

EINFÜHRUNG IN DIE BEWEGUNGS- & SPORTPÄDAGOGIK

Lehrbehelf zum Seminar



Peter MITMANNSTRUBER

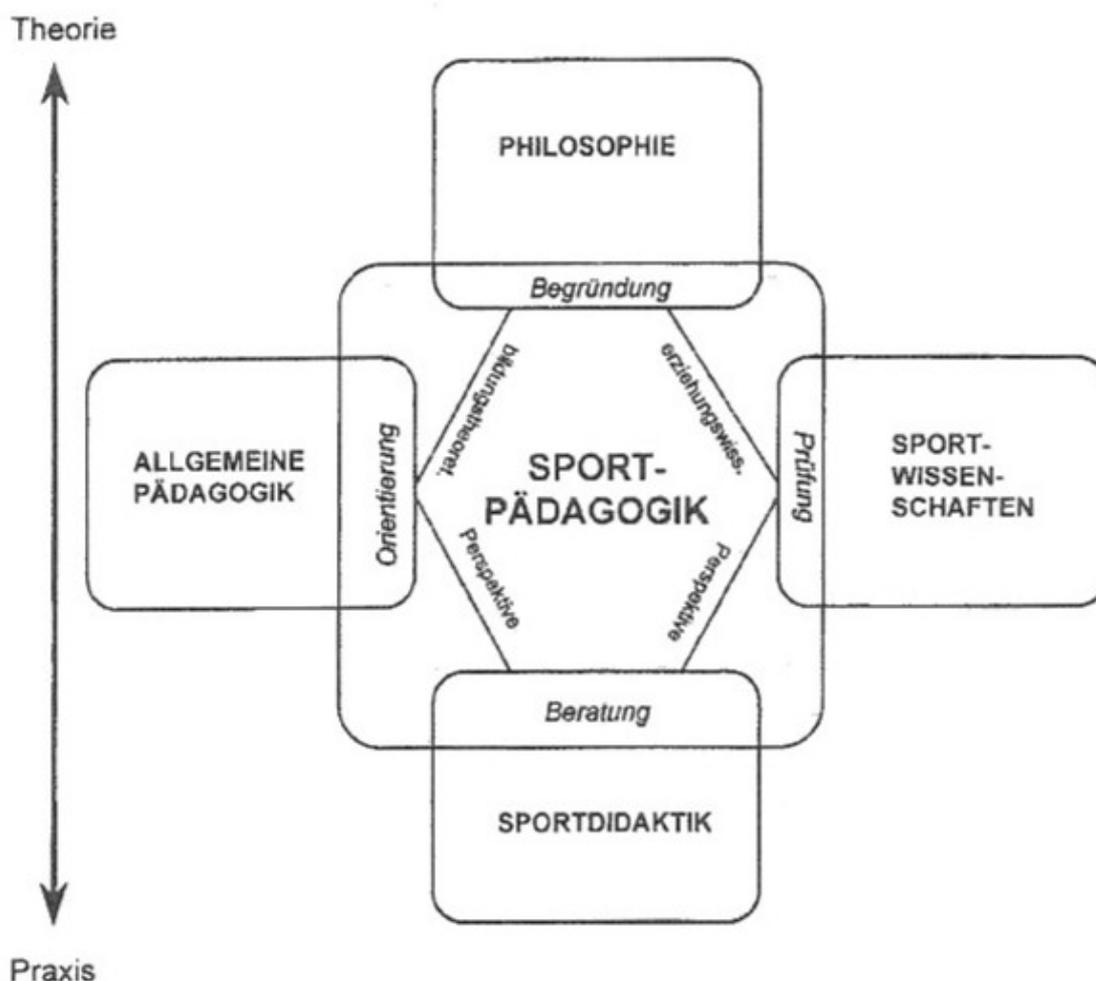
1	BEGRIFFSKLÄRUNGEN.....	6
2	DIE ENTWICKLUNG DER SPORTPÄDAGOGIK.....	11
3	CHARAKTERISTIK DER SPORTPÄDAGOGIK.....	14
4	AUFGABEN DER SPORTPÄDAGOGIK	16
5	KENNZEICHEN / GÜTEKRITERIEN DES GUTEN SPORTUNTERRICHTS	18
6	SPORTPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE /FACHDIDAKTISCHE KONZEPTE UND POSITIONEN	26
7	FÖRDERUNG DER ENTWICKLUNG VON KINDERN IM UND DURCH SPORT	32
8	DER STELLENWERT DES SPORTS	34
9	SOZIALES LERNEN, WERTERZIEHUNG UND MORAL.....	37
9.1	EINFÜHRUNG UND BEGRIFFSKLÄRUNG	37
9.2	DER SPORT ALS MORALISCHE SONDERWELT.....	38
9.3	WERTEVERTEILUNGEN.....	38
9.4	WIE KANN MAN SOZIALES LERNEN FÖRDERN?.....	41
9.5	WELCHE METHODEN ZUM SOZIALEN LERNEN GIBT ES IM SPORTUNTERRICHT?	47
10	AUF DEM WEG ZU EINER BEWEGTEN SCHULE.....	51
10.1	ZUM VERSTÄNDNIS VON GESUNDHEIT.....	51
10.2	GESUNDHEITSERZIEHUNG – ANSÄTZE UND KONZEPTE	54
10.3	ASPEKTE UND INHALTE EINER BEWEGTEN SCHULE	55
10.4	QUALIFIKATIONEN UND LEHRERINNENKOMPETENZ	58
10.5	ZIELE, AUFGABEN, BEDEUTUNG EINER BEWEGTEN SCHULE.....	58
10.6	WAS KANN DER SCHULSPORT ZUM SCHULLEBEN BEITRAGEN?	59
10.7	AUßERSCHULISCHE SERVICESTELLEN, DIE SCHULISCHE GESUNDHEITSPROJEKTE FÖRDERN:	64
11	LEISTEN UND LEISTUNG UNTER PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE.....	66
11.1	BEGRIFFSKLÄRUNG:.....	66
11.2	WANN BEZEICHNET MAN EINE HANDLUNG ALS LEISTUNG?.....	67
11.3	LEISTUNG – ERFOLG UND LEISTUNGSMOTIVATION UNTER PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE.....	68
11.4	UNTERSCHIEDLICHE SICHTWEISEN ZUR LEISTUNG IM SPORT.....	69
11.5	PÄDAGOGISCHE ABSICHTEN DES LEISTENS IM SPORT	71
11.6	LEISTEN IN (SPORT-)PÄDAGOGISCHER VERANTWORTUNG	72
11.7	HINWEISE FÜR DEN UMGANG MIT LEISTUNGSSITUATIONEN IM SPORT.....	72
11.8	LEISTUNGSMESSUNG - LEISTUNGSBEURTEILUNG.....	73
12	ERLEBNIS UND WAGNIS IM SCHULSPORT	76
12.1	VORAUSSETZUNGEN UND QUALIFIKATION	76
12.2	FAKTEN UND HINTERGRÜNDE.....	77

12.3	RISK´N´FUN.....	78
12.4	SPORT EINMAL ANDERS.....	78
12.5	FLOW.....	79
12.6	MÖGLICHKEITEN ZUM WAGNIS.....	80
12.7	DIDAKTISCHE EMPFEHLUNGEN.....	82
13	DAS SPIEL ALS EXISTENTIELLE GRUNDLAGE DER KINDHEIT.....	84
13.1	WAS HEIßT SPIEL?.....	84
13.2	DEFINITION (NACH HUIZINGA).....	84
13.3	DIE BEDEUTUNG DES SPIELS.....	84
13.4	GRUNDMERKMALE DES SPIELS AUS PÄDAGOGISCHER SICHT (SCHEULER).....	85
13.5	MERKMALE DER SPIELS AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT (HECKHAUSEN).....	86
13.6	FUNKTION DES SPIELENS: DIDAKTISCH – METHODISCHE PERSPEKTIVEN.....	88
13.7	SPIELE IN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG.....	89
13.8	REGELN.....	89
13.9	BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT IM UNTERRICHT.....	91
13.10	SPIEL UND SPORT.....	93
14	WELCHEN SPORT BRAUCHEN SCHÜLER HEUTE?.....	95
14.1	ENTWICKLUNG DES SCHULSPORTS.....	95
14.2	VERÄNDERUNG DES AUßERSCHULISCHEN SPORTS.....	96
14.3	ZEICHEN DES WANDELS VOM SCHULSPORT ZUR BEWEGUNGSERZIEHUNG.....	98
14.4	AUFGABE UND AUFTRAG SCHULISCHER BEWEGUNGSERZIEHUNG.....	100
14.5	DAS SPORT- UND BEWEGUNGSKONZEPT: WIE LEGEN WIR DEN GEGENSTAND AUS?.....	100
14.6	VERMITTLUNGSSTRATEGIEN IN DER SCHULISCHEN BEWEGUNGSERZIEHUNG.....	101
14.7	DAS SCHULKONZEPT: WAS ERWARTEN WIR VON EINER PÄDAGOGISCHEN INSTITUTION?.....	102
14.8	ALLGEMEINBILDUNG ALS ZENTRALE AUFGABE DER SCHULE.....	103
14.9	SCHULSPORTKULTUR.....	104
14.10	AUßERSCHULISCHER SPORT.....	105
14.11	WELCHER SPORT GEHÖRT IN DIE SCHULE?.....	106
15	OFFENE ELEMENTE IM SPORTUNTERRICHT.....	109
15.1	WIE OFFEN SOLL UND DARF DER SPORTUNTERRICHT SEIN?.....	109
15.2	OFFENER UND GESCHLOSSENER UNTERRICHT – ERSTE VERSTÄNDIGUNG.....	109
15.3	BILANZ DER SPORTDIDAKTIK.....	110
15.4	MERKMALE DES GESCHLOSSENEN UND OFFENEN UNTERRICHTS.....	110
15.5	4. DER „OFFENE“ UNTERRICHT - ALS EINE NEUE DIDAKTISCHE QUALITÄT.....	112
15.6	UNTERSCHIEDLICHE TYPEN - VOM GESCHLOSSENEN ZUM OFFENEN SPORTUNTERRICHT.....	116
16	ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN ZUM SCHULISCHEN SPORTUNTERRICHT.....	121

Anliegen der vorliegenden Schrift ist es, Grundfragen und Arbeitsmethoden der Sportpädagogik in einer transparenten Form zu vermitteln. Hierzu werden eine Reihe von aktuellen Themenfeldern angerissen. Die Bandbreite der Themen erstreckte sich vom Schulsport, dem klassischen Betätigungsfeld für Sportlehrer, über den Freizeit- bis hin zum Gesundheitssport. Diese Themenbereiche wurden gewählt, weil sie für angehende Bewegungserzieher die wohl wichtigsten Bereiche darstellen. Für den Schulsport kommt hinzu, dass Sportstudierende hier aufgrund der eigenen Erfahrungen kompetent mitreden können. Eine Aufarbeitung grundlegender Fragen des Leistungssports bleibt einer späteren Ausgabe dieser Publikation vorbehalten.

Bei der Darstellung der verschiedenen Themen werden auch die verschiedenen Perspektiven der Sportpädagogik dargestellt. Bei der Bearbeitung aller sportpädagogischen Fragen muss die Sportpädagogik wie die Theorie der Leibeserziehung hermeneutisch arbeiten. Hierbei sollte sie sich aber auch intensiv mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen beschäftigen. Ausgewählte Beispiele sollen zeigen, dass sich hermeneutische und empirische Verfahren sinnvoll ergänzen können. Sportpädagogik stellt mit ihren beiden Perspektiven ein Fach zwischen Sein und Sollen dar.

Die Sportpädagogik ist eine Orientierungs-, Tatsachen-, Begründungs und Beratungswissenschaft und steht zwischen Theorie und Praxis des Sports und der Bewegungskultur.



Sportpädagogik als **Orientierungswissenschaft**: Sie orientiert sich bei ihren Aussagen an Ergebnissen und Aussagen der allgemeinen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Der Bildungsgehalt des Sportunterrichts kann nicht ohne Aufarbeitung der allgemeinen Bildungsdiskussion geführt werden. Auch Fragen der Koedukation im Sportunterricht müssen vor dem Hintergrund der allgemeinen Koedukationsdebatte gesehen werden.

Sportpädagogik als philosophische **Begründungswissenschaft**: Die Sportpädagogik versucht, ihre Aussagen und Erkenntnisse auf der Basis anthropologischer Überlegungen zu treffen. Im Mittelpunkt stehen hierbei Überlegungen zur Leiblichkeit und Bewegung des Menschen bzw. und zu seiner Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit. Diese bildungstheoretische Perspektive ist mit der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik verbunden. Dieses Vorgehen liefert die normativen Grundlagen der Beratungsleistung der Sportpädagogik und beantwortet hierbei die Frage nach dem „Wozu“ (Prohl, 1999).

Sportpädagogik als **empirische Erkenntniswissenschaft**: Die empirisch ausgerichtete Sportpädagogik einschließlich der Psychologie, Soziologie, Medizin, Trainings- und Bewegungswissenschaft liefern Tatsachenerkenntnisse. Mit diesen Ergebnissen können Mittel und Methoden begründet werden. Im Rahmen der realistischen Wende wurde kritisiert, dass die pädagogischen Aussagen nicht auf konkreten, nachvollziehbaren Beobachtungen der Sportwirklichkeit basierten. Der Pädagogik im Allgemeinen und der Theorie der Leibeserziehung wurde deshalb zu Recht Wirklichkeitsferne unterstellt. Die vorgestellten empirischen Untersuchungen sollten zu einem tieferen Verständnis der jeweiligen Problemgegenstände beitragen. So konnte beispielsweise bei der Koedukationsdiskussion gezeigt werden, dass die Akzeptanz oder Nichtakzeptanz von gemischtgeschlechtlichem Unterricht in hohem Maße von den Vorerfahrungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler abhängig ist. Somit liefert die empirisch ausgerichtete Sportpädagogik Argumente für eine Teilzeittrennung bei ansonsten koedukativem Sportunterricht bzw. gegen den vollkommen getrennt ablaufenden Sportunterricht. Sportpädagogik als empirische Erkenntniswissenschaft liefert also Antworten auf die Frage nach dem „Warum“.

Sportpädagogik als **Beratungsinstanz**: Als beratende Wissenschaft beeinflusst die Sportpädagogik die Didaktik/Methodik des Sports und der Sportarten. Die Didaktik kann in diesem Sinne auch als angewandte Sportpädagogik bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Bewegungserziehungsabsolventen später als Sportlehrer tätig werden, ist die Sportpädagogik als die zentrale sportwissenschaftliche Disziplin anzusehen, weil nur sie eine Gesamtschau der verschiedenen an den Sport herangetragenen Intentionen vornehmen kann. Ihre Aufgabe ist es,

...die gesetzten Sollwerte pädagogisch zu diskutieren als auch die eingegrenzte Betrachtungsweise der anderen Disziplinen mit dem pädagogischen Blick auf den ganzen Menschen zu konfrontieren“ (Kurz, 1990).

1 Begriffsklärungen

Die Sportwissenschaft hat sich Ende der 60-er und Anfang der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts aus der Theorie der Leibeserziehung heraus entwickelt. Ausschlaggebend für die stürmische Entwicklung der Sportwissenschaft waren u. a. die Olympischen Spiele in München 1972. Aus den Instituten für Leibeserziehung wurden sportwissenschaftliche Institute. Aus der Theorie der Leibeserziehung die verschiedenen sportwissenschaftlichen Forschungsrichtungen. Während die Didaktik und Methodik in der Theorie der Leibeserziehung einen zentralen Stellenwert inne hatte, wurde sie im Verlaufe der Zeit durch die anderen, vor allem die naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen an den Rand gedrängt. Diese Entwicklung ist bedenklich, da das Hauptaufgabengebiet einer Sportlehrerin / eines Sportlehrers das tägliche Unterrichtsgeschäft darstellt.

Der Begriff Pädagogik leitet sich vom griechischen *pais* = Kind und *agogein* = anleiten, führen ab (Prohl, 1999). Pädagogik beschäftigt sich auch heute noch vorwiegend mit der Erziehung von Kindern. Aber aufgrund der vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen beschäftigt sie sich heute natürlich auch mit Erwachsenen. Sportpädagogik ist die Wissenschaft der Bildung und Erziehung im und durch Sport. Für Grupe und Krüger ist Sportpädagogik nicht nur die Wissenschaft über die Praxis, sondern auch das praktische Handeln im Sportunterricht selbst. Insofern sind nicht nur die in diesem Bereich tätigen Wissenschaftler als Sportpädagogen zu bezeichnen, sondern auch die zahlreicheren Sportlehrerinnen und Sportlehrer in Schulen, Vereinen, Kliniken etc.

1.1 Zum Begriff Sport

Das Wort „Sport“ stammt aus dem Englischen und gelangte am 9. Oktober 1828 durch den Reiseschriftsteller H.L.H. Fürsten zu Pückler-Muskau ins Deutsche. Im Englischen bedeutet Sport „Zerstreuung, Vergnügen, Zeitvertreib, Spiel“. Es ist eine Ableitung vom Englischen „disport“, das aus dem französischen Lehnwort „(se) de(s)porter“ = „(sich) vergnügen, (sich) zerstreuen“ hervorgegangen ist. Das französische Wort leitet sich wiederum aus dem lateinischen Wort „deportare“ ab. Zugrunde liegt also der Stamm „portare“ = „tragen“, dazu Volkslateinisch „deportare“, das zweierlei Bedeutungen enthält:

1. „weg-tragen“, mit „de“ in der Bedeutung von „weg“
 2. „sich be-tragen“ mit „de“ zur Verstärkung der Grundbedeutung. Davon altfranzösisch „soi deporter“ = „sich betragen, sich vergnügen“
- Der Begriff „Sport“ ist ebenso unübersetzbar wie „Gentleman“.

Woran erkennt man, dass Menschen Sport treiben? Wie unterscheiden sich sportliche von anderen Tätigkeiten? Und warum macht es überhaupt Sinn, Sport zu treiben? Je nach wissenschaftlichem Standpunkt lassen sich Antworten darauf formulieren. Prinzipiell ist es möglich, genau zu bestimmen, wann eine spezielle Handlung als sportliche bezeichnet werden kann - am Beispiel: Wenn jemand in

einem Stadion so schnell wie möglich 100-m läuft, dann bezeichnen wir dies ziemlich zweifelsfrei als eine sportliche Tätigkeit. Wenn dagegen jemand auf der Straße die gleiche Strecke läuft, um so schnell wie möglich zur Bushaltestelle zu kommen, was dann?

Es geht zunächst darum, nach Bestimmungsstücken dafür zu suchen, was als Sport bezeichnet werden kann und was nicht. Wir versuchen dann, in mehreren Durchgängen herauszustellen, welche pädagogischen Möglichkeiten sich mit dieser als „Sport im weiteren Sinne“ bezeichneten Sache erschließen lassen: Was bietet uns der Sport an Erfahrungen? Welche Wirkungen wünschen wir uns bei den Menschen, die Sport treiben (wollen)? Wie immer dazu die Antworten im Einzelnen ausfallen, darf nicht vergessen werden, dass Sporttreiben immer ambivalent ist - das soll heißen: Das, was wir mit dem Sport verbinden oder in ihm suchen, muss nicht immer automatisch eintreten; es kann auch das Gegenteil vorkommen: Nicht der Sport per se ist gesundheitsfördernd, und Spannung und Dramatik sind nicht sofort bei Anpfiff eines Spiels vorhanden. Genau darin liegt aber die pädagogische Herausforderung, nämlich Voraussetzungen und Bedingungen möglichst in der Weise herzustellen, dass der Sport den Menschen zugute kommt, dass sie die Möglichkeiten finden, die die Sache bieten kann. Insofern kommt es immer darauf an, sich auf die Suche nach einem „besseren“ Sport zu machen.

Unsere Suche nach den pädagogischen Möglichkeiten, die sich aus der Sache Sport ergeben, erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen: Zunächst klären wir begrifflich unser Verständnis von „Sport im weiteren Sinne“. Danach geht es bei der Erschließung der besonderen Möglichkeiten in folgender Reihenfolge weiter. Dabei sind Querverbindungen und Überschneidungen nicht immer auszuschließen, wenn im Einzelnen gefragt wird nach:

- den Anforderungen, die vom Sport ausgehen können,
- den besonderen Erfahrungen, die wir beim Sporttreiben machen können,
- den besonderen Wirkungen, die wir uns vom Sporttreiben versprechen,
- den Sinngebungen, die Menschen ihrem Sporttreiben subjektiv unterlegen.

Was ist unter „Sport im weiteren Sinne“ zu verstehen?

Das Beispiel aus der Einleitung ließ bereits erkennen, dass wir die Fortbewegung des Laufens in der einen Situation als Sport bezeichnen und in der anderen zögern oder zumindest Zweifel aufkommen, ob wir dieses Laufen zur Bushaltestelle auch (noch) zum Sport zugehörig ansehen können. Wie lässt sich alles das fassen, was wir unter Sport verstehen wollen? Versucht man, sportliche Aktivitäten zunächst von anderen Tätigkeiten des menschlichen Daseins (also auch vom Laufen zur Bushaltestelle) abzugrenzen, dann besteht weitgehend Konsens über die folgenden „Kernsätze“, mit denen sich die „feinen“ Unterschiede herausstellen lassen:

- Alle Handlungen beim Sport basieren hauptsächlich auf Bewegungen und auf körperlichem Einsatz.
- Alle Handlungen beim Sport erfolgen im Prinzip freiwillig.
- Alle sportlichen Handlungen zielen nicht auf bestimmte (materielle) Zwecke.
- Beim Sporttreiben werden keine materiellen Güter oder irgendwelche Werke mit Gebrauchswert produziert.
- Sport besteht aus willkürlich geschaffenen Handlungen, insofern stellen

diese eine in sich geschlossene, fiktive („künstliche“) Realität dar.

- Die Lösung sportlicher Aufgaben ist immer personengebunden, also an andere nicht delegierbar.
- Wenn Menschen gemeinsam Sport treiben, dann setzt dies Absprachen und Vereinbarungen, wie beispielsweise die Einigung auf bestimmte Regeln beim Spiel, voraus.
- Sport ist nicht lebensnotwendig und macht, so gesehen, nur um seiner selbst willen Sinn.

Trotz oder gerade wegen dieser Zwecklosigkeit suchen Menschen die sportliche Herausforderung im Tennisspiel, beim Radfahren oder Rudern, im Tanz oder Tauchen, beim Inline-Skating oder Skifahren etc. Sie versprechen sich etwas von den sportlichen Aktivitäten und von deren Wirkungen, und zwar unmittelbar in der Gegenwart oder längerfristig in der Zukunft. Aber: Alle sportlichen Aktivitäten sind erfunden, sie basieren auf sozialen bzw. kulturell gewachsenen Konventionen, sind daher prinzipiell veränderbar und unterliegen auch einem zeithistorischen Wandel. Eine weit verbreitete Kurz-Definition lautet wörtlich so:

„Sport ist die willkürliche Schaffung von Aufgaben, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden. Die Lösungen sind beliebig wiederholbar, verbesserbar und übbar, und die Handlungsergebnisse führen nicht unmittelbar zu materiellen Veränderungen“ (VOLKAMER 1987).

Diese Definition lässt sich insofern ergänzen, als die willkürlichen Aufgaben häufig zwei oder mehrere Menschen zu lösen versuchen und diese dann nach vereinbarten Regeln ablaufen. Sie begrenzen bzw. ermöglichen erst das Handeln. Gerade durch den Gebrauch bzw. die Anwendung von Regeln wird das sportliche Geschehen für andere leicht nachvollziehbar. Regeln gelten deswegen auch als zentrale „Bauprinzipien des Sports“ (DIGEL 1983). Sie konstituieren ein sportliches Geschehen, machen es verstehbar und nachvollziehbar, und mit der Hilfe von (neuen) Regeln lässt sich Sport verändern und gestalten.

Gerade weil im Sport Bewegungen von Menschen um ihrer selbst („künstlich“) erzeugt werden, ist der Sport für die Sinnfrage offen. Das klingt einfach und fast ein wenig paradox: Gerade weil das Sporttreiben keiner von außen herangetragenem Zweckbestimmung unterliegt, können wir uns auf die individuelle Sinnsuche begeben. Jeder mag sich vom Sport auf seine persönliche Weise angezogen fühlen.

Mit dieser Begriffskonstruktion „Sport im weiteren Sinne“ wird zum Ausdruck gebracht, dass dieses Sportverständnis z. B. über den Wettkampfkanon bei Olympischen Spielen weit hinausgeht. Insofern spricht man eben nicht von einem normierten Sport im engeren Sinne. Mit Sport im weiteren Sinne bezeichnen wir die schier unübersehbare Vielfalt unserer gegenwärtigen Bewegungskultur - sei es in Schule und Verein, sei es in der Beach- und Asphalt-Szene. Der Begriff Sport steht dabei als die „Mitte“ der unterschiedlichsten Formen und Aktivitäten, die Menschen auf der ganzen Welt betreiben. Um uns andererseits nicht dem Vorwurf einer Beliebigkeit auszusetzen, weil schließlich das Essen mit Messer und Gabel genauso mit Bewegung zu tun hat, sind oben einige wesentliche Kernsätze einschließlich der Kurz-Definition (nach VOLKAMER) angeführt.

Eine weitere Definition stammt von WEIß:

„Sport ist eine soziale Institution, in der Kommunikation körperlicher Leistungen stattfindet.“ (WEIß 1999). Sport ist somit ein soziales Phänomen.

1.2 Zum Begriff Leibesübung

Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit standen in Mitteleuropa verschiedene Ausdrücke für den Sachverhalt Leibesübungen in Verwendung. Seit dem Ende des 13. Jahrhunderts waren Zusammenrückungen aus „exercitium“ („exercitatio“) und „corpus“ in Verwendung.

Die Zusammenrückung von „Leib“ und „Übung“ erfolgte im 16. Jahrhundert, wobei dem Begriff „Leibesübung“, „Übung des Leibes“, „körperliche Übung“ drei mögliche Inhalte zugrunde lagen:

1. wird das leibliche Üben an sich bezeichnet, als möglicherweise älteste Bedeutung.
2. gilt er als Kompositum zur Bezeichnung einzelner Sportarten oder –disziplinen.
3. im Sinne von „Gesamtheit aller Übungsformen“.

Die Mehrzahlform „Leibesübungen“ dient als summativer Überbegriff.

Anders definiert gilt für den Begriff Leibesübungen folgendes:

„Alle körperlichen Tätigkeiten und Übungsformen, die vorwiegend zur Entfaltung physischer und psychischer Eigenschaften und Fähigkeiten der Persönlichkeit sowie ihres sozialen Verhaltens geeignet sind. Die Leibesübungen umfassen für alle Altersstufen und für beide Geschlechter vielfältige Formen, die vom freien Spielen bis zum planmäßigen Trainingsaufbau für sportliche Höchstleistungen reichen. Die Leibesübungen stellen einen wesentlichen Teil der Gesamtbildung dar.“(SPORTBROCKHAUS, S. 301)

Hinzufügen möchte ich noch, dass der Begriff „Leibesübungen“ als offizielle Bezeichnung für den Unterrichtsgegenstand in der Schule in Österreich nach 1945 eingeführt worden ist.

Der Unterricht „Leibesübungen“ (Sportunterricht) ist nach GRÖßING *„eine planvolle, beabsichtigte und von Zielen geleitete Abfolge von Lehr- und Lernprozessen mit motorischen, sozialen, affektiven oder kognitiven Akzenten“*. (GRÖßING 1981)

Diese Sichtweise von Unterricht beurteilt die „am Unterricht beteiligten Einflussgrößen“ (z.B. Anleitender, Aktiver, Ausstattung, etc.) daraufhin, was sie zum Zustandekommen der „Ergebnisse“ (produktorientiert) (z.B. motorischer Leistungen) beitragen.

Dem entgegen steht die Sichtweise, dass Unterricht als Interaktionsprozess (WAGNER) aufgefasst wird.

Der motorische Unterricht ist demnach ein Prozess, in dessen Verlauf Lehrer und Schüler gemeinsam die unterrichtliche Struktur so verändern, dass ein größeres Maß an Selbständigkeit und Mitbestimmung möglich wird.

Diese Sichtweise von Unterricht wird insbesondere die Kommunikation der am Unterricht Beteiligten (prozessorientiert) in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen.

Das erste Auftreten der Bezeichnungen für „LEIBESÜBUNG(EN)“ (im gesamten deutschen Sprachraum und in Österreich)

Deutschland	Österreich	
15. Jhdt.	Anfang 16. Jhdt.	Übung
15 Jhdt.	1561	Übungen
1519	1553	Übung des Leibes
1521	1561	Leibes Übungen
1521	?	Leibes Übung
?	1660	Leibes-Übungen
?	1660	Leibes-Übung
1561	1610	Leibesübung
?	1682	Übungen des Leibes
1765	1610	Leibesübungen
1765	1786	Übung des Körpers
1779	1767	körperliche Übungen
1779	1786	körperliche Übung
1787	?	Körperübungen
1793	?	pädagogische Leibesübungen
1751	1786	Gymnastik
1765	1794	gymnastische Übungen
1811	1816	Turnen
1828	1841	Sport

1.3 Zum Begriff Leibeserziehung

Als „Erziehung“ an sich wird folgendes verstanden:

„im weitesten Sinn alle Einwirkungen der Umwelt auf den Menschen, die zur Entfaltung der sittlichen, geistigen und körperlichen Anlagen sowie zur Formung zur Gesamtpersönlichkeit beitragen.“

Die „Leibeserziehung“ oder „Körpererziehung“ ist „ein Bereich der Erziehung und Pädagogik, der mit Sport und Spiel Anregung zur Leistung und zu sinnvollem Freizeitverhalten geben will.“

Unter „Leibeserziehung“ versteht man also *„die Verwendung verschiedener Formen der Leibesübungen in pädagogischer Absicht“*.

Geschichtlich ergibt sich für den Begriff „Leibeserziehung“ zusammengefasst folgendes Bild:

Die älteste Prägung hierzu lautet „Bildung des Leibes“ aus dem Jahre 1752.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts arbeiteten Mediziner mit Neologismen wie „körperliche Erziehung“, „Bildung des Leibes“ oder „Leibes-Erziehung“ und so weiter, bei deren Ursprung es sich um ein Teilsystem der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Heilkunde handelte, welches unter dem medizinischen Fachausdruck „sex res non naturales“ zusammengefasst worden war und dessen Ursprung auf die antike Medizin zurückgeht.

Im 18. Jahrhundert fasste man die „sex res non naturales“, die „sechs nicht natürlichen Dinge“:

1. umgebende Luft,
2. Speise und Trank,

3. Bewegung und Ruhe,
 4. Schlafen und Wachen,
 5. Gemütsbewegungen und
 6. Stoffwechsel: Excreta und Retenta
- unter dem Namen „Diätetik“ („Diät“, „diaetetica“) zusammen.

Das erste Auftreten der Bezeichnungen für „LEIBESERZIEHUNG“ (im gesamten deutschen Sprachraum und in Österreich)

Deutschland	Österreich	
1751	?	Bildung des Leibes
1765	?	diätetische Erziehung
1771	?	physikalische Erziehung
1771	?	Erziehung des Körpers
1773	1794	körperliche Erziehung
1776	1781	Bildung des Körpers
1776/77	?	physiologische Erziehung
1777	1773	physische Erziehung
?	1773	natürliche Erziehung
?	1773	die Physik der Erziehung
1789	?	Körpererziehung
1793	1786	körperliche Bildung
1793	1798	Körperbildung
1793	?	gymnastische Körperbildung
1793	1863	gymnastische Erziehung
1793	?	Leibes-Erziehung
1793	1848	pädagogische Gymnastik
1804	1786	physische Bildung
?	1863	Erziehungs-Gymnastik
1817	1819	Leibeserziehung
1818	?	Erziehung des Leibes
?	1819	Turnerziehung
1819	1863	Schulturnen
1794	?	Körperkultur
1797	1811	Kultur des Körpers
?	1863	leibliche Kultur
?	1936	Leibeskultur

2 Die Entwicklung der Sportpädagogik

Sportpädagogik wird als eine vornehmlich anwendungsorientierte Wissenschaftsdisziplin verstanden, die sich aus einem humanen Interesse mit Fragen von Sport und Erziehung - oder: Bewegungskultur und Bildung - befasst. Allerdings haben sich die Art, wie sie das tut, sowie die Vorstellungen davon, was sich unter „Sport“ und „Erziehung“ fassen lässt, z. T. grundlegend verändert. Im weitesten Sinne könnte man nun für unsere Disziplin sagen, dass sie in den Abschnitten ihrer Entwicklung durchweg als **Begleiterin der Leibesübungen** fungiert. Das meint: Sie war und ist eine Instanz, die den verschiedenen Formen der

Leibesübungen bzw. den unterschiedlichen Strömungen der Bewegungskultur - vom frühen Schulturnen bis zum weiblichen Kunstturnen - aus pädagogischer Perspektive mit Aufmerksamkeit begegnet, also mit „Rat und Tat“ zur Seite steht. Einiges davon spiegelt sich auch in den jeweiligen Phasen der Entwicklung schulischer Leibesübungen wider. Wie aber lassen sich grobe Entwicklungslinien der Sportpädagogik in aller Kürze nachzeichnen? Wir sehen folgende fünf Stationen:

1.) Die pädagogische Begleitung der Leibesübungen beginnt in augenfälliger Weise mit den Anfängen bürgerlicher Leibeserziehung bei den Philanthropen. Unter Rückgriff auf Rousseau versuchten seit Ausgang des 18. Jahrhunderts die sog. **Philanthropen** („Menschenfreunde“) wie GutsMuths und Salzmann den Körper in eine nützliche und vernunftgemäße Erziehung einzubeziehen. Das geschah an ihren Reformschulen durch tägliche Übung der Zöglinge in Gestalt einer vielseitigen - den Körper schulenden - Gymnastik mit Laufen, Klettern, Schwimmen, Spielen etc. (und speziellen Übungen wie dem „Fußkuss“). Leitend war die Vorstellung, durch gymnastische Erziehung zur Abhärtung und Gesundheit der Jugend, zur Lebenstauglichkeit und weltlichen „Glückseligkeit“ des Menschen beizutragen.

2.) Während des 19. Jahrhunderts entfaltete sich in Deutschland mit dem Turnen ein neues System der Leibesübungen. Als sein „Erfinder“ gilt Jahn, auf den auch die Gründung und Verbreitung öffentlicher Turnplätze in Deutschland zurückgeht (zuerst 1811 die Hasenheide in Berlin). Das Turnen an unterschiedlichsten Geräten erfolgte zwar recht geordnet, sollte aber vor allem „frisch, frei, fröhlich, fromm“ sein. Dahinter stand die turnerische Haltung, solche Turnkunst - gegen Tendenzen zur Leibferne und Unterdrückung - im ganzen Volk zu verbreiten und sie für eine bürgerliche, deutschnationale Bildung zu nutzen. Nach Aufhebung der obrigkeitstaatlichen „Turnsperre“ aus dem Jahr 1820 fand das Turnen später auch seinen Weg in die Schule. **Turnlehrer** wie Spieß sorgten gerade in der Kaiserzeit für eine systematische Vermittlung ziemlich steif wirkender Turnübungen (auch als „Gliederpuppenturnen“ bezeichnet); solche Ausbildung diente ausdrücklich und nicht zuletzt dem Ziel der Wehrrtütigung.

3.) Nach dem Ersten Weltkrieg kamen in der Weimarer Republik sehr verschiedene und z. T. widersprüchliche Strömungen zum Tragen - so in der Politik, in der Kunst und in der Bewegungskultur. Nebeneinander wurde funktionelle und musische Gymnastik betrieben, es wurde geturnt und gespielt, und es wurde der von England sich ausbreitende Sport - mit Sportarten wie Rudern, Fußball, Leichtathletik - ausgeübt; dabei ging es um Gesundheit und Ästhetik, um Körperbeherrschung, Leistung und Wettkampf, Fairness und Gemeinschaft. Aus der Vielfalt praktischer Leibesübungen und erzieherischer Orientierungen sollen hier lediglich die **Reformpädagogen** hervorgehoben werden: Sie verfochten eine ganzheitliche Erziehung „vom Kinde aus“, wie das Gaulhofer und Streicher mit dem „Natürlichen Turnen“ überzeugend ausführten. Unterbrochen wurde diese fruchtbare Entwicklungslinie jedoch durch den Nationalsozialismus mit seiner Ideologie von „Volk, Wehr, Rasse, Führer“; sie setzte auf Verführung und Fremdbestimmung, endete mit Krieg, Völkermord und Zusammenbruch.

4.) Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Körper- und Bewegungskultur im geteilten Deutschland zunächst von den schwierigen Umständen des Wiederaufbaus bestimmt. Während sich in der DDR eine sozialistisch geprägte Theorie der

Körperkultur und Körpererziehung durchsetzte, wurde in der BRD eine - auf Anthropologie und Bildung fußende - Theorie der Leibeserziehung begründet. Unter ihrem Dach gelang es, unterschiedliche Strömungen der Bewegungskultur (aus Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport) zu integrieren und Leibeserziehung als unverzichtbaren Teil der Gesamterziehung zu etablieren. Erkenntnisse aus Entwicklungspsychologie, Trainings- und Bewegungslehre wurden vor einem pädagogischen Horizont verarbeitet; die Theorie der Leibeserziehung avancierte so zur Vorläuferin der gesamten Sportwissenschaft. Und im Mittelpunkt eines stimmigen Theorie-Praxis Verhältnisses standen: **Leibeserzieher**.

5.) Der letzte große Wandel („Paradigmenwechsel“) im Entwicklungsprozess der Sportpädagogik betrifft den Zeitraum von etwa 1970 bis heute. Mit der unaufhaltsamen Karriere des Sports und mit den Olympischen Spielen 1972 in München wurden zusehends auch die Leibeserziehung und ihre Theorie „versportet“. Angefacht durch den Wettstreit der politischen Systeme zwischen Ost und West erwuchs Sport nun zum zentralen Bezugsfeld pädagogischer Überlegungen: In der Befähigung zur sportlichen Leistung und in der Motivation zum lebenslangen Sporttreiben sah man einen vorrangigen Auftrag; für seine Bearbeitung in Sportverein und Sportunterricht sollten die **Sportpädagogen** und Vertreter anderer Teildisziplinen in den (oft neu geschaffenen) sportwissenschaftlichen Einrichtungen sorgen. Angesichts z. T. heftiger Kritik an dieser engen sportiven Ausrichtung wurde das pädagogische Aufgabenspektrum nach und nach um Ziele des sozialen Lernens, der Körpererfahrung, Gesundheitsförderung etc. erweitert. Die pädagogische Leitidee der Handlungsfähigkeit erwies sich dabei als Kompromissformel. Ob und wann der nächste Wechsel ansteht, der vielleicht zur Bewegungswissenschaft und zum Bewegungsunterricht oder auch ganz woanders hinführen könnte, erscheint uns heute allerdings noch ungewiss.

Eine Entwicklungsgeschichte der Sportpädagogik ist bislang nicht geschrieben worden. Einblicke in verschiedene Phasen sportpädagogischen Denkens und Handelns geben in ausführlicher Weise vor allem GRUPE/KRÜGER (1997, 87-128); alternativ lassen sich auch die beiden neueren Beiträge von GRUPE (2001) und KRÜGER (2001) heranziehen. Eine geradezu klassische (historische) Herleitung und (didaktische) Bestimmung von Grundformen der Leibeserziehung - das sind Gymnastik, Tanz, Turnen, Spiel und Sport - liefert BERNETT (1967). Hinweise auf die Entwicklung der Sportpädagogik im Kontext der Sportwissenschaft sind außerdem zu finden bei PROHL (1999, 25-91) und GRUPE 2000 (270-296). Lesenswert und anschaulich ist nicht zuletzt die Darstellung sportpädagogischer Zeitzeugen von ZIESCHANG (1999), neuerdings auch das Werk von DREXEL (2002) über wechselnde „Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft“.

3 Charakteristik der Sportpädagogik

Schaut man in einschlägige Lexika der Sportwissenschaft, so wird die Sportpädagogik dort als eine Wissenschaftsdisziplin begriffen, die sich mit Fragen, Problemen, Zusammenhängen von Sport und Erziehung (oder Bewegungskultur und Bildung) befasst. Diese wissenschaftliche Auseinandersetzung bezieht sich insbesondere auf die praktische Ausübung und Vermittlung sportlicher Aktivität; Sportpädagogik sei daher - wie Sportwissenschaft insgesamt - eine primär anwendungsorientierte Disziplin, das heißt: In ihr sind vor allem solche Erkenntnisse zu gewinnen, die nicht nur theoretisch bleiben, sondern sich auch auf bestimmte Praxisfelder wie den Schulsport oder den Freizeitsport anwenden lassen.

Diese Anwendungsorientierung der Sportwissenschaft kann jedoch unterschiedlichen Interessen folgen und darauf gerichtet sein, entweder eher die sportliche Leistungsfähigkeit von Menschen zu steigern („**sportives Interesse**“) oder aber die menschliche Entwicklung und Lebensgestaltung möglichst umfassend zu fördern („**humanes Interesse**“). Der Sportpädagogik liegt, sofern sie sich an Möglichkeiten der Entwicklungsförderung und Lebensbereicherung im und durch Sport orientiert, ein humanes Interesse zu Grunde. Dieses humane Interesse ist lohnend auf alle Anwendungsfelder - also auch auf den Leistungssport - bezogen: Gefragt wird danach, auf welche Weise Sporttreiben den Menschen zu Gute kommen kann und wie ggf. der Sport den Menschen angepasst werden sollte (statt umgekehrt die Menschen dem Sport anzupassen).

Bei einer derartigen Betrachtung muss die Sportpädagogik bemüht sein, immer den „ganzen“ Menschen im Blick zu behalten. Wer Sport treibt, tut das nicht nur mit seinem Körper, sondern ist vollständig darin eingelassen. Gerade im Sport, der noch Spiel ist, können wir - frei nach Schiller - ganz Mensch sein. Für die Sportpädagogik erwächst daraus die besondere Chance und Verantwortung, eine **ganzheitliche Betrachtung** anzulegen. Was diese ganzheitliche Betrachtung ausmacht, lässt sich nur schwer bestimmen, auch wenn man weiß, dass das Ganze mehr als die Addition seiner Teile ist. Wichtig scheint uns vor allem, dass die klassische Herangehensweise der Pädagogik mit „Kopf, Herz, und Hand“ im sportpädagogischen Denken und Handeln ihre Berücksichtigung findet. Das wiederum bedeutet, sämtliche Dimensionen in den Blick zu nehmen, auf denen sich für Menschen im Sport besondere Anforderungen und Wirkungen ergeben: in körperlicher, motorischer, sensorischer, kognitiver, motivationaler, emotionaler und sozialer Hinsicht.

Eine solche ganzheitliche Betrachtung schützt vor einer reduzierten Auffassung vom Sport als Vollzug motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie vor einer anderweitig verkürzten oder einseitigen Förderung von Menschen im und durch Sport. Daher obliegt es der Sportpädagogik auch, verschiedene Erkenntnisse über Sporttreibende Menschen (etwa aus der Trainingswissenschaft und der Sportpsychologie) in ihre Überlegungen und Empfehlungen zu integrieren. Aus einem humanen Interesse nimmt die Sportpädagogik den „ganzen“ Menschen in ihren Blick; sie versucht, ihre zentralen Fragen (z. B. nach der Möglichkeit koedukativen Sportunterrichts) unter Rückgriff auf sportpsychologische u. a. Wissensbestände

einer Beantwortung und Bewertung näher zu bringen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Sportpädagogik nicht nur beschreibt, wie etwas (also z. B. der Schulsport) ist, sondern auch sagt, wie etwas Sein soll. Typischerweise werden nämlich in der Sportpädagogik neben deskriptiven Aussagen zugleich normative Sätze, d. h. Sollensaussagen formuliert. Sie enthalten pädagogisch Wünschenswertes, das manchmal (noch) nicht „der“ Wirklichkeit entspricht. So werden beispielsweise viele **normative** Aussagen über eine angemessene Gestaltung des Schulsports getroffen, die sich auf leitende Ziele (wie die Gesundheitsförderung), zentrale Inhalte (wie das Turnen) und lohnende Methoden (wie innere Differenzierung) beziehen.

Damit werden Antworten auf Fragen nach dem Wozu (Ziele), nach dem Was (Inhalte) und nach dem Wie (Methoden) gegeben; solche Antworten können unterschiedlich ausfallen, aber niemals richtig oder falsch sein: Als normative Disziplin muss sich die Sportpädagogik bemühen, ihre Empfehlungen nachvollziehbar zu begründen und möglichst überzeugend darzustellen. Unzulässig ist in jedem Fall, einfach vom Sein auf das Sollen zu schließen, z. B. aus einem schlechten konditionellen Zustand der Schüler gleich die Forderung nach Trainingsprogrammen im Schulsport abzuleiten (auch als „naturalistischer Fehlschluss“ bezeichnet).

Normative Aussagen wie die Forderung nach Trainingsprogrammen bedürfen weiterreichender Begründungen. Solche Begründungen sind dort zu finden, wo es verlässliche Grundlagen z. B. hinsichtlich des Entwicklungsverlaufes oder der Trainierbarkeit gibt. Auf diese Weise lassen sich Sollensaussagen durch deskriptive Sätze zumindest stützen; darüberhinaus gehen in normative Entscheidungen immer auch Wertungen ein, die abzuwägen und offen zu legen sind: so etwa die Wertung, dass eine gute konditionelle Verfassung in sportlicher und gesundheitlicher Hinsicht wünschenswert sei. Für die Bestimmung normativer Aussagen lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sie insbesondere aus vier zentralen Entscheidungsgrundlagen gewonnen werden können; nach verbreiteter Auffassung sind das

1. **„Leitidee“**: Die jeweilige pädagogische Leitidee bestimmt den Zielhorizont. Sie geht auf spezifische Menschenbilder zurück, wird von (humanen und demokratischen) Wertvorstellungen geleitet, umreißt ein Grundverständnis von Erziehung und Bildung.

2. **„Individuum“**: Die jeweiligen individuellen Voraussetzungen sind ein entscheidender Ansatzpunkt. Sie markieren verschiedene und veränderliche Merkmale, Fähigkeiten und Interessen (z. B. von Kindern und Jugendlichen), liefern Anknüpfungsmöglichkeiten für pädagogisches Handeln im Entwicklungsverlauf.

3. **„Sache“**: Die jeweilige Auslegung des Gegenstandes als Sport oder Bewegungskultur definiert, was Sache ist, welche Spiele und Sportarten, Bewegungsformen und körperlichen Aktivitäten thematisiert werden (können), welche typischen Anforderungen und möglichen Wirkungen damit verbunden sind.

4. **„Kontext“**: Die jeweiligen gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bilden den Kontext. In ihm kommen unterschiedliche Strukturen (sozialer, zeitlicher und räumlich-materieller Art) zum Tragen, die ein charakteristisches Milieu wie das der Schule schaffen.

4 Aufgaben der Sportpädagogik

Als eine durchaus traditionsreiche und zugleich wandlungsfähige Teildisziplin verfügt die Sportpädagogik mittlerweile über einen breiten Fundus an Forschung und Lehr(buch)wissen. Mit der Darstellung von großen Entwicklungslinien und zentralen Diskussionsthemen der Sportpädagogik lässt sich das näher belegen. Auch Einblicke in die Dokumentation von sportpädagogischen Forschungsprojekten, in das Spektrum von einschlägigen Fachzeitschriften und in das Aufgebot von spezieller sowie überblicksartiger Fachliteratur bestätigt diese Einschätzung: Die Sportpädagogik hat wissenschaftlich einiges zu bieten; das gilt - verglichen mit anderen Teildisziplinen der Sportwissenschaft - gewiss in quantitativer Hinsicht und immer häufiger auch in qualitativer Hinsicht. Dabei geht es um jene Aufgaben, die von unserer Teildisziplin prinzipiell als wissenschaftliche Leistungen übernommen werden können.

Solche Aufgaben orientieren sich einerseits am Leistungsspektrum der gesamten Sportwissenschaft und haben andererseits die Besonderheiten der Sportpädagogik als eigenständige Teildisziplin zu berücksichtigen. Betrachtet man die Vielfalt sportpädagogischer Veröffentlichungen und die daraus ersichtlichen Leistungen, so lassen sich bestimmte Aufgaben unserer Teildisziplin hervorheben. Gemeinsam tragen sie zur wissenschaftlichen Aufklärung, insbesondere des Zusammenhangs von Sport und Erziehung bei; das geschieht durch Grundlagenforschung (z. B. über Bewegungskarrieren von Kindern und Jugendlichen) und vor allem durch angewandte Forschung (z. B. über Wirkungserfolge von bewegten Schulen). Wenn man die traditionelle Funktion der Sportpädagogik als eine - an Fragen der Erziehung orientierte - Begleiterin der Leibesübungen berücksichtigt, ist der Kern ihres Aufgabenspektrums zwischen Aufklärung und Anleitung bereits ersichtlich. Im Einzelnen können folgende vier Aufgaben festgehalten werden:

1. **Deskription:** Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung differenziert zu beobachten und zu beschreiben, also u. a. das jeweilige Sportengagement von Menschen genauer darzulegen.
2. **Reflexion:** Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung kritisch zu hinterfragen, gründlicher zu erklären und besser zu verstehen, also u. a. die pädagogischen Möglichkeiten des Gesundheitssports zu untersuchen.
3. **Legitimation:** Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung auf seinen Wert zu prüfen und dementsprechend zu begründen, also u. a. haltbare Argumente für den Erhalt des Faches Sport in der Schule vorzubringen.
4. **Orientierung:** Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung mit Richtungsangaben und Empfehlungen zu bedenken, also u. a. Akteure und Arrangeure für den Umgang mit Leistungssituationen im Sport angemessen zu beraten.

Für die Sportpädagogik muss eine Übernahme und Bearbeitung dieser Aufgaben ihr

zentrales Anliegen sein. Das heißt allerdings nicht, dass diese Aufgaben bereits in vollem Umfang für sämtliche Themen sportpädagogischer Forschung erfüllt wären. Vielmehr markieren sie ein - in Umfang und Güte - wachsendes Leistungsspektrum der Teildisziplin. Außerdem wird nicht jede Arbeit und nicht jede (forschende) Person in der Sportpädagogik diese vier Aufgaben in gleicher Weise annehmen können. In Abhängigkeit von der jeweiligen Problemstellung und von der spezifischen Zugangsweise dürften sich hier oder dort Schwerpunkte ergeben: wenn etwa der Sportunterricht in Legitimationsnot geraten ist und besonderer argumentativer Unterstützung bedarf, wenn das sportliche Engagement von Senioren detaillierter zu beschreiben und Vorgänge im Kinderleistungssport genauer zu reflektieren sind.

Widersprüchlich wird es allerdings, sofern bei bestimmten Themen die normative Orientierung entweder verloren geht oder sie das Beschreiben und Reflektieren des Ist-Zustandes erschlägt: also beispielsweise keine Empfehlung zum Umgang mit (scheinbar beliebigen) erlebnispädagogischen Sportangeboten erfolgt oder die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit einer bewegten Schule zu groß wird. In jedem Fall bleibt die Bewältigung dieser Aufgaben an das humane Interesse und den ganzheitlichen Blick der Sportpädagogik gebunden - und zwar vor dem pädagogischen Horizont, erstens Sache zu erschließen, zweitens die Entwicklung zu fördern sowie drittens das Leben zu bereichern.

Literatur:

- Gruppe, O. und Krüger, M.: Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf 1997. Hofmann
- Balz, E. und Kuhlmann, D.: Sportpädagogik. Aachen 2003. Meyer&Meyer
- Wydra, G.: Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht und Erlebnishunger. Skript am sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes. Saarbrücken 2002.
- Haag, H. und Hummel, A. (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf 2001.
- Mitmannsgruber, P.: Die Entwicklung der Sportart Gerätturnen in Österreich. Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien. Wien 1999.

5 Kennzeichen / Gütekriterien des guten Sportunterrichts / der guten Schule

Untersuchungen über die Fitness der Schüler zeigen für Deutschland und Österreich beunruhigende Ergebnisse (Naul 2001; Naul/ Telama 2003; Sandmayr 2003) Für den Schulsport besteht, so reklamieren unterschiedliche Interessenvertreter aus den Sportverbänden und der Ärzteschaft, Handlungsbedarf. Der Deutsche Sportbund hat deshalb eine umfangreiche Untersuchung in Auftrag gegeben, um Rückschlüsse über die Rahmenbedingungen und Wirkungen des Schulsports zu erhalten. Empirische Forschungsbefunde zur Unterrichtsqualität nehmen aber in den letzten Jahren deutlich zu. Verlässlicher als früher kann beurteilt werden, ob bestimmte Maßnahmen der Klassenführung und Unterrichtsgestaltung im Blick auf dauerhafte Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler sinnvoll sind oder nicht. Mit Hilfe aufwendiger Langzeitstudien (u.a. Kounin 1979, Rutter 1980, Fend 1998, Brophy 2002 und insbesondere der sogenannten SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke 1998) wurden "Merkmale guten Unterrichts" isoliert, die in jenen Klassen, die dauerhaft hohe Lernerfolge zeigten, besonders ausgeprägt waren. Die Untersuchungen beziehen sich auf kognitive Kompetenzen der Schüler, können aber auf sensorische, motorische und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse übertragen werden. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der amerikanischen Effektivitätsforschung lassen sich fachübergreifende Ergebnisse auch auf den Sportunterricht übertragen.

Zehn Merkmale guten Sportunterrichts¹

Die jüngeren sportdidaktischen Werke von Günzel/Laging (1999), Wolters/ Ehni/ Kretschmer/ Scherler/ Weichert (2000), dvs-informationen (1/2000), Haag/ Hummel (2001), Friedrich (2002) und Bräutigam (2003) sparen die Diskussion über Gütekriterien des Sportunterrichts weitgehend aus. Mit der Qualität von schulischem und außerschulischem Sport haben sich Balz (2002) und Kurz (2002) in dem Band „Qualität von Bewegung, Spiel und Sport“ des Landesinstituts für Schule in Nordrhein-Westfalen auseinandergesetzt. Bilanziert werden kann, dass die Qualität des Sportunterrichts nicht monokausal aus dem sportmotorischen Leistungsvermögen abgeleitet werden kann. Besonderer Aufmerksamkeit gelte deshalb, so Kurz (2002, 31ff), der Prozess- Qualität.

Auf wenig Resonanz stößt dabei bisher der Beitrag von König/ Zentgraf (1997), der die deutschsprachige Sportdidaktik auf die Ergebnisse der amerikanischen Unterrichtsforschung (u.a. Schempp 1992; Griffey/ Housner 1991; Luke 1989) aufmerksam macht.

Aus den verschiedenen Studien wurde deshalb folgendes Mischmodell konstruiert.

¹ Die folgenden Ergebnisse entstammen dem BLK-Modellversuch Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar- Universität der an der Carl-von-Ossietsky Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Hilbert Meyer durchgeführt wird.

5.1 Zehn Merkmale guten Unterrichts

1. **Strukturiertheit** (= klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses)
2. **Optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit**
3. **Lange Einbindung der SchülerInnen** in motorische Aktivitäten (= Ausweitung des Anteils "echter" Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler)
4. **Methodenvielfalt** (= Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Vermittlung von Methodenkompetenz an die Schülerinnen und Schüler)
5. **Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden**
6. **Unterrichtsklima** (= Schaffung einer lernförderlichen, positiven Arbeitsatmosphäre)
7. **Sinnstiftende Unterrichtsgespräche** (= Vermittlung zwischen Lehrplan und Schülerinteressen durch zielgerichtete Fragestellungen)
8. **Förderhaltung** (= Orientierung am individuellen Lernstand, Ermutigung zum Lernen und Vermittlung von Lernstrategien)
9. **Schüler-Feedback** (= regelmäßige Nutzung von Schülerrückmeldungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts)
10. **Leistungserwartungen und -kontrollen** (= Transparenz der den Schülern vermittelten bzw. zwischen Lehrer und Schülern ausgehandelten Lernerwartungen und Leistungsrückmeldungen)

Es gibt große Unterschiede in der Stärke bzw. Intensität, mit der die Merkmale in den verschiedenen untersuchten Schulklassen vorkamen. Ein Lehrer erzielt sehr gute Ergebnisse mit stark ausgeprägten Merkmalen 1, 2 und 7; beim anderen sind diese Merkmale weniger stark ausgeprägt, aber er hat dennoch Spitzenleistungen aufgrund stark ausgeprägter anderer Merkmale. Es gibt also keine "Effektivitätsautomatik" einzelner Merkmale.

Begriffsklärung

Der Begriff "Gütekriterium" stammt ursprünglich aus der Wissenschaftstheorie und bezeichnet dort die Kriterien, anhand derer die Qualität empirischer Forschungen bestimmt wird. Der Begriff ist dann generalisiert und auch auf andere Phänomene übertragen worden.

Definition: Gütekriterien des Unterrichts sind von Wissenschaftlerinnen definierte und empirisch abgesicherte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität.

Gütekriterien sind keine Standards. Standards liegen erst vor, wenn das Gütekriterium auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse skaliert und geeicht worden ist.

Gütekriterien des Unterrichts

Zwischen empirischen Befunden und didaktischen Ratschlägen liegen komplizierte Übersetzungsleistungen: Aus empirischen Befunden lässt sich nicht unmittelbar ableiten, was sein soll. Vorab ist zu entscheiden, was mit welchen Effekten als hohe Qualität des Sportunterrichts zu bezeichnen ist (vgl. Terhart 2000, 815). Gütekriterien sind deshalb immer durch normative Setzungen geprägt. Qualität im Sportunterricht liegt dann vor, wenn möglichst viele Schülerinnen und Schüler an sinnvoller Bewegung „dran sind“, wenn sie ihr Verständnis, ihren Erfahrungshorizont vergrößern, ihre Fertigkeiten schulen und sich aktiv am Lernprozess beteiligen (Fend 2000, 57).

Die Verantwortung dafür, welche Unterrichtselemente für wichtig gehalten werden, bleibt bei den Lehrern und den Sportdidaktikern, die Handlungsorientierungen für die Unterrichtsgestaltung formulieren. Deshalb sollen im Folgenden die zehn Merkmale zu didaktisch-methodischen reflektierten Gütekriterien umformuliert werden.

1. Klare Strukturierung des Unterrichts

Unterricht ist klar strukturiert, wenn ein "roter Faden" für Lehrer und Schüler erkennbar ist. Ein Überblick über den Stundenverlauf kann einen sinnvollen Einblick in den Sinn und Zweck einer Unterrichtsstunde geben. Aufgabenstellungen, an denen die SchülerInnen arbeiten sollen, sind verständlich und werden eher akzeptiert, wenn der Unterrichtsinhalt strukturiert und nachvollziehbar gestaltet wird. Klare Lehrersprache und Aufgabenstellung sowie plausible Untergliederung des Unterrichtsinhalts erleichtern besonders lernschwächeren Schülern das Lernen (Brophy 2002).

2. Optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit

Voraussetzung für einen effektiven Unterricht ist eine straffe Unterrichtsplanung und -durchführung. Geräte und Unterrichtsmaterialien sind rechtzeitig bereit zu stellen. König/ Zentgraf (1997, 10) beziehen sich auf eine Studie von McLeish (1985), in der deutlich wird, dass bis zu 22 % der Zeit des Sportunterrichtes nicht zur Vermittlung, sondern für organisatorische Belange genutzt wird. Noch größer ist der „Zeit-Verlust“ beim Gerätturnen. Effektives Unterrichten bedeutet z. B. die Anwesenheit auch während des Übungs- bzw. Spielbetriebes zu überprüfen, die Wartezeiten an den Übungsstationen und im Spielbetrieb zu reduzieren und pünktlich mit dem Unterricht zu beginnen.

3. Lange motorische Aktivitäten

Die effektive Bewegungszeit der Schüler in einer Unterrichtsstunde liegt, so bilanziert Kurz (2002, 30), bei 10 Minuten². Mit dem Schulversuch an der Friedrich-Ebert-Schule in Bad Homburg ist es gelungen, die Wirkungen der täglichen Bewegungszeit und einer hohen Bewegungsdichte auf die motorische Leistungsfähigkeit und das

² Hier sei angemerkt, dass Unterrichtsversuche mit aktiven Bewegungszeiten im Klassenraum inzwischen auch schon auf durchschnittlich 7 Minuten kommen (Müller/ Petzold 2003).

Sozialverhalten der Kinder aufzuzeigen (Bös/ Obst 2000, 123). Dabei wurden mit Hilfe entsprechender Organisations-, Arbeits- und Sozialformen die Wartezeiten an den Geräten reduziert und die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten genutzt. Auch Untersuchungen über die Wirksamkeit der „Bewegten Schule“ zeigen, dass mehr Bewegung im Unterricht eine verbesserte Konzentrations-, motorische Leistungsfähigkeit (Müller/ Petzold 2003) und eine Reduzierung der Unterrichtsstörungen (Wamser/ Leyk 2003) zur Folge haben kann.

Eine Ausweitung der Bewegungszeit kann sich auch außerhalb des Sportunterrichts zeigen. Eine motivierende Einführung in das Einrad fahren führt zum Beispiel zu einer Ausweitung der außerunterrichtlichen Aktivitäten.

4. Methodenvielfalt

Es gibt empirische Belege, dass ein Mix der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und Plenumunterricht) die größten Lerneffekte produziert (vgl. Weinert/ Helmke 1998, S. 249; Huber u.a. 2001; Brophy 2002, S. 18). Für den Sportunterricht stehen derartige Untersuchungen noch aus.

5. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen

Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen. Es gibt keine Ziele "an sich", sondern immer nur in Bezug auf bestimmte Inhalte und bestimmte Methoden. Es gibt auch keine Methoden "an sich", sondern immer nur "eingewickelt" in bestimmte Aufgaben, welche die Lehrerin und die SchülerInnen lösen wollen oder sollen. Diese Wechselwirkungen finden immer und nicht nur hin und wieder statt. Sie konstituieren den Unterricht, weil in den Methoden und in den Inhalten implizite Zielorientierungen stecken (= innere Zielgerichtetheit"; vgl. Jank/Meyer 2002, S. 55-60). Sinnverwirrende Über- und Unterforderungen der SchülerInnen können verringert werden, wenn in Analogie zur PISA-Studie auch im Sportunterricht stärker als bisher üblich durch genauere Lernstandsdiagnosen die von den einzelnen SchülerInnen erreichten **Kompetenzstufen** ermittelt werden. Zu vermeiden ist, dass nicht seltene Negativ-Beispiel aus der Praxis: Wenn die SchülerInnen von der 7. bis zur 12. Klasse fünf mal nacheinander Volleyball spielen, ohne dass sich die nachfolgenden LehrerInnen erkundigt haben.

6. Förderliches Unterrichtsklima

Mit dem Begriff Unterrichtsklima wird die *Qualität* des Lehrer- Schüler und Schüler-Schüler Verhältnisses beschrieben. Unter einem positiven Unterrichtsklima versteht man eine Atmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz,
- verantwortungsvollen Umgang mit Personen und Gegenständen,
- eine zufriedene und fröhliche Grundeinstellung,
- eine klar strukturierte Führung und Leitung durch den Lehrer,
- Höflichkeit und gegenseitigen Respekt.

Ein positives Unterrichtsklima ist für den Erfolg des Sportunterrichts von zentraler Bedeutung, Angst vor Misserfolgen oder einer Blamage, fehlende gegenseitige Rücksichtnahme führen zu Bewegungsblockaden und eine Verweigerung des Sporttreibens. Ein "Arbeitsbündnis" zwischen Lehrer und Schülern (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 81) kann mit Hilfe von "Zielvereinbarungen" für einzelne Schüler einen entsprechenden Rahmen schaffen.

7. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche

Sinnstiftende Unterrichtsgespräche sind Gespräche, die

- das neu zu erwerbende Wissen mit verwandten, den Schülern schon vertrauten Themen, Begriffen und Fragestellungen verknüpfen
- den Schülern erlauben, eigene Interessen in den Sportunterricht einzubringen.

Sie haben besonders im Sportunterricht eine Gelenkfunktion zwischen Bewegungsaktivität, Feedback und verdeutlichen die Unterrichtsstruktur.

8. Bewusstes Fördern und Üben

Mit Förderung ist nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schüler gemeint, für die der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt ist; vielmehr ist Förderung für alle Schüler in allen Schulformen und Niveaustufen notwendig, da es keine homogenen Lerngruppen gibt. Das bedeutet also, dass nicht nur die schwächeren Schüler einer Lerngruppe einer besonderen Förderung bedürfen. Auch die talentierten Schüler sind zu fördern. Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler als Lehrende“ /Alefsen/ Gebken/ Schönberg 1999) zeigen, dass der Sportunterricht dies leisten kann. Eine besondere Stellung erhält dabei das Üben (nicht das vor allem auf die Ausbildung motorischer Fähigkeiten ausgerichtete Trainieren). Über die sportdidaktischen Anforderungen an ein sinnvolles Üben hat Kretschmer (2000) hilfreiche Prinzipien zusammengestellt.

9. Schüler-Feedback

SchülerInnen-Feedback meint die Ermittlung der Qualität von Lehr- und Lernprozessen durch die regelmäßige Nutzung von Schülerrückmeldungen. SchülerInnen-Feedback funktioniert besonders effektiv, wenn die Planung und Konzipierung von Beginn an unterrichtsbegleitend ist und der Kreativität und Flexibilität der Lehrkraft keine Grenzen gesetzt sind, um auf die konkrete Klassensituation (Altersgruppe, Klassenklima, Klassenstruktur) individuell einwirken zu können. In der Sportwissenschaft konzentriert sich die Diskussion auf das Lehrer-Feedback.

10. Klare Leistungserwartungen und -kontrollen

Mit "Leistungserwartungen" sind klar formulierte Lernziele gemeint, die den SchülerInnen deutlich machen, welche Leistungen erbracht werden sollen. Transparenz der Leistungserwartungen und Formenvielfalt bei der Leistungskontrolle

wirken sich positiv auf das Lern- und Leistungsverhalten von SchülerInnen aus. Lernentwicklungsberichte, die Aufschluss über die Lernfortschritte, aber auch – defizite geben, können der individuellen Lernsituation gerechter werden. Mit Hilfe von Beobachtungsbögen lassen sich Lernentwicklungen dokumentieren, um gemeinsam mit Schülern über den aktuellen Lernstand und mögliche nächste Lernschritte und Lernziele zu beratschlagen.

Schlussfolgerungen

Die Diskussion über „Gütekriterien“ wird hiermit aufgenommen. Im Rahmen notwendiger Schulsportvergleichsuntersuchungen sind die hier aufgestellten Konstrukte zu überprüfen. Eine Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts darf sich nicht auf regelmäßige Fitnessuntersuchungen der Schülerinnen und Schüler reduzieren. Erforderlich ist eine Scholastik-Studie für den Schulsport, um im Benchmarking-Verfahren die „guten“ Merkmale des Sportunterrichts zu präzisieren. Gütekriterien haben sich aber dem gesellschaftlichen Wandel zu stellen. Die mangelhafte Fitness der Kinder und Jugendlichen hat zum Beispiel den Blick auf die tatsächliche Bewegung im Unterricht verschärft. Vor 20 Jahren schien dies noch ein Tabu-Thema zu sein.

Die „Güte“-Diskussion des Sportunterrichts muss sich stärker auf die Förderung der leistungsschwächeren Schüler und die Integration der Migrantenkinder konzentrieren. Die Bewegungsintensität der Schüler ist schulstufenabhängig (Kurz u.a. 1996, 49ff). Die Heterogenität der Lerngruppen ist dabei als Chance und nicht nur als Bedrohung wahrzunehmen.

Literatur

- Alefsen, Lutz/ Gebken, Ulf/ Schönberg, Achim (Hrsg.): SchülerInnen als Lehrende im Schulsport und Schulleben. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 1999
- Balz, Eckard: Zur Qualität des außerunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In: Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Landesweites Schulsportforum. Kettler: Bönen 2002, S. 37-50
- Bräutigam, Michael: Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Meyer & Meyer: Aachen 2003
- Bös, Klaus/Obst, Frank: Tägliche Sportstunde – Bericht eines Modellversuches. In: Laging, Ralf/ Schillack, Gerhard (Hrsg.): Die Schule in Bewegung. Hohengehren 2000, S. 117- 125
- Brophy, Jere E.: Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme "Schulprogramm und Evaluation", Soest 2002
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2002

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001
- Dvs-Informationen, Themenheft: Schulsportforschung 15 (2000) 1: Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Weinheim-München: Juventa 1998
- Fend, Helmut: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft (2000), S. S.55- 72
- Friedrich, Georg (Hrsg.): Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Hamburg: Czwalina 2002
- Gebken, Ulf: Gütekriterien des Sportunterrichts. [<http://www.sportpaedagogik-online.de/guetekriteriendessportunterrichts.html>; Stand 10.03.04]
- Günzel, Werner/Laging, Ralf (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1 und 2. Hohengehren: Schneider 1999
- Haag, Herbert/Hummel, Albrecht (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorn dorf: Hofmann 2001
- Helmke, Andreas/ Weinert, Franz E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Enzyklopädie der Psychologie. Band Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe 1997, S. 71-176
- Huber, Anne A./Konrad, Klaus/Wahl, Diethelm: Lernen durch wechselseitiges Lehren. In: Pädagogisches Handeln, 5 (2002) 2, S. 33-46
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5., völlig überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2002
- Kounin, Jacob: Discipline and group management in classroom. New York (Prentice Hall), Holt, Rinehart u. Winston 1970 (deutsche Übers. 1976)
- König, Stefan/Zentgraf, Karen: Neue Unterrichtsqualifikationen für Sportlehrer. In: Sportunterricht 46 (1997) 1, S. 4- 12
- Kretschmer, Jürgen: Erkunden und Üben. In: Wolters, Petra/Ehni, Horst/Kretschmer, Jürgen/Scherler, Karlheinz/Weichert, Willibald: Didaktik des Schulsports. Schorndorf: Hofmann 2000, S. 239- 258
- Kurz, Dietrich: Qualität im Sportunterricht. In: Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Landesweites Schulsportforum. Kettler: Bönen 2002 S. 25-36
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Landesweites Schulsportforum. Kettler: Bönen 2002
- Meyer, Hilbert: Gütekriterien des Unterrichts. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 2003 (im Druck)
- Müller, Christina/ Petzold, Ralph: Was kann bewegte Grundschule wirklich bewegen? In: Sportunterricht 52 (2003) 4, S. 101- 107
- Naul, Roland: Und sie gibt es doch, die IPES...In: Sportunterricht 50 (2001) 5, 144-147

- Naul, Roland/ Telema, Risto: PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind finnische und deutsche Jugendliche? In: Sportunterricht 52 (2003) 5, S. 137- 141
- Sandmayr, Andreas: Motorische Defizite der österreichischen Schuljugend – ein kraser Widerspruch zur gegenwärtigen Bildungspolitik. In: Bewegungserziehung 57 (2003) 3, S. 15-18
- Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätsdiskussion im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 809- 830
- Wamser, Peter/ Leyk, Dieter: Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit. In: Sportunterricht 52 (2003), S. 108- 112
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union 1997
- Wolters, Petra/Ehni, Horst/Kretschmer, Jürgen/Scherler, Karlheinz/Weichert, Willibald: Didaktik des Schulsports. Schorndorf: Hofmann 2000

6 Sportpädagogische Ansätze / Fachdidaktische Konzepte und Positionen

Das Bild eines zeitgemäßen Schulsports muss sich ständig verändern. Was heute noch als zeitgemäß gilt, kann schon morgen überholt sein. Dabei hängt das, was wir jeweils für zeitgemäß halten, von verschiedenen Bezugspunkten ab. Dazu lässt sich sagen, dass ein zeitgemäßer Schulsport aktuelle Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und die sich wandelnden Chancen und Probleme der Sacherschließung einkalkulieren, neuere Vorstellungen von den Vorgaben und Aufgaben der Schule annehmen und eine konsensfähige pädagogische Leitidee zugrunde legen sollte. So gesehen meint das Zeitgemäße, nicht bloß dem Zeitgeist oder einer Mode zu entsprechen, sondern vielmehr die Bedingungen unserer Zeit ernst zu nehmen und fachdidaktisch zu reflektieren.

Zugleich wird sich Schulsport auf unterschiedlichen Ebenen als zeitgemäß erweisen müssen: Hinsichtlich der Bestimmung seiner Ziele, der Auswahl seiner Inhalte und der Wahl seiner Methoden ist zu fragen, ob und inwieweit der Schulsport einer zeitgemäßen Gestaltung entspricht. In Richtlinien-texten und fachdidaktischen Entwürfen spiegeln sich solche (mehr oder weniger zeitgemäßen) Auffassungen wider. Grundsätzlich sind alle diese Auffassungen gewissermaßen Produkte ihrer Zeit und somit nur in ihrem Kontext verständlich. Darüber hinaus gibt es aber auch - nicht selten an Wendepunkten fachdidaktischer Entwicklung - einzelne Veröffentlichungen, in denen die Frage nach einem zeitgemäßen Schulsport ganz explizit behandelt wird. Beispielsweise sieht MOEGLING (1997; 1999) einen zeitgemäßen Schulsport u. a. durch Merkmale wie Vielfalt und Offenheit, Ganzheitlichkeit und Bewegungsorientierung gekennzeichnet. Auch FUNKE-WIENEKE (2001) ist der Überzeugung, dass zeitgemäßer Sportunterricht bezüglich seiner Ausrichtung und Bezeichnung in einen Bewegungsunterricht überführt werden sollte.

Definition:

Ein fachdidaktisches Konzept ist nach nach BALZ „*ein systematischer gedanklicher Entwurf, der für die pädagogische Gestaltung des Schulsports bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden empfiehlt.*“

Die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre ist weder übersichtlich noch einheitlich verlaufen. Unterschiedliche Themen - von der Koedukation über die Gesundheitserziehung bis zum Schulprogramm - bestimmen die Fachdebatte. Trotz dieser Unübersichtlichkeit lassen sich in der Sportdidaktik jedoch einige typische (und schon seit längerem vorgetragene) Positionen ausmachen, die von den jeweiligen Fachvertretern mit konkurrierenden Entwürfen zur Gestaltung des Schulsports eingenommen werden. Zentral sind nach verbreiteter Auffassung insbesondere vier - offensichtlich noch immer - zeitgemäße fachdidaktische Positionen (vgl. BALZ 1992; HUMMEL 1995). Sie können hier nur grob charakterisiert werden, erfahren jedoch an anderer Stelle auch eine z. T. grundlegende Reflexion (vgl. SCHIERZ 1997; HUMMEL 2000; NEUMANN 2001).

Fachdidaktische Positionen (nach Balz/Kuhlmann 2003)

Die fundamentale Position - Spaßorientierung

Das Besondere der fundamentalen Position ist ihre Abwehrhaltung gegenüber pädagogischen Tendenzen zur Didaktisierung und Methodisierung im Schulsport. Denn für den Sport, der schon in sich unmittelbar sinnvoll sei, bestehe die Gefahr einer Verzweckung der in ihm liegenden Möglichkeiten. Im Gegensatz dazu sollen Schülerinnen und Schüler vor allem die Herausforderung erfahren, willkürlich geschaffene Bewegungsaufgaben mit vorwiegend körperlichen Mitteln zu lösen: also in einem elementaren Verständnis Sport zu treiben (vgl. VOLKAMER 1996). Sportunterricht biete damit die Chance zur „Sinn- und Identitätsfindung aus dem Erlebnis der Tat“ (VOLKAMER 1987, 135). Ein lustvolles Erleben sportlicher Aktivität wird durch das Bemühen gestärkt, sich von den Zwängen der Schule - wie Teilnahmepflicht, Lehrplanvorgaben, Zensurenerteilung - zu lösen und für eine partielle Entschulung zu sorgen. Die Festlegung auf bestimmte Inhalte entfällt; Sportlehrkräfte fungieren als Berater im intrinsisch motivierten Lernprozess, verhelfen zur Freude am Sport: Spaßorientierung wird zur fachdidaktischen Leitidee (vgl. BRÄUTIGAM 1994).

Die konservative Position – Sportartenprogramm

Mit dieser Position findet das traditionelle Sportartenlernen seine Fortsetzung. Besonders in der Schulsportpraxis dürfte ein solches konservatives Programm noch hohen Stellenwert besitzen. Sein Ziel ist die Befähigung zu lebenslangem Sporttreiben und zur Teilhabe an der sportiven Bewegungskultur; weiterreichende pädagogische Absichten werden kaum gehegt. Die begrenzte Aufgabe besteht darin, Schülerinnen und Schüler durch die Ausbildung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den außerschulischen Sport vorzubereiten. Ein Bündel klassischer Individualsportarten, ausgewählter Sportspiele und weniger zusätzlicher Sportbereiche bestimmen den Kanon, den es auf angemessenem Niveau zu unterrichten gilt. Sportunterricht wird von der Struktur der Sache und von der methodischen Kompetenz der Lehrkraft geleitet; die Lehrweisen sind als effizient, geschlossen und lehrerzentriert zu bezeichnen. Stützen für diese konservative Position liefern SÖLL (u. a. 2000) sowie das konditionell anspruchsvolle Intensivierungskonzept ostdeutscher Tradition.

Die alternative Position – Bewegungserziehung

Im Zentrum dieser eher sportkritischen Position steht das Individuum mit seinem Bedürfnis nach Bewegung und seinen leiblichen Beziehungen zur Welt. Über das Medium der Bewegung soll der (junge) Mensch sich im Dialog mit der Welt selbst erfahren und die persönlichen Handlungsspielräume erweitern. Für den Schulsport kommt es darauf an, die gewünschte Selbsterziehung der Schülerinnen und Schüler durch ergebnisoffene Bewegungsmöglichkeiten und differenzierte Gelegenheiten der Körpererfahrung anzuregen (vgl. Sportpädagogik 1/1997). So wird auf Distanz zur vorherrschenden Sportkultur gegangen und der Gegenstand unseres Faches recht

weit als Bewegung, Spiel und Sport ausgelegt. Beispiele einer solchen Bewegungserziehung lassen sich u. a. an Wahrnehmungsübungen und Erfahrungssituationen, an Problemlöseaufgaben und Bewegungsarrangements festmachen. Zudem wird eine Vermittlung bevorzugt, die stärker auf die Schülerinnen und Schüler eingeht, ihre Bewegungsabsichten vorne anstellt, die um Verständigung in gemeinsamen Gesprächen ringt und auf eine zunehmende Öffnung des Sportunterrichts hinausläuft (vgl. FUNKE-WIENEKE 1997).

Die pragmatische Position – Handlungsfähigkeit

Menschliches Handeln ist - auch im Sport - als sinnstiftendes Tun zu verstehen. Daher sollte es im Sportunterricht vorrangig um eine am Sinn orientierte Auseinandersetzung mit sportlicher Aktivität gehen. Unter den Sinnrichtungen Leistung, Gesundheit, Miteinander, Spannung, Eindruck und Ausdruck kann an Erwartungen der Schüler angeknüpft, ihre Entwicklung gefördert und die Sache erschlossen werden. Handlungsfähig wären diejenigen, die aus der perspektivischen Vielfalt von sportlichen Aktivitäten einige ihnen gemäße Formen finden und diese im eigenen Sporttreiben verwirklichen können. Das erfordert die Bereitschaft zur schülergerechten Veränderung des normierten Sports und zur mehrperspektivischen Vermittlung der unterrichtlichen Inhalte (vgl. KURZ 1995). Unter Rückgriff auf geläufige Aufgaben des Faches - beispielsweise das Miteinander im Sport zu fördern - wird eine pragmatische Position zwischen pädagogischer Anspruchslosigkeit und erzieherischer Überhöhung eingenommen.

Fachdidaktische Konzepte (nach Hummel 2000)



Sinnkonzept

(mehrperspektivische, sportive Handlungsbefähigung)

Hauptvertreter: KURZ

- Sportunterricht als mehrperspektivische Befähigung zum Handeln im Sport (Leistung, Gesundheit, Geselligkeit, Spannung, Eindruck, Ausdruck)
- weiter Sportbegriff
- sportliches Handeln wird primär als sinngelitetes und sinnbedürftiges Tun gefasst
- keine extrasportiven, bildungstheoretischen und pädagogischen Ansprüche
- Verknüpfung von Motorischem, Kognitivem und Sozialem
- Vermittlung zwischen konformer Sportsozialisation und kritischer Sinnerschließung, keine extrasportiven Bildungsansprüche („Pragmatische Fachdidaktik“)

Sportunterricht mehrperspektivisch gestalten - Sechs Sinnbezirke nach KURZ:

- **Leistung** (dgl. Präsentation, Selbstdarstellung, Selbstbewährung, Aktivierung, Selbstbewusstsein, Selbstwert-Erleben, Kompetenz, Wettkampf): Menschen suchen im Sport nach Möglichkeiten, wo und wie sie ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen erfahren und in denen sie körperliche Leistungen wahrnehmen können.
- **Gesundheit** (dgl. Fitness, Wohlbefinden, Ausgleich, Kompensation, Körperlichkeit): Menschen suchen im Sport den körperlichen Ausgleich, eine möglichst umfassende körperliche Beanspruchung, die Wohlbefinden, Fitness und Gesundheit positiv beeinflusst.
- **Eindruck** (dgl. Exploration, Sensation, Erlebnis, Bewegungssensationen, Naturerleben, Bewegungserfahrungen): Menschen suchen im Sport die besonderen Reize, die mit bestimmten sportlichen Bewegungen und den dazu notwendigen körperlichen Aktivitäten (meist draußen in der Natur) einhergehen können.
- **Ausdruck** (dgl. Ästhetik, Gestaltung, Darstellung, Expression): Menschen suchen im Sport Situationen, wo sie ihre Bewegungen als besonders schön und gelungen präsentieren und sich selbst über Bewegung ausdrücken können.
- **Miteinander** (dgl. Gemeinschaft, Kommunikation, Geselligkeit, Beisammensein): Menschen suchen im Sport nach Kontakt und dem Beisammensein mit anderen; sie schätzen dabei die Erfahrungen menschlichen Miteinanders, die direkt in den sportlichen Betätigungen und zeitlich drum herum liegen können.
- **Spannung** (dgl. Dramatik, Risiko, Wettkampf, Spiel, Abenteuer, Wagnis): Menschen suchen im Sport nach Situationen und Bewegungsanlässen, deren Ausgang offen ist, den sie aber selbst und aktiv steuern können.

Intensivierungskonzept

(Intensive, rationell organisierte, körperliche Grundausbildung - Entpädagogisierung)

Hauptvertreter: STIEHLER

- Sportunterricht als intensive und rationell organisierte körperliche Grundausbildung
- körperliche Leistungsfähigkeit als Leitziel
- belastungs- und bewegungsintensiv,
- große Wertschätzung der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten
- biotisch-funktionalistische Begründung, trainingsähnliche Mittel und Methoden
- konforme Sozialisation, Bereitmachen für das gesellschaftliche Leben (Arbeit, Verteidigung, Schule, Freizeit), extrasportive Bildungsansprüche

Sportartenkonzept

(Sportunterricht als Unterricht in Sportarten)

Hauptvertreter: SÖLL

- Sportunterricht als Unterrichtung in Sportarten
- enger Sportbegriff
- geschlossener Vermittlungsansatz
- fester Sportartenkanon
- Qualifizierung für den außerschulischen Sport als Ziel
- Anregung und Anleitung zum lebenslangen Sporttreiben
- keine extrasportiven bildungstheoretischen und pädagogischen Ansprüche („Didaktik reduzierter Ansprüche“)
- Ziel des Modells: Übungssammlung

Konzept der Körpererfahrung und Bewegungserziehung

(Kritisch-konstruktive Körper- u. Bewegungserziehung)

Hauptvertreter: FUNKE

- Sportunterricht als korrektive, kritisch-konstruktive Körper- und Bewegungserziehung
- kritischer Sportbegriff
- Schüler als aktive Gestalter ihrer individuellen Bewegungssozialisation
- materielle und soziale Erfahrungen verarbeiten; Bewegung, Spiel und Sport als Lerngelegenheit begreifen
- offene, nicht normative Prozessgestaltung
- ausgeprägte, emanzipatorisch-pädagogische Bildungsabsichten

Könnenskonzept

(körperlich-sportlichen Grundlagenbildung)

Hauptvertreter: HUMMEL

- Sportunterricht als körperlich-sportliche Grundlagenbildung
- „mittlerer Sportbegriff“
- sportliches Können und körperliche Leistungsfähigkeit als Leitziele
- maßvolle extrasportive Bildungsansprüche, qualifikatorischer Bildungsbegriff

- belastungs- und bewegungsintensiv, hohe Wertschätzung der Entwicklung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten
- Könnensentwicklung als „roter Faden“ und Grundlage für Sinnerschließungen

Fachdidaktische Konzepte stehen „über“ speziellen Aspekten (wie z.B. der Gesundheitserziehung oder der Sozialerziehung). Sie dienen als Orientierungshilfe für Lehrkräfte.

Es gibt nicht DAS pädagogische Konzept. Der LL kann sich vielmehr an verschiedenen Konzepten orientieren.

Auf der Suche nach einem zeitgemäßen Konzept stößt man bei aktuellen fachdidaktischen Diskussionen auf den „Erziehenden Schulsport“ (NEUMANN) und die „Körperlich-Sportliche Allgemeinbildung“ (HUMMEL). In ihnen ist die Tendenz zu erkennen, Aufgaben des Schulsports pädagogisch zu akzentuieren, die Position der Handlungsfähigkeit erzieherisch aufzuwerten bzw. den allgemeinbildenden Charakter herauszustellen.

Doppelte Bildungsfunktion:

- Intrasportive Bildung im und für den Sport (Qualifizierung, Entwicklungsförderung, life-time)
- Extrasportiver Beitrag durch Sport (allgemeine, übergreifende Menschenbildung; Mündigkeit)

Balance zwischen Erziehung zum Bewegen (lernzielorientiert – geschlossen) und Erziehung durch Bewegen (problemorientiert – offen)

→ Bewegungserziehung darf nicht reduziert werden auf Sportkultur sondern ist vielmehr Allgemeinbildung und besitzt erziehenden Charakter!

Literatur

Balz, Eckard u. Kuhlmann, Detlef: Sportpädagogik. Aachen 2003. Meyer&Meyer, 145-157.

Balz, Eckard: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik. 16,2(1992), 13-22.

Hummel, Albrecht: Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. In: Sportunterricht. 49,1(2000), 9-13.

7 Förderung der Entwicklung von Kindern im und durch Sport

Kindliche Lebenswelt unterliegt permanentem Wandel - dieser scheint sich seit einiger Zeit sogar zu dynamisieren: Die Bedingungen des Aufwachsens von Jungen und Mädchen von heute sind mit denen von vor 10 oder 20 Jahren kaum noch zu vergleichen. Es häufen sich die alarmierenden Berichte mit Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen darüber, dass angeblich immer mehr Kinder immer bewegungsärmer aufwachsen und immer früher körperliche und psychische Krankheitsbilder aufweisen (z. B. Ängste, Essstörungen). Als Gründe dafür werden oft die mangelnde Zuwendung durch Eltern bzw. Elternteile und der Einfluss durch passiven Medienkonsum (Fernsehen, Computer) genannt. Unabhängig davon, ob diese Befunde nun richtig und angemessen sind oder nur „die halbe Wahrheit“ widerspiegeln, liegt ein wichtiger (sport-) pädagogischer Anknüpfungspunkt darin, Kinder zu einem kindgemäßen Aufwachsen und Lebensalltag (gerade auch außerhalb der Schule) zu verhelfen, und zwar mit den Möglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport.

Neben allem Wandel in der Bewegungssozialisation von Kindern kommt es uns zudem darauf an, sich der Konstanten kindlicher Entwicklung zu vergewissern und hinsichtlich der bewegungs- und sportbezogenen Beiträge auszuwerten - denn: Kinder erschließen sich die Welt über Bewegungen. Bewegung ist ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern, um sich mit der (räumlichen, materialen und sozialen) Umwelt auseinander zu setzen und diese somit im wahrsten Sinne des Wortes auch zu begreifen. Je mehr wir also auf der einen Seite den Verlust und die Einschränkung von Bewegungsmöglichkeiten für Kinder beklagen, desto mehr müssen wir auf der anderen Seite nach Angeboten, Anlässen und Räumen suchen, wo Kinder ihrem Bedürfnis nach Bewegung und Spiel nachkommen können. Diese auf Bewegung basierenden Entwicklungsaufgaben von Kindern stehen in einem Wechselverhältnis von individueller Leistungsfähigkeit und soziokultureller Anforderung. Als wesentliche Entwicklungsaufgaben im Kindesalter gelten:

(1) Aufbau von emotionalem Grundvertrauen: Körperliche Erfahrungen bilden ein Fundament in der Auseinandersetzung mit Bezugspersonen und der dinglichen Umwelt. Das Kind erfährt seine eigene Selbstwirksamkeit, oft verbunden mit (positiven) Resonanzen anderer auf die eigenen bewegungsbezogenen Aktivitäten.

(2) Entwicklung der Intelligenz: Spielerisch und imitierend entwickeln Kinder aus den Anforderungen der bewegungs-bezogenen Umwelt eigene Handlungspläne und nehmen diese in ihren Erfahrungsbestand auf (Assimilation) bzw. bauen diese situationsangemessen um (Akkomodation) und erweitern sie, um damit zugleich Voraussetzungen für neue Anpassungsvorgänge zu schaffen (Adaption).

(3) Entwicklung von motorischen und sprachlichen Fähigkeiten: Motorische Handlungen gelten als entscheidende Grundlage für die kognitive Entwicklung des Kindes. Materiale Erfahrungen bestimmen den Aufbau der inneren Welt des Kindes und damit seine sensomotorische Intelligenz.

(4) Entwicklung grundlegender sozialer Kompetenzen: Materiale Erfahrungen

sind typischerweise an soziale Erfahrungen gekoppelt. Soziale Kompetenzen beziehen sich dann auf den Umgang mit anderen und sind z. B. an Regeln und Werte gebunden; insbesondere Bewegungsspiele mit unterschiedlichen Rollen bieten Anlässe, Sozialkontakte zunehmend selbstständig einzugehen und in ihrer sozialen Bedeutung zu erschließen.

Welche bewegungsbezogenen Erfahrungen Kinder nun konkret machen können bzw. welche ihnen (möglicherweise für immer) verborgen bleiben, dafür ist die Ausprägung jener Einflussfaktoren ausschlaggebend, die vor allem aus der Herkunftsfamilie resultieren. Zu diesen Entwicklungsvoraussetzungen gehören die sozioökonomischen Faktoren, die den sozialen Status der Herkunftsfamilie ausmachen, sowie die materiale Umwelt, die z. B. durch Wohnungsgröße, Spielorte und -geräte sowie durch das städtische oder ländliche Wohnumfeld bestimmt wird. Ein weiterer Einflussfaktor liegt in der familiären Struktur (z. B. Mehr-Personen-Haushalt, das Aufwachsen mit Geschwistern oder eine Ein-Eltern-Kindheit etc.), die wiederum eng die soziale Umwelt (Besuch von Kindergarten, Hort etc.) mitprägt. Schließlich sind die elterliche Erziehungseinstellung und die (Nicht-) Teilnahme an gezielten Sportprogrammen im Sportverein oder anderswo die Entwicklung bestimmende Voraussetzungen (vgl. dazu ausführlicher SCHEID 1994a, 272).

Parallel zu diesen Einflussfaktoren gelten die familiären Anregungsbedingungen als eine wesentliche Voraussetzung dafür, wie Kinder in Bewegungsaktivitäten hineinwachsen bzw. welche Möglichkeiten ihnen verwehrt bleiben. Dieser Zusammenhang von bewegungsbezogenen Einstellungen, Interessen und Aktionsmöglichkeiten Heranwachsender auf der einen und den Anregungen durch weitere Familienangehörige auf der anderen Seite lässt sich in folgende fünf Bereiche differenzieren (vgl. BAUR 1989, 124-137 und SCHEID 1994b, 286-289):

(1) *Sportbezogene Orientierungen der Eltern: Eine positive Einstellung der Eltern wirkt sich auf das Sportengagement der Kinder aus.*

(2) *Aktivsport der Eltern: Das Sportengagement der Eltern beeinflusst auch das der Kinder einschließlich der zielgerichteten Hinführung zu einer Sportart.*

(3) *Vereinszugehörigkeit der Eltern: Die Mitgliedschaft der Eltern in einem Sportverein steht in einem Zusammenhang mit der Mitgliedschaft der Kinder bzw. eines regelmäßigen Besuchs von Übungs- und Trainingsstunden.*

(4) *Rezeptive Sportaktivitäten der Eltern: Das konsumtive Interesse der Eltern am Sport (z. B. Besuch von Sportveranstaltungen) hat Auswirkungen auf das der Kinder.*

(5) *Sportbezogene Orientierungen und Aktivitäten der Geschwister: Das Sportengagement von Geschwistern beeinflusst die Bewegungssozialisation - mehr noch: Insbesondere jüngere können von älteren Geschwistern profitieren. Was die Aneignung und Erweiterung des sportmotorischen Bewegungsrepertoires anbelangt, wird der Altersabschnitt von ca. 10-13 Jahren als die Phase der besten motorischen Lernfähigkeit bezeichnet („das goldene motorische Lernalter“), während mit der Adoleszenz eine Umbruchphase beginnt, die mit einer Verlangsamung der Fertigkeitentwicklung einhergeht.*

Literatur

Balz, Eckard u. Kuhlmann, Detlef: Sportpädagogik. Aachen 2003. Meyer&Meyer, 100-105.

8 Der Stellenwert des Sports

Angeblich treibt rund die Hälfte der deutschen Bevölkerung regelmäßig Sport. Die Zahlenangaben in den einschlägigen Studien belaufen sich je nach Art der Befragung zwischen 30 % und 70 % im Sport aktiver Personen. Betrachtet man nur den obligatorischen Schulsport, so kann man für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen sogar von einem (nahezu) 100 %-Niveau ausgehen. Das Sporttreiben - in welcher Form und mit welcher Intensität auch immer - ist offenbar in unserer Gesellschaft angekommen und zu einer festen kulturellen Größe geworden. Wir leben in einer Gesellschaft, in der Sportlichkeit und Fitness zu prägenden Lebensstilen geworden sind - bis hin zu der Möglichkeit, dass man als sportlich gelten kann, ohne selbst sportlich aktiv sein zu müssen.

Dennoch ist davon auszugehen, dass es offenbar immer mehr Menschen gibt, die regelmäßiges Sporttreiben in ihren Lebensalltag integrieren (wollen). Das war allerdings nicht immer so: Noch bis vor einigen Jahrzehnten galt das Sporttreiben außerhalb der Schule als eine Domäne von meist jüngeren Menschen, insbesondere Männern, die vorwiegend im Sportverein wettkampfmäßig eine Sportart ausübten. Diese Möglichkeit gibt es zwar heute auch noch - nur: Um den Kern eines solchen traditionellen und auf Wettkampf basierenden Sportverständnisses haben sich viele andere Formen des Sportengagements gebildet und in letzter Zeit geradezu vervielfältigt. Nicht der Sportverein allein ist Anbieter von Sport, und Sport ist längst nicht nur für junge Menschen allein attraktiv.

In diesem Kapitel geht es um die Formen des Sportengagements: Wer im Sport engagiert ist, zeigt dies primär durch seine eigenen körperlichen Aktivitäten; Engagement setzt Interesse an der und Bindung an die Sache voraus, jedoch mit unterschiedlichen Graden der Intensität und Verpflichtung. Die Beschäftigung mit dem Sportengagement von Menschen erfolgt in diesem Kapitel aus einem pädagogischen Interesse. Wir fragen nicht nur danach, wie viele Menschen in welchen Sportformen engagiert sind, sondern wollen auch geläufige Formen des Sportengagements danach beurteilen, was sie zu der Realisierung von Handlungsfähigkeit als integrative Leitidee beitragen können. Damit ist ebenso angezeigt, dass hier das Sportengagement über den Schulsport hinaus betrachtet wird. Genau genommen geht es uns hauptsächlich um jene Sportengagements, die Menschen außerhalb der Schule freiwillig eingehen (können).

Wie lassen sich typische Formen des Sportengagements bestimmen?

Mit dieser Frage soll geklärt werden, wie und wonach die unterschiedlichsten Formen des Sportengagements prinzipiell differenziert werden können. Dabei geht es nicht nur um die reine Auflistung von Orten des Sporttreibens (z. B. im Urlaub oder im Fitness-Studio), sondern darum, genauer zu erläutern, an welchen Kriterien sich die Sportengagements festmachen lassen und voneinander unterscheiden. Diese Art von „Verortung“ kann so auch als Grundlage dazu dienen, um die Möglichkeiten zur Realisierung von pädagogischen Leitideen besser abschätzen zu können. Die folgenden Kriterien muss man sich demzufolge als ein flexibles

Raster oder als eine Art Mobile vorstellen, in das die unterschiedlichsten sportlichen Aktivitäten eingeordnet werden können. Die Präposition „zwischen“ soll verdeutlichen, dass es sich hierbei um ein Kontinuum handelt, auf dem eine bestimmte Form des Sportengagements mal in Richtung des einen Pols und mal in Richtung des anderen angesiedelt werden kann. Mindestens die folgenden acht Kennzeichen gehören dazu:

(1) Sportengagement zwischen Individuum und Team - Gruppierung:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements an verschiedene soziale Gruppierungen gebunden sind. Sporttreiben kann man prinzipiell zwar auch allein, in aller Regel kommt es aber zu zeitlich und örtlich bedingten Kollektivierungen mit ganz unterschiedlichen Ausprägungen - sei es beim Bahnschwimmen im öffentlichen Badebetrieb, beim Streetballspiel auf dem Allwetterplatz oder beim Stepp-Aerobic-Kurs. Sportengagements basieren auf unterschiedlichen sozialen Settings.

(2), Sportengagement zwischen Pflicht und Freiwilligkeit - Bindung:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements verschiedene Freiheitsgrade aufweisen. Wer in der Schule Sport treibt, tut dies in aller Regel zunächst im obligatorischen Sportunterricht mehrmals pro Woche, ob er will oder nicht. Wer dagegen im Verein Sport treibt, tritt diesem freiwillig bei und entscheidet sich möglicherweise sogar längerfristig für ein bestimmtes Angebot bzw. eine Sportart. Sportengagements basieren auf unterschiedlichen Formen der Bindung.

(3) Sportengagement zwischen Treff und Training - Betriebsform:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements in unterschiedlichen organisatorischen Einheiten stattfinden können. Wer einen Lauftreff aufsucht, kann darauf hoffen, dass er zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort weitere Menschen trifft, mit denen er zusammen z. B. eine Laufstrecke zurücklegen kann. Wer dagegen einen Trainingstermin in einer Vereinsmannschaft wahrnimmt, der will sich vermutlich mehr oder weniger gezielt in einer Sportart auf bevorstehende Wettkämpfe durch Training vorbereiten. Und wenn Sport auf dem Stundenplan in der Schule steht, dann kann man davon ausgehen, dass es sich um eine 45- oder 90-minütige Unterrichtseinheit mit methodischdidaktischer Aufbereitung handelt. Sportengagements basieren auf unterschiedlichen Betriebsformen.

(4) Sportengagement zwischen Lust und Leistung - Motive:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements unterschiedlichen Interessen zugrunde liegen. Wer auf der Half-pipe Skateboard fährt, tut dies vielleicht aus Lust und Laune und um dabei allein oder zusammen mit anderen Bewegungskunststücken auszuprobieren. Wer im Fitness-Studio trainiert, verspricht sich davon vielleicht eine bessere Figur mit Muskelzuwachs. Wer in einer A-Junioren-Mannschaft Fußball spielt, möchte mit seiner Mannschaft vermutlich möglichst oft gewinnen. Sportengagements basieren auf unterschiedlichen Motiven.

(5) Sportengagement zwischen Sportdisziplin und Bewegungserfahrung - Inhalte:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements an unterschiedlichen Inhalten orientiert sind. Wer im Verein Sport treibt, kann zwischen mehreren Sportarten auswählen, die in den einzelnen Sparten bzw. Abteilungen angeboten werden. Im Kindergarten oder Vorschulbereich sowie in der Primarstufe bzw. Grundschule geht es meist (noch) nicht um das Heranführen an Sportarten und -disziplinen, sondern

um vielfältige Bewegungserfahrungen (z. B. an und mit Geräten). Sportengagements basieren auf unterschiedlichen Inhalten.

(6) Sportengagement zwischen Sportstätte und Spielstraße - Räume:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements an unterschiedliche Räume gebunden sind, die eigens dafür (eben als Sportstätte) geschaffen sind oder zur sekundären Nutzung (eben als Spielstraße) zur Verfügung stehen. Wer in einer Altentagesstätte Sport treibt, der tut dies möglicherweise im umgestalteten Vortragssaal. Wer der Leichtathletikabteilung eines Vereins angehört, der kann davon ausgehen, dass das Laufen, Springen und Werfen auf wettkampfgerechten Einrichtungen in einem Stadion stattfindet. Sportengagements basieren auf einer Durchführung in unterschiedlichen Räumen.

(7) Sportengagement zwischen Unterricht und Betreuung - Anleitung:

Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements unterschiedliche Formen der Inszenierung aufweisen. Wer an einem Tanzkurs teilnimmt, wird in aller Regel (analog zum Sportunterricht in der Schule) von eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet. Wer dagegen einer Radwandergruppe angehört, kann eher darauf hoffen, dass eine oder mehrere Personen die Gruppe im weitesten Sinne betreuen. Sportengagements basieren auf unterschiedlichen Formen der Anleitung.

(8) Sportengagement zwischen Privatsphäre und Kommerz - Zugang: Dieses Kriterium meint, dass Sportengagements einen unterschiedlichen Grad an Offenheit aufweisen. Wer regelmäßig morgens um die Häuserblocks seines Stadtbezirks joggt, tut dies rein privat. Wer dagegen beim New-York-CityMarathon starten möchte, muss zusehen, dass er (als Nicht-Amerikaner) eine Startberechtigung über einen Reiseveranstalter erwirbt. Wer sich für das Golf Spielen interessiert, wird zunächst irgendwo einen Schnupperkurs besuchen wollen und die Platzreife erwerben müssen. Sportengagements basieren auf unterschiedlichen Formen des Zugangs.

Fazit: Sportengagements der Menschen sind vielfältig bestimmbar und offen für die Realisierung der Leitidee der Handlungsfähigkeit. Allein aus der Sicht der Sporttreibenden kommt es darauf an, dieses Mobile der Sportengagements zu nutzen, um sich jener Formen (immer wieder neu) zu vergewissern bzw. solchen nachzugehen, die im wahrsten Sinne des Wortes für einen selbst Sinn machen, insofern also „sinngemäße“ Sportengagements darstellen. Die Möglichkeiten, sich im Sport zu engagieren, sind nicht per se für alle Menschen gleich. Unsere pädagogische Verantwortung besteht demnach darin, auch die Chancen zur Partizipation für die bislang fern stehenden Personen zu verbessern und Wege dorthin anzubahnen.

Literatur:

Balz, Eckard u. Kuhlmann, Detlef: Sportpädagogik. Aachen 2003. Meyer&Meyer, 127-145.

9 Soziales Lernen, Werterziehung und Moral

9.1 Einführung und Begriffsklärung

Das Thema Soziales Lernen, Werterziehung und Moral sowie deren Vermittlung gewinnt in der Sportwissenschaft und –didaktik immer mehr an Bedeutung. Grund dafür sind sicherlich ungelöste Probleme im Sport und Sportunterricht, wie zum Beispiel die steigende Konkurrenzorientierung oder die Gewaltbereitschaft in der sportiven Praxis.

Allerdings wurden methodische Aspekte im Vergleich zu den theoretischen und didaktischen Grundlagen vernachlässigt.

Soziales Lernen:

Unter sozialem Lernen wird jene Dimension des Lernens verstanden, die zwischenmenschliche Beziehungen, den Umgang miteinander, Handlungsmuster und Werthaltungen zum Gegenstand haben.

Da soziale Werthaltungen nicht so einfach zu erwerben sind wie z. B. eine Rolle vorwärts, ist soziales Lernen als ein Prozess aufzufassen der sich vorwiegend in Interaktionen mit anderen Menschen, also in Situationen verbaler und nonverbaler Verständigung nachvollzieht.

Soziales Lernen fordert als Grundlage eine bestimmte Sozialform des Unterrichts. Es ist die Lerngruppe oder einfach die Gruppe, die gruppenspezifische Prozesse ermöglicht.

Walterziehung:

Walterziehung meint jene erzieherischen und unterrichtlichen Handlungen, durch welche die Erziehenden die Entstehung und Festigung moralischer Einstellungen in den zu Erziehenden erreichen wollen. Durch die Walterziehung sollen junge und erwachsene Menschen dazu motiviert werden, ihr Handeln freiwillig auf (sittliche) gute Ziele und Güter auszurichten und sich hilfreiche Einstellungen („Tüchtigkeiten“, „Kompetenzen“) dafür anzueignen.

Moral:

Moral ist die Gesamtheit von ethisch-sittlichen Normen, Grundsätzen, Werten, die das zwischenmenschliche Verhalten, in deiner Gesellschaft regulieren. Moralische Erziehung will die Entschlossenheit, das moralisch Richtige zu tun und das Falsche zu unterlassen, fördern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Soziales Lernen, Walterziehung und Moral, die Jugendlichen zu verantwortungsvollen, sozialeinsichtigen, „richtigen“ Handeln veranlassen soll.

In unserem Thema werden unter anderem didaktische Methoden sozialen Lernens vorgestellt und anhand von Untersuchungen die Werte Jugendlicher aufgezeigt.

Daraus lassen sich die grundsätzlichen Fragestellungen ableiten:

1. Welche Werte sind im Sport überhaupt wichtig und in welcher Weise beeinflussen sie den moralischen Lernprozess?

2. Warum eignet sich gerade Sport für Werterziehung und soziales Lernen?
3. Wie kann man soziales Lernen fördern?
4. Welche Methoden zum sozialen Lernen gibt es im Sportunterricht?

Welche Werte sind im Sport überhaupt wichtig und in welcher Weise beeinflussen sie den moralischen Lernprozess?

9.2 Der Sport als moralische Sonderwelt

Unterschiedliche Lebensbereiche werden nach unterschiedlichen Normen, Regeln und Konventionen bestimmt. Wir können dadurch soziale Zusammenhänge der Berufswelt oder Freundschaft unterscheiden. Was also unter Freunden geduldet wird, kann am Arbeitsplatz zu Missverständnissen führen. Das fehlen übergreifender Orientierungsmuster hat zur Folge, dass der einzelne seine Umwelt nicht nach übereinstimmenden Kriterien beurteilt, sondern unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anwendet. Dies führt oft bei Kindern zu einer Überforderung.

Schlussfolgerung für den Sport:

Je nach Zielsetzung und Anforderung gibt es unterschiedliche Sportformen. Sie reichen vom pädagogischen Schulsport über den wettkampforientierten Vereinssport, erholungsbestimmten Freizeitsport, Gesundheitssport usw. Bei jedem dieser Beispiele richtet sich also die Art der Sportausübung, nach dem Zweck ihrer jeweiligen Ausrichtung. Schenkt man diesen Zielsetzungen keine Bedeutung gilt für sportliche Handlungen, dass sie unter besonderen Regelbedingungen stattfinden. Durch Regeln wird beim Boxen ein Schlag ins Gesicht nicht als Angriff auf dessen Gesundheit, sondern als Treffer zur Erreichung des sportlichen Ziels gewertet. Somit ist das wichtigste Merkmal sportlicher Handlungen die Selbstbezogenheit ihrer Bedeutung. Erst die Abgrenzung zwischen sportlichen und alltagsweltlichen Handlungen führt dazu, dass dieser Lebensbereich nach eigenen Maßstäben beurteilt wird. Diese Selbstbezogenheit bildet zugleich den Rahmen sportlicher Werte. Im Wettkampfbereich etwa ist das Ziel unter gleichen Wettkampfbedingungen, den Gegner zu überbieten. Es gibt aber natürlich auch noch viele andere Werte. In der Freizeit kann zum Beispiel die Gesundheit angestrebt werden. Es ist aber nahe liegend, dass bei jenen Menschen erfolgs- und leistungsbezogene Werte auftauchen, die auch in ihrer Freizeit einer konkurrenzbestimmten Tätigkeit nachgehen.

9.3 Werteverteilungen

Aus diesem Grund wurde eine Untersuchung durchgeführt, die einen Überblick über die Werteverteilung geben soll. Erhebliche Unterschiede ergeben sich bei der Betrachtung der Sportler und Nichtsportler. Die größten prozentualen Unterschiede zeigen sich demnach in den Bereichen der „Anpassung“, „Selbstbezogenheit“, und der des „Durchsetzungsvermögens“. Mit einigem Abstand folgen Wertebegriffe wie „Glück“ und „Rücksichtslosigkeit“. Man erkennt also, dass Leistungssportler „Gerechtigkeits-“ und „Glückswerte“

Einzelwerte	Wert- bereiche	LS	NS
Innere Harmonie	Glücks-W	87,9% (1)	92,7% (1)
Gerechtigkeit	Gerecht-W	81,1% (2)	88,3% (2)
Freiheit/			
Unabhängigkeit	Glücks-W	77,9% (4)	85,3% (3)
Ehrlichkeit	Gerecht-W	79,0% (3)	84,2% (4)
Glück	Glücks-W	28,6% (10)	41,7% (5)
Chancen- gleichheit	Gerecht-W	34,3% (9)	38,3% (6)
Durchsetzungs- fähigkeit	Leist-W	60,0% (5)	36,7% (7)
Selbst- behauptung	Leist-W	55,6% (6)	30,0% (8)
Rücksichts- losigkeit	Leist-W	35,3% (8)	25,5% (9)
Anpassung	Konf-W	42,3% (7)	15,4% (10)

Vgl.: Bockratz, Franz (1997): Wert-erziehung im Sportunterricht, S. 3

niedriger, jedoch „Leistungs-“ und „Konformitätswerte“ höher einschätzen als Nichtsportler.

Einzelwerte	Wert- bereiche	ISP	MSP
Fairneß	Gerecht-W	78,8% (1)	70,0% (1)
Chancengleichheit	Gerecht-W	75,0% (2)	52,5% (3)
Ehrlichkeit	Gerecht-W	72,5% (3)	41,3% (6)
Leistungsfähigkeit*	Leist-W*	60,0% (4)	53,8% (2)
Rücksichtnahme	Konf-W	57,5% (5)	48,8% (4)
Gerechtigkeit	Gerecht-W	52,5% (6)	42,5% (5)
Leistungsfähigkeit* *	Leist-W	23,8% (7)	33,8% (7)
Durchsetzungsfäh.	Leist-W	16,3% (8)	27,5% (9)
Pflichtbewußtsein	Konf-W	16,3% (8)	28,8% (8)
Ehrgeiz	Leist-W	15,0% (10)	21,3% (10)

Vgl.: Bockratz, Franz (1997): Wert-erziehung im Sportunterricht, S. 4

Eine weitere Untersuchung gab Aufschluss über die Werteverteilung zwischen Individualsportlern und Mannschaftssportlern. Hier zeigte sich, dass Werte wie zum Beispiel „Leistungsfähigkeit“, „Pflichtbewusstsein“, „Durchsetzungsvermögen“, sowie „Ehrgeiz“ von der Gruppe der Mannschaftssportler besonders stark vertreten werden, während die „Gerechtigkeitswerte“ von den Individualsportlern stärker bevorzugt werden. Weiters konnte festgestellt werden, dass in moralischen

Konfliktsituationen sich Mannschaftssportler vermutlich einem höhern Erwartungsdruck ausgesetzt fühlen, als Individualsportler, was dazu führt, dass sie eher bereit sind, „im Sinne der Mannschaft“ zu urteilen. Unter Konkurrenzbedingungen fällt es dann offensichtlich leichter, die eigenen Überbietungsinteressen zu verfolgen, wenn diese gruppenbezogen vertreten werden.

Die empirische Untersuchungen lassen erkennen, dass mit wachsender Bedeutung von Wettbewerb und Erfolg, die Bereitschaft zu unfairem Verhalten steigt und demnach der Stellenwert pro-sozialen Verhaltens sinkt. Wenn es das dominante Ziel ist zu gewinnen, so tolerieren die Jugendlichen deutlich eher die Mittel, die für diesen Erfolg notwendig sind.

Um im Sportunterricht, die erwünschten sozialerzieherischen Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen, ist es offenbar notwendig, geeignete Lernsituationen zu schaffen, die zum sozialen Lernen anregen. Richtet sich die Unterrichtsgestaltung an Erfolg, Sieg, Gegeneinander und Leistungshierarchie aus, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass für pro-soziales Verhalten nur wenig Raum bleibt. Deshalb muss die Lehrperson durch entsprechende didaktische Maßnahmen einen Nährboden schaffen, damit die beabsichtigten Ziele auch erreicht werden können.

Um noch einmal auf den Sport, als „Sonderweltstatus“, zurückzukommen: Ähnlich wie auch sehr oft Kavaliersdelikte toleriert werden, können wir zum Beispiel die eigenen Überbietungsinteressen in den Vordergrund stellen, ohne gleich als moralisch verwerflich zu gelten. Gerech ist eine Entscheidung demnach genau dann, wenn auch dem Gegner die gleichen Gewinnchancen ermöglicht werden. Wie aber die Untersuchungen in den obigen Tabellen zeigen, sind sehr wohl auch andere Wertvorstellungen, als nur das Konkurrenzprinzip wichtig. Allerdings darf man die Gerechtigkeitsvorstellung im Sport nicht gleichermaßen auf andere Lebensbereiche ummünzen. Wäre es kaum im Sinne der Wettkampfidee sich für die unterlegenen Gegner einzusetzen, ist es in anderen Lebenssituationen von großer moralischer Wichtigkeit, sich um Schwächere oder Benachteiligte zu kümmern. Das Prinzip der

Leistungsdifferenzierung hat demzufolge dort seine Grenze, wo andere Werte in den Vordergrund rücken, die für das menschliche Leben wichtig sind. Die Grenze wird eben dort sinnfällig, wo zwischen Sport und Alltag unterschieden wird.

Warum eignet sich gerade Sport für Werterziehung und soziales Lernen?

Der eine Schüler möchte möglichst gut sein, ein anderer hat das Bedürfnis, sich auszutoben, der nächste möchte eigentlich nur stören, ein weiterer strebt ein kameradschaftliches Verhältnis an, der sonst lernschwache Schüler sieht eine Chance sich hier zu verwirklichen. Man sieht also, dass die im Sportunterricht anzustrebenden Zielsetzungen ebenso vielfältig sind wie die Ansichten über ihre Wichtigkeit. Somit scheint ein Konzept für die Werterziehung, dass den jeweils erreichten moralischen Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt unumgänglich. Nun könnte aber der Einwand kommen, dass der Sportunterricht im Unterschied zu andern Fächern gerade keine Diskussionsveranstaltung ist. Werterziehung wäre nach dieser Ansicht eine Aufgabe, die im Rahmen der hierfür zuständigen Fächer zu lösen ist. Wer so argumentiert vernachlässigt aber eigentlich den Erziehungsauftrag der Schule und auch den des Sportunterrichts. Im Gegenteil, der Sportunterricht ist dafür sogar sehr gut geeignet.

Sein außerordentlicher Status vermittelt uns, dass in der sportlichen Praxis Wertmaßstäbe wichtig sind, die in anderen Lebensbereichen eine nur nachrangige Bedeutung haben. Durch seine Regelungen erscheint der Sport auch als vereinfachte Lebenswelt, in der Werteinstellungen ohne weitere Konsequenzen einzuüben sind. Außerdem kann die Richtigkeit von Wertentscheidungen umso besser eingeschätzt werden, wenn sie einen Bezug zur eigenen Erfahrungswelt aufweisen. Der Sport bietet eben diese Möglichkeit, um an diese Erfahrungen Jugendlicher anzuknüpfen.

Mit seinen Formen des Mit-, Gegen-, Für-, und Nebeneinander stellt er einen Raum, indem soziale Prozesse handeln erfahren werden. Gerade im Spiel werden viele, soziale Beziehungen eingegangen. Zum Spiel gehört Teamarbeit, Partnerarbeit, zusammen etwas entscheiden, etwas erreichen, aufeinander hören – also vieles von dem, was wir uns so oft im Unterricht, im Umgang mit anderen wünschen. Besonders mannschaftsorientierte Spiele erfordern, zu kooperieren aber auch zu konkurrieren und dabei Siege und Niederlagen gemeinsam zu durchleben.

Nach Einsiedler sind besonders Regelspiele „soziale Formen des Spiels“. Hier könne der Umgang mit Regeln, Rollen, Konflikten etc. spielerisch geprobt und praktischen erfahren werden. Diese Erkenntnisse sind sowohl für das Individuum selbst, als auch für die Beziehung in der Gruppe von Bedeutung. Hier liegt sein möglicher Beitrag für die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung der Heranwachsenden.

Auch ist es von großer Wichtigkeit, den Schülern eine stärkere Mitbeteiligung am Unterricht zu ermöglichen. So können neben den üblichen Unterrichtsinhalten auch weitere Zielsetzungen (z.B.: Mitverantwortung, Selbstständigkeit) erreicht werden. Derartige Ziele würden somit nicht direkt vermittelt, sondern an Hand von Unterrichtsformen erlernt werden. Fest steht, dass sich Lerneffekte besonders dann ergeben, wenn Entscheidungen selbst getroffen werden und gleichzeitig ihre Richtigkeit eingesehen werden kann.

Wer also den Sportunterricht nicht nur als belebende Veranstaltung zum Ausgleich eines tristen Schulalltages versteht, dem werden Kriterien wie Spaß, Bewegung etc., die natürlich auch sehr wichtig sind, inhaltlich nicht genügen.

9.4 Wie kann man soziales Lernen fördern?

Nach Martin Karin führen in der Praxis des Sportunterrichts folgende Voraussetzungen zum Erlernen sozialer Werthaltungen bzw. pädagogisch erwünschten sozialen Dispositionen der Schüler:

1. Eine grundsätzliche interaktionspädagogische Einstellung von Lehrern, d. h. die Bereitschaft, das Sozialverhalten der Schüler grundsätzlich zum Thema zu machen, wenn soziale Situationen es erfordern.
2. Den Unterricht so zu gestalten, dass in gruppendynamischen Prozessen neben der Lösung der inhaltlichen Aufgabenstellungen auch interaktionspädagogische Anforderungen gestellt werden.

9.4.1 Die unterschiedlichen Unterrichtstypen des Sportunterrichts

In den Sportstunden gibt es unterschiedliche Unterrichtstypen: lernzielorientierte, funktional-zielorientierte, handlungsorientierte und solche die fast ausschließlich sportmotorische Ziele haben. Daneben gibt es auch Unterrichtsverläufe, denen pädagogische Ziele übergeordnet sein können, wie der zusätzliche Kenntniserwerb, die Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen und soziales Lernen. Zunächst ist davon auszugehen, dass alle Unterrichtstypen ihre Berechtigung haben, wenn sie in einem ausgewogenen Verhältnis und unter möglichst schülerorientierter Voraussetzung ablaufen.

Von der Schule wird gefordert, dass schulische Erziehung zur Mündigkeit der Schüler beiträgt. Deshalb sollten sich Lehrer im Klaren sein, dass Sportunterricht nicht nur sportmotorische Ziele verfolgen kann, sondern dass sich ihm bei der richtigen Moderation auch pädagogische Ziele zuordnen lassen. Die Zuordnung sozialer Lernziele ist dabei eine Möglichkeit, pädagogische Prozesse zu erreichen.

9.4.2 Eine Strukturierung des sozialen Lernzielbereichs

Soziale Lernziele sind eigentlich gar keine Lernziele sondern Dispositionen. Eine Disposition besagt, dass jemand mit einer bestimmten Eigenschaft in einer bestimmten Situation in spezifischer Weise reagiert.

Der soziale Lernzielbereich vermittelt kein bestimmtes Verhalten sondern er soll Schüler disponieren, sich entsprechend einer Situation entsprechend zu verhalten. Ein übergeordnetes Ziel des sozialen Lernens ist der Erwerb sozialer Kompetenz.

Was versteht man unter „sozialer Kompetenz“?

Im Begriff Kompetenz steckt die Disposition der Zuständigkeit. Zuständig sein für irgend etwas und in einer Situation selbst Entscheidungen zu treffen. Wird dieser Begriff auf „soziale Kompetenz“ erweitert, dann wird diese Zuständigkeit und das Entscheidungen fällen im sozialen Umfeld einer Gruppe erwartet. Damit verbindet sich die Fähigkeit, eine soziale Rolle anzunehmen, abzulehnen, neu zu bestimmen usw.

Soziales Lernen in der Schule, im Sportunterricht ist immer an Rollenerwerb gebunden und setzt damit eine Neuorientierung der Lehrer- und Schülerrollen voraus.

Allein die Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle bewirkt damit soziales Lernen, weil ein Verlagerung der Kompetenz stattfindet.

In den herkömmlichen Lehrer-Schüler-Beziehungen gibt der Lehrer vor, was und wie es gemacht wird, er korrigiert und überprüft. Vom Schüler wird erwartet, dass er sich genau das tut, was von ihm durch den Lehrer erwartet wird.

Soziales Lernen hat das Ziel, eine soziale Kompetenz zu entwickeln. Soziale Kompetenz besagt Zuständigkeiten, Dispositionen und das Einnehmen bestimmter sozialer Rollen.

Teilziele der sozialen Kompetenz beinhalten die „kooperativen Fähigkeiten“, die „kommunikativen Fähigkeiten“ und die „Fähigkeit der Selbststeuerung und des emotionalen Ausdrucks“.

Was wird nun unter „kooperativer Fähigkeit“ verstanden?

Allgemein gesagt, ist es die Fähigkeit, eine Balance zwischen eigenen Ansprüchen und denen der anderen herzustellen. Es ist die Übernahme von Rollen in einer Gruppe, sich in andere hineinzudenken, Konflikte zu lösen und anderen zu helfen.

Was wird unter „kommunikativer Fähigkeit verstanden?

Es ist die Fähigkeit zu informieren, sich anderen gegenüber frei zu äußern, eine Sache zu vertreten, etwas zu rechtfertigen, Konflikte auszutragen, sich und seine Meinung dazustellen.

Was heißt, die „Fähigkeit zur Selbststeuerung und zu emotionalen Ausdruck“?

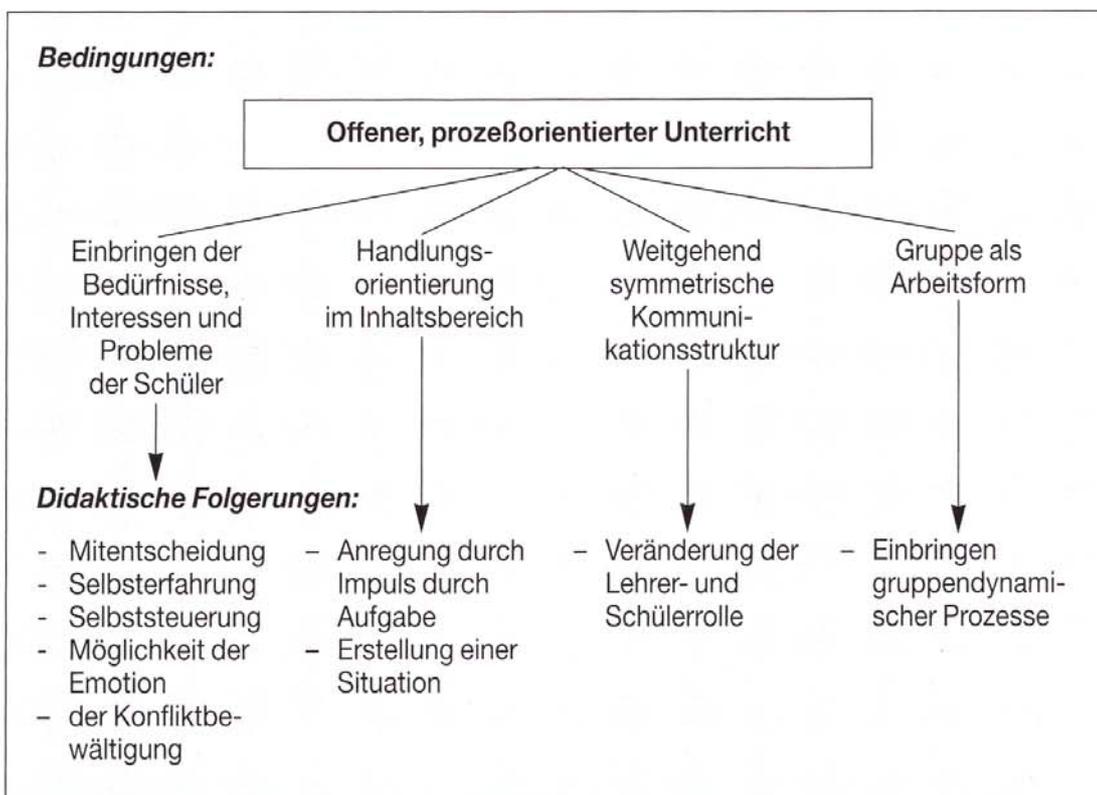
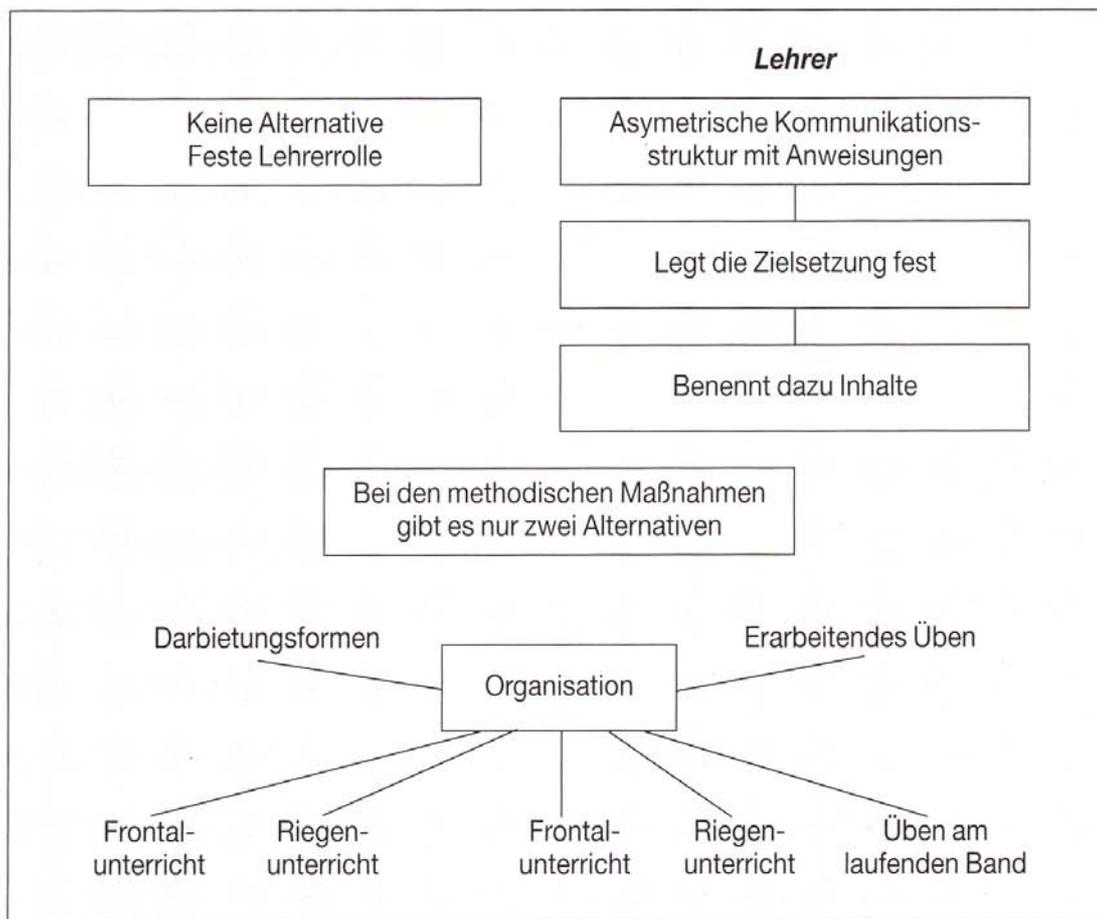
Diese beinhaltet Fähigkeiten wie: seine Handlungen überschauen lernen, sie beurteilen. Aufgaben sinnvoll aufgliedern und seinen Möglichkeiten entsprechend zu erledigen. Triebregungen zu kompensieren oder auszuleben. Gefühle zu zeigen und die Scheu verlieren, sie zu zeigen.

Der ganze Bereich der „sozialen Kompetenz“ mit seinen verschiedenen Lernzielen verlangt grundsätzlich die Zurücknahme autoritärere Führung und Schaffung zur Eigeninitiative und zur Selbsterfahrung im Unterricht.

9.4.3 Die Rahmenbedingungen für den Erwerb der sozialen Kompetenz

Diese Ansprüche erfordern natürlich gegenüber dem traditionellen Unterricht eine „völlige Neuorientierung“. Hier müssen wir ein anderes „didaktisches Modell“ zugrunde legen als beim normalen lernzielorientierten Unterricht.

Didaktikmodell zur Ermöglichung des sozialen Lernens



Vol.: Martin, Karin (2000): Sportdidaktik zum Anfassen, S. 113

Vorraussetzung: Veränderung der traditionell „geschlossenen“ Unterrichtsstruktur und der asymmetrischen Kommunikationsstruktur. Das ist ein idealtypisches Didaktikmodell an dem sich ein Unterricht zu orientieren hat, wenn soziales Lernen initiiert werden soll.

Was soll mit solch einem Modell ausgesagt werden? Es stellt die Rahmenbedingungen für soziales Lernen im Sportunterricht.

9.4.4 Die Bedingungen eines offenen prozessorientierten Unterrichts

Die Forderung nach einem offenen, prozessorientierten Unterricht ist nicht nur aus pädagogischen, didaktischen Gründen legitimierbar, sondern aus dem Wesen des Sports heraus eine Notwendigkeit. Aber in den traditionell geschlossenen Unterrichtsverläufen, bei dem Lernstrukturen im Mittelpunkt stehen und den Schüler zum Objekt machen, gehen affektive, emotionale, soziale Komponenten des Unterrichts und des Schülerverhaltens einfach unter.

Versuchen wir zunächst einmal die Frage zu beantworten, was offener und prozessorientierter Unterricht heißt?

Offener Unterricht heißt, dass der zielbezogene didaktische Unterrichtsentwurf offen gehalten wird für die Bedürfnisse, für Möglichkeiten, für Erfahrungszusammenhänge, für Einwände, Hilfen, Fragen und Veränderungen aller Beteiligten – und bei aller Offenheit doch nicht zum Chaos, zur Beliebigkeit wird.

Ein offener Unterricht wird demnach nicht produktorientiert, sondern prozessorientiert geplant. Es liegen ihm Ziele zugrunde, wie diese Ziele erreicht werden aber nicht nur Produkte des Lehrers sind. Es ist ein Prozess der Beteiligten. Ein offener Unterricht hält verschiedene Lösungsmöglichkeiten offen. Dieser Unterricht entwickelt sich prozesshaft aus der eigendynamischen Situation des Verlaufs.

Im Zentrum der Planung muss hier beim Lehrer ein höheres Maß an Sensivität für Interessen, Bedürfnisse und Lebenszusammenhänge erfolgen. Beim prozessorientierten Unterricht stehen deshalb vor den Lernzielen übergeordnete Handlungsziele. Deshalb wird der offene Unterricht noch deutlicher, wenn die Handlungsziele in den Vordergrund gerückt werden.

9.4.5 Die Handlungsorientierung

Ein offener, prozessorientierter Unterricht ist handlungsorientiert. Handlungsziele sind Handlungen, die sich aufgrund des Lösungsprozesses von Fragestellungen, Aufgaben Situationen in Selbsterfahrung und Selbststeuerung ergeben. Handlungsziele sollen Handlungen in Gang setzen, die einen Menschen dazu befähigen, mit einer Aufgabenstellung oder Situation selbständig fertig zu werden.

Dem gegenüber ist ein „Lernziel“. Ein lernzielorientierter Unterricht versucht die Schüler über Übungsprozesse in ihrem sportmotorischen Verhalten diesem Idealtyp anzugleichen.

Die Planung eines handlungsorientierten Unterrichts erfordert ein völlig anderes Vorgehen als beim lernzielorientierten Unterricht. Denn hier kommt es darauf an einen Prozess zu ermöglichen.

Die Handlungsorientierung des Unterrichts ist sowohl ein wesentliches Merkmal eines prozessorientierten, offenen Unterrichts, als auch eine Voraussetzung zum sozialen Lernen.

9.4.6 Das Kommunikationssystem des Unterrichts

Unterricht zeigt sich als ein Interaktions- und Kommunikationsgeschehen mit einer klaren Rollenverteilung von Lehrer und Schüler. In vielen Untersuchungen erscheint der Lehrer als alleiniger Vermittler, als derjenige, der Unterricht plant, moderiert, überprüft, bewertet, korrigiert und sanktioniert. Die Schülerrolle lässt sich als „Empfängerrolle“ zusammenfassen. Er darf nur handeln, wenn es der Lehrer anordnet und das Verhalten darf nur so aussehen, wie es der Lehrer erwartet. Dem Schüler wird deutlich die Rolle des Untergegebenen zugewiesen. Bei dieser Form der Rollenverteilung ist die Kommunikation asymmetrisch. Wie soll aber ein Unterricht aussehen, wenn wir einen

- a) offenen, prozessorientierten Unterricht gestalten wollen
- b) in dem die Selbststeuerung, Selbsterfahrung, Fähigkeiten zur Kooperation, alle Komponenten der sozialen Kompetenz geübt werden sollen.

Zunächst einmal ist grundsätzlich zu vermerken, dass Lernprozesse umso effektiver sind, je mehr Selbständigkeit und Aktivität dem Lernvorgang eingeräumt werden. Ein lernzielorientierter Unterricht bietet demnach Schülern offensichtlich geringere Chancen zu produktiven Handeln und Kreativität.

Pädagogisch wichtig ist, dass der Unterricht auf die Persönlichkeit des Schülers eingeht. Das erfordert im Schüler einen geachteten Partner zu sehen. Der Schüler muss den Unterricht mitgestalten, Eigeninitiative entwickeln und ohne Einfluss des Lehrer aktiv und kreativ wirken können. Wenn Unterricht diesem Anspruch gerecht werden soll, dann erfordert er eine symmetrische Kommunikationsstruktur. Legen wir sogar den Erwerb sozialer Kompetenz für den Unterricht fest, dann muss es auch zu einer Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle kommen.

Aber all die genannten Verfahren alleine gewährleisten noch kein soziales Lernen. Erst, wenn auch noch „gruppensdynamische Verfahren“ in den Unterricht eingebracht werden, d.h., dass Verhalten der Gruppe reflektiert werden kann, wird soziales Lernen richtig möglich.

9.4.7 Gruppensdynamische Prozesse

Es ist bekannt, dass sich gruppensdynamische Prozesse nur dann entwickeln, wenn sich eine Gruppe ein inhaltliches Ziel gegeben hat bzw. es ihr gegeben wird, das zu lösen, eine aktiven Prozess entwickelt. Deshalb steht auch in Unterrichtsverläufen mit der pädagogischen Zielsetzung sozialen Lernens zunächst eine konkrete sportmotorische Aufgabe im Mittelpunkt.

Primäre Aufgabe des Lehrers ist es, diesem Unterricht keinen Lerncharakter zu geben, sondern ein zu lösendes Problem vorzugeben, das in einer konkreten Aufgabe zu Tage tritt und die dem Könnensstand der Schüler zugemutet werden kann.

Die zweite Aufgabe besteht darin, sich arbeitsfähige Gruppen bilden zu lassen, die sich in einem internen Gruppenprozess mit der Aufgabe auseinandersetzen. Das heißt, Schüler beginnen das systematisch das Verhalten in der Gruppe zu reflektieren und Rollen, Kompetenzen usw. zu übernehmen und ein gruppenspezifisches Kommunikationssystem zu erstellen.

Erst damit ist die Voraussetzung für soziales Lernen geschaffen, denn nun kommt es darauf an, dass in einer Gruppe nicht nur inhaltliche Probleme gelöst werden, sondern auch Verhaltens- und Rollenprobleme der Gruppenmitglieder.

Aus dem bisher Gesagten kann folgende didaktische Grundregel zusammengefasst werden:

Soll in einem Sportunterricht auch der Erwerb sozialer Kompetenz ermöglicht werden, dann weist dieser Unterricht zwei Komponenten auf:

1. Der Unterricht muss offen und prozessorientiert sein:

- Einbringung der Erfahrung und Probleme des Schülers
- Handlungsorientierung des Unterrichts
- Weitgehend symmetrische Kommunikationsstruktur.

Werden diese Bedingungen in den Unterricht eingebracht, ziehen sie eine Reihe von didaktischen Folgeerscheinungen mit sich:

- Die Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle
- Die Möglichkeit der Selbststeuerung und Selbsterfahrung.

2. Der Unterricht muss gruppenspezifische Prozesse ermöglichen:

- Das heißt es müssen sich in der Gruppe Kompetenzen, Kommunikation und Kooperation soweit entwickeln, dass der Gruppe das Verhalten einzelner bewusst wird und sich Rollen entwickeln, die mit der Übernahme von Kompetenzen gleichzusetzen sind.

Wird nun eine dieser Bedingungen nicht eingehalten, dann werden soziale und inhaltliche Lernprozesse nicht mehr möglich.

9.5 Welche Methoden zum sozialen Lernen gibt es im Sportunterricht?

Die Voraussetzungen zum Erlernen sozialer Werthaltungen wurden bereits genannt. Wie sehen aber konkrete Methoden für soziales Lernen aus?

Eckhart Balz hat anhand von fünf sozialen Lernfeldern Bereiche herausgearbeitet, in denen sich Prozesse sozialen Lernens im Sportunterricht abspielen.

Regeln verstehen und handhaben

Sportliche Aktivitäten werden durch Regeln festgelegt. Regeln sichern Chancengleichheit und können gemeinsam verändert werden. Dieser flexible Umgang beinhaltet auch eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz. Sport- und Bewegungsspiele können als „soziale Regelspiele“ verstanden werden, deren

Spielregeln die Schüler selbst festzulegen, zu kontrollieren, zu reflektieren und bei Bedarf neu auszuhandeln lernen sollen.

Schüler an der Aufstellung und Veränderung von Regeln beteiligen: Der Lehrer sollte die Schüler miteinbeziehen, sie nach Vorschlägen fragen und die Regeln durch Absprache gemeinsam vereinbaren.

Regeländerungen auf konkrete Probleme beziehen: Regeländerungen sollten nur vorgenommen werden, wenn das Sporttreiben nach bewährten Regeln gestört ist und die Mehrzahl der Beteiligten sich für neue entscheidet.

Regeln und Regeländerungen bewerten: Die Bedeutung und Folgen von Regeln sollten reflektiert werden. Man muss sich fragen, warum man welche Regeln braucht: Sichert gleiche Spielerzahl schon Chancengleichheit?

Regeln achten und Regelverstöße sanktionieren: Ihre Einhaltung sollte (im Spiel: z. B. durch Schiedsrichter) kontrolliert und bei Verstößen mit vorher festgelegten Ermahnungen, Zeitstrafen, Handicaps usw. sanktioniert werden.

Ursachen für Regelverstöße ermitteln: Kommt es häufiger zu Regelübertretungen sind die Ursachen zu ergründen und eventuell neue Vereinbarungen zu treffen.

Rollen übernehmen und gestalten

Unter dem Begriff „Rolle“ können alle Erwartungen zusammengefasst werden, die an eine Person in bestimmten Handlungssituationen gerichtet sind. Im Sport gibt es zahlreiche Rollen: die Rolle des Zuschauers, als „Arrangeur“ bzw. Organisator, als Schiedsrichter, als Spielführer, als Trainer usw.

Handlungspositionen verteilen: Die Aufgaben und Rollen des Lehrers sollten öfters an die Schüler verteilt werden. Dadurch können Schüler neue Erfahrungen z. B. als Schiedsrichter sammeln.

Rollen wechseln: Rollenwechsel können dazu beitragen, dass sich jeder in den unterschiedlichen Rollen bewährt und sorgen für Gleichberechtigung, wenn z. B. beim Fußball jeder einmal ins Tor muss – auch der Lehrer.

Bestätigung vermitteln: Wenn Schüler in bestimmten Rollen Erfolg haben, sollte der damit verbundene Statuswerb durch Zuspruch unterstützt werden, vor allem wenn es sich um einen ansonsten „schwachen“ Schüler handelt.

Stigmatisierungen auffangen: Werden bestimmten Schülern Rollenbilder mit niedriger Attraktivität zugeschrieben, so können diese auch das Selbstbild des einen oder anderen verletzen. Der Lehrer sollte versuchen, dies frühzeitig abzuwehren.

Rollenspiele inszenieren: Möglichkeiten sind: sich in eine andere Rolle hinversetzen, sich selbst durch die Brille eines anderen dargestellt sehen oder das eigene Verhalten vielleicht auch in einer Videoaufnahme beobachten können. Im Sportunterricht können kleine Rollenspiele dem Lehrer, dem Star, dem Außenseiter und den übrigen Mitschülern die Augen öffnen.

Konflikte vermeiden und bewältigen

Situationen des Sports, vor allem Spiele und Wettkämpfe, sind durch Kooperation und Konkurrenz, durch spannungsreiche Handlungen des Miteinander bzw. Gegeneinander charakterisiert. Dies bedeutet auch, die Unannehmlichkeiten des Sporttreibens zu akzeptieren, das Miteinander immer wieder neu zu versuchen, das Gegeneinander nicht zu ernst zu nehmen und Fair play zu praktizieren.

Gelungene (Spiel-)Situationen weiterlaufen lassen: Wenn Spielsituationen im Sport ohne Zwischenfälle gelingen, sollten die Schüler vom Lehrer Bestätigung erfahren und in diesem Spielfluss nicht zu früh unterbrochen werden.

Sieg und Niederlage reflektieren: Der Lehrer sollte dazu beitragen, dass Erfolg und Misserfolg nicht überbewertet werden: den Gewinner nicht zu viel Beifall spenden, auch die Leistung der Verlierer herausstellen, Konkurrenzverhalten durch beruhigende oder mahnende Worte mildern und niemanden aufgrund schwacher Leistungen abqualifizieren.

Das Miteinander stärken: Sportliche Aktivitäten, die durch gemeinsames Handeln entstehen, - wie z. B. kooperative Bewegungsabläufe - helfen Konflikte abzubauen und können die Gruppengemeinschaft stärken.

Konflikte nicht voreilig ausräumen: Konflikte erleben und die Schwierigkeiten Konflikte zu bewältigen müssen Schüler mit zunehmender Komplexität und mit abnehmender Unterstützung durch den Lehrer selbst erfahren sowie auszuhalten und zu lösen versuchen.

Konflikte in Ruhe besprechen und gemeinsam lösen: Zuerst einmal Konflikt abrechnen und nach einer gewissen Zeit das Problem etwas gelassener anzugehen. Manche Schüler neigen dazu sich beleidigt zurückzuziehen („Macht doch, was ihr wollt“). Lehrer und Schüler sollten dem entgegenwirken, indem sie Geduld beweisen und die Beteiligten immer wieder auffordern, im gemeinsamen Gespräch nach einer Lösung zu suchen.

Gefühle ausleben und meistern

Soziale Handlungen im Sport sind emotional geprägt, da sportliche Momente wie Sieg oder Niederlage, Glück oder Pech affektive Regungen auslösen und als bereits vorhandene Emotionen aktualisiert werden: sich ärgern, aggressiv werden, traurig sein; aber sich auch beim Sporttreiben in der Gruppe wohl fühlen. Die Emotionalität darf aber auch nicht unterdrückt werden. Schüler sollten Gefühle zeigen und ausleben dürfen.

Für freundliches Klima in der Gruppe sorgen: Der Lehrer muss durch ruhiges, freundliches Auftreten die gegenseitige Achtung und Offenheit fördern und die Schüler ermutigen und auffordern, mit ihrem Verhalten selbst dazu beizutragen.

Mit Gefühlen vorsichtig umgehen: Um das Selbstbild einzelner Schülers nicht zu verletzen muss der Lehrer seine Schüler gut kennen und die Gefühlsregungen so vorsichtig thematisieren, dass niemand ins Abseits gedrängt wird.

Gefühle besprechen und rationalisieren: Ablehnende Haltungen zwischen den Schülern sollten reflektiert werden, um emotionale Verhärtungen und tief greifende Abneigungen zu verhindern.

Positive Emotionen verstärken, negative Affekte abschwächen: Wo sich zwischen einzelnen Schülern freundschaftliche Beziehungen entwickeln, sollte der Lehrer das anerkennen und unterstützen. Negative Gefühlsregungen sollten in Frage gestellt werden, unter Umständen sanktioniert werden.

Unterschiede erkennen und reflektieren

Trotz der zahlreichen Unterschiede, wie Entwicklungsstand, Leistungsfähigkeit und Interessen, ist es erforderlich gemeinsam Sport zu treiben. Gerade wenn diese Probleme im Sportunterricht aufgegriffen werden, können Schüler die Ursachen für bestimmte Unterschiede – z. B. zwischen Jungen und Mädchen – verstehen und Vorurteile zu relativieren lernen.

Unterschiede aufklären: Der lange Ungelenke, die kleine Ängstliche, der flinke Alleskönner: Im Sportunterricht sollten körperliche und motorische Eigenschaften angesprochen und als Persönlichkeitsmerkmale verständlich gemacht werden, die man anerkennen und berücksichtigen muss.

Auf Unterschiede eingehen: Will man individuelle Unterschiede zum Anlass sozialen Lernens im Sport machen, dann müssen Schüler sportliche Aktivitäten mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam gestalten. In einer Unterrichtsreihe Fußball / Tanz können Jungen und Mädchen voneinander lernen.

Unterschiede ausgleichen: Bei Spielen und Wettkämpfen können Unterschiede zum Problem werden, wenn etwa eine Mannschaft zu stark ist. Auch Schüler sollen lernen solche Probleme auszuräumen, und durch Regeländerungen, Mannschaftsumbildungen, usw., zu deren Lösung beitragen.

Nach Unterschieden differenzieren: Wenn im Sportunterricht extrem unterschiedliche Voraussetzungen bestehen oder schwierige Bewegungen gelernt werden sollen, können auch Maßnahmen der inneren Differenzierung nach Entwicklungsstand und Geschlecht, Leistung und Interesse angebracht sein: Aufgaben in ihrem Schwierigkeitsgrad, ihren Wiederholungszahlen, usw. differenzieren.

Abschlusskommentar

Bei allen Maßnahmen sind das motorische und das soziale Lernen eng miteinander verknüpft. Auch ist für eine zielgerichtete Sozialerziehung notwendig, dass der soziale Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt wird. Besonders bei der Erstellung von Richtlinien und Lehrplänen wird es in Zukunft eine Aufgabe sein, Maßnahmen zur Sozialerziehung im Sportunterricht differenzierter auszuarbeiten und Lehrpersonen konkrete Handreichungen für die Umsetzung dieser Maßnahmen zu geben. Solange soziale Lernziele ausschließlich in den Präambeln der Lehrpläne und Richtlinien auftauchen, werden sie ihren Status als feiertagsdidaktische Leerformeln nicht verlieren und damit den Unterricht nicht wesentlich verändern.

10 Auf dem Weg zu einer bewegten Schule

10.1 Zum Verständnis von Gesundheit

Gesundheit hat für den Einzelnen verschiedene Bedeutungen: Für die einen wird sie gleichgesetzt mit der Erhaltung einer körperlichen oder allgemeinen Fitness, für andere bedeutet sie biologische oder soziokulturelle Funktionsfähigkeit, manche wiederum verbinden sie mit Wohlbefinden und Lebensfreude. Häufig wird sie von den Menschen als das „höchste Gut“ für ein glückliches Leben bezeichnet.

10.1.1 Definition von Gesundheit

Gesundheit nimmt in der Werteskala vieler Menschen einen hohen Rang ein. In den letzten Jahren ist Gesundheit in der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussion zu einem zentralen Begriff geworden. Dieser ist so vielschichtig, dass eine eindeutige begriffliche Bestimmung kaum möglich ist. Eine objektive Bestimmung von Gesundheit kann nicht erfolgen, da sie immer im Rahmen eines Denkparadigmas vorgenommen wird und daher unterschiedlich ausfällt. Die Bemühungen, den Begriff Gesundheit wissenschaftlich in den Griff zu bekommen, sind zahlreich und haben eine lange Tradition.

Eine Sammlung von ausgewählten Definitionsversuchen und Statements über Gesundheit nach Schneider soll die unterschiedlichen Betrachtungsweisen zum Ausdruck bringen:

Gesundheit ist Schweigen der Organe (Hausarzt)

Dass der Körper ohne Schmerzen all seine Verrichtungen frei und leicht ausübe und der Seele zur Gebote stehe (Faust, Arzt, 1797)

Das gesunde Leben besteht im frohen Tun, in der Freude des Gelingens und im Glück der Gemeinschaft (Nohl, Pädagoge, 1948)

Gesund ist, wenn ich nur abends ins Bett muss (neunjährige Schülerin, zitiert nach Schaefer 1978)

Gesundheit ist nicht alles, aber alles ist nichts ohne sie (Schoppenhauer)

10.1.2 Gesundheitserziehung

Schon in der Antike und im Mittelalter gab es Vorstellungen über eine krankheitsvorbeugende Lebensführung. Zu Beginn des 19. Jhd. kam es zu einer Gesundheitserziehungsschwelle, welche – vor allem in den USA – stark mit einer Aufklärung in der Schule verknüpft war. Die Inhalte und Themen waren traditionell, wie z.B. Hygiene und Gesundheitsvorsorge.

Gesundheitserziehung bezeichnet Aktivitäten, die in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und in Familien stattfinden mit dem Ziel, durch pädagogische Kontakte und Wissensvermittlung Einstellungen, Kompetenzen und

Fertigkeiten zu vermitteln, die die Selbstentfaltung und das gesundheitliche Verhalten eines Menschen fördern.

10.1.3 Gesundheitsförderung

Wird Gesundheitserziehung als Begriff der Sportpädagogik zugeordnet, so kann Gesundheitsförderung als gesundheitswissenschaftlicher Begriff verstanden werden. Als Gesundheitsförderung werden die vorbeugenden, präventiven Zugänge zu allen Aktivitäten und Maßnahmen bezeichnet, die die Lebensqualität von Menschen beeinflussen. Hygienische, medizinische, psychische, psychiatrische, kulturelle, soziale und ökologische Aspekte können vertreten sein und verhältnisbezogene wie verhaltensbezogene Dimensionen berücksichtigt werden. Weiterreichend ist darunter die Bewahrung der Gesundheit sowie der Verbesserung und Steigerung nie ganz vollkommener Gesundheit zu verstehen.

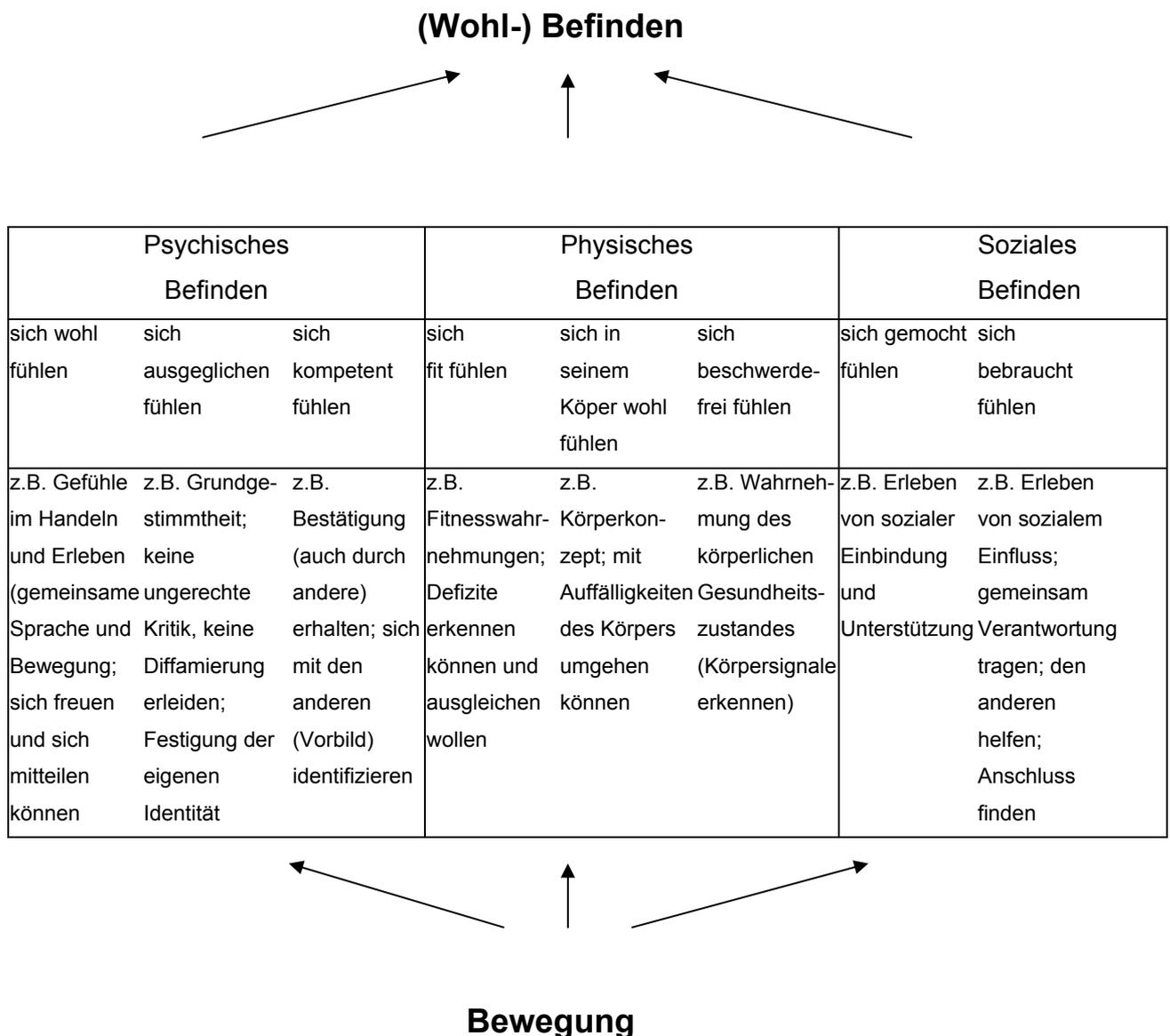


Abb. 1: Bewegung und Wohlbefinden

10.1.4 Bewegungshemmende Faktoren

Allerdings, darauf weist die katastrophale körperliche Verfassung der Kinder hin – und nicht nur die der Kinder sondern auch die der Erwachsenen -, ist die Lebenswelt insgesamt als höchst bewegungsfeindlich einzustufen. Das stundenlange Sitzen vor dem Fernseher, Gameboy oder Computer kann vielmehr Haltungsschwächen und andere Bewegungsmangelkrankheiten provozieren. Der junge Mensch lernt heutzutage seine Welt nicht mehr selbständig kennen, indem er sie durch Bewegung in nahezu konzentrischen Kreisen erschließt. Stattdessen ist die Wohninsel Ausgangspunkt für zahlreiche Ausflüge, von der man mit dem Bus oder dem Auto zu den anderen Inseln, wie dem Kindergarten, der Schule, den Spielkameraden, den Verwandten und so weiter, gelangt.

Es wäre verkehrt, an dieser Stelle nur den Blick nach Außen zu wagen, ohne auch einige kritische Anmerkungen zu Schule selbst zu machen. Denn auch sie trägt erheblich zu dieser misslichen Situation bei: Vornehmlich rezeptives Arbeiten, langes Sitzen, ständige Kürzung der Sportstunden, eine einseitige Ausrichtung der Lehrpläne, mangelnde Verzahnung der Fächer, Nichtberücksichtigung des Bedürfnisses des Menschen nach Bewegung in allen Bereichen. Man denke an dieser Stelle nur an die engen Klassenzimmer und an die überfüllten Schulhöfe. Angesichts dieser Erkenntnisse erscheint der Bewegungsmangel ein zentrales Problem unserer Gesellschaft zu sein.

10.1.5 Die Bedeutung der Bewegung im Lebensraum Schule

- Bewegung ist als Beitrag zur Reifung des Gehirns zu verstehen
- Bewegung verbessert die Hirndurchblutung; Aktivierung großer Hirnbezirke
- Bewegung unterstützt das körperliche Wachstum bzw. die entsprechenden entwicklungsfördernden biologischen Funktionen
- Bewegung weckt die körpereigenen Kräfte zum Lernen
- Bewegtes bzw. handlungsorientiertes Lernen fördert das ganzheitliche Erfassen von Lebenszusammenhängen
- Bewegung unterstützt die Gemütsbildung des Menschen
- Bewegung regt die Ausprägung von Eigenschaften und Merkmalen der menschlichen Persönlichkeit an
- Bewegung bereichert grundlegende soziale Erfahrungen
- Bewegung ermöglicht vielseitige Sinneswahrnehmungen und verstärkt dadurch sinnliche Körpererfahrungen
- Bewegung gleicht innere Spannungen aus und aktiviert die Entwicklung lebensnotwendiger psycho-motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Bewegung beugt Stress vor und baut Stress ab
- Bewegung ist die Grundlage zu sportbezogener Freizeitgestaltung und somit ein wichtiger Beitrag zu gesundheitsförderlichem Alltagsverhalten
- Bewegung für den Herzkreislauf, das Immunsystem und den Halteapparat

10.2 Gesundheitserziehung – Ansätze und Konzepte

10.2.1 Grundlegende Ansätze zur Gesundheitstheorie

Viele Konzepte stützen sich auf Modelle der Gesundheit, die teilweise auf das Wissen der antiken Gesundheitslehre zurückgeht.

1986 wurde bereits die „Gesundheit für Alle“ zu einem weltweiten Ziel erklärt. Es erfolgte ein Perspektivenwechsel von den Erscheinungsbildern und Ursachen von Krankheit zu den Erscheinungsbildern und Ursachen von Gesundheit, von der Prävention (Vermeidung und Minderung von Risikofaktoren und Folgeschäden) zur Gesundheitsförderung (Befähigung zur Stärkung von Ressourcen durch Gesundheitsverhalten, Schaffung gesunder Verhältnisse).

Diätetik

Unter Diätetik versteht man die antike Lehre von der Kunst der gesunden Lebensführung. Gesundheit wird als vorwiegend abhängig von dem richtigen Verhältnis zwischen Ernährung und körperlicher Beanspruchung gesehen.

Modell der Salutogenese (Antonovsky)

Grundsätzlich sind für Antonovsky die beiden Endpunkte einer kontinuierlichen Verteilung, dem so genannten Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Zentrale Bestimmungsstücke sind, vereinfacht dargestellt, die generalisierten Widerstandsquellen, die sich positiv auf den Umgang mit Belastungen auswirken.

In diesem Ansatz wird weniger nach den Ursachen von Krankheit gefragt, sondern primär der Frage nachgegangen: „Warum bleiben Menschen trotz möglicher Risikokonstellationen gesund?“

In Antonovskys Theorie der Gesundheit spielen Stressoren eine zentrale Rolle. Diese sind Anforderungen, die von der internen oder externen Umwelt eines Organismus ausgehen und sein Gleichgewicht stören. Für den Grad der individuellen Gesundheit ist entscheidend, ob und wie die Belastungen bewältigt werden können und wie die dafür erforderlichen Widerstandsressourcen bzw. Schutzfaktoren verfügbar sind.

Bewältigungsmodelle

Es wird davon ausgegangen, dass Merkmale der Person sowie des Lebenskontextes sowohl Ursachen für gesundheitliche Probleme als auch Hilfen bei deren Bewältigung darstellen können.

New Public Health

Dieser Ansatz zielt auf die Gesundheit der Bevölkerung, er vernetzt verschieden Erklärungsmodelle von Gesundheit und Krankheit. Er zielt auf die Stärkung der Gesundheitsressourcen (Salutogenesemodell) verbunden mit einer Meidung und Minderung von Risikofaktoren sowie eine möglichst effektive Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden (Bewältigungsmodell).

10.3 Aspekte und Inhalte einer Bewegten Schule

10.3.1 Unterrichtsgestaltung

Die Ziele sind sowohl aktuell erlebte Momente (wie Wohlbefinden, soziale Momente), als auch langfristig wirksame (Entwickeln von Gewohnheiten). Ein freudvoller Unterricht, den die Schüler aktiv erleben und erfahren, kann bewirken, dass diese bewusst erlebten Erfahrungen länger dauernde Wirkungen einleiten, er kann somit von besonderer Bedeutung für die Entwicklung einer gesundheitsorientierten Handlungsfähigkeit und eines langfristig wirksamen gesundheitsgerechten Verhaltens sein.

Der Unterricht bezieht sich auf:

- die *subjektive* Dimension: dazu gehören Wahrnehmen und Erfahren; psychische Zufriedenheit; subjektives Wohlbefinden
- die *soziale* Dimension: miteinander Sport treiben; die Bedürfnisse des anderen beachten; einfühlsam und umsichtig sein
- die *ökologische* Dimension: Natur als Bewegungsraum erleben, Steigerung des Erlebniswertes; den Umgang mit der Natur verantwortungsvoll gestalten

Die Unterrichtsgestaltung vollzieht sich:

- Auf der Ebene der *Inhaltsauswahl*:

Prinzipiell ist jedes Thema geeignet für einen gesundheitsorientierten Unterricht. Gesundheitserziehung zielt insbesondere auf langfristige Wirkungen, daher müssen Einsichten und Gewohnheiten über die Ebene des Wahrnehmens und Erfahrens gewonnen werden. Dazu bieten sich sowohl traditionelle Themen (Laufen, Spiele usw.) wie auch weitere Themen (Sinneserfahrung, Entspannungsübungen, Autogenes Training) an. Ein solcher Unterricht sollte das Erleben von sozialen Kontakten und sozialen Momenten (Anerkennung, Fairness, Miteinander) fördern; er sollte das Erfahren der eigenen Körperlichkeit sowie der physischen und psychischen Befindlichkeit auch über Bewegung ermöglichen (Wohlbefinden, Schmerz, Entspannung, Zufriedenheit).

- Auf der Ebene des *Vermittlungsmodus* (didaktische Ebene): Die Unterrichtsgestaltung sollte neugierig machen auf die Inhalte und auf die Gestaltung; sie sollte die Schüler miteinbeziehen; sie sollte abwechslungsreich sein (andere Formen, wie z.B. Projektunterricht, Teamteaching; auch außerschulische Personen oder Eltern einbeziehen; anders als Regelunterricht); sie sollte das gesamte Schulleben miteinbeziehen; die Durchführung des Unterrichts könnte an verschiedenen Orten stattfinden (am Fluss, in der Wiese); es sollten möglichst aktuelle Anlässe mit einbezogen werden (Wandertag, Wintersportwoche, aber auch Themen in den Medien); auch eine (Projekt) – Präsentation sollte eingeplant sein (jeder erhält Verantwortung, jeder ist wichtig).
- Auf der *Beziehungsebene*: Die Rolle des Vorbildes ist insbesondere in einem so vielfältigen und anspruchsvollen Bereich von pädagogischen Intentionen von besonderer Bedeutung. Nur wenn der Erziehende von seinem Handeln und seiner

Einstellung selbst überzeugt ist, kann er auch für die Jugendlichen glaubwürdig und überzeugend sein und somit Veränderungen bewirken.

10.3.2 Lernwirksame Unterrichtsräume

- Langweilig eingerichtete Schulzimmer durch Gestaltung einer wohnlichen Atmosphäre entgegenzuwirken
- In schüleraktiven Projekten lernwirksame Unterrichts- und Lernnischen auch außerhalb der Schulräume gestalten und nutzen (bewegungsfreundliche Flure, Treppenhäuser)
- In neuen Schulhausbauten zukünftig größere und bewegungsfreundlichere Schulzimmer bzw. Lernräume planen und realisieren
- Konzeption eines lernwirksamen und bewegungsorientierten Stundenplans
- Planung eines sinnesaktiven, handlungsbezogenen Unterrichts
- Nutzung von lernwirksamen Schulräumen wie Bibliothek, Videothek, Werkraum, Musikzimmer

10.3.3 Bewegtes Pausenverhalten

Bewegungsaktive Nutzung von Hausfluren, Hallen und Pausenplätzen zur Unterbrechung des Unterrichts; Aktivierung des Organismus und Förderung des Wohlbefindens.

- Unterrichtspausen regelmäßig, individuell zur psycho-physischen Regeneration nutzen
- So aktiv bewegt wie möglich gestalten
- Lehrerschaft soll offen gegenüber täglichen Bewegungszeiten sein

Langweilige und bewegungsfeindliche Innen- und Außenräume einer Schule sollen durch projektartige Zusammenarbeit der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft für sinnvolle Bewegungspausen nutzbar gemacht werden. Hausflure und Pausenhöfe sollen vermehrt als Erfahrungs-, Bewegungs- und auch Begegnungsräume für bewegte Pausen und außerschulische Aktivitäten gestaltet und genutzt werden.

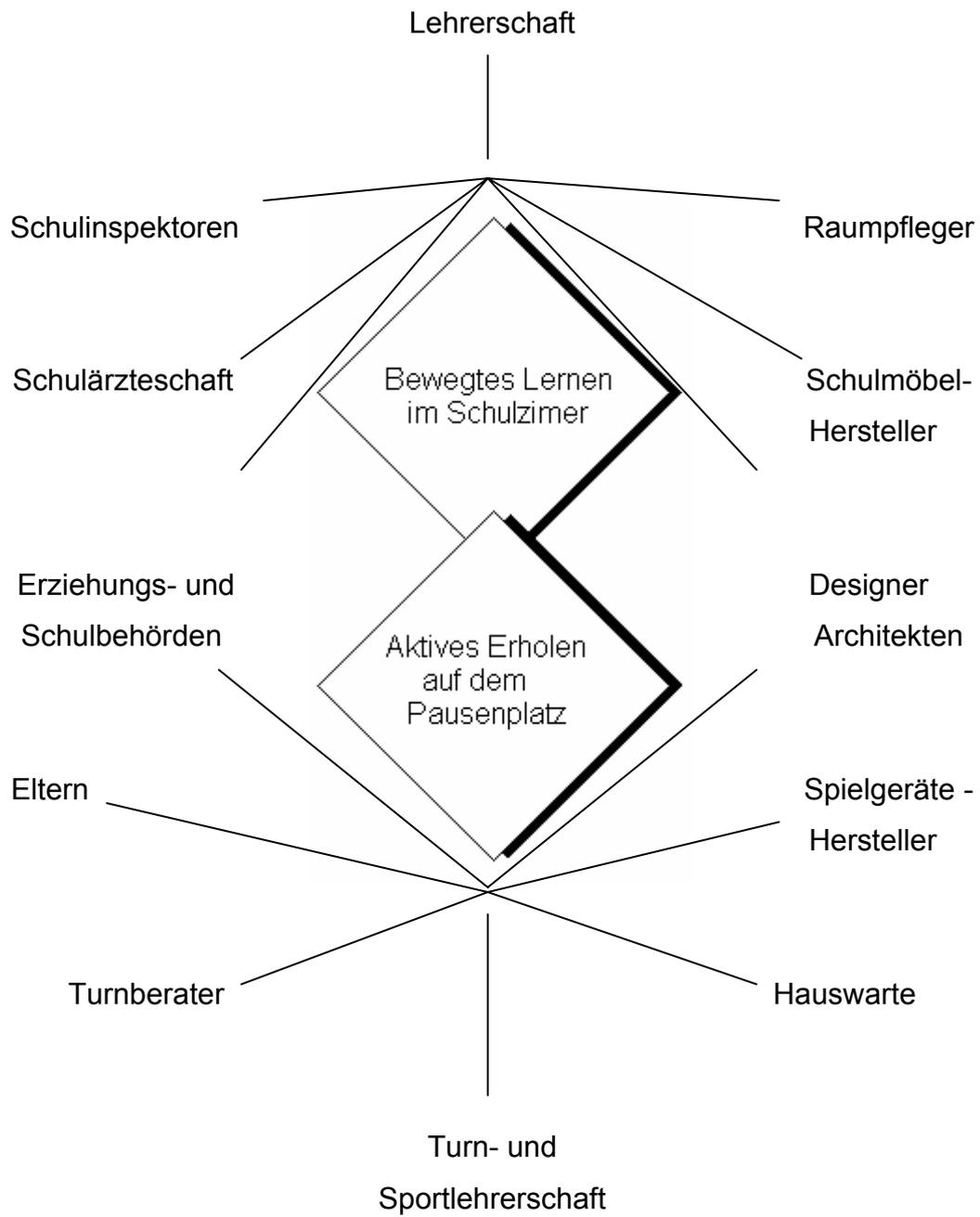


Abb. 2: Beziehungsgefüge im „Bewegten Unterricht“

10.4 Qualifikationen und LehrerInnenkompetenz für einen gesundheitsfördernden Unterricht

Neben den allgemein notwendigen beruflichen und berufsübergreifenden Fähigkeiten wie Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz ergeben sich aufgrund der bisherigen Erfahrungen folgende Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen:

- Fähigkeit zu vernetztem Denken (fachlich, organisatorisch)
- Kompetenz im pädagogischen Handeln sowie beim Vermitteln von Inhalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz)
- Flexibilität und Ideenreichtum für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts
- rasches und unbürokratisches Umsetzen notwendiger Änderungen
- Bereitschaft und Fähigkeit zu didaktischer und persönlicher Kooperation mit anderen Partnern (wie Teamfähigkeit mit KollegInnen und Vorgesetzten, Eltern und Schulpartnern, aber auch außerschulischen ExpertInnen)
- Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen
- Bereitschaft zu Mehrarbeit (wie Erstellen von Arbeits- und Unterrichtsmittel, da solche für dieses Unterrichtsfach nicht vorhanden sind; Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden gemeinsam mit der beteiligten Kollegin oder dem beteiligten Kollegen)
- Permanente Evaluation des Unterrichts
- Interesse an Fortbildungen und Bereitschaft zum Selbststudium

Die Vermittlung dieser Fähigkeiten sollte in den Ausbildungsplänen der Lehrerbildung (Universität, Pädagogische Akademien) verankert sein.

10.5 Ziele, Aufgaben, Bedeutung einer Bewegten Schule

Bewegte Schule ist eine Alternative auf den meist durchrationalisierten Schulalltag in einer oft nicht kind- und jugendgemäß gestalteten Lebenswelt, während einer für viele Schüler hektisch und beschwerdegeplagt erlebten Schulzeit. Folgende vier Funktionen sollen dabei erfüllt werden:

Erziehungsfunktion

Schule muss sich in ihren pädagogischen Strukturen so verändern, dass Bewegung zu einem integralen Bestandteil von Bildung und Erziehung wird. Unterricht hat möglichst sinnesaktiv und handlungsorientiert zu erfolgen und die jungen Menschen in einem ausgewogenen Verhältnis bzw. in ihrer harmonischen Ganzheit von „Hirn, Herz und Hand“ fördern.

Kompensationsfunktion

Schule hat auf die heutigen sozio - ökologischen Veränderungen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu reagieren und sich als gestaltbarer Lebensraum mit entwicklungsförderlichen Lebens- und Bewegungsverhältnissen anzubieten.

Gesundheitsfunktion

Schule soll unter kinder- und jugendergonomischen Gesichtspunkten spezifisch so gestaltet sein, dass das Handeln und Verhalten i Schulalltag körper- und bewegungsfreundlich erfolgen kann.

Bildungsfunktion

Schule hat die Aufgabe:

- die Grundlage der jungen Menschen, sich gerne zu bewegen, regelmäßig zu ermöglichen
- die gewachsene Kulturtechnik, sich Bewegung vielfach aneignen bzw. durch sie ausdrücken zu können, in möglichst vielen Sinnperspektiven zu fördern, sowie
- Bewegung und Sport auch für das Alltagsleben bedeutsam und sinnstiftend zu vermitteln.

10.6 Was kann der Schulsport zum Schulleben beitragen?

10.6.1 Auf dem Weg zu einer bewegten Schule

Wie kaum ein anderes Fach ist Sport in das Schulleben integriert: Sport findet für die Schülerinnen und Schüler nicht nur im obligatorischen Sportunterricht mehrmals pro Woche statt. Daneben gibt es in aller Regel einige weitere Angebote des sog. außerunterrichtlichen Schulsports (z.B.: Sportkurse in verschiedenen Arbeitsgemeinschaften, Pausensport auf dem Schulgelände etc.).

Es soll der Versuch unternommen werden, die pädagogischen Möglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule über das Unterrichten hinaus zu sichten und in ihrem je speziellen Beitrag für das Schulleben einzuordnen. Dazu werden zwei Zugänge gewählt:

Zum Sport einem ist dies der traditionelle Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports, und zum anderen ist dies das eher programmatische Konzept der bewegten Schule, das hier perspektivisch als Möglichkeit zukünftiger Schulentwicklung aufgefasst wird.

Und noch etwas vorweg: Mit der Beahandlung dieses Themas soll keinesfalls der Eindruck erweckt werden, als gehe es darum, den herkömmlichen Sportunterricht durch andere Ansätze, wie sie hier vorgestellt werden, zu ersetzen.

Folgende Fragen stehen zur Klärung:

- welche bildungspolitische Bedeutung das Thema mit sich bringt;
- welche Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports geläufig sind;
- wie Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein aussehen kann;
- was mit dem Konzept der bewegten Schule gemeint ist;
- wie sich der Schulsport in die Schulentwicklung einbringen kann.

10.6.2 Warum ist das Thema bildungspolitisch bedeutsam?

Der Schulsport ist seit einiger Zeit ins Gerede gekommen: Kritiker erklären das Sporttreiben zur Privatsache. Sie wollen das Unterrichtsfach ganz abschaffen oder mal in Sportvereine verlagern. Gleichfalls wird der Vorschlag unterbreitet, Teile des Unterrichts von „billigern Lehrkräfte“ aus Sportvereinen nebenberuflich (am liebsten ganz ehrenamtlich!) erteilen zu lassen. Verantwortliche in der Bildungspolitik unternehmen zuweilen auch Versuche, die Stundentafeln für das Fach Sport zu kürzen bzw. zu flexibilisieren – ganz zu schweigen davon, dass in der Grundschule der Sportunterricht immer noch überwiegend von Lehrkräften erteilt wird, die nicht dafür ausgebildet sind.

Der Schulsport steht unter einem Legitimationsdruck, und er ist gut beraten, genauer aufzuzeigen, warum er für heranwachsende in der Schule unverzichtbar ist, welche besonderen Beiträge er auch und gerade für das Schulleben leisten kann und was er sogar möglicherweise anderen Fächern voraushat ...

10.6.3 Wie sehen verbreitete Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports aus?

Schulsport lässt sich in einem unterrichtlichen und einen außerunterrichtlichen Teil differenzieren. Während die Inhalte des obligatorischen Sportunterrichts durch Richtlinien in den einzelnen Bundesländern mehr oder weniger fest vorgegeben sind, lassen sich die Angebote im außerunterrichtlichen Schulsport vorab einen hohen Grad an Offenheit kennzeichnen, auch wenn sie (meist nebengeordneter) Bestandteile von Lehrplänen sind. Mindestens die folgenden fünf verbreiteten Angebote lassen sich im außerunterrichtlichen Schulsport allgemein unterscheiden und so kennzeichnen:

- 1 **Bewegte Pause/Pausensport:** Die sind spontane Bewegungsgelegenheiten auf dem Schulgelände ohne Anleitung in sog. Zwischenzeiten.
- 2 **Sportgemeinschaften:** Dies sind regelmäßig stattfindende (zusätzliche) Sportveranstaltungen pro Schuljahr als Angebote mit Neigungs- bzw. Interessenschwerpunkten zur Bildung und Vertiefung von Kompetenzen.
- 3 **Schul(sport)feste:** Dies sind herausragende Ereignisse im Schulleben, die meist einmal im Halbjahr stattfinden und in einer Art „Festkultur“ mit zumindest außersportlichem Rahmenprogramm dargeboten werden.
- 4 **Wettkampfprogramme:** Dies sind Leistungsvergleiche auf unterschiedlichen Ebenen und mit differenzierter inhaltlicher Ausrichtung. Sie sind zugleich Orte der Begegnung, und zwar: Klassenmeisterschaft im Fußball, Laufwettbewerbe, etc..
- 5 **Wanderungen/Fahrten:** Dies sind sportliche Angebote im Rahmen ein- oder mehrtägiger Aufenthalte außerhalb der Schule. Diese Veranstaltungen bedürfen einer sorgsam Vorbereitung und Begleitung.

Mit der Auflistung allein ist es jedoch nicht getan. Es ist gezielt danach zu fragen, welche pädagogischen Möglichkeiten diese Angebote eröffnen und wie sie entfaltet werden können. Dazu stichwortartige Merkmale, durch die sich dieser Bereich kennzeichnen lässt:

- **Erweiterung der Handlungsfähigkeit**
Die Schüler lernen Sporttreiben unter veränderten Bedingungen kennen. Ihr Entscheidungsspielraum und ihr Erfahrungshorizont wachsen.
- **Stärkung der Selbstorganisation**
Die Schüler übernehmen Initiative und Verbindlichkeit für ihr Sporttreiben
- **Ausgleich Schulischer Belastung**
Die Schüler erleben einen Ausgleich zum reglementierten Schulalltag.
- **Rollenmodifikation und soziales Lernen**
Die Schüler und die Lehrkräfte geben ihr gewohnten Rollen auf und begegnen sich anders und neu. Lehrkräfte werden zu Partnern, Schüler können Experten für einzelne Sportarten sein.
- **Chancen zur Differenzierung**
Der außerunterrichtliche Schulsport stellt im Sinne der äußeren Differenzierung sportliche Angebote zur Wahl.
- **Gelegenheit zur Diagnose**
Der aufmerksame Beobachter kann Fähigkeiten der Schüler erkennen und daraus Konsequenzen für den verbindlichen Sportunterricht ableiten
- **Ansätze zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit**
Der außerunterrichtliche Schulsport kann als Anknüpfungspunkt für ein Arbeitsvorhaben in Verbindung mit einem anderen Unterrichtsfach oder mehreren genutzt werden.
- **Intensivierung des Schullebens**
Der außerunterrichtliche Schulsport ist per se ein Stück „Schulkultur“.
- **Öffnung der Schule**

Der außerunterrichtliche Schulsport kann Brücken zu außerschulischen Partnern bauen aber auch Schulpartnerschaften in der Gemeinde oder im Stadtbezirk etc. initiieren.

10.6.4 Wie kann die Kooperation zwischen Schule und Sportverein aussehen?

Die Zusammenarbeit von Schule und Sportverein zählt sicher zu den klassischen Formen gegenüber neueren z.B. mit Krankenkassen, privaten Tanz-, Judo- etc. Schulen oder andern öffentlichen Trägern. Welche Interessen können Schule und Verein verfolgen, wenn sie auf eine Kooperation setzen? Welche vielleicht unbeabsichtigten Nebenfolgen können sich dabei unter Umständen auch einstellen? Der Schulsport hat auch die Aufgabe, Bezüge zum außerschulischen Sport der Schülerinnen und Schüler herzustellen, hierbei kann der Sportverein als wesentlicher Träger unserer Sportkultur ins Spiel kommen. Vor diesem Hintergrund lassen sich einige pädagogische Perspektiven für Kooperationsformen formulieren, deren praktische Realisierungen jeweils weiterzudenken sind. Die Zusammenarbeit von Schule und Verein wäre demnach einzurichten und mit den folgenden pädagogischen Möglichkeiten auszubauen:

- als Ergänzung des schulischen Sportprogramms
- als Möglichkeit der Spezialisierung
- als Kennenlernen des Sportvereins als sozialen Handlungsort
- als Thematisierung von Vereinerfahrungen im (Sport-) Unterricht:
- als Einrichtung einer kontinuierlichen Partnerschaft

10.6.5 Was bedeutet das Konzept der bewegten Schule?

Der (Schul-) Alltag von Kindern und Jugendlichen ist – so eine weit verbreitete Annahme – durch und durch von Bewegungseinschränkungen gekennzeichnet: Lernen bedeutet in erster Linie Stillsitzen. Bewegung wird allenfalls durch Sportunterricht verordnet. Bewegung dient man als Ausgleich zu den kognitiven Beanspruchungen durch die anderen Unterrichtsfächer. Bewegungsräume an Schulen sind leider immer noch allzu oft bewegungsfremd ausgelegt. Die bewegte Schule will solche Defizite thematisieren und bewegungsfreundlich ausgleichen. Bewegung darf aber keinesfalls allein nur auf das Fach Sport begrenzt bleiben, sondern muss nach diesem Konzept integraler Bestandteil des gesamten Schullebens werden. Alle Fächer und Lernbereiche sind davon betroffen. Unser Fach ist jedoch gesondert zu betrachten und in erster Linie gefordert. Eine bewegungsfreudige Schule entsteht nicht automatisch. Sie muss zuallererst selbst in Bewegung gebracht werden, und es muss sichergestellt sein, dass sie in Bewegung bleibt. Die Sportlehrkräfte einer Schule müssen sich dabei als Motoren und Moderatoren begreifen.

Mehr Bewegung in der Schule – 10 Argumente

1. **Ergonomischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann dem dauernden Sitzen und dadurch verursachten Beschwerden entgegen wirken.
2. **Physiologischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann verbreiteten Bewegungsmangelerkrankungen vorbeugen.
3. **Gesundheitserzieherischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann als ein Element ganzheitlicher Gesundheitsförderung eingesetzt werden.
4. **Sicherheitserzieherischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann Bewegungssicherheit schaffen und Schulunfälle vermeiden.
5. **Entwicklungstheoretischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann den Entwicklungsprozess durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt begünstigen.
6. **Lernpsychologischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann die geistige Leistungsfähigkeit fördern sowie die Lernbereitschaft und das Lernklima günstig beeinflussen.
7. **Lebensweltlicher Aspekt:** Mehr Bewegung kann Körperentfremdung, Erfahrungsverluste und Bewegungseinschränkungen entgegenwirken.
8. **Anthropologischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann ein Bedürfnis des heranwachsenden Menschen befriedigen und den Zugang zur Welt differenzieren helfen.
9. **Schulökologischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann das Leben in der Schule als ein Lern- und Bewegungsraum humaner gestalten.
10. **Bildungstheoretischer Aspekt:** Mehr Bewegung kann als Selbsterfahrung zur Bildung des Menschen und zur Erweiterung der Bewegungskultur beitragen.

Wie kann nun das Profil einer bewegten Schule konkret aussehen? Dazu gibt es keine allgemeingültigen Vorschriften und Anweisungen. Es soll daher im Folgenden lediglich einige Bausteine zusammengetragen werden. Sie sind als eine offene Sammlung zu lesen, die jeder für sich modifizieren und ergänzen kann.

- Klassenräume auch als Bewegungsräume nutzen!
Klassenzimmer sind durch eine Sitzordnung „verordnet“, Unterrichten findet meist im Sitzen statt. Hier geht es darum, diese vertraute Raumdeutung behutsam aufzubrechen.
- Sich-Bewegen in den Unterricht integrieren!
Unterrichten vollzieht sich meist im 50-Minuten-Takt ohne Rücksicht auf die Konzentrationsfähigkeit und das Leistungsvermögen der Kinder. Mit spontan arrangierten Bewegungspausen während des Unterrichts kann hier reine Gegen-Bewegung geschaffen werden.
- Räume zum Bewegen schaffen
Diese Aufgabe bezieht sich auf alle Räume und Flächen außerhalb des Klassenzimmers die zum Bewegen genutzt werden können.
- Außerunterrichtliche Bewegungsmöglichkeiten anbieten!
Diese Aufgabe steht in enger Beziehung zu dem bereits genannten außerunterrichtlichen Schulsport.
- Nicht erst zuletzt: Auch den Sportunterricht nutzen!
Der Sportunterricht gehört selbstverständlich ebenso zum Programm einer bewegten Schule. Er ist der unverzichtbare Kern, und zwar schon allein deswegen, weil ihm in diesem Zusammenhang die Aufgabe zukommt, Bewegungsangebote für unterschiedliche Anlässe zu initiieren, zu begleiten und – wo es notwendig ist – zu unterstützen.

10.7 Außerschulische Servicestellen, die schulische Gesundheitsprojekte fördern:

10.7.1 Servicestelle „GIVE“

Als bundesweite Servicestelle bietet GIVE Auskünfte über „modellhafte“ Projekte sowie aktuelle Initiativen und Aktivitäten zur Gesundheitsförderung an Schulen. Zusammenstellungen und Übersichten von Materialien & Medien sollen bei der Planung und Umsetzung von Projekten und Initiativen im Bereich der Gesundheitsförderung unterstützen. In der GIVE - Datenbank findet man detaillierte Informationen zu 28 Themenbereichen der schulischen & außerschulischen Gesundheitsförderung (<http://www.give.or.at>).

Ein weiteres interessantes Projekt kann man in den Datenbanken beim Forum „Gesundes Österreich“ (<http://www.fgoe.org>) finden.

Literatur

- Zierer, Klaus (2003). Bewegungserziehung in der Schule: „Conditio sine qua non“ für Erziehung und Unterricht. In Bewegungserziehung, 2/03,26-29.
- Heft Bewegungserziehung 2/00. (Recla, Stöggl, Brodtmann, Grössing)

- Haag, Herbert u. Hummel, Albrecht (2001). (Hrsg.). Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf. Hofmann, 394-305.
- Kottmann, Lutz u.a. (1999). Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Schorndorf. Hofmann, 119-130.
- Balz, E. und Kuhlmann, D. (2003). Sportpädagogik. Aachen. Meyer&Meyer, 159-173
- Thiele, J. (1999). „Un-Bewegte Kindheit?“ Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. In: Sportunterricht, 48 (4), 141-149.
- Marchart, J. (2001). Gesundheitsfördernde Projekte im Schulsport. Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien.

11 Leisten und Leistung unter pädagogischer Perspektive

Die Präsentation von Leistungen ist für den Sport typisch. Es werden Leistungen ganz besonderer Art erbracht: In keinem anderen Lebensbereich werden Leistungen so offensichtlich, unmittelbar und echt, aber zugleich auch künstlich geschaffen. Zwischen einem 100-m-Finale bei den Olympischen Spielen und einem 100-m-Lauf im Rahmen eines Sportfestes mögen „Welten“ liegen, dennoch versuchen die Teilnehmer beider Wettkämpfe das Gleiche, nämlich so schnell wie möglich ins Ziel zu laufen. Im Sport werden Leistungen vollbracht, egal, ob man den Leistungssport oder Breitensport meint, ob die Leistungen in einer Seniorengruppe, im Sportverein oder im Rahmen des Sportunterrichts in der Schule erzielt werden.

Im pädagogischen Raum – etwa der Schule – sind Kinder und Jugendliche mit Leistungsnormen konfrontiert. Es werden Normen gesetzt, die von allen Klassenmitgliedern zu erfüllen sind, damit sie in die nächste Klasse versetzt werden oder einen positiven Schulabschluss erreichen. Wenn während der gesamten Schulzeit soziale Leistungsbezugsnormen bestimmend sind, so führt dies oft zu Überforderungen aber auch zu Unterforderungen. Dies kann aber nicht sinnvoll sein, weil damit keine optimale Entwicklungsförderung gewährleistet ist. Deshalb sollten Leistungsdifferenzierung und individuell dosierte Leistungsanforderungen, an die Schüler, unverzichtbar für einen guten Unterricht sein.

Gerade weil Menschen einerseits das Gleiche tun, aber weil sie oft unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen mitbringen und unterschiedliche Leistungserwartungen an ihr Sporttreiben richten, wird das Thema Leisten im Sport aus pädagogischer Sicht bedeutsam. Das Thema Leisten nimmt in dieser pädagogischen Herangehensweise die individuelle Förderung eines jeden Einzelnen in den Blick und versucht, Möglichkeiten zu finden, wie eine solche individuelle Leistungsentwicklung angestrebt werden kann.

11.1 Begriffsklärung:

Die Begriffe „leisten“ und „Leistung“ haben in der deutschen Sprache ein sehr großes Bedeutungsfeld. Im „Etymologischen Wörterbuch des Deutschen“ (1999) wird bei „leisten“ auf Folgendes hingewiesen: „eine Arbeit zustande bringen, eine Verpflichtung erfüllen, gewähren, bieten, häufig zur Umschreibung eines Verbalbegriffes, z. B. Ersatz, Hilfe, Verzicht leisten für ersetzen, helfen, verzichten“.

Im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen bedeutet das Wort leisten: „ein Gebot befolgen, ausführen, einer Pflicht nachkommen“. In anderen alten Sprachen gibt es diese Bedeutung: erfüllen tun, Gefolgschaft leisten, helfen, aushalten. Das steht in Verbindung mit dem englischen „last“, mit der Bedeutung „dauern, währen“. Interessant ist weiters diese Bedeutung aus dem Gotischen, „laistjan“, das so viel wie „einer Spur folgen“ bedeutet. Damit ist eine Fußspur gemeint.

Aus dieser Vielzahl an verschiedenen Bedeutungen des Begriffes „leisten“ kann man zu dem Ergebnis kommen, dass „leisten“ schon immer ein sehr breites Bedeutungsfeld hatte, aber immer mit der Übernahme einer Aufgabe und meistens mit einer Zielperspektive verbunden war ... und wird.

Bewusst wird mit dem Leisten im Sinne der grammatikalischen Form, mit dem Prozess einer Handlung begonnen. Die Leistung steht am Ende eines solchen Handlungsprozesses, als Ergebnis, das bewertet wird und sich dadurch zu einer Leistung wandelt.

Eine beinahe klassisch zu bezeichnende leistungsthematische Situation stellt der Sprung über den Graben dar. Er bezeichnet eine absichtsvolle Handlung, die sich in einer Aufgabe manifestiert, also einen identifizierbaren Anfang und ein erkennbares Ende besitzt. Das Ge- oder Misslingen (Maßstab) der Handlung sowie die Schwierigkeit (Breite) sind offensichtlich. Den Handlungsverlauf und Ausgang bestimmen die individuellen Fähigkeiten und die Anstrengung des Individuums. Wenn die (durch Außenstehende) festgelegte Breite des Grabens in den Augen Betroffener eine zu hohe Anforderung darstellt, wäre es unsinnig, springen zu wollen. Werden die Personen durch die soziale Umwelt zum Sprung gedrängt bzw. fühlen sie sich dazu verpflichtet, so sind sie zum Scheitern verurteilt. Beim Scheitern werden Gefühle der Enttäuschung bzw. Wertlosigkeit nahe liegend. Das heißt jede Person die den Graben bewältigen möchte sollte für sich selbst die richtige Breite des Grabens bestimmen. Sie sollte nicht gleich zum Scheitern führen, aber es sollte auch nicht zu einfach für die Person werden, den Graben zu überwinden. Die Leistung des Einzelnen, seine Eigenleistung ermöglicht dem Individuum, sich selbst kennen zu lernen. Leisten soll helfen Identität zu entwickeln. Als wesentliche Bausteine zur Persönlichkeitsbildung tragen eigenes Können und subjektive Wertungen bei. Dazu sind keine messbaren Vergleiche notwendig, sondern die erlebte Beziehung zwischen der Handlungsabsicht, ihrer Ausführung und dem Ergebnis.

11.2 Wann bezeichnet man eine Handlung als Leistung?

Sportliche Aktivitäten lassen sich generell als Handeln in leistungsthematischen Situationen kennzeichnen. Dabei kann man sich die Leistungen, die man selbst bei seinem sportlichen Tun erbringt, in aller Regel selbst zuschreiben: aufgrund der Anstrengung und der Einsatzbereitschaft, unseres Könnens und unserer Kondition, häufig auch unseres Geschicks und unserem Gespür für die richtige Handlungsentscheidung in einer sich bietenden Situation. Jedes sportliche Handeln stellt somit eine persönliche und eine einmalige Leistung dar. Leistungen im Sport sind immer sichtbar, aber sie bleiben dennoch flüchtig, sind weder kopierbar noch können sie vollends wiederholt werden – mehr noch: Leistungen im Sport sind in aller Regel eindeutig feststellbar und gerade auch für Außenstehende gleich erkennbar und nachvollziehbar. Man erhält rasch eine Rückmeldung über das vollbrachte Ergebnis: Ob der Ball in den Basketballkorb gelangt, das entscheidet sich bereits, kurz nachdem der Basketball die Hände des Werfers verlassen hat und nicht erst einige Stunden später. Leistungen im Sport sind resonanzfähig und damit kommunizierbar.

Zur Beantwortung der Frage, „Wann ist eine Handlung eine Leistung?“, lassen sich einige generelle Merkmale zur Bestimmung von sportlichen Handlungen als Leistungen ableiten.

(1) Das Ergebnis der sportlichen Handlung lässt sich objektiv feststellen:

(2) Jedes Ergebnis einer sportlichen Handlung basiert auf einem Gütemaßstab:

- (3) Jeder sportlichen Handlung, für die es einen Gütemaßstab gibt, kann ein Schwierigkeitsniveau zugeordnet werden:
- (4) Die Güte- und Schwierigkeitsmaßstäbe müssen vom Handelnden als verbindlich anerkannt werden:
- (5) Das Ergebnis der Handlung, muss vom Handelnden selbst verursacht worden sein:

11.3 Leistung – Erfolg und Leistungsmotivation unter pädagogischer Perspektive

Das Leisten und sein Resultat die Leistung gelten nur dann als bedeutsam wenn sie erfolgreich sind, das heißt wenn sie gelingen und von anderen Menschen Anerkennung finden. Ein Athlet mag eine persönliche Bestleistung vollbracht haben; erscheint er in der Siegerliste jedoch unter „ferner liefen“ – so geht das Ergebnis unseres Athleten in der allgemeinen Resonanz unter, während der Sieger seine Anerkennung erfährt.

Für den Erfolg muss die Leistung im sozialen Umfeld platziert werden und den dort vertretenen Wertmustern entsprechen. Nur wenn das erbrachte Handlungsergebnis in die Muster und Vorstellungen des Umfeldes passt, es dort Anerkennung erfährt und Gewicht bekommt, gewinnt die Leistung Bedeutung im Sinne eines Erfolgs. Dieser Schritt liegt kaum oder gar nicht im Beeinflussungsbereich des Individuums.

Leistungsmotivation bedeutet: Das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeitsbereichen zu steigern oder möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann...

Das individuelle Leistungsverhalten ist abhängig vom Anspruchsniveau und der damit verbundenen Erwartungshaltung, die sich entweder als *Hoffnung auf Erfolg* oder als *Furcht vor Misserfolg* äußert, wobei die jeweilige Ausprägung dieser beiden Emotionen das Maß der Gesamt-Leistungsmotivation bestimmt. Dementsprechend kann unterschieden werden zwischen mehr „Erfolgsmotivierten“ und mehr „Misserfolgsmotivierten“.

Wie aus Untersuchungen hervorgeht, setzen sich Individuen, die den Erfolg bzw. das Erreichen des Zieles erwarten (Erfolgsmotivierte), ihren Fähigkeiten entsprechend realistische Ziele und wählen Aufgaben mittlerer Schwierigkeit. Misserfolgsmotiviertete, die ein Versagen befürchten, entscheiden sich dagegen entweder für zu leichte oder zu schwere Aufgaben und geben bei Schwierigkeiten schneller auf.

Der Leistungsmotivation unterliegt ein relativ stabiles individuelles Leistungsmotiv, das in Interaktion mit dem jeweiligen Anspruchsniveau die konkrete Antriebsstärke zu einer Leistung herstellt. Von besonderer Bedeutung ist neben dem Motiv und der Situation auch der subjektiv verbindliche „Gütemaßstab“. Das Erlebnis von Erfolg oder Misserfolg hängt demnach nicht allein von objektiven Schwierigkeiten ab. Vor

allem innerhalb eines mittleren Schwierigkeitsbereiches entscheidet das persönliche Anspruchsniveau darüber wie das eigene Leistungshandeln bewertet wird.

Untersuchungen haben ergeben, dass misserfolgsängstliche Motivtypen zwar genauso leistungsfähig sind wie erfolgsorientierte Sportler, ihre Leistungen aber grundsätzlich anders bewerten. Misserfolgsängstliche neigen dazu, Ziele anzusteuern, die entweder sehr niedrige Leistungsanforderungen stellen oder aber kaum realisierbar erscheinen. Die Folge: Bei niedrigen Leistungsanforderungen ist die gesamte Motivationsstärke relativ niedrig.

Bei unrealistischen, kaum zu realisierenden Zielsetzungen ist zwar die Motivation sehr hoch, die Erfolgsaussichten sind jedoch sehr niedrig: Auch in der Bewertung der Ursachen für Erfolg oder Misserfolg unterscheiden sich die Motivtypen: Während misserfolgsängstliche Motivtypen Misserfolge eher auf ungünstige Umstände, eben auf Pech zurückführen, neigen erfolgsorientierte dazu, die Ursachen für Versagen mangelnden Fähigkeiten zuzuschreiben. Misserfolgsängstliche Sportler neigen also dazu, schlechte Ergebnisse weniger fähigkeits- und mehr zufallsabhängig zu sehen. Die Folge: Eine schlechte Leistung wird von diesem Motivtyp nicht etwa auf fehlende Anstrengung oder Fähigkeiten zurückgeführt, er fühlt sich vielmehr vom Pech verfolgt, was Pessimismus und Selbstunsicherheit eher verstärkt.

Vor allem misserfolgsängstliche Motivtypen benötigen daher die Unterstützung von Trainern und Lehrern, um „bei der Stange zu bleiben“ und sportliche Leistungen als persönlichen Gewinn erleben zu können.

11.4 Unterschiedliche Sichtweisen zur Leistung im Sport

Leistung kann vieles heißen – im Sport und außerhalb: In Physik wird Leistung definiert als Arbeit je Zeiteinheit. Daraus ergibt sich eine Berechnungsmöglichkeit der Leistung als das Produkt aus Kraft und Geschwindigkeit. Die Sportmedizin legen solche Sichtweisen zugrunde, wenn sie Leistungsfähigkeit des Organsystems oder die Muskeltätigkeit bei sportlichen Aktivitäten messen und bewerten. Als Leistungen kann man aber auch allgemein den Vollzug und das Ergebnis von menschlichen Tätigkeiten betrachten.

Was auch immer wir zu leisten imstande sind, diese Handlungen beruhen auf unseren selbst erworbenen Fähigkeiten und unseren persönlichen Anstrengungen zum Erreichen eines Ergebnisses. Genau darin liegt der Unterschied zu jenen Glücksmomenten, wenn man sich beispielsweise über einen Lotteriegewinn freut. Diesen Gewinn kann man aber zweifelsfrei nicht als eine eigenverursachte Leistung empfinden. Dazu war keine besondere Leistung notwendig. In allen Situationen des Sports hingegen, muss man sein ganzes eigenes Können aufbringen. Hierbei geht es um das absichtsvolle Bemühen, bei dem die Ausführung einer Aufgabe auf dem (selbst verursachten) Eigenleisten beruht.

Eigenleisten im Sport mit seinen selbst gesetzten Zielen und einer persönlichen Sinnerfüllung gewinnt umso mehr an Bedeutung und Attraktivität, je mehr unser Leben durch fremdbestimmte Leistungen geregelt und durch einen bewegungsarmen Alltag geprägt ist.

Neben der persönlichen Bedeutung von sportbezogenen Leistungen existieren auch noch andere Bezugsgrößen. Grundsätzlich lassen sich die folgenden fünf Bezugsnormen zur Kennzeichnung von Leistungen im Sport unterscheiden:

a) *die individuelle Bezugsgröße:*

Dieses Kriterium besagt, dass der Gütemaßstab für das Leisten beim Individuum selbst liegt. Die Bezugsgröße kann eine frühere Leistung derselben Person sein, sie ist damit intra-individuell angelegt („Ich bin heute länger gelaufen als letzte Woche“). Das besondere dieser Bezugsnorm liegt darin, dass sie als fundamental für das Leisten gilt („Eigenleistung“). Diese Bezugsgröße ist in den anderen immer eingelagert, insofern sind die übrigen drei Bezugsnormen nur nebengeordnet und erscheinen als relative Leistungsgrößen.

b) *die sachorientierte Bezugsgröße:*

Dieses Kriterium besagt, dass der Gütemaßstab für das Leisten in der sportlichen Aktivität selbst liegt. Was nehme ich mir vor? Welche sportliche Aktivität will ich ausführen? Die Orientierung an der Sache als Bezugsgröße lässt sich hinterher ganz einfach auflösen: entweder die „Sache“ ist gelungen oder nicht gelungen („Ich habe die Rolle rückwärts geschafft“).

c) *die soziale Bezugsgröße:*

Dieses Kriterium besagt, dass der Gütemaßstab für das Leisten beim Vergleich einer Person mit einer oder mit mehreren anderen angestrebt wird. Dazu müssen alle mehr oder weniger dieselbe sportliche Aktivität vollbringen. Alle leisten das Gleiche (nämlich 50-m laufen), aber nicht alle erreichen unbedingt das Gleiche (nämlich 7,4s). Differenzen zeigen sich im Handlungsergebnis, wenn aufgrund der unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen einige besser und andere schlechter gewesen sind („Ich war heute über 50-m die drittschnellste meiner Klasse“).

d) *die normorientierte Bezugsgröße:*

Dieses Kriterium besagt, dass der Gütemaßstab für das Leisten durch ein vorher als verbindlich eingeführtes oder bereits bestehendes Beurteilungssystem festgelegt ist. Danach lassen sich dann Leistungen als erbracht oder nicht erbracht einstufen. Eine Norm wurde im Ergebnis erfüllt oder (noch) nicht („Ich habe die Bedingungen für das Seepferdchen geschafft“). Dazwischen kann es Abstufungen geben.

e) *die wettkampforientierte Bezugsgröße:*

Dieses Kriterium besagt, dass Leistungen im Sport in Wettkampfformen eingebettet sein können: Jemand kann für sich 10 km irgendwo im Wald laufen, er kann diese Leistung aber auch im Rahmen eines Wettkampfes (z.B. durch Teilnahme an einem Citylauf) vollbringen. Leistungen im Sport erhalten durch die Einbindung in Wettkämpfe eine spezifische Bewertung, sei es als Ranglistenspiel im Tennis oder beim Turnier um die Schulmeisterschaft oder... in der Champions-League.

Man kann feststellen dass diese Bezugsgrößen sogar über das sportliche Leisten hinaus in vielen anderen Lebensbereichen Geltung beanspruchen können.

Pädagogisch bedeutsam ist stets die Person. Sie steht im Zentrum des Geschehens. Weiters ist wichtig, dass man die personenspezifischen Aspekte der Leistung gegenüber den anderen Bezugsgrößen abgrenzt und versucht dazwischen zu vermitteln.

11.5 Pädagogische Absichten des Leistens im Sport

Leistungen im Sport beruhen immer auf eigenen Aktivitäten. Man kann niemanden beauftragen, für sich sportliche Leistungen zu vollbringen.

Der Anreiz zum Sporttreiben liegt zwar in der Sache selbst – dennoch oder gerade deshalb muss man danach fragen, welche pädagogischen Absichten hinter leistungsthematischen Situationen im Sport stehen und wieweit die zur Entwicklung von Menschen beitragen können. Es lassen sich die folgenden Aspekte unterscheiden:

1) Förderung der Leistungsbereitschaft/Leistungsmotivation:

Menschen fühlen sich in sportlichen Situationen unterschiedlich herausgefordert. Sie finden eine bestimmte Aktivität reizvoll oder langweilig. Die Leistungsbereitschaft zu fördern, heißt dann zuallererst, das Bemühen um die Leistung zu fördern und nicht allein das Ergebnis der Leistung herauszustellen: sich anzustrengen, um eine Aufgabe so gut wie möglich zu lösen – darin steckt die pädagogische Herausforderung. Das Leistungsmotiv wird wesentlich durch Erfahrungen in leistungsthematischen Situationen geprägt. Weil der Sport in dieser Hinsicht jedoch ambivalent ist, gilt es, ihn als Feld zur positiven Beeinflussung des Leistungsmotivs zu nutzen.

2) Förderung von Selbstwertgefühl/Identität:

Situationen des Leistens im Sport können helfen, uns selbst besser kennen zu lernen. Sie tragen zur Identitätsentwicklung bei, weil sie uns offensichtlicher als in vielen anderen Lebensbereichen eindeutige Resonanz über unser eigenes Können geben. So können Leistungen im Sport unmittelbar dazu beitragen, das Ich zu stärken und das Selbstwertgefühl zu steigern. Sie liefern ein Bild von uns selbst mit unseren (vorwiegend körperlichen) Fähigkeiten, die wir im Sport einsetzen und anwenden bzw. zu vervollkommen suchen. Dieses Selbstbild entsteht aus dem Erleben von leistungsthematischen Situationen. Es wird aber auch immer von externen Bewertungen umgeben bzw. durch vorfindbare Normen mitgeprägt. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, dabei zu helfen, dass sich dieses Selbstwertgefühl bei jedem Einzelnen positiv entwickeln kann.

3) Förderung von Empathie:

Empathie meint ganz allgemein die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen („soziale Sensibilität“). Leistungsthematische Situationen können dazu beitragen, diese Fähigkeit weiterzuentwickeln: die eigenen Leistungen mit den Augen der anderen zu sehen, und sich umgekehrt in die Leistungen der anderen hineinzuversetzen – das erfordert einen sensiblen Umgang und ein reflexives Verständnis vom Leisten. Erfahrungen von gemeinsam erbrachten Leistungen (in einer Gruppe, in einer Mannschaft) gehören unbedingt mit dazu. Leistungserziehung ist ein weites Feld des sozialen (Leistungs-) Lernens: mit dem Sieg und der Niederlage, mit den eigenen Empfindungen und mit denen der anderen umzugehen lernen, das ist eine anspruchsvolle pädagogische Aufgabe.

11.6 Leisten in (sport-)pädagogischer Verantwortung

Verantwortung besitzt vielfältige Bedeutungen. Sie gilt als Fundamentalkategorie für pädagogisches Handeln, unter anderem weil die pädagogische Situation geprägt ist von der Intention, auf Personen einzuwirken. Ausgehend von der Sprachverwendung heißt Verantwortung: „... bereit zu sein oder genötigt werden zu können, sich zu verantworten, jemandem auf etwas antworten...“ Wir sind nicht nur uns selbst gegenüber verantwortlich, sondern auch für Handlungen oder Aufgaben gegenüber anderen.

Besonders von Pädagogen, die anderen Menschen zu Leistungen anregen, wird diese Verantwortung gefordert. Pädagogen haben demnach dafür zu sorgen, dass Lernende und damit Leistende Handlungs- und Entscheidungsräume zur Verfügung haben, „die realistische, selbstwertdienliche Lernprozesse fördern“.

11.7 Hinweise für den Umgang mit Leistungssituationen im Sport

Ganz egal welchen Sport man betreibt, im Mittelpunkt steht immer der besondere Reiz Leistungen zu vollbringen und sich mit anderen zu messen. Dafür steht das Leistungsmotiv. Dieses Motiv ist jedoch bei jedem Menschen unterschiedlich.

Auch wenn der Sport ganz ohne Leistungsanforderungen nicht denkbar ist, bleiben Leistungen insofern immer riskant, da man nie wissen kann, ob man eine Leistung tatsächlich auch erreichen kann.

Es werden nun einige Prinzipien als Hinweise im Umgang mit Leistungssituationen im Sport vorgestellt und erläutert. Nicht alle haben immer die gleiche Bedeutung, nicht alle müssen gleichzeitig zutreffen und manche überschneiden sich. Somit kann sich jeder für seinen Bereich Hinweise aussuchen und einsetzen.

(1) Die Leistungsanforderungen anspruchsvoll, aber erreichbar gestalten!

Aufgaben im Sport sind dann reizvoll, wenn sie zwar schwierig, aber durchaus lösbar erscheinen. Ihr Schwierigkeitsgrad darf demnach nicht zu niedrig, aber auch nicht zu hoch sein.

(2) Leistungsfortschritte durch einen Vergleich mit sich selbst ermöglichen!

Direkte Leistungsvergleiche mit anderen Mitschülern können oft enttäuschend sein, deshalb sollten Leistungsschwächere versuchen ihre eigenen anfänglichen Bestmarken zu überbieten.

(3) Bei langfristigen Zielen erreichbare Zwischenmarken setzen!

Damit man nicht allzu schnell die Lust an dem in ferner Zeit erreichbaren, aber derzeit noch schwer vorstellbaren Ziel verliert, ist es wichtig, sich attraktive Zwischenmarken zu setzen. (Trainingsplan)

(4) Wettkämpfe spannend und im Ausgang möglichst lange offen halten!

Ein solcher Verlauf eines Wettkampfes setzt eine Gleichwertigkeit der Wettkämpfenden und die Chancengleichheit aller Beteiligten voraus. Es kommt darauf an, solche reizvolle Formen zu finden, die zum Duell herausfordern bzw. allgemein die Dramatik noch erhöhen.

(5) Leistungsergebnisse möglichst wirklichkeitsgerecht verarbeiten!

Im Sport liegen Sieg und Niederlage, Freude und Enttäuschung sehr nahe beieinander. Leistungserlebnisse egal ob positiv oder negativ müssen wirklichkeitsgerecht verarbeitet werden. Woran es gelegen hat, dass ich heute so gut war? Oder anders: Warum bin ich heute mit meinem Abschneiden gar nicht zufrieden?

(6) Einzelleistungen durch Gruppenleistungen ergänzen!

In einem Mannschaftsspiel müssen sich Fähigkeiten und Kräfte aller Mitspielenden ergänzen, um zum Erfolg zu kommen. Stärken und Schwächen müssen ausfindig gemacht und ausgeglichen werden. Diese Leistungssituationen bieten einen speziellen Raum um Solidarität zu zeigen, mit Gefühlen umzugehen und sich in Toleranz zu üben.

(7) Immer daran denken und vorleben: Der Sport ist nicht alles!

Man sollte nie vergessen dass der Sport nur ein („schöner“) Teil unseres komplexen Lebens ist oder zumindest sein sollte, zum zeitweilig alleinigen Lebensinhalt kann er höchstens für einige wenige Profisportler werden.

Wichtiger Grundsatz: Wenn uns etwas trotz des größten Einsatzes nicht gelingt, dann geht davon die Welt nicht unter.

11.8 Leistungsmessung - Leistungsbeurteilung

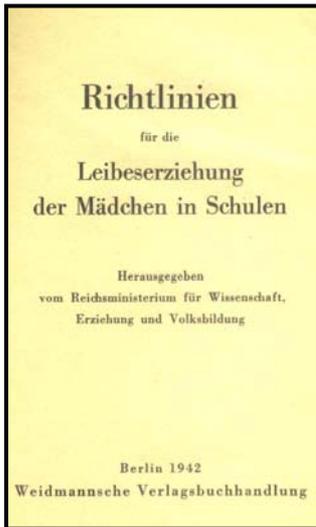
Bei der Beurteilung von Unterricht und Training sind immer alle Zielperspektiven, die jeweils damit verbunden sind, zu berücksichtigen. Eine Beschränkung auf Ergebnisse, die in Zentimeter, Gramm und Sekunden gemessen werden, ist nicht sinnvoll.

Was soll überhaupt wie im Sportunterricht beurteilt werden? Welche Möglichkeiten zur Differenzierung bei der Zensurenfindung können Anwendung finden? Die Notenfindung basiert meist auf den folgenden vier Bereichen, wobei häufig offen bleibt welcher Bereich prozentual den größten Anteil erhalten sollte.

- a) die sportlich-motorische Leistung
- b) der individuelle Leistungszuwachs
- c) das soziale und sportliche Verhalten
- d) weitere fachliche Leistungen

Sport ist ein Unterrichtsfach wie jedes andere, also gibt es für die Notengebung keine Ausnahmeregelung. Sport ist aber zugleich ein Fach wie kein anderes, weil es hier im Gegensatz zu allen anderen Fächern um Bewegungshandeln geht, das auf künstlich geschaffenen und regelgeleiteten Problemen beruht. Für die Notenfindung wird daher ein „Mixed-up“ vorgeschlagen, das sich aus mehreren (unterschiedlich zu gewichtenden) Teilnoten (z.B. Könnensleistungen, persönliche Leistungsfortschritte, Anstrengungsbereitschaft und soziales Lernverhalten) zusammensetzt.

Auf den beiden folgenden Seiten sei ein Beispiel angeführt, wie die Richtlinien für die Leibeserziehung im Besonderen die Leistungsprüfung und Bewertung im Jahr 1942 ausgesehen haben:



„Beurteilung der Schülerinnen:

1. Bei der *Leistungsbewertung* ist folgendes zu beachten: Für die Leichtathletik (Laufen, Springen, Werfen) sind die Prüfungsübungen ebenso wie die Leistungspunkte aus den Wertungstafeln ersichtlich. Grundsätzliche bezeichnen die Leistungspunkte den Schwierigkeitsgrad der Übungen in der betreffenden Altersklasse, bezogen auf den errechneten Reichsdurchschnitt. Der Leibeserzieherin geben sie die Möglichkeit, die Leistungen ihrer Klasse mit dem für das Reich geforderten Leistungsstand zu vergleichen.

Die Leistungspunkte in den leichtathletischen Übungen sind klassenweise an besonderen Prüfungstagen im Rahmen des planmäßigen Turnunterrichts festzustellen. Für jede Prüfungsübung wird eine Punktzahl festgestellt. Die Durchschnittspunktzahl wird aus der Summe der in den einzelnen Übungen erzielten Punkte durch Teilung mit der Zahl der Prüfungsübungen gebildet.

Bei der Bewertung der Leistungen im Spiel auf der III. und IV. Stufe ist unter Berücksichtigung des Verhaltens in der Spielgemeinschaft, der Spielfertigkeiten (Technik) und der Spielbeherrschung (Taktik) eine Gesamtbewertung nach den Leistungspunkten 1-9 vorzunehmen.

Die Leistungspunkte der drei Übungsgebiete der II. Stufe (Schwimmen, Leichtathletik, Turnen), der vier Übungsgebiete der III. Stufe (Spiele, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen) und der fünf Übungsgebiete der IV. Stufe (Spiele, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Schulgymnastik und Mädeltanz) werden nicht zu einer Gesamtpunktzahl zusammengezogen, sondern einzeln im Zeugnis aufgeführt.

Das Zeugnis für Leibeserziehung hat folgende Fassung:

Beispiel einer Klassenliste für die leichtathletische Prüfung

Mittl. No.	Name	Alter nach Jahren	L u n f		Weitprung	Schleuderschall	Hochsprung	Tag der Prüfung:			Gesamtpunkte	Durchschnittspunkte
			Zeit	Punkte				Schlagball	Schleuderschall	Kopfschall		
								1	2	3		

Anzahl der Schülerinnen: Klassendurchschnitt: Punkte

Punkte: 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Es wurden erreicht von Schülerinnen:

Lauf	Springen	Weitwurf	Schleuderschall	Kopfschall	Gesamtpunkte	Durchschnittspunkte

Beste Leistungen:
Mittlere Leistungen:
Schlechteste Leistungen:

Mädchen		13 jährige									Tafel 4
Übung		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
75-m-Lauf	14,5"	14,4 - 13,9	13,8 - 13,3	13,2 - 12,7	12,6 - 12,1	12,0 - 11,5	11,4 - 10,9	10,8 - 10,3	10,2"	10,0"	
Weitprung	204,0 cm	200 - 205,0	206 - 206,0	207 - 207,0	208 - 208,0	209 - 209,0	200 - 200,0	201 - 201,0	202 - 202,0	203 - 203,0	204 cm
Hochsprung	71,0 cm	70 - 70,0	69 - 69,0	68 - 68,0	67 - 67,0	66 - 66,0	65 - 65,0	64 - 64,0	63 - 63,0	62 - 62,0	61 cm
Schlagballweitwurf (30 g)	9,40 m	9,3 - 12,30	13,0 - 16,40	16,5 - 19,90	20,0 - 24,30	25,0 - 29,30	30,0 - 34,30	35,0 - 39,30	40,0 - 44,30	45,0 - 49,30	50,0 m
Schleuderschallweitwurf (1000 g)	9,00 m	9,00 - 11,70	11,70 - 14,30	14,30 - 16,90	16,90 - 19,50	19,50 - 22,10	22,10 - 24,70	24,70 - 27,30	27,30 - 29,90	29,90 - 32,50	32,50 m

Mädchen		14 jährige									Tafel 5
Übung		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
75-m-Lauf	14,5"	14,2 - 13,7	13,6 - 13,1	13,0 - 12,5	12,4 - 11,9	11,8 - 11,3	11,2 - 10,7	10,6 - 10,1	10,0"	9,8"	
Weitprung	205,0 cm	201 - 201,0	202 - 202,0	203 - 203,0	204 - 204,0	205 - 205,0	206 - 206,0	207 - 207,0	208 - 208,0	209 - 209,0	210 cm
Hochsprung	70,0 cm	70 - 70,0	69 - 69,0	68 - 68,0	67 - 67,0	66 - 66,0	65 - 65,0	64 - 64,0	63 - 63,0	62 - 62,0	61 cm
Schlagballweitwurf (30 g)	10,40 m	10,3 - 14,30	15,0 - 19,40	19,5 - 23,90	24,0 - 28,30	28,0 - 32,40	32,5 - 36,90	37,0 - 41,30	41,4 - 45,80	45,9 - 50,30	50,0 m
Schleuderschallweitwurf (1000 g)	10,70 m	10,70 - 13,40	13,40 - 16,10	16,10 - 18,80	18,80 - 21,50	21,50 - 24,20	24,20 - 26,90	26,90 - 29,60	29,60 - 32,30	32,30 - 35,00	35,00 m

Leibeserziehung			
Spiele	Punktzahl	Turnen	Punktzahl
Leichtathletik	Punktzahl	Gymnastik und	
Schwimmen	Punktzahl	Mädeltanz.....	Punktzahl
Gesamturteil: Zensur in den Leistungsstufen 1-6		(Sehr gut, Gut, Befriedigend, Ausreichend, Mangelhaft, Ungenügend)	

2. Beurteilung der Persönlichkeit:

Um die Persönlichkeit der Schülerin gerecht beurteilen zu können, muss sich die Leibeserzieherin zunächst ein klares Bild von dem körperlichen Allgemeinzustand bzw. der körperlichen Entwicklung des Mädchens verschaffen. Häufig wird sich dabei ergeben, dass ein leistungs- und haltungsmäßiges Versagen durch Wachstumsvorgänge, Krankheitsnachwirkungen, ungünstige häusliche Verhältnisse u. dgl. mit bedingt ist.

Die Beurteilung des körperlichen Allgemeinzustandes ist nach folgenden Gesichtspunkten vorzunehmen:

- Entwicklung: Wie ist der allgemeine Entwicklungsstand des Mädchens? Ist es normal entwickelt?
- Wachstum: Wie ist der gegenwärtige Zustand des Wachstums (Längen- oder Breitenwachstum?)
- Kräftezustand: Wie ist die Muskulatur zu beurteilen? Sehr kräftig, kräftig, mittelkräftig, schwach, sehr schwach.
- Ernährung: Wird die Leistung beeinträchtigt durch ein Übermaß an körperlicher Fülle oder Magerkeit (Einfluss der häuslichen Verhältnisse)?
- Gesundheit: Ist das Mädchen häufig krank? Welche Erkrankungen hat es im letzten Schuljahr durchgemacht?
- Leistung: Entsprechen die Leistungen des Mädchens dem körperlichen Eindruck oder leistet es mehr oder weniger?
Welches sind die Ursachen des Versagens in der Leistung (mangelhafte Übung, schlechte Veranlagung, Indisposition, Krankheit, Entwicklungsrückstände, ungünstige familiäre und soziale Verhältnisse?)

Wie man sehen kann hat sich die Leistungsbewertung von 1942 sehr deutlich von der heutigen Beurteilung unterschieden. Es wurde zwar schon damals auf eine „individuelle Leistungsfeststellung“ Rücksicht genommen, aber es gab noch weitere festgelegte Wertetabellen, von denen man das Können der Schülerinnen bestimmen sollte.

Literatur

Haag, Herbert u. Hummel, Albrecht (2001). (Hrsg.). Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf. Hofmann, 323-334.

Balz, E. und Kuhlmann, D. (2003). Sportpädagogik. Aachen. Meyer&Meyer, 191-205

Balz, E. u. Neumann, P. (Hrsg.) (1997). Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf. Hofmann, 79-90.

Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hrsg.) (1942). Richtlinien für die Leibeserziehung der Mädchen in Schulen. Berlin. Weidmannsche Verlagsbuchhandlung

Internet: <http://www.sportunterricht.de/lksport/leismot2.html> am 4.3.2004

12 Erlebnis und Wagnis im Schulsport

Abenteuer- und Risikosportarten sind in der heutigen Zeit ein großer Bereich geworden. Besonders im Sportunterricht, wo vor allem junge Menschen angesprochen werden, sind einige Sportarten nicht mehr wegzudenken. Auf Sportwochen kommt das Thema „Erlebnis und Wagnis im Schulsport“ mehr und mehr in den Vordergrund. Klettern, Mountainbiken, Rafting, Caving, Halfpipe-Akrobatik, u.v.m. sind Aktivitäten, welche offenbar eine Herausforderung für viele Jugendliche sind. Diese Abenteuer- und Risikosportarten, werden einerseits in naturnaher Umgebung betrieben aber andererseits unter extremen/8 Bedingungen. Es soll Spannung erzeugen und in der jeweiligen Situation den beteiligten Personen einen „kick“ oder „thrill“ verschaffen.

Für die Jugendlichen zählt neben dem Naturerlebnis, die Leistung, das Freiheitsgefühl, das Identitätserlebnis und auch das Erleben von Angst. In erster Linie ist aber nicht das Gefühl der Angst die treibende Kraft, sondern das „Gefühl danach“. Es ist also das Gefühl nach der Angstsituation, wenn man die Angst überwunden hat. Dieser Moment kann auf ein positives Identitätserleben einwirken und somit können Identitätsschwierigkeiten, die oft bei Jugendlichen im Prozess des Erwachsen werden auftreten, gedämpft werden.

In der heutigen, schnelllebigen Zeit wissen Jugendliche oft nicht, was sie mit ihrer Freizeit anfangen sollen. Sie sind unzufrieden und suchen daher oft das Abenteuer, sowie spannende Erfahrungen.

Schülerinnen und Schüler sollen genau diese Erfahrungen sammeln können und daher sind die Lehrer gefordert Aktivitäten, welche genau diese Glücksgefühle ansprechen, im Unterricht oder Sportwochen durchzuführen. Um der Verkümmern von vitalen Kräften und der Monotonie einer pädagogisch allseits abgesicherten Provinz bereits im Kindesalter entgegenzuwirken, sollten auch in unseren Lehrplänen Abenteuer, Wagnis und Risiko als gezielte Lerninhalte aufgenommen werden. Natürlich ist es Voraussetzung, dass die Ausübenden die jeweiligen Regeln und Techniken beherrschen.

12.1 Voraussetzungen und Qualifikation

Ein wichtiges Element ist, dass Leibeserzieher, Begleitlehrer und Begleitpersonen eine fach einschlägige Ausbildung in der jeweiligen Trendsportart besitzen. Bei unqualifiziertem Lehrpersonal ist das Gesundheits- und Sicherheitsrisiko viel zu hoch. Sollte aus etwaigen Gründen für eine Sportart weder geeignete Lehrer noch andere geeignete Personen aus dem Umfeld der betreffenden Schule vorhanden sein, können auch gewerbliche Unternehmen oder Vereine, die durch die Berufsorganisation anerkannt werden, herangezogen werden. Dies darf jedoch nur dann geschehen, wenn:

- sie für den Unterricht für jede Unterrichtsgruppe ausreichend nachweislich qualifizierte Personen einsetzen,

- die Sportstätten, Sportgeräte und Ausrüstung den Sicherheitsanforderungen voll entsprechen und in erforderlicher Anzahl vorhanden sind
- sie entsprechende Haftpflichtversicherungen abgeschlossen haben.

Man kann nicht früh genug lernen, Risiken und Gefahren zu erkennen und zu bewältigen. Auch Jugendliche sind keine „Selbstmörder“, sie können Gefahren und ihr Können gut einschätzen. Wenn man als Erwachsener, Elternteil oder Lehrer das Gefühl haben sollte, dass Jugendliche ein zu großes Risiko eingehen, kann man ja mit ihnen reden und Hinweise geben. In der heutigen Zeit gibt es sehr viele Freizeitmöglichkeiten, die Jugendlichen eher zum Verhängnis werden können als Abenteuer- und Risikosportarten.

12.2 Fakten und Hintergründe

Risikoverhalten gehört untrennbar zum Jugendalter. Outdoor-Sportarten und moderne Risikosportarten kommen dabei dem jugendlichen Lebensgefühl entgegen. Sie fördern die lustvolle Wahrnehmung des eigenen Körpers, die Inszenierung unter Gleichaltrigen, das Ausleben von Konsumwünschen und ein Gefühl von Freiheit. Viele Abenteuer- und Risikosportarten üben auf Jugendliche eine sehr große Faszination aus.

Die Zahl der aktiven Sportler im sogenannten Risikosport-Segment nimmt ständig zu. Die Zahl bewegt sich je nach Sportart zwischen 15% und 30% der Jugendlichen.

Nach einer Jugendstudie 1995 interessieren sich:

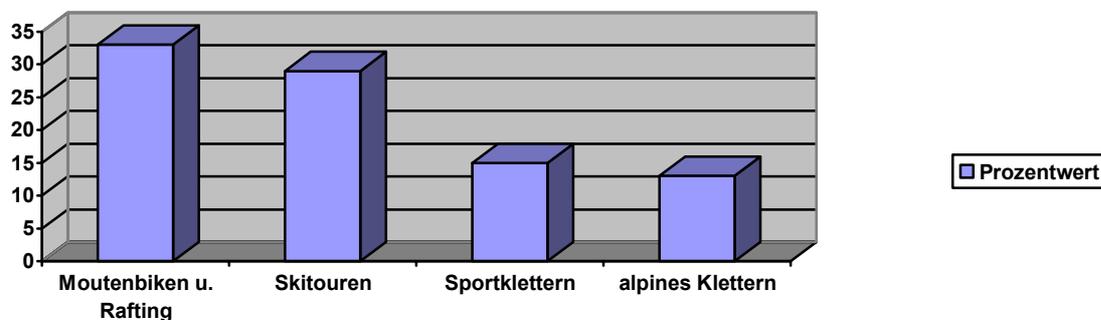


Tabelle 1, Quelle: Bewegungserziehung 5/2003

9,5% der ÖsterreicherInnen über 6 Jahre üben die Sportart Snowboarden aktiv aus, das sind ca. 725.000 Personen. Beim Klettern sind es 2,3%, also rund 170.000 Aktive.

Snowboarden steht somit an der Spitze der Funsportarten. Die Gefährdungen der jugendlichen Freerider lassen sich auf die mangelnde Ausbildung im alpinechnischen Bereich zurückführen. Aber auch die Risikowahrnehmung der Jugendlichen allgemein, das Gruppenverhalten und deren Kommunikationsformen

im Bezug auf Risikoentscheidungen tragen dazu bei, dass Handlungen oft unüberlegt und aus dem Bauch heraus geschehen. Genau hier müssen Pädagogen ansetzen und intensive Aufklärungsarbeit tätigen. Konventionelle Ausbildungskonzepte sind für Jugendliche, die über ihren Sport den Drang nach Freiheit ausleben wollen, oft nicht interessant, da sie dem damit verbundenen Lebensgefühl geradezu widersprechen. Einen das Risiko als positiven und notwendigen Erlebnisfaktor beizubringen, heißt dieses ebenfalls mit Spaß, Spiel und Hirn zu tun.

12.3 Risk´n´fun

Die Österreichische Alpenvereinsjugend hat ein Projekt gestartet => „Risk´n´fun“, welches auf die Problematik der Risikovermittlung in Gruppen eingeht.

Risk´n´fun machte die Erfahrung, dass Jugendliche viel eher von Gleichaltrigen als von Erwachsene lernen. Pädagogen müssen sich einem Lernprozess unterziehen, indem es darum geht, Jugendliche als Partner und nicht nur als Zielgruppe pädagogischer Konzepte zu achten. In einer Gruppe gibt es gleiche Wertvorstellungen und der Einzelne gehört einem Sozialsystem an. Der Gruppenführer ist in einer Clique jene Person, welche seine Vorstellungen an seine Mitglieder weitergibt und diese meist auch übernommen werden. Deshalb ist es wichtig genau hier, als Pädagoge, einzuhacken und ein gemeinsames Vorgehen mit der gesamten Gruppe zu entwickeln um Probleme lösen zu können. Bei diesem Ansatz geht es um mehr als nur um die Vermittlung von technischem Wissen. Im weitesten Sinne geht es um Persönlichkeitsentwicklung, im engeren um den Erwerb von Risikokompetenz und das braucht Zeit.

Risiko-Management für Jugendliche sollte:

- Selbstwertgefühl stärken und Gruppenphänomene durchschauen helfen.
- Die Attraktivität von Risiko akzeptieren.
- Die Struktur von Risikosituationen verständlich machen.
- Die Fähigkeit zur Einschätzung von natur- und Umweltsituationen fördern.
- Kommunikation in der Gruppe fördern, die Reflexion und Spaß verbindet.
- Körperbewusstsein erhöhen und damit
- Kompetenzen zur persönlichen Kontrolle vermitteln.

12.4 Sport einmal anders

Erlebnisse lassen sich als eindringliche Wahrnehmungen begreifen, die auf etwas Bestimmtes bezogen und emotional getönt sind, die immer eine subjektive Bedeutung und oft eine hohe Ich-Wirksamkeit besitzen. Die Auslegung von Bewegung, Spiel und Sport als Erlebnisfeld ist nun aus pädagogischer Sicht jedoch keineswegs neu. Aber durch die heutige Gesellschaft wechseln die Trendsportarten immer schneller und das Risiko, durch nicht ausreichende Einschulungen, wird immer höher. Erlebnispädagogik und die damit kommenden Erlebniswochen z.B.: mit

Trekking, Nachtwanderung, Schlucht- und Flussüberquerung, werden immer häufiger angeboten und auch angenommen. Spannung als ein zentrales Merkmal des Sportunterrichtes wird immer mehr von den Schülerinnen und Schülern gefordert. Mit den Worten: „das ist ja fad!“, „schon wieder dieses öde Spiel!“, „können wir nicht mal etwas Neues ausprobieren?“,... sind Lehrer gefordert neue Ideen und mehr Abenteuer in den Sportunterricht zu bringen. Der mit Abenteuer- und Risikosportarten verbundene Reiz, eine spannungsreiche Herausforderung anzunehmen, ist gegenwärtig. Jeder Jugendliche verspürt den Reiz nach Risiko und Wagnis. Warum sollte dies *nicht* in der Schule unter geschulter Aufsicht passieren? Auf diese Frage gibt es nur eine Antwort – es gibt keine!

Wagnis im Sport bedeutet; sich trotz bestehender Unsicherheiten und Gefährdungen zu wagen. Im Schulsport erfahren die Schülerinnen und Schüler selbst Entscheidungen zu treffen: „Jetzt versuche ich es – ich traue mich und wage es.“

Im Unterschied zum Risiko, wo der Risikobegriff eine Nähe zur mathematischen Wahrscheinlichkeitsberechnung aufweist, ist beim Wagnis ein stärkerer Bezug zur Person. Der Schüler kann individuelle und freiwillige Entscheidungen treffen. Ein gesteigertes Spannungserleben sowie Angstempfindungen können diese Entschlüsse begleiten. Gestützt auf sportliche Kompetenzen und sportspezifisches Gerät wird die als bedrohlich wahrgenommene Situation aktiv bewältigt und trotz des möglichen Scheiterns als reizvoll gesehen. Die Schüler und Schülerinnen erleben dabei Nervenkitzel, ein flaues Gefühl im Magen, aber auch Freude und Stolz.

Erlebnisse im Feld des Sports wären demnach eine Gelegenheit zum legitimen Ausbruch aus der zwanghaften Gleichförmigkeit des Alltags.

12.5 Flow

Bei Flow geht es um die Qualität der Erfahrung, die sehr oft im Sport intensiv erlebt wird. Denn der Sport bietet einen Zustand des Seins, der so erfüllend ist, dass man allein aus diesem Grund beginnt sich sportlich zu betätigen.

Ein Langstreckenläufer äußerte sich folgendermaßen zu diesem Thema:“ Ich hatte wirklich alles im Griff, ich fühlte mich die ganze Zeit über einfach großartig und ich spürte die Schmerzen nicht, die man normalerweise bei solch einem Lauf verspürt. Ich genoss das Erlebnis zu laufen. (Csikszentmihalyi, Susan A. Jackson, 2000, S12) Der Zustand, den dieser Sportler beschreibt, wird auch als Flow-Zustand bezeichnet. Dieser Zustand bleibt ewig in Erinnerung und man versucht immer wieder dieses Gefühl zu erlangen.

Wenn es Lehrern gelingen würde, Jugendliche in solch Zustände (auch wenn sie nur kurz wären) zu bringen, wäre der Sportunterricht nicht nur spannend, sondern auch Begeisterung und Handlungswille würde die Stunde zu einer erfolgreichen Unterrichtseinheit machen. Jugendliche möchten immer wieder diesen Reiz verspüren. In solch eine Zustand kann man nur geraten, wenn man etwas freiwillig und mit Freude, also ganz bewusst und motiviert tut. In diesen Situationen kommt es häufig vor, dass man das Zeitgefühl verliert. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich kompetent und beherrschen die Situation. Wagnis ist die Entscheidung des Einzelnen, sich freiwillig in eine unsichere, ausgangsoffene und auch leiblich

bedrohliche Handlungssituation zu begeben. Das Gelingen oder Misslingen wird dabei weniger von Glück und Zufall, als viel mehr von der eigenen sportlichen Kompetenz bestimmt. Die Schüler und Schülerinnen sollen ihre eigenen Kompetenzen ausloten und kennenlernen.

Das als Flow bezeichnete Glücksgefühl bezieht sich fast immer auf Situationen mit Herausforderungscharakter (Abenteuer- und Risikosportarten), in denen Aktivitäten gefordert werden, für die man eine besondere Geschicklichkeit benötigt. Man geht in dem, was man gerade tut, völlig auf. Treten keine anderweitigen Ablenkungen auf, dann sind im Flow beachtliche Leistungen und individuelle Steigerungen soweit möglich, als die Situation zu einer „optimalen Passung“ zwischen den Anforderungen der jeweiligen Aufgabe und den Fähigkeiten der beteiligten Person führt.

12.6 Möglichkeiten zum Wagnis

Auch wenn sich Flow-Erleben unter den Bedingungen der Schule nicht ohne weiters bewerkstelligen lässt, scheint doch die offenbar selten gewordene Erfahrung stützenswert, dass man auch ohne äußeren Druck – wie der Notengebung – bei einer Aufgabe bleiben und aus der intensiven, sportlichen Betätigung persönliche Befriedigung mitnehmen kann. Klare Handlungsstrukturen und die richtige Passung von Fähigkeit und Anforderung sind durchaus in typischen Leistungssituationen des Schulsports zu finden.

Wichtig im Unterricht wäre eine körperorientierte und lebensnahe Bewährungssituation. Für den Schulsport zeichnet sich außerdem ab, dass nicht nur außerunterrichtliche Aktivitäten in Frage kommen, sondern eben auch spannende Indoor-Unternehmungen den Erlebnisreiz vermitteln können z.B.: Spinnennetz, Säureteich, Abenteuer-Geräteparcour,....

Worauf ich mich einlassen kann, das wird entscheidet von meinem eigenen Können. In Verbindung mit einer gewissen Angstlust stellen das menschliche Neugierverhalten – als Bedürfnis nach neuen Erfahrungen und spannungsreichen Aktivitäten – wichtige Antriebsmomente für den Wagnissport dar.

Das Risiko hängt von den individuellen Fähigkeiten und den Erfahrungen ab, wo die Routine endet und das Wagnis beginnt. Kontrollierte Wagnisse können ihren Platz im Schulsport zum einen durch die erfahrungsoffene und spannungsreiche Gestaltung traditioneller Inhalte erhalten, zum andern durch die Betonung auf neue Wagnisgelegenheiten.

Der Philosoph Blumenberg stellte fest: der Wunsch nach freiwilliger Selbstgefährdung in der Freizeit erst in Folge einer durchgreifenden Entlastung der täglichen und Wöchentlichen Arbeitslast gedeihen. Um den pädagogischen Gewinn eines schulsportlichen Wagnisangebots auszuführen sind zwei Punkte von wesentlicher Bedeutung: Sozialerziehung und Sicherheitserziehung.

Weil sportliche Wagnisse nicht zwingend gelingen, dürfen wir als Pädagogen die möglichen bedrohlichen Folgen nicht aus dem Blick verlieren. Wir müssen abwägen zwischen den Chancen und Gefahren, die mit wagnissportlichen Aktivitäten für

Kinder, Jugendlichen und Erwachsene verbunden sind. Wichtig ist auch, dass wir ein möglichst differenziertes Verständnis für wagnissportliche Aktivitäten entwickeln, um didaktische Entscheidungen für oder gegen bestimmte Ziele und Inhalte, aber auch Methoden treffen können. Für den Wagnissport in der Schule sind gerade die sozialen Zielsetzungen hochgeschrieben. Kommunikativer Austausch- und Einigungsprozesse, sowie Vertrauensbildung und Verantwortungsübernahme sind nur einige wichtige Punkte die unsere Schüler und Schülerinnen lernen müssen. Wer in der Lage ist, Vertrauen in den anderen zu setzen, kann sich eher an eine größere Herausforderung heranwagen. Mit Vertrauensübungen können die Schüler auf diese Vertrauenssituationen vorbereitet werden.

Sicherheitserziehung im Wagnissport ist ebenso wichtig wie Vertrauensaufbau. In der Schule soll den Schülern die Möglichkeit geboten werden mit Unsicherheiten gezielt fertig zu werden. Sie sollen ihr eigenes Sicherheitsbedürfnis kennen und abschätzen lernen. Nach Hecker kann nur derjenige den Umgang mit Unsicherheit und Risiko lernen, der Möglichkeiten hat, Risiken einzugehen.

Die pädagogischen Aspekte des Gelingens und Misslingens dürfen nicht übersehen werden. Die Sonnenseite des Gelingens ist die starke Seite der erzieherischen Bemühungen. In diesem Sinne können wagnissportliche Aktivitäten dazu beitragen:

- Selbstwirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren
- Selbstbewusstsein zu stärken
- Enttäuschungen zu erleben und zu verarbeiten
- Angstlustgefühle positiv zu erleben
- Grenzen hinauszuschieben, Bewegungsfreiraum zu vergrößern
- Identität spielerisch zu testen
- Verantwortung zu übernehmen
- Sicherheitsbewusstsein kennen und abschätzen
- Sinnliche Eindrücke zu sammeln
- Selbstgefährdung zu kompensieren

Es gibt aber auch eine Schattenseite des Gelingens. Es besteht die Gefahr des freiwillig-unfreiwillig eingegangenen Wagnisses, weil andere zuschauen. Man wagt sich, weil man sich beobachtet fühlt und weil man meint, nicht ohne Gesichtsverlust zurücktreten zu können.

Pädagogisch muss folglich eine Atmosphäre geschaffen werden, die Druck und Zwang zum Wagnis minimiert und Mut zum Rückzug anerkennt. Es kann deshalb nicht um ein Gelingen um jeden Preis gehen.

Was passiert, wenn das Wagnis misslingt?

Wenn das Wagnis misslingt, können das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl leiden, das Selbstvertrauen schwinden, Enttäuschungen dominieren, Angstlustgefühle negativ erlebt und Entmutigungen hingenommen werden; Grenzen des eigenen Könnens werden schmerzhaft erfahren und der Handlungs- und Bewegungsraum scheint reduziert; vielleicht wurde geschenktes Vertrauen enttäuscht und von der sinnlichen Eindrucksvielfalt bleibt nur mehr ein

schmerzvoller test im Gedächtnis (vgl. Neumann, P. (2003). Die Sonnenseite des Misslingens. In: Sportpädagogik, 27 (1), 58-61).

Dies ist einseitig, aber es lenkt und bestimmt sicherlich unsere Aufmerksamkeit und bewegt uns Pädagogen dazu, neue und unterschiedliche Strategien der Bewältigung anzubieten. Auf keinen Fall dürfen jedoch Misserfolge inszeniert werden um gewisse Lernerfahrungen zu schulen. Dennoch gilt die Erfahrung des Scheiterns pädagogisch als wichtig. Die Erfahrungen des Gelingens als auch oder gerade die des Misslingens sind bedeutsam. Gerade wenn es um eine möglichst realistische Selbsteinschätzung geht, dürfen den Heranwachsenden die negativen Folgen ihrer Überschätzung und Inkompetenz nicht verborgen bleiben. Sie sollen vielmehr aus ihren Fehleinschätzungen oder Fehlhandlungen lernen können.

Wenn Wagnissport auf ein Gelingen programmiert wäre, nimmt man in Kauf, dass oftmals nur der reine Spaß oder Fun dominiert!!!

12.7 Didaktische Empfehlungen

- Wagnisangebote im Sportunterricht sind so zu gestalten, dass auf zuvor erlernte oder zu erlernenden Fertigkeiten Bezug genommen wird.
- Es kann hilfreich sein, vor gezieltem Einsatz von Sportarten mit Wagnisaspekten, vertrauensbildende Maßnahmen durchzuführen – Vertrauensspiele.
- Die Schüler und Schülerinnen sollten Wagnisgelegenheiten selbst suchen und herstellen.
- Sie sollen die Gelegenheit haben, sich den sportlichen Herausforderungen zu stellen und dafür auch reichlich Zeit.
- Nach dem sportlichen Wagnis, sollten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben über ihr Gelingen oder Misslingen berichten zu können.
- Ihr Ende finden Wagnisse in Mitteilungen, was und in welcher Weise erlebt wurde – Reflexionsschritte.
- Individuelle Schilderungen von erwünschtem und unerwünschtem Verhalten sollten aufgegriffen werden und besprochen werden – „ich bin nur gesprungen weil,....“ – Gruppendruck.
- Im Gespräch kann auch geklärt werden, ob die jeweiligen Wagnisaufgaben auch als Wagnis erlebt wurde und was man aus Schülersicht besser machen kann.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen auch mit dem Erlebten anderer konfrontiert werden und ihre Urteilsbildung reflektieren – warum hat sich mein Mitschüler nicht getraut? Steht er nun als Angsthase da?
- Durch gemeinsame Reflexionen sollte auch eine Verknüpfung zum außerschulischen Bewegungsleben der Schüler hergestellt werden.

Literaturverzeichnis

BALZ, E. und KUHLMANN, D., „Sportpädagogik, ein Lehrbuch in 14 Lektionen, Band 1,2003.

Neumann, P.(2003). Die Sonnenseite des Misssingens. Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten. In: Sportpädagogik, 27(1), S 58-61.

Neumann, P.(2001). Wagniserziehung im Schulsport. In Bewegungserziehung 55, Heft 1. S 12-16.

Bewegungserziehung 5/2003

Bewegungserziehung 2/2004

GUGGENBERGER V., SCHALDREITER E., „Extremsport, warum immer mehr Jugendliche den Thrill suchen“, Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien.

<http://www.sportunterricht.de> (Zugriff am 19.07.04)

13 Das Spiel als existentielle Grundlage der Kindheit

13.1 Was heißt Spiel?

Spiel ist ein vielgestaltiges Phänomen menschlichen Lebens: Sein Begriff ist entsprechend vieldeutig. Oft ist nicht zu erkennen, welche Form des Spiels in den vielfältigen Gebrauchsweisen des Wortes Spiel jeweils gemeint ist. Z. B. Wasser-, Brett-, Liebes-, Gruppen-, Zahlenspiel,...

13.2 Definition (nach Huizinga)

„Das Spiel ist eine freie Handlung, die, als außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend, empfunden wird und die trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und von der kein Nutzen erwartet wird.“

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des Anderssein als das gewöhnliche Leben.“

13.3 Die Bedeutung des Spiels

„Das Spiel ist eine lustvolle Tätigkeit, die nicht um außerhalb ihrer liegender Zwecke, sondern um ihrer selbst Willen ausgeübt wird“ (Rüssel, 1965)

Das Spiel wird als lebensnotwendiger Teil einer gelungenen kindlichen Persönlichkeitsentwicklung angesehen. Es ist unverzichtbar für die kognitive, psychische, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes.

In schulischen Inszenierungen geht es jedoch oftmals nur darum, Handlungsfertigkeiten einzuüben, die als Voraussetzungen für gelungenes Spielen mit- und gegeneinander angesehen werden. Solche Zweifel an der erzieherischen Funktion des Spieles werden umso größer sein, je mehr das Spiel für Erziehungszwecke eingesetzt wird.

Spielen in der Schule wird wahrscheinlich nur dort gelingen, wo genug Freiräume für die Aufrechterhaltung des Spieles geschaffen werden.

Spiele gehören zum menschlichen Leben. Wie aber jeweils gespielt wird, welche Spiele gespielt werden und was sie bewirken sollen, hängt von individuellen, kulturellen und sozialen Einflüssen ab.

Regel-, Wettkampf- und Sportspiele sind soziale, interaktive und kommunikative Ereignisse, die sich durch mehr oder weniger verbindliche, entweder kurzfristig

vereinbarte oder meist relativ überdauernde Regeln auszeichnen. Die jeweiligen Regeln legen das jeweilige Ziel und den Sinn fest. Spielregeln müssen nicht geschrieben sein; sie existieren oft nur regional oder in den Köpfen der am Spiel beteiligten. Sportspiele sind durch einen festliegenden Regelkodex mit besonderer Verbindlichkeit und meist weltweiter Geltung ausgezeichnet.

13.4 Grundmerkmale des Spiels aus pädagogischer Sicht (SCHEULER)

Phänomenologische Deutung

Die Grundfrage von Scheuler lautet, welche Momente notwendig zusammengehören, wenn von Spiel die Rede sein soll. .

13.4.1 Das Moment der Freiheit:

Ein Wesensmerkmal des Spiels ist die Freiheit. Das Spiel ist frei von Ziel- und Zwecksetzungen, die außerhalb des Spiels liegen. Das Spiel ist in seinem Wesen nach zwecklos. (Spielen um des Spielens willen)

Ein gelungenes Spiel äußert sich in der vollen Hingabe an das Spiel. Zum Spiel kann man nicht „gezwungen“ werden.

„Soll ein Spiel gelingen, so muss man sich ihm widmen können, als gäbe es nichts anderes außer diesem Spiel auf der Welt“

13.4.2 Das Moment der inneren Unendlichkeit:

Arbeiten und Aufgaben die ein spezifisches Ziel haben, wollen wir meistens schnell bewältigen. Im Unterschied zu Zweckhandlungen ist das Spiel unabgeschlossen. d.h. Das Spiel richtet sich nicht nach einem von „außen“ gegebenen Zeitablauf, sondern nach seiner eigenen „inneren“ Uhr. Das Spiel strebt in Richtung Ewigkeit, Ausdehnung der Zeit und ständiger Selbstwiederholung.

Ein gelungenes Spiel macht als solches Spaß, weil die Spieler selbst im Spiel versunken sind und die Zeit vergessen.

13.4.3 Das Moment der Scheinhaftigkeit:

Spiele erzeugen eine eigne Wirklichkeit, eine Spielwirklichkeit (Scheinwelt), die sich von der Realität abhebt.

„Scheinhaft beinhaltet einen Doppelsinn:

- es meint einerseits die ästhetische Qualität (die Schönheit des Spiels)
- und andererseits die Illusion (Fiktion „als-ob“)

Spielen ist demnach die Erzeugung von Bildern und das sich Hineinversetzen in diese.

13.4.4 Moment der Ambivalenz:

Spiele sind für alle Beteiligten spannend und erregend. Die Spannung rührt aus der Offenheit des Spielausganges. Dies setzt voraus, dass gleichstarke Kräfte (=Partner, Mannschaften) einander entgegen gesetzt sind.

Die Spannung darf aber nicht zu groß und lang andauernd sein, es muss die Möglichkeit der Lösung (der Entspannung) geben.

13.4.5 Moment der Geschlossenheit:

Ein Spiel benötigt eine gewisse Geschlossenheit, ein gewisses Minimum an Strukturen und Begrenzungen. Diese werden durch vereinbarte Regeln, dem vorgegebenen Spielplatz und einer bestimmten Gleichgewichts-Konstellation der Parteien am Spielanfang festgelegt.

13.4.6 Das Moment der Gegenwartigkeit:

Spiele sind unmittelbar auf die Gegenwart bezogen. Sie sind über den Augenblick hinaus offen und ungewiss. Der Reiz des Spiels liegt darin, dass der Ausgang des Spiels nicht vorherzusagen ist. Man spielt weiter, weil alles ungewiss ist und keiner voraussagen kann ob und wie sich das Spiel irgendwann entscheidet.

SCHEULERS Interpretation verdeutlicht, dass das Spiel nicht gelingen kann, wenn es völlig beherrscht wird. Sei es von den Gegnern oder den Tücken des Spielobjekts. Der Reiz des Spiels liegt in der Unberechenbarkeit, der Offenheit des Ausgangs und seiner zeitlichen Unabgeschlossenheit.

13.5 Merkmale der Spiels aus psychologischer Sicht (HECKHAUSEN)

Genotypische Betrachtungsweise = Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit anderen Verhaltensphänomenen zu erörtern. Dieses öffnet den Blickwinkel, über das Spiel, um einzelne Merkmale menschlichen Handelns zu analysieren.

Der Ansatz von Heckhausen unterscheidet sich in den phänomenologischen Deutungen des Spiels insofern, als seine genotypische Betrachtungsweise zwar Einzelmerkmale des Spiels auflistet, insgesamt aber versucht, Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit anderen Verhaltensphänomenen zu benennen.

Bestimmte Verhaltensweisen und ihre Beweggründe liegen nicht dem klassischen Motivationsprinzip der homöostatischen Spannungsminderung (z.B. Sexualtrieb) zugrunde zu Grunde, sondern der Steigerung oder Aufrechterhaltung einer gewissen Spannung oder Erregung, welche als sinnvoll und lustvoll erlebt wird.

Heckhausen erschließt dadurch ein erweitertes Verständnis für all jene Tätigkeiten die nicht alle Spiel-Merkmale enthalten. Die Präsenz eines einzigen Merkmals (z.B. Aktivierungszirkel) kann als sinnvoller Beweggrund menschlichen Verhaltens angesehen werden.

13.5.1 Zweckfreiheit:

Gespielt wird nur um des Spielens selber willen mit jenen ungezwungenen, wie wohlthuenden Grundgefühl des „ich-muss-ja-nicht“.

Gemäß seines genotypischen Verständnisses interpretiert Heckhausen Tätigkeiten wie Denken (z.B. Kreuzworträtsel lösen, Forschen,...) ebenso als zweckfrei wie das Spiel selbst.

13.5.2 Der Aktivierungszirkel:

Heckhausen nennt als weitere zweckfreie Tätigkeit den Begriff des Aktivierungszirkels.

Es wird eine psychische Spannung von gewissem Grad aufgesucht, die nach mehr oder weniger kurzer Zeit möglichst plötzlich abfällt, sich wieder auflädt, abfällt,... und dies in ständiger Wiederholungsfolge.

Beispiel: Kind mit 10 Monaten - Vater nimmt Tuch und wirft es über die Augen des Kindes – Kind zeigt Reaktionen von Unruhe – zieht sich das Tuch vom Kopf – Erleichterung. Mutter kommt bittet Vater das grausame Spiel zu beenden. Nach einiger Zeit zieht sich das Kind selber das Tuch über die Augen.

Bei diesem Beispiel wird deutlich, dass die Sichtbehinderung die psychische Gespanntheit steigert und die Befreiung diese psychische Spannung mindert.

Hauptbestandteile des Aktivierungszirkels

- Das Affekterleben pendelt ständig um einen mittleren Spannungsgrad herum
- Der baldige Spannungsabfall bringt Entspannung, Erleichterung und lösen des Zirkels. Die Erwartung des baldigen Spannungsabfalls trägt dazu bei, dass nach Heckhausen auch äußerst hohe Spannungsgrade als lustvoll erlebt werden können (gefährliche Sportarten, abenteuerliche Unternehmungen).

Vier Kategorien für Anregungskonstellationen

- Die Neuigkeit enthält eine Diskrepanz zwischen gegenwärtigem und früher wahrgenommenen (=Fremdartigen). Erst durch ständiges Wiederholen wird das Unvertraute zum Vertrauten.
- Der Überraschungsgehalt stellt eine Diskrepanz da zwischen gegenwärtigen Wahrnehmungen und Erwartungen, die auf Grund früherer Erlebnisse und Erfahrungen gehegt werden. Da die aktivierende Wirkung von Neuigkeit- und Überraschungsgehalt naturgemäß selten und kurz ist, ist das erregende Moment durch einen steilen Spannungsanstieg und einen flachen Abfall gekennzeichnet.
- Die Verwickeltheit bezieht sich auf eine Diskrepanz zwischen Teilen des gegenwärtigen Wahrnehmungs- und Erlebnisfeldes. Das Verwickelte zieht sie Aufmerksamkeit auf sich wie z. B. bei ungeordneten widersprüchlichen Denktätigkeiten, besonders dann, wenn der erlebte Schwierigkeitsgrad weder gering noch zu groß ist.
- Ungewissheit bzw. Konflikt enthalten eine Diskrepanz zwischen verschiedenartigsten Erwartungen. Das Gefährliche lockt paradoxerweise an, es in spielerisch aufgelockerter Weise zu bewältigen. Typisch sind Aufgaben die keineswegs sicher sind, sondern eine gewisse Wahrscheinlichkeit des Scheiterns enthalten. Diese Ungewissheit und der damit gegebene Konflikt führen zu lustvoll erlebten Aktivierungszirkeln.

13.5.3 Handelnde Auseinandersetzung:

Dieses Merkmal beinhaltet als Beweggrund den Drang „es mit der Umwelt aufzunehmen“. Durch diesen Drang nimmt der Mensch vielfältige Umweltbezüge auf und bewahrt sich dadurch die Offenheit der Weltzuwendung.

13.5.4 Einfachheit der Zielstruktur und Unmittelbarkeit der Zeitperspektive:

Kennzeichnend für „Spielen“ ist das der Moment der zeitlichen Vorausplanung und Vorhersehung fehlt. Diese denkbar niedrig- organisierte, so wenig wie nur möglich hierarchisierte Zielstruktur und kurzfristige Zeitperspektive macht gerade die „Kurzweile“ des Spiels aus, nämlich die rasche Periodik von Aktivierungszirkeln. Je jünger das Kind ist, umso größer ist der Weltbezug.

13.5.5 Quasi-Realität:

„Quasi-Realität“ ist ein Zustand des Erlebens, der sich einerseits vom sog. „Ernst des Lebens“ (alltäglichen Lebens) unterscheidet, ohne deshalb aber selbst unernst oder unrichtig zu sein. Dieser Als-Ob-Charakter tritt bei den so genannten „ kindlichen Rollenspielen“ ein. (symbolische Deutung von Gegenständen und Tätigkeiten z.B. Sessel = Auto) .

13.6 Funktion des Spielens: Didaktisch – methodische Perspektiven

Die Bedeutung des Spiels wird von Erwachsenen oft nicht wahrgenommen. Erwachsene setzen das Spiel gleich mit „gar nichts tun“. Jedoch steht diese Alltagsaussage im krassen Gegensatz zu theoretischen Annahmen über die Effekte des gelungenen Spiels.

- Entwickeln von Koordinationsfähigkeiten, Körperbeherrschung
- Entwickeln der Vorstellungskraft und der Kreativität (Illusions- Fiktionsspiele)
- Kind kann seine Gefühle ausleben, sich in eine fiktive Welt hineinversetzen, Spiel kann als „Ventil“ für Emotionen gesehen werden
- Trägt zur sozialen Entwicklung des Kindes bei z.B. Rollenspiel; Kind versetzt sich in die Rolle seiner Eltern und versucht diese nachzuahmen. Das Kind ordnet sich Rollen unter oder versucht Rollen neu zu interpretieren
- Das Kind lernt sich an Regeln zu halten. Es entwickelt ein Gerechtigkeitsgefühl und Regelbewusstsein.
- Das Kind erwirbt die Fähigkeit andere zu respektieren und anderen zu vertrauen.
- Mit zunehmenden Alter sinkt die Häufigkeit des Freispiels → Regelspiele Kinder werden fähig differenzierte Regeln bei einer Spielentscheidung zu berücksichtigen. Sie entwickeln Strategien und Taktiken → kognitive Entwicklung
- Fördert den Sozialisierungsprozess und die Persönlichkeitsbildung. Das Spiel ist für die psychische Entwicklung des Kindes unentbehrlich.

SUTTON-SMITH unterscheidet die von Spielen ausgehenden Sozialisationswirkungen auf dreifache Weise:

- Spiele üben grundlegende Kulturtechniken ein. Verschiedene Typen von Spielen sind in unterschiedlicher Weise über die Erde verteilt und zwar je nach Grad der Komplexität der jeweiligen Kultur. In einfachen Kulturen werden einfache Spiele gespielt.
- Spiel = Medium zur „Sozialisierung“ von Konflikten. Konflikte des Alltages die unlösbar bleiben.... werden in Form von Spielen in dynamische Interaktionen umgeformt. (Krieg, Bestechungen,...)
- Kinder lernen und praktizieren im Spiel vieles, was sie ohne das Spiel nicht tun könnten. Sie erwerben im Spiel eine Art Verhalten „ auf Vorrat“. (Kreativität,..)

Sutton-Smiths Merkmalsbeschreibung ist die „Umkehrung“ im Spiel. Wobei Jäger und Gejagte, Sieger und Verlierer oft rasch die Rollen tauschen oder tauschen müssen. Beispiel einer Rollenumkehrung: Sohn schlägt Vater beim Fußballspielen.

13.7 Spiele in der kindlichen Entwicklung

Kinderspiele dienen sowohl der Herausbildung komplexer Strukturen des Denkens, der Vorbereitung auf Sportspiele und haben ebenso gegenwart- und zukunftsbezogene Anteile. Dabei ist zu berücksichtigen, dass gerade in schulischen Zusammenhängen gegenwartsbezogene, auf gegenwärtigen Lustgewinn ausgerichtete Spielformen, eher zu kurz kommen.

Spielen mit Etwas bedeutet (vgl. Dietrich):

- Auseinandersetzung mit der Umwelt, Eigenschaften der Gegenstände kennen lernen und Geschicklichkeit entwickeln

Spielen als Etwas:

- Heißt, dass der Spieler nicht der Realität begegnet so wie es ist, sondern in einer durch seine Phantasie gestalteten Scheinwelt. (Rollenspiel)

Spielen um Etwas:

- Darunter versteht man Partei- und Regelspiele, welche sich an einem Regelwerk orientieren. Die Regelvereinbarungen sollen veränderbar sein. Es soll eine spannende Balance zwischen den Spielergruppen, zur Aufrechterhaltung eines offenen Ausgangs, herrschen.

13.8 Regeln

Für das Zustandekommen von Spielen sind Regeln festgelegt. Sie sichern ihre Übertragbarkeit und machen aus Spielen historisch relativ überdauernde Manifestationen.

Spiele sind allerdings nicht einheitlich strukturiert, sondern vielgestaltig, jeweils durch eigene und sie kennzeichnende und abgrenzende Regeln definiert. Diese machen sie gegeneinander unterscheidbar. Neben sportlichen Wettkampfspielen gibt es im Sport auch Spiele ohne wettbewerblichen Charakter.

Regelspiele haben nicht nur den Zweck entsprechend ihrer Regeln Sieg oder Niederlage zu ermitteln, sondern sie spiegeln auf einer symbolischen Ebene auch allgemeine Polaritäten des menschlichen Lebens wie z. B. Angriff und Verteidigung oder Gegeneinander und Miteinander.

Spielerische Verhaltensmuster sind einerseits ernsthaft andererseits unverbindlich. Immer sind jedoch sind Spiele aufregend, spannend und lustvoll, worin auch ihre besondere Attraktivität besteht.

13.8.1 Pädagogische Bedeutung der Regelspiele

Das zentrale Problem der Praxis, ist die Autonomie spielerischen Handelns unter den Bedingungen von Schule und Unterricht zu sichern. Entscheidend ist, welches Verhältnis die Spielteilnehmer zu den technischen, taktischen, sozialen und moralischen Regeln entwickeln können.

LANDAU wendet sich gegen die übliche Praxis, nach der Schüler Regeln in Bewegungsspielen nur in Form von „Zwangsregeln“ kennen lernen. Er fordert, dass Regelungen auf Grund gemeinsamer Vereinbarungen zustande kommen und die Spieler eine aktive Auseinandersetzung mit den Regeln erfahren. Der erhöhte Entscheidungsspielraum bietet die Möglichkeit einer Entwicklung des moralischen Bewusstseins.

SCHERLERS Ansatz beinhaltet ein Spielverständnis im Sinne eines informell zu regelnden Spieles, die innerhalb situativ veränderlicher Rahmenbedingungen stattfinden. Spielregeln werden an den aktuellen Spielvollzug und den individuellen Spielvoraussetzungen angepasst. Scherler unterscheidet zwischen technischen und moralischen Regeln.

Technische Regeln: Beschreiben Art und Weise der Durchführung (Ort, Zeit,...)

Moralische Regeln: Sind Sollensforderungen und Verbindlichkeiten in denen Erwartungen festgehalten werden, wie vereinbarte Regeln einzuhalten sind etc.

Die Gemeinsamkeiten der Ansätze von Dietrich, Landau und Scherler liegen darin, dass Erkenntnisvorgänge von Kindern als aktiver und konstruktiver Prozess aufgefasst werden, die primär von Kindern selbst erfahren werden müssen, sodass unterrichtliche Inszenierungen die Chance Selbstbestimmten Handelns eröffnen.

13.8.2 Methodische Prinzipien

- Spiele aus dem freien Bewegungleben der Kinder aufgreifen
- Bekannte Spiele weiterentwickeln (Spielregeln an Teilnehmer anpassen)
- Neue Spiele durch den Lehrer einführen, in denen die Chance besteht, Spielideen und Spielregeln aktiv auszugestalten

13.9 Bewegung, Spiel und Sport im Unterricht

13.9.1 Pädagogische Möglichkeiten von Spielen

Sportpädagogen wird oft die Frage gestellt inwiefern Spiele die Entwicklung und Sozialisation fördern.

Die weitverbreitetste Erklärung ist: Das Spielen ist eine Vorbereitung auf das spätere Leben und eine Art von sozialem Training für Lebenssituationen.

13.9.2 Sinn des Spielens im Unterricht

- Um das vernachlässigte Bewegungs- und Spielbedürfnis der Kinder unter den Bedingungen der heutigen Zeit zu reaktivieren
- Um die „norminierte Sportwelt“ unter Berücksichtigung des „Kind - seins“ zu erschließen

Zwischen diesen Zielsetzungen liegt die Spannung zwischen kindlicher Offenheit und sozialer Verbindlichkeit. D. h. die Didaktik von Kindern soll durch eine Didaktik der Gesellschaft ergänzt werden.

13.9.3 Konturen eines humanen Sports:

Erfahrungen mit Bewegung, Spiel und Sport werden als Ergebnis einer Aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt verstanden. Darüber hinaus entwickelt das Kind ein erweitertes Verständnis von sich selbst, seinem Körper, seinen Mitmenschen und seiner materiellen Umwelt.

Bewegung ist für das Kind die erste aktive Form der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

Das kindliche Spiel besteht aus einer offenen und selbstinitiierten Sinngebung und nicht als von Erwachsenen Personen angeleitete Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Der Sport wird als stärker reglementierter institutionalisierter und durch Regeln festgelegter Art der angeleiteten Auseinandersetzung verstanden. Negative Etikettierungen des Sports lassen sich vermeiden, wenn Lehrer als Erzieher:

- Den Leistungsvergleich nur dann fordern, wenn vergleichbare Erfolgchancen bestehen
- Das erzielte Ergebnis nicht (über-)bewertet und stattdessen den individuellen Übungs-, Lern- und Leistungsfortschritt anerkannt wird.
- Der individuelle Anstrengungsaufwand honoriert wird.

Dieses humane Sportverständnis versucht es jedem Kind zu ermöglichen, sich diverse Formen des Sports als vielfältiges Erfahrungs- und Erlebnisfeld zu erschließen.

Bewegung, Spiel und Sport können Quellen psychischen und physischen Wohlbefindens sein. Die Kinder sollen sensibler für weitreichende körperliche, materiell, soziale und personale Erfahrungen werden.

Erfolgsenerlebnisse im Sport leisten einen Beitrag zur Ich – Stärkung und zur Identitätsbildung des Kindes.

13.9.4 Individuelle Bedeutung der Bewegung:

Bewegung = Medium der Erfahrung

Vom Er - Greifen zum Be - Greifen: damit meint man, dass das Kind die funktionalen Bedingungen seines Handelns erkennt. Je vielfältiger die Bedingungen der Bewegung nach eigenen Intensionen variiert werden, desto differenzierter und erkenntnisreicher sind die dabei gewonnenen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten.

13.9.5 Formen der Erkenntnisgewinnung:

Die explodierend – erkundende bzw. eigenwahrnehmend – erfahrende Bedeutung kommt zu tragen, wenn die Kinder die eigene Bewegung und das ins Gleichgewicht bringen ihres Körpers lustvoll erleben, sei es

- In der Beschleunigung des Körpers (z. B. Rat fahren, skaten,...)
- Beim Gefühl der Schwerelosigkeit (z. B. Trampolin, schwimmen,...)
- Rotationsbewegungen (z. B. Salto,...)
- Ausbalancieren labiler Gleichgewichtslagen (z. B. Schwebebalken,...)

13.9.6 Methodische Prinzipien:

- Kinder lernen vielfältige Bewegungen auch ohne irgendwelche Anweisungen – selbstständige Erfahrungssuche des Kindes = methodisches Vermittlungsprinzip
- Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, Situationen durch Bereitstellung veränderbarer vielfältiger und variationsreicher Handlungsbedingungen, anzubieten

13.9.7 Was verstehen wir unter Sport?

Jede Sportart lässt sich durch ein bestimmtes formales Regelwerk und Rahmenbedingungen charakterisieren. Diese Regeln erhalten die Einschränkung, dass in einer Sportart bestimmte Handlungen erlaubt sind und andere nicht. Gleichzeitig sind ihre Eigenarten (z. B. Hochsprungtechnik) manchmal so komplex, dass die Voraussetzung für eine aktive Teilnahme in einem längerfristigen Prozess des Übens erlernt werden müssen und eine sinnvolle Unterweisung durch den Lehrer (Methodische Hilfen, Tipps) erforderlich machen.

Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten:

- Abgrenzung des Phänomens Sport gegenüber dem Phänomen Bewegung und Spiel: Risiko des Misslingens
- Faszination des Sports: d. h. in einer beliebigen Situation auf einen beherrschten Bewegungsablauf, ein Könnensmuster zurückzugreifen, um aktiv an diesem Sportgeschehen teilnehmen zu können

Diese Handlungsmöglichkeit eröffnet für den Einzelnen die Chance, sich im langfristigen und mühseligen Weg des Übens ein Repertoire von Könnensmustern zu erschließen die als Belohnung das Gefühl der gelungenen Bewegung oder auch nur Handlungssicherheit und -kontrolle zu erlangen.

Sport ist nicht nur ein pädagogisch bedeutsames Lern- und Erfahrungsfeld. Man denke nur an die Darstellung in den Medien, seinen reinen Schaucharakter, die marktwirtschaftlich geplanten Präsentationen, die Kinder zu absoluten Fans von bestimmten Sportarten machen. Es herrscht eine immer größere Differenz zwischen dem, was die Medien liefern und was die Kinder zu leisten vermögen.

Pädagogisch bedeutsam wird jenes Feld des Sportes erst dann:

- Wenn Lehrer die Regeln des Sportes nicht als unveränderbare Naturgesetze betrachten, sondern als veränderbar in Hinblick auf die einzelnen Schüler. Sodass jeder mit entsprechender Anstrengung und Leistungsbereitschaft sich aktiv einbringen kann.
- Schülern soll die Chance von der Mitgestaltung des Lern- und Übungsprozessen eröffnet werden.

Es besteht die Möglichkeit dem einzelnen Schüler unterschiedlich komplexes und schwieriges anzubieten und für ihn, unter Voraussetzung seines Willensaufwandes, eine passende Sportart zu finden.

13.9.8 Üben

Üben bezeichnet einen Prozess, der eine Bewegungs- Handlung durch ständige Wiederholung verbessert und zu einem individuell optimalen Fertigniveau führen soll. Übungsprozesse haben ihren Sinn darin, dass an ihrem Ende ein Bewegungsprodukt steht, das für andere Handlungszusammenhänge verfügbar ist. Üben erschließt also zunächst einen Grundbestand an Fertigkeiten, ohne den bestimmte, komplexere Handlungssituationen des Sports nicht erschließbar wären. (z. B. wer den Ball nicht fangen kann wird beim Basketball nicht mitspielen können.)

KÜPPER beklagt, dass im Schulsport die Tendenz besteht, dass man sich mit Unfertigkeiten begnügt. Ursachen: Ergebnissfeststellung frühzeitig abbrechen, überhöhte Ansprüche,...

Erst die geglückte Bewegungshandlung lässt das Üben als lohnend erscheinen.

Eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Üben ist die innere Übungsbereitschaft des Lernenden.

13.10 **Spiel und Sport**

Mit dem Sport und den Sportspielen (Fußball, Handball,...) erhielt die Entwicklung der Bewegungsspiele seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine neue Wendung. Die Sportspiele wurden stärker geregelt und formell organisiert, um Wettspiele austragen zu können.

Die Organisationen (Vereine, Clubs) von Sportspielen hatten den Zweck, Runden- und Ligaspiele auszutragen, zunächst eher auf lokaler und regionaler Ebene, aber schließlich auch im Nationalen Rahmen und mit dem Ziel Meisterschaften zu spielen.

13.10.1 Fußball:

Ausgehend von England (19. Jh.) verbreitete es sich relativ rasch nach Europa und schließlich in der ganzen Welt.

Fußball ist nach Guttmann ein wichtiges Beispiel für den Prozess der Globalisierung, der sich in der Entwicklung von Spiel und Sport äußert.

13.10.2 Olympische Spiele:

Seinen deutlichsten Ausdruck hat der Prozess der Globalisierung durch die olympischen Spiele gefunden.

Unsere heutigen Olympischen Spiele finden ihren Ursprung in den antiken olympischen Spielen, wobei es sich bei diesen um ein altertümliches Kulturfest handelte. Moderne olympische Spiele sind dagegen Sportfeste mit sportlichen Wettkämpfen und einem feierlichen Rahmen welche eine Abschlussfeier und eine Siegerehrung beinhalten. Die Teilnehmer der Olympiade werden als Spieler bezeichnet, was wieder auf den Zusammenhang zwischen Sport und Spiel hinweist.

HUIZINGA

„Der Sport mag aus dem Spiel hervorgegangen sein, aber dadurch das das Spiel im Sport immer ernsthafter aufgefasst wird, die Regeln immer strenger, die Leistungen höher, das Spiel im Sport immer systematisierter und disziplinierter organisiert betreiben.“ Huizinga sah den Sport nicht mehr als Spiel an.

Die Haltung des Berufsspielers ist nicht mehr die richtige Spielhaltung (weder spontan noch sorglos) Heute ist der Sport weder als Spiel noch als Ernst anzusehen.

13.11 **Literatur:**

- Schmidt,W.(2002). Sportpädagogik des Kindesalters. Hamburg, 106-113;167-176
- Gruppe,O.u.Krüger,M.(1997).Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf. Hofmann, 234-242 u. 250-2

14 Welchen Sport brauchen Schüler heute?

Die zunehmend stärkere Kritik an der Versportlichung der schulischen Leibeserziehung und an der Einseitigkeit der Sportartenvermittlung führte im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zu Alternativkonzepten, die den Begriff **Bewegung** bevorzugen. Und an diesem Wendepunkt stehen wir heute im deutschsprachigen Kulturraum: Schulsport oder Bewegungserziehung?

Es gibt jedoch zwei Bedenken. Erstens glaubt jede Generation an einem Wendepunkt der Ideen und Ereignisse zu stehen. Außerdem besteht eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis.

1. Der Schulsport hat gegenüber den so genannten akademischen Fächern einen wesentlichen geringeren Status und eine mindere kulturelle Wertigkeit.
2. Es besteht eine große Diskrepanz zwischen den gesetzlichen Vorgaben (z.B. Anzahl der Unterrichtsstunden / Woche) und der Unterrichtspraxis. Die Sportstunden werden reduziert, fallen am häufigsten aus unterschiedlichen Gründen aus, sportliche Schulveranstaltungen werden oft gestrichen, wenn Einsparungen vorgenommen werden müssen.
3. Die Qualitätssicherung im Schulsport ist mangelhaft, die Aufsichtspflicht der dafür zuständigen Organe (z.B. Fachinspektoren, bzw. Fachberater) wird zu wenig ausgeübt.
4. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind nicht fähig oder gewillt, zur Imagebildung ihres Faches beizutragen und die Notwendigkeit des Schulsports argumentativ nachzuweisen.
5. Es ist ein Trend zur Verknüpfung des Sportunterrichts mit der Gesundheitserziehung zu bemerken, der nicht nur vorteilhaft für das motorische Unterrichtsfach sein muss.

14.1 Entwicklung des Schulsports

Es lassen sich grob drei Abschnitte hinsichtlich der Entwicklung der didaktischen Theorien des schulischen Sports nach dem Zweiten Weltkrieg unterscheiden. In denen seiner Ziele, Inhalte und Organisationsformen und sein Verhältnis zum außerschulischen Sport. In den drei bundesweiten Erklärungen zum Schulsport: Den „Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung an den Schulen“ von 1956, dem „Aktionsprogramm für den Schulsport“ von 1972 und „Zweiten Aktionsprogramm für den Schulsport“ von 1985.

Das Besondere des ersten Entwicklungsabschnitts, der meist als „bildungstheoretisch“ bezeichnet wird und sich bis zum Ende der sechziger Jahre erstreckte liegt im Bestreben

14.1.1 Leibeserziehung als Prinzip der Erziehung

Leibeserziehung als Erziehung des Leibes, aber auch als Erziehung des ganzen Menschen. Das Recht des Kindes auf ganzheitliche Entwicklung und Förderung steht im Vordergrund.

14.1.2 Von der Leibeserziehung zum Sportunterricht

Im Olympiajahr 1972 wurde das „Aktionsprogramm für den Schulsport“ beschlossen. Dieses Programm wurde stärker von den curriculum- und lerntheoretischen Diskussionen geprägt. Der Schulsport sollte nun vor allem das Ziel haben, Schülerinnen und Schüler auf den Sport als ein gesellschaftliches Ereignis und auf die zunehmende Freizeit vorzubereiten und dafür die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln. Nachlassen eindeutiger Erziehungsansprüche und steigender öffentlicher Einfluss kennzeichnen dieses Programm.

14.1.3 Das pragmatische Konzept des Schulsports

Das „Zweite Aktionsprogramm für den Schulsport“ von 1985, das den dritten Abschnitt schulsportlicher Entwicklung bestimmt, änderte nicht mehr den Namen, aber es setzte sich wieder verstärkt erzieherische Akzente indem es den schulischen Sport ausdrücklich als „besonderen Erziehungs- und Erfahrungsraum“ charakterisiert. Der Schulsport – und nicht nur der Sportunterricht – sollte als wichtiger Teil des Lebens verstanden werden und zu dessen Gestaltung und Bereicherung beitragen.

14.2 **Veränderung des außerschulischen Sports**

Die Veränderungen im außerschulischen Sport von heute sind jedoch so tief greifend, dass sie die Schule vor Orientierungsprobleme stellt. Gegenwärtig werden diese Veränderungen unter den Stichworten; Versportlichung unseres Lebens und einer damit einhergehenden Entsportlichung des Sports diskutiert.

14.2.1 Wachstum und Ausdifferenzierung

Immer mehr Menschen nehmen heute aktiv und passiv am Sport teil. Die Zahl der gewerblichen Sportanbieter steigt. Individuelle Sportaktivitäten wie Wildwasserfahren, Hanggleiten, Drachenfliegen, Langlaufen, Tauchen, Segeln, Skifahren, Surfen, Snow- und Skateboardfahren sind beliebt und gefragt. Neben Vereinen und Verbänden und neben der Schule entsteht damit eine neue bunte Sportkultur.

14.2.2 Versportlichung

Sportliche Kleidung, Lauf-, Basketball- und Tennisschuhe trägt man nicht mehr nur beim Joggen oder Spielen, sondern auch in Schulklassen, Lehrerzimmern, Konzert

und Kirchen. Das klassische Sportlichkeits- Motiv hat sein klares Profil verloren. Der Sport ist unverbindlicher, flüchtiger, beliebiger und oft oberflächlicher geworden.

14.2.3 Folgerung: Schulsport als besonderer „Erziehungs- und Erfahrungsraum“

Aus Gründen, die sich mit dem Erziehungsauftrag der Schule ergeben, muss eine erste Antwort lauten, dass es notwendig ist, sich auf die pädagogischen Möglichkeiten des Sports in der Schule insgesamt zu konzentrieren. Nur der pädagogisch wünschenswerte Sport gehört in die Schule. Aber welcher ist das? Die Schule hat dabei den Sinn von Sport unter den für sie spezifischen Gesichtspunkten von Erziehung, Bildung, Gesundheit, Leistung, sozialem Lernen, Fairness und Körperlichkeit mitzubestimmen. Ziel vom Sportunterricht ist es diese Gesichtspunkte zu Vermitteln und zwar durch konkrete Erfahrung.

14.2.4 Schulischen Lernen als sinnerfülltes Lernen

Selbstgenügsame Lebensferne, die Abkopplung von realitätsbedeutsamen Problemen haben die Schule zu einer Einrichtung verkümmern lassen, die zwar systematisch geordnetes, vom Schüler aber letztlich als unnütz empfundenes, totes Wissen vermittelt. Entgegen dem Wunsch nach Lerninhalten, die ihm helfen, sich selbst und seine Situation in der Welt besser zu begreifen. Weil die Schule diesem Wunsch nicht entspricht, gehen immer mehr Schüler auf innere Distanz zu ihr.

14.2.5 Zum sportlichen Alltag heutiger Kinder und Jugendlicher

Die Entwicklung hin zu einer kaum überschaubaren Vielfalt an, konstitutiv für jugendliche Lebensstile, ist nicht zu übersehen. Maßgeblichen Anteil daran hat zum einen eine erhebliche Steigerung der Anzahl sporttreibender Kinder und Jugendlicher innerhalb der letzten Jahrzehnte, wobei die größten Steigerungsraten zweifelsohne bei den Mädchen zu verzeichnen sind. Die angesprochenen Zuwächse sind nicht nur am gestiegenen Organisationsgrad der Sportvereinsmitglieder abzulesen, da neben dem Vereinssport mittlerweile viele kommerzielle Angebotsformen hinzukommen. Einfluss auf die Sportartenwahl haben neben sozialer Kriterien (Schicht, Schulbildung) auch das Geschlecht. Das Interesse der Mädchen am Sport ist nach wie vor ein anderes als das der Jungen, wobei – für die Mädchen der Sport insbesondere durch seine weniger traditionellen, „weicheren“ bzw. ohne sportlichen Gegner auskommen und vornehmlich auf Körperpflege und Körperformung bedachten Formen zweifelsohne an Attraktivität gewonnen hat.

14.2.6 Flexibilisierung der Inhalte – Ausweg aus festgefahrenen Bahnen?

Der Schulsport soll eine situativ- flexible Bandbreite zur Auswahl stellen. Die Bestimmung der Relevanz von Inhalten ist oft eine Frage des Standorts. Mit pädagogischer Begründung hat das jedoch nichts zu tun. Es geht darum, ein auf die Subjektivität des Schülers abgestimmtes inhaltliches Angebot zum Ansatzpunkt eines Schulsports zu machen, der dadurch für alle Schüler interessante, persönlich als sonnvoll erlebte und akzeptierte Aufgaben und Anforderungen bereitstellen können.

Diese Bestrebungen beinhalten jedoch gewisse Gefahren:

- Nicht jeder kurzlebige, sich ausschließlich kommerziellen Interessen verdankende Modeerscheinung, die bei sportbegeisterten Jugendlichen auf „fruchtbaren“ Boden fällt darf Einlass in die Schule finden.

- Die Erweiterung darf sich keinesfalls als Kopie außerschulischer Sportrealität zufrieden geben.
- Der Schulsport sollte neben den strengen Organisationsformen des Unterrichts auch seine außerunterrichtlichen Möglichkeiten nutzen.
- Der Weg aus der Schule aus Gründen fehlender gerätmäßer Rahmenbedingungen ist oft unvermeidlich, dieser Weg sollte jedoch nicht jeden Tag gegangen werden. Besser wäre es bei Gerätanschaffungen nicht nur die bestehenden Bestände aufzufüllen, sondern auch die Anschaffung notwendiger Geräte um solche Ausflüge zu vermindern in betracht gezogen werden.
- Neben quantitativen sind auch qualitative Anreicherungen des Schulsports durch eine autonome, flexible Schule realisierbar – in Form eines inhaltlichen Programms, das die lokalen Besonderheiten und Möglichkeiten gezielt aufnimmt und damit den Schülern den Boden für persönlich- sinnvolle Erfahrungen bereitet.

14.3 Zeichen des Wandels vom Schulsport zur Bewegungserziehung

Es läuft Gefahr, dass der Schulsport in seiner schulischen Existenz bedroht ist und Gefahr läuft, aus der Schule entfernt zu werden. Wohin soll es gehen mit dem Schulsport, damit er ein unersetzbarer Bestandteil des schulischen Unterrichts und der schulischen Erziehung bleibt.

Früh schon erwuchs dem engen Sportartenkonzept die kritische Alternative im Modell der Körpererfahrung, das zunächst von den traditionellen Sportarten den Ausgang der pädagogischen Überlegungen nahm, mit der Wandlung zur Thematisierung der Leiblichkeit aber bald über den Sport hinaus wies.

Schließlich wurde mit dem Beginn der 90er Jahre immer stärker der Begriff und die Sache des Sports in Frage gestellt und das Wort Bewegung in mehreren Wortverbindungen (Bewegungserziehung, Bewegungskultur, Bewegungsunterricht, Bewegungspädagogik, Bewegungswissenschaft usw.) ins Spiel gebracht.

Ist dies alles nur ein Streit der Worte oder eine Auseinandersetzung um die Wirklichkeit eines Schulgegenstandes? Worte erzeugen Wirklichkeit. Die Lebensbereiche des Menschen sind nicht nur durch soziale, sondern auch durch sprachlich-symbolische Interaktionen geprägt. Man möge die Macht der Sprache bei der Herstellung der Wirklichkeit nicht unterschätzen.

Die Erörterung des Ziel- und Aufgabenkatalogs der schulischen Bewegungserziehung – die gegenwärtig so intensiv geführt wird – hat einen zweifachen Anlass:

Legitimation und Orientierung.

Für die Begründung des Unterrichtsfaches reicht der Sport nicht aus, denn weder sein gesellschaftlicher Status noch sein Freizeitwert weisen ihn ausreichend als Gegenstand schulischen Unterrichts aus. Es reichen auch die Hinweise auf seine Beliebtheit bei Schülern, auf sein Späselement als Ausgleich für die ernste Lernsituation und seine vermeintlichen Gesundheitswirkungen nicht aus.

Tab. 4.3: Lieblingsfach in der Schule (STROZDA/ZINNECKER 1996, N = 696, Mehrfachnennungen; SCHMIDT u.a. 2002, N = 1.824, 2 Nennungen)

FACH	1996 (in %)	2002 (in %)
Sport	63	51,5
Mathematik	39	31,0
Englisch	31	22,5
Biologie	31	9,4
Deutsch	31	14,9
Musik	30	6,2
Erdkunde	25	3,4
Kunst	25	24,5
Werken/Arbeitslehre	23	4,1
Geschichte	19	7,0

aus Schmidt: Sportpädagogik des Kindesalters S. 88

Tab. 4.2: Hobbies von Kindern (Offene Frage mit Mehrfachantworten; N = 696; vgl. HASENBERG/ZINNECKER 1996)

AKTIVITÄTEN	GESAMT	JUNGEN	MÄDCHEN
1. Sport treiben	78%	84%	72%
2. Lesen	23%	12%	33%
3. Praktische Liebhabereien	26%	27%	25%
4. Künstlerisch-ästhetische Betätigung	22%	11%	32%
5. Spielen, Erzählen	11%	8%	14%
6. Tanzen, Flirt, Vergnügen	10%	3%	17%
7. Medien, Medienkonsum	36%	23%	35%
8. Computer	16%	27%	6%

aus Schmidt: Sportpädagogik des Kindesalters S. 88

Auf die Dauer wird sich dieses Unterrichtsfach nur dann in der Schule halten, wenn es seine Bildungswirkung nachweisen kann.

Die Orientierungsfunktion betrifft nicht die anspruchslosen SportlehrerInnen, dem es genügt, wenn ihm der Lehrplan einige Sportarten nennt, die er zu lehren hätte, sondern den anspruchsvollen Leibes- und BewegungserzieherInnen, der sich im vielfältigen Aufgabenbereich seines Faches zurechtfinden will. Für sie hat die Sportpädagogik die Aufgabenvielfalt des Bewegungsunterrichts theoretisch zu strukturieren und didaktisch zu veranschaulichen. Deshalb ist es keine akademisch-theoretische, sondern eine zutiefst praktische Frage nach Weg und Richtung des Schulfaches, in einer Zeit des Umdenkens und des Umbruchs: Bleibt es weiterhin beim Sport und Sportunterricht oder geht der Weg zur Bewegungskultur und Bewegungserziehung?

Die Wandlungen der Schule drücken sich in folgenden Schlagworten aus:

- von der Instruktionsanstalt zur Bildungsstätte;
- vom Wissenserwerb zur Erfahrungssituation;
- vom Fachunterricht zum fächerverbindenden Unterricht.

Es ist damit nicht gemeint, dass die erstgenannten Begriffe ungültig geworden wären aber, dass dieser Aufgabenbereich der Schule die Ergänzung durch die Begriffe Fachübergreifend, Bewegung und Erfahrung braucht. Die Schule ist in Bewegung im eigentlichen Sinn des Wortes: Bewegung und Lernen sind keine Gegensätze mehr, im Gegenteil, sie sind aufeinander verwiesen.

Die Veränderungen der Schullandschaft im Bereich des Schulsports sind folgendermaßen zu charakterisieren:

- Vom lernenden Erwerb sportlicher Handlungsfähigkeit zum erziehenden und bildenden Bewegungsunterricht.
- Von der Instrumentalisierung des Körpers im Sport zur vielschichtigen Thematisierung der Leiblichkeit im Bewegen.
- Von der geschlossenen Welt der Sportarten zur offenen Bewegungskultur.
- Von der Fachgebundenheit zum fächerverbindenden Unterricht.

Daraus leiten sich didaktisch-konkrete Aufgaben und Zielsetzungen für die schulische Bewegungserziehung einschließlich inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Festlegungen, sowie theoretische Reflexionsfelder für die Bewegungspädagogik ab.

14.4 Aufgabe und Auftrag schulischer Bewegungserziehung

Die Aufgabenbereiche der praktischen Bewegungserziehung und der theoretischen Bewegungspädagogik reichen nach diesen Ausführungen weit über die Vermittlung einiger Sportarten hinaus. Es steht aber nach wie vor an der Spitze des Zielkataloges und der Aufgabenzuschreibung die Körper- und Bewegungsbildung des heranwachsenden Menschen. Mit Körperbildung ist vielmehr gemeint als die muskuläre Aufrüstung und die Verbesserung der organischen Leistungskraft. Leib und Person sind ident, Leibeserziehung und Leibesbildung sind Persönlichkeitsformung. Leiblichkeit ist die Existenzweise des Menschen in der Lebenswelt. Die vielfältigen Erfahrungen der Leiblichkeit im Bewegungsdialog mit der sozialen und dinglichen Welt prägen und bilden die Persönlichkeit. Damit diese Erfahrungen in vielseitiger Weise bildend sein können, muss der Bewegungsdialog viele Formen der Bewegungskultur (Spiel-, Sport-, Ausdrucks-, Gesundheitskultur) umfassen und darf nicht auf die Sportkultur reduziert werden.

14.5 Das Sport- und Bewegungskonzept: Wie legen wir den Gegenstand aus?

Der Schulsport zielt auf die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Das Interesse ist nicht auf wenige, besondere Talente gerichtet, sondern auf jede Schülerin und jeden Schüler. Ihnen allen gilt der Förderungsauftrag, und alle haben in gleicher Weise einen Anspruch auf Förderung.

Sich mit dem Sport zu befassen heißt zumeist, sich den tradierten Sport anzueignen und die ihn konstituierenden Bewegungsformen zu optimieren. Für den Bereich des Schulsports muss die Frage nach dem Sport als einem zentralen Inhalt unseres Faches anders gestellt werden. Die Sache – der Sport, die vorgefundene Bewegungskultur – ist nicht eindeutig und unveränderlich vorgegeben, sie ist über Bewegungshandeln immer wieder neu zu erzeugen und individuell stimmig zu konstituieren.

14.5.1 Bewegungskonzept

Es gilt demnach ein Bewegungskonzept zu finden, das den Zielen und Voraussetzungen des Schulsports entspricht, das individuell bedeutsame und für das Individuum förderliche Bewegungsauslegungen entwickelt und das zugleich bewegungspädagogisch begründete Orientierungen für die Unterrichtspraxis zu liefern vermag. Eine Theorie des menschlichen Sich-Bewegens setzt beim einzelnen Individuum an, einem Mädchen oder einem Jungen jeweils in ihrer individuellen Eigenart, wie sie sich zu einer auf Bewegen angelegten Situation verhalten.

Sich-Bewegen ist ein bedeutungsbezogenes Sich-Verhalten zu einer je individuell bedeutsamen Bewegungssituation.

14.5.2 Praktische Konsequenzen

Die Vorstellung einer eindeutigen und für alle verbindlichen Normbewegung – etwas als „richtiger“ Parallelschwung, Sprungwurf, Vorhandschlag, Handstützüberschlag -, wie dies für die überwiegende Mehrzahl der speziellen Methodiken nach wie vor gilt, muss aufgeben werden.

Turnen soll als ein Ensemble von Bedeutungsgebieten verstanden werden. Im Sportunterricht geht es nach diesem Konzept darum, in den Schülerinnen und Schülern die Hauptbedeutung des jeweiligen Gebietes aufzurufen. Die Lehrkräfte haben nach dieser Konzeption den Auftrag, ein für die Schülerinnen und Schüler passendes Bewegungsarrangement zu entwerfen und einen darauf bezogenen Bewegungsvorschlag zu machen, der den individuellen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen angemessen ist und es vermag, die Hauptbedeutung jeweils aufzurufen. Inwieweit dieser Auftrag gelingt, zeigt sich am Bewegungsverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Am Beispiel des Springens kann dies verdeutlicht werden. Kennzeichnend für die Hauptbedeutung des turnerischen Springens ist der Absprung, die Phase des freien Fliegens ohne jeglichen Kontakt mit dem Boden und schließlich – auch nach einem Zwischenstütz bei Stützsprüngen – die Landung, die Rückkehr auf den sichern Boden. Wenn ein Kind beim Sprung über den Bock mit dem Absprung vom Sprungbrett die Hände schon auf den Bock auflegt, dann ist die Hauptbedeutung des Springens in diesem Kind nicht aufgerufen. Es fehlt das freie Fliegen, das Kind kann der Hauptbedeutung in seinem Bewegungsverhalten nicht entsprechen.

Die Lehrkräfte werden aufgefordert, ein Arrangement vorzugeben, in dem für das Kind die Hauptbedeutung wirklich aufgerufen wird.

Das Anliegen des Turnunterrichts ist demnach weniger, bestimmte turnerische Bewegungsformen zu vermitteln, sondern vielmehr, Hauptbedeutungen des Turnens in den Schülerinnen und Schülern aufzurufen – entsprechend deren Möglichkeiten und Bedürfnissen.

14.6 **Vermittlungsstrategien in der schulischen Bewegungserziehung**

Die Schule und den Schulsport neu zu denken und zu gestalten darf nicht mit der Frage nach dem Warum, der Aufgaben- und Zielbestimmung des Unterrichtsfaches,

beendet sein. Aus den Zielen einer zukünftigen schulischen Bewegungserziehung mit den Aufgaben zur Körper- und Bewegungsbildung, der Sozial-, Gesundheits- und Umwelterziehung kann man inhaltliche, methodische und organisatorische Folgerungen ableiten.

Spielerische, gestalterische, gesundheitsorientierte Bewegungshandlungen gehören gleichwertig und gleichgewichtig zu den Inhalten eines erziehenden Bewegungsunterrichts.

Neben der inhaltlichen Vielseitigkeit des Bewegungsunterrichts ist auch die methodische Vielfalt eingefordert.

Der Einbezug bewegungstheoretischer Erkenntnisse in das praktisch-motorische Lernen und Handeln der Schülerinnen und der Schüler eröffnet eine weitere methodische Dimension.

Schließlich ist die Schule der Zukunft und das Fach Bewegungserziehung auch organisatorisch neu zu denken und zu gestalten.

Einige Ansätze dazu sind schon vorhanden:

- Neue Fächer aus der Verbindung zweier oder mehrerer vorhandener Unterrichtsgegenstände (z.B. Sportbiologie);
- Fächerverbindende Bewegungs-, Gesundheits-, Umweltwochen;
- Organisatorische Maßnahmen der bewegten Schule mit aktiver Pausengestaltung und täglicher Lerngymnastik.

14.7 Das Schulkonzept: Was erwarten wir von einer pädagogischen Institution?

Wie können im Sinn des dialogischen Bewegungskonzepts Bewegungsprobleme so formuliert oder aufgegriffen und verfolgt werden, dass Schülerinnen und Schüler sich eigene, für sie gültige Lösungen erarbeiten können? Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich all diese Fragen auf die gleiche Praxis richten. Anders gesagt: Eine Bewegungsaufgabe zu stellen heißt, Entwicklungsimpulse zu setzen und dabei die Spielräume festzulegen, in denen das Sich-selbst-Erziehen möglich wird.

Die ganze Schule erzieht

Gemeinsam „Schule machen“

Bewegte Schule

Schule öffnen

14.8 Allgemeinbildung als zentrale Aufgabe der Schule

Allgemeinbildung ist eine zentrale Aufgabe der Schule die nach *Heymann 1997* in sieben Teilaufgaben formuliert wurden:

- Lebensvorbereitung
- Stiftung kultureller Kohärenz
- Weltorientierung
- Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch
- Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft
- Einübung in Verständigung und Kooperation
- Stärkung des Schüler- Ichs

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Reihe an lebensnützlichen Qualifikationen erwerben, die hilfreich oder unverzichtbar sind, um alltägliche oder bedeutsame Situationen die ihnen im Beruf- oder Privatleben widerfahren auf vernünftige Art und Weise lösen zu können. Manche solche Qualifikationen, wie beispielsweise das Radfahren werden im Umgangslernen des Alltags erworben. Aber manche, wie das Rettungsschwimmen, benötigen eben doch zur Aneignung einen längerfristigen und systematischen Unterrichts und diese Aufgabe kommt der Schule zu.

Auch über Zusammenhänge Bescheid zu wissen, die nicht unmittelbar dem eigenen kleinen Horizont des beruflichen oder privaten Lebenskreises zuzuordnen sind, kennzeichnet in abendländischer Kultur schon immer das Ideal des gebildeten Menschen, der über Weltorientierung verfügt. Damit ist nicht ein Wissen gemeint, wie es in Trivial- Pursuit- Spielen abgefragt wird, sondern ein solches, das hilft komplexe Zusammenhänge zu verstehen, um in einer Welt mit ihren vielen Versionen orientiert leben zu können. Der Gedanke, dass Schülerinnen und Schüler auch lernen sollen, sich von der Bevormundung von Autoritäten zu befreien, sie kritisch zu hinterfragen und für sich selbst zu denken, hat Schule erst spät erreicht. Die Schule soll den Erwerb einer Haltung unterstützen der auf kritischem Denken beruht, nämlich den Dingen auf den Grund gehen zu wollen und in der kritischen Rückfrage durch andere die eigenen Denk- und Urteilspotenziale zu entfalten.

Verantwortung für sich und andere zu tragen, kann nicht durch moralische Appelle oder in theoretischen Lektionen gelehrt werden. Die Schule hat jedoch die Aufgabe, eine geeignete Umwelt zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln können, was es bedeutet, in Verantwortung zu leben und welcher Sinn sich damit verbindet, Verantwortungsbereitschaft und Kooperationsvermögen zu entfalten.

Die Teilnahme an gemeinsamer demokratischen Institutionen verlangt die Einübung in den Aufbau demokratischer Haltung, in denen Toleranz, Perspektivenübernahme fremder Standpunkte, Interessensausgleich, Gerechtigkeitsstreben, Kompromiss- und Mitbestimmungsfähigkeit zum Ausdruck kommen. Zur Förderung solcher Haltungen sind Gelegenheiten der praktischen Teilnahme solchen Prozessen am besten geeignet. Die Stärkung des Schüler-Ichs spielt bei dieser Entwicklung eine große Rolle.

Was kann nun Bewegungserziehung dazu beitragen um solch wichtige Qualifikationen zu erwerben, die für die Bewältigung alltäglicher oder besonderer Lebenssituationen nützlich sind und deren Vermittlung längerfristig und systematisch zu erfolgen hat. Im Wasser schwimmen zu können und andere schwimmend aus der Not vor dem Ertrinken zu retten, sind unmittelbar einsichtige Qualifikationen, deren Erwerb sich lohnt. Durch Sport kann auch die körperliche Anatomie bewahrt werden und somit gesundheitliche Ressourcen gestärkt werden. Es war schon immer schwierig, aus der Vielzahl möglicher und wirklicher Lebenssituationen solche zu benennen, für die der Sportunterricht ebenso systematisch, langfristig wie exemplarisch qualifizieren soll. Der Qualifikationsgedanke für die Bewältigung von Lebenssituationen hat daher deutliche Grenzen.

Ohne Zweifel ist das Sport ein ausgezeichnetes Lernfeld für den autonomen, kritischen und reflexiven Umgang mit Regeln ist. Schülerinnen und Schüler können am Sport lernen, Regeln auszuhandeln, sie zu vereinbaren, ihre Einhaltung zu achten, sie zu kritisieren und sie nötigenfalls zu verändern oder außer Kraft zu setzen. Dies verlangt Kooperationsbereitschaft, aber auch Vernunft und auch kritisches Denkvermögen um dem Regelwerk des Sports auf den Grund gehen zu können. Der Schulsport soll Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit Sport Deutungskompetenzen vermitteln, die sie befähigen, sich Maximen und Regeln für das Handeln für, im, durch und nötigenfalls auch gegen Sport selbst und im Konsens mit anderen zu geben. Der Sportunterricht soll den Schülerinnen und Schülern Mündigkeit verleihen.

14.9 Schulsportkultur

Schulsport ist mehr als Sportunterricht heute spricht man von „Schulsportkultur“. Dieser Vorstellung liegt das Bild eines anspruchsvollen und damit pädagogisch orientierten Sports zugrunde, den die Schule vermitteln soll. Darüber hinaus sind in diesem Wort „Schulsportkultur“ noch zwei weitere Voraussetzungen enthalten. Die erste besagt, dass Sport heute zu den „Kulturgütern“ zählt und das bedeutet, dass er in der Schule erhalten, gepflegt, weitergegeben und möglichst verbessert werden soll. Kultur wurde früher als etwas Besonderes, Besseres und Höheres als Sport angesehen. Inzwischen hat sich das Verständnis von Kultur geändert. „Kultur ist alles und alles ist Kultur“, wie der Kulturwissenschaftler Hermann BAUSINGER feststellte. In diesem Sinne spricht man heute von Pop-, Kneipen-, Freizeit-, Medien-, Jugend-, Liebes- und sonstige Kulturen und eben auch von Sportkultur und Schulsportkultur. Die Entwicklung der Kultur ging in die Richtung, dass die einzelnen Kulturen in Teilkulturen zerfielen.

Die Grundausrichtung der Schulsportkultur, die zwar Teil unserer Sportkultur ist, aber eben auch Teil unserer Schul- und Erziehungskultur, pädagogisch sein muss und damit die Schule und die Sportlehrergemeinschaft für die Gestaltung dieser Sportkultur eine letztendlich pädagogisch und nicht allein über den Sport zu definierende Verantwortung tragen. Der Schulsport ist zwar auch faktisch pädagogisch, indem er – beabsichtigt oder unbeabsichtigt -erzieherische Einflüsse auf die Entwicklung und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler ausübt. Manchmal sind diese Einflüsse wünschenswert und manchmal auch nicht. Der

Schulsport muss diese pädagogische Aufgabe wahrnehmen und die Erfüllung seiner Bildungs- und Erziehungsaufgaben zum Thema machen.

Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können gehört selbstverständlich als wesentliches und unverzichtbares Element ein quantitativ ausreichender und qualitativ guter Sportunterricht. Rund drei Wochenstunden sind dafür nach übereinstimmender Auffassung das absolute Minimum. Aber das „Mehr“, was im Schulsport möglich wäre von körperlichen-sportlichen Fähigkeiten, emotionalen Erfahrungen und sozialen Verhaltensmustern, an Formen des Umgangs von Jungen und Mädchen, an Förderung der Begabten und der Schwächeren, ist im pflichtmäßigen Sportunterricht nicht oder nur begrenzt zu erreichen.

14.10 Außerschulischer Sport

Der Außerschulische Sport ist heute eine wichtige Bezugsebene des Schulsports; er liefert ihm Ziele, Inhalte, Beispiele und Anregungen in Form von Sportarten, Bewegungsaktivitäten, Sozialformen und Verhaltensmuster.

Veränderungen im außerschulischen Sport von heute sind jedoch so tief greifend, dass sie die Schule vor Orientierungsprobleme stellt. Versportlichung unseres Lebens und einer damit einhergehenden Entsportung des Sports wird diskutiert.

Immer mehr Menschen nehmen heute aktiv und passiv am Sport teil. Neben den herkömmlichen Sportvereinen gibt es heute zahlreiche gewerbliche Sportanbieter. Neben dem in der Schule organisierten Sport, entsteht damit eine neue und bunte Sportkultur, die über den „alten“ Sport hinausreicht, sich von seinem klassischen Verständnis abhebt und sich zum Teil sogar ausdrücklich als „alternativ“ zu verstehen gibt.

Auch die Begründung der Menschen die Sport treiben und indem was sie als Sport verstehen hat sich stark verändert. Sportlich kann man heute sein, ohne einem Verein anzugehören, ja sogar, ohne „richtig“ Sport treiben zu müssen. Man wird schon als sportlicher Typ bezeichnet wenn man sportlich Kleidung trägt. Das klassische Sportlichkeits-Motiv hat sein klares Profil verloren; der Sport ist unverbindlicher, flüchtiger, beliebiger und oft oberflächlicher geworden. Die schulpädagogische Schwierigkeit in diesem Zusammenhang liegt darin, dass es für diese Entwicklung keine eindeutigen Bewertungskriterien für den Sport gibt.

Angesichts der vielfältigen Veränderungen des Sports, seiner Formen und seiner Sinnmuster mit ihren Beliebigkeiten, Banalitäten und Oberflächlichkeiten ist es nun sehr schwierig einen besseren von einem weniger wertvollen zu unterscheiden. Ist alles auch für die Schule geeignet was sich da Sport nennt? Welcher Sport ist nun wertvoll und welcher nicht? Die Antwort muss wohl lauten: Nur der pädagogisch wünschenswerte Sport gehört in die Schule. Aber welcher ist das?

Tab. 4.5: Mitglieder (= Kinder u. Jugendliche) im DSB 2000 in den am häufigsten ausgeübten Sportarten (Jungen und Mädchen)

Sportart	7-14 Jahre m	7-14 Jahre w	15-18 Jahre m	15-18 Jahre w
Fußball	1.367.899	214.514	483.666	86.315
Turnen	329.407	651.054	84.186	185.739
Tennis	153.997	117.530	115.475	78.085
Schwimmen	117.710	128.506	27.818	28.630
Handball	105.337	89.140	58.714	47.290
Leichtathletik	104.432	113.940	44.277	43.556
Judo	103.411	47.922	22.728	11.183
Tischtennis	89.238	37.819	73.147	22.645
Ski	53.001	47.594	30.783	26.538
Basketball	35.627	14.243	38.418	14.548
Karate	32.222	15.766	10.010	5.216
Volleyball	21.282	58.846	24.672	51.237
Reiten	20.938	142.790	10.822	78.070
Badminton	20.455	19.819	18.242	14.980
Hockey	12.802	6.921	5.764	3.821
Taekwondo	12.502	7.288	4.845	2.441
Ringen	10.347	1.503	5.052	558
Kanu	9.985	5.613	7.211	3.421
Ju-Jutsu	9.816	6.281	4.644	2.729
Radsport	8.673	5.935	7.895	2.888
Tanzsport	7.075	38.308	5.334	15.774
Rudern	5.318	2.750	5.048	2.654
Rollsport	2.821	5.604	2.632	1.548
Squash	775	538	819	472
Segeln			19.864	10.319

aus Schmidt: Sportpädagogik des Kindesalters S. 93

14.11 Welcher Sport gehört in die Schule?

Die Schule hat dabei den Sinn von Sport unter den für sie spezifischen Gesichtspunkt von Erziehung, Bildung, Gesundheit, Leistung, sozialem Lernen, Fairness und Körperlichkeit mitzubestimmen. Sie hat auf diese Art den sozusagen „besseren Sport“ zu bestimmen lernbar zu machen und zu vermitteln. Dazu ist jedoch eine eindeutige pädagogische Begründung und Sinngebung erforderlich. Die eine Veränderung und Individualisierung im Sport akzeptiert.

Der schulische Sport muss von der Ganzheit und Einheit des Kindes und des jungen Menschen ausgehen und zum Maßstab schulischer Prioritätensetzung machen. Nicht die Mehrung sportlichen Könnens und sportliche Fähigkeiten, sondern vielmehr sollte konkret auf Vermittlung von Erlebnissen und Erfahrungen in sportlichen Handlungs- und Sinnzusammenhängen eingegangen werden.

Sporttreiben stellt eine der wenigen Möglichkeiten dar bei der Bewegung, Körperlichkeit, Gesundheit, Sinnlichkeit und Wohlbefinden auf relativ natürliche Weise zu erleben und Fairness und soziales Zusammenleben nicht nur theoretisch, sondern vor allem praktisch zu erfahren und zu handeln ist.

Sechs eher grundsätzliche Hinweise für die Gestaltung von Schulsport unter pädagogischen Begründungen lassen sich dazu nennen.

1. Schulsport als unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Sport

Sporttreiben in der Pause, Pflege und Nutzung Kooperationsformen mit Vereinen. Der außerschulische Sport ist dabei allerdings nicht die Verlängerung des Sportunterrichts oder nur das Anwendungsfeld des in ihm Gelernten; schon gar nicht ist er sein Ersatz. Beide haben eigenständige erzieherische Aufgaben und Ziele.

2. Vielfalt und Leistung

Schaffung von Möglichkeiten zu gezieltem Leistungs- und Könnenserwerb, zum Üben und Trainieren zur Konzentration und zum beharrlichen Sich-Einlassen auf Ziele die nicht auf Kurzfristigkeit, unmittelbare Bedürfnisbefriedigung abzielen. Kooperation von Schule und Verein.

3. Mehr als „Sportarten“

Möglichkeiten zur Erprobung und Entwicklung neuer Bewegungs- und Spielformen anbieten, aber auch über Fächergrenzen hinweg. Bewegungstheater, Pantomime, Tanz, Akrobatik, Sportfestivals sind Beispiele dafür.

4. Pädagogische Auswahl der Inhalt

Die Fülle des Sports und die Vielfalt der Sportarten und Sportaktivitäten verlangt eine Eingrenzung in den Schulen. Alles Anbieten würde auch heißen oberflächlich zu bleiben. Sportarten und Bewegungsaktivitäten über eine oder sogar alle Jahrgangsstufen hinwegführen.

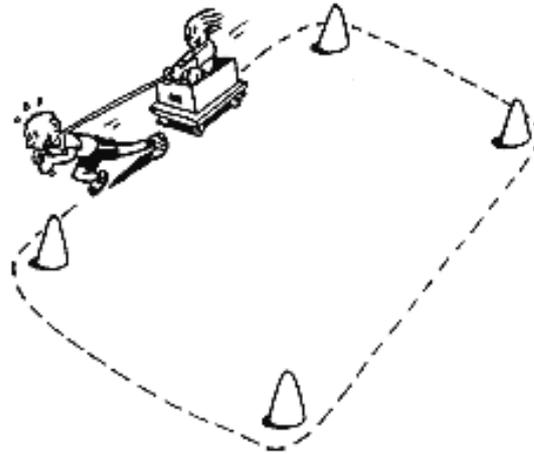
5. Gestaltung der Schullandschaft

Ziele eines solchen Schulsports erreichen zu können, hängen auch mit der entsprechenden Gestaltung der Schullandschaft, der Pausenhöfe und des Schulgeländes ab; Tischtennis für Pausensport, Markierungen für verschiedenste Sportarten am Schulgelände wären nur einige Beispiele.

6. Eigeninitiative

Nicht zuletzt hängt es von der Bereitschaft der Sportlehrerschaft ab, ob neben dem Sportunterricht auch außerschulische Maßnahmen gelingen. Es sind oft personelle oder auch finanzielle Engpässe die diesen Teil des Schulsports einschränken. Angesichts der öffentlichen Finanznot werden unsere Schulen deshalb selbst initiativ werden müssen, um sich die Mittel für die Realisierung solcher Ziele zu beschaffen.

Die Verbesserung des Schulsports bedeutet noch keine Reform unserer Schule. Aber sie kann ein Teil dieser zunehmend geforderten Reform sein.



Literatur:

- Gruppe, Ommo (2000). Sporterziehung und Schulsportkultur. In Sportunterricht, 49,1,14-19
- Schierz Matthias (2001). Schulsport am Maßstab der Allgemeinbildung. In Bewegungserziehung, 1/01,8-11
- Schulz, Norbert (1993). Welchen Sport braucht der Schüler heute? Zur Inhaltsfrage im Schulsport. In Brennpunkte der Sportwissenschaft, 7,2,133-152.
- Grössing, Stefan (2001). Schulsport oder Bewegungserziehung – quo vadis. In Bewegungserziehung, 5/01,8-13.
- Balz, Eckart (1997). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. In Sportpädagogik, 22,1,14-28

15 Offene Elemente im Sportunterricht

15.1 Wie offen soll und darf der Sportunterricht sein?

Für die Überlegungen zu diesem Kapitel ist es wichtig, zwei Gründe auseinander zu halten, aus denen die methodischen Empfehlungen dieses Buches so vielfältig, vielleicht für manchen zunächst vielleicht auch verwirrend erscheinen:

Spektrum der Ziele, unter denen Sport vermittelt werden kann, ist außerordentlich breit. Im Sportunterricht kann es darum gehen, konditionelle Voraussetzungen zu verbessern, motorische Fertigkeiten zu lehren, Kenntnisse und Einsichte zu vermitteln, auf soziale Einstellungen einzuwirken- und für alles dies lassen sich auf spezifischen theoretischen Grundlagen jeweils eigene methodische Hinweise geben. Während man sich zum Beispiel für die Verbesserung der Muskelkraft an biologischen Gesetzen zu orientieren hat, die der Methodik naturwissenschaftlich begründete Dosierungsvorschriften anbieten, scheinen die Gesetzmäßigkeiten sozialen Lernens eine ganz andere Unterrichtsführung nahe zu legen.

Wer sich als Sportlehrer z.B zeitweise oder auf Dauer auf die Vermittlung motorischer Fertigkeiten konzentriert, kann mit einer einfachen Methodik auskommen.

15.2 Offener und geschlossener Unterricht – erste Verständigung

Unter geschlossenen Fertigkeiten verstehen wir vorgefertigte Bewegungslösungen für konstante, vorhersehbare Aufgaben; Offene Fertigkeiten zeigen sich im angemessenen Handeln in veränderlichen Situationen, deren entscheidende Merkmale nicht vorhergesehen werden können. So gibt es zum Beispiel Spieler, die im Wesentlichen versuchen, ihr Spiel zu spielen, in dem sie vorher detailliert einstudierte Spielzüge möglichst nach Plan ablaufen lassen, während andere Spieler sehr flexibel auf das eingehen, was die andere Seite tut. So ist es auch im Unterricht. Eine Lehrkraft kann ihre Sicherheit daraus gewinnen, dass sie in jede Stunde mit einem bis ins Einzelne ausgearbeiteten, vielleicht auch schon mehrfach erprobten Plan hineingeht und an diesem Plan nach Möglichkeit, auch gegen Widerstand und Störungen festhält. Ihr Unterricht ist gut, wenn er nach Plan gelingt. Das ist die Idee des geschlossenen Unterrichts.

Eine Lehrkraft kann aber auch in jede Stunde mit der Grundeinstellung gehen, dass sich vieles nicht voraussehen lässt, was für den Ablauf und Gelingen des Unterrichts entscheidend ist. Sie wird daher schon in ihren Planungen Varianten vorsehen und muss ihre Sicherheit aus der Erwartung gewinnen, dass sie an den entscheidenden Schlüsselstellen des Unterrichts aus dem Fundus ihrer Erfahrung angemessen handelt. Das ist die Idee des Unterrichts.

Die entscheidenden Anstöße, sich eher der Idee des offenen Unterrichts anzunähern, geben die Schülerinnen und Schüler, sofern sie mit ihren Bedürfnissen und Interessen ernst genommen werden.

Offener Unterricht ist dialogisch, setzt auf aktuelle Verständigung mit ihnen. Insofern wird er auch als „schülerzentriert“ bezeichnet.

Geschlossener Unterricht folgt dagegen mehr der Struktur der Sache, die es zu vermitteln gilt. Sofern die Lehrkraft diese Sachstruktur kennt und durchsetzt,

erscheint geschlossener Unterricht auch als Lehrerzentriert.

15.3 Bilanz der Sportdidaktik

Neigte die Sportdidaktik früher dazu, ihre theoretischen Vorgaben ausserhalb des eigenen Wissenschaftsfeldes zu suchen und auch zu finden, in Sozialisations-, Handlungs- und Gesellschaftstheorien ist sie nun einheimischer geworden und hat sich die Erziehungswissenschaft und die allgemeine Didaktik zu Führungsgrößen genommen. Im Einzelnen sind folgende Merkmale für den gegenwärtigen Zustand der Sportdidaktik auszumachen:

1. Die Orientierung am alltäglichen Unterricht in der Schule.
2. Die Hinwendung zum Sport und die Bevorzugung der Sportarten als Inhalte des Unterrichts.
3. Die Offenheit der Unterrichtsverfahren und die Akzeptanz verschiedener methodischer Wege zur Zielverwirklichung.
4. Die Vielseitigkeit des inhaltlichen Angebots durch die Erweiterung um Freizeitwertige Disziplinen.

15.4 Merkmale des geschlossenen und offenen Unterrichts



Abb.: geschlossener Sportunterricht (Kurz, D., 1998, S.223)

Entscheidungen im Sportunterricht	Lehrerrolle
Prognostiziertes, angestrebtes motorisches Verhalten der Ss (Lernziel)	Planungsmonopol
Vorwegbestimmte, nicht veränderbare Inhalte	Entscheidungsmonopol in der Unterrichtssituation
Festgelegte Abfolge von Lernschritten und Unterrichtssituationen – orientiert an einem „imaginären Durchschnittsschüler“	Dominant in der unterrichtlichen Kommunikation
Korrekturen, Lernzielkontrollen und Bewertungen	

Abb.: Merkmale des geschlossenen (lernzielorientiert-lehrerzentriert) Sportunterrichts (Martin, K., 2000, S.26)

Zu Beginn der didaktischen Diskussion nach der Curriculumtheorie, im Rahmen der Gegenorientierung unter dem Begriff „Didaktik offener Curricula“ (Garlichs, Heipke, Messner, Rumpf 1974), „Offener Unterricht“ (Eliade 1975), entstand berechtigte Kritik und Abwertung der lehrerzentrierten, geschlossenen Unterrichtsverläufe. Die Kritik wurde vor allem (1) an der fehlenden Schülerorientierung des Unterrichts, (2) an der fehlenden Orientierung an übergeordneten Erziehungszielen, wie an der „Befähigung zur Mündigkeit, Mit-Selbstentscheidung“ oder an sozialen Lernzielen festgemacht. Das führte zu folgender Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Unterrichtstypen, denen folgende Attribute, Merkmal zugeordnet waren.

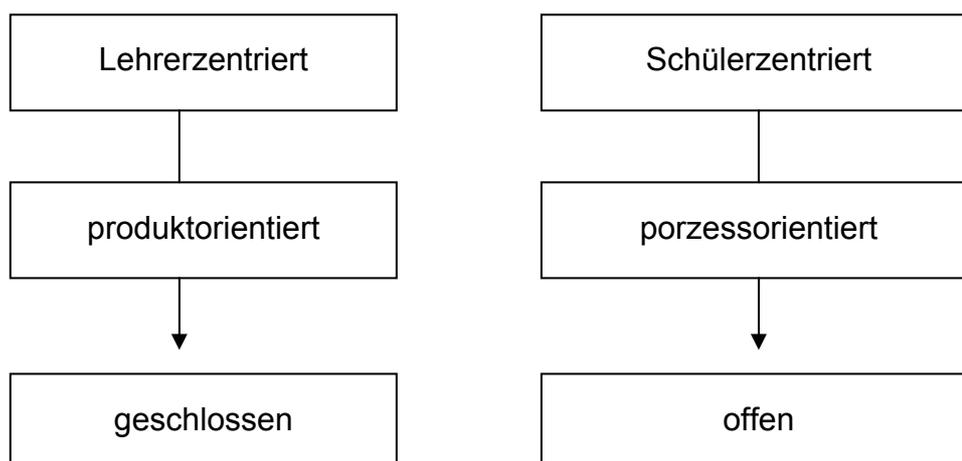


Abb.: Zusammenhänge von Unterrichtsmerkmalen (Martin, K., 2000, S.27)

15.5 4. Der „Offene“ Unterricht - als eine neue didaktische Qualität

15.5.1 Problematisierung des Begriffs Unterricht

Ist er nun eine Hoffnung fortschrittlicher Didaktik? Ist er die Fortsetzung der Idee der antiautoritären Erziehung in der Schule und damit das programmierte Chaos? Lässt die Institution Schule überhaupt offene Unterrichtsverläufe zu? Ist es im offenen Unterricht überhaupt möglich, zu den erforderlichen Ergebnissen zu kommen?

Zu dieser Thematik wird nun zwei Fragen nachgegangen:

(1) Was ist offener Unterricht?

(2) Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen ist er in der Schule realisierbar-wobei hierbei grundsätzlich der Sportunterricht zu betrachten sein wird.

Die Frage, was offener Unterricht ist, ist nicht nur mit der Definition zu beantworten, sondern muss das Problem ansich thematisieren.

Offener Unterricht verlangt in erster Linie eine „offene“, eine durch Offenheit geprägt Lehrerpersönlichkeit. Ohne die Charaktereigenschaft der Offenheit ist die Gestaltung offener Unterrichtskonzepte nicht möglich.

Offene Persönlichkeit von Lehrern/innen bedeutet, bezogen auf den Unterricht:

- Sie nehmen sich die Freiheit Dinge, Probleme, eigen Meinungen offen anzusprechen, auch.
- Gegenüber Kollegen/innen, Vorgesetzten, gegenüber Schülern/innen, unabhängig davon, ob diese Meinung genehm ist oder nicht.
- Sie sind offen, unvoreingenommen gegenüber der Meinung anderer.
- Sie lassen auch über bereits von ihnen getroffenen Entscheidungen, Beurteilungen und Bewertungen mit sich diskutieren und akzeptieren dabei andere Auffassungen.
- Sie sind in der Lage eigene Entscheidungen und Meinungen zurückzunehmen, wenn die anderen Auffassungen die sinnvolleren sind.
- Sie legen ihre Entscheidungen offen, das heisst nachvollziehbar und begründen sie gegenüber ihren Schülern/innen.

Nehmen wir für die Offenheit von Unterrichtsprozessen noch einen dritten Aspekt hinzu, dann betrifft dieser die Unterrichtsgestaltung selbst. Denn offene Unterrichtskonzepte sind von ihrer Anlage her so zu gestalten, dass sie

- Offene Kommunikationsprozesse zwischen den Schülern zulassen.
- Zu findende Lösungswege offenhalten, nicht vorgeben.
- Zieloffen sind.

Der Offenheitsbegriff hat also drei wesentlich Facetten:(1)Eine sozial wie pädagogisch fundierte Begründung, (2) ein offenes Verständnis der Lehrerrolle und (3) bestimmte Gestaltungsvoraussetzungen.

15.5.2 Wie offen darf der Sportunterricht sein?

Nach Kurz (1993) gibt es fünf gute Gründe zur Eröffnung des Sportunterrichts, die einfach der Struktur dieses Unterrichts der Sport vermittelt, immanent sind. Somit sind die folgenden fünf Gründe also typisch für offene Prozesse im Sportunterricht zu bezeichnen.

- Nicht alle wertvollen Unterrichtsergebnisse sind planbar.

Es besteht aber auch die Möglichkeit sie durch Aufgaben, Impulse, durch Gruppendynamische Prozesse einzuführen. Der Unterricht stellt eine Situation zur Verfügung, in der eigeninitiative, kreative und individuelle Lösungen gesucht werden können. Dabei ist davon auszugehen, dass hierbei unter Umständen mehr Unterrichtsergebnisse zustande kommen als möglicherweise geplant waren.

- Für kein Ziel gibt es den einen optimalen Lehrweg.

Grundsätzlich gibt es zum Erreichen des Unterrichtszieles mehrere methodische Wege, und grundsätzlich ist es so, dass ein methodisches Verfahren für jeden einzelnen Schüler gleich effektiv sein muss. Schüler sind aber auch nicht in jeder Situation für ein bestimmtes Vermittlungsverfahren zugänglich. Deshalb ist es aus vielerlei Gründen und manchmal auch grundsätzlich angebracht, nicht mit einem „methodischen Programm“ etwas erreichen zu wollen, sondern die Möglichkeit zu nutzen und die Suche nach den situationsadäquaten Lösungswegen zu öffnen.

- Jede Unterrichtsgruppe besteht aus Individuen

Funke(1991) hat deshalb das Prinzip formuliert, „individuelle Schwierigkeits- und Zielsituationen ermöglichen, statt Gleichschritt zu halten.“ Nach meiner Erfahrung lässt sich das am besten durch systematisierten Gruppenunterricht realisieren, in denen zu einer bestimmten Gruppendynamik aufgefordert wird.

- Es gibt kein ganzheitliches Lehren

Sportunterricht kann Schüler in vielfältiger Weise, beziehungsweise mehrdimensional ansprechen, belasten oder beanspruchen, konditionell, koordinativ, mit Lernanforderung, kognitiv und emotional. Nur ein prozesshaft angelegter Unterricht gibt den Schülern die Möglichkeit ganzheitlich zu „handeln“.

- Schülern sollen in ihrer Selbstständigkeit gefördert werden

Selbstständigkeit erwirbt man bekanntlich nur, wenn man die Möglichkeit zum selbstständigen Handeln, probieren, abwägen, bewerten, entscheiden hat und sich für das eigene Handeln verantworten muss.

15.5.3 Zusammenfassung zum Problem „Offener Unterricht“

(1) Offenheit ist ein pädagogischer und sozialer Anspruch mit vielschichtigen Problemen und Facetten. Dieser Anspruch ist pädagogisch und bildungspolitisch begründbar.

(2) Da der Offenheitsbegriff weder theoretisch noch wissenschaftlich, strukturell und

inhaltlich definierbar ist, ist Offenheit unter pragmatischen Gesichtspunkten auch nicht ganz einfach in praktische Unterrichtsvollzüge umzusetzen.

(3) Offenheit setzt zuerst eine ganz bestimmte pädagogische Einstellung und ein offenes Rollenverständnis der Lehrenden voraus.

(4) Offenheit setzt aber auch die Bereitschaft zum Teamwork bei Lehrern/innen und Schülern/innen sowie die dafür erforderliche soziale Kompetenz auf beiden Seiten voraus.

(5) Andererseits gibt es zum offenen Unterrichtskonzept in einer offenen Gesellschaft keine pädagogische Alternative.

15.5.4 Realisierungsmöglichkeiten für offene Arrangements im Sportunterricht

Erste Realisierungsmöglichkeit:

Forderung: Gemeinsame Planung des Sportunterrichts durch Lehrer und Schüler, aber: Die Verantwortung liegt beim Lehrer!

Realisierungsmöglichkeiten:

1. Der Lehrer teilt seine Planungsüberlegungen mit, gibt Einblick in die Überlegungen, begründet, rechtfertigt sie, beantwortet Rückfragen, lässt diese Überlegungen eventuell in Frage stellen und entwickelt mit den Schülern eine Alternative.

2. Aus der Klasse wird eine kleine Gruppe gebildet, die sich vor dem Unterricht mit dem Lehrer trifft, um die Inhalte, Themen des nächsten Unterrichtsblockes kooperativ zu planen. Das Ergebnis wird mit der Klasse besprochen.

Zweite Realisierungsmöglichkeit:

1. In Gruppen arbeiten lassen, damit permanent Interaktionen zwischen den Schülern möglich werden.
2. Bewusstes zurückhalten des Lehrers in der Kommunikation
3. Reflexionsphasen einlegen, die sich sowohl mit den inhaltlichen Aufgabenlösungen als auch mit der Interaktion in den Gruppen beschäftigen.

Dritte Realisationsmöglichkeit:

1. Aufgabenstellung, die unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten initiieren.
2. Impulse, die einen Prozess in Gang setzen

Offener Unterricht ist kein Allweitsmittel neueren didaktischen Bemühungen gerecht zu werden, denn es gibt Gründe, die es nicht ratsam erscheinen lassen, an dieser Stelle den Unterricht zu öffnen.

In der Praxis haben sich einige faktische Grenzen zur Realisierung des offenen Sportunterrichts ergeben, die hier ohne Kommentar aufgelistet werden. Allerdings sind sie diskutierbar, weil man darüber auch anderer Meinung sein kann.

15.5.5 Grenzen des offenen Sportunterrichts

Die Kritik am geschlossenen Unterricht scheint so umfassend und grundsätzlich, die

Anregungen zur Öffnung gehen so weit, dass verständlicherweise immer wieder versucht wurde, ein umfassendes, die Anregungen aufnehmendes Gegenkonzept zu formulieren.

Die hier nachgezeichneten Argumente gegen den lernzielorientierten Unterricht lassen sich unter der Frage, was sie für die methodische Gestaltung des Sportunterrichts bedeuten, zu diesem Gegenbild zusammenfassen.

Daher schließt diese Lektion mit fünf Warnungen vor einer voreiligen, vordergründigen und unbedachten Öffnung des Sportunterrichts.

(1) Ergebnisoffene, insbesondere problemorientierte Unterrichtsgestaltung ist meistens nicht sinnvoll, wenn es eine Standardlösung gibt, die der Lehrer als Fachmann kennt. Sie kann sinnvoll sein, wenn

- es mehrere gleichwertige Lösungen gibt
- die Einsichten bei der Suche nach der Lösung wichtiger sind als der schnelle Handlungserfolg

(2) Offenheit von Aufgabenstellungen und Berücksichtigung aktueller Schülerinteressen dürfen nicht bedeuten, dass Schüler jeder Aufgabe, die ihnen im Augenblick nicht zusagt oder zu schwer erscheint, ausweichen können. Ohne Forderungen mit einer gewissen Verbindlichkeit gibt es auch keine Förderung; Das gilt insbesondere für leistungsschwächere, misserfolgsängstliche Schüler.

(3) Gemeinsame Unterrichtsgestaltung durch Lehrer und Schüler darf nicht dazu führen, dass es keine längerfristigen Pläne oder Absprachen, keinen schwierigen, über längere Unterrichtseinheiten systematisch verfolgten Lernprozesse gibt.

(4) Offener Unterricht setzt auf die Bereitwilligkeit der Schüler zur Mitarbeit und auf ihre Erfahrung. Beides ist nicht jederzeit und bei jedem Thema bei allen Schülern vorhanden. Auch ein Sportunterricht, in dem die Mehrheit zu bestimmen scheint, kann ein Zerrbild der Demokratie sein.

(5) Gemeinsamer Unterricht von Lehrern und Schülern enthält mehr Konflikthanlässe als ein Unterricht, in dem der Lehrer sein Entscheidungsmonopol zu halten sucht.

Es kann u.U. sinnvoll sein, auch unterschiedliche Meinungen über das Was und Wie des Unterrichts durch Erproben und Diskussion auszutragen.

Das darf jedoch nicht dazu führen, dass sich auf Dauer das Wirkspektrum des Sportunterrichts verschiebt und die Schüler vorwiegend erfahren, wie man Sport arrangiert, aber nicht mehr, wie man ihn betreibt und was man dabei erleben kann.

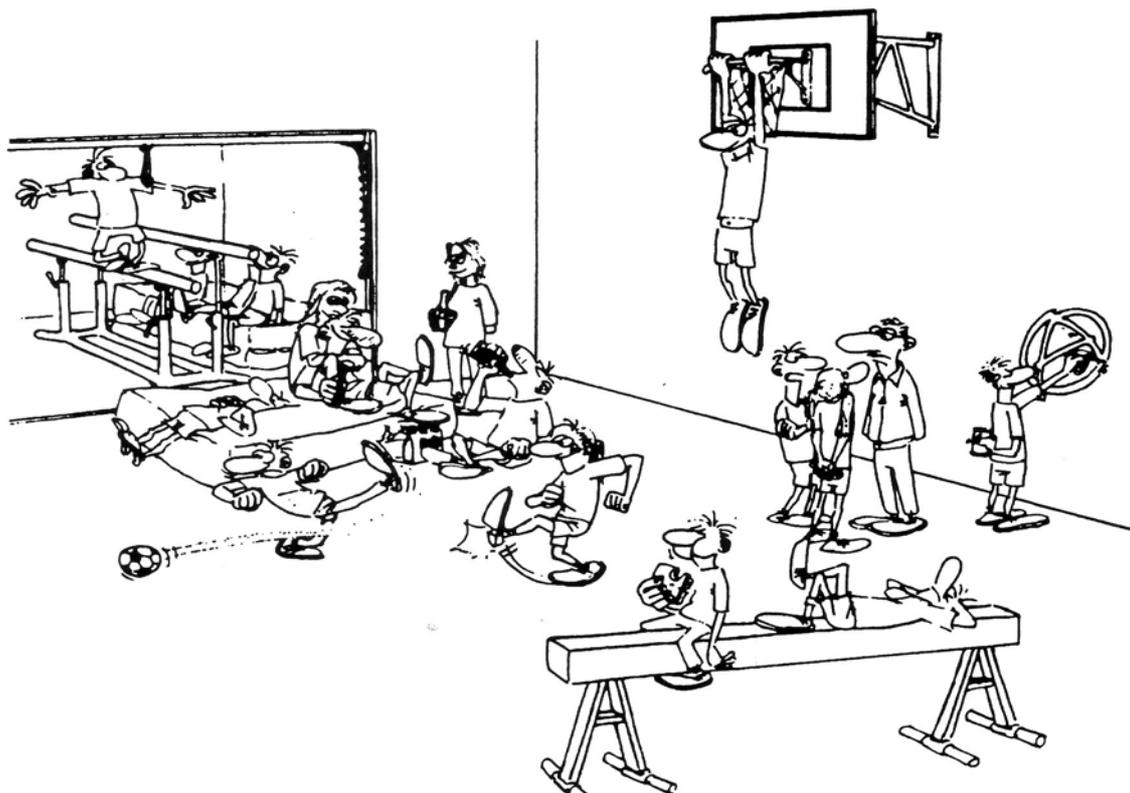


Abb.: „Extrem offener“ Sportunterricht (Kurz, D., 1998, S.233)

15.6 Die unterschiedlichen Typen des Sportunterrichts- vom geschlossenen zum offenen Sportunterricht

Zum Abschluss dieser Sportdidaktischen Unterrichtstheorie sollen die unterschiedlichen Möglichkeiten, die der Sportunterricht bietet, noch einmal aufgezeigt und sowohl auf der Beziehungsebene, als auch auf der Inhaltsebene so strukturiert werden, dass sich daraus eine Zuordnung zu einem ganz bestimmten Unterrichtstyp ergibt.

15.6.1 Die Typisierung des Sportunterrichts auf der Beziehungsebene

Nach dieser Auffassung lassen sich dann zwischen „Geschlossen“ und „Offen“ drei Unterrichtstypen unterscheiden.

1. Anweisungsunterricht

Der „Anweisungsunterricht“ ist ein lehrerzentrierter Unterricht mit den folgenden Charakteristika: Lehrer entscheiden, welche Ziele Schüler im jeweiligen Unterricht erreichen sollen. Sie wählen dafür – jene Abfolge von Lernschritten,

Übungsverbindungen und methodischen Hilfen aus, mit denen die Schüler die Ziele wahrscheinlich optimal erreichen. Ebenso entscheiden sie über soziale Ordnungsformen, die Organisation im Raum und die zeitlichen Abläufe. Der Lehrer stellt für alle Unterrichtsziele, die ihm wichtig sind fest, in wie weit die Schüler sie erreicht haben und entscheidet auf der Grundlage diese Ergebnisse die weiteren Unterrichtsziele.

2. Aufgabenorientierter Unterricht

Das methodische Konzept dieses Unterrichts sind Aufgabenstellungen. Lehrer geben Schülern Aufgaben und versuchen über diese Form der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Inhalt zu einem bestimmten Ziel zu kommen. Eine Aufgabe ist die Aufforderung zur Ausführung einer Handlung, mit der das Lösen eines Problems verbunden ist. Eine Aufgabe ist in Hinblick auf die Beziehungsebene erst dann eine echte Aufgabe, wenn sie dem Schüler eigenes Entscheiden und eigene Lösungsfindung erlaubt.

Ein praktisches Beispiel:

Schwimmgruppe des dritten Schuljahres in einem Lehrschwimmbecken

Der Lehrer sagte: „ Ich gebe euch jetzt folgende Aufgabe! Immer zwei bilden eine Gruppe und nehmen sich zwei Reifen, findet euch jetzt erst mal zu Partnern zusammen.“ Kinder suchten sich einen Partner. Der Lehrer gab folgenden Eingangsimpuls, dass sich die Kinder ihre Partner selbst wählen konnten. Zu Beginn war es ein Durcheinander und Geschrei. Es ordnete sich dann aber entsprechend der Aufgabenstellung.

3. Prozessorientierter (Offener) Unterricht

Der prozessorientierte Unterricht ist sicherlich die offenste Form, die die Institution schulischer Sportunterricht zulässt. Unterrichtstheoretisch wird damit jedoch gemeint, dass der Einstieg offen ist, der Fortgang des Unterrichts kreativ auf gefundenen Zwischenlösungen aufbaut und er somit weitgehend „zieloffen“ verläuft. Er bietet viele Möglichkeiten offener Kommunikation.

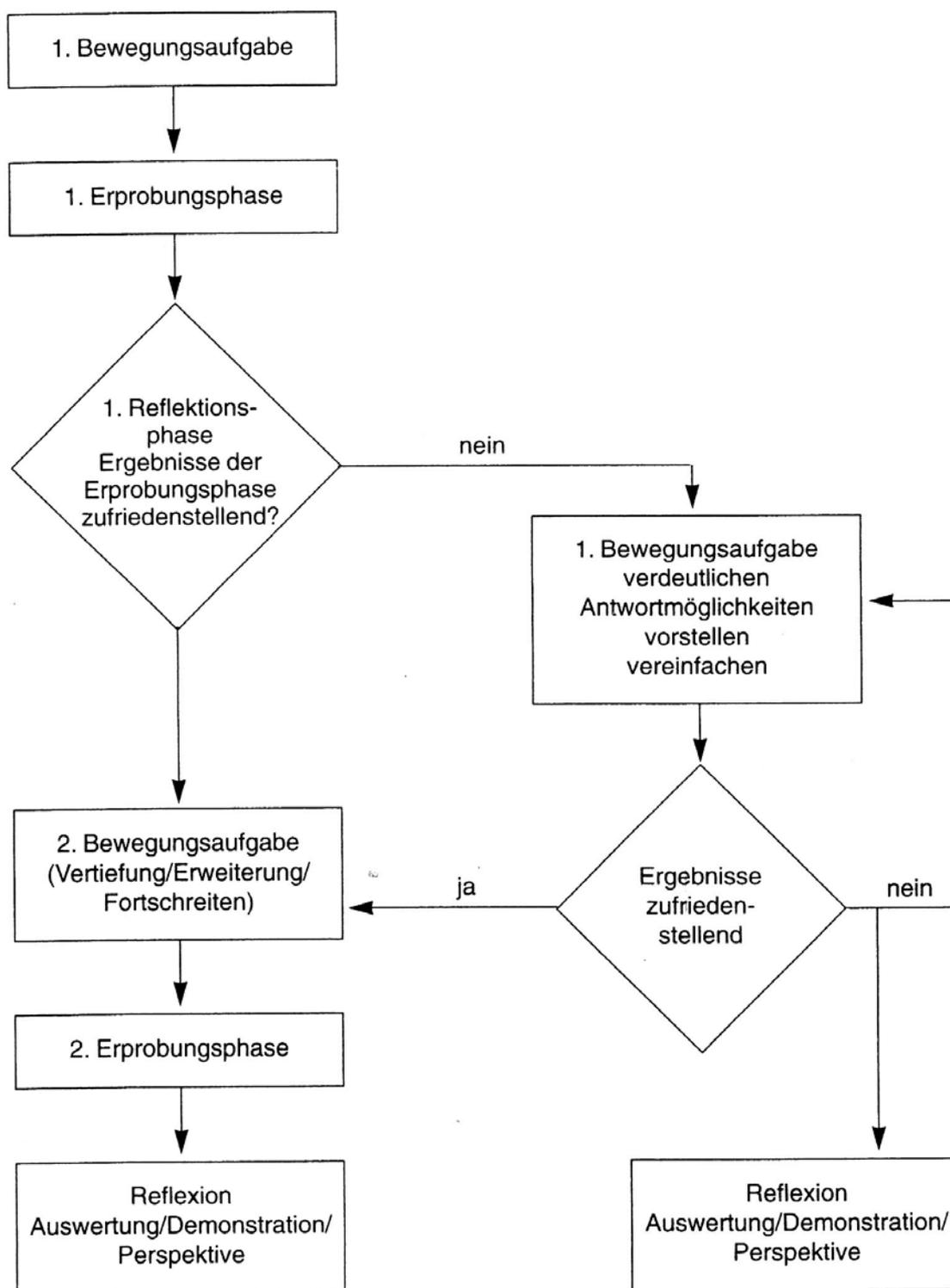


Abb.:Verlaufsplanung einer eingeschränkt offenen Stunde (Wurzel, B.,1994, S.105)

15.6.2 Typisierung des Sportunterrichts auf der Inhaltsebene

Aufgrund langjähriger Unterrichtspraxis und zugrundeliegender Literatur wird die Auffassung vertreten, dass sich alle Einzelzielsetzungen auf drei Zielgruppen reduzieren lassen: Auf Lernziele, Handlungsziele, oder funktionale Ziele.

1. Lernziele

Lernziele bedeuten die Entscheidung für ein ganz bestimmtes Sportmotorisches Verhalten, das an Mustern wie Grundfertigkeiten, Grobformen, Feinformen, Idealtypischer Bewegungsabläufe oder sportlicher Techniken orientiert ist.

Lernziele sind an konkrete Bewegungsvorbilder gebunden. Zum Beispiel an

- Bewegungsfertigkeiten aus Sportarten, Spielen, Tanz und Gymnastik
- Vortaktische Elemente von Spielen und Kampfsportarten
- Alle Wettbewerbe, deren Verlaufsform, Regeln, Normen und Handlungsmöglichkeiten vorher definiert werden.

(Beispiel: Hocke über den Kasten, Baggern beim Volleyball, Startsprung beim Schwimmen)

2. Handlungsziele

Sollen Schüler erfahren lassen, in einer Situation problemlösend, zweckmäßig und selbstentscheidend zu handeln. Handlungsziele sind an konkrete Aufgabenstellungen oder Impulse zur Lösungssuche gebunden. Zum Beispiel

- Das selbsttätige Erarbeiten von sportlichen Bewegungsabläufen
- Das Anwenden bisher erworbener Qualifikationen in bestimmten Situationen
- Selbstständiges und kooperatives Kennenlernen und Erarbeiten neuer Formen des Sports
- Umsetzen von Aufgaben und Impulsen zu Lösungen
- Bewusste koordinierte Aufgaben

3. Funktionale Ziele

Bei funktionalen Zielen organisieren die Lehrer Entwicklungsprozesse organischer, das heißt energetischer Funktionen und damit konditioneller Fähigkeiten. Funktionale Ziele sollen nicht an ein sportmotorisches Verhalten (Lernziel), noch an ein Handlungsziel gebunden sein. Funktionale Ziele sind:

- Das Entwickeln von konditionellen Fähigkeiten
- Kompensieren von Bewegungsmangelscheinungen (Sportförderung)
- Unterstützung der physischen Entwicklung

Literatur:

Grössing, Stefan (1997) Einführung in die Sportdidaktik. Wiesbaden: Limpert, S.11-40

Martin, Karin (2000) Sportdidaktik zum Anfassen. Schorndorf: Hofmann, S.26-38

Kurz, Dietrich (1998) Wie offen soll und darf der Unterricht sein? In Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. Band 96, S.219-237

16 Abschließende Bemerkungen zum schulischen Sportunterricht

In den späten 60-er bzw. den 70-er Jahren, als aus den Instituten für Leibeserziehung und Leibesübungen die heutigen sportwissenschaftlichen Institute wurden, bekam auch die Leibeserziehung in der Schule ein anderes Etikett: Sportunterricht hieß die neue Zauberformel, die für frischen und sportiven Wind in den Turnhallen und Sportplätzen sorgen sollte. Getragen von der allgemeinen gesellschaftlichen Sporteuphorie, die ihre politische Anerkennung und Unterstützung aus der hohen gesellschaftlichen Reputation des Leistungssports erhielt, hielt der in den Medien präsentierte Sport Einzug in die Schulen.

Seit dem ist eine historisch betrachtet nur relativ kurze Zeit verstrichen, in der aber die Fundamente des Sports durch erdbebengleiche gesellschaftliche Veränderungen erschüttert wurden (vgl. Balz, 2000):

- der kalte Krieg zwischen den Blöcken gehört hoffentlich für immer ebenso wie der eiserne Vorhang der Vergangenheit an und der Leistungssport hat als Aushängeschild für die Leistungsfähigkeit der politischen Systeme ausgedient,
- der moderne Leistungssport kann mit seinen negativen Auswüchsen kaum noch als pädagogische Leitfigur für den schulischen Bereich herangezogen werden.
- Die ständige mediale Präsenz einiger ausgewählter, weil einschaltquotenträchtiger Sportarten lässt das ehemals breite Spektrum des Sports auf einige wenige zusammenschmelzen. Die Dauerberieselung mit der Ware Sport lockt immer weniger Menschen hinter dem Ofen hervor. Aus dem Sportfest als einem aus dem Alltag herausgehobenen besonderen Ereignis wird eine alltägliche Ausverkaufsware.

Vor diesem Hintergrund ist es schwer, die bildende Funktion des Sports zu vermitteln (vgl. Kurz, 2000). Dies gilt insbesondere für die Menschen, die im Sportunterricht mehr negative als positive Erfahrungen gesammelt haben. Das Dilemma des Sportunterrichts ist, dass Sportlehrer und Sportwissenschaftler den Sportunterricht immer nur durch die eigene Brille der im Sport und Sportunterricht Erfolgreichen sehen und dabei den Blick für die nicht vom Erfolg verwöhnten verloren haben. Eine selbstkritische Diskussion, bei der auch die Sportverweigerer zu Wort kommen sollten, könnte die Diskussion über Ziele und Inhalte des Sportunterrichts beleben. Volkamer stellt selbstkritisch die Frage, warum es uns, den Sportpädagogen, nicht gelingt die anderen, d. h. die Kritiker (vgl. Krüger, 1999; Kofink, 1999; Lenzen, 1999), von den Segnungen des Sportunterrichts zu überzeugen. „Offenbar sind die Argumente der Schulsportgegner, die ja auch nicht alle dumm sind, mit unseren Argumenten nicht zu entkräften“ (1999, S. 445).

Nach Untersuchungen von Opaschowski (1987; 1995) ist insbesondere bei den Erwachsenen die sportliche Aktivität sehr gering ausgeprägt. Opaschowski (1987) differenziert verschiedene Sporttypen:

- Leistungssportler,
- Aktivsportler – mindestens einmal wöchentlich sportlich aktiv,
- Gelegenheitssportler,
- Nichtsportler.

Tabelle 12: Die sportliche Aktivität der Deutschen – Angaben in Prozent (modifiziert nach Zahlen von Opaschowski, 1987, S. 16).

	14- bis 34jährige	über 34jährige
Leistungssportler	4	1
Aktivsportler	33	15
Gelegenheitssportler	30	18
Nichtsportler	33	66

Von besonderem Interesse ist die Zahl der Aktivsportler, d. h. derer bei denen das Sporttreiben zum Lebenskonzept dazugehört und denen das Sporttreiben eine Herzensangelegenheit ist. Zu vernachlässigen ist die Zahl der Gelegenheitssportler und die der Leistungssportler. Es ist für einen Sportler erschütternd festzustellen, dass insbesondere in der Altersgruppe, in der die sportliche Aktivität insbesondere aus gesundheitlichen Gründen besonderes wichtig wäre nur noch 15 Prozent regelmäßig sportlich aktiv sind. Dies ist auch die Gruppe, die gesellschaftliche Entscheidungen fällt: Sei es, dass sie als Eltern die sportliche Sozialisation ihrer Kinder fördern oder verhindern; sei es, dass sie als politische Entscheidungsträger in den Parteien und Elternvertretungen oder sonstigen Gremien über den Stellenwert des Schulsports entscheiden.

Nach neueren Zahlen von Opaschowski ist von keinem Zuwachs der sportlichen Aktivität auszugehen. Zusammenfassend hierzu ist festzuhalten, dass es dem Sport gut täte, selbstkritischer seine Bedeutung in der Gesellschaft zu reflektieren, und insbesondere danach zu fragen, warum so wenige, das Sporttreiben zu einem festen Bestandteil ihres Lebenskonzeptes gemacht haben. Ein Weniger an Sport und ein Mehr an anderen bewegungskulturellen Inhalten täte dem Unterrichtsfach aus meiner persönlichen Sicht sicherlich gut. Nicht der auf wenige Sportarten und Bewegungsformen reduzierte Sport sollte ausschließlicher Mittelpunkt des Unterrichts sein, sondern das breite Spektrum der Bewegungs-, Spiel- und Sportmöglichkeiten. Hierbei ist auch keine Begrenzung auf die Bewegungsmöglichkeiten aus unserem Kulturkreis notwendig (vgl. Grössing, 1993). In wie weit das Konzept des mehrperspektivischen Sportunterrichts zukünftig zu einer tatsächlichen Veränderung des Sportunterrichts in den Schulen führt, bleibt abzuwarten.

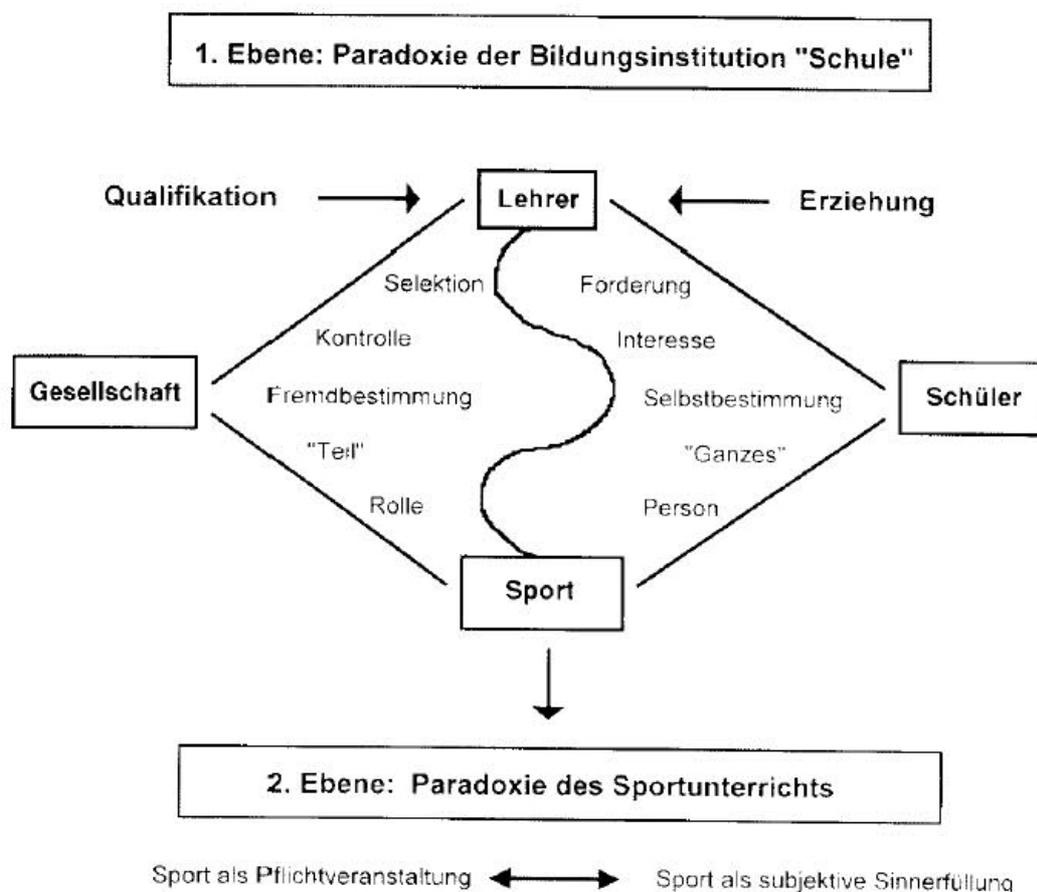


Abbildung 22: Die doppelte Paradoxie des Sportunterrichts (Prohl, 1999, S. 103).

Prohl (1999) spricht von der doppelten Paradoxie der schulischen Sporterziehung. Sie liegt darin begründet, dass Unterricht immer zwischen der individuellen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (Individuation) auf der einen Seite und den Ansprüchen der Gesellschaft (Sozialisation) in Form von Selektion und Kontrolle eine Gradwanderung vollziehen muss. Die zweite Paradoxie besteht darin, dass das Sporttreiben und insbesondere die individuelle Sinnfindung im Sport mit dem Sportunterricht relativ wenig zu tun haben.

Volkamer (1996, S. 11) ist der Meinung, dass Sport als Routine-Pflichtveranstaltung nicht nur den Charakter von Freiwilligkeit und subjektivem Erlebnis verliere, sondern auch seinen eigentlichen Sinn. „Übrig bleibt eine leere Hülse, ein sinnentleertes schulisches Ritual.“

Sportunterricht in der Schule und Sport im Verein stellen zwei unterschiedliche Erscheinungsformen dar. Der Sportunterricht kann aufgrund der doppelten Paradoxie (vgl. Prohl, 1999) nicht die Lust am Sporttreiben vermitteln. Volkamer (1987) spricht deshalb auch „Von der Lust mit der Last im Schulsport“.

Der Schulsport ist in seiner eigenen Falle gefangen: er will alle Kinder für den Sport gewinnen, aber dadurch, dass er ihn für alle zur Pflicht macht, entzieht er sich selbst die Voraussetzungen für seinen Erfolg. Unter Zwang

haben die Schüler nicht die Möglichkeit sich für den Sport zu entscheiden, also entscheiden sie sich gegen ihn, – und zum Ausgleich sucht ein Teil der Lehrer und Schüler ihre sportliche Befriedigung im Verein. (Volkamer, 1996, S. 15)

Er fordert deshalb eine Entpädagogisierung des Schulsports, aus der folgt, dass didaktisches und methodisches Handeln in allererster Linie darauf abzielen sollte, den Schülern den Sport als ihre Angelegenheit erleben zu lassen (1987, S. 67). Dieser Haltung möchte ich mich persönlich nicht anschließen, denn es geht bei dem Sportunterricht um ein Unterrichtsfach, das sich mit dem Sport als einem Kulturgut beschäftigen sollte.

Gerade die inhaltliche Gleichsetzung von Sportunterricht mit dem institutionalisierten Sport lieferte ein starkes Argument für die Abschaffung von Sportstunden.

Wenn es nicht gelingt, die Unterschiede des schulischen Sportunterrichts zum außerschulischen Sport deutlicher zu artikulieren, dann liefern wir angesichts der aktuellen schulpolitischen Diskussionen selber die Argumente für eine Verlagerung des Schulsports in Vereine. Und eine solche Fehlentwicklung können wir nur verhindern ... durch eine pädagogische Leitlinie für Schulsport. (Beckers, 1995, S. 47)

Der Sportunterricht in der Schule darf nicht mit dem Sporttreiben in der Freizeit gleichgesetzt werden. Sein primäres Ziel liegt nicht darin, Spaß allein, sondern wie in anderen Schulfächern auch, ein Kulturgut zu vermitteln. Die Vermittlung und Aneignung solcher Kulturgüter setzt sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf der Seite der Lernenden ein hohes Engagement voraus. Dieses ist wie uns der Alltag immer wieder zeigt, in den seltensten Fällen mit kurzfristigem Lust- und Spaßgewinn verbunden, sondern eher mit Mühsal und Anstrengung. Diese Investitionen und der Aufschub kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung scheinen aber die Voraussetzung für mittel- und langfristige Erfolgserlebnisse (vgl. von Cube & Alshuth, 1987).

Man kann davon ausgehen, dass unter Umständen mühsam erworbene Kompetenzen dem Individuum wesentlich mehr Freude bringen als dies die auf den Moment ausgelegte Spaßideologie der heutigen Zeit je erbringen kann. Das Klavier- und Tennisspiel haben einige Gemeinsamkeiten: Man muss, um einigermaßen gut spielen zu können, sehr viel Zeit und Mühe investieren. Wenn man jedoch ein bestimmtes Fertigkeitenniveau erreicht hat, profitiert man davon Zeit seines Lebens. Selbst in höherem Alter kann aus dieser Tätigkeit Lustgewinn resultieren.

Wenn im Sportunterricht nicht mehr das Üben und Trainieren, sondern nur noch der kurzfristige Spaß im Mittelpunkt steht, können keine längerfristig wirksamen Kompetenzen vermittelt werden. Der Fähigkeits- und Fertigkeitserwerb müssen im Sportunterricht einen zentralen Stellenwert einnehmen. Hierbei sollten die Prinzipien der Anstrengung und Dauerhaftigkeit nicht nur aus trainingswissenschaftlicher sondern insbesondere aus pädagogischer Sicht berücksichtigt werden. Ohne Anstrengung ist in keinem Unterrichtsfach etwas zu erreichen. Hierzu muss das Prinzip der Dauerhaftigkeit treten, d. h. um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu stabilisieren, müssen diese auch wiederholt durch-

geführt werden. Der Spaß am Können hängt nach Brehm (1990, S. 131) auch häufig mit der Wiederholung zusammen. Abwechslung alleine ist noch kein Gütekriterium eines guten Sportunterrichts.

Auch das Dilemma der Benotung könnte durch eine andere Schwerpunktsetzung und Umbenennung des Unterrichtsfaches eventuell vermieden werden, wenn mehr das Erzieherische in den Mittelpunkt gerückt würde (vgl. Grössing, 1997b). Grundsätzlich ist hierzu festzuhalten, dass die Benotung nicht nur vom Ausprägungsgrad der biologisch determinierten sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängen darf. Die Anstrengungsbereitschaft muss genauso berücksichtigt werden wie die Solidarität, die sich in der Teamfähigkeit, regelkonformem Verhalten und der Unterstützung Schwächerer zeigen kann.

Die Begrifflichkeit „Bewegungserziehung“ würde klarstellen, dass es in diesem Unterrichtsfach um mehr geht als nur um die herrlichste Nebensache der Welt, die für viele im Sportverein attraktiver ist, sondern um eine breit angelegte Erziehung, bei der der Sport durchaus im Mittelpunkt stehen darf. Balz (2000, S. 8) hingegen glaubt nicht, dass durch eine andere Etikettierung die mit dem Sportbegriff verbundenen Probleme beseitigt werden können. Er glaubt, dass der Sportbegriff nach wie vor der treffendste Begriff für das Ganze der bewegungskulturellen Vielfalt darstellt

Es geht dabei nicht um einen Paradigmenwechsel von einer Sport- zu einer Bewegungspädagogik, wie er in den sportkritischen Konzepten propagiert wird (vgl. Balz, 2000; Funke-Wieneke, 2000; Krüger & Grupe, 1998 und 1999), sondern lediglich um die Abwehr von Gefahren, die dem Sport in der Schule drohen, wenn er auf den medial präsentierten Sport reduziert wird, oder wenn er als eine Veranstaltung angesehen wird, die auch von den Übungsleitern der Vereine übernommen werden könnte. Eine Erweiterung um andere bewegungskulturelle Inhalte als auch die Erweiterung der möglichen Erfahrungsmöglichkeiten (Perspektiven) scheinen geeignet, hier Abhilfe zu leisten.