auf. Henning EICHBERG hat in dem tiefeschürfenden Beitrag „Das Lächeln der Pygmäen auf der Rennbahn“ mit 73 Literaturangaben auf die anstehende Problematik aufmerksam gemacht.⁵⁾ Am Beispiel (sollten wir schreiben Bei-„Spiel“?) des olympischen Sports, den er als „spezifisches Muster industrieller Bewegungskultur“ sieht, zeigt er den „strukturellen Umbruch“, durch den sich ein „körperlich realer Mythos von der Geschwindigkeit“ entwickelt habe.(62)

Um die charybdischen Gefahren, in die die Olympischen Spiele den Spielgedanken geführt haben, zu bestehen, empfiehlt Eichberg, zur „volkstümlichen Lachkultur“ der außereuropäischen Bewegungskulturen zurückzukehren.(78) Coubertin, dessen Olympismus von Prinzen, Grafen, Baronen und „Freizeitlern“ gestrotzt habe und von Vertretern des „demonstrativen Müßiggangs“(69) geprägt gewesen sei, habe mit seinem cm-gr-sec-System in eine „koloniale Einbahnstraße“ geführt.(79) Dieser Olympismus sei geprägt von „archaischer Raubgesinnung“ und „verfeinerter Selbstinszenierung“.(69)

Ob es Eichberg möglich ist, mit seiner vielfach vereinfachenden, wenn auch glänzend vorgetragenen Zivilisationskritik einen konstruktiven Vorschlag zur Beseitigung zweifellos vorhandener Fehlentwicklungen der modernen Olympischen Spiele anzubieten, muß mindestens offen gehalten werden.

Zunächst: Wäre es bei der früheren Bezeichnung der Olympischen Spiele als „Olympien“ geblieben und hätte man nicht zur späteren antiken Benennung der Ludi gegriffen, deren es eine Vielzahl verschiedenster Art gegeben hat⁶⁾, bliebe vorliegende Problematik hinfällig.

So aber gilt es, vom Bestehenden auszugehen und auf die historische Entwicklung, auf die gegenwärtige Sprachpraxis und neben den negativen Seiten auch die positiven sowohl des 'Spiels' wie der modernen Olympischen „Spiele“ hinzuweisen.

Eichberg führt die sogenannten „Anthropology Days“ der Olympischen Spiele von 1904 in St. Louis an. Damals zeigten Völker und Stämme aus verschiedenen Ländern (afrikanische Pygmäen, argentinische Patagonier, japanische Ainu, Indianer aus Vancouver, Isländer, Manguianas, Eskimos, Apachen, Sioux u.a.) Wettkämpfe in vielen Sportarten: 7 Läufe, 2 Sprungarten, Würfe, Bogenschießen, Tauziehen, Stangenklettern und „Schlammkampf“

(mud fight). Natürlich seien die sportlichen Ergebnisse „kläglich“ gewesen.(72) Für Coubertin war dies jedenfalls „vulgär“(73). Man kam auf die „Anthropology Days“ nicht mehr zurück.

Nichts sei gegen die „Lachkultur“ jeglicher Art gesagt und vor allem nichts gegen die Vorführung von volksgebundenen Tänzen oder anderen nationalen Bewegungskulturen bei modernen Olympischen Spielen. Im Gegenteil, dies sollte gefördert werden, wie es auch teilweise bereits geschieht. Und die vielen negativen Begleiterscheinungen der modernen Olympischen Spiele, deren es bekanntlich auch in der Antike eine erhebliche Zahl gegeben hat, sollen nicht nur nicht verschwiegen, sondern beseitigt werden.

Aber jede Vergangenheitsbewältigung ist auch an Gegenwartbewältigung und an Zukunftsperspektiven gebunden. Die lachenden Pygmäen kannten nur ihren engeren Lebens- und Kulturkreis, der ihnen die Welt, ihre Welt bedeutete. Wir kennen heute, bildlich gemeint, die ganze Welt, wissen von ihrer schönen Vielfalt und Unterschiedlichkeit, aber auch von ihren gesteigerten Spannungen und Gefahren.

Wenn nun die Sportler wirklich der ganzen Welt sich bei den modernen Olympischen Spielen treffen, sollten sie Schlamm Schlachten austragen? (Daß solche Schlachten im übertragenen Sinn in olympischen Zusammenhängen ausgetragen werden, kann nicht gezeugnet werden!)

Als Versuch und Bemühen, nationale Überheblichkeiten, Überschätzung des Rekord- und Leistungsgedankens in die Schranken zu weisen, Absolutes zu relativieren, kann der bereits zum Kult gewordene Abschluß der Olympischen Spiele verstanden werden, wenn sich die getrennt einziehenden Nationen aus ihren „Blöcken“, aus ihren „Ordnungen“ lösen und alle Teilnehmer in einem sich selbst bewegenden Chaos durcheinanderströmen und so gewissermaßen die ungewisse Zukunft mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten andeuten.

Die moderne Chaosforschung, die sich sowohl als Natur- wie als Geisteswissenschaft versteht, zeigt, daß Ordnung und Chaos nebeneinander existieren und förmlich aufeinander angewiesen sind. Aus solcher Sicht zeigen sich auch neue Seiten der Olympischen Spiele, die wie die Vereinten Nationen auf politischer Ebene sich durch die annähernd 200 unterschiedlichsten nationalen Interessen einem scheinbaren Chaos gegenüber sehen, das nur durch einen Letztbezug auf humane, auf ethische Normen fruchtbar gestaltet werden kann.⁷⁾

Um zum Abschluß das spannungsgeladene Verhältnis zwischen sportlichem Spiel und sportlicher Leistung zusammenzufassen, wollen wir noch einmal auf den Versuch zurückkommen, das ähnliche, scheinbar Unvereinbare zwi-

schen 'Sport' und 'Kultur' zu beschreiben.

Was dort gesagt wurde, gilt weitgehend von 'Spiel' und 'Leistung'. Der sprachliche Zugang erweist sich auch hier als Möglichkeit moderner gesellschaftspolitischer Kritik an der 'Leistung', am 'Leisten'. Leisten versteht sich als etwas befolgen, erfüllen, einer Sache nachkommen. Da sagt also eine/einer: Du sollst, ja Du mußt! Und da ist nicht nur eine/einer, da sind viele, die einer Aufforderung, gar einem Befehl tatsächlich nachkommen, womöglich in der (irrigen?) Meinung, damit ihre Pflicht zu erfüllen. Da stehen also die Schullehrer, Sportfunktionäre mit Stoppuhr und Maßband und verlangen von ihren „Erfüllern“ die je beste Leistung.

Kinder und Jugendliche sind in der Regel leicht zu übertöpelnde Zwerge, und viele Eltern sind schon so manipuliert, daß sie nicht mehr wissen, was mit ihren Kindern unter verschiedensten Zwängen geschieht.

Zugegeben, jetzt wurde vereinfachend übertrieben, aber auch nicht mehr wie es bis in die fachwissenschaftliche Literatur hinein ebenso geschieht. Und ebenso zugegeben, daß in zu vielen Fällen in human unverantwortlicher Weise gehandelt wird, was mit allen Mitteln zu bekämpfen ist.

Betrachtet man jedoch nicht nur den 'Sport', sondern das „ganze“ Leben, die vielgestaltige 'Kultur', die Wirtschaft, von der alle leben, die auch nicht immer einwandfreie Wissenschaft als manchmal willfähige Gehilfin, kurz alle Bereiche der Gesellschaft, darf gefragt werden: wo wird nicht danach getrachtet, es besser als andere, also bestens zu machen? Ist wegen des vorkommenden Mißbrauchs des Leistungsprinzips die gesamte Gesellschaftsstruktur abzulehnen? Ist der Mensch zu verändern, weil er auf Leistungsanreize anspricht?

Wie alles, das im Leben in Erscheinung tritt und den Augenblick überdauert, sind auch 'Spiel' und 'Leistung' der Gefahr der Hybris ausgesetzt. Sie zu erkennen und zu bekämpfen, ist die Aufgabe jener, die an den Schalthebeln der Gesellschaft stehen. In unserem Fall alle, die mit dem 'Sport' zu tun haben. Mit offenen Augen für Skylla und Charybdis kann der gute Sportlehrer oder Sportfunktionär mit gutem Gewissen den Leistungsgedanken vertreten und praktizieren und müssen auch die Olympischen Spiele nicht abgeschafft werden.⁸⁾

Anmerkungen

- 1) BACHLEITNER, R. Sport zwischen Unkultur und Kultur. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, 1/1995, 37-56.
- 2) STAGL, H. (1993), *Der Kreislauf der Natur*. S. 11-32. In: SCHMIED-KOWARZIK W./STEDEROTH, D. (Hrsg.), *Kultur-Theorien. Annäherungen an die Vielschichtigkeit von Begriff und Phänomen der Kultur*. Kasseler Philosophische Schriften, Bd. 29. Kassel. Zit. Nach Bachleitner, S. 44.
- 3) DUDEN FREMDWÖRTERBUCH. Mannheim 1990. Als ein gegenwärtig brauchbarer Definitionsversuch kann S.P. Huntingtons Vorschlag (siehe weitere Literatur in Auswahl) angesehen werden: Kultur meine „die gesamte Lebensweise eines Volkes“, worin eigentlich alles einzubeziehen wäre und zum Charakteristikum einer Gruppe von Menschen wird, die sich von der Lebensweise anderer Gruppen mehr oder weniger deutlich unterscheidet.(51) Also Kultur der Kleidung, des Essens, des Freizeitverhaltens, das wieder von klimatischen, geographischen Voraussetzungen bedingt ist; ferner gesellschaftlicher Umgang, wirtschaftliche Positionen, Bildungsinstitutionen und nicht zuletzt historische Komponenten. Auf dem Weg zu einer Weltkultur werden schicksalhafte „Begnadungen“ oder „Benachteiligungen“ eine ähnliche Rolle spielen wie die „Verteilung“ begnadeter Menschen in verschiedenen Kulturkreisen zu verschiedenen Zeiten nachdrücklich erweisen.
- 4) Siehe dazu aus jüngerer Zeit: TAMBOER, *Philosophie der Bewegungswissenschaften*, Butzbach/Griedel 1994. Übersetzung aus dem Niederländischen.
- 5) EICHBERG H., *Das Lächeln der Pygmäen auf der Rennbahn. Über den olympischen Sport im Nord-Süd-Konflikt*. In: EHALT, H.Ch./WEISS O. (Hrsg.) *Sport zwischen Disziplinierung und neuen sozialen Bewegungen*. Wien, Köln, Weimar 1993.
- 6) WEILER I., *Der Sport bei den Völkern der Alten Welt*. Darmstadt 1988, 2. Aufl., S. 232f.
- 7) KÜPPERS G. (Hrsg.), *Chaos und Ordnung, Formen der Selbstorganisation in der Natur und Gesellschaft*. Stuttgart/Reclam 1996. KANTSCHEIDER B., *Von der mechanistischen Welt zum kreativen Universum*. Darmstadt 1993. BRIGGS J./ PEAT F. D., *Die Entdeckung des Chaos*. München, Wien 1990.
- 8) Der unter 4) genannte niederländische Autor TAMBOER setzt sich im Abschnitt Ethik mit den modernen Olympischen Spielen kritisch auseinander und beurteilt sie negativ. Er wirft dem Wunschenken des ehemaligen IOC-

Präsidenten Avery Brundage vor, auf „peinlichste Weise“ eine utopisch ideale Situation mit der harten Wirklichkeit zu verwechseln. Es sei ein naiver und heuchlerischer Gedanke, daß Sport (hier die Olympischen Spiele) „ein Freiraum sein sollte, in dem schon etwas 'Tatsache' geworden ist, was draußen als Zukunftsmusik gilt.“ (99) Es ist also naiv und heuchlerisch, wenn eine Welt gewünscht wird, die alle wünschen? Ist es nicht utopisch, die im sportlichen Wettkampf zurecht geforderte Chancengleichheit u.a. dadurch ad absurdum zu führen, daß nur Sportler gegeneinander antreten dürften, die die gleichen Anlagen besitzen? Können diese empirisch in jeder Richtung tatsächlich festgestellt werden?

Weitere Literatur in Auswahl

- BECKER, H./GRUPE, O. (Red.): Menschen im Sport 2000. Berlin 1987
- DAUME, W.: Humanität im Sport. In: Gabler, H./Göhner, H. (Hrsg.): Für einen besseren Sport. Tübingen 1990
- Ders.: Haben die Olympischen Spiele und die Olympische Idee (noch) eine Zukunft? In: GRUPE, O. (Hrsg.): Kulturgut oder Körperkult? Sportverein im Wandel. Tübingen 1990
- FISCHER, Ch.: Olympische Zukunft: Ethos ist gefragt, nicht Pathos. In: Olympisches Feuer, 1/1990, 10-12
- GRUPE, O.: Sportkultur zwischen Bildungsgut und Körperkult. In: GRUPE, O. (Hrsg.): Kulturgut oder Körperkult? Sportverein im Wandel. Tübingen 1990
- HÖFER, A.: Olympische Friedensidee - altes Ideal in neuem Licht. In: Olympisches Feuer, 1/1994, 19-24
- HUNTINGTON, S.P.: Kampf der Kulturen. München, Wien 1996
- SCHULKE, H.-J.: Sport - Alltag - Kultur. Aachen 1990

PÄDAGOGISCHE REFLEXIONEN ÜBER

SPORT, BILDUNG UND ÄSTHETIK

PETER RÖTHIG

1. Vorbemerkung

Ein Nachdenken über Sport, Bildung und Ästhetik unterstellt mehr oder minder, daß es so etwas wie eine sinnhafte, möglicherweise sogar sinnstiftende Beziehung zwischen den genannten Phänomenen gibt und daß sich in deren Verbindung, deren Konstellation oder Verknüpfung pädagogisch Relevantes entdecken läßt. Was die Bereiche Sport und Bildung anbelangt, so bestehen seit langem keinerlei Zweifel über deren wechselseitigen Beziehungen. Anders mag es mit dem Phänomen Ästhetik bestellt sein, wenn man den Versuch unternimmt, sie in dieses Beziehungsverhältnis zu Sport und Bildung hineinzudenken. Wer hier Hilfen im Studium der äußerst facettenreichen Ästhetikliteratur sucht, wird allerdings nicht gerade davon überzeugt, daß Ästhetik ausgerechnet etwas mit Sport zu tun haben sollte (mit Bildung vielleicht schon eher), denn in der klassischen Spartenliteratur taucht der Sport als ästhetisches Beziehungs- oder Gegenstandsfeld so gut wie nicht auf. Dafür mag es eine Reihe von Gründen geben, denen hier im einzelnen nicht nachgegangen werden kann. Aber ganz offensichtlich verbindet man mit dem landläufigen Meinungsstereotyp über Sport nur jene überwiegend auf Leistungsoptimierung bezogenen Einstudierungen von körperlichen und motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zwar für den spannungsgeladenen und voluntativen Wettkampf von Nöten sind und darin auch ihren Sinn finden, die aber mutmaßlich wiederum wenig mit jener psycho-physischen Verfaßtheit zu tun haben, aus denen Menschen im allgemeinen ästhetische Anregungen, Anmutungen und Bewußtseinsformen schöpfen könnten.

Wenn dennoch versucht werden soll, Sport mit Ästhetischem in Beziehung zusetzen, so müßte über das erwähnte plumpe Sportstereotyp hinaus zunächst

eine weit differenziertere Betrachtung über die menschliche Bewegung, über die körperlichen Tätigkeiten und Erfahrungen sowie über das motorische Handeln erfolgen.

Eine solche Betrachtung des sog. Sportlichen soll deshalb im Blick auf den uns interessierenden ästhetischen Bedeutungsrahmen und in der hier gebotenen Reduzierung der begrifflichen Komplexität auf weitgehend pädagogische Belange unternommen werden.

2. Bedeutungsgehalte des Sports

Solange es den Sport gibt, solange bestehen natürlich auch die Bemühungen, das Phänomen zu beschreiben, zu charakterisieren, gelegentlich sogar zu definieren. Herausgekommen ist eigentlich eher Verwirrung als Klärung, da in der Regel interessensspezifische Aussagen und Kennzeichnungen des Komplexphänomens Sport überwiegen. Es bestehen nun einmal erhebliche Unterschiede darin, von welchem Blickwinkel und Ausgangsinteresse das Phänomen betrachtet und in Anspruch genommen werden soll; ob beispielsweise ein Politiker, ein Wirtschaftsmanager, ein urlaubs- oder freizeitorientierter Mensch, ein Abenteurer, ein Pädagoge, ein Soziologe, ein Journalist, ein Philosoph, ein Mediziner, ein Biomechaniker, ein Kranker, ein Behinderter, ein Erfolgsorientierter, ein Trendbewußter, ein Künstler usw. Aussagen über ein in hohem Maße auch auf Eigenerfahrungen beruhendes Verständnis von Sport machen. Das nämlich, was beschrieben oder definiert werden soll, also das sog. Definiendum, ist im Phänomen Sport nicht - oder nicht mehr - einheitlich ausmachbar. Deshalb muß jeder, der sich über den Sport äußern will, zuvörderst erklären, unter welcher spezieller Optik und Interessenorientiertheit er sich mit diesem aggregativen Superbegriff befassen möchte.

In unserem Falle bestimmen die pädagogischen Fragen nach der ästhetischen Bildung die Such- und Fragerichtung in der - wenn man so will - Gemengelage „Sport“. Wir fragen also, welche Art und Weise sportlichen Handelns als ästhetisch bedeutsam zu kennzeichnen wäre. Dafür erscheint es mir sinnvoll, zwei Problemfelder - nämlich den phänomenologischen und den motorischen Bereich des Sports - anzusprechen, über die sich das Verhältnis von Sport, Ästhetik und Bildung einigermaßen anschaulich verdeutlichen lassen.

2.1 Das „Sport“ - Phänomen

Beginnen wir mit der Phänomen-Betrachtung des komplexen Bereichs Sport selbst. Bei einer phänomenologischen Analyse geht es darum, Aussagen über das Wesen eines Sachverhaltes zu machen. In Anlehnung an SCHEUERL (1954, 69) müssen wir also danach fragen, welche Momente, welche gedanklichen Inhalte notwendigerweise **gedacht** werden müssen, wenn über den fraglichen Sachverhalt **nachgedacht** werden soll. Einfach gesagt: Was ist der Sport, wie ist sein So-Sein beschaffen und welche Wesens-Momente gehören notwendigerweise zusammen, wenn von Sport die Rede sein soll?

Wer so fragt rechnet auch damit, daß es so etwas wie einen Wesenskern des Sports gibt, daß also bestimmte Grundgegebenheiten oder Grundmotive in allen möglichen Erscheinungsformen von Sport vorhanden sind. Im Blick auf das, was gegenwärtig alles als Sport firmiert wird, mögen allerdings Zweifel darüber aufkommen, ob ein solches wesenhaft zusammenbindendes Substrat des Sports überhaupt ausmachbar ist und ob die Suche nach einer derartigen objektiven oder objektivierten Grundvernetzung des Phänomens nicht bloß eine theoretische Spielform bleibt, die ihrerseits keinen Einfluß und darüber hinaus auch keine verändernde Wirkung auf die praktischen Brauchformen des Sports nimmt.

Doch trotz mancher Bedenken über die Tauglichkeit von theoretischen Fragen über das So-Sein des Sports, für seine Bedeutung im ästhetischen Feld, erscheint es schon angebracht, solchen Fragen nicht auszuweichen, da sich möglicherweise ein grundsätzlicher Wesenszusammenhang beider Phänomene verdeutlichen läßt. Aber darüber gleich mehr.

Geht man davon aus, daß der Begriff Sport überhaupt etwas Bestimmtes bezeichnet, so müßten sich sportliche Handlungen von allen anderen, beispielsweise von Arbeitshandlungen oder Alltagshandlungen oder kultischen, religiösen Handlungen u.a.m. durch irgend etwas Unverwechselbares unterscheiden. Darüber ist bereits viel nachgedacht worden, so daß wir uns mit dieser Frage keineswegs auf einem Neuland befinden. Festzuhalten wäre, daß rein äußerlich das Erscheinungsbild von motorischen Handlungen in verschiedenen Anwendungssituationen geradezu übereinstimmend wirkt, obwohl die Intentionen der Bewegungsvollzüge faktisch nicht die gleichen sind. Es besteht zum Beispiel rein phänographisch gesehen wenig Unterscheidbares darin, ob ich mit dem Fahrrad zum Bäcker fahre und Brötchen hole, oder ob ich das gleiche Rad benutze, um sportliche Straßenrennen oder Wettbewerbe der

Fahrgeschicklichkeit zu bestreiten; ob ich mit einem Ruderboot einen See überquere, um zum anderen Ufer zu gelangen oder ob ich mich mit dem gleichen Boot an einer Regatta beteilige; ob ich schnell laufe, um den Bus noch zu erreichen, oder die gleiche Laufweise im sportlichen Wettkampf einsetze. Hinsichtlich der äußerlichen Erscheinungsbilder der Bewegungsausführungen bestehen ohne Zweifel nur geringfügig erkennbare Abweichungen, die sich zudem auch vorwiegend aus dem jeweiligen Handlungskontext ergeben mögen. Der entscheidende und damit auch wesenhafte Unterschied muß deshalb ein handlungsinterner sein, einer von der Intentionalität, also der telischen Orientierung der jeweils handelnden Person erzeugter Unterschied. Er liegt in der jeweiligen Bedeutungszuweisung begründet, jenem intentionalen Akt, der den Handlungssinn erzeugt.

An den o.g. Beispielen wird bereits deutlich, daß dieser Sinn im Sport in einer Verrückung des realen Nutzens der Handlung besteht. Nicht das Brötchenholen, nicht das Erreichen des anderen Ufers oder des Autobuses sind die sportlichen Ziele, sondern die von diesen Kontexten „freigesetzte“ Bewegungsausführung selbst. Damit rückt die sportliche Handlung auf eine andere Wirklichkeitsebene, auf eine von den Nützlichkeitsabwägungen übriger Handlungen - z.B. der Arbeit, der Alltagsverrichtungen, der Kultformen - abgehobenen, geradezu scheinhaften Quasi-Realität. Solche an sich nicht notwendigen und bezogen auf das Nutzhandeln auch unwirklichen, im Grunde überflüssigen Bewegungen sind nichts anders als symbolisierte und ritualisierte Handlungsformen der Alltags- und Arbeitswelt oder reine konstruierte Kunstformen. Diese motorische Eigenwelt des Sport, die auch mit der Eigenwelt des Spiels eng verwandt ist, führt zu einer Art von „Freisetzung“ der jeweils handelnden Person, und in dieser Form der Freisetzung von außerhalb der Bewegung liegenden Zielen liegt auch die kulturelle und ästhetische Substanz des Sports und damit die seiner Bildungschancen begründet.

Wie allerdings mit dieser sog. Freiheit in einem prinzipiell nicht-verzweckten Handeln umgegangen wird, dies bleibt jeweils subjektiven Entscheidungen und Vorlieben vorbehalten. Der Pädagoge kann (oder besser: sollte) hinsichtlich der individuellen Orientierungen und Entfaltungsrichtungen im Sport nur Ratgeber sein. Im Blick auf die heutige zunehmend mediendiktierte oder medienabhängige Wirklichkeit des Sports scheinen solche Ratschläge jedoch mehr als früher geboten. Die zunehmend disneyfizierende Vielfalt der offenen Möglichkeiten sportlichen Treibens sowie dessen multiplen Neigungs-

ausprägungen im Umgang mit den eigenen körperlichen Ressourcen bestimmen oft mehr zufällig das sportliche Schicksal des Einzelnen. Zu beobachten ist, daß sich immer mehr junge Menschen bereits frühzeitig an der professionalisierten Sportszene orientieren und eigentlich schon gar nicht mehr erfahren, daß das Enthoben- und Entrücktsein ihrer sportlichen Tätigkeiten faktisch eine Bedingung des eigenen Tuns sein könnte.

Im Gegenteil: einerseits folgt man gänzlich anderen Notwendigkeiten und Verpflichtungen, man folgt einer geplanten und organisierten Durcharbeitung und Funktionalisierung der Bewegungen und des Körpers, und andererseits besteht jedoch die Gefahr, daß die Orientierung an den Spitzenleistungen im Sport zum Zurückdrängen der eigenen motorischen Ansprüche führt, zumal der Showsport keine lebensweltliche Entsprechung für den Normalmotoriker besitzt. Weil aber arbeitsähnliche Handlungsstrukturen und -bedingungen eher nicht vergnügliche Widerfahrnisse wie Last, Druck, Zwang, Reglementierung u.a.m erzeugen, werden überwiegend die Erfahrungen des Gelöstseins, des Entspanntseins, des Entrücktseins, der Leichtigkeit im Tun ausgeblendet. Im heutigen Sport *geht* es vermehrt um etwas: zum Beispiel um Punkte, die das weitere Schicksal einer Mannschaft, eines Vereins entscheidend bestimmen; es geht um Siege, die den Marktwert eines Sportlers regulieren; es geht um Präsentation, die für den Medien- und Unterhaltungswert der jeweiligen Person ausschlaggebend ist und es geht vielfach auch - in Ermangelung anderer Wertorientierungen - um die Befriedigung purer Überlegenheits- und Machtbedürfnisse.

Zu fragen wäre, ist das der Sport, den wir wünschen? Erfüllt dieser Sport jene Sinnmuster, die seinen kulturellen Wert und seinen (ästhetischen) Bildungswert ausmachen könnten?

Da der öffentliche Sport offensichtlich alles zuläßt, was seinen Machern irgendwie nützlich und erfolgversprechend erscheint (man denke nur an das Doping, das ja munter - allerdings subtiler - weitergeht und keineswegs aus der Szene verschwunden ist), läßt sich auch keine öffentliche Instanz ausmachen, die als Wächter und Behüter des sog. „Sportlichen“ fungieren würde. Die Vertreter des Sports vertreten buchstäblich überhaupt nichts. Ein unkritisches Vertrauen in die Funktionsfähigkeit des Sportsystems, das - nur weil es weltweit Beachtung findet - so schon in Ordnung sei, wäre deshalb wohl ein folgenreicher Irrtum und Fehler. Vergebens hatte man zum Beispiel gehofft, daß sich die internationale olympische Bewegung einer solchen Aufgabe an-

nehmen würde. Die große Chance einer möglichen Rückführung des seiner Werte mehr und mehr verlustig gehenden Sportsystems wäre aus meiner Sicht die Entscheidung gewesen, das 100-jährige Bestehen der Olympischen Spiele der Neuzeit am Ursprungsort in Athen zu feiern, um - wenigstens symbolisch - ein unumwundenes Bekenntnis zu den olympischen Idealen abzugeben, zumal diese Stadt sich auch um die Austragung der Spiele beworben hatte. Doch so handelnd, als wenn es diesbezüglich keine Bedarfe und Verpflichtungen gäbe, gewannen präsentative und monitäre Aspekte Oberwasser, also jene Werte (oder Un-Werte), die erkennbar zum heutigen Sportgeschehen passen.

Offenbar hat sich gegenüber der oben versuchten Charakterisierung des Sportlichen etwas entscheidendes geändert. Der Sport ist dabei seiner Freigesetztheit, seiner Quasi-Realität, seiner Leichtigkeit, seiner selbst erzeugten Vergnüglichkeit zunehmend verlustig zu gehen, weil der moralische Handlungskodex, mit dem die Gefahren eines nicht realen Zielen und Zwecken dienenden, also weitgehend freigesetzten Tuns einigermaßen gesichert und abgewehrt werden könnten, mehr und mehr unterlaufen und unwirksam wird. Zwar hat es - wie ECKHARD MEINBERG vermutlich richtig sieht (1991, 229) - "...die Sportethik heutzutage nicht mehr nur mit einer Sportmoral zu tun, sondern mit einer Vielzahl, weshalb auch Wertdissens und Wertkonkurrenz unterstellt werden müssen, von einer Übereinstimmung der Werte und Wertprioritäten unter den Sporttreibenden kann schlechterdings nicht mehr ausgegangen werden."

Doch das Wertedilemma im Sport ist nicht das Thema, welches hier in seiner ethischen Dimension weiterverfolgt werden soll. Es interessiert nur insofern, wie das Nachdenken über das So-Sein von Sport dazu beitragen könnte, sportliches Handeln wieder mit den selbstformulierten Werten in Übereinstimmung zu bringen. In der Freisetzung von Nutzzielen, von ökonomischen, existenziellen und instrumentellen Absichten ergibt sich für die sportliche Handlung ein ungemein offener und der Phantasiefähigkeit des Menschen belassener Entfaltungsbereich für eine Sport- und Bewegungskultur, die diese Bezeichnung verdient und den ästhetischen Ansprüchen gerecht werden kann. Wir werden diesen Gedanken später noch einmal in anderen Zusammenhängen aufgreifen.

Nach der hier keineswegs ausdiskutierten phänomenologischen Betrachtung

tung möchte ich mich dem zweiten Diskussionsaspekt, also dem oben bereits erwähnten motorischen Problembereich des Sports zuwenden.

2.2 Sport als Bewegungsfeld

Sport ist Bewegung, ist primär eine motorische Tätigkeit. Mit dieser Aussage, der man nun wahrlich nicht widersprechen kann, begeben wir uns auf ein weiteres Kategoriengbiet, über das sich das Phänomen Sport auch in Beziehung zu Fragen von Bildung und Ästhetik charakterisieren läßt. In der Buntheit der motorischen Äußerungen des Menschen liegt ganz offensichtlich der besondere Reiz des Sports. Diese Vielfalt anzuregen, zur Darstellung zu bringen, ihr Entfaltungsraum zu geben, sollte zu den primären sportpädagogischen Zielen gehören. Doch Buntheit und Vielfalt von motorischen Äußerungen allein, wäre eine noch zu unbefriedigende, weil in vieler Hinsicht den menschlichen Bedürfnissen nicht gerecht werdende pädagogische Absicht. Wichtig wäre vor allem, dem Individuum unterschiedliche Zugänge zur Erfahrung der eigenen Körperlichkeit und Bewegungspotentiale zu ermöglichen. Dazu sind variable Erkundungen, subjektive motorische Entwürfe und phantasiereiche Auseinandersetzungen mit dem eigenen motorischen Vermögen genauso wichtig, wie ein beharrliches Üben und Trainieren von Fertigkeiten und Fähigkeiten, für die man ein großes Interesse entwickelt hat und deren Vervollkommen daher auch hohe Befriedigung erzeugt.

Um dies zu erreichen, bedarf es eines Verständnisses von Körper und Bewegung, als einer höchst individualisierten, auf den subjektiven Bedeutungen der Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse beruhenden Lebensrealisation des Menschen. Die Art und Weise der anthropologisch orientierten Zuwendung wird stets durch das für jedweden erzieherischen Ansatz wichtige Menschenbild bestimmt, das auch ganz erheblichen Einfluß auf die erzieherischen Umgangsformen besitzt. Und diese sind, seitdem die körperliche Erziehung Eingang in den Kanon der schulischen Bildungsfächer genommen hat, keineswegs einheitlich.

Ein Blick in die neuere Geschichte unseres Faches zeigt, daß eigentlich bis heute weniger der Mensch im Vordergrund des Bildungsinteresses steht, sondern weit mehr die planmäßige, nach bestimmten stofflichen Systemen ausgerichtete Durcharbeitung des Körpers und der den Menschen möglichen Bewegungsformen. Es scheint so, als daß der pädagogisch orientierte Sport sein Heil eher in den formal-logischen Strukturierungen der Lehrstoffe und

der motorischen Lerninhalte sieht und die eigene didaktische Legitimation in morphologischen und physiologischen Begründungen sucht, darüber jedoch die Beachtung anthropologisch bedeutsamer Wirkweisen des Sports, wie Körper- und Bewegungserfahrungen, motorische Befindlichkeiten, Bewegungs-, Spiel- und Lerneifer, Wohlbefinden und Freude, Können- und Leistungserfahrungen u.v.a.m. aus dem Blick verliert. Offenbar wird befürchtet, daß diese relativ unverbindlichen und nicht bis in die Details beschreibbaren und voraussehbaren Zielvorgaben zu unverbindlich sind, daß sie Verwirrungen erzeugen, den gesamten pädagogischen Verlauf unsicher machen und somit institutionell fragwürdig, ja gar abzulehnen sind. Doch wenn es stimmt, was OMMO GRUPE in seinen Reflexionen über Leibverhältnisse ausführt, ...“daß der Mensch in dem seinen Leib gewidmeten und in Anspruch nehmenden Handeln nicht vollständig durch bedingende Faktoren festgelegt ist, sondern daß er ihm innerhalb gegebener Bedingungen selbst Form und Sinn zu geben hat“ (1984, 95), dann sollte eigentlich davon abgesehen werden, die Inhalte der pädagogische Verabreichung von Sport nicht aus den objektivierten, systemischen Bewegungskonstrukten, sondern aus der Einschätzung und Deutung von subjektiven Sinngebungen des Bewegungshandelns abzuleiten.

Obwohl die Zeit des „Pauk-Turnens“ des vorigen Jahrhunderts, in dem man sich - aus heutiger Sicht - nicht selten bis zu einer nahezu sinnentleerenden Disziplinierung von Körper und Bewegungen verstieg, zum Glück vorüber ist, hat man eigentlich immer noch nicht - gleichsam in einer Art von Konstanzfiktion - jene starren (um nicht zu sagen „sturen“) Disziplin- und Übungsformen aus den Schulbetrieb abschütteln können, die für die Perfektionierung außergewöhnlicher artistischer sportlicher Leistung zwar notwendig, aber eben für ein Modell einer Bewegungserziehung total untauglich sind. Bewegungsbildung und Bewegungserziehung, die wir in schulischen und pädagogischen Kontexten betreiben, hat bekanntermaßen nicht den einzelbetreuten Spitzenathleten zum Ziel, der in einer viel subtileren und technologisch perfektionierteren Weise mit seiner Motorik umgehen muß, sondern die helfende und unterstützende *Anleitung und Förderung der Entwicklung eines gesunden, leistungsbezogenen und freudvollen Bewegungslebens*. Wir setzen mit unseren pädagogischen Bemühungen - und darauf hinzuweisen wurden bereits KARL GAULHOFER und MARGARETE STREICHER nicht müde - an der Bewegung an, um den ganzen Menschen zu erreichen.

Die motorischen Inhalte, mit denen wir pädagogisch umgehen, sind - bis auf wenige Bewegungsformen, die wir für die Bewältigung unserer Alltags-

anforderungen brauchen - im Grunde austauschbar. Es gibt Millionen Kinder auf dieser Welt, die beispielsweise noch nie eines der modernen Sportgeräte, geschweige ein Turngerät gesehen haben, deren motorische Handlungsfähigkeiten jedoch oft besser sind, als die vieler sportversorgter Kinder unserer Breiten. Wenn sich aber die motorischen Inhalte schließlich auch austauschen lassen, ohne daß damit der ihnen unterlegte Bildungssinn verfehlt würde, dann muß man sich sehr wohl darüber wundern, wie hartleibig am traditionellen Disziplinenkanon des Schulsport festgehalten wird, obwohl sich vor dessen Toren permanente Wandlungen der Sport- und Bewegungswelten vollziehen.

Nehmen wir einmal an, ein Lehrer würde in aller Deutlichkeit erklären, daß der im Schullehrplan aufgelistete und erlassene Unterrichtsstoff nicht mehr verbindlich, ja sogar überflüssig und deshalb auch austauschbar sei. Was würde geschehen? Abgesehen von der formalen disziplinarischen Problematik würde der fachlich-pädagogische Anspruch vermutlich nicht einmal merkbaren Schaden erleiden. Vielleicht würde ein solcher Versuch den Kindern sogar einen ganz anderen Umgang mit Körper und Bewegung eröffnen, der die Motive der Bewegungs-Spontaneität und -Phantasie, der motorischen Lern- und Leistungsbereitschaft, der autonomen Umgangsformen mit Bewegung und Körper, der Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Bewegungslebens u.v.a.m. in einer viel optimaleren Form anzuregen versteht. Außerhalb der Schule vollzieht sich - wie gesagt - da schon vieles; zugegeben auch vieles, was gelegentlich zur reinen, nahezu leibfeindlichen Instrumentalisierung von Körper und Bewegung führt und nun wahrlich nicht zu den erstrebenswerten Brauchformen gezählt werden sollte. Doch festhalten können wir, daß die Schulung der Bewegung sowie die Entfaltung der motorischen Befähigungen des eigenen Körpers nicht auf bloßer Durcharbeitung von objektorientierten Lehrstoff-Menüs beruhen dürfen, sondern sich stets auf die sehr individuelle Entwicklung der motorischen Handlungsfähigkeiten des Menschen in jeweils unterschiedlichen personalen und sozialen Kontexten richten müssen. Mit der Beachtung von subjektiven Komponenten innerhalb der Bewegungsschulung läßt sich ein Lebensgefühl entwickeln, daß die motorischen Fähigkeiten und Qualitäten auch in humane Ressourcen verwandelt und damit für das Zustandekommen ästhetischer Erfahrungen im Bewegungshandeln von besonderer Bedeutung ist. Und ohne die Binnenperspektive eines ein wachen, subjektive Dabei-Seins und Aufmerkens des eigenen, selbstgerichteten motorischen Handlungsgeschehen wird eine solche ästhetische Gefühlsqualität kaum verspürt werden können.

3. Über die ästhetische Bildung im Sport

Die bisherigen Ausführungen zum Sportphänomen und zur Bewegungsproblematik sind alles andere als enge, gegenstandsbezogene Analysen gewesen, sie sollten auch eher anthropologisch geleitete Reflexionen sein, mit dem Anspruch, für das pädagogische Nachdenken über sportliches Handeln von Nutzen zu sein. Daß in diesen Überlegungen ästhetische Probleme mehr und mehr Platz gewinnen, ist eigentlich nur folgerichtig. Denn immer dann, wenn sich die pädagogische Aufmerksamkeit auf die subjektiven Erlebnis- und Erfahrungsprozesse des sportlich Handelnden richtet und das Augenmerk auf der Binnenstrukturierung dieser Abläufe liegt, eröffnet sich ein ästhetisches Perspektiven- und Fragenfeld, das nicht unberücksichtigt bleiben darf.

Allerdings - und dies sei gleich einschränkend vermerkt - hängen die Aussagen über das Ästhetische - auch im Sport - von recht unterschiedlichen Betrachtungen und Erkenntnisvorgängen über das Phänomen selbst ab. So gehören gerade im Sport die schönheitsästhetischen Auslegungen von Körper und Bewegung zu den traditionellen Ästhetikvorstellungen. Im Verlaufe der Entwicklung der Sportdisziplinen und der damit einhergehenden Differenzierung der Bewegungstechniken haben sich bestimmte Geschmacksrichtungen und wertbezogene Kategorien des Eindrucks- und Urteilsverhaltens gebildet, die für die Güte von Bewegungsausprägungen maßgeblich sind und gleichsam als Gradmesser für ästhetische Auffassungen im Sport fungieren. Für das, was allenthalben im Sport als schön gilt, besteht eigentlich kein großer Mangel an eindeutiger und im Sportsystem auch geforderter Attributierung. Wo man punktet und wertet wird das Schöne als das Perfekte verstanden und das ästhetisch Vollkommene als die qualitativ hochwertige Bewegungsleistung. Die sog. Schönheit wird damit Ausdruck der innewohnenden Vernunft und Zweckmäßigkeit der Bewegungshandlung und besitzt somit eine regelgenerierende Funktion. Als schön und vollkommen kann demnach nur das gelten, was mit dem sportlichen Codierungssystem auch erfassbar ist.

Diese eher objektivistische Auffassung von Ästhetischem, die keineswegs unumstößlich ist, sondern auch ständigen Uminterpretationen, einer wandelbaren branchenspezifischen Geschmackssolidarität und dem Schicksal der Halbwertzeiten des Sachwissens unterliegt, ist für den leistungs- und gewinnorientierten Sportbetrieb äußerst handhabbar und relevant, verdrängt in seiner Anwendungsrigidität jedoch den Blick für die anthropologisch bedeutsamen subjektiv-emotiven Komponenten des ästhetischen Wahrnehmens im Bewe-

gungsverhalten. Letztere lassen sich nicht reduzieren auf deskriptive, sozial vereinbarte Attributierungen, etwa auf die sog. Bewegungsqualitäten wie Rhythmus, Fluß, Dynamik, Harmonie u.a., sondern öffnen den Zugang zu Gefühlqualitäten, die ein spezifisches Angemutet-Sein im Bewegungsvorgang erzeugen und das Vermögen einer Erlebnis- und Erfahrungsaneignung fördern. Mit der Beschreibung solcher Vorgänge, die sich im Binnenbereich einer Person abspielen und bei denen sich qualitativ unterschiedliche Erfahrungs- und Erlebnisinhalte zum teilweise überraschenden Moment einer besonderen Empfindung verschmelzen, kommt man schnell an sprachliche Grenzen. Um es einmal negativ abzugrenzen: solche gefühlsästhetischen Anmutungen sind kein bloßer, kurzlebiger Lustgewinn, durch den nichts Zusammenhängendes in Erfahrung kommt, sind keine sinnestrunkten ekstatischen Zustände, auch kein narzißtischen Scheinwelten verfallener Hedonismus, sondern - wie FIEDLER (1971, 83) es formuliert - sinnliche Anregungen eines intuitiven Bewußtseins, welches auch eine selbständige, von aller Abstraktion unabhängige Bedeutung erzeugt. Mit Begriffen wie Begeisterung, Entzücken, Beseelung, Entrücktsein, Flow, Taumel, Passion, Hingabe u.a.m. könnte man solche Bedeutungen in etwa charakterisieren.

Erlebnistönungen dieser Art lassen sich nicht beliebig herstellen und bedenkenlos in ein Trainingskonzept integrieren, wie man das beispielsweise mit der Optimierung der Ausdauer- oder Kraftleistungsfähigkeiten machen könnte. Genauso wenig läßt sich auch ästhetisches Innewerden auf ein funktionalisiertes Handeln reduzieren, wie dies etwa bei den auf egozentrische Kinästhetik und Genußsucht orientierten, relativ kurzlebigen und marktorientierten Kultformen der Körper- und Bewegungs-Moden der Fall sein mag. Ästhetische Erfahrungen sind nicht das Ergebnis intentionaler Akte, im Gegenteil: sie gehören zu den nicht-intendierbaren Anteilen der Handlung, sie werden nicht erzeugt, sondern sie geschehen, sie beziehen sich - um einen Gedanken von CSIKSZENTMIHALYI (1985) aufzugreifen - nicht auf die telische, also kognitiv-begriffliche und zweckbezogene Relation des Handelns, sondern auf die sinnlich-vorbegriffliche sog. autotelische Handlungsrelation. Somit ist das Ästhetische in unserem Handeln ein Sonderfall, eine Gunst, ein sensoriales Ereignis, das in seiner sinnlichen Verdeutlichung überaus handlungsaktivierend wirksam ist und darüber hinaus äußerst positiv und überwiegend genußvoll erlebt werden kann.

Eine Reihe von dem, was hier über die telisch nicht ansteuerbaren ästhetischen Erfahrungen gesagt wurde, erinnert an das aufschlußreiche und sehr

lesenswerte Essay „Über das Marionettentheater“, das HEINRICH VON KLEIST schon vor fast 200 Jahren schrieb. Am Beispiel des Jünglings, der bei einem zufälligen Blick in einen Spiegel entdeckte, daß seine Bewegung der Pose einer damals bekannten Statue entsprach und er deshalb versuchte, diese Motion zu wiederholen, was ihm bekanntermaßen nicht gelang, ja im Gegenteil, seiner Bewegung eher ein komisches Element anhaftete, an diesem und anderen Beispielen entwickelte KLEIST den Gedanken, daß das Bewußtsein (in diesem Falle die Absicht, etwas Bestimmtes zu tun) wohl große Unordnung in der natürlichen Grazie des Menschen anrichte. „Wir sehen, - so sagt KLEIST - daß in dem Maße als in der organischen Welt die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie immer strahlender und herrschender hervortritt.“ Die Marionette hingegen stört kein Bewußtsein, ihre Bewegungen entstehen nur aus der Veränderung des Schwerpunkts, sie verbleiben samt und sonders in einer reflexionsfreien Harmonie und Grazie, und dies wäre wohl auch der Ort vollkommener ästhetischer Qualität.

KLEIST formuliert mit seinen Gedanken eine Ziel- und Hoffnungsperspektive für den Menschen, der - seitdem er vom Baum der Erkenntnis gegessen hat - niemals mehr die reflexionsfreie Harmonie erreichen wird, sondern bestenfalls die spürbar belastenden Faktoren und Potentiale einer Handlung abstreifen kann. Die menschliche Ausprägung von Grazie und Bewegungsharmonie, beides Begriffe, die gleichsam als terminologische Verdeutlichung möglicher ästhetischer Vollkommenheit gelten könnten, ist zumeist nur ein aus der Gunst der Situation entstandener individueller Annäherungsvorgang.

3.1 Ästhetische Bildungssituationen

Wenngleich das Ästhetische einer Handlung nicht intendierbar ist, so lassen sich durchaus Bewegungssituationen arrangieren und herstellen, die für das Zustandekommen ästhetischer Erfahrungen überaus förderlich sind. Die Ziele von ästhetischen Erziehungs- und Bildungsansätzen im Sport ließen sich ohne solche Voraussetzungen und Möglichkeiten wohl kaum erreichen. Doch die Zielprojektionen solcher Bildungsvorhaben folgen nicht - wie oben bereits erwähnt - speziellen Strategien der materialen Erfassung des Gegenstandsfeldes, sondern haben primär das Prozessuale der sportlichen Handlung im Blick. Die pädagogischen Perspektiven richten sich nicht nur auf den Inhalt der motorischen Handlung, sondern verstärkt auf die Güte der Ausführung. Um sportliche Bewegungshandlungen ästhetisch erfahren zu können, ist es

zuvörderst sinnvoll, die Handlungsumstände so einzurichten, daß solche Erfahrungen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch möglich werden.

Wie aber müssen schließlich pädagogische Maßnahmen und Vorkehrungen für solche nicht-telischen Handlungssegmente beschaffen sein? Gibt es dafür vielleicht schon patente Rezepte, Verfahren oder gar Wundermittel?

Nun - das sicher nicht, denn dann wäre wohl dem Vorhaben schon weit mehr realer Erfolg beschieden. Auch für vergleichbare Bildungsvorhaben trifft ähnliches zu, wie etwa für die der Kreativitäts- und Gesundheitserziehung (in vieler Hinsicht auch für die Körpererfahrungsansätze im Sport). Die in solche pädagogischen Typformen eingelagerten Bildungsabsichten sind nur begrenzt planbar und methodisierbar. „Müssen wir heute wieder kreativ sein“, so stöhnten einst Kinder einer falsch verstandenen Kreativitätserziehung, und ein Sichgesund-Fühlen ist beileibe nicht nur eine Frage von planerischen Lebensstrategien.

Doch kommen wir zurück zu den Möglichkeiten, die es für einen auf ästhetische Erfahrungswerte gerichteten Sportunterricht geben könnte. Es lassen sich zum Beispiel eine Reihe von Bewegungsarrangements treffen, die geeignet wären, Bewegungsangebote weit intensiver und qualitativer zu verwerten, als daß dies im gängigen Unterricht geschieht. HARTMUT VON HENTIG (1975, 25f) schlägt u.a. dazu vor, den Kindern von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, so daß Bewegungshandlungen zum Feld eigener Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten werden. Kinder erfahren so die Welt gleichsam durch das eigene Bewegungsleben hindurch (der Sportunterricht sollte dies nur zulassen), und dies in verstärktem Maße, wenn sie selbst auf diese Welt gestaltend einwirken, ihre Bewegungsideen, -einfälle, -phantasien sowie die sie begleitenden Emotionen ausdrücken und - was wichtig ist - durch Originalität im Handeln gestalten können. Denn eine ästhetische Bildung hat dann nur eine Chance, wenn - wie ANKE ABRAHAM es sieht - nicht nur ...“ die Lehrenden über das entsprechende Bewegungsmaterial und methodische Handwerkszeug verfügen, sondern es schaffen, Gelegenheiten für wirkliche Erfahrungen, für intensive Wahrnehmungen, einfühlendes und verweilendes Erleben herzustellen“ (1996, 5). Unterrichtliche Unternehmungen dieser Art sind zumeist in den musisch orientierten Ansätzen (*Gymnastik, Rhythmik, Tanz*) anzutreffen, nämlich dort, wo man mit weniger traditionellen Sportformen umgeht und wo überwiegend ein anderes Lehr- und Unterrichtsverständnis praktiziert wird.

Erst kürzlich hat die Redaktion der Zeitschrift *Leibesübungen/Leibeserziehung*, zwei Schwerpunktheft angeregt, in denen Fachfragen und -probleme von tänzerischen und ästhetischen Ansätzen diskutiert und eine Reihe von unterrichtspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt werden. Die gleiche Redaktion hat auch, um den Zeichen der Zeit und dem offensichtlich bemerkbaren Bedeutungswandel im Fach gerecht zu werden, den Titel der Zeitschrift mit Beginn des Jahres geändert; fortan heißt sie - gleichsam folgerichtig - *Bewegungserziehung*. Und schließlich hat der hauptverantwortliche Redakteur dieses Fachorgans, nämlich STEFAN GRÖSSING, schon zuvor ein nicht nur hinsichtlich des Inhaltes, sondern auch im Blick auf das grundsätzliche Fachverständnis bemerkenswertes Buch, mit dem Trend-Titel „*Bewegungskultur und Bewegungserziehung, Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*“ geschrieben. Das sind ohne Zweifel deutliche Kennzeichen eines Umdenkens im Fach, mit dem verstärkt die pädagogischen, also die Erziehungs- und Bildungsabsichten, vor den sportiven Aspekten Gewicht und Bedeutung erlangen sollen.

Seit Jahren wird in der pädagogischen Sporttheorie darüber diskutiert, daß der Schulsport eine eigenständige Aufgabe im erzieherischen Feld zu leisten und nicht als potentieller Erfüllungsgehilfe und als Simulationsbereich für den Hochleistungssports zu gelten habe. Wenn diese Aufgabenstellung ernstgemeint ist, dann dürfen auch die Bewegungsangebote, die Bewegungstechniken, die Handlungsstrategien und Trainingsprogramme sowie die Wertungs- und Normsysteme nicht in allem nur den Praktiken, Bedürfnissen und Erwartungen von verfaßten Sportarten entsprechen. Allerdings wäre es falsch und auch hochgradig unrealistisch, wenn solche Überlegungen außer Acht ließen, daß sportliche Leistung und sportliches Können für Kinder auch äußerst reizvoll sind, zumal viele sympathische und erfolgreiche Sportler als Vorbilder dafür - wenngleich vielfach auch nur kurzzeitig - motivieren können. Die eigentlich erzieherische Aufgabe muß deshalb eher darin liegen, über solche Reize hinaus ein Spektrum an subjektiver und phantasievoller Ausgestaltung des Bewegungshandelns anzuregen, damit vermieden werden kann, daß der kindliche Bewegungserwerb ausschließlich den Maßstäben und Verwertungszusammenhängen sportspezifischer Anwendungsbereiche unterliegen. Um dies erreichen zu können, sollte Kindern Gelegenheit gegeben werden, eine Menge ausprobieren zu können, sich motorisch zu organisieren, sich mit Körper und Bewegung zurechtzufinden und in Übereinstimmung zu gelangen (vgl. RÖTHIG, 1992,

50). Dazu braucht man vor allem mehr Zeit, mehr Muße und Verweilen, als wir den Kindern in der Regel dafür gewähren. Hektisch aufgeladene Konkurrenzsituationen im Sportunterricht bieten hier nicht jenes Handlungssegment an, das für solche Erfahrungen günstige Bedingungen herstellen könnte. Ästhetisches Angemutet-werden setzt ein entkrampftes Handlungsfeld voraus, das dem Finden und Aufspüren mehr Raum geben kann und dem Kinde erlaubt, mehr Suchender als Ausführender zu sein.

3.2 Bewegungsgestaltung

Innerhalb der Diskussion über solche sportrelativierenden Ansätze einer Bewegungserziehung, Bewegungsbildung, Bewegungskultur, gelegentlich auch - gleichsam pleonastisch - als „nichtsportlicher“ Sport apostrophiert (vgl. DIETRICH/HEINEMANN [Hrsg.] 1989) fällt auf, daß häufig der Begriff „Bewegungsgestaltung“ für die spezielle Kennzeichnung eines motorischen Handlungsprozesses verwendet wird, in den sich der Einzelne mit subjektiven Ansprüchen und Ausformungsideen einbringen kann. Zwar ist der Terminus keineswegs eine Wortschöpfung der Moderne, denn die Vokabel begleitet bereits die gesamte Entwicklung der Gymnastikbewegung im deutschsprachigen Raum. Bewegungsgestaltung wurde einst als Hoffnungs- und Zielbegriff einer lebensphilosophisch-metaphysischen Anthropologie verwendet, die - etwa in der KLAGESSchen Diktion - eher einem Geist-Seele-Dualismus verhaftet war. In seinem Buch „*Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft*“ schreibt LUDWIG KLAGES (1923, 101): „...Die gestaltete Bewegung unterscheidet sich ... durch den Ausdrucksgehalt von den mechanisierten des bloßen Verstandesträgers, dessen Geist den Zusammenhang mit dem Leben verlor“. Wenngleich die konstruierte Unversöhnlichkeit von Geist und Seele von der späteren anthropologischen Diskussion zugunsten eines Zusammendenkens dieser menschlichen Daseinsebenen abgelöst wurde, hat KLAGES auch auf Wichtiges aufmerksam machen können. Denn das schon mehrfach im Zusammenhang mit der Gestaltungsidee akzentuierte Frei-Sein und Frei-Machen ist schließlich nichts anderes, als sich von Forderungen, Ansprüchen, rationalen Vorgaben, telischen Imperativen, also von den Erzeugnissen des Geistes weitgehend zu lösen, um den sensualen und sinngebenden sowie den voluntativen Kräften des Menschen mehr Entfaltungsmöglichkeiten zu geben. Auf dem bereits 30 Jahre zurückliegenden Stuttgarter Kongreß zum Thema „*Die Gestaltung*“ versuchte ANNEMARIE SEYBOLD das Kongreßthema u.a. mit den Wor-

ten zu charakterisieren: „Als Ergebnis des Gestaltens muß etwas für den Gestaltenden Neues entstehen, an dessen Zustandekommen neben der Bewegungsphantasie vor allem sein Gestaltungswille beteiligt war. Erst seine Beteiligung erhebt das Gestalten über ein unverpflichtendes Spiel und gibt ihm seine pädagogische Bedeutung“ (1967, 65). In Fortführung dieser Gedanken läßt sich festhalten, daß eine Gestaltung nicht eine reine Reproduktion eines (Bewegungs-) Musters oder Modells ist, sondern jeweils eine originäre, individuelle Handlung, die keine bloße Spielform des Zufalls ist, sondern für deren Zustandekommen gewisse Voraussetzungen und Bedingungen bestehen. Und weil dies wiederum wichtig für pädagogische Ansätze und ästhetische Handlungsarrangements wäre, ist zu fragen, in welches Bedingungsgeflecht die Gestaltungsprozesse eingelagert sind. Zu klären wäre zum Beispiel, ob es Voraussetzungen gibt,

- hinsichtlich bestimmter subjektiver Fähigkeiten oder eines individuellen Vermögens,
- hinsichtlich der Inszenierungsbedingungen,
- hinsichtlich der Gestaltungsmerkmale einer Bewegungshandlung und
- hinsichtlich der Bewegungsentäußerungen in bestimmten mehr oder minder tradierten motorischen Aktionfeldern.

In Bezug auf die genannten Aspekte, die alle auch für ästhetische Belange von Bedeutung sind, lassen sich eine Reihe von Voraussetzungen für die sich in der Auseinandersetzung mit der belebten und sächlichen Umwelt sowie mit sich selbst formierende Bewegungsgestaltung benennen. Zur Frage von *subjektiven Fähigkeiten* und *Vermögenspotentialen* ist darauf hinzuweisen, daß Menschen befähigt sein oder befähigt werden müssen, erlebnis- und ausdrucks-hafte und mit Phantasie und Einbildungskraft aufgefüllte motorische Aktivitäten entwickeln zu können, durch die dann wiederum individuell gestaltete Ausprägungen der Bewegungshandlungen ermöglicht werden. Unverstellte Ausdrucksfähigkeit und Erlebnishaftigkeit gehen einher mit der Gabe, eine konsensuale Beziehung zwischen Wahrnehmung und Welt herzustellen, gleichsam durch das Angerührtsein und das Verbinden mit anderem etwas subjektiv Wesenhaften zu erkennen und zu verdeutlichen.

Dazu gibt es hinsichtlich der *Inszenierungsmöglichkeiten* mehrere didakti-

sche und methodische Hilfen, beispielsweise das Rhythmisieren oder das Verfremden von Bewegungsabläufen, das Umdeuten, Kontrastieren, Polarisieren, Verkörpern von Bewegungsthemen, die sich darüber hinaus auch anders empfinden und ausdrücken ließen und somit eine gänzlich andere Färbung im Gestaltungsempfinden hervorrufen können.

In Bezug auf die *Bewegungsmerkmale* sind die Verläufe solcher motorischen Äußerungen dadurch gekennzeichnet, daß sie strukturiert, gegliedert, akzentuiert sind und in ihrer variablen Anwendung auch so etwas wie subjektive Stimmigkeit und Passung erzeugen (vgl. RÖTHIG 1989, 46f).

Uns was schließlich die *motorischen Aktionsfelder* anbelangt, in denen sich solche Gestaltungsprozesse entfalten können, so wäre zu fordern, daß das Handlungsfeld - wie schon betont - weitgehend von Normen, von Wertungs- und Leistungsdruck, von technischen und strategischen Programmen und Systemen befreit ist, damit vieles ohne ständige Vorgaben und Anweisungen ausprobiert werden kann und man mehr Erkundender als reproduzierender Anwender ist.

Prinzipiell ist dies in allen Sportformen möglich. Es besteht ja in der Tat im Sport kein Mangel an der Quantität von Bewegungsspielräumen, was eher mehr beachtet werden sollte ist die qualitative Verwertung der motorischen Anreize. Zu verändern oder zumindest differenzierter zu interpretieren ist also nicht das Arsenal an sportlichen Bewegungspotentialen, sondern der Umgang mit diesem, im Sinne eines phantasievollen motorischen Entfaltungs- und Gestaltungsbereichs für den Einzelnen. Dies wäre ein Weg, wo Sport und Bewegungskultur eine Sinneinheit bilden könnten, wo Wesenszusammenhänge beider deutlich werden und wo die Gestaltungsphantasie einer ästhetische Bewegungsbildung ihren Wirkungs- und Betätigungsbereich finden kann. Dazu bedarf es einer Art von Unbedrängtsein im Handeln, welche uns die Freiheit gibt und die Möglichkeit gewährt etwas Eigenes, Selbstgestaltetes in Erfahrung zu bringen, das von einer besonderen und oft auch überraschenden Angemessenheit von Vorgestelltem und Gefühltem, von Erwünschtem und Erbrachten bestimmt wird. Dies wohl erzeugt schließlich die schlichten, unverstellten und echten ästhetischen Erfahrungen im Sport.

Literatur:

- ABRAHAM, A.: Ästhetische Erfahrungen - im Sport? - in der Gymnastik - im Tanz?, in: Leibesübungen/Leibeserziehung 5/1996
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das flow-Erlebnis, Stuttgart 1985
- DIETRICH, K./HEINEMANN, K. (Hrsg.): Der nicht-sportliche Sport, Schorndorf 1989
- FIEDLER, K.: Schriften zur Kunst, Bd.2, München 1971
- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung, Schorndorf 1993
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik, Schorndorf 1984³
- HENTIG, H.V.: Das Leben mit der Aisthesis, in: OTTO, G. (Hrsg.): Texte zur ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1975
- KLAGES, L.: Ausdrucksbewegungen und Gestaltungskraft, Leipzig 1923
- KLEIST, H.V.: Über das Marionettentheater (1810), Berlin 1948 (Nachdruck)
- LEIBESÜBUNGEN/LEIBESERZIEHUNG 4/1996 (Tanzen); 5/1996 (Ästhetik und Sport)
- MEINBERG, E.: Die Moral im Sport, Aachen 1991
- RÖTHIG, P.: Sportpädagogik als Bewegungserziehung, in: DENK, H./HECKER, G.: Texte zur Sportpädagogik, Teil II, Schorndorf 1985
- RÖTHIG, P.: Bewegung - Rhythmus - Gestaltung: Zum Problem gymnastischer Kategorien, in: GUTSCHE, K.-J./MEDAU, H.J. (Hrsg.): Gymnastik - Ein Beitrag zur Bewegungskultur unserer Gesellschaft, Schorndorf 1989
- RÖTHIG, P.: Bewegungsgestaltung und ästhetische Erziehung im Sport, in: ALTENBERGER, H./MAURER, F. (Hrsg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung, Bad Heilbrunn 1992
- SCHEUERL, H.: Das Spiel, Weinheim/Berlin 1954
- SEYBOLD, A.: Zur Didaktik und Methodik des Gestaltens in der Leibeserziehung, in: ADL (Hrsg.): Die Gestaltung (Kongreßbericht), Schorndorf 1967

UNIV.-PROF. DR. STEFAN GRÖSSING

KURZBIOGRAPHIE

- Geb. am 26.4.1937 in Leoben (Steiermark)
- Studium der Fächer Germanistik, Leibeserziehung und Pädagogik an der Universität Wien
- Sponsion 1961, Promotion 1965
- Lehrtätigkeit an einer Höheren Lehranstalt in Mödling
- Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Salzburg
- Habilitation in Pädagogik 1970 und in Sportpädagogik 1973 an der Universität Salzburg
- Berufung auf den Lehrstuhl für Sportpädagogik der Technischen Universität München (1973)
- Berufung an das Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg (1981)
- Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg (1985-1987)
- Präsident der Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft (1985-87, 1991-1993)

SCHRIFTENVERZEICHNIS

1. Leibeserziehung und Begegnung. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (16) 1962/8/2-5.
2. Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (17) 1963/4/1-2.
3. Die Leibeserziehung und das Bildungsideal. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (17) 1963/8/17-19.
4. Integrierende Leibeserziehung. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (18) 1964/10/1-3.
5. Kulturpädagogische Aspekte im österreichischen Schulturnen. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“
1. Teil: (19) 1965/5/1-5.
2. Teil: (19) 1965/6/2-5.
6. Integrierende Leibeserziehung. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (19) 1965/7/14-16.
7. Die Chancen der Leibeserziehung in einem Bildungsideal der Gegenwart. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (20) 1966/2/1-4.
8. Margarete Streicher im Urteil der pädagogischen Fachwelt. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (20) 1966/4/3-6.
9. Das Prinzip der Freiheit in der österreichischen Leibeserziehung. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (20) 1966/6/1-5.
10. Neuere Ansätze zu einer Didaktik der Leibesübungen. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“
1. Teil: (21) 1967/1/1-5.
2. Teil: (21) 1967/3/3-8.
11. Pädagogische Aspekte des Alpinismus. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (21) 1967/6/1-7.
12. Leibeserziehung und moderner Sportgeist. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (21) 1967/9/4-8.
13. Väter und Söhne - Zur Frage des Generationskonflikts in der Gegenwart. In: „Deutsche Jugend“ (15) 1967/8/353-359.

14. Zusammenhänge zwischen Gesellungsform und Freizeitsport bei berufstätigen Jugendlichen. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (22) 1968/8/6-10.
2. Veröffentlichung in: Groll-Strohmeyer: Jugend und Sport. Wien 1970, 126-135.
15. Leibeserziehung für eine Jugend von heute. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (23) 1969/3/1-5.
16. Jugend in der modernen Gesellschaft. In: „Erziehung und Unterricht“ (119) 1969/3/145-155.
17. Die Mündigkeit des Menschen in der Freizeit. In: „Neue Volksbildung“ (20) 1969/8/333-337.
18. Revision der Leibeserziehung? In: „Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit“. Schriftenreihe des Instituts für Leibeserziehung der Universität Salzburg 1969/31-40.
19. Leistungsstreben und Leistungsbereitschaft im Jugendalter. In: J. Recla (Hrsg.): „Methodik der Leibesübungen“. Graz 1969, 52-60.
20. Sportliche Betätigung und Sportinteressen bei berufstätigen Jugendlichen. In: Groll-Strohmeyer: „Jugend und Sport“. Wien-München 1970, 120-125.
21. Sport der Jugend. Die sportliche Betätigung in Österreich und ihre pädagogische Bedeutung. Beiträge zur Jugendkunde. Band 15. Wien 1970.
22. Pädagogische Probleme im Jugendalter. In: „Schule heute“ 1971/1-11.
23. Die Situation der Jugend in einer sich wandelnden Zeit. In: „Die Leibesübungen im Pubertätsalter“. Berichtband 5. Internationaler Kongreß für zeitgemäße Leibeserziehung der Jugend, Lienz 1970. Wien 1971, 25-30.
24. Sport der Jugend. In „Report“ 1971/5/9-17.
25. Sexualpädagogik. In: H. Zöpfel/R. Seitz (Hrsg.) „Schulpädagogik“. München 1971, 264-267.
26. Aspekte eines Sportcurriculum. In: „Sportwissenschaft“ (1) 1971/2/179-187.
27. Lernziele und Lehrplanreform. In: „Erziehung und Unterricht“ (122) 1972/6/392-399.

28. Erziehungsstile im Sportunterricht. In: J. Recla/K. Koch/D. Ungerer (Hrsg.): „Beiträge zur Didaktik und Methodik der Leibesübungen“. Band 65. Schorndorf 1972, 14-22.
29. Standort und Aspekte der Jugendarbeit. In: „Report“ 1972/12/30-35.
30. Grundbegriffe der Didaktik der Leibesübungen (52 Schlagworte). In: F. Fetz u.a. (Hrsg.): „Studientexte zur Leibeserziehung“. Band 14. Frankfurt 1973, 1974².
31. Das Modell eines curricularen Lehrplans für den Sportunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Hrsg.). In: „Spectrum paedagogicum“ 1/1973.
32. Schulsport im Versuchsfeld. In: „Sport und Wissenschaft“, Festschrift des Instituts für Leibeserziehung der Universität Graz. Graz 1973, 55-68. 2. Veröffentlichung: Schulversuche - Schulsport in Österreich. Symposiumsband. Red.: G. Bernhard. Graz 1974, 19-32.
33. Sportmotivation (zusammen mit Speiser und Altenberger). Salzburg 1973.
34. Curriculumtheorie und Curriculummodelle in der Sportpädagogik. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (28) 1974/5/104-110.
35. Einführung in die Sportsoziologie. In: H. Nattkämper (Hrsg.): „Sportwissenschaft im Aufriß“. Saarbrücken 1974, 56-78.
36. Die präventive Bedeutung des Schulsports. In: „Österreichische Ärztezeitung“, 1974/10/617 und „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (29) 1975/6/125-134.
37. Der Beitrag der Sportpädagogik zur Bestimmung der Lernziele des Sportunterrichts. In: „Signale der Zeit“. Festschrift zum 70. Geburtstag von Josef Recla. Schorndorf 1975, 55-73.
38. Curriculumentwicklung und Sportlehrerausbildung. In: F. Lotz (Red.): „Wissenschaft und Ausbildung“. Schorndorf 1975, 139-142.
39. Einführung in die Sportdidaktik. Frankfurt 1975, 1. Auflage.
40. Lernzielbestimmung für den Sportunterricht auf der Oberstufe. In: „Sport in der Schule - Sport fürs Leben?“ Schriftenreihe der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen, Basel 1976/23/22-23.
41. Sportdidaktische Überlegungen zum Problem des Transfers sozialer Verhaltenstendenzen. In: „Jugend und Sport“ 1976/5/166-168.

42. Überlegungen zum Wissenschaftscharakter der Sportpädagogik. In: H. Andrecs/S. Redl (Hrsg.): „Forschen - Lehren - Handeln“ (Groll-Gedächtnisband). Wien 1976, 13-22.
43. Theorie im Leistungskurs Sport (hrsg. zusammen mit E. Wutz). Schorndorf 1976, 1978².
Darin die Beiträge:
 1. Theorie und Praxis im Leistungskurs Sport, 24-28.
 2. Neue Unterrichtsmaterialien für den Sportunterricht, 46-53.
44. Lehren und Lernen im Sportunterricht an Sonderschulen für Erziehungsschwierige/Verhaltensgestörte (zusammen mit P. Kapustin). In: „Sport - Lehren und Lernen“. 7. Kongreß für Leibeszweckung des ADL. Schorndorf 1977, 73-77.
45. Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der Sportlehrerausbildung (zusammen mit H. Altenberger und N. Fischer). In: „Sportunterricht“ (26) 1977/6/190-196.
46. Sportpädagogik und Sportdidaktik. In: H. Altenberger/U. Haupt: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung: Sport. München 1977, 13-30.
47. Freizeit und Sport in der modernen Umwelt. In: E. Seifert: „Sport und Geist“. Graz 1977, 159-180.
48. Die Bedeutung der Sportpädagogik als Wissenschaft für den Sportunterricht als Praxis (aufgezeigt am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion). In: „Internationale Zeitschrift für Sportpädagogik“ 1977/2/38-40, 1977/3/30-33.
49. Einführung in die Sportdidaktik. Bad Homburg 1977, 2. verb. Auflage.
50. Considerations of the Scientific Character of Sport Pedagogy. In: H. Haag (Hrsg.): „Sport Pedagogy - Content and Methodology“. Baltimore 1978, 83-92.
51. Der Sportverein - ein Bildungsfaktor in der modernen Gesellschaft. In: J. Hasibeder/P. Kapustin: Der zeitgemäße Sportverein. Linz 1978, 33-39.
52. Leibeszweckung oder Sportunterricht - ein unaufhebbarer Widerspruch? In: H. Asperger/F. Haider (Hrsg.): Bedrohung der Privatsphäre - Erziehung oder Manipulation in einer offenen Gesellschaft. Salzburg 1978, 122-133.

53. Die systematische Unterrichtsbeobachtung als Methode der Sportpädagogik (zusammen mit H. Altenberger). In: „Internationale Zeitschrift für Sportpädagogik“ 1978/2/25-33.
54. Die Bedeutung des Sports für die Jugend. In: „Sport und Jugend in Österreich“, Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft. Wien 1978/4/19-34.
55. Theorie und Praxis in der universitären Phase der Sportlehrerausbildung. In: H. Lutter (Hrsg.): „Sportwissenschaftliche Erkenntnis - Sportpraktische Erfahrung“. Donauwörth 1978, 79-92.
56. Sportunterricht mit Problemkindern (zusammen mit P. Kapustin). In: Asperger/Haider (Hrsg.): „Kinderprobleme - Problemkinder“. Salzburg 1979, 124-135.
57. Spektrum der Sportdidaktik (Hrsg.). Darin: Sportdidaktik als Theorie des Sportunterrichts. Homburg 1979, 85-106.
58. Kursbuch 1 für die Sporttheorie in der Schule. Sportbiologie (Hrsg. mit P. Röhlig). Darin: „Sport und Gesundheit“ (zusammen mit P. Kapustin). Homburg 1979, 1982², 1991³, 73-120.
59. Kursbuch 2 für die Sporttheorie in der Schule. Trainingslehre (Hrsg. mit P. Röhlig). Homburg 1979, 1983², 1985³, 1990⁴.
60. Senioren und Sport (Hrsg.). Homburg 1980.
61. Lernen und Erleben - oder die Ambivalenz des Schulsports. In: „Aspekte praxisbezogener Pädagogik“. Festschrift für Karl Wolf. Salzburg 1980, 104-112.
62. Schlagworte im „Sportwissenschaftlichen Lexikon“. P. Röhlig (Hrsg.): Schorndorf 1980⁴, 1983⁵, 1992⁶. Außerdem: Wörterbuch der Sportwissenschaft (deutsch, englisch, französisch). Schorndorf 1987.
63. Einführung in die Sportdidaktik. Bad Homburg 1981, 3. wesentlich veränderte Auflage, 1983, 4. Auflage (unverändert).
64. Schulsport und mehrdimensionales Sportverständnis. In: Bachleitner-Redl (Hrsg.): Sportwirklichkeit (Festschrift für Erwin Niedermann). Wien 1981, 55-62.
65. Bewegungserziehung und Sportunterricht mit geistig-behinderten Kindern und Jugendlichen. (Hrsg., Vorwort). Bad Homburg 1981.
66. Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Ein-

- fluß auf Leibeserziehung und Schulsport. In: H. Überhorst (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen. Band 3, 2. Teilband. Berlin 1982, 641-656.
67. Aktivierung von Gruppenprozessen durch Bewegungsspiele. In: Meyer/Weber (Hrsg.): Aktivierung von Gruppenprozessen. Band 2. Paderborn 1982, 385-390.
68. Angst als lern- und leistungshemmender Faktor im Sportunterricht. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (36) 1982/7/168-175.
69. Gesundheitserziehung im Schulsport. In: DVS-Protokolle Nr. 6. Clausthell/Zellersfeld 1982, 32-43.
70. Kursbuch 3: Bewegungslehre (Hrsg.). Bad Homburg 1982, 1987², 1990³.
71. Kursbuch 4: Sportliches Handeln (Hrsg.). Darin: Sport und Freizeit. Bad Homburg 1982, 147-184.
72. Das Spiel in der Schule. In: „Leibesübungen-Leibeserziehung“ (37) 1983/4/75-80.
73. Sportpädagogik. In: E. Niedermann (Hrsg.): „Leibeserziehung und Schulsport“. Wien 1983, 25-53.
74. Sport in der Berufsschule (Hrsg.). Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports. Bd. 7, Bad Homburg 1983.
75. Rivalität - Ritual - Rekord. Überlegungen zur Kulturgeschichte der menschlichen Bewegung (Antrittsvorlesung). In: „Salzburger Universitätsreden“. Heft 74. Salzburg 1984.
76. Körper und Bewegung im Natürlichen Turnen. In: C. Baumann/S. Größing (Hrsg.): Ganzheitlichkeit und Körpererfahrung in der Sporterziehung. Salzburg 1984, 9-16.
77. Ist die Wiederentdeckung des Körpers das Ende der Sportdidaktik? In: „Leibesübungen - Leibeserziehung“ (39) 1985/3/67-73 und 4/93-98.
78. Die theoretische Beunruhigung. In: H. Andrecs/S. Redl (Hrsg.): „Leibeserziehung Enquete“ 1985. Wien 1985, 34-42.
79. Videoaufzeichnung als Beratungsgrundlage in der Sportlehrerausbildung (zusammen mit C. Baumann). In: K. Egger (Hrsg.): „Unterrichtsdiagnostik“. Bern 1985, 161-163.
80. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Sportwissenschaften. In: S.

- Größing/C. Baumann (Red.): „Sportwissenschaften in Österreich - eine Bestandsaufnahme“ ÖSG-Bericht 1. Salzburg 1986, 13-23.
81. System und Leben als Grundsätze der neuen Lehrpläne für Leibesübungen. In: „Leibesübungen - Leibeserziehung“ (40) 1986/3/53-57.
 82. Gesund und sicher skifahren - ein Erziehungsauftrag. In: S. Größing (Hrsg.): „Skisport - sicher und gesund“. Wien 1986, 115-126.
 83. Vom Sportspiel zum Spielsport - ein Plädoyer für eine neue Spielkultur. In: S. Redl (Hrsg.): „Sport von morgen“. Wien 1987, 30-38.
 84. Konzepte der Planung von Lehr- und Lernprozessen im Sport. In: „Sport - Planen, Durchführen, Auswerten“ ADL-Kongreßbericht. Schorndorf 1987, 58-67.
 85. Theorie und Praxis der Unterrichtsplanung im Sportunterricht. In: E. Kornexl (Hrsg.): „Spektrum der Sportwissenschaften“. Wien 1987, 191-198.
 86. Gesundheit als Ziel und Inhalt der Ausbildung des Leibeserziehers. In: S. Redl (Red.): „Gesundheitserziehung“. Wien 1987, 52-56.
 87. Der neue Lehrplan für Leibeserziehung und seine Auswirkung auf die Ausbildung des Leibeserziehers. In: E. Kornexl u.a. (Hrsg.): „Sportwissenschaft - Sportpraxis - zwei Welten“. Innsbruck 1987, 128-140.
 88. Konzepte und Perspektiven der Sportwissenschaft in Österreich. In: K. Egger u.a. (Hrsg.): „Sportwissenschaft in der Schweiz - Standortbestimmung und Perspektive“. Magglingen 1988, 169-178.
 89. Vom Nutzen der Sportdidaktik für den Schulsport. In: „Sportpädagogik“ (12) 1988/3/8-10.
 90. Einführung in die Sportdidaktik. Wiesbaden 1988, 5. völlig neue bearbeitete Auflage. Wiesbaden 1993, 6. Auflage (wenig verändert).
 91. Bewegungsspiele und spielerische Bewegung. In: „Leibesübungen - Leibeserziehung“ (43) 1989/1/3-10.
 92. Schulwandern. In: „Sportpädagogik“ (13) 1989/3/19-25.
 93. Hochleistungssport im Kindesalter - gesellschaftliche Notwendigkeit oder pädagogische Gefahr? In: Österr. Journal für Sportmedizin (19) 1989/4/ 107-112.

94. Die Bildungs- und Lehraufgaben im neuen Lehrplan der Sportkunde. In: *Leibesübungen - Leibeserziehung* (44) 1990/3/21-23.
95. Perspektiven für Forschung und Anwendung in den humanwissenschaftlich orientierten Sportwissenschaften. In: *Sportwissenschaften im Lichte moderner Forschung, ÖSG-Symposium*. Wien 1990, 39-48.
96. Fitness als Welle und Wahn. In: P. Berner/K. Zapotoczky (Hrsg.): „*Gesundheit im Brennpunkt*“ (Bolz). Linz 1990, 75-77.
97. Wege zur weiblichen Körperkultur - ein Beispiel Margarete Streichers. In: „*Leibesübungen - Leibeserziehung*“ (45) 1991/2/31-33.
98. Der Erlebnisreichtum der menschlichen Bewegung und die Erlebnisarmut des Schulsports - Versuch einer Annäherung. In: „*Bewegung in der Erziehung*“. Magglingen 1991, 117-126.
99. Margarete Streicher - eine Annäherung. In: S. Größing (Hrsg.): *Margarete Streicher - „Ein Leben für die Leibeserziehung“*. Symposiumsbericht. Salzburg 1991, 28-38.
100. H. Rusch/S. Größing: *Sport mit Körperbehinderten*. Schorndorf 1991.
101. Lehrlinge und Sport - Ein pädagogisch notwendiges, aber politisch chancenlosen Unternehmen? In: „*Schule und Freizeitsport für Lehrlinge*“. Bericht zur Enquete. Wien 1991, 19-26.
102. Das Erziehungskonzept des 'Natürlichen Turnens' und die Bewegungserziehung von heute - Versuch einer Annäherung. In: H. Altenberger/F. Maurer (Hrsg.): „*Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung*“. Bad Heilbrunn 1992, 65-78.
103. *Sport in Linz* (mit anderen Autoren). Linz 1992.
104. Die Wiederkehr der Artemis. Der Wandel des Weiblichkeitsideals durch den Einfluß des Sports um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. In: Ehalt/C. Herbert/O. Weiß (Hrsg.): „*Sport - zwischen Disziplinierung und neuen sozialen Bewegungen*“. Wien 1993, 30-44.
105. *Körper - Sport - Bewegung* (Beden - Spor - Hareket) (in türkischer Sprache). In: *1.Egitim kurumlarinda Beden Egitimi ve Spor Sempozyumu*. Izmir 1991. Ankara 1992.
106. *Leibeskultur - Sportkultur - Bewegungskultur: Zielsetzungen einer Theorie der körperlichen Erziehung?* In: *Facetten der Sportpädagogik*

- (Hrsg. v. R. Prohl). Schorndorf 1993, 39-48.
107. Gut für Ehre - Die Welt der Gaukler. In: „Leibesübungen - Leibeserziehung“ (47) 1993/3/6-8.
 108. Einfache und unzeitgemäße Gedanken über Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung. In: H.R. Hasler/A. Hotz: „Das Theorie-Praxis-Gefüge in der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern“, Magglingen 1993, 38-44.
 109. Bewegungskultur und Bewegungserziehung - Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf 1993.
 110. Durch Bewegungserziehung zur Gesundheitskultur - eine Alternative zum Gesundheitssport. In: E. Kornexl/W. Nachbauer (Hrsg.): „Bewegung - Sport - Forschung“. Innsbruck 1993, 141-156.
 111. Gedanken über Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung. In: G. Köppe (Hrsg.): Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrerausbildung. St. Augustin 1993, 10-16.
 112. Mitweltlichkeit als bewegungspädagogisches Prinzip. In: B. Haimerl/R. Hein (Hrsg.): Sport und Umwelt. Regensburg 1994, 115-119.
 113. Gesundheitskultur - Zielsetzung einer ganzheitlichen Bewegungserziehung. In: O. Weiß (Hrsg.): „Sport - Gesundheit - Gesundheitskultur“. Wien 1994, 189-197.
 114. Die neue Bewegungskultur in der Schule und der universitären Ausbildung. In: R. Pawelke (Hrsg.): Neue Sportkultur. Regensburg 1995, 351-357.
 115. Sportliche Handlungsfähigkeit oder Bewegungskultur? Überlegungen zur Zielfrage des Sportunterrichts. In: Körpererziehung (45) 1995/3/89-95.
 116. Bewegungskultur als Perspektive für den Schulsport - Über Zielsetzungen und Begründungen eines Unterrichtsfaches. In: H. Baumann/B. Haimerl (Hrsg.): Schulsport wozu? Aachen 1995, 31-46.
 117. Grenzen und Alternativen einer sportbezogenen Gesundheitserziehung in der Schule. In: Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport - Bilanz und Perspektiven. Düsseldorf 1995, 93-98.
 118. Tennis im höheren Lebensalter aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. In: N. Hölting/K. Weber/H. Funhoff (Hrsg.): Tennis im höheren Lebens-

alter aus interdisziplinärer Sicht. Beiträge zur Theorie und Praxis des Tennisunterrichts und -trainings. Band 18. Hamburg 1995, 26-34.

119. Bewegungskultur durch Bewegungserziehung statt Handlungsfähigkeit im Sport durch Sporterziehung. In: A. Zeuner/G. Senf/S. Hofmann (Hrsg.): Sport unterrichten - Anspruch und Wirklichkeit, St. Augustin 1995, 49-57.
120. Bewegungswelten von Kindern und Jugendlichen - Konsequenzen für eine bewegungskulturelle Erziehung. In: 5. Sportwissenschaftliche Hochschultage - Tagungsbericht. Bern 1996, 11-20.
121. Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Wiesbaden 1997, 7. neu bearbeitete Auflage.

