Georg Wydra

Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht, Gesundheitsorientierung und Erlebnishunger

Skript zur Vorlesung Sportpädagogik

Sportwissenschaftliches Institut
der Universität des Saarlandes

Saarbrücken

2007

Inhaltsverzeichnis

1 EINFÜHRUNG 8

2 CHARAKTERISIERUNG DER SPORTPÄDAGOGIK 11

3 SPORTUNTERRICHT ZWISCHEN SCHULISCHER PFLICHT UND FREIZEITLICHER SPAßORIENTIERUNG 15

3.1 Sport ein Bildungsgut? 16

3.1.1 Die Legitimationskrise des Sportunterrichts 16

3.1.2 Bildung und Erziehung 17

3.1.3 Der Bildungsgehalt des Sports 19

3.1.3.1 Bildungsgehalte aus der Sicht der Theorie der Leibeserziehung 19

3.1.3.2 Die aktuelle Position der Sportpädagogik 21

3.1.3.3 Die Position der großen Verbände 25

3.2 Didaktische Modelle des Sportunterrichts 29

3.2.1 Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht 29

3.2.2 Didaktische Konzepte des Schulsports der Gegenwart 34

3.2.2.1 Sportorientierte Konzepte 36

3.2.2.2 Sportkritische Konzepte 40

3.2.2.3 Das integrative Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport 52

3.3 Sportunterrichtliche Wirklichkeit am Beispiel der Koedukation 69

3.3.1 Eine Untersuchung zur Koedukation im Sportunterricht 69

3.3.2 Methodik 75

3.3.3 Ergebnisse 76

3.3.3.1 Angaben zur sportlichen Aktivität 76

3.3.3.2 Angaben zum Sportunterricht 78

3.3.3.3 Bewertung des Sportunterrichts 87

3.3.4 Abschließende Bemerkungen zur Koedukation 94

3.4 Abschließende Bemerkungen zum schulischen Sportunterricht 97

4 GRUNDFRAGEN DER GESUNDHEITSPÄDAGOGIK DES SPORTS 103

4.1 Was ist Gesundheit? 104

4.2 Wie kommt Gesundheit zustande? 107
4.3 Didaktische Aspekte des Gesundheitssports 112
4.4 Die Bedeutung der Handlungsfähigkeit am Beispiel der Belastungssteuerung im Gesundheitssport 115
4.4.1 Belastungsteuerung nach dem Gefühl 116
4.4.2 Belastungssteuerung nach der Befindlichkeit 117
4.4.3 Belastungssteuerung über das Messen der Herzfrequenz 119
4.4.4 Pädagogische Möglichkeiten 120
4.4.5 Ausblick 123
4.5 Gefahren des Gesundheitssports 124

5 SPORT IN DER ERLEBNISGESELLSCHAFT 129
5.1 Spaß als Orientierungsgröße der Erlebnisgesellschaft 129
5.2 Thrills als ultimative Kicks des Freizeitsports 135
5.3 Pädagogische Konsequenzen 139

6 ABSCHLUSSBEMERKUNGEN 144

LITERATURVERZEICHNIS 147

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sportwissenschaft und Sportpädagogik (Schmitz, 1979, S. 65). 11

Abbildung 2: Das Grundgefüge des didaktischen Feldes der Leibeserziehung (Schmitz, 1970, S. 38). 21

Abbildung 3: Wissenschaftssystematischer Standort der Sportdidaktik (Grössing, 1997, S. 34). 30

Abbildung 4: Aspekte der Didaktik (Schmitz, 1972a, S. 24) 32

Abbildung 5: Zusammenhang von Didaktik und Methodik (Schmitz, 1972a, S. 29). .. 34

Abbildung 6: Die Abgrenzung des Sportbegriffes im Sportartenkonzept (Söll, 1995, S. 67) 38

Abbildung 7: Bewegungskultur als Lebensstil (Grössing, 1995, S. 51) 41

Abbildung 8: Strukturierung des Gesamtkomplexes „Körpererfahrung“ (leicht modifiziert nach Bielefeld, 1986, S. 17). 47

Abbildung 9: Sportbezogenes Verhalten als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt. 55

Abbildung 10: Sinn-Zweck-Ziel-Schichtung von Handlungsintentionen (unterbrochene Linien: Antizipationsbezüge) (Nitsch, 1986, S. 212). 58

Abbildung 11: Was Sport in der Freizeit persönlich bedeutet. Ergebnis einer repräsentativen Untersuchung an n=2000 Bundesbürgern (Abbildung modifiziert nach Opaschowski, 1987, S. 12). 59

Abbildung 12: Freizeitsportbzogene Motive deutscher Schülerinnen und Schüler (n=344) nach Zahlen von Steffgen et al. (2000, S. 415). Ausgangspunkt war eine vierstufige Likert-Skala. 61

Abbildung 13: Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000, S. 74). 62

Abbildung 14: Bedeutung der verschiedenen Perspektiven aus der Sicht von Sportlehrern (nach Zahlen von Kläser, 2000, S. 31). 65

Abbildung 15: Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich mit den Schülerzahlen im Saarland im Schuljahr 1997/98 bzw. der Zusammensetzung der Repräsentativstichprobe. 75

Abbildung 16: Sportliche Aktivität der Schülerinnen und Schüler. 77

Abbildung 17: Sportunterrichtsbezogene Motive – Ergebnis der Clusteranalyse. 80

Abbildung 18: Ausprägung der verschiedenen Motivbündel. 80

Abbildung 19: Sportnoten der Schülerinnen und Schüler im letzten Zeugnis 85

Abbildung 20: Beurteilung der Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Standardisierte Summenscores der einzelnen Beurteilungsdimensionen. 90

Abbildung 21: Benotung des Sportunterrichts. 92

Abbildung 22: Die doppelte Paradoxie des Sportunterrichts (Prohl, 1999, S. 103). 99

Abbildung 23: Kriterien von Gesundheit und Krankheit. 106

Abbildung 24: Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und Gesundheit. 107

Abbildung 25: Das Modell gesundheitlicher Überzeugungen (Health-Belief-Modell) von Rosenstock (1966) (modifiziert nach Schwarzer, 1992, S. 43)..... 108

Abbildung 26: Das sozial-kognitive Prozessmodell gesundheitlichen Handelns (modifiziert nach Schwarzer, 1992, S. 75). 110

Abbildung 27: Handlungsfähigkeit als Ziel des Gesundheitssports 113

Abbildung 28.: Ziele der Gesundheitsförderung im Sport. 114

Abbildung 29: Belastungsintensität und subjektiver Anstrengungsgrad bei Teilnehmern eines Lauftreffs. 116

Abbildung 30: Veränderung der Befindlichkeit durch unterschiedlich intensive Gymnastikprogramme. Darstellung der standardisierten Differenzen..... 118

Abbildung 31: Zusammenhang zwischen palpatorisch und elektronisch ermittelten Herzfrequenzwerten in Ruhe und nach einer standardisierten Belastung. 120

Abbildung 32: Veränderung der Ausdauerleistungsfähigkeit während des Versuchs in Versuchs- und Kontrollgruppe. 121

Abbildung 33: Veränderung des ausdauerspezifischen Wissens während des Versuchs in Versuchs- und Kontrollgruppe. 122

Abbildung 34: Veränderung der Beanspruchung während des Versuchs in Versuchs- und Kontrollgruppe. 122

Abbildung 35: Der lange Arm der Freizeit (Opaschowski, 1992, S. 10) 132

Abbildung 36: Aufregung als Lohn der Gefahr (Apter, 1994, S. 58) 136

Abbildung 37: Grundriss der Sportpädagogik (Prohl, 1999, S. 20)..... 145

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die verschiedenen Konzepte im Schulsport (modifiziert nach Hummel & Balz, 1995, S. 37). 68

Tabelle 2: Durchschnittsalter der untersuchten Gruppen der Sekundäranalyse 75

Tabelle 3: Die Beliebtheit vorgegebener möglicher Schulsportarten. Angaben der prozentualen Häufigkeiten, mit denen die jeweiligen Sportarten als Wunschsportarten des Sportunterrichts genannt wurden. 78

Tabelle 4: Sportunterrichtsbezogene Motive – Ergebnisse der Varianzanalyse..... 81

Tabelle 5: Lieblingsfächer der Schülerinnen und Schüler. Angabe der prozentualen Häufigkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich). 87

Tabelle 6: Prozentualer Anteil der Schüler, die zwei Stunden Sportunterricht für zu viel, genau richtig bzw. zu wenig erachten. 87

Tabelle 7: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, denen die Abschaffung des Sportunterrichts egal ist bzw. die das prima finden in Abhängigkeit von der besuchten Schulform. 88

Tabelle 8: Sportnote von Jungen und Mädchen, denen die Abschaffung egal ist bzw. die das schade finden. 88

Tabelle 9: Beurteilung der Sportlehrer. Ergebnis der Clusteranalyse nach Ward auf der Basis der prozentualen Häufigkeiten..... 89

Tabelle 10: Beurteilung der Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der Varianzanalyse 90

Tabelle 11: Ergebnis der Regressionsanalyse mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriumsvariable und der Sportnote, der sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler, den Motivbündeln und den Urteilen über die Sportlehrer als Prädiktorvariablen. Angegeben sind nur die signifikanten Prädiktoren. 93

Tabelle 12: Die sportliche Aktivität der Bundesbürger – Angaben in Prozent (modifiziert nach Zahlen von Opaschowski, 1987, S. 16). 98

1 Einführung

Die Sportpädagogik ist für alle Sportlehrer die zentrale sportwissenschaftliche Disziplin. Sie beschäftigt sich mit Fragen der Erziehung und Bildung im und durch Sport. Jeder Sportlehrer, Trainer oder Übungsleiter hat sich bei der Planung, Durchführung oder Auswerung von Sportstunden mit sportpädagogischen Fragen zu beschäftigen. Solche Fragen betreffen die Zielstellung der geplanten Sportstunde, die Auswahl von bestimmten Inhalten und Methoden, um die angestrebten Ziel effektiv und effizient zu erreichen; und in der Nachbereitungsphase stellt sich jeder Sportlehrer die Frage, ob die Stunde so verlaufen ist, wie es geplant war, und was zukünftig besser gemacht werden kann.

Die Fragestellungen, die jeden Sportlehrer beschäftigen, sind klar. Wesentlich unklarer hingegen sind die pädagogischen Empfehlungen, wie diese Fragen im Einzelnen zu beantworten sind. Dies liegt zum Teil daran, dass es zwar gute Ansätze aber keine Patentrezepte für einen gelungenen Sportunterricht gibt. Jede Klasse und jede Sportgruppe stellen andere Herausforderungen, denen sich der Sportlehrer mit einer jeweils anderen Methodik nähern muss. Zum anderen ist es ein Kennzeichen einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft, dass unterschiedliche methodische Vorgehensweisen nicht nur statthaft, sondern auch wünschenswert sind, weil dadurch ein insgesamt leistunsfähigeres System geschaffen werden kann als durch dogmatische Vorgaben. Dies hat gerade die jüngste deutsch-deutsche Vergangenheit gezeigt.

Die in der sportpädagogischen Literatur zu beobachtende Meinungsvielfalt ist gerade für denjenigen, der sich erstmals mit sportpädagogischen Fragen beschäftigt, sehr verwirrend. Hinzu kommt, dass die konkret greifbaren Fakten nicht so transparent vorliegen wie z. B. in den naturwissenschaftlich ausgerichteten sportwissenschaftlichen Disziplinen wie der Sportmedizin oder der Trainingswissenschaft. Das aber ist gerade das Wesen der Sportpädagogik: Es geht darum, die Fülle der Informationen aus den verschiedensten Bereichen zusammenzutragen, um so ein Bild vom *guten* Sportunterricht zu entwickeln. Die Diskussion der verschiedensten Meinungen über die Ziele und Methoden des Sportunterrichts ist eines der zentralen Anliegen der Sportpädagogik.

Es handelt sich bei dieser Schrift um eine erste Einführung in die Sportpädagogik. In dieser Schrift wird der Versuch unternommen, einen kurzen Überblick über einige, dem Autor wichtig erscheinende Bereiche der Sportpädagogik zu geben. Hierbei werden vor allem die Bereiche angesprochen, die in der heutigen Zeit für angehende Sportlehrer von größter

Relevanz sind. Im Einzelnen wird sehr intensiv und ausführlich auf den schulischen Sportunterricht, den Gesundheitssport und den Freizeitsport eingegangen. Viele andere Bereiche, wie z. B. der Senioren- oder der Leistungssport, werden nicht angesprochen, weil dies den Rahmen dieser Einführung in die Sportpädagogik sprengen würde.

Das zweite Kapitel will einen stark verküzten Überblick über die Sportpädagogik geben. Es geht darum, einige grundlegene Begrifflichkeiten zu klären. Was ist unter dem Begriff der Sportpädagogik zu verstehen? Wie hat sich die Sportpädagogik entwickelt? Wie ist ihr Verhältnis zu den anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen?

Im dritten Kapitel wird der Schulsport thematisiert. Dieser Bereich stellt nach wie vor den zentralen Bereich jeder Sportlehrerausbildung dar. Hinzu kommt, dass angehende Sportlehrer in den zurückliegenden 13 Jahren vor ihrem Sportstudium im Rahmen des eigenen Sportunterrichts eine Vielzahl von authentischen Erfahrungen in Sachen Sportunterricht sammeln konnten und deshalb als Fachleute mitreden können. Vor diesem Hintergrund scheint dieses Kapitel auch geeignet, eine Verknüpfung zwischen den Lerninhalten dieses Buches und der im Laufe der Zeit selbst gebildeten Meinung herstellen zu können. Gerade vor dem Hintergrund der Abschaffung der dritten Sportstunde scheint es wichtig, den Bildungsauftrag des Sportunterrichts deutlich herauszuarbeiten. Nur wenn zukünftigen Sportlehrern klar wird, dass es beim Sportunterricht in der Schule nicht nur um den Spaß am Sport gehen kann, wird sich langfristig vielleicht ein anderer, allseits akzeptierter und umfangsmäßig ausreichender Sportunterricht in den Schulen etablieren können.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit einem relativ jungen aber dennoch sehr wichtigen Arbeitsfeld für Sportlehrer. Der Gesundheitssport verdankt seine Karriere den Segnungen der modernen Gesellschaft. Diese machen sich in der Zunahme der typischen Krankheiten unserer Zeit, wie z. B. den kardiovaskulären Erkrankungen, bemerkbar. Der Bewegungsmangel der voll automatisierten und automobilen Gesellschaft fordert seinen Preis in Form von Gesundheitssport und Sporttherapie. Diese haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten rasant entwickelt und werden an den meisten sportwissenschaftlichen Instituten im Hauptstudium als Schwerpunkt angeboten. Auch hier ist es nur möglich, pointiert einige Aspekte herauszugreifen und schlaglichtartig zu beleuchten.

Im fünften Kapitel wird die Spaß- und Erlebnisorientierung der heutigen Zeit angesprochen. Das Spaß-Haben ist zu einer Leitvorstellung einer ganzen Generation geworden. Entsprechend hat sich auch der Freizeitsport verändert. Es ist offenbar typisch für den heutigen Sport, dass er

Grenzen überschreitet. Die Gesundheitssportler bewegen sich im therapeutischen Feld, und die Extremsportler suchen die ultimativen Kicks am Rande des Abgrunds. Diese zum Teil extreme Orientierung am Erlebnis ist mit einigen besonderen sportpädagogischen Problemen behaftet.

Abschließend finden sich im Anhang eine Reihe von Fragen, deren Beantwortung zu einem tieferen Verständnis der im Text angesprochenen Themen beitragen sollen. Bei der Beanwortung dieser Fragen kann und soll die vorliegende Schrift nicht ausschließlich beitragen. Hierzu sind unter Umständen auch die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen heranzuziehen. Vor diesem Hintergrund kann diese kleine Einführung in die Sportpädagogik, die als Ergänzung zur Grundvorlesung Sportpädagogik am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes entstanden ist, auch als Vorbereitung für die diversen sportpädagogischen Prüfungen im Rahmen der verschiedenen Studiengänge dienen.

Es bleibt zu hoffen, dass diese kleine Einführung in die Sportpädagogik allgemein verständlich ist, und dass sich dadurch der Kreis derer, die sich für sportpädagogische Fragen interessieren, vergrößert.

2 Charakterisierung der Sportpädagogik

Die Sportwissenschaft hat sich Ende der 60-er und Anfang der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts aus der Theorie der Leibeserziehung heraus entwickelt.[1] 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 nach wie vor die meisten Studierenden der Sportwissenschaft als Berufsziel eine Lehrtätigkeit als Sportlehrerin oder Sportlehrer anstreben und somit das tägliche Unterrichtsgeschäft ihr Hauptaufgabengebiet darstellt.

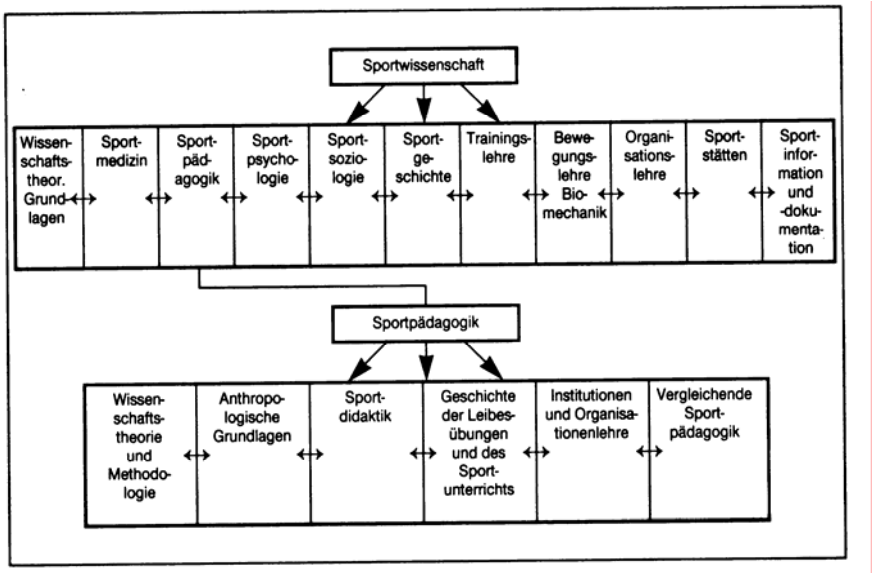

Abbildung 1: Sportwissenschaft und Sportpädagogik (Schmitz, 1979, S. 65).

Der Begriff Pädagogik leitet sich vom griechischen *pais = Kind* und *agogein = anleiten, führen* ab (Prohl, 1999, S. 13). 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.

---

[1] Einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Sportwissenschaft ist von Ommo Grupe im Internet unter der URL http://www.sportwissenschaft.de zu finden.

Sportpädagogik ist die Wissenschaft der Bildung und Erziehung im und durch Sport. Für Grupe und Krüger (1997, S. 15) 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.

Neben dem Begriff „Pädagogik“ findet auch der Begriff „Erziehungswissenschaft“ allgemein Anwendung. Es handelt sich hierbei nicht nur um eine Wortspielerei, sondern um ein inhaltlich unterschiedlich akzentuiertes Vorgehen bei der Bearbeitung von Erziehungs- und Bildungsfragen.

Die klassische Pädagogik arbeitete vorwiegend hermeneutisch, d. h. im Mittelpunkt stand die Aufarbeitung, Zusammenfassung und Interpretation von Texten. Diese wissenschaftliche Ausrichtung dominierte lange Zeit die Pädagogik. Sie steht den Geisteswissenschaften nahe. Sie versucht, pädagogische Sachverhalte zu ordnen, zu verstehen, wenn möglich zu erklären sowie Erkenntnisse und Wissen über das wünschenswerte Handeln in Sport und Sportunterricht zu liefern (Grupe & Krüger, 1997, S. 23). Kybernetisch gesprochen geht es um die Bestimmung des Sollwertes. Prohl (1999) spricht hier von der bildungstheoretischen Perspektive der Sportpädagogik. Sie wird deshalb auch als normative Sportpädagogik bezeichnet.

Gegen Ende der 60-er Jahre kam es zur sog. „realistischen Wendung in der Pädagogik“. Man versteht darunter die Ablösung der tradtionellen, mehr geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik durch die mehr an den Verfahren der Naturwissenschaften orientierte Erziehungswissenschaft. Im Mittelpunkt der Erziehungswissenschaft standen nicht mehr die Textanalyse und -interpretation, sondern die Beschäftigung mit den realen Sachverhalten des Erziehungsgeschäftes. Es wurde vor allem mit den empirischen Methoden gearbeitet, d. h. es wurden Daten über die Ausprägung bestimmter Variablen über Befragungen und Tests gesammelt und diese statistisch ausgewertet.

Man sprach der Pädagogik die Wissenschaftlichkeit ab und unterstellte ihr Werturteilshaftigkeit. Sie wurde als antiquiert, überholt und überflüssig angesehen (Benner, 1991, S. 13). Den Hintergrund hierzu bildeten tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen: Sputnick-Schock, Kalter Krieg zwischen den Blöcken, Mauerbau, Vietnam-Krieg, Studentenrevolten gegen die tradierten gesellschaftlichen Strukturen, Veränderung der Rolle der Frau in der Gesellschaft durch die Anti-Baby-Pille, Betriebsverfassungsgesetz, wachsende Bedeutung des Leistungssportes vor den

Olympischen Spielen 1972 in München etc. Das tradierte Gesellschaftssystem wurde von vielen Seiten hinterfragt und geriet unter massiven Druck.

Als eine weitere Ursache für die realistische Wendung kann die schier unbegrenzte Reformeuphorie jener Tage angesehen werden. Man wollte zu neuen Ufern aufbrechen und alles Alte und Antiquierte hinter sich lassen. Dies galt für viele Bereiche: Politik, Soziologie und auch die Pädagogik. Man vollzog die "realistische Wendung" und wollte die Pädagogik von ihrem hermeneutisch-philosophischen Ballast befreien, indem man die neuen empirisch-analytisch ausgerichteten Sozialwissenschaften als Schlüssel für die Erkenntnis betrachtete (Berner, 1996).

Die empirisch-analytische Sportpädagogik steht den Sozialwissenschaften nahe. Sie versucht den Ist-Zustand eines sportpädagogischen Problems mit den Methoden der empirischen Forschung zu erfassen, zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären (Grupe & Krüger 1997, 23). Kybernetisch gesprochen geht es um die Erfassung des Ist-Wertes. Prohl (1999) spricht hier von der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Sportpädagogik.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Sportpädagogik stellt quasi die sportpädagogische Tatsachenforschung dar. Während es in der erziehungswissenschaftlichen Perspektive um die Mittel, Wege und Hindernisse der Erziehung geht, geht es bei der bildungstheoretischen Perspektive um die Sinn- und Zielproblematik. Die Klärung eben dieser Sinn- und Zielproblematik ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Anwendung empirisch-analytischer Forschung in der Sportpädagogik.

„Sportpädagogische Forschung ist durch die Verknüpfung der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Perspektive gekennzeichnet“ (Prohl, 1999, S. 308).

Man versprach sich von der realistischen Wende eine Überwindung der Beliebigkeit und Willkür in der Pädagogik und damit eine rationalere Praxis. Aus Theorien sollten Erklärungen, Prognosen und Technologien gewonnen werden. Der Fortschritt sollte durch die Beschränkung auf das Rationale, Quantifizierbare, Steuerbare, Prognostizierbare und Machbare erreicht werden. Man übersah dabei in der Anfangseuphorie, dass eben nicht alle in der Pädagogik zu beleuchtenden Aspekte mit den quantifizierenden Methoden der Naturwissenschaften bearbeitbar sind. Die großen Erwartungen, die man an die realistische Wende hegte, gingen nicht in Erfüllung. Die praktischen Probleme konnten trotz des reichlich vor-

handenen technischen Know-hows nicht gelöst werden (Berner, 1996, S. 127).

Des Weiteren muss gesehen werden, dass auch bei jeder empirisch ausgerichteten Forschung an zumindest zwei Stellen des Forschungsprozesses hermeneutisch gearbeitet werden muss. Die Formulierung von Fragestellungen erfordert es, dass man sich zunächst intensiv mit den vorliegenden Ergebnissen beschäftigt. Dies erfolgt über die Aufarbeitung und Interpretation vorliegender Texte. Am Ende des Forschungsprozesses, wenn die Ergebnisse der Untersuchung mit den Ergebnissen in der Literatur verglichen werden, muss ebenfalls hermeneutisch gearbeitet werden. Dies gilt für die empirischen Humanwissenschaften (Psychologie, Soziologie und Pädagogik) aufgrund der Komplexität der zugrunde liegenden Probleme in einem weitaus höheren Maße als für die Naturwissenschaften.

Es setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass gerade in einer von den Naturwissenschaften und der Technik dominierten Zeit ein Gegenpol gegen diese einseitige Ausrichtung des Lebens erfolgen muss. Prohl (1999, S. 317) sagt hierzu, „daß sportpädagogische Forschung erst im bildungstheoretischen Bezugsrahmen Identifizierung gewinnt und durch die Verknüpfung der erziehungswissenschaftlichen und der bildungstheoretischen Perspektive gekennzeichnet ist“.

3 Sportunterricht zwischen schulischer Pflicht und freizeitlicher Spaßorientierung

Im Rahmen dieses Kapitels soll an drei ausgewählten Beispielen die aktuelle sportpädagogische Diskussion dargestellt werden. Es handelt sich um Themen, die von überdauernder Bedeutung sind.

Das erste Unterkapitel beschäftigt sich mit einem Thema, das so alt ist wie das Schulfach selbst. Schon immer stand die Leibeserziehung bzw. der Sportunterricht unter einem besonderen Legitimationsdruck. Nicht erst heute wird nach dem spezifischen Bildungsgehalt des Faches gefragt. Denn nur wenn es über einen speziellen Bildungsgehalt verfügt, der von keinem anderen Fach erbracht werden kann, ist das Fach Sportunterricht in der Schule unverzichtbar. In diesem Kapitel soll zugleich deutlich gemacht werden, dass die Bearbeitung der Frage nach dem Bildungsgehalt nur durch hermeneutisches Arbeiten möglich ist.

Das zweite Unterkapitel beleuchtet die verschiedenen didaktischen Modelle des Sportunterrichts. Die Aufarbeitung der konkreten Umsetzungsstrategien schulischen Sportunterrichts hängt sehr eng auch mit der Frage nach dem Bildungsgehalt des Sportunterrichts zusammen. Gerade in den letzten Jahren gab es intensive Diskussionen über die Ziele und Inhalte eines modernen Sportunterrichts. Diese schlagen sich auch in der Revision der Lehrpläne einiger Bundesländer nieder. Hier soll die aktuelle Diskussion wiedergegeben werden.

Das dritte Unterkapitel hat eine Fragestellung zum Gegenstand, die für viele Sportlehrer scheinbar endgültig beantwortet ist: Die Frage, ob Mädchen und Jungen in der Schule gemeinsam Sport treiben sollen. Es wird eine empirische Untersuchung vorgestellt, die sich intensiv mit Mädchen und Jungen während der Pubertät beschäftigt. Mit der Vorstellung dieser Studie soll gezeigt werden, mit welchen grundlegenden empirischen Methoden eine solche Fragestellung angegangen werden kann.

Im vierten und letzten Unterkapitel erfolgt eine kritische Reflexion der Aussagen zum Schulsport, wobei gleichzeitig der Versuch unternommen wird, Ideen zur Zukunft des Sportunterrichts an den Schulen zu formulieren.

3.1 Sport ein Bildungsgut?

3.1.1 Die Legitimationskrise des Sportunterrichts

Der Sportunterricht ist wie kein anderes Fach einem ständigen Legitimationsdruck unterworfen (vgl. Krüger & Grupe, 1998). Es soll deshalb an dieser Stelle analysiert werden, ob Sport ein Bildungsgut ist. Es gibt ernst zu nehmende Pädagogen außerhalb der Sportwissenschaft, die die Legitimation des Sports als Unterrichtsfach in der Schule nicht nur kritisch hinterfragen, sondern gar die vollkommene Abschaffung des Sportunterrichts fordern (vgl. Balz, 2000; Krüger, 1999; Krüger & Grupe, 1999; Lenzen, 1999; Lenzen, 2000).

Lenzen (2000), ein anerkannter Erziehungswissenschaftler, fragt kritisch, ob die Argumentationsmuster, die zur Begründung des Schulfaches Sportunterricht im Allgemeinen herangezogen werden, in sich schlüssig und für einen Außenstehenden nachvollziehbar sind. Er kommt zu der Auffassung, dass Sport zwar als Kulturgut zu betrachten sei, dieser Tatbestand aber alleine noch nicht ausreicht, um daraus automatisch ein Bildungsgut zu machen. Bildungsgüter werden von der Gesellschaft definiert, und nicht von partiellen Interessengruppen, wie den Sportpädagogen. Auch die funktionale Argumentationsschiene kann Lenzen (2000) nicht überzeugen. Für ihn gibt es weder Belege für einen Zusammenhang zwischen körperlicher und geistiger Verfassung, noch für einen Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und Gesundheit. Er spricht sich nicht prinzipiell gegen die Bewegung in der Schule aus, aber gegen den Sportunterricht in der Form wie er aus seiner Sicht praktiziert wird. Insbesondere wehrt er sich dagegen, dass Kinder über die Benotung von sportlichen Leistungen „verächtlich gemacht werden, weil sie aufgrund ihres Phänotypus bestimmte körperliche Leistungen schlicht nicht erbringen können“ (Lenzen, 2000, S. 80).

Giesecke (1998, S. 282), ebenfalls ein angesehener Erziehungswissenschaftler, beurteilt die Notwendigkeit eines Faches nicht danach, ob es zur Selbstverwirklichung oder Emanzipation beiträgt. Er geht davon aus, dass es kein Fach gibt, das dem nicht dienen könnte. Wichtiger ist für ihn, ob es einen Wirklichkeitsbereich vertritt, dessen Fehlen die „Teilhabemöglichkeiten“ entscheidend einschränkt. Aber trotzdem formuliert er:

„*Sport* ist als verbindliches Unterrichtsfach – vielleicht abgesehen von den unteren Klassen und natürlich von entsprechenden Spezialschulen – in der modernen Freizeitgesellschaft entbehrlich geworden“ (S. 283; Hervorhebung im Original).

Vor diesem Hintergrund darf es nicht verwundern, wenn sich auch die Sportwissenschaft intensiv mit der Zukunft des schulischen Sportunterrichts beschäftigt. So finden sich verschiedene sportkritische didaktische Konzeptionen, die eine Abkehr von der Orientierung an den Sportarten im Schulsport anstreben (siehe hierzu Kapitel Sportkritische Konzepte). In diesem Kontext wird auch die Umbenennung des Faches verlangt. Während verschiedene Autoren in der Begrifflichkeit Bewegungspädagogik oder Bewegungserziehung eine Alternative sehen (vgl. Grössing, 1993; Funke-Wieneke, 2000) sieht Balz (2000) nach wie vor den Begriff Sportunterricht als den tauglichsten an (siehe hierzu Kapitel 3.4).

3.1.2 Bildung und Erziehung

Zentrale Bestimmungsstücke der Definitionen von Sportpädagogik sind die Begriffe Erziehung und Bildung. Es handelt sich um Begrifflichkeiten, die sich ergänzen, aber zugleich auch die vollkommen unterschiedlichen Sichtweisen in der pädagogischen Diskussion widerspiegeln. Dies kommt auch in dem Nebeneinander der Begriffe Pädagogik einerseits und Erziehungswissenschaft andererseits zum Ausdruck. Prohl (1999) diskutiert sehr ausführlich die bildungstheoretische und die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Sportpädagogik.

Schon im alltäglichen Sprachgebrauch fällt es zuweilen schwer die Begrifflichkeiten Erziehung und Bildung auseinander zu halten. Man sagt, jemand besäße keine Bildung, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass er keinen höheren Schulabschluss besitzt. Der Begriff Bildung wird somit im Sinne von Besitz von kulturbezogenem Wissen gebraucht.[2] Auf der anderen Seite sagt man, jemand habe keine Erziehung genossen, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass sein Verhalten unangemessen sei. Mit Erziehung wird ein Prozess verstanden, während Bildung in diesem Verständnis als Produkt kulturbezogener Erziehungsmaßnahmen aufgefasst wird.

Bei der Erziehung geht es nach Kaiser und Kaiser (1991, S. 17) „darum, der nachwachsenden Generation die in einer Gesellschaft vorhandenen und für ihren Bestand und ihre Weiterentwicklung als wichtig angesehenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln.“ Im gleichen Sinne argumentieren (Grupe & Krüger, 1997, S. 62):

[2] Im Jahr 2000 zählte ein in diesem Sinne konzipiertes Nachschlagewerk von Schwanitz (1999) zu den meistverkauften Büchern in Deutschland.

„Als Erziehung werden diejenigen Maßnahmen und Prozesse bezeichnet, die den Menschen befähigen, seine Kräfte und Möglichkeiten zu entfalten und mit Hilfe derer er selbständig und mündig werden kann“.

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist insbesondere hinsichtlich des Begriffes Bildung eine sehr unterschiedliche semantische Interpretation zu finden (vgl. Klafki, 1994). Es hängt damit zusammen, dass es sich um eine Begrifflichkeit handelt, die nur im deutschsprachigen Raum zu finden ist, und keine Entsprechungen in anderen Sprachen hat. Der Begriff hat sich in der Zeit zwischen 1770 und 1830 als pädagogischer Begriff etabliert. Diese Zeit war geprägt durch die Spätaufklärung, den philosophisch-pädagogischen Idealismus, die deutsche literarische Klassik, den Neuhumanismus und Teilströumgen der Romantik (Klafki, 1994, S. 15).

Zentral für die Entwicklung des Bildungsgedankens waren die Ideen der französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Bildung wird vor allem verstanden als Befähigung zu Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft und Selbsttätigkeit (Klafki, 1994, S. 19). Auch Kant´s Interpretation der Aufklärung als Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit ist mit diesem Bildungsideal vereinbar.

Obwohl es Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835), der oft mit dem Bildungsbegriff assoziiert wird, nicht um Stofffülle und bloßes Wissen ging, sondern um die Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen zu einem harmonischen Ganzen (Grupe & Krüger, 1997, S. 67) wurde im 19. Jahrhundert der Bildungsbegriff im Sinne von Haben von Wissen definiert. Gebildet waren in diesem Sinne insbesondere diejenigen, die die höheren Bildungsanstalten (humanistischen Gymnasien) besucht hatten.

> Das Konzept der allgemeinen Menschenbildung aber verkam zu einem gesellschaftlichen Privileg, ging „die Ehe mit dem Besitz“ ein und wurde bewußt und gezielt als Faktor der gesellschaftlichen Abgrenzung gegen die „ungebildeten, besitzlosen Massen“ eingesetzt, die sich im Zuge der industriellen Entwicklung als Proletariat formierten. (Klafki, 1994, S. 39 - 40)

Aus meiner Sicht hängt die Erziehungsrealität in den Gymnasien zum Teil auch heute noch diesem Bildungsideal nach.

Gerade in der heutigen schnelllebigen Zeit, in der das Wissen in bestimmten Bereichen einer ständigen Erneuerung und Erweiterung unterliegt, kann ein solcher Bildungsbegriff keinen Bestand haben. Der Bildungsbegriff unterliegt deshalb einer ständigen Diskussion und Revision.

Nicht nur die klassischen Bildungsgüter – Fremdsprachen, Musik, Kunst etc. – sondern auch die Natur-, Informations-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften gehören heute zu den unbestrittenen Bildungsgütern der modernen Gesellschaft.

Nach Schmitz (1979, S. 31 - 34) zeigt sich Bildung in der Bewältigung der jeweiligen Lebenssituation, im menschlichen Umgang, im beruflichen Können, in der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, in den Verantwortungen gegenüber Staat und Familie, aber auch im Umgang mit dem eigenen Körper, seiner Pflege und Erhaltung seiner Funktionsfähigkeit. Bildung kann somit als personaler und sozialer Qualitätsbegriff verstanden werden.

Es geht damit bei der Bildung um

- die **Selbstbestimmungsfähigkeit** über die individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art,
- die **Mitbestimmungsfähigkeit** im Bereich öffentlicher Angelegenheiten und
- die **Fähigkeit zur Solidarität** gegenüber denjenigen, denen Selbst- und Mitbestimmung nicht möglich ist (Grupe & Krüger, 1997, S. 66).

Diese zentralen Begrifflichkeiten können auch mit dem Slogan Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung umschrieben werden (Kurz, 2000, S. 78). Dieser Grundgedanke findet sich beispielsweise in den pädagogischen Grundlegungen der Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen, wo der Auftrag des Schulsport umrissen wird (vgl. NRW, 1999a).

Stark vereinfacht kann man sagen, dass Bildung über Erziehung vermittelt wird. Aber es darf dabei nicht vergessen werden, dass Bildung nicht im Sinne eines Produktes, eines Endergebnisses interpretiert werden darf, sondern immer als ein lebenslanger individueller Prozess gesehen werden muss.

3.1.3 Der Bildungsgehalt des Sports

3.1.3.1 Bildungsgehalte aus der Sicht der Theorie der Leibeserziehung

Als ein historisches Beispiel für die Betrachtungs- und Argumentationsweise in der Theorie der Leibeserziehung soll die von Josef Nikolaus Schmitz vorgestellt werden. Josef Nikolaus Schmitz war lange Jahre der Leiter des Sportwissenschaftlichen Institutes des Saarlandes und hat maßgeblich mit zur Konstituierung der aufkeimenden Sportwissenschaft

in den 60-er und 70-er Jahren beigetragen. Im zweiten Teil seiner Studien zur Didaktik der Leibeserziehung beschreibt er die Grundstruktur des didaktischen Feldes (Schmitz, 1970).

Er analysiert welchen Beitrag die Leibeserziehung für die Bildung des Menschen leisten kann. Er tut das schon damals, um die Legitimation des Schulfaches Leibeserziehung als auch der universitären Ausbildung wissenschaftlich abzusichern.

„Will die didaktische Theorie ernst genommen werden, kann sie sich bei aller allgemeinen Neigung zur Beschränkung auf die konkreten Gegebenheiten des erlebten Vollzugs nicht aus der Beschäftigung mit den konstitutiven Seinsverhältnissen des Menschen entlassen“ (Schmitz, 1970, S. 13).

Um die Bildungsgehalte der Leibeserziehung zu verdeutlichen beschäftigt er sich intensiv mit den für die Erziehung konstitutiven anthropologischen Kategorien der Ganzheit, der Entwicklung und Soziabilität.

Unter Leib wird nicht nur der Körper verstanden, sondern der „beseelte, von einem geistigen Prinzip her geprägte und durchwohnte Körper“ (S. 63). Aus dieser Betrachtungsweise ergibt sich die Begründung für die Gültigkeit des anthropologischen Aspektes der Ganzheit. Bewegung ist nicht nur Bewegung des Körpers, sondern immer auch Selbst-Bewegung. Alle Bemühungen, die einseitig nur das Intellektuelle oder das Körperliche in den Blick nehmen, widersprechen dem Grundanliegen einer ganzheitlichen Erziehung. Leibeserziehung kommt dem Dualismus des Leiblichen entgegen. Deshalb ist die Leibeserziehung Bestandteil jeglicher Erziehung. Entwicklungsgerechte Leibeserziehung vermag des Weiteren die Entwicklung des Menschen in seiner Ganzheit positiv zu beeinflussen. Die anthropologische Kategorie der Soziabilität bringt den Doppelaspekt des Menschen als Individuum und Sozialwesen zum Ausdruck. Leibeserziehung bietet viele Möglichkeiten, um sowohl die Individualität des Menschen beispielsweise in der Gymnastik zu fördern, als auch um die Sozialisierung beispielsweise durch Mannschaftsspiele zu fördern.

Diese anthropologischen Kategorien stellen die Begründung des Bildungsauftrages dar. In einem nächsten Schritt hat Schmitz die Strukturprinzipien der Leibesübungen, in denen sich die Leibeserziehung aktualisiert, analysiert. Als Strukturprinzipien identifiziert er die Bewegung, das Spiel und den Wetteifer. Diesen Strukturprinzipien werden bestimmte, für die Erziehung bedeutsame Dispositionen zugeordnet. Das Strukturprinzip der Bewegung ist mit der Disposition des Gestaltens, das Spiel

mit der Disposition des Spielens und der Wetteifer mit der Disposition des Leistens verbunden.

Bildungsinhalte der Leibeserziehung sind die Leibesübungen in allen ihren Formen und Erscheinungen, angefangen von einfachen Grundtätigkeiten oder Bewegungsweisen bis hin zu den verschiedensten Sportarten (S. 20). Leibesübungen sind Bewegung und Bewegung ist das primäre Strukturprinzip der Leibesübungen. Die Bewegungsgestaltung stellt nach Schmitz (1970, S. 126) die zentrale Bildungsaufgabe der Leibeserziehung dar. Unter Bewegungsgestaltung versteht er „jede objektive und subjektive Qualitätsverbesserung im Bewegungsleben des Menschen“ (1970, S. 126). Als Begründung für den Bildungsgehalt des Strukturprinzips Spiel mit seiner Disposition des Spielens sieht Schmitz (1970, S. 152) im polaren Verhältnis von Arbeit und Spiel. „Der Mensch bedarf eben lebensnotwendig eines freiheitlichen Raums abseits von Pflicht und Sorge“ (S. 152). Ebenso sieht Schmitz (1970, S. 177) das Strukturprinzip Wetteifer mit seiner Disposition zum Leisten als „ein Grundphänomen menschlicher Weltzuwendung und Lebensgestaltung“ an, das in den verschiedensten Lebensbereichen anzutreffen ist und dort als Triebfeder menschlichen Handelns wirksam wird.

Abbildung 2: Das Grundgefüge des didaktischen Feldes der Leibeserziehung (Schmitz, 1970, S. 38).

3.1.3.2 Die aktuelle Position der Sportpädagogik

Krüger (1999, S. 305) nimmt in einem Leitartikel der Zeitschrift sportunterricht sehr kritisch zu den Ausführungen von Giesecke (1998) und Lenzen (1999) Stellung. Er betont, dass Sport das einzige Fach in der Schule sei, in dem sich Bildungs- und Erziehungsprozesse unmittelbar über körperliche Erfahrungen und Bewegungserfahrungen vollziehen. Und es geht nach Krüger um mehr als die Vermittlung von Bildungswissen und Lernleistungen, sondern auch um soziale Erziehung und um die Bildung von Persönlichkeiten.

Letztendlich geht es im Sportunterricht auch um Allgemeinbildung, die sich nicht nur auf die Vermittlung von kognitiven Inhalten beschränken darf, die hier und heute für die Leistungsgesellschaft wichtig erscheinen.

Wichtig und interessant ist deshalb in diesem Zusammenhang auch eine Analyse des Begriffes Allgemeinbildung. Allgemeinbildung umfasst nach Klafki (1994, S. 52 - 54) drei Dimensionen:

- Allgemeinbildung bedeutet Bildung für alle.
- Allgemeinbildung muss einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern Bildung im Medium des Allgemeinen sein.
- Allgemeinbildung umfasst Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten. Dazu gehört auch die „Bildung des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib“ (Klafki, 1994, S. 54).

Gerade der letzte Aspekt wird oftmals – insbesondere aus der Sicht des klassischen Bildungsbürgertums – als nicht bildungswürdig angesehen. Die Überbetonung kognitiver Dimensionen ist ein wesentliches Kennzeichen der Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs im Verlaufe des 19. und 20. Jahrhunderts. Neben körperlichen Aspekten wurden auch ästhetische Aspekte weitestgehend ausgeklammert. Aus pädagoischer Sicht gehören Bewegung, Spiel und Sport zu einer umfassenden Bildung. Jede Betrachtungsweise, die das Körperliche ausklammert, negiert zugleich die psychosomatische Einheit der menschlichen Existenz.

Die Beantwortung der Frage, ob Sport ein Bildungsgut darstellt, ist elementar für die weitere Zukunft des Sportunterrichts an den Schulen und damit auch der Sportwissenschaft. Schon durch die flächendeckende Abschaffung der dritten Sportstunde ist der Bedarf an Sportlehrern in der Schule über Jahre gedeckt. Neuanstellungen von jungen Sportlehrern sind nicht notwendig, da die vorhandenen Sportlehrer die durch Altersabgänge entstehenden Lücken ohne Schwierigkeiten füllen können. Die Abschaffung der dritten Sportstunde ist vor dem Hintergrund der Krise des Sports und der damit auch gestellten Frage nach dem Bildungsgehalt des Sportunterrichts zu sehen.

The Club of Cologne

Auf der 3. Konferenz des Club of Cologne zum Thema „Bewegungsmangel bei Kindern – Fakt oder Fiktion?“ am 12.9.2003 wurde die folgende Consensus-Erklärung verabschiedet, die von zahlreichen deutschen Sportwissenschaftlern unterzeichnet wurde.

Warum Kinder Bewegung brauchen

Bewegung ist für die Entwicklung unserer Kinder unverzichtbar. Sie ist Ausdruck von Vitalität, von kindlicher Neugier und Lebensfreude. Durch Bewe-

gung bringen sie ihre Entwicklung voran; auch an ihren Bewegungen ist abzulesen, wie es ihnen geht. Kinder brauchen Bewegung, damit sie sich gesund und leistungsfähig entwickeln. Bewegung ist nicht nur unerlässlich für die körperliche, sondern auch für die kognitive Entwicklung; sie fördert die Lernbereitschaft, die Lernfähigkeit und das psychosoziale Wohlbefinden. Mit ihren Bewegungen begreifen, erobern und erweitern Kinder ihre Welt und erwerben Selbstkontrolle und Selbstachtung. Durch Bewegung gliedern sich Kinder in ihre Kultur ein und lernen, in ihr eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Bewegungskönnen ist Voraussetzung, um an wertvollen Bereichen der Kultur, insbesondere dem Sport, aktiv und gestaltend teilnehmen zu können. Die Basis dafür muss im Kindesalter geschaffen werden.

Was zu befürchten ist

Bewegungsmangel im Kindesalter ist mit vielfältigen negativen Begleiterscheinungen verbunden – für das einzelne Kind und für die Gesellschaft. Vor allem folgende Erkenntnisse sind bisher durch wissenschaftliche Untersuchungen gut abgesichert:

- In vielen hochentwickelten Ländern sind immer mehr Kinder übergewichtig oder sogar fettleibig (adipös). Studien aus den USA belegen, dass ihr Anteil pro Dekade um 10 % steigt. In Europa kündigt sich eine ähnliche Entwicklung an. Ihre Hauptursache ist Bewegungsmangel.
- Übergewicht und Adipositas im Kindesalter setzen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Leben fort, führen zum sogenannten metabolischen Syndrom (u. a. Diabetes mit allen Folgeerscheinungen) und vielen weiteren Erkrankungen. Experten warnen in diesem Zusammenhang bereits vor dem Zusammenbruch des Gesundheitssystems.
- Bewegungsmangel erhöht das Risiko vieler Erkrankungen des Herz- Kreislauf-Systems und des aktiven und passiven Bewegungsapparats (u. a. Osteoporose). Die Entwicklung beginnt im Kindesalter; ihre Folgen zeigen sich im späteren Leben immer deutlicher. Das Kindesalter bietet optimale Voraussetzungen, die Bewegungskoordination zu entwickeln und Bewegungsfertigkeiten zu erlernen. Kinder, die in jungen Jahren nicht gelernt haben, zu schwimmen, Fahrrad zu fahren oder einen Ball zu fangen, haben es später schwer, noch zum Sport und in ein bewegungsaktives Leben zu finden. Ihnen fehlt damit auch eine wichtige Voraussetzung psychischer Entwicklung und sozialer Integration.

Was wir wissen sollten

Wie viel Bewegung welcher Art braucht welches Kind? Diese Frage wird immer wichtiger. Sie verdient die gemeinsame Anstrengung aller einschlägigen Wissenschaften. In ihrem Zusammenhang sollte sich die Forschung vermehrt folgenden Themen zuwenden:

- Welche Bewegungskompetenzen sollte ein Kind im Alter X mindestens aufweisen, um gute Prognosen für eine gelingende Entwicklung zu haben?
- Welche Zusammenhänge bestehen im Kindesalter zwischen Bewegung, motorischer Leistungsfähigkeit und dem Risiko bestimmter Erkrankungen?
- Was sind die entscheidenden Bedingungen für die erfolgreiche Bewegungssozialisation eines Kindes?Wir brauchen gut begründete Bildungsstandards und ein verlässliches Diagnose-Instrumentarium nicht nur für die Kernfächer der Schule, sondern auch für Bewegung und körperliche Entwicklung.

Was sofort zu tun ist

So groß die Forschungslücken derzeit auch noch sind – wir dürfen nicht warten, bis die Folgen des Bewegungsmangels bei einer ganzen Generation von Kindern eindeutig nachgewiesen sind. Auch auf der Basis des gegenwärtig verfügbaren Wissens ist es dringend geboten,

- Kinder auf alle mögliche Weise für ein bewegungsaktives, sportliches Leben zu gewinnen,
- Eltern über das Thema und ihre Verantwortung so früh wie möglich aufzuklären und sie aktiv einzubinden,
- Kinderärzte und den öffentlichen Gesundheitsdienst noch mehr als bisher dafür zu gewinnen, Anwälte einer bewegungsreichen Kindheit zu werden,
- bei der Stadtplanung wohnungsnahe Bewegungsräume stärker zu berücksichtigen, die bereits von kleinen Kindern selbständig erreicht werden können,
- Kindergärten und Schulen, insbesondere den Schulsport, als Umwelten für bewegtes Lernen und Leben zu entwickeln und das pädagogische Fachpersonal für die Aufgabe zu gewinnen und besser zu qualifizieren, die Sportvereine dabei zu unterstützen, vielseitige, kindgerechte Angebote auszubauen, die für alle Kinder einladend und förderlich sind,
- die Bewegung der Kinder in der Schul- und Sportpolitik, in der Gesundheits- und Verbraucherpolitik angemessen zu berücksichtigen,
- für den Bewegungsstatus der Kinder ein standardisiertes Inventar zu entwickeln und eine regelmäßige wissenschaftliche Berichterstattung (Screening) aufzubauen.

3.1.3.3 Die Position der großen Verbände

Der Deutsche Sportbund hat 1997 eine Anhörung zur Problematik der schwindenden Bedeutung des Sportunterrichts in den Schulen durchgeführt und fragte: „Gehört Schulsport noch zum öffentlichen Bildungsangebot?“ Die abschließend formulierte Resolution zum Schulsport in Deutschland wurde mit der Überschrift versehen: „Schulsport ist staatlicher Auftrag“! (DSB, 1998). Im gleichen Kontext ist die Resolution des Weltgipfels zum Schulsport aus dem Jahr 1999 zu sehen.

„Schulsport ist staatlicher Auftrag!“

Resolution zum Schulsport in Deutschland

1. Vorbemerkungen: Unsere Gesellschaft muß zukunftsfähig werden. Lebensqualität und Lebenszufriedenheit sind zu erhalten und weiterzuentwickeln. Diesen herausfordernden Aufgaben müssen sich insbesondere die staatlichen Bildungsinstitutionen stellen.

Der Schulsport kann dazu einen maßgeblichen Beitrag leisten, indem er

- die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen unterstützt;
- gesundheitlichen Beeinträchtigungen entgegenwirkt und das psychophysische Wohlbefinden von Heranwachsenden fördert;
- Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten als selbstverständliche Elemente alltäglicher Lebensführung vermittelt;
- die nachwachsenden Generationen zu einer kompetenten und kritischen Teilnahme am gesellschaftlichen Bereich Sport hinführt.

Die besonderen Verpflichtungen und Chancen des Schulsports ergeben sich daraus, daß er alle Schülerinnen und Schüler erreicht.

Umfang und Inhalt des schulischen Sportunterrichts - als Kern des Schulsports - müssen so ausgelegt sein, daß die den staatlichen Bildungsinstitutionen gestellten Aufgaben einer Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung auch realisiert werden können.

2. Begründungen: Sport stellt ein Kulturgut moderner Gesellschaften dar, und der Erziehungsauftrag des Schulsystems, nachwachsende Generationen in kulturelle Traditionen einzuführen, gilt ohne Einschränkungen auch für den Schulsport. Er muß die Heranwachsenden zur kompetenten und kritischen Teilnahme am Sport hinführen und sie dazu anregen und anhalten, Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in ihre alltägliche Lebensführung und in ihren Lebenslauf einzubauen.

Schulsport kann einen Beitrag zur Entwicklung von sozialem Verhalten leisten, weil er in vielen Situationen zugleich Lerngelegenheiten zum Umgang mit Regeln, zum organisierten und mit anderen abgestimmten Handeln, zu Kooperation, zu Achtung von Mit- und Gegenspielern, zu fairem Verhalten sowie zu solidarischem Handeln bietet. Soziales Lernen

gewinnt vor allem in einer individualisierten und sich weiter differenzierenden Gesellschaft besondere Bedeutung.

Schulsport wird im Rahmen einer schulischen Gesundheitserziehung immer wichtiger. In Anbetracht des dokumentierten unzureichenden Gesundheitszustandes von Kindern und Jugendlichen und des verbreiteten Medikamenten- und Drogenmißbrauchs muß die Schule mit ihrem Sportunterricht in präventiver Absicht gegensteuern und zu dem hinführen, was man als „alltägliche Diätetik“ bezeichnen kann. Sie soll Schülern eine „gesunde“ Lebensführung nahebringen, die biologisch vernünftige Ernährung und angemessene Hygiene ebenso einschließt wie ausreichendes körperliches Training.

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf ganzheitliche Erziehung, und dieses Recht muß als Bildungsauftrag des Staates durch das staatliche Schulsystem gewährleistet werden. Unter dem pädagogischen Anspruch einer ganzheitlichen Erziehung ist Schule nicht nur für die Köpfe, sondern auch für die Körper, nicht nur für intellektuelle, sondern auch für die motorische Entwicklung verantwortlich.

Ziel des Sportunterrichts ist die Vermittlung von Bewegungs-, Gesundheits- und Sozialkompetenz. Die Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung stellt deshalb ein nicht austauschbares Element im schulischen Erziehungs- und Bildungsprozeß dar.

3. Forderungen: Unter Berücksichtigung der Beschlüsse des „Zweiten Aktionsprogramms für den Schulsport“ ist folgendes zu fordern:

I. Der Schulsport ist als staatliche Aufgabe zu erhalten und – pädagogisch fundiert – weiterzuentwickeln. Damit unvereinbar ist die Delegierung an außerschulische Einrichtungen.

Das Minimum von drei Stunden Sportunterricht für alle Schülerinnen und Schüler des allgemeinbildenden Schulwesens ist in jedem Falle zu gewährleisten.

Die zügige Einführung einer zusätzlichen täglichen Bewegungszeit in allen Grundschulen (aber nicht nur dort) ist anzustreben.

Ein regelmäßiger Sportunterricht ist auch für die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen unverzichtbar. Der Sportunterricht an den berufsbildenden Schulen ist sicherzustellen und auszubauen.

Über den obligatorischen Sportunterricht hinaus sind Möglichkeiten zu schaffen und zu erweitern, damit sich Schülerinnen und Schüler an einem vielfältigen außerunterrichtlichen Schulsport (schulische Arbeitsgemeinschaften, Schulsportfeste, schulische Wettkämpfe, Projekte, Fahrten mit sportlichen Schwerpunkten) beteiligen können.

Außerunterrichtliche Kooperationen zwischen Schulen und Sportvereinen sind zu fördern. Die bestehenden Kooperationen sind insbesondere in Hinblick auf freizeitorientierte Angebote für alle zu festigen und auszuweiten. Längerfristige Partnerschaften sind wünschenswert. Sie stellen

jedoch keinen Ersatz, sondern eine Ergänzung des schulischen Sportunterrichts dar.

Der schulische Sportunterricht muß in den Händen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern liegen, die eine dafür erforderliche akademische Berufsqualifikation im Fach Sport/Sportwissenschaft aufweisen können. Eine regelmäßige Fortbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern ist zu institutionalisieren und auszubauen.

Für die Weiterentwicklung des Schulsports ist die kontinuierliche Einstellung junger Sportlehrerinnen und Sportlehrer sicherzustellen.

Die notwendigen räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen für den Schulsport sind bei der Planung, Realisierung und Fortschreibung von schulischen Infrastrukturen zu berücksichtigen.

II. Durchführung einer repräsentativen Untersuchung zur aktuellen Situation des Schulsports in Deutschland.

III. Einberufung eines breiten „Aktionsbündnisses für den Schulsport" unter der Federführung des Deutschen Sportbundes, an dem sich u.a. Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen, Sport- und Erziehungswissenschaftler/innen, die Ärzte-, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerschaft beteiligen sollten.

IV. Fortschreibung der Perspektiven für den Schulsport unter Beteiligung der interessierten Institutionen und Verbände.

Die unterzeichnenden Personen setzen sich mit ihren Institutionen, Organisationen und Verbänden nachdrücklich gegenüber Regierungen, Parlamenten sowie Parteien für eine Verbesserung und Weiterentwicklung des Schulsports in Deutschland ein.

Verabschiedet auf der Anhörung zum Schulsport des Deutschen Sportbundes am 16. Juni 1997 in Frankfurt.

Resolution des Weltgipfels zum Schulsport

The Berlin Agenda for Action for Government Mininsters

Berlin, 3. - 5.11.1999

The World Summit on Physical Education reinforces the importance of Physical Education as a life-long process. It is particularly important for every child as articulated in the International Convention on the Rights of the Child. All children have a right to: (1) the highest level of health; (2) free and compulsory primary education for both cognitive and physical development; (3) rest and leisure; and (4) play.

The Berlin Agenda calls for Action by Governments and Ministries responsible for Education and Sport to:

● implement policies for Physical Education as a human right for all children;

● recognise the distinctive role of Physical Education in physical health, overall development and safe, supportive communities;

● recognise that quality Physical Education depends on well qualified educators and curriculum time, which are possible to provide even where other resources like equipment are in short supply;

● invest in initial and in service professional training and development for educators;

● recognise that failure to provide Physical Education costs more in health care than the investment needed for Physical Education;

● support research to improve the effectiveness and quality of Physical Education;

● work with international financial institutions to ensure Physical Education is part of the Definition of education.

Why take these actions? Quality Physical Education

● is the most effective and inclusive means of providing all children, whatever their ability/disability, sex, age, cultural, race/ethnicity, religious or social background, with the skills, attitudes, values, knowledge and understanding for life long participation in physical activity and sport;

● helps to ensure integrated and rounded development of mind, body and spirit;

● is the only school subject whose primary focus is on the body, physical activity, physical development and health;

● helps children to develop the patterns of and interest in physical activity, which are essential for healthy development and which lay the foundations for adult healthy lifestyles;

● helps children to develop respect for the body – both their own and other's;

● develops understanding of the role of physical activity in promoting health;

● contributes to children's confidence and self esteem;

● enhances social development by preparing children to cope with competition, winning and losing; and cooperation and collaboration;

● provides the skills and knowledge for future work in sport, physical activity, recreation and leisure, a growing area of employment.

Berlin, November 5, 1999

3.2 Didaktische Modelle des Sportunterrichts

Der Wunsch aller Studierenden besteht wohl darin, Wissen in Form von klaren Orientierungspunkten zu erhalten. Insbesondere Studierende von Lehrberufen wollen wissen, wie sie Sportunterricht arrangieren sollen, und was sie in einer bestimmten Situation tun sollen. Entsprechend erwarten sie von einer Vorlesung zur Pädagogik konkrete Hinweise zur Bewältigung der Sportpraxis. Jedoch muss bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass es *die* Sportpädagogik nicht gibt und infolge dessen auch keine einheitliche Vorstellung von einem guten Sportunterricht. Anstelle dessen gibt es eine Reihe von unterschiedlichen didaktischen Konzepten. Die Vertreter dieser Konzepte stellen immer wieder das Besondere ihres Konzepts heraus und versuchen ihr Konzept von anderen abzugrenzen. Hierzu ist zu bemerken, dass es sich hierbei zuweilen mehr um theoretisches Imponiergehabe handelt, als dass tatsächlich eine substanzielle theoretische Differenz bestünde (Hummel & Balz, 1995, S. 29).

Das Fehlen einer einheitlichen, allseitig akzeptierten Sportpädagogik mag auf den ersten Blick als Mangel erachtet werden. Aber zu dem Wesen einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft gehört es auch, dass man unterschiedliche Positionen und Meinungen vertreten darf. Gerade die Erfahrungen, die während des Nationalsozialismus bzw. in der DDR gesammelt wurden, sollten uns immer Mahnung sein, dogmatische Festschreibungen insbesondere im Rahmen der Erziehung kritisch zu sehen. Diesen Erfahrungen trägt z. B. auch das föderale Bildungssystem der Bundesrepublik Rechnung, in dem es die Kulturhoheit zum Aufgabenbereich der Bundesländer gemacht hat. Die Lehrpläne für das Fach Sportunterricht folgen deshalb zum Teil vollkommen unterschiedlichen Vorstellungen.

Des Weiteren bereichern unterschiedliche Entwürfe die Diskussion und verdeutlichen zugleich, dass es nur den einen guten und richtigen Sportunterricht nicht gibt, sondern dass sich guter Sportunterricht in vollkommen unterschiedlicher Form präsentieren kann.

3.2.1 Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht

Die Sportdidaktik stellt den zentralen Kern der sportpädagogischen Arbeit dar. Es geht bei der Didaktik um die Lösung der Probleme der Unterrichtspraxis. Die Sportdidaktik wird deshalb von Prohl (1999, S. 19) als angewandte Sportpädagogik im Sinne einer Handlungslehre oder „Praxeologie“ verstanden. Die allgemeine Sportdidaktik ist als Bindeglied zwi-

schen der allgemeinen Didaktik bzw. Sportpädagogik einerseits und den Didaktiken der verschiedenen Sportarten andererseits aufzufassen.

Abbildung 3: Wissenschaftssystematischer Standort der Sportdidaktik (Grössing, 1997, S. 34).

Der Begriff „Didaktik“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet soviel wie lehren, belehren, unterrichten, dartun, beweisen, vorschreiben, warnen. Im Lateinischen bedeuten die Begriffe *disco* lernen, wissen, verstehen, studieren und *doceo* lehren, belehren, unterrichten auseinandersetzen. Didaktik ist somit, wenn man vom Begriff selbst ausgeht, die Wissenschaft vom Lehren und Lernen – und zwar vom organisierten Lehren und Lernen.

Lehren und Lernen vollzieht sich nicht nur in organisierter Form, wie z. B. in der Schule, dem Verein oder der Volkshochschule, sondern auch in nicht organisierten Strukturen, wie z. B. der Familie oder am Arbeitsplatz. Didaktik ist also die Wissenschaft, die sich mit dem organisierten Lehren und Lernen in Form von Unterricht beschäftigt. Verkürzt könnte man Didaktik auch als die Wissenschaft vom Unterricht bezeichnen.

Die Didaktikdiskussion der letzten Jahrhunderte ist immer wieder durch zwei unterschiedliche Positionen und Auffassungen von Didaktik bestimmt worden. Es soll an dieser Stelle nicht der Versuch unternommen werden, einen geschichtlichen Abriss sämtlicher didaktischer Positionen vorzulegen. Mit den Beispielen soll aber deutlich gemacht werden, dass es sich um ein generelles Problem handelt, das auch für die heutige Diskussion des Verhältnisses von Didaktik und Methodik bestimmend ist.

Schmitz (1972b) nimmt im Band I seiner "Fachdidaktischen Analysen und Grundlagen" bezug auf Ratke (1571 - 1635) und Comenius (1592 - 1670). Bei Ratke ist Didaktik Unterrichtsmethodik. Seine Didaktik, so wie er sie im Frankfurter Memorial (1612) vorstellt, umfasst fachübergreifende Grundregeln des Lehrens. Bei Comenius hingegen ist Didaktik Pädagogik schlechthin, weil sie alle Prozesse des Lehrens und Unterrichtens als Erziehungs- und Bildungsprozesse auffasst. Diese entgegenge-

setzte Auffassung von Didaktik einmal im Sinne von Methodik und einmal im Sinne von Pädagogik durchzieht im Weiteren die gesamte deutsche Pädagogikdiskussion.

Auch die heutige Didaktikdiskussion ist durch diese mehr von weniger starke Gewichtung von pragmatischen oder bildungstheoretischen Positionen bestimmt. Rieder und Schmidt (1980) stellen fest, dass ein Überangebot an didaktischen Reflexionen und Defizit an methodischen Handreichungen bestehe. Während Schmitz von Didaktik/Methodik spricht und dadurch das Primat der Didaktik zum Ausdruck bringt, sprechen Rieder und Schmidt von Methodik/Didaktik, wodurch sie die Bedeutung der Didaktik für die Gestaltung des Unterrichts zum Ausdruck bringen wollen.

Heute kann man sowohl für den Bereich des Schulsports, als auch für den Bereich des Gesundheitssports feststellen, dass eine Reihe von methodischen Explikationen vorliegen, deren didaktischer Hintergrund jedoch im Dunkeln liegt. Man muss hierbei Aschebrock (1990, S. 95) zustimmen, der vor dieser Entwicklung warnt, denn die Anwendung und Addition von Rezepten stellt noch kein pädagogisch-intentionales Gesamtkonzept von Sportunterricht dar. Dies gilt insbesondere für den Gesundheitssport, wo medizinische Vorgaben die Didaktik ersetzen und funktionelle Übungsprogramme Gesundheit in allen ihren Dimensionen garantieren wollen.

Schmitz (1979) plädiert für ein breites Didaktikverständnis und differenziert drei zentrale Theoriebereiche:

- Theorie des Sportlehrplans (Bildungsproblematik und Curriculumtheorie),
- Theorie des Sport-Lehrens,
- Theorie des Sport-Lernens (Bewegungs-Lernen, Motivation).

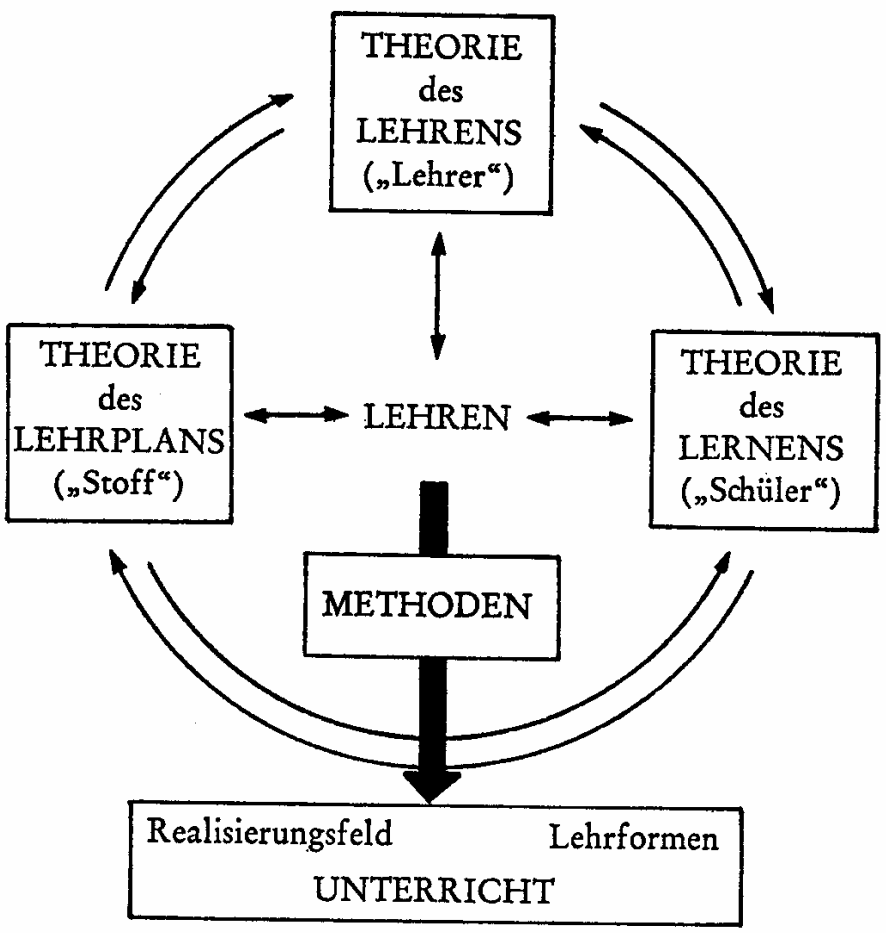

Abbildung 4: Aspekte der Didaktik (Schmitz, 1972a, S. 24)

Die beiden letztgenannten Bereiche können auch zu einer Theorie des Sportunterrichts zusammengefasst werden. Integraler Bestanteil der Theorie des Sportlehrplans ist die Analyse der sportpädagogischen Ziele. Die Theorie des Lehrens beinhaltet u. a. Lehr- und Unterrichtsprinzipien, Unterrichtsaufbau, Lehr- und Führungsstil, Methodenwahl, Einsatz medialer Instruktionshilfen und Bewertungskriterien zur Feststellung der Unterrichtsergebnisse. Die Methodik stellt eine Dimension der Didaktik dar.

Die so strukturierte und ausdifferenzierte Sportdidaktik stellt ein zusammenhängendes Feld von miteinander verzahnten Theoriegebieten dar, die zwar einzeln aufbereitet und vermittelt werden können, aber nur integrativ im Sportunterricht zur Anwendung kommen können.

Methodik ist das Bindeglied, gleichsam das Transportmittel, zwischen Lehren und Lernen, das Medium, in dem sich Lehren zum Lernen transformiert (Schmitz, 1979, S. 90).

Grupe und Krüger (1997, S. 54) verstehen unter Sportdidaktik die Theorie bzw. die Theorien über Sport und Sportunterricht, insbesondere im Hinblick auf ihre

- Ziele: Was soll gelernt werden? Auf welches Ziel hin soll erzogen werden?
- Inhalte: Welche Sportarten oder Sportaktivitäten werden ausgewählt?
- Methoden und Verfahren einschließlich des Einsatzes von Medien: In welcher Form werden Sport und Sportunterricht organisiert? Welche Methoden und Organisationsformen des Lernens werden angewendet?

Aus dem Aufgabenkatalog von Grupe und Krüger wird deutlich, dass die Didaktik sich nicht auf die Planung von Unterricht beschränken kann, sondern auch den Unterricht antizipieren und Erfahrungen aus zurückliegenden Unterrichtsstunden einfließen lassen muss:

„Über Lehren und Lernen nämlich nachzudenken, kann sich nicht allein darauf beschränken, was gelehrt und damit gelernt werden soll, sondern hat auch sofort mitzubedenken, wie das `Was´ für den Lernprozeß aufbereitet und angeboten werden muß“ (Schmitz, 1972a, S. 26).

Die Methodik stellt nach Schmitz (1972a) eine Dimension der Didaktik dar. Mit steigender Praxisnähe verdichten sich im Rahmen der sog. didaktischen Analyse die methodischen Aspekte. In diesem Sinne möchte die handlungsorientierte Didaktik den Lehrern jene Planungs-, Handlungs- und Auswertungshilfen bieten, die sie brauchen, um die eigenen Lehrhandlungen an den Lehrvoraussetzungen der Schüler ausrichten zu können (Becker, 1994, S. 7).

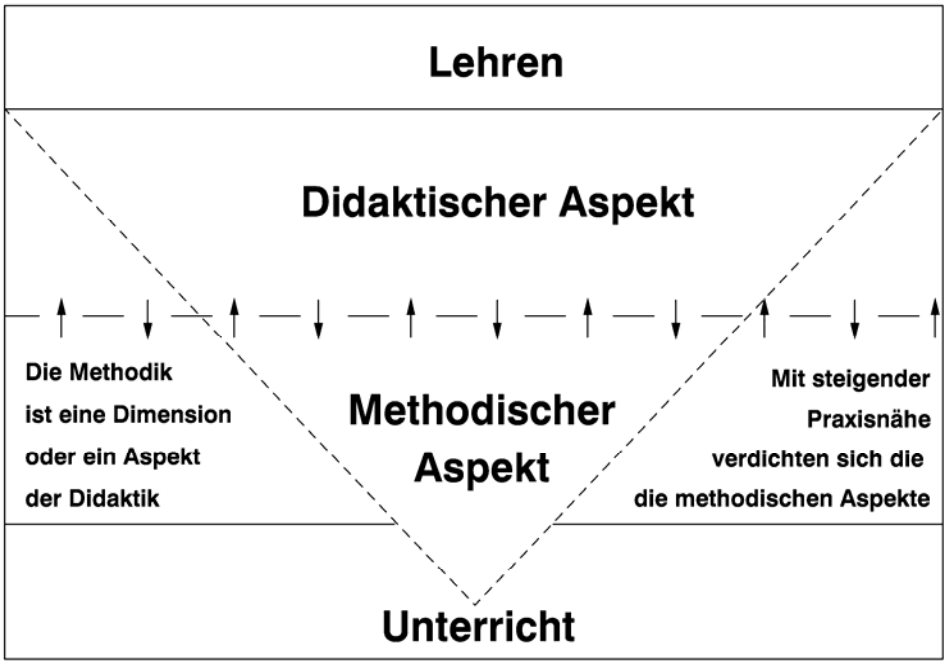

Abbildung 5: Zusammenhang von Didaktik und Methodik (Schmitz, 1972a, S. 29).

Am Anfang jeder Unterrichtsplanung sollte jedoch die Analyse der Unterrichtsziele stehen. Didaktisches Arbeiten bedeutet für den Sportlehrer, dass er sich konkret Gedanken macht, über die angestrebten Ziele seines Sportunterrichts, und dass er entsprechend der Zielstellung die geeigneten Inhalte und Methoden aussucht. Man spricht deshalb auch vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik.

Geübte Praxis ist hingegen oftmals die sogenannte „Schwellendidaktik", d. h. der Sportlehrer entscheidet beim Überschreiten der Türschwelle zur Sporthalle, was er mit seinen Schülern machen wird. Auch die ausschließliche Orientierung an den Lehrplänen reicht aus pädagogischer Sicht nicht aus, um eine verantwortungsvolle Auswahl der geeigneten Unterrichtsinhalte und -methoden vornehmen zu können.

3.2.2 Didaktische Konzepte des Schulsports der Gegenwart

Sportunterricht ist einem ständigen Wandel unterlegen. Bis in die 70-er Jahre sprach man von Leibeserziehung, bis heute sprechen wir von Sportunterricht. Angesichts der dramatischen Veränderungen im Sport und auch damit verbundenen negativen Schlagzeilen – Doping, Kommerzialisierung, Dauerpräsenz in den Medien etc. – fragt es sich, wie lange der Sport noch als Inhalt der Bildung von der Öffentlichkeit akzeptiert wird (vgl. Kofing, 1999; Krüger, 1999).

Daraus resultieren zwei sportpädagogische Strömungen:

- Eine Strömung, die sich vom Sport distanziert. Diese sportpädagogische Strömung möchte folglich auch andere inhaltliche Schwerpunkte im Rahmen der Bewegungserziehung bzw. Bewegungskultur setzen.

- Eine Strömung, die eine Reform des gesellschaftlichen Systems Sport vorantreibt, und auch weiterhin an die klassischen Bildungsgehalte des Sports glaubt.

Diese beiden Hauptströmungen finden sich in den zur Zeit am häufigsten diskutierten fachdidaktischen Konzepten wieder. In Anlehnung an Balz (1992) und Hummel und Balz (1995), die versucht haben, eine Landkarte der wichtigsten fachdidaktischen Entwürfe der Gegenwart zu entwickeln, können zumindest sechs verschiedene Konzeptionen unterschieden werden:

- Das **Intensivierungskonzept** sieht die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit als primäres Ziel des Sportunterrichts an (vgl. Stiehler, 1973).

- Das **Sportartenkonzept** ist dadurch charakterisiert, dass der Erwerb und die Verbesserung sportlicher Fertigkeiten, Techniken und Taktiken im Mittelpunkt des Sportunterrichts stehen (vgl. Söll, 1995).

- Das **Konzept der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung** sieht sportliches Können und körperliche Leistungsfähigkeit als didaktische Leitidee (vgl. Hummel, 1997).

- Das **Konzept der Bewegungserziehung** sieht die Probleme des Sportunterrichts in seiner Versportlichung, d. h. es werden nur die Inhalte vermittelt, die im medialen Sport präsent sind. Das Insgesamt der möglichen Körper- und Bewegungserfahrungen wird dadurch nicht repräsentiert (vgl. Grössing, 1993). Diese Konzeption geht deshalb von einem weiteren Sportbegriff aus.

- Das **Konzept der Körpererfahrung** stellt einen Reflex auf die Tatsache dar, dass der Alltag vieler Menschen mit keinen großen körperlichen Herausforderungen mehr verbunden ist. Nur noch im Falle des Nichtfunktionierens wird der Körper bewusst wahrgenommen (vgl. Funke, 1987). Die Auseinandersetzung mit dem Körper steht deshalb im Mittelpunkt.

- Das **Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport** will, dass Schüler den individuellen Sinns einer sportlichen Tätigkeit erfahren. Gesundheit, Leistung, Risiko etc. stellen vollkommen unterschiedliche Zugänge zum Sport dar. Der Sportunterricht soll deshalb so gestaltet werden, dass alle Schüler alle Perspektiven kennenlernen und so die Perspektive auswählen können, die für sie persönlcih am meisten Sinn macht. Dieses Konzept ist das derzeit wohl am meisten diskutierte (vgl. Kurz, 1987).

3.2.2.1 Sportorientierte Konzepte

3.2.2.1.1 Das Intensivierungskonzept

Das Intensivierungskonzept, wie es von Stiehler (1973) vertreten wird, sieht den Sportunterricht als intensive und rationell organisierte körperliche Grundausbildung. „Die Hauptaufgabe des Sportunterrichts ist die körperliche Grundausbildung“ (Stiehler, 1973, S. 60). Die Didaktik/Methodik des Sportunterrichts ist auf die Anwendung trainings- und bewegungswissenschaftlicher Grundprinzipien reduziert. Eingebettet war das Konzept in der DDR in die Ideologie der sozialistischen Gesellschaft. Es hat aber aufgrund der Langlebigkeit von Gewohnheiten nach wie vor einen Stellenwert nicht nur im Bereich der Neuen Bundesländer, sondern auch im Bereich der Alten Bundesländer. Als Grund hierfür kann die Tatsache herangezogen werden, dass viele der heute tätigen Sportlehrer zu einem Zeitpunkt ihre Ausbildung absolvierten, zu der die Ausbildung sich vor allem auf DDR-Literatur stützte, weil vergleichbare bundesrepublikanische Literatur aufgrund des damaligen Entwicklungsstandes der Sportwissenschaft noch nicht vorlag.

Das Konzept war in hohem Maße von der herrschenden Ideologie des sozialistischen Apparates bestimmt. Sportpädagogen mussten sich den Erkenntnissen der „marxistisch-leninistischen Pädagogik“ (Stiehler, 1973, S. 108) orientieren. Diese ging von der „wissenschaftlichen Erkenntnis“ aus, dass die individuelle Entwicklung des Menschen in erster Linie „durch seine bewußte aktive *Tätigkeit*, durch seine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt bestimmt wird“ (Stiehler, 1973, S. 108). Die Aufgabe des Sportunterrichts besteht darin, die Schüler zu „charakterfesten, klassenbewußten sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen (Stiehler, 1973, S. 109). Typisch für DDR-Bücher waren auch Zitate der jeweiligen Vorsitzenden der SED. So wird der langjährige Staatsratvorsitzende Erich Honecker mit folgenden Worten aus dem Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zitiert:

„Sozialistische Persönlichkeiten entwickeln sich in ihren Arbeitskollektiven, im Ringen um höchste Ergebnisse im sozialistischen Wettbewerb, beim Lernen, im Sport und bei der Aneignung der Schätze der Kultur, bei der Teilnahme an der Leitung und Planung unserer Gesellschaft auf allen Gebieten“ (Honecker, 1971, S. 70; zitiert nach Stiehler, 1973, S. 15).

Man kann diesem Konzept keinen sportpädagogischen Status beimessen. Dagegen spricht zum einen die einseitige Orientierung an biologischen Bezugsgrößen und die daraus resultierende Reduzierung der Didak-

tik/Methodik des Sportunterrichts auf eine angewandte Trainingslehre. Zum anderen spricht die ideologische Überfrachtung des Ansatzes der Formung zur sozialistischen Persönlichkeit dagegen.

3.2.2.1.2 Das Sportartenkonzept

Das Sportartenkonzept, wie es von Söll (1995; 2000) vertreten wird, ist dadurch charakterisiert, dass im Mittelpunkt des Sportunterrichts die Sportarten stehen, wobei ein fester Sportartenkanon zugrundegelegt wird. Es wird ein enger Sportbegriff verwendet. Ziel des Unterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler für den außerschulischen Sport zu qualifizieren, so dass sie möglichst lebenslang Sport treiben. Darüber hinaus gehende pädagogische Ansprüche erhebt das Konzept nicht.

Söll (1995) geht davon aus, dass sich die Praxis des Schulsports weitgehend an Sportarten orientiert. Er geht des Weiteren davon aus, dass die Sportarten wesentliche Bedeutungsträger des Sports sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Sportarten nicht beliebig austauschbar sind, sondern eine jeweils eigene Struktur besitzen. Im Sportunterricht geht es dabei darum, das Wesentliche und Eigentliche des Sports zu vermitteln. Unter Sport versteht Söll ganzkörperliche motorische Aktivitäten, die auf Optimierung ausgelegt sind, sich selbst genügen, d. h. nicht auf eine bestimmte Funktion festgelegt sind und unter Leistungsaspekten durchgeführt werden.

Er unterscheidet drei Grundverhaltensweisen im Sport, die auch durch bestimmte Sportarten aktualisiert werden. Die erste Gruppe wird beispielsweise durch die Leichtathletik repräsentiert. Ihre „Strukturformel“ besteht darin, körperliche Leistungsfähigkeit möglichst verlustfrei in messbare Leistung umzusetzen. Die zweite Gruppe wird beispielsweise durch das Gerätturnen repräsentiert. Ihr Leistungsziel liegt in der Bewegung selbst. Die dritte Gruppe stellen die Sportspiele dar. Hierbei steht der direkte Vergleich mit dem Gegenspieler, der zugleich Mitspieler ist, im Vordergrund.

Im Mittelpunkt des Sportartenkonzepts, wie es Söll versteht, stehen die Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Rudern, Gewichtheben etc. Die Sportspiele bilden den Übergang zum Spiel und die Kunstsportarten den Übergang zur Kunst (siehe Abbildung 6).

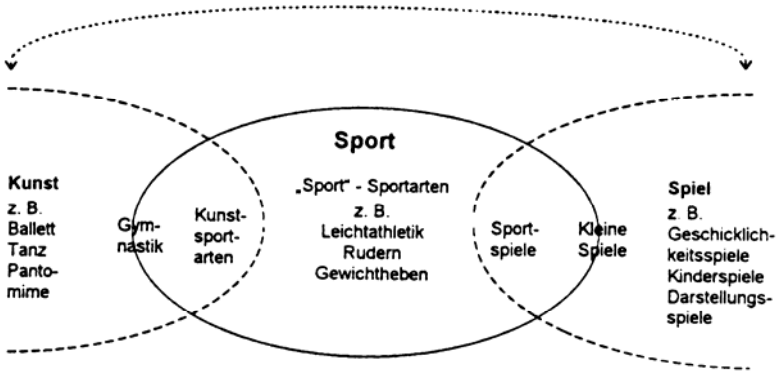

Abbildung 6: Die Abgrenzung des Sportbegriffes im Sportartenkonzept (Söll, 1995, S. 67)

Söll betont, dass es bei den Sportarten nicht alleine um die Zielübung einer Sportart, z. B. den Fosbury-Flop, geht, sondern die praktisch unbegrenzte Anzahl weiterer Bewegungsmöglichkeiten, die sich den Sportarten zuordnen lassen, ebenfalls dazugehören.

Als Ziele für den Sportunterricht sieht Söll (1995) die Einführung in die Bewegungskultur und die Gewährleistung einer allgemeinen körperlich/sportlichen Ausbildung.

- **Einführung in die Bewegungskultur**: In diesem Ziel sieht Söll auch die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages und spricht deshalb auch von Bewegungsbildung.
- In der **Gewährleistung einer allgemeinen körperlich/sportlichen Ausbildung** sieht Söll die Erfüllung des Ausbildungsaspektes. Er spricht deshalb hier von Körperbildung.

Das Sportartenkonzept stellt nach Prohl (1999) die einfachste Lösung der paradoxen Struktur des Sportunterrichts dar. Es wird einseitig die Qualifikation der Schüler zur Teilnahme am Sport als Ziel des Sportunterrichts formuliert, ohne dass die Subjektseite der Erziehung thematisiert wird. Es kann deshalb als Didaktik reduzierter Ansprüche bezeichnet werden (Hummel & Balz, 1995).

3.2.2.1.3 Das Konzept der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung

Hummel (1997) sieht das Konzept der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung als historisch gewachsene fachdidaktische Konzeption des Schulsports. Ihre Wurzeln hat das Konzept in der DDR. Trotz des historischen Ballasts, mit dem das Konzept behaftet ist, sieht Hummel Entwicklungs- und Modernisierungsmöglichkeiten, die es zu einem tragfähi-

gen Ansatz auch für den Schulsport der heutigen Zeit werden lässt (vgl. Hummel 2000). Das Konzept geht von folgenden Grundannahmen aus:

- Der Sport ist das führende und dynamischste Element der Bewegungskultur.
- Die Schule hat einen Bildungsauftrag und dieser beinhaltet auch einen Auftrag zur Qualifikation für außerschulische Anforderungen.
- Das Konzept erfüllt eine doppelte Bildungsfunktion. Die intrasportive Bildungsfunktion führt zur Bildung im Sport und durch den Sport und die extrasportive zur allgemeinen, übergreifenden Menschenbildung durch den Sport. Diese Doppelattribuierung des Körperlichen und Sportlichen spiegelt sich darin wider, dass zum einen die eher subjektgerichtete, anthropogene, intrapersonale und zum anderen die eher objektgerichtete, extrapersonale und soziokulturelle Dimension zum Ausdruck.

Die intrasportive Bildungsfunktion wird in Form eines Funktionsprofils weiter differenziert:

- die körperlich-vervollkommnende und leistungssteigernde Funktion,
- die handlungsanleitende und handlungsbefähigende Funktion,
- die sozial-kommunikative Funktion,
- die gesundheitsfördernde Funktion,
- die kompensierende Funktion.

Den beiden ersten Funktionen kommt nach Hummel (1997) die größte Bedeutung zu. Er verweist hierbei auch wieder auf die historische Entwicklung des Schulsports der DDR. Dort hatte die Schule über die Entwicklung der körperlichen und motorischen Grundausbildung die Aufgabe, den aus politischer Sicht bedeutsamen Leistungssport zu unterstützen. Die anderen Funktionen stellen demgegenüber eher untergeordnete Aspekte des Schulsports dar.

Für die Auswahl und Begründung von Inhalten und Themen des Sportunterrichts werden Strukturanalysen durchgeführt. Die Strukturanalyse der Dimension „körperliche Grundlagenbildung“ orientiert sich sehr stark an den motorischen Fähigkeiten und den mit diesen verknüpften trainingswissenschaftlichen Implikationen. „Sehr viel offener und unbestimmter ist die Begründungslage in der Strukturanalyse der Bewegungs- und Sportkultur“ (Hummel, 1999, S. 60).

Er orientiert sich an historischen Gepflogenheiten, allgemeindidaktischen Grundsätzen sowie fachdidaktischen Auswahlkriterien, wobei sowohl die

Motivlage der Schülerinnen und Schüler als auch die schulpolitischen Setzungen als Begründungen fungieren. Des Weiteren orientiert er sich an Inhalten, „die als *grundlegend, wesentlich, exemplarisch* und *typisch* für die epochale Bewegungs- und Sportkultur gelten können“ (Hummel, 1999, S. 61; Hervorhebungen im Original).

Es handelt sich um eine Konzeption, die lehrbar, studierbar und im Alltag der Schule umsetzbar ist. Es werden nur Ziele formuliert, die im Sportunterricht der Schule auch umsetzbar sind. Insofern stellt sie eine konservative Konzeption dar, der es darum geht, das Bewährte zu bewahren. Dies führte dazu, dass die Konzeption als pädagogisch anspruchslos bezeichnet wurde. Unausgesprochen übt Hummel (1997, S. 61) Kritik an den hehren Vorstellungen bildungstheoretisch orientierter Sportpädagogen, wenn er schreibt:

> Diese Konzeption zeichnet sich in hohem Maße durch innere Schlüssigkeit (Stringenz, Konsistenz) aus und ist vor allem in einem gesellschaftlich-historischen Umfeld gereift, das nachhaltig die Grunderfahrung belegt, daß die Institution „Schule“ *nicht* zur revolutionären Umgestaltung der Gesellschaft geeignet ist und daß an der Institution „Schule“ *keine* Erziehung „neuer“ Menschen möglich ist. Sie geht auch davon aus, daß über die schulische Bewegungs- und Sportkultur auch keine gravierende Veränderung der gesellschaftlichen Bewegungs- und Sportkultur möglich ist, ganz unabhängig davon, ob das wünschenswert wäre. Insofern nimmt sie in Anspruch, eine realistische, alltagstaugliche pädagogische Konzeption zu sein.

3.2.2.2 Sportkritische Konzepte

3.2.2.2.1 Das Konzept der Bewegungserziehung

Das Konzept der Bewegungserziehung, wie es von Grössing (1993) repräsentiert wird, geht von einem kritischen Sportbegriff aus. Die Schüler werden als aktive Gestalter ihrer individuellen Bewegungssozialisation gesehen. Es geht im Sportunterricht um die Verarbeitung materialer und sozialer Erfahrungen. Bewegung, Spiel und Sport werden als Lerngelegenheiten für entsprechende Erfahrungen angesehen. Es werden offene Unterrichtsformen präferiert. Das Konzept hat emanzipatorische Bildungsabsichten (Hummel & Balz, 1995).

Grössing (1995) gebraucht den Begriff Bewegungskultur, um den Unterschied seines Verständnisses zum Sportunterricht klar herauszustellen. Er versteht darunter eine pädagogisch orientierte Rückbesinnung auf die Vielfalt der Spiel-, Ausdrucks-, Gesundheits- und Sportkultur.

Zur abendländischen Bewegungskultur gehören die Spiel-, Ausdrucks-, Gesundheits- und Sportkultur. Bewegungskultur ist weniger als die Gesamtheit des menschlichen Bewegungshandelns, aber mehr als das, was die Sportkultur umfasst.

- **Spielkultur**: Das Spielen stellt eine Grunddisposition des Menschen dar. Das charakteristische des Spiels ist seine Zweckfreiheit, d. h. es wird um seiner selbst wegen gespielt.

- **Ausdruckskultur**: In den normierten Sportarten spielt der individuelle körperliche Ausdruck, die Körpersprache keine Rolle. Lediglich im Tanz, in der Gymnastik oder der Pantomime – Bewegungsformen, die im Sportunterricht kaum zu finden sind – besteht eine Möglichkeit, über die Bewegung nonverbale Informationen und Emotionen zum Ausdruck zu bringen.

- **Gesundheitskultur**: Zu allen Zeiten wurde die gesundheitliche Bedeutung der Bewegung als Begründung für die Bewegung in der Schule herangezogen. Gerade in der heutigen von Bewegungsarmut geprägten Zeit kommt der Gesundheitsförderung durch Sport eine besondere Bedeutung zu.

- **Sportkultur**: Hier finden sich die Sportarten des reglementierten Sports wieder. Zentrale Prinzipien der Sportkultur sind Konkurrenz, Überbietung und Reglementierung.

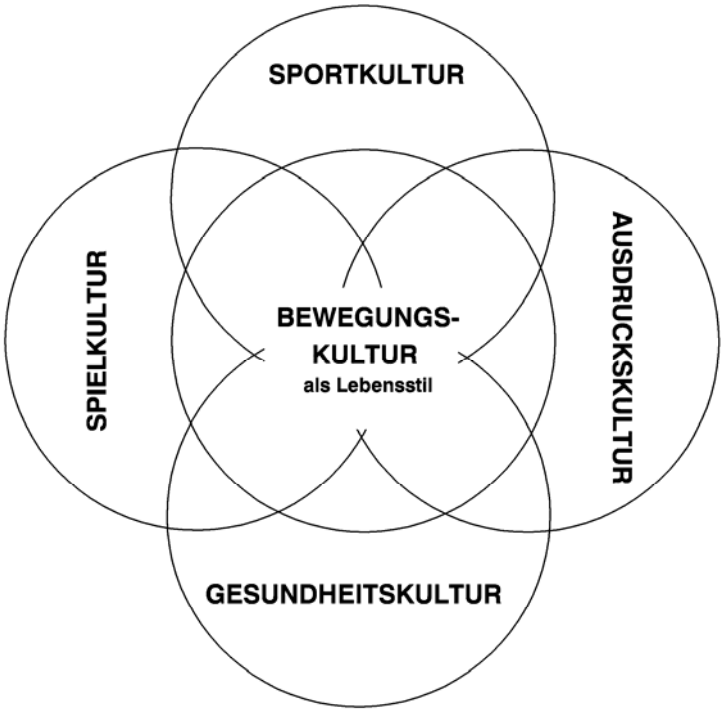

Abbildung 7: Bewegungskultur als Lebensstil (Grössing, 1995, S. 51)

Grössing (1997a) liefert drei Begründungen für sein Konzept der Bewegungskultur:

- Gründe, die in der veränderten Lebenswelt der Kinder zu suchen sind und eine andere Form der Bewegungserziehung erfordern,
- Anthropologische Gründe, die aufzeigen, dass der Mensch als kulturell geprägtes und kulturschaffendes Lebewesen auch den Kulturbezirk Bewegungskultur sich nur über Erziehung zu eigen machen kann,
- Fachwissenschaftliche Gründe, die für eine Ablösung des zu schmalen Sportbegriffes und Zuwendung zum zentralen Phänomen Bewegung sprechen.

Die Lebenswelt von Kindern hat sich in den letzten Jahrzehnten vollkommen verändert. Kinder wachsen relativ behütet in einem nie gekannten Wohlstand auf. Auf der anderen Seite werden Kinder aber auch mit zahlreichen Belastungen konfrontiert: Gewalt, Drogen, Bewegungsarmut, Reizüberflutung etc. Kinder erleben ihre Kindheit heute vorwiegend aus zweiter Hand über den Konsum. Selbst in ländlichen Bereichen leben die Kinder heute nicht anders als in den Städten. Authentische Naturerlebnisse werden kaum noch gesammelt. Sinneseindrücke werden reduziert auf optische und akustische Wahrnehmungen, während Geschmacks-, Tast-, Muskel-, Tiefen-, Geruchs- und Hautsinn kaum noch gefordert werden. „Kindern wird viel erlaubt und wenig untersagt, viel in die Eigenentscheidung übertragen und wenig aufgetragen“ (Grössing, 1997a, S. 41). Ein Zuviel an Freiheit kann auch zu Überforderungen führen, wodurch Aggressivität entstehen kann. Die Zeit der Kinder ist verplant. Neben dem Schulstress ist bei vielen Kindern am Nachmittag der Freizeitstress zu beobachten. Das Leben der Kinder spielt sich an verschiedenen räumlich voneinander zum Teil weit entfernten Orten ab. Kinder erobern ihre Umwelt nicht mehr mit eigener Kraft und den eigenen Sinnen (vgl. Hurrelmann, 1994).

Aus dieser Analyse der Lebenswelt ergeben sich vier Prinzipien für die Gestaltung des Unterrichts (Grössing 1997a, S. 42 - 43):

- **Prinzip der Vielseitigkeit**: Die Vielfalt der menschlichen Bewegungskultur hat sich im Unterricht zu spiegeln, wobei die Sinn-, Situations- und Sozialvielfalt menschlicher Bewegungstätigkeiten in exemplarischer und didaktischer Auswahl an den Schüler heranzubringen sind. „Vielseitige Bewegungserziehung soll verhindern, daß Bewegungskarrieren nicht so verlaufen, daß aus der Vielfalt des bewegungskulturellen Handelns im Kindesalter die Einseitigkeit des Alterssports wird“ (Grössing 1997a, S. 43).

- **Prinzip der Mitweltlichkeit**: Hier geht es um eine klare Absage an alle Bewegungsaktivitäten, die ohne Rücksicht auf ökologische Aspekte durchgeführt werden, wie z. B. Skilaufen und Surfen (Gebot der Einfachheit).

- **Prinzip der Regionalität**: Die lokale Bewegungskultur droht aufgrund der kulturellen Globalisierung in Vergessenheit zu geraten und sollte deshalb gepflegt werden.

- **Prinzip der Anstrengung**: Dieses Prinzip wendet sich gegen die Verwöhnungstendenzen, die Spaß ohne Anstrengung versprechen.

Aus anthropologischer Sicht ist festzuhalten, dass

- der Mensch ein kulturelles Lebewesen ist,

- die Bewegungskultur die Ausgewogenheit aller vier Bewegungskulturen sicherzustellen hat,

- über die Entwicklung einer entsprechenden Lebenshaltung soll die lebenslang anhaltende Bewegungsfreude angestrebt werden,

- Kultur ein brauchbarer Begriff ist, um die Bedeutung der Bewegungserziehung für die Bildung des Menschen herauszustellen.

3.2.2.2.2 Das Körpererfahrungskonzept

3.2.2.2.2.1 Einleitung

Das Thema Körpererfahrung hat seit Jahren auch im Sportunterricht Konjunktur (vgl. Funke, 1983a; Klein, 1984; Bielefeled, 1986; Treutlein, Funke & Sperle, 1992; Handschuh-Heiß, 1998).

Die Beschäftigung mit dem Thema Körpererfahrung stellt einen Reflex auf die Tatsache dar, dass der Alltag vieler Menschen mit keinen großen körperlichen Herausforderungen mehr verbunden ist. Nur noch im Falle des Nichtfunktionierens wird der Körper bewusst wahrgenommen. Gerade aus dem therapeutischen Bereich (Feldenkrais, Bioenergetik, Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung etc.) kommen viele Anregungen für einen veränderten Zugang zum Umgang mit dem Körper (vgl. Funke, 1987).

Abgegrenzt wird der Begriff Körpererfahrung von denen der Selbst- und Bewegungserfahrung. Selbsterfahrung ist umfassender und kann in allen Lebensbereichen gesammelt werden, ohne dass jedoch eine Verbindung zu Körpererfahrungen hergestellt werden muss. Bewegungserfahrungen hingegen umfassen immer auch Körpererfahrungen, da Bewegungen auch körperliche Aktivität voraussetzten.

Elementare Erfahrungen sind Körpererfahrungen wie Anstrengung und Ermüdung. Diese sind in unserer technisierten Arbeitswelt im Gegensatz zu früheren Zeiten kaum mehr zu erfahren.

„Doch wie das Naheliegende oft zu wenig beachtet wird, fremd und unbekannt bleibt, ist wohl auch die eigene Leiblichkeit dem Menschen zu gewohnt, zu selbstverständlich, als daß der eigene Körper Objekt bewußter Aufmerksamkeit und Auseinandersetzung wäre“ (Bielefeld, 1986, S. 4).

Im Sport dagegen sind diese Erfahrungen gegenwärtig und bieten einen Weg zu einem veränderten Körper- und Selbstbewusstsein. Der Sport bietet aber eine Vielzahl von Möglichkeiten, authentische Bewegungs- und Körpererfahrungen zu sammeln, die dem entgegenwirken und die Grundlage für das gesundheitliche Handeln darstellen können. Die Beschäftigung mit diesem Thema resultierte zum anderen aus einer Gegenbewegung gegen die etablierten Inhalte und Methoden des Sportunterrichts.

Funke (1983a, S. 9) wendet sich ursprünglich „gegen eine oberflächliche Begründung der Aufgaben des Sportunterrichts, die ihre praktischen Wirkungen von den bewegungsbuchhalterischen Anforderungen in Abiturprüfungen bis zu den abziehbildähnlichen Verkleinerungen des großen Sports schon in der Grundschule bereits entfaltet hat“.

Des Weiteren übt er Kritik daran, dass im Schulsport zu viele Konzessionen an den Deutschen Sportbund gemacht werden. Später (Funke, 1992, S. 21) hält er jedoch hierzu fest, dass es ihm darum geht, „daß der Sport nicht maschinenartig, unsensibel, gegen den Körper und gegen die Sportpartner ausgeübt wird“, denn „die traditionellen Sportarten sind reicher und tiefer mit Erfahrungsmöglichkeiten ausgestattet, als die Art sie zu betrachten und sie zu lehren gegenwärtig zugänglich macht“.

3.2.2.2.2.2 Die Idee der Körpererfahrung im Sportunterricht

Funke (1983a, S. 7 - 8) differenziert verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung der Idee der Körpererfahrung im Sportunterricht:

- **Sportunterricht als Erfahrung des Körpers**: Viele selbstverständliche Erfahrungen des Körpers können aufgrund der Zurückdrängung des Körperlichen heutzutage nicht mehr gesammelt werden. Anstrengung, Ermüdung, Erschöpfung aber auch Erholung, körperliches Wohlbefinden sind nur noch im Sportunterricht vermittel- und erlebbar.

- **Körpererfahrung als Erfahrung mit dem Körper**: In einer medial vermittelten Welt spielt die körperliche Auseinandersetzung mit der realen Umwelt eine immer geringere Rolle. Kinder erleben ihre Umwelt virtuell aber kaum noch mit ihren Sinnen. Im Sportunterricht können sie ihren Körper als Mittler zur Welt erfahren. Das Schwimmen stellt beispielsweise eine solche körperliche Auseinandersetzung mit dem Medium Wasser dar.

- **Körpererfahrung als Erfahrung des Körpers im Spiegel der anderen**: Kontakte mit anderen Menschen beim Sich-Berühren, Riechen, gegenseitigen Heben und Tragen, aber auch dem körperlichen Überwinden des Gegenüber oder Überwundenwerdens sind zugleich Erfahrungen über den eigenen Körper.

- **Körpererfahrung als Erfahrung in der Darstellung des Körpers**: Hier geht es um die Erfahrungen, die beispielsweise Body-Builder bei der Präsentation ihrer Trainingsergebnisse sammeln (vgl. Klein, 1984). Aber auch Schülerinnen und Schüler präsentieren sich im Sportunterricht in einem anderen Out-Fit als im normalen Unterricht. So kann für pubertierende Mädchen – und auch Jungen – der koedukative Schwimmunterricht durch den Zwang zur Körperpräsentation zu einer enormen psycho-sozialen Belastung werden.

- **Körpererfahrung als Erfahrung der Interpretation der Körpersprache der anderen**: Kommunikation erfolgt in hohem Maße auch über den Körper. Diese nonverbale Kommunikation ist ganz wesentlich für die menschliche Interaktion.

Für diese skizzierten Möglichkeiten der Körpererfahrung skizzieren Funke (1983b) bzw. Treutlein et al. (1992) eine Reihe von praktischen Beispielen aus dem Bereich sowohl der Individual- als auch der Mannschaftssportarten.

Körpererfahrungen stellen nach Funke (1987, S. 99) eine tragende Perspektive des Sportunterrichts dar, die didaktisch umgesetzt werden muss. Er bezieht sich dabei auf die anthropologische Aufarbeitung des Themas „Leib“ innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion.

„Auf Sport läßt sich vielleicht verzichten. Aber das gilt nicht in der gleichen Weise für die Pflege und Übung des Körpers und für seine Bildung Erfahrung“ (Funke, 1983a, S. 10).

3.2.2.2.2.3 Begriff und Struktur der Körpererfahrung

Seit der Jahrhundertwende haben sich immer wieder Forscher mit dem Begriffsfeld *Körpererfahrung* auseinandergesetzt. Hierbei wurde die Diskussion oftmals aus therapeutischen Erwägungen heraus befruchtet. Jedoch kam es im Verlaufe der Zeit zu einer starken Begriffsinflation, so dass die gebrauchten Termini weniger zur Aufklärung als zur Verwirrung beitrugen. Bielefeld (1986) kommt das Verdienst zu, dass er das Begriffsfeld systematisch strukturiert hat (siehe Abbildung 8).

Bielefeld sieht den Begriff *Körpererfahrung* als Oberbegriff. Darunter differenziert er zwischen dem Körperschema und dem Körperbild. Er geht davon aus, dass die Körpererfahrung vor allem eine Wahrnehmung des Körpers darstellt. Diese umfasst sowohl neurophysiologische Prozesse der Intero- und Exterozeptoren (*Körperschema*), als auch emotionale Aspekte des Fühlens und Empfindens (*Körperbild*). Im Kernbereich des Körperschemas geht es um die sinnliche Orientierung am und im eigenen Körper, das Einschätzen der Körperausdehnung und grundlegender Kenntnisse über die Funktion des Körpers. Das *Körperbild* bringt dem gegenüber zum Ausdruck, wie das Individuum seinen Körper unabhängig von den objektiven Wahrnehmungen selbst sieht oder sehen will. Man könnte unter Verwendung einer anderen Terminologie auch sagen, dass das *Körperschema* akzentuiert auf kognitiven Prozessen beruht, während der subjektiv-phänomenale Funktionsbereich des *Körperbildes* akzentuiert eher als Ausdruck emotionaler Prozesse zu betrachten ist.

Abbildung 8: Strukturierung des Gesamtkomplexes „Körpererfahrung" (leicht modifiziert nach Bielefeld, 1986, S. 17).

Dieses Modell hat nicht nur eine theoretische Bedeutung. Es lassen sich auch konkrete Übungssammlungen auf der Basis des Modells formulieren. Hierbei ist aber einschränkend festzuhalten, dass es einfacher ist, für den perzeptuell-kognitiven Bereich des *Körperschemas* Übungsvorschläge zu machen, als für den emotional-affektiven Bereich des *Körperbildes*. Nach Bielefeld (1986, S. 31) ist der emotional-affektive Bereich e-

her eine Sache der Methodik, des Verhältnisses von Schülern und Lehrern bzw. des Gruppenklimas. Hier geht es darum, im Sinne einer „Kommunikation mit dem eigenen Körper“ die emotionalen Prozesse zu initiieren.

Als übergeordnetes Lernziel sieht Bielefeld (1986, S. 30) die Fähigkeit, „sich und seinen Körper zunehmend besser wahrzunehmen, diese Informationen verstandes- und erlebnismäßig verarbeiten und situationsangemessen handelnd einsetzen zu können“.

Für den Bereich der Körpererfahrung formuliert Bielefeld (1986, S. 30) folgende Teillernziele:

- Bau und Funktion des eigenen Körpers und seiner Teile erkennen und erfahren,
- rechts und links sowie Berührungsreize am eigenen Körper lokalisieren und erfahren,
- Ausmaße des eigenen Körpers und seiner Teile angemessen einschätzen und erfahren,
- den eigenen Körper in verschiedenen Ruhelagen wahrnehmen und erfahren,
- den eigenen Körper in unterschiedlichen Bewegungen wahrnehmen und erfahren,
- den eigenen Körper als Ganzes und in seinen Teilen durch aktives An- und Entspannen wahrnehmen und erfahren.

Wahrnehmungsbereiche

Die verschiedenen Wahrnehmungsbereiche lassen sich differenzieren (Sportjugend NW, 1996; vgl. Zimmer, 1995):

- **Taktile Wahrnehmung** (Gegenstände ertasten und ordnen, Formen erkennen, Materialerfahrungen sammeln),
- **Raumwahrnehmung** (Raumkoordinatoren erfahren, Raumausdehnung benennen und erfahren, Raumorientierung, Raumlageorientierung, Raumrichtungen unterscheiden),
- **Visuelle Wahrnehmung** (Zielverfolgung, Farbunterscheidung, Größenunterscheidung, Formenunterscheidung, Mengenunterscheidung),
- **Auditive Wahrnehmung** (Richtungshören, Geräusch-, Ton- und Tonhöhenunterscheidung, Töne in Bewegung umsetzen, Wortverständnis),

- **Vestibuläre Wahrnehmung** (statisches und dynamisches Gleichgewicht, Objektgleichgewicht),
- **Zeitwahrnehmung**,
- **Ausgewogener Spannungs- und Entspannungsrhythmus.**

Exkurs Psychomotorik (Anfang)

Die Bedeutung solcher elementarer Erfahrungen für die Entwicklung wird in der Psychomotorik hervorgehoben (vgl. Zimmer, 1995; 1996). Die Psychomotorik versteht sich als ganzheitliches Erziehungskonzept. Sie stellt die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung der Persönlichkeit heraus und betont den engen Zusammenhang von Wahrnehmung, Bewegung und Erleben. Die Begriffe Motopädagogik, Mototherapie und Motologie sind wissenschaftliche Termini für das, was in der Psychomotorik erarbeitet wird. Sie werden häufig synonym gebraucht.

Von besonderer Bedeutung ist dies für Kinder mit Entwicklungsdefiziten. Das Prinzip der psychomotorischen Einheit des Menschen rückt zwar ein spezielles Medium – die Bewegung – in den Mittelpunkt, will darüber aber die ganze Person erfassen (Zimmer, 1995, S. 180). In dem Ansatz der Psychomotorik wird die enge Wechselwirkung zwischen der Entwicklung des Kindes einerseits und seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt andererseits thematisiert: Psychomotorische Erfahrungen sind Erfahrungen, die das Kind mit seinem Leib und seiner Seele macht, und psychomotorische Entwicklung ist deshalb immer verknüpft mit der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes.

Kinder lernen ihre Umwelt wahrzunehmen, indem sie sich handelnd mit ihr auseinandersetzen. Durch Körper- und Bewegungserfahrungen werden Begriffe gelernt, wird die Schwerkraft erforscht und Wirkungszusammenhänge erfahren. Doch nur eine Umwelt, die Erfahrungsmöglichkeiten und Bewegungsräume für selbsttätiges Handeln bereitstellt, kann solche Entwicklungsprozesse fördern. Zwar stehen Kindern heute viele Spielsachen zur Verfügung, und das Angebot an Freizeitaktivitäten ist enorm, doch die ökologischen und sozialen Verhältnisse lassen immer weniger eine aktive Auseinandersetzung mit der Lebenswelt zu. Zu kleine Wohnungen, zu viel Verkehr und fortschreitende Technisierung verhindern Kreativität, Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten. Elektronische Medien und Spiele erfordern nur ein Minimum an körperlicher Aktivität, dafür aber viel Konzentration. Sie (über)beanspruchen die akustische und

visuelle Wahrnehmung, bieten aber keinerlei authentische Erfahrungen: Sie sind nicht zu riechen, zu schmecken, zu tasten oder zu fühlen.

Doch für die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt braucht das Kind Körper- und Bewegungserfahrungen. Dieser Mangel an elementaren Erfahrungen kann zu Störungen in der Wahrnehmung, zu Verhaltensauffälligkeiten und zu psychosomatischen Erkrankungen führen. Was Kindern heute fehlt, ist weniger die organisierte Spiel- und Bewegungsstunde, als vielmehr der Freiraum für eigenverantwortliches Handeln, freies Entdecken und Erkunden, sowie das selbständige Gestalten und Verändern vorgegebener Zustände (vgl. Zimmer, 1993).

Schwerpunkte der psychomotorischen Arbeit sind die Wahrnehmung (optisch, akustisch, taktil, kinästhetisch), die Körperkontrolle (Gleichgewicht, Entspannung), die Differenzierung und Erweiterung von Bewegungsmustern, der Umgang mit Materialien, die Verminderung von aggressiven Verhaltenstendenzen, die soziale Kommunikation und Interaktion.

Die für den Außenstehenden verwirrende Vielzahl psychomotorischer Ziele kann in drei elementare Kompetenzbereiche strukturiert werden: Ich-, Sach- und Sozialkompetenz.

- Unter **Ich-Kompetenz** versteht man die Fähigkeit, sich selbst als Bestandteil der Welt bewusst wahrnehmen zu können. Ich-Kompetenz bedeutet, dass Kinder einen Zugang zu sich selbst, zu ihrem eigenen Körper, zu ihrem eigenen Verhalten und damit auch einen Zugang zur Umwelt erlangen. Die Kinder lernen über Rückmeldungen sich selbst realistisch einzuschätzen und bilden ihr Selbst-Konzept aus. Die Ich-Kompetenz stellt die Grundlage für die anderen Kompetenzen dar. Dem Aspekt der Ich-Kompetenz kommt in den folgenden Betrachtungen eine besondere Bedeutung zu.

- Unter **Sach-Kompetenz** versteht man die Fähigkeit, sich mit den dinglichen Aspekten der Umwelt auseinanderzusetzen. Das Sammeln von Materialerfahrungen über Beobachtung, Ausprobieren und das Verändern der Umwelt stellt eine Grundlage für die kognitive Entwicklung dar. Denken vollzieht sich nach Zimmer und Cicurs (1987, S. 91) zunächst in Form des aktiven Handelns. Über das praktische Lösen von Problemen kommt das Kind zum Verstehen. Erst in einem nächsten Schritt sind Abstraktionen möglich. Diese wiederum stellen die Grundlage für die Antizipation von Problemlösestrategien dar. Intelligentes Verhalten basiert in hohem Maße auf praktisch gewonnenen Erkenntnissen.

- Unter **Sozial-Kompetenz** versteht man die Fähigkeit, mit anderen Menschen in Kontakt treten zu können, mit ihnen kommunizieren, interagieren und kooperieren zu können. Gerade in der heutigen Zeit, in

> der an jeden Menschen vielfältige Rollenerwartungen gestellt werden, stellt die Kindheit und Jugend eine wichtige aber zugleich auch schwierige Phase dar. Wie die Ausführungen zu den Haupterkrankungen von Kindern und Jugendlichen gezeigt haben, kommt dem Erwerb von Sozial-Kompetenz eine Schlüsselrolle für die Gesundheitsförderung zu.

Gerade in der heutigen Zeit ist eine Förderung im Sinne der Psychomotorik wichtig, weil die von Kindern gemachten Sinneserfahrungen unausgewogen sind. Grundlage für die Orientierung in der Umwelt ist die Fähigkeit, Sinnesreize zu differenzieren, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden und sich auf bestimmte Sinneseindrücke konzentrieren zu können. Das Sammeln sinnlicher Erfahrungen darf aber nicht den Charakter eines Funktionstrainings annehmen (Zimmer, 1995, S. 182).

Exkurs Psychomotorik (Ende)

3.2.2.2.3 Zusammenfassung

Die sportkritischen Konzepte gehen davon aus, dass sich der Sportunterricht nicht mehr am Sport orientieren dürfe, weil dieser historisch überholt sei und außererzieherische Interessen zu stark auf die Gestaltung des Sportunterrichts Einfluss nähmen. Gefordert wird deshalb eine Ablösung der Begrifflichkeit Sportpädagogik durch den Begriff Bewegungspädagogik. Dadurch würde ein tiefer gehender Bezugspunkt für den sich entwickelnden Mensch gewählt (Funke-Wienke, 2000, S. 13).

Krüger und Grupe (1998) bzw. Krüger und Grupe (1999) beurteilen diese sportkritischen Konzepte sehr distanziert. Sie weisen in zehn Thesen nach, dass diese neuen Konzepte keinen wesentlichen Beitrag zur Überwindung der Legitimationskrise des Sportunterrichts leisten können. Gerade die isolierte Betrachtung von Körper oder Bewegung birgt die Gefahr in sich, die sozialen und historischen Bezüge des Mensch zu ignorieren. Ein Unterricht, der sich an einem gewachsenen Kulturgut wie dem Sport orientiert, hat die Möglichkeit „das pädagogische Potential, das in spezifischen, geformten und gestalteten Körper- und Bewegungskulturen steckt, wahrzunehmen und zu nutzen (Krüger & Grupe, 1998, S. 182). Die neueren Ansätze der bewegten Schule können niemals die Bandbreite des traditionellen Sportunterrichts abdecken. Auch besteht die große Gefahr, dass die Bewegung in solchen Konzepten – trotz der guten Absicht der Autoren – im konkreten Unterricht als Mittel zum Zweck dienen. Nicht mehr die Bewegungsaktivität der Kinder steht im Mittelpunkt, sondern der Ausgleich gegen das lange Sitzen, der Abbau von Aggressi-

onen, die Förderung der Entspannung und Konzentration oder um damit Ruhe in die Klasse zu bringen (Wydra, Hakikiova & Haberer, 2000).

Krüger und Grupe (1998) zeigen auch, dass die Begrifflichkeiten Körper und Bewegung – entgegen den Äußerungen der Autoren – nicht neutral, sondern ideologisch verwandt werden, um die eigenen Vorstellungen von den tradierten, sich an Sportarten orientierenden Konzepten abzugrenzen. Diese werden prinzipiell als untauglich für pädagogisches Handeln angesehen.

3.2.2.3 Das integrative Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport

Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport wurde von Dietrich Kurz in zahlreichen Beiträgen vorgestellt. Es nimmt in der sportdidaktischen Diskussion einen sehr breiten Stellenraum ein. Die Überlegungen von Kurz finden sich in den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen[3] und dem Saarland.[4]

3.2.2.3.1 Handlungsfähigkeit – eine pragmatische Orientierung

Das Konzept der Handlungsfähigkeit ist eng mit dem Namen des Bielefelder Sportpädagogen Dietrich Kurz verbunden. Dietrich Kurz hat in zahlreichen Beiträgen (1987; 1992; 1995a; 1995b; 1997; 2000) sein Konzept dargestellt, erläutert und modifiziert. Das Konzept will zum Sporttreiben befähigen, wobei jedoch die Entwicklung einer individuellen Perspektive oder Sinnfindung gegenüber dem Sporttreiben im Mittelpunkt steht. Entsprechend geht das Konzept von einem weiten Sportbegriff aus. Kurz orientiert sich dabei an den klassischen Sportarten. Diese Orientierung an den Sportarten und dem in ihnen liegenden Sinn wird auch als pragmatische Fachdidaktik bezeichnet.

Kurz (1995a) begründet seine pragmatische an der Handlungsfähigkeit orientierte Sportdidaktik damit, dass in den Köpfen der Lehrer und Schüler genau dieses Bild des Sportunterrichts fest verankert sei. Diese Orientierung an Sportarten erleichtert es, die Erwartungen der Schüler zu treffen und andererseits gibt dieses Konzept auch den Lehrern die Sicherheit, die sie im Sportunterricht brauchen. Ein an den Sportarten orientierter Sportunterricht stellt auch eine Anleitung zum Handeln in einem

---

[3] Die Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen können über die URL http://www.ritterbach.de als PDF-Datei heruntergeladen werden.

[4] Der neue Lehrplan des Saarlandes ist über den Bildungsserver des Saarlandes unter der URL http://www.bildungsserver.saarland.de als PDF-Datei verfügbar.

wichtigen Segment der Gesellschaft dar. Insofern trägt die Orientierung an der Handlungsfähigkeit auch zur Bildung bei. Die pädagogische Aufgabe des Schulsports besteht nach Kurz (1997, S. 17) darin, immer auch einen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt herzustellen. Ein Schulsport, der dies nicht tut, ist aus der Sicht von Kurz pädagogisch nur von sehr begrenztem Wert.

So findet sich in den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen explizit ein Hinweis darauf, dass sich der Sportunterricht in der Schule am institutionalisierten Sport außerhalb der Schule orientieren soll. Der Auftrag des Schulsports besteht darin, die Handlungsfähigkeit bezogen auf den Sport außerhalb der Schule durch exemplarische Beispiele zu fördern (NRW, 1999a, S. XXVI).

„Handlungsfähigkeit setzt sich erstens aus dem zusammen, was erforderlich ist, um unter jeweils gegebenen Bedingungen kompetent am Sport teilzunehmen, und zweitens aus der Fähigkeit, Sport auf Sinn zu reflektieren und entsprechend zu gestalten“ (Kurz, 1997, S. 21).

Es geht also bei diesem Konzept nicht nur darum die körperlichen, motorischen technischen oder taktischen Voraussetzungen für das Sporttreiben-Können zu entwickeln, sondern auch darum, dass das Sporttreiben für das Individuum auch Sinn macht.

Im folgenden soll zunächst der Handlungsbegriff, der zusammen mit der psychologischen Handlungstheorie eine gewisse Karriere hatte, und danach der Begriff „Sinn“ näher erläutert werden.

3.2.2.3.2 Grundlagen der Handlungstheorie

Handlungen werden von Hacker (1985, S. 73) als kleinste psychologische Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit betrachtet. Charakterisiert werden Handlungen durch die bewusste Antizipation des Handlungsergebnisses, d. h. Handlungen sind stets auf ein Ziel orientiert.

Die Handlungstheorie geht davon aus, dass Handlungen grundsätzlich psychisch reguliert werden. Daraus folgt, dass wir nicht im Sinne eines Stimulus-Response-Modells auf Umwelteinflüsse reagieren, sondern durch eigeninitiierte Veränderungen der Soll-Werte selbst über unsere Handlungen die Umwelt planvoll verändern.

Das menschliche Handeln kann unter prozessualen Gesichtspunkten strukturiert werden. Als Strukturelemente der Handlung bezeichnet Pöhlmann (1977) die Orientierungs-, Antriebs- und Ausführungsregulation.

- **Orientierungsregulation**: Grundlage jeder Handlung stellen perzeptive und mentale Prozesse dar, die der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung dienen. Diese Prozesse können auch als kognitive Prozesse bezeichnet werden. Mit dem Begriff Kognition fasst man alle psychischen Prozesse und Strukturen zusammen, die der Informationsaufnahme und -verarbeitung dienen.

- **Antriebsregulation**: Insbesondere die Prozesse der Informationsbewertung sind direkt mit hemmenden oder mobilisierenden Prozessen verbunden, die unter dem Begriffspaar Motivation/Emotion zusammengefasst werden können. Unter Motivationen sind psychische Prozesse und Strukturen zu verstehen, die eine verhaltensauslösende und -bestimmende Wirkung haben. Als Emotionen können alle psychischen (neurovegetativen) Erregungszustände (-muster) bezeichnet werden, die an eine Informationsbewertung gebunden sind.

- **Ausführungsregulation**: Die Ausführungsregulation ist auf das Handlungsziel in Abhängigkeit von den vorgenannten Regulationsebenen gerichtet. Dabei erfolgt eine Anpassung des antizipierten Verhaltens an die situativen Gegebenheiten. Bei Bewegungshandlungen kommt der Motorik eine entscheidende Bedeutung für die Handlungsrealisation zu.

  > Die Ausführungsregulation steht und fällt im Sport, zumindest für die meisten motorischen Aufgabenklassen, mit dem Niveau der energetischen Basis. Hier liegt der Hauptunterschied und die wesentliche Grenze in der Übertragung aller bekannten traditionellen psychologischen Lerntheorien auf den Applikationssektor des Sports, hier liegen möglicherweise auch spezifische Gesetzmäßigkeiten vor, die hinsichtlich der Diagnostik und des Trainings entsprechender Fähigkeiten im Sport zu beachten sind. (Pöhlmann, 1977, S. 512)

Neben diesen prozessualen Gesichtspunkten, die eine zeitliche Gliederung des Handlungsablaufes zum Ausdruck bringen, spielt sich jede Handlung auf unterschiedlichen Ebenen der Subjekt-Objekt-Relation ab (Pöhlmann, 1977):

- **Organismus-Umwelt-Ebene**: Auf dieser Ebene der Subjekt-Objekt-Relation „...ist das Subjekt lediglich als Lebewesen und das Objekt in Form der Intensität bzw. der Struktur physikalisch zu dimensionierender Reize charakterisiert“ (Pöhlmann, 1977, S. 148): Ein Beispiel für eine solche Betrachtungsweise stellt die Erfassung der Herzkreislaufreaktion auf eine fahrradergometrische Belastung dar.

- **Mensch-Gerät-Ebene**: Der Mensch als „tool-making-animal“ setzt sich mit seiner Umwelt über den Werkzeuggebrauch auseinander: Diese Betrachtungsweise findet sich häufig in der Arbeitsmedizin, wo die Beanspruchungen des Menschen in Abhängigkeit von den typischen Arbeitsplatzbelastungen untersucht werden. Auch in der Un-

fallforschung nehmen Betrachtungen zur Schnittstelle zwischen Mensch und Technik einen immer breiteren Raum ein.

- **Persönlichkeits-Gesellschafts-Ebene**: Das Handeln des Menschen ist nicht nur auf die materielle Umwelt, sondern immer auch auf soziale Beziehungen gerichtet: Diese Betrachtungsweise spiegelt sich im Konzept der Koronarpersönlichkeit wider, wobei die Koronarpersönlichkeit auch als Produkt unserer Industriegesellschaft angesehen werden kann, die in Ehrgeiz, Konkurrenzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein die Garanten des Erfolges sieht.

- Ergänzen kann man die Modellvorstellung noch um eine **ökologische Ebene**. Jede Handlung hat Auswirkungen auf die ökologische Umwelt. Vor dem Hintergrund von Umweltschäden und drohender Klimaveränderungen sind auch sportliche Aktivitäten entsprechend zu bewerten.

Diese vier Ebenen der Subjekt-Objekt-Beziehung stehen in enger Wechselwirkung miteinander und stellen die Basis für das menschliche Handeln dar.

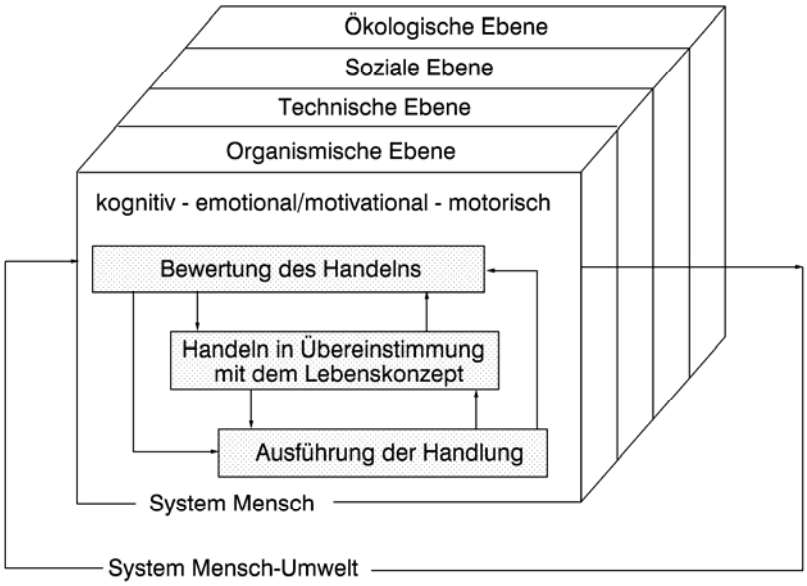

Abbildung 9: Sportbezogenes Verhalten als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt.

Das menschliche Verhalten kann als Interaktion zwischen Mensch und Umwelt angesehen werden. Handeln kann unter prozessualen Gesichtspunkten strukturiert werden, wobei kognitive und motivational/emotionale und motorische Aspekte von Bedeutung sind. Diese Teilaspekte wirken dabei nicht additiv sondern integrativ. In dieser Integrationsleistung liegt der Vorteil eines handlungsorientierten Ansatzes gegenüber

dem Gebrauch z. B. der Bloom'schen Taxonomie, die zwar ebenfalls zu motorischen, kognitiven und emotionalen Zielen führt, diese aber unverbunden nebeneinander reiht.

Auch Kron (1991, S. 78) grenzt den Begriff des Handelns von dem des Verhaltens ab. Der Begriff des Handelns dient der Beschreibung von Prozessen, die als „Interaktion begriffen werden und in denen den handelnden Subjekten eine Sinnauslegung ihres Tuns unterstellt werden kann bzw. wird."

„Beim Handlungsbegriff wird unterstellt, daß menschliche Tätigkeit grundsätzlich sinnverstehende Interaktion ist. Dies impliziert ein Bild vom Menschen als sinnverstehendes Wesen" (Kron, 1991, S. 78).

Den Anspruch und die Möglichkeiten der Handlungstheorie für die Sportwissenschaft diskutiert Erdmann (1990). Handlungstheoretische Konzeptionen überzeugen ihn durch ihre Plausibilität und durch den integrativen Wert des Handlungsbegriffes. Für Erdmann stehen die Postulate der Handlungstheorie für sich genommen als Zielprojektion kaum in Frage. Er sieht aber Probleme, wenn diese als Grundlage und Prämissen für ein theoretisches Konzept fungieren sollen. Für empirisches Arbeiten erscheint ein handlungstheoretisches Konzept aufgrund seiner Komplexität nicht geeignet. Die Vorteile des Konzepts liegen mehr in seiner Funktion als Such- und Ordnungsraster. Dem Konzept kommt demnach eine heuristische Funktion zu, aus der sich "didaktisch wertvolle Konsequenzen" (Erdmann, 1990, S. 159) eröffnen. „Nicht am Anfang, sondern am Ende eines Forschungsprogramms mag - im Sinne der Zielprojektion - die Theorie der Handlung stehen" (Erdmann, 1990, S. 155).

3.2.2.3.3 Der Sinn des Sports

Schierz (1993) analysiert das Problemfeld Sinnfindung und Sport und arbeitet drei Bedeutungen von Sinn heraus:

- Sinn bedeutet, dass ein Phänomen mit den Sinnen erkannt werden kann. Insbesondere körperliche Erfahrungen, die primäre Erfahrungen darstellen, werden in der heutigen Zeit aufgrund der Zurückdrängung des Körperlichen nicht mehr wahrgenommen. Aber auch die allgegenwärtige optische und akustische Reizüberflutung fördert letztendlich die Unfähigkeit zur bewussten und differenzierten sinnlichen Wahrnehmung.

- Sinn bedeutet, dass ein Phänomen verstanden wird. Viele Sachverhalte, auch körperbezogene Sachverhalte, können nicht ohne weiteres kognitiv eingeordnet werden. Sie machen keinen Sinn, weil sie nicht verstanden werden.

- Sinn bedeutet, dass sich eine Sache lohnt. Das Leben hat Sinn, wenn das Individuum eine positive Bilanz ziehen kann. Sinndefizite treten vor allem auf, wenn im täglichen Dasein anstelle von Glück Langeweile dominiert.

Nitsch (1986) versteht unter Verhalten jede Form der Lebensäußerung, über die sich seine Beziehung zur Umwelt aktuell herstellt, stabilisiert oder verändert. Unter Handlung versteht er eine spezielle Form des Verhaltens, nämlich wenn das Verhalten unter subjektiven Absichten, d. h. intentional organisiert wird.

Das Intentionalitätspostulat bringt zum Ausdruck, dass jede Handlung vor dem Hintergrund von Ziel-, Motiv- und Werthierarchien abläuft. Charakterisiert werden Handlungen durch die bewusste Antizipation des Handlungsergebnisses, d. h. Handlungen sind stets auf ein Ziel orientiert.

Nitsch (1986) differenziert den Begriff der Handlungsintention. Er unterscheidet zwischen dem Ziel, dem Zweck und dem Sinn einer Handlung. Am Beispiel eines Fußballspielers, der an der Strafraumgrenze einen Gegenspieler foult, verdeutlicht er die Unterschiede zwischen diesen drei Begriffen.

- Auf der Zielebene liegt die Intention der Handlung lediglich darin, das Bein des Gegners zu treffen.

- Hinter dem Ziel seiner Handlung steht der Zweck, einen Torschuss seines Gegenspielers zu verhindern. Dass zwischen dem vordergründigen Ziel und dem Zweck ein Unterschied besteht, kommt beispielsweise in der Redewendung „der Zweck heiligt die Mittel“ zum Ausdruck.

- Der Sinn des Fouls erschließt sich erst durch den Bezug zu den allgemeinen Werten und Normen: Die Verhinderung eines Gegentores gehört zur Spielidee oder Ideologie des Fußballspiels, dabei dürfen aber keine das Reglement verstoßenden Mittel eingesetzt werden. Durch das Foul werden zwar das Ziel und der Zweck der Handlung erreicht, gleichzeitig aber verstößt die Handlung, weil sie gegen das Reglement verstößt, gegen die Idee des Spiels und ist, nicht nur weil sie negativ sanktioniert wird, deshalb auch sinnlos.

Unter Ziel versteht man das jeweils angestrebte Handlungsergebnis, unter Zweck den jeweils angestrebten Handlungseffekt und unter Sinn den angestrebten Wertbezug (Nitsch, 1986, S. 213 - 214).

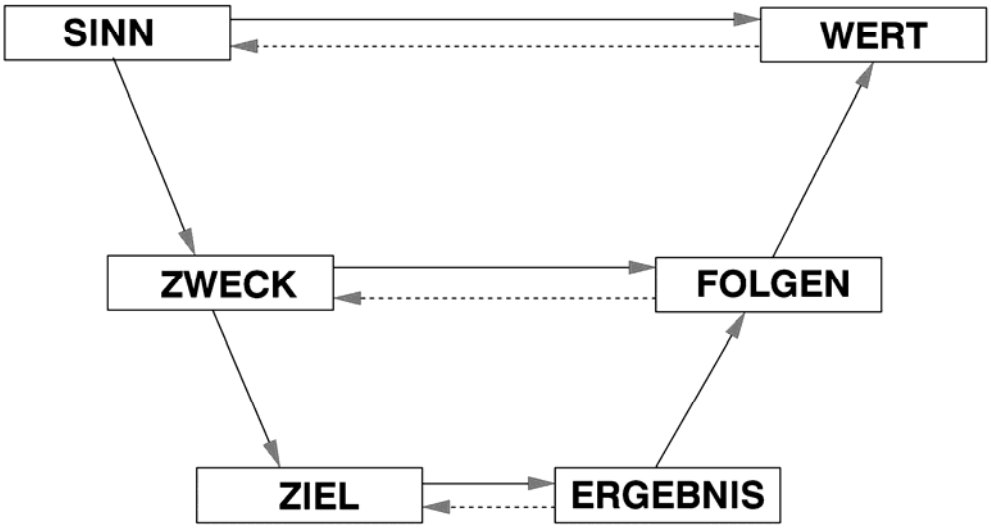

Abbildung 10: Sinn-Zweck-Ziel-Schichtung von Handlungsintentionen (unterbrochene Linien: Antizipationsbezüge) (Nitsch, 1986, S. 212).

Am Beispiel eines Leistungssportlers können die Unterschiede zwischen der Ziel-, Zweck- und Sinnebene verdeutlicht werden. Eine Leistungssportlerin, wie z. B. Heike Drecksler, kann mit unterschiedlichen Intentionen zu einem Wettkampf antreten. Auf der Zielebene kann es darum gehen, einen Wettkampf zu gewinnen. Auf der Zweckebene kann es ihr darum gehen, die Qualifikation für die Olympischen Spiele zu erreichen, oder zur materiellen Absicherung ihres Lebens ein Preisgeld zu gewinnen. Auf der Sinnebene geht es darum, dass das Weitspringen Bestandteil ihres Lebenskonzeptes ist. Weitsprung ist Teil ihres Lebens, so dass hier die Frage nach dem Warum oder Wozu nicht gestellt werden kann.

Deutlich wurde diese Unterscheidung verschiedener Intentionsstufen auch beim Ausstieg von Steffi Graf aus dem Tenniszirkus. Sie sah von einem Spiel zum nächsten keinen Sinn mehr im professionellen Tennisspielen.

> Der Sinn einer Handlung weist über eine Einzelhandlung hinaus, stellt sie in einen übergreifenden (Wert)-Zusammenhang. Hier deutet sich schon an, daß Handlungen in ihrer Intentionsstruktur mehr oder weniger ausgearbeitet („elaboriert“) bzw. mehr oder weniger mangelhaft („defizitär“) sein können: Sind Handlungsintentionen auf den Zielbezug, auf bloßes Funktionieren eingeengt, wird also die Zweck- und Sinnfrage nicht überdacht und selbst entschieden,

> dann gerät das eigene Handeln unter fremdgesetzte Zwecke. (Nitsch, 1986, S. 214)

Handlungsfähigkeit bedeutet nach Kurz auch, dass die sportliche Aktivität für das Individuum Sinn macht. Die Psychologie beschäftigt sich schon seit Jahrzehnten mit dieser Frage, indem sie die Einstellungen zum Sport bzw. die Motivation zum Sporttreiben analysiert.

Opaschowski (1987) hat in einer Untersuchung danach gefragt, was Sport in der Freizeit für die Bundesbürger bedeutet. Dominierende Aspekte des subjektiven Sportverständnisses sind Kameradschaft, Freiheit, Spiel, Gemeinschaft und Körper mit jeweils 70 Prozent und mehr der abgegebenen Antworten. Entsprechend geringer bewertet wurden die entgegengesetzten Begrifflichkeiten und Vorstellungen Zwang, Konkurrenz, Kontrolle, Individualität, Seele und Kampf. Eine andere Bewertung erfährt das Gegensatzpaar Entspannung und Anstrengung, wo sich die Nennungen mit 52 Prozent bzw. 42 Prozent fast die Waage halten. Nach Opaschowski (1987, S. 11) kommt die besondere Faszination des Freizeitsports durch die Mischung aus Sport, Spiel, Spaß und Geselligkeit zustande. Die Menschen suchen offensichtlich im Sport einen Freiraum für selbstbestimmte körperliche Aktivitäten, die auch mit Anstrengung einhergehen können und sich in einem kommunikativen Kontext abspielen.

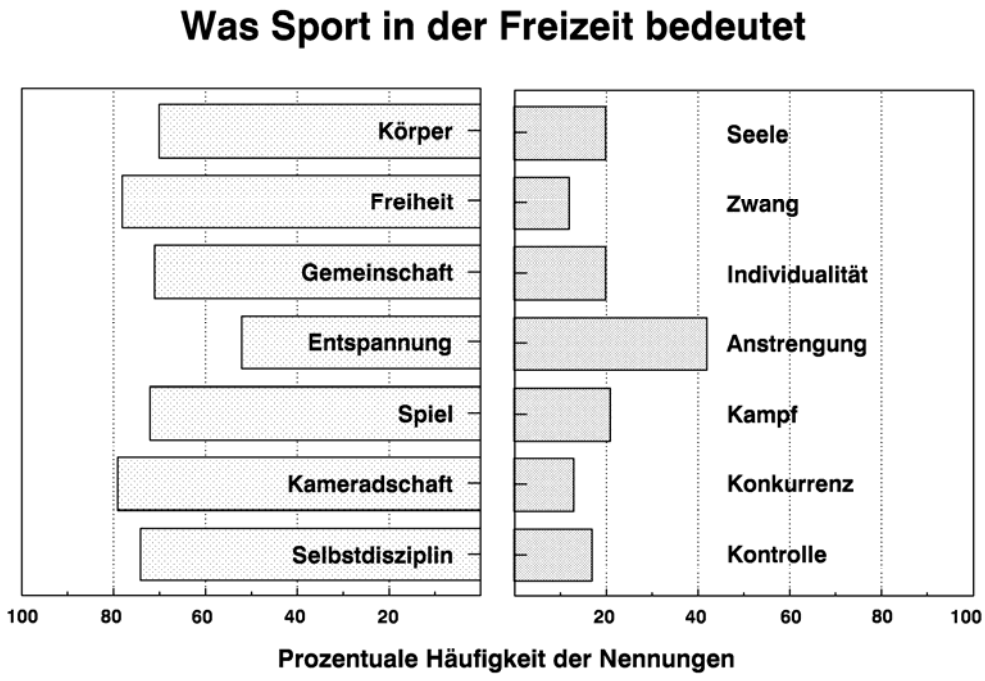

Abbildung 11: Was Sport in der Freizeit persönlich bedeutet. Ergebnis einer repräsentativen Untersuchung an n=2000 Bundesbürgern (Abbildung modifiziert nach Opaschowski, 1987, S. 12).

Als einer der ersten hat der Amerikaner Kenyon (1968a; 1968b; vgl. Steffgen, Fröhling & Schwenkmezger, 2000) sportbezogene Einstellungen untersucht. Das Instrumentarium wurde von Singer, Eberspächer, Bös und Rehs (1980) ins Deutsche übersetzt. Kenyon fand sechs Einstellungsdimensionen:

- Sporttreiben, um mit anderen Menschen zusammen sein zu können (soziales Miteinander),
- Sporttreiben, um die Gesundheit und Fitness zu verbessern oder zu erhalten (Gesundheit),
- Sporttreiben, um Aufregung und Nervenkitzel zu erfahren (Risiko),
- Sporttreiben, um Freude an schönen und eleganten Bewegungen zu haben (Ästhetik),
- Sporttreiben, um sich zu entspannen (Katharsis),
- Sporttreiben, um sich selbst zu überwinden (Askese).

Singer et al. (1980) fanden bei ihren Untersuchungen bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der einzelnen Dimensionen in Abhängigkeit von der betriebenen Sportart. Mannschaftssportler hatten höhere Einstellungsscores bei der Dimension Sporttreiben und soziale Erfahrung, Gymnastinnen bewerteten die ästhetische Einstellungsdimension höher als die anderen Sportler. Man kann damit festhalten, dass die jeweiligen Sportarten bei den untersuchten Sportlerinnen und Sportler unterschiedliche Einstellungen zum Sporttreiben hervorrufen oder befriedigen. Die erste Interpretation würde bedeuten, dass durch das Betreiben einer bestimmten Sportart bestimmte Einstellungen erzeugt werden. Die zweite Erklärung würde bedeuten, dass die Sportart im Sinne einer Passung die latent vorhandenen Bedürfnisse der Sportlerinnen und Sportler befriedigt, d. h. diese Sportart wird betrieben, weil sie die individuellen Bedürfnisse nach sozialem Kontakt, nach Gesundheit oder nach Nervenkitzel befriedigt. Sehr ausführlich diskutiert Ommo Grupe (2000b) aus pädagogischer Perspektive die verschiedenen Sinnmuster des Sports.

Steffgen, Fröhling und Schwenkmezger (2000) konnten in ihrer Untersuchung an luxemburgischen und deutschen Schülerinnen und Schülern in einem Altersbereich von 10 bis 21 Jahren die von Kenyon formulierte Struktur weitestgehend bestätigen. In einer eigenen, noch nicht publzierten Studie mit 74 japanischen Schülerinnen und Schülern konnten die Unterschiede zwischen den verschiedenen Kulturkreisen aufgezeigt werden (siehe Abbildung 12).

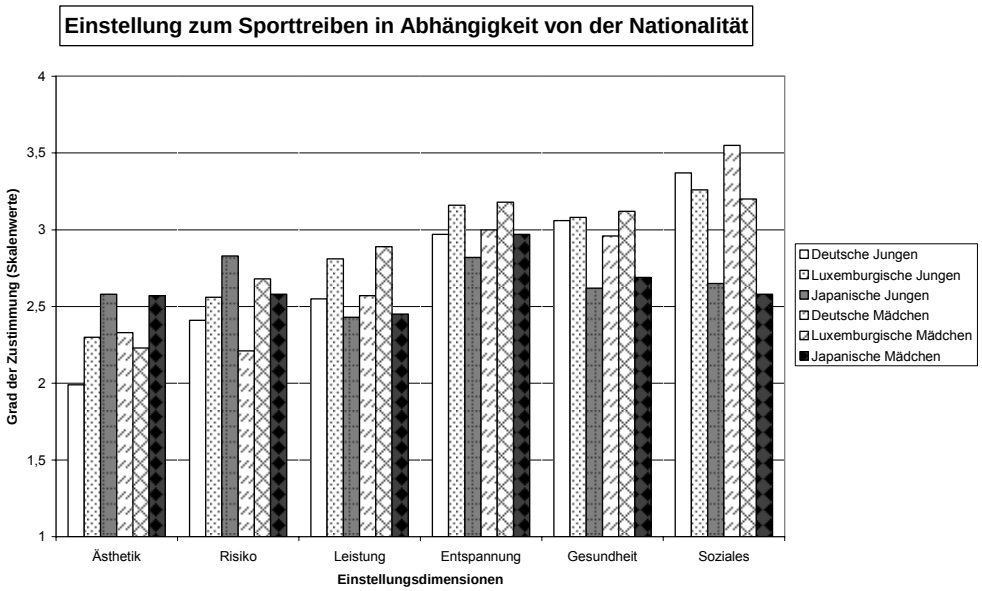

Abbildung 12: Freizeitsportbzogene Motive deutscher Schülerinnen und Schüler (n=344) nach Zahlen von Steffgen et al. (2000, S. 415) und eignen noch nicht publizierten Daten.

Ursprünglich hat sich Dietrich Kurz (1987) an den von Kenyon (1968a; 1968b) in Amerika und Singer et al. (1980) in Deutschland gefundenen Einstellungsdimensionen orientiert. Im Verlaufe der Zeit hat er seine sportpädagogischen Perspektiven auch auf der Basis empirischer Untersuchungen revidiert. Im Rahmen der Revision der nordrhein-westfälischen Lehrpläne für den Schulsport legte Kurz (1997) eine Systematisierung vor, die für alle Schulformen von der Grundschule bis zum Gymnasium Gültigkeit besitzt (vgl. Kurz, 2000):

- die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern,
- sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten,
- etwas wagen und verantworten,
- das Leisten erfahren und reflektieren,
- gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich verständigen,
- die Fitness verbessern und Gesundheitsbewusstsein entwickeln.

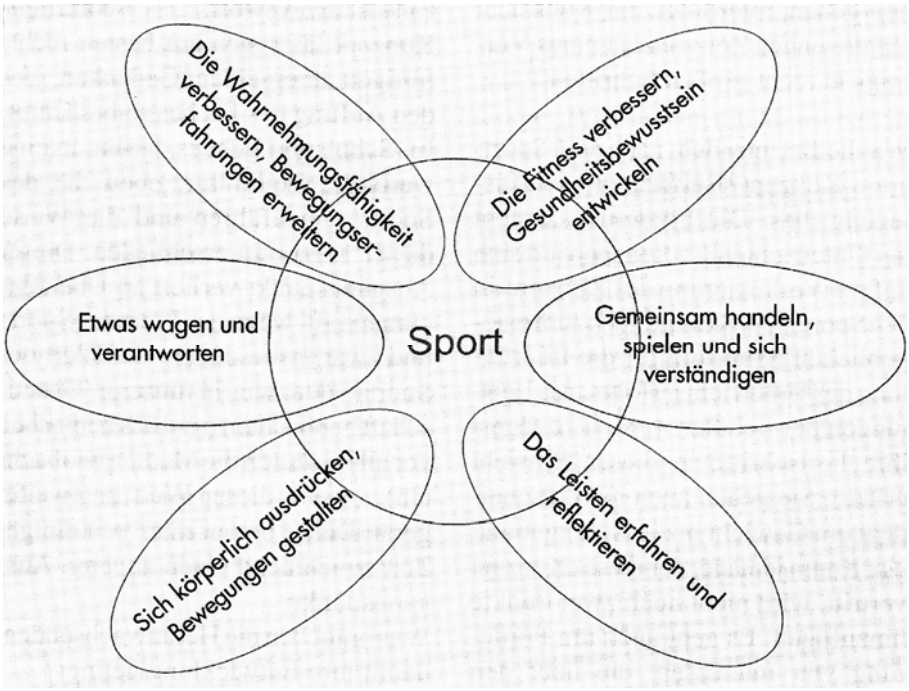

Abbildung 13: Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000, S. 74).

Die Reihenfolge der Perspektiven ist willkürlich, bringt keine Wertung oder Gewichtung zum Ausdruck und kann verändert werden. Bezüglich der Bedeutung der in empirischen Studien ermittelten Motive und Einstellungen hält Kurz (1987, S. 64) fest:

„Die Sportmotive müssen erst durch einen pädagogischen Filter, bevor sie in der didaktischen Literatur als Sinngebungen auftauchen, auf die man Handlungsfähigkeit beziehen kann ....“.

Damit will er zum Ausdruck bringen, dass es nicht darum geht, jedes kurzfristige Motiv oder jede Modewelle zum Ausgangspunkt neuer pädagogischer Überlegungen werden zu lassen, sondern jeweils zu analysieren hat, welche Bedeutung die jeweilige Perspektive für die Bildung hat. Diese pädagogische Wertung der Bildungsgehalte bestimmter Sportarten hat eine lange sportpädagogische Tradition. Diese wurde durch die Curriculumtheorie unterbrochen und findet jetzt durch neuere Entwürfe zur Sportpädagogik, wie sie z. B. Prohl (1999) vorgelegt hat, eine Renaissance.

Nachdem geklärt wurde, was unter dem Sinn des Sports zu verstehen ist, soll im nächsten Schritt die Umsetzung dieses wichtigen Aspekts des didaktischen Konzepts der Handlungsfähigkeit im Sport weiter analysiert werden.

3.2.2.3.4 Sportunterricht mehrperspektivisch gestalten

Handlungsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit, den verschiedenen Sportarten einen individuellen Sinn zuzuschreiben. Wie schon Kenyon (1968a; 1968b) gezeigt hat, sind verschiedene Sportarten mit unterschiedlichen Einstellungsdimensionen verbunden. Diese individuelle Perspektive kann aber im Einzelfall durchaus unterschiedlich ausfallen, d. h. die gleiche Sportart kann von verschiedenen Menschen unterschiedlich erlebt werden. Aus pädagogischer Sicht erscheint es geboten, Sportunterricht so zu gestalten, dass die möglichen verschiedenen sportpädagogischen Perspektiven erlebt werden können. Für diesen Ansatz hat sich der Begriff des mehrperspektivischen Sportunterrichts etabliert.

Am Beispiel eines Waldlaufs kann das Anliegen des mehrperspektivischen Sportunterrichts verdeutlicht werden:

- **Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern**: Viele Menschen erleben einen Waldlauf – ob alleine oder in der Gruppe – als entspannend, vielfach auch, weil sie hierbei den Wechsel von Anspannung und Entspannung bzw. von Anstrengung und anschließender Erholung so intensiv wie sonst nirgends im Alltag erleben.

- **Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten**: Obwohl ich persönlich niemanden kenne, der einen Waldlauf wegen der Freude an der Bewegung ausübt, kann dies prinzipiell nicht ausgeschlossen werden.

- **Etwas wagen und verantworten**: Aufregung und Nervenkitzel können auch beim Waldlauf erfahren werden, wenn man diesen als Orientierungslauf in unbekanntem Gelände durchführt.

- **Das Leisten erfahren und reflektieren**: Das asketische Moment kommt zum Tragen, wenn als mögliche zu überwindende Hindernisse die Zeit oder schlechte äußere Bedingungen herhalten müssen.

- **Gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich verständigen**: Die Perspektive des sozialen Miteinanders kann man bei vielen Frauen beobachten. Sie traben langsam nebeneinander her und das Wichtigste am Laufen ist das Gespräch.

- **Fitness verbessern und Gesundheitsbewusstsein entwickeln**: Gesundheit und Fitness wollen viele verbessern oder erhalten und laufen deshalb bewusst unter Berücksichtigung der Herzfrequenz.

Für den mehrperspektivischen Sportunterricht spricht nach Kurz (1992), dass

- dieser interessanter sei als ein Sportunterricht, der nur eine sportpädagogische Perspektive anspricht,

- eine größere Bandbreite pädagogischer Einflussmöglichkeiten gegeben sei,

- zur Handlungsfähigkeit in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft auch die Wahlfreiheit gehört. Wahlfreiheit kann zur Belastung werden, wenn man nicht gelernt hat, mit Wahlentscheidungen souverän umzugehen. Ein Kennzeichen des modernen Sports ist das Nebeneinander verschiedener Angebote. Wer im Sportunterricht die verschiedenartigen Angebote und dazugehörigen Perspektiven kennengelernt hat, hat im Freizeitsport bessere Möglichkeiten sich zu orientieren.

Es gibt mehrere Möglichkeiten der Realisierung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts. Zum einen kann man davon ausgehen, dass durch ein ausbalanciertes Curriculum im Verlaufe der mindestens zehnjährigen Schulzeit und die unterschiedliche Interpretation von Sportunterricht durch die verschiedenen Sportlehrer der Gedanke der Mehrperspektivität automatisch transportiert wird. Die Sportarten können, wie das Beispiel des Waldlaufs gezeigt hat, mit unterschiedlichen Perspektiven belegt werden. Kurz (1992) hält hierzu aber fest, dass es nicht darum geht, alle oder möglichst viele sportpädagogische Perspektiven einer Sportart herauszuarbeiten, sondern nur diejenigen, die typisch sind für die verschiedenen Sportarten. Man sollte also nicht krampfhaft versuchen, etwas in eine Sportart hinein zu interpretieren. Auf der anderen Seite sollte man sich auch im Klaren sein, dass oftmals Sportarten nach ihren vermeintlichen Wirkungen ausgewählt werden. Das Gesundheitsmotiv ist für viele Menschen ein sehr gutes Einsteiger-Motiv. Aber es zeigt sich, dass es ein sehr schlechtes Dabeibleiber-Motiv darstellt. Das bedeutet, dass man Menschen, die wegen der Gesundheit mit dem Sporttreiben anfangen, unbedingt auch die anderen Perspektiven des Sporttreibens eröffnen sollte, damit sie zeitlebens sportlich aktiv bleiben (vgl. Pahmeier, 1994).

In einer Studie zur Einstellung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern hat Kläser (2000) auf einer fünfstufigen Skala nach der Bedeutung der verschiedenen Perspektiven für den Sportunterricht gefragt. Die größte Bedeutung wurde den Perspektiven *Dabei sein und dazugehören* und *Sich wohl und gesund fühlen* zugesprochen; die geringste Bedeutung hat die Perspektive *Gestalten und darstellen* (siehe Abbildung 14).

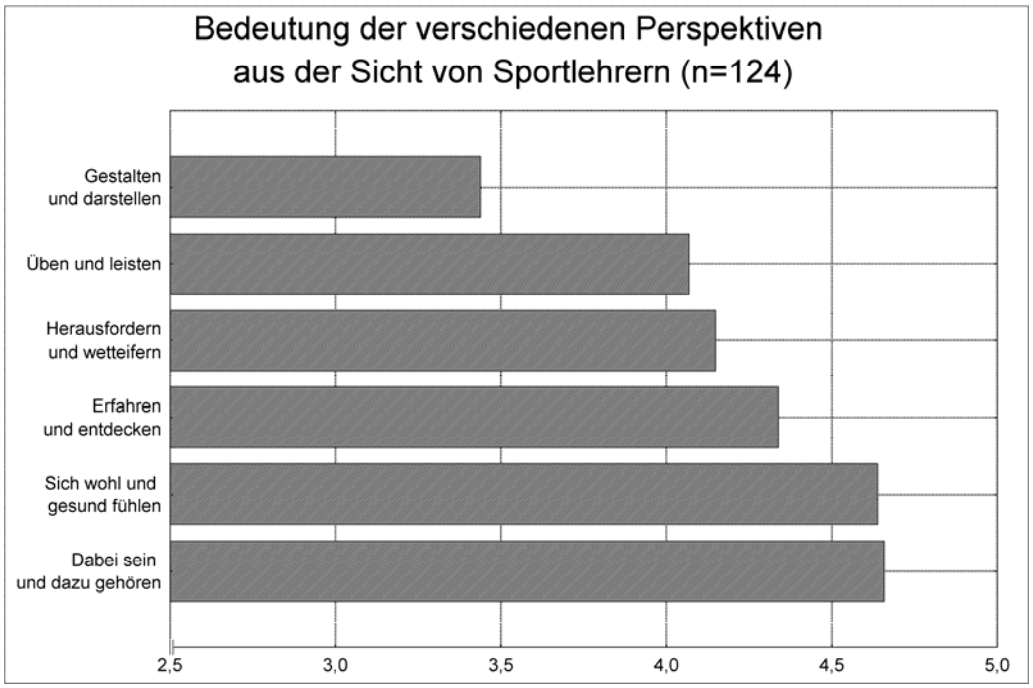

Abbildung 14: Bedeutung der verschiedenen Perspektiven aus der Sicht von Sportlehrern (nach Zahlen von Kläser, 2000, S. 31).

3.2.2.3.5 Kritik am Konzept der Handlungsfähigkeit

Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport und des damit verbundenen mehrperspektivischen Sportunterrichts ist nicht ohne Kritik geblieben. Grössing stellt sich mit seiner Konzeption bewusst gegen das derzeitige didaktische Paradigma, das die Handlungsfähigkeit im Sport als Leitidee ansieht. Grössing (1997a, S. 34) hält hierzu fest, dass Handlungsfähigkeit zwar wichtig sei, aber doch nur einen Teilaspekt von Bildung darstelle. Handlungsfähigkeit im Sport greift zu kurz, weil Erziehung nicht nur an einzelnen Facetten des menschlichen Lebens angreifen sollte, sondern immer die komplexe Lebenswirklichkeit zum Gegenstand ihrer Bemühungen machen sollte. Es wird deshalb neben der Handlungsfähigkeit *im* Sport auch die Handlungsfähigkeit *durch* Sport thematisiert (vgl. Beckers, 1995). Aus pädagogischer Sicht wird dem Konzept vorgeworfen, dass ihm die bildungstheoretische Begründung fehle (vgl. Prohl, 1999). Kurz (1995b, S. 72) selbst sieht die Diskussion hierüber als fruchtbar an, bezweifelt aber, dass es möglich sei in einem gedanklichen Wurf eine geschlossene Theorie vorzulegen.

Die Orientierung an der Handlungsfähigkeit *im* Sport führt dazu, dass die Bildungsaufgabe des Sportunterrichts lediglich in der Qualifizierung für außerschulischen Sport gesehen wird. Darin sehen Kritiker die Gefahr, dass die Aufgaben des Schulsports auch an die Vereine delegiert werden können (vgl. Beckers 1995). Dieser Kritik ist bei der Diskussion zur Re-

vision der Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen Rechnung getragen worden. Dort findet sich als pädagogische Leitidee für den Sportunterricht die Formulierung (NRW, 1999a, S. XXV):

„Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport
und
Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“

Mit dieser Formulierung wird zum Ausdruck gebracht, dass es nicht nur um die Handlungsfähigkeit *im* Sport geht, sondern dass der Sportunterricht auch einen wesentlichen Bildungsauftrag ausübt, der über den Sport hinausgeht: Entwicklungsförderung *durch* Bewegung, Spiel und Sport.

Beckers (1993, S. 246; Hervorhebungen im Original) übt Kritik an den von Kurz gebrauchten Begrifflichkeiten. Er wirft ihm vor, er vermische mit dem Begriff „Sinn“ die *Bedeutung*, die Menschen dem Sport zuschreiben, die *Motive*, die sie durch Sport zu verwirklichen suchen, die *Wirkungen*, die z. B. Pädagogen durch den Sport erreichen möchten, die *Bewertungen*, die Kritiker und Befürworter vornehmen, und den *Sinn*, den die Sache Sport in sich trägt und der offensichtlich Vorrang vor allem anderen besitzt.

Offensichtlich hat Kurz (1993; 1997) die Kritik zum Teil berücksichtigt, indem er später anstelle von „Sinnrichtungen des Sports“ den Begriff „sportpädagogische Perspektiven“ benutzt. Der Kritik Beckers (1993) möchte ich mich an dieser Stelle anschließen. Streng genommen handelt es sich bei den Sinnrichtungen oder Sinnperspektiven in der obigen Terminologie um die mit einer Handlung intendierten Zwecke, also die jeweils angestrebten Handlungseffekte. Um keine terminologische Verwirrung zu stiften, gebrauche ich im Folgenden anstelle des kritisierten Begriffes „Sinn“ den der „sportpädagogischen Perspektive“.

Beckers führt diese Diskussion im Rahmen der Instrumentalisierungsdebatte. Unter Instrumentalisierung versteht Schaller (1992, S. 11) die programmatische Vereinnahmung des Sports für Zwecke jedweder Art, die aus seiner Eigenstruktur nicht herleitbar sind. Analog sind die Adjektive extrasportiv, exogen, extrinsisch oder fremdbestimmt zu verstehen. Die Instrumentalisierung des Sports hängt eng mit seiner primär spielerischen Natur und nutzlosen Funktion zusammen, wodurch er einem besonderen Legitimationszwang ausgesetzt ist. Beckers (1993) ist der Meinung, dass „nicht die Tatsache der Verwendung eines Werkzeuges“ zur Diskussion steht, „sondern die Frage, ob dessen Einsatz von der Funktion und Aufgabenstellung her angemessen ist, ob also der Zweck ‚wertvoll‘ und das Werkzeug ‚geeignet‘ ist“ (S. 233). Der Instrumentalitätsvorwurf un-

terstelle, dass der Sport grundsätzlich nicht als Mittel eingesetzt werden dürfe. Sport ist als ein kulturspezifisches Muster, das mit den gesellschaftlich-kulturellen Strukturen seiner Zeit verbunden ist, zu verstehen. Das bedeutet, dass gesellschaftlich-kulturelle Veränderungen sich auch in einer anderen Betrachtungsweise und einem anderen Gebrauch des Sports niederschlagen, die den Vorstellungen der Zeit entsprechen.

Kurz (1993, S. 413) schreibt hierzu selbst:

> Es wäre bildungspolitisch und pädagogisch naiv, diese zweite Sinn-Dimension des Sports [nämlich mit dem Sporttreiben bestimmte Zwecke zu erreichen; Georg Wydra] in einer didaktischen Analyse zu ignorieren. Aber die Vermittlung des Sports im Unterricht verlöre auch ihre Glaubwürdigkeit, wenn der Blick auf die Folgen und Zwecke den spielerischen Reiz des je gegenwärtigen Tuns zerstöre.

Des Weiteren halten die Kritiker fest:

- Sport umfasst nur einen Teilbereich der menschlichen Bewegungskultur. Der Begriff Handlungsfähigkeit im Sport verkürzt die schulische Bewegungserziehung auf Aspekte des Sports. Die Bewegungskultur umfasst nach Grössing (1993) jedoch wesentlich mehr als nur das Sportliche.

- Aufgrund der Schnelllebigkeit des modernen Sports läuft das Konzept der Handlungsfähigkeit Gefahr, sich zu schnell den Entwicklungen auf dem Markt des Freizeitsports zu öffnen (vgl. Altenberger, 1997).

Bereits 1985 anlässlich des Kongresses „Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik“ in Saarbrücken hält Kurz (1987, S. 65 - 66) fest:

„Die Leitidee „Handlungsfähigkeit im Sport“ eignet sich nur solange, wie die Forderung des Sports (ja: fast jeden Sports) in unserer Gesellschaft eine unbestrittene Aufgabe von hohem Stellenwert ist“.

„Könnte der Schulsport nicht in eine neue Rechtfertigungs-Diskussion geraten, in der die Denkfigur, man müsse alle Schüler im Sport handlungsfähig machen, nicht mehr ausreicht“?

„Ist nicht überhaupt die Leitidee einer Handlungsfähigkeit im Sport – konsequent ausgelegt – überzeugend nur für den Sportunterricht in den Sekundarstufen des Gymnasiums, aber krampfhaft, unkindgemäß und einseitig in der Grundschule, untauglich auch für viele Bereiche der Sonderschulerziehung“?

3.2.2.3.6 Zusammenfassung

Anstelle eines umfangreichen Textes soll die nachfolgende Tabelle nochmals die wichtigsten Aspekte der verschiedenen didaktischen Konzepte zusammenfassen. Des Weiteren sei auf die zusammenfassende Diskussion in Kapitel 3.4 verwiesen.

Tabelle 1: Übersicht über die verschiedenen Konzepte im Schulsport (modifiziert nach Hummel & Balz, 1995, S. 37).

Name	Autor	Haltung gegenüber dem Sport und dem Sportbegriff	Ziele	Inhalte
Intensivierungs-konzept	Stiehler	unkritisch-bejahend, eng	Verbesserung der körperlichen Leis-tungsfähigkeit	Körperübungen
Sportartenkonzept	Söll	unkritisch-bejahend, eng	Sportartbezogene Fertigkeiten	Sportarten im en-geren Sinne
Körperlich-sportli-che Grundlagen-bildung	Hummel	material und formal qualifizierend, eng	Sportliches Können und körperliche Leis-tungsfähigkeit	Sport im weiteren Sinn
Konzept der Be-wegungserziehung	Grössing	sportkritisch, weit	Bildung in den Berei-chen Sport-, Spiel-, Ausdrucks- und Ge-sundheitskultur	Bewegungskultur
Konzept der Kör-pererfahrung	Funke	gesellschafts- und sportkritisch, weit	Körpererfahrung	Bewegung, Inhalte aus therapeuti-schen Bereichen
Konzept der Hand-lungsfähigkeit	Kurz	ergänzend, individu-ell sinnstiftend	Handlungsfähigkeit im Sport	Mehrperspekti-vischer Sport

3.3 Sportunterrichtliche Wirklichkeit am Beispiel der Koedukation

3.3.1 Eine Untersuchung zur Koedukation im Sportunterricht

Die Koedukation im Sportunterricht stellt seit ihrer Einführung in den 70-er Jahren ein Dauerthema der sportpädagogischen Diskussion dar (vgl. Kröner & Pfister, 1985; Alfermann, 1992; Opper, 1996; Scheffel, 1996). Der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen hat eine erst kurze Geschichte. Erst seit den 60-er bzw. 70-Jahren des 20. Jahrhunderts wird die sogenannte Koedukation durchgeführt. Die Entwicklung im schulischen Bereich ist ein Spiegelbild der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Die Rolle der Frau und die Rechte der Frauen haben sich im letzten Jahrhundert permanent weiterentwickelt. Von einer Gleichberechtigung der Geschlechter kann man zwar rein formal sprechen; de facto aber sind Frauen in den meisten Bereichen des öffentlichen Lebens noch nicht gleichberechtigt.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es keine allgemeine Schulpflicht. In den Volksschulen wurde in der Regel ein gemeinsamer Unterricht durchgeführt, während die höhere Schulbildung grundsätzlich getrennt erfolgte. Hierbei ist zu beachten, dass die höheren Töchterschulen nicht als gleichwertige Schulen anerkannt wurden. Die bürgerliche Frauenbewegung titulierte diese Mädchenbildung als „Erziehung für den Mann“. Mit der preußischen Schulreform 1908 wurden die Abschlüsse der Mädchen denen der Jungen gleichgesetzt, so dass die Mädchen auch einen Zugang zum Universitätsstudium hatten. Der Unterricht erfolgte jedoch nach wie vor getrennt, wobei auch unterschiedliche Lehrpläne zugrunde lagen (vgl. Pfister, 1995). Während des Nationalsozialismus wurde entsprechend der herrschenden Ideologie der Unterschied zwischen den Geschlechtern betont. Die Rolle der Frau war die der Mutter, während die großen Aufgaben – Politik, Staat, Kampf und Krieg – Aufgabe der Männer waren. Koedukation wurde aus diesen Gründen unterdrückt.

Nach dem zweiten Weltkrieg nahm die Entwicklung in Ost- und Westdeutschland einen unterschiedlichen Weg. In der DDR wurde auf Koedukation gesetzt, während in der Bundesrepublik zunächst die Trennung der Geschlechter und – in Abhängigkeit vom Bundesland – seit den 60-er bzw. 70-er Jahren der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen die Regel darstellt (Scheffel, 1996).

Im Sportunterricht erfolgte die Einführung des gemeinsamen Unterrichts erst mit einer gewissen Zeitverzögerung. Man sah in der Koedukation ei-

ne Chance zur Überwindung der sportübergreifenden und sportimmanenten Rollenstereotype.

Man ging davon aus, dass die vorhandenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, bzw. Männern und Frauen in hohem Maße sozialisationsbedingt seien: Durch die Zuweisung unterschiedlicher sozialer Rollen entwickeln sich bestimmte Verhaltensmuster, die als typisch weiblich oder männlich apostrophiert werden (Schefffel, 1996). Diese Übernahme der Geschlechtsrolle in einem gesellschaftlich bedingten und soziokulturell vermittelten Lernprozess wird als Prozess des „Sex-Typing“ bezeichnet (Priester, 1995, S. 274).

Zur Unterscheidung der biologischen von der gesellschaftlichen Perspektive bei der Betrachtung der Geschlechtsunterschiede werden die Begriffe Gender und Sex gebraucht. Gender beschreibt das sozialisationsbedingte Geschlecht, während Sex das biologische Geschlecht zum Ausdruck bringt.

Die Diskussion darüber, ob das biologische Geschlecht oder die Sozialisation verhaltensdeterminierend ist, wurde und wird nach wie vor in hohem Maße dogmatisch geführt. Wie beim Streit, ob die Intelligenz eines Menschen angeboren ist oder erworben wird, sollte auch hier festgehalten werden, dass diese Diskussion letztendlich wissenschaftlich nicht geklärt werden kann. Kinder werden mit einem biologischen Geschlecht geboren und entwickeln sich unter bestimmten Sozialisationsbedingungen. Keine dieser beiden unabhängigen Variablen kann getrennt von der anderen betrachtet werden, so dass keine Aussage über die Wirkung nur des Geschlechts oder nur der Sozialisationsbedingungen gemacht werden kann. Selbst bei verhaltensbiologischen Untersuchungen an Primaten (vgl. de Waal, 1993) werden heute Überlegungen zum Einfluss gesellschaftlich tradierter Verhaltensmuster diskutiert.

Beim gemeinsamen Sportunterricht können zwei Modelle unterschieden werden. Das funktionale Modell geht davon aus, dass alleine durch das gemeinsame Sporttreiben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nivelliert werden. Dieses Modell wird als Koinstruktion bezeichnet. Das intentional-koedukative Modell geht davon aus, dass die biologischen und sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bewusst aufgearbeitet werden müssen. D. h. die Mädchen und Jungen sollen mit den zentralen Problemen unserer Geschlechtsrollenkultur konfrontiert werden. Dies bedarf planvoller Lehr-Lernprozesse, in denen nicht nur das Sporttreiben im Mittelpunkt steht, sondern auch Gespräche und Reflexionen erfolgen.

Ein Sportunterricht, der lediglich den tradierten Pfaden folgt, und einseitig die sportliche Leistung in den Mittelpunkt rückt, kann dieses Ziel nicht erreichen. Gerade die Orientierung an Konkurrenzbereitschaft und Leistung werden als typische Merkmale des männlichen Sports interpretiert. Dies bedeutet, dass ein entsprechender Sportunterricht sich an den Interessen der Jungen orientiert und den Intentionen der Mädchen nicht gerecht wird (Scheffel, 1996).

Als Kriterien eines geglückten koedukativen Sportunterrichts werden von Scheffel (1996) folgende Prinzipien angegeben:

- bewusste Problemverarbeitung,
- Umwertung von Leistung und Wettkampf,
- bewusste Auswahl der Unterrichtsinhalte,
- veränderte Organisation des Unterrichts,
- Veränderung des Lehrerverhaltens.

Es wurden zahlreiche Experimente durchgeführt, die jedoch allesamt nur mäßige Erfolge verbuchen konnten. Deshalb flachte zu Beginn der 80-er Jahre die Diskussion um die Koedukation ab. Mitte der 80-er Jahre kam es zu einer Akzentverschiebung: Nicht die Inhaltsebene, sondern die Vermittlungsebene, d. h. die Rolle der Sportlehrerin bzw. des Sportlehrers wurde in den Mittelpunkt gerückt. Doch auch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen konnten keine durchschlagenden Erfolge verbuchen.

Ende der 80-er Jahre ließen sich drei Strömungen unterscheiden:

- **Der traditionell-konservative Ansatz** geht davon aus, dass die unterschiedlichen körperlichen, motorischen und psychischen Voraussetzungen als auch körperlich-sexuelle Gründe für einen getrennten Sportunterricht sprechen.
- **Der emanzipatorische Ansatz** betont die grundgesetzliche Verpflichtung zur Gleichbehandlung und Gleichberechtigung. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden als vorwiegend sozialisationsbedingt angesehen. Deshalb sollte die Koedukation nach wie vor konsequent durchgeführt werden.
- **Der feministische Ansatz** betont die bestehenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen und Jungen sollte die Möglichkeit gegeben werden, weitestgehend selbstbestimmt ihre Persönlichkeit zu entwickeln, d. h. die Koedukation darf nicht zum Dogma werden (Scheffel, 1996). Kugelmann (1996, S. 285 - 286) hält jedoch fest, dass im Zusammenhang von Leiblichkeit und Sich-Bewegen eine Auseinandersetzung mit den herkömmlichen geschlechtsspezifischen

> Schönheits-, Schlankheits- und Sportlichkeitsidealen erfolgen muss. Wo dies nicht möglich ist, sollte auf einen koedukativen Sportunterricht verzichtet werden. Ebenso, wenn bei den am Unterricht beteiligten kein Verständnis für die unterschiedlichen lebensweltlichen Vorerfahrungen von Heranwachsenden hergestellt werden kann, und wenn bei einer Lehrerin keine Bereitschaft vorhanden ist, die eigenen Weiblichkeitsbilder zu erkennen, in Frage zustellen und gegebenenfalls zu verändern (vgl. Firley-Lorenz, 1995; Scheffel & Palzkill, 1995).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bisher nicht gelungen ist, befriedigende Modelle der Koedukation im Sportunterricht zu entwickeln oder zu etablieren.

Der Sportunterricht ist ein männlicher. Selbst dann, wenn Sportlehrerinnen den Sportunterricht durchführen, ist zu beachten, dass sich diese wohl kaum aus dem Kreis ehemaliger Sportverweigerinnen rekrutieren, sondern wohl eher als extreme Sportliebhaberinnen schon als Kinder mit den Jungen auf die Bäume geklettert sind. Es wäre eine wichtige Aufgabe der Ausbildung von Sportlehrerinnen, auf diese unterschiedlichen Aspekte aufmerksam zu machen.

> Eine parteiliche Pädagogik kann und darf nicht auf die Alternative Mädchenraum oder gemischter Raum reduziert werden. Sie muß sich vielmehr daran messen lassen, ob es gelingt, den Alltag von Mädchen, ihre Interessen und Bedürfnisse zum Ausgangspunkt der praktischen Arbeit zu machen. (Scheffel, 1996, S. 209)

Die Einführung der Koedukation war eine bildungspolitische Maßnahme, die durch die allgemeine politische Großwetterlage begünstigt wurde. Die Begründungen für die Einführung des gemeinsamen Unterrichts von Mädchen und Jungen waren dabei weniger wissenschaftlicher als vielmehr ideologischer Art.

„Die vermeintlich wertfreie Forschung ist immer auch von Werthaltungen, Urteilen und Vorurteilen geprägt“ (Grupe & Krüger, 1997, S. 44).

Vor dem Hintergrund der in den letzten beiden Jahrzehnten geführten Diskussion erscheint die Stellungnahme des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen aus dem Jahr 1983 zur Koedukation (Kröner & Pfister, 1985, S. 193 - 195) nachträglich betrachtet in einem anderen Licht als sie damals von dem einen oder anderen Protagonisten der Koedukation gesehen wurde.

Stellungnahme des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen – Berufsverband lehrender Frauen aller Bildungsbereiche aus dem Jahr 1983 zur Koedukation im Sportunterricht

Mitgliederwünschen zufolge hat sich die Vereinsleitung des VkdL – führende Vertreterinnen aus Bundesländern und Abteilungen nach den verschiedenen Schulformen – ausführlich mit der Problematik des koedukativen Sportunterrichts in den Schulen befaßt. Dabei wurden sowohl die geltenden Richtlinien als auch das Ergebnis von Anfragen an Sachverständige verschiedener Fachrichtungen sowie einschlägige Literatur berücksichtigt.

In der Diskussion kamen vorwiegend Erfahrungsberichte aus der Praxis zur Sprache.

Aus dieser Beratungsgrundlage ist die beiliegende Stellungnahme des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen erwachsen, die wir Ihnen anbei zur Kenntnis bringen.

Zum koedukativen Sportunterricht

Die Lehrpläne der meisten Bundesländer sehen für alle Jahrgangsklassen koedukativen Sportunterricht vor. Zur Begründung führt man vor allem an, daß

● Jungen und Mädchen im Sinne der Chancengleichheit ein Anrecht auf dieselbe Instruktion haben;

● der koedukative Sportunterricht das Verständnis und die Rücksichtnahme der Geschlechter füreinander entfalte und die geschlechtsspezifischen Vorurteile abbaue;

● der koedukative Sportunterricht die Unterrichtsorganisation nach innen und außen erleichtere, und getrennter Unterricht gestattet sei, wenn sportfachliche oder pädagogische Gesichtspunkte dies anzeigen.

Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (VkdL) hält solche Begründungen für ebenso unzureichend wie unzutreffend, da sie von falschen Voraussetzungen ausgehen. Die Verfechter eines undifferenziert-koedukativen Sportunterrichts lassen vielmehr erkennen, daß sie auch den Sportunterricht – bewußt oder unbewußt – vorrangig in den Dienst einer Gesellschaftsveränderung stellen. Dadurch werden die Schüler und ihre persönliche Entfaltung unzulässigerweise zweitrangig eingestuft.

Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen begründet seine Stellungnahme für einen geschlechtsspezifisch-differenzierten Sportunterricht wie folgt:

1.1 Jungen und Mädchen haben auf Grund ihrer Natur ein vom Grundgesetz verbürgtes Recht auf je eigene gleichwertige Förderung. Dies gilt sowohl in geistiger, voluntativer, emotionaler als auch physischer Hinsicht.

1.2 Geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten ist in der Wurzel keine andressierte, von der jeweiligen Gesellschaftserwartung bestimmte Rolle, sondern Ausdruck einer seit Lebensbeginn vorhandenen geschlechtsspezifischen Konstitution, die auch im Sportunterricht nicht übergangen werden darf, sondern berücksichtigt werden muß. Dies gilt vor allem vom Zeitpunkt des Beginns der Pubertät an. Auch der Erwachsenensport praktiziert nicht nur im Leistungssport sinnvolle Differenzierungen. Es ist unverständlich, daß der schulische Sportunterricht dies unterlassen soll.

1.3 Der körperliche und geistige Entwicklungsrhythmus von Jungen und Mädchen verläuft nicht parallel phasenkonform. Deshalb zeigen Schüler und Schülerinnen zu verschiedener Zeit abweichende Leistungsmotivation, Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft, auf die besonders ein verantwortungsbewußter

Sportunterricht um der Schüler willen Rücksicht nehmen muß, ein koedukativer Sportunterricht wäre damit in der Regel überfordert.

2.1 Einübung in Rücksichtnahme und Toleranz ist ein Ziel, dem alle Schulfächer verpflichtet sind. Der Sportunterricht hat jedoch ebenso wie andere Fächer auch fachspezifische Ziele zu verfolgen; dazu gehört nicht zuletzt, den Schülern und Schülerinnen ein rechtes Verhältnis zur je eigenen Körperlichkeit und Leistungsfähigkeit zu vermitteln. Dies ist bei koedukativem Unterricht sehr viel schwerer oder nicht möglich.

2.2 Viele Jungen und Mädchen fühlen sich – vor allem in den Jahren der Vorpubertät und der Pubertät – in Gegenwart des anderen Geschlechts gehemmt, weil sie ihre Schwächen nicht bloßstellen möchten. Jungen und Mädchen haben auch im Sportunterricht ein Anrecht darauf, sich unbelastet bewegen und ihr Selbstwertgefühl voll entfalten zu können. Ein koedukativer Sportunterricht leistet hierzu keine Hilfe.

2.3 Erziehung zu einer geschlechtsspezifischen Hygiene (angemessene Sportkleidung, Körperpflege usw.) läßt sich optimal nur in reinen Mädchen- oder Jungengruppen durch einen Sportlehrer des gleichen Geschlechts vermitteln. Dabei erfordern Takt und humane Erziehung, daß Scham nicht lächerlich gemacht, sondern als Schutz der Intimsphäre gepflegt wird.

2.4 Auch dem Lehrer wird in koedukativ geführten Klassen und Gruppen – vor allem in Oberstufen – der Unterricht in der Praxis unnötig erschwert (z. B. Hilfestellung beim Geräteturnen u.a.).

3.1 Es ist Zeichen einer falschen Wertordnung, wenn die rationellere Stundenplanorganisation den Vorrang vor der optimalen personalen Förderung von Heranwachsenden gewinnen soll.

3.2 Der nach Geschlechtern differenzierte Sportunterricht müßte vom 5. Schuljahr an als Basisunterricht auch aus sportfachlichen Gründen in der Schulorganisation verankert sein. Eine solche Regelung läßt sehr wohl – nach vorheriger getrennter Einübung – in bestimmten Sportarten gemischte Interessengruppen zu, z. B. im Schwimmen; dies gilt aber kaum für die großen Feldspiele.

3.3 Es ist für den einzelnen Sportlehrer unzumutbar, erst in der konkreten Unterrichtssituation mögliche differenzierte Interessen von Jungen und Mädchen zu erkunden und zu berücksichtigen. Wenn die Unterrichtsorganisation nicht von vornherein Differenzierungsmöglichkeiten konkret miteinplant, kommt es in der Praxis häufig zu Notlösungen, die die eine oder andere Gruppe benachteiligen.

Aus den vorgetragenen pädagogischen Überlegungen fordert der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen deshalb wenigstens vom 5. Schuljahr an einen nach Geschlechtern differenzierten Sportunterricht – wie er z.B. in den bayerischen Lehrplänen dargestellt ist – und bittet die verantwortlichen Instanzen um Beachtung der vorgetragenen Überlegungen. Darüber hinaus ist es erforderlich, auch in der Lehrerbildung, und vor allem in der Ausbildung der Sportlehrer, diesen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen.

Essen, Januar 1983

Für den Verein
katholischer deutscher Lehrerinnen

M. Emmerich (Bundesvorsitzende)

3.3.2 Methodik

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Sekundäranalyse von Daten, die im Rahmen einer Repräsentativerhebung zur Beliebtheit und Akzeptanz von Sportunterricht an weiterführenden Schulen des Saarlandes ermittelt wurden. An dieser Untersuchung nahmen 1651 Schülerinnen und Schüler teil (siehe Abbildung 15). Diese Untersuchung wurde als Fragebogenuntersuchung an vier Realschulen, vier Gymnasien und zwei Gesamtschulen im Winterhalbjahr des Schuljahres 1997/98 durchgeführt. Die Fragestellungen orientierten sich an Untersuchungen von Digel (1996), Kruber (1996) und Opper (1996a und 1996b).

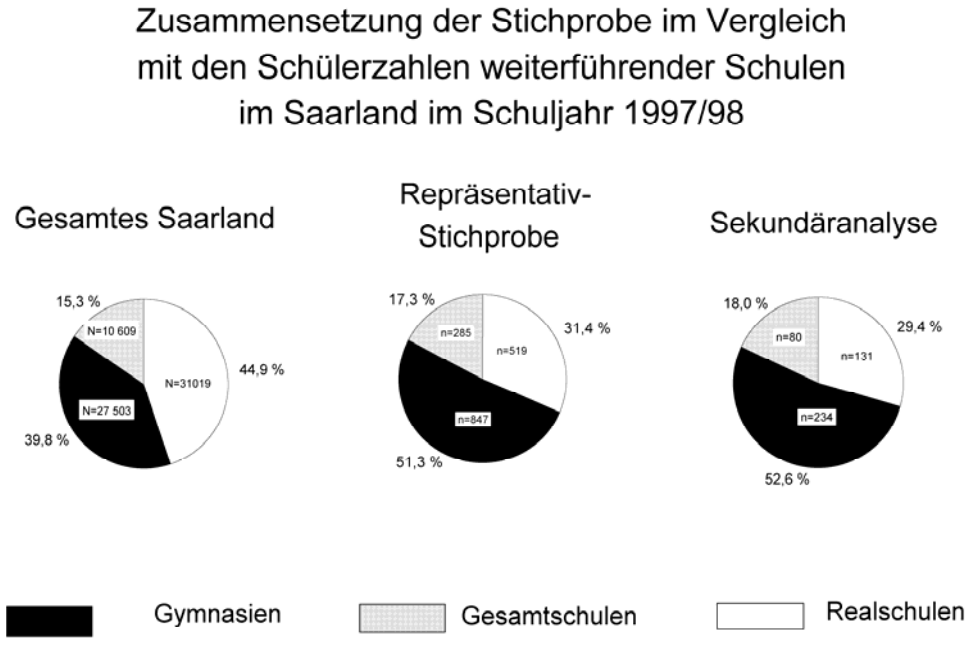

Abbildung 15: Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich mit den Schülerzahlen im Saarland im Schuljahr 1997/98 bzw. der Zusammensetzung der Repräsentativstichprobe.

Die allgemeinen Angaben zur Stichprobe der Sekundäranalyse ergehen aus Tabelle 2. Die Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Studie sind im Durchschnitt ca. 10 Monate jünger als die Schülerinnen und Schüler der südhessischen Studie.

Tabelle 2: Durchschnittsalter der untersuchten Gruppen der Sekundäranalyse

	n	Lebensalter
Sportliebhaberinnen	143	15,7 ± 0,78
Sportverweigerinnen	78	15,8 ± 0,82
Sportliebhaber	179	15,6 ± 0,77
Sportverweigerer	41	15,7 ± 0,86

Die Datenverarbeitung erfolgte mit dem Statistikpaket Statistica Version 5.1 der Firma Statsoft Tulsa, Oklahoma. Berechnet wurden neben der allgemeinen deskriptiven Statistik (absolute und prozentuale Häufigkeiten, Mittelwerte), t-Tests für unabhängige Stichproben bzw. multivariate Varianzanalysen für den Vergleich der verschiedenen Gruppen. Des Weiteren wurden für die Reduktion komplexeren Datenmaterials – wie zur Aufdeckung der Motivstrukturen und Beurteilungsdimensionen – hierarchische Clusteranalysen gerechnet. Für die Abklärung der Stärke des Zusammenhangs zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariablen wurden multiple Regressionsanalysen gerechnet.

3.3.3 Ergebnisse

3.3.3.1 Angaben zur sportlichen Aktivität

In der Freizeit treiben 67 Prozent der Sportverweigerinnen, 91 Prozent der Sportliebhaberinnen, 93 Prozent der Sportliebhaber und 67 Prozent der Sportverweigerer Sport. Damit sind die Schülerinnen und Schüler im Saarland aktiver als die in Südhessen, wo nur 81,3 Prozent angaben, in der Freizeit Sport zu treiben (Digel, 1996, S. 336). Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konnte auch Opper (1996b, S. 353) zeigen.

Mitglied eines Sportvereins sind 42 Prozent der Sportverweigerinnen, 61 Prozent der Sportliebhaberinnen, 70 Prozent der Sportliebhaber und 42 Prozent der Sportverweigerer. Bei der südhessischen Studie sind es 59,4 Prozent der Jungen und 40,6 Prozent der Mädchen (Opper, 1996b, S. 353).

Sportverweigerinnen treiben an durchschnittlich 2,25 ± 1,8, Sportliebhaberinnen an 3,5 ± 1,9, Sportliebhaber an 3,9 ± 1,7 und Sportverweigerer an 2,5 ± 1,6 Tagen pro Woche Sport. Die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Sportliebhabern einerseits und den weiblichen und männlichen Sportverweigerern andererseits sind hochsignifikant ($F_{1,396} = 40{,}1$; $p < 0{,}000$). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($F_{1,396} = 3{,}6$; $p < 0{,}058$). Ebensowenig bestehen Interaktionen zwischen den beiden Hauptfaktoren ($F_{1,396} = 0{,}07$; $p < 0{,}790$).

Interessant ist auch die Häufigkeitsverteilung der sportlichen Aktivität (siehe Abbildung 16).

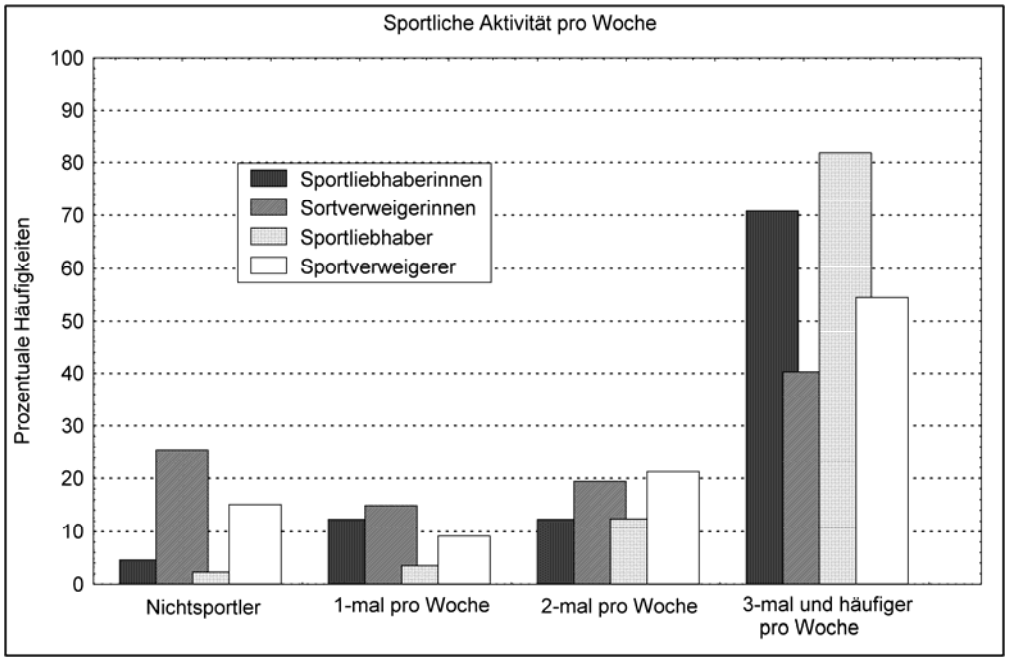

Abbildung 16: Sportliche Aktivität der Schülerinnen und Schüler.

In der südhessischen Studie treiben nur 32,8 Prozent der Jungen und nur 23 Prozent der Mädchen dreimal oder häufiger pro Woche Sport (Opper, 1996a, S. 353). In unserer Studie sind sowohl die weiblichen als auch die männlichen Sportverweigerer aktiver als die Schülerinnen und Schüler in Südhessen.

Bisher wurde der Begriff Sportverweigerinnen gebraucht. Wie die Zahlen zur sportlichen Aktivität in der Freizeit dokumentieren, ist es wohl eher so, dass sie sich lediglich dem Sportunterricht verweigern, nicht aber prinzipiell dem Sport. Auch Brehm (1993) konnte bei Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass in der Freizeit sportlich aktive Schüler im Schulsport sehr unmotiviert erscheinen können.

Die geringere Zahl von Sportvereinsmitgliedern bei den Sportverweigerern hängt nach Brehm (1993) mit der hohen Wettkampforientierung und den damit verbundenen geringen Chancen für eigene Erfolgserlebnisse zusammen. Die oftmals ungünstigeren körperlichen Voraussetzungen von Schülern, die keine Erfolgserlebnisse im Sport sammeln können, führen zu einer Stigmatisierung, wobei das Bild des Unsportlichen verinnerlicht wird.

3.3.3.2 Angaben zum Sportunterricht

3.3.3.2.1 Sport in der Schule zwischen Wunsch und Realität

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, was sie in der letzten Sportstunde gemacht hatten. Wir wollten mit der Beschränkung auf die letzte Sportstunde einer zu großen und sicherlich aufgrund von Erinnerungseffekten nicht repräsentativen Anzahl von Antworten vorbeugen (vgl. Digel, 1996). Durch die „Zufallsauswahl letzte Sportstunde" glauben wir, eine repräsentativere Antwort – zumindest für das Winterhalbjahr – zu erhalten. Die Frage war offen formuliert. Die Wunschsportarten der Schülerinnen und Schüler ergehen aus Tabelle 3.

Tabelle 3: Die Beliebtheit vorgegebener möglicher Schulsportarten. Angaben der prozentualen Häufigkeiten, mit denen die jeweiligen Sportarten als Wunschsportarten des Sportunterrichts genannt wurden.

Sportlieb-haberinnen		**Sportver-weigerinnen**		**Sport-liebhaber**		**Sport-verweigerer**	
Inline/Rollschuh	83	Badminton	90	Basketball	84	Tischtennis	76
Gymnastik	75	Inline/Rollschuh	74	Fußball	79	Badminton	71
Badminton	75	Volleyball	69	Volleyball	73	Volleyball	66
Basketball	72	Gymnastik	68	Hockey	72	Basketball	63
Volleyball	70	Tanzen	63	Tischtennis	69	Radfahren	59
Judo	68	Basketball	61	Badminton	69	Schwimmen	51
Trampolin	65	Tischtennis	59	Schwimmen	65	Handball	49
Tanzen	64	Judo	55	Handball	61	Hockey	46
Schwimmen	64	Gesundheitssport	49	Radfahren	55	Judo	41
Tennis	58	Tennis	49	Trampolin	54	Inline	41
Tischtennis	54	Hockey	44	Tennis	53	Tennis	41
Leichtathletik	51	Schwimmen	41	Judo	46	Fußball	41
Jogging	50	Trampolin	37	Inline	46	Trampolin	37
Gesundheitssport	49	Handball	35	Leichtathletik	45	Gesundheits-sport	37
Hockey	44	Radfahren	35	Jogging	44	Leichtathletik	34
Radfahren	37	Jogging	31	Gerätturnen	31	Wandern	32
Handball	35	Leichtathletik	29	Gesundheits-sport	26	Gymnastik	32
Fußball	31	Fußball	23	Gymnastik	19	Tanzen	29
Wandern	8	Wandern	20	Tanzen	14	Gerätturnen	20
Gerätturnen	5	Gerätturnen	15	Wandern	10	Jogging	20

Bei Opper (1996b, S. 352) sind Selbstverteidigung, Volleyball, Basketball, Badminton, Schwimmen und Gymnastik/Tanz die Wunschsportarten der Mädchen. Bei den Jungen stehen Basketball, Fußball, Volleyball, Selbstverteidigung, Badminton und Schwimmen auf der Wunschliste ganz oben.

Dem Wunsch steht natürlich eine Realität gegenüber. 94 Prozent der Nennungen der in der letzten Sportstunde durchgeführten Sportarten konzentrieren sich auf nur sechs Sportarten: Volleyball 24 Prozent, Basketball 20 Prozent, Gerätturnen 17 Prozent, Konditionstraining 13 Pro-

zent, Fußball 11 Prozent und Rope-Skipping neun Prozent. Hierbei ist zu beachten, dass die Untersuchung zu Beginn des Winterhalbjahres durchgeführt wurde, so dass die typischen Hallensportarten und hier insbesondere das Gerätturnen sehr häufig genannt wurden.

Der Vergleich der Wunschschulsportarten und der real praktizierten Sportarten zeigt, dass den Bedürfnissen der Mädchen in der Realität überhaupt nicht Rechnung getragen wird. In der Praxis dominieren die großen Sportspiele bzw. hier – aufgrund der Untersuchungsdurchführung im Winterhalbjahr – das Gerätturnen und die Konditionsgymnastik. Dem Bedürfnis der Mädchen nach Gymnastik und Tanz wird nicht nachgegeben. Bei dieser Untersuchung wurde nicht erfasst, ob der Sportunterricht von einer Frau oder einem Mann erteilt wurde.

Firley-Lorenz (1995) und Scheffel und Palzkill (1995) haben darauf hingewiesen, dass es Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht oftmals schwerfällt, an den Interessen der Mädchen orientierte Lernziele durchsetzen. So werden Sportlehrerinnen oftmals von den Jungen hinsichtlich ihrer Fachkompetenz diskreditiert. Auch verstehen es die Jungen besser, ihre Interessen zu artikulieren und mit größerer Penetranz durchzusetzen.

3.3.3.2.2 Motive

Zur Erfassung der sportunterrichtsbezogenen Motive wurde eine Reihe potenzieller Beweggründe vorgegeben. Die Antworten wurden clusteranalytisch ausgewertet. Es ergab sich eine Motivstruktur mit den Motivbündeln Ausgleich, Fitness und Figur, Erfolg und Leisten sowie Spielen (siehe Abbildung 17). Die quantitative Gewichtung der über die Clusteranalyse identifizierten Motivbündel ergeht aus Abbildung 18.

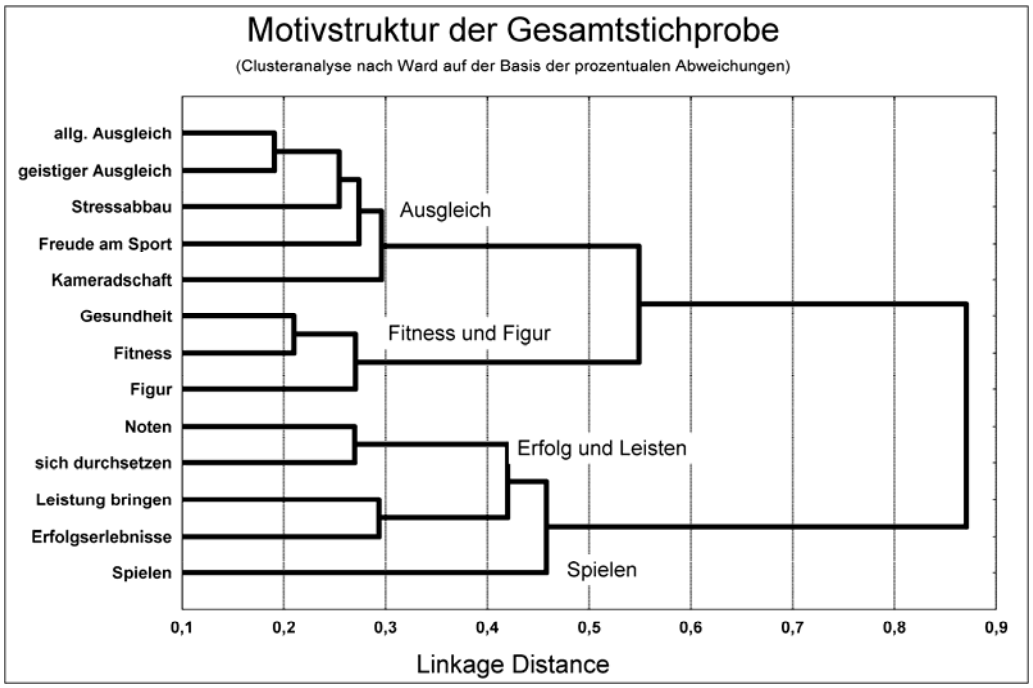

Abbildung 17: Sportunterrichtsbezogene Motive – Ergebnis der Clusteranalyse.

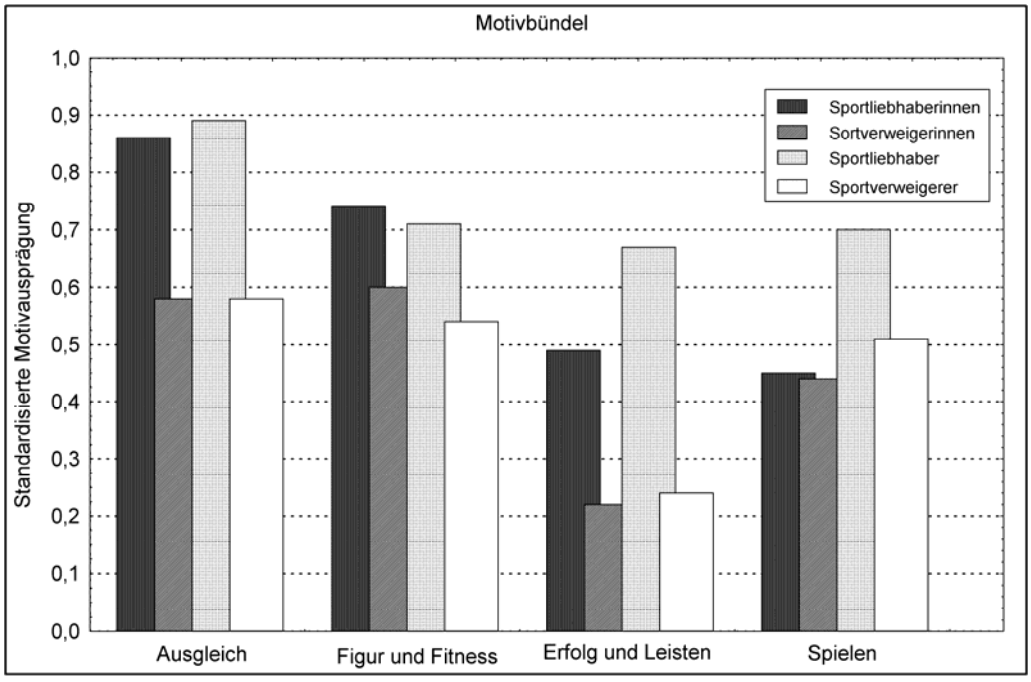

Abbildung 18: Ausprägung der verschiedenen Motivbündel.

Tabelle 4: Sportunterrichtsbezogene Motive – Ergebnisse der Varianzanalyse.

	Effekte	F	p
Ausgleich	Geschlecht	0,2	0,643
	Verweigerer vs. Liebhaber	162,2	0,000
	Interaktion	0,7	0,400
Fitness, Figur	Geschlecht	1,2	0,266
	Verweigerer vs. Liebhaber	14,4	0,000
	Interaktion	0,2	0,623
Erfolg und Leisten	Geschlecht	8,4	0,004
	Verweigerer vs. Liebhaber	104,2	0,000
	Interaktion	5,4	0,020
Spielen	Geschlecht	9,5	0,002
	Verweigerer vs. Liebhaber	3,4	0,064
	Interaktion	2,8	0,096

Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen bei der Ausprägung der Motivbündel Erfolg und Leistung sowie Spielen. Unterschiede zwischen Sportliebhabern und Sportverweigerern bestehen in den Bereichen Ausgleich, Fitness und Figur sowie Erfolg und Leisten. Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen bei den Motivbündeln Ausgleich und Erfolg und Leisten.

Dominierend ist bei den Sportverweigerinnen das Motivbündel Figur und Fitness. Nach Brehm (1996) stellt Fitness eine zentrale Sinnperspektive des Sporttreibens sowohl für Jugendliche als auch Erwachsene dar. Dass weder das Figur-, noch das Gesundheitsmotiv – besser die Sorge um die Gesundheit (vgl. Brehm, 1996) – tragfähige Dabeibleibermotive weder bei Erwachsenen (vgl. Pahmeier, 1994) noch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Brehm, 1990) darstellen, ist in zahlreichen Studien belegt worden. Hier spiegelt sich das Bild der eigenen körperlichen Unvollkommenheit wider, über das Mädchen und junge Frauen immer wieder klagen. Insbesondere durch die in der Pubertät ablaufenden körperlichen Veränderungen auf der einen Seite und die gleichzeitig an die jungen Frauen herangetragenen figürlichen Idealvorstellungen kommt es zu einer Diskrepanzerfahrung (Pfister, 1999, S. 93 - 98). Für Mädchen ist es angesichts der allgemeinen Schlankheitsobsession schwierig und oftmals sogar unmöglich, ein realistisches und positives Bild vom eigenen Körper zu bekommen. Anorexia und Bulimia nervosa sind die Folgen des unerreichbar hohen kulturellen Standards der körperlichen Attraktivität (Pudel & Westenhöfer, 1998).

Als ausgleichend und entspannend haben weder die männlichen noch die weiblichen Sportverweigerer den Sportunterricht in dem Maße erfahren wie die beiden anderen Gruppen. Dieses zentrale Argument der Sportpädagogik für den Sportunterricht (vgl. Grupe, 1976; Brehm, 1996) greift

bei den Sportverweigerern nicht. So ist Brehm (1996, S. 247) der Ansicht, dass die dem Sport weniger zugewandten und vielleicht auf die Nichtsportler wohl am ehesten über das Argument „Sich dabei wohlfühlen und Spaß haben“ motivierbar seien.

Die Ergebnisse bestätigen eine Differenzierung von Brehm (1990), der zwischen einem Sport-Typ und einem Verzicht-Typ unterscheidet. Die Sportverweigerinnen sind vergleichbar mit dem Verzicht-Typ von Brehm (1990, S. 130), der diesen wie folgt charakterisiert:

„Sportliche Aktivität gehört für ihn zwar generell zu einer gesundheitsorientierten Lebensweise dazu, jedoch eher als Konsequenz für das eigene Handeln. Gesundheitliche Wirkungen des Schulsports kann er nicht erkennen, sich wohlfühlen verbindet er nicht mit sportlicher Aktivität“.

Das Motivbündel „Erfolg und Leisten“ ist für die beiden Gruppen der Verweigerer von geringerer Bedeutung als für die beiden anderen Gruppen, und die männlichen Sportliebhaber sammeln offenbar im Sportunterricht mehr Erfolgserlebnisse als die sportliebenden Mädchen.

Zum einen hängt dies mit den geringeren Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse im gemeinsamen Sportunterricht zu sammeln, zusammen. Henkel (1998, S. 97) fragt, welchen Sinn es macht, sich anzustrengen, wenn die Aussicht auf Erfolg schon im Vorfeld gleich Null ist bzw. wenn die individuellen Voraussetzungen es einfach unmöglich machen, eine gerechte Sportnote zu bekommen.

Zum zweiten spiegeln sich hier auch die gesellschaftlich vermittelten Ideale der Leistungsgesellschaft wider: Ehrgeiz, Konkurrenzbereitschaft, Durchsetzungsvermögen und Macht sind die Garanten des Erfolgs. Jungen und Mädchen verhalten sich somit absolut geschlechtsrollenkonform. Die Jungen erringen zwar im Schulsport und später im Erwerbsleben die Dominanz über die Mädchen. Sie bezahlen diesen Sieg ihrer Veranlagung teuer mit einer früheren und höheren kardiovaskulären Morbidität und Mortalität.

Hier spielt auch der Unterschied zwischen Leisten-Müssen und Leisten-Dürfen eine entscheidende Rolle. Die von Klafki (1975) propagierte „Freiheit zur Leistung im Sport“ greift im Sportunterricht zwar für die Jungen, eingeschränkt für die Sportliebhaberinnen, aber nicht für die weiblichen und männlichen Sportverweigerer. Sie müssen in einem System Leistung bringen, das sich nicht an ihren Interessen, sondern vorwiegend an den Interessen der Jungen orientiert.

Überraschend ist hier die Analyse der Einzelaussage über Erfolgserlebnisse im Sportunterricht. Während 68 Prozent der männlichen Sportliebhaber Erfolgserlebnisse als wichtige Triebfeder für das Sporttreiben angeben, sind dies bei den weiblichen Sportliebhabern nur 46 Prozent, den Sportverweigerern 27 Prozent und den Sportverweigerinnen sogar nur 16 Prozent.

Der Sportunterricht als Feld zum Sammeln von Erfolgserlebnissen trifft nur für 16 Prozent der Sportverweigerinnen zu. Für 84 Prozent der Sportverweigerinnen hat, so kann man im Umkehrschluss vermuten, der Sportunterricht eher etwas mit Frustrationserlebnissen zu tun. Auch die Angaben von den Jungen und den Sportliebhaberinnen müssen aufschrecken, wenn nur 61 Prozent der Jungen und 48 Prozent der Sportliebhaberinnen Erfolgserlebnisse als einen wichtigen Aspekt des Sportunterrichts erachten. Erfolgserlebnisse oder Kontrollüberzeugungen, Grupe (1976) spricht von dem Gefühl des Könnens, Noch-Könnens oder Wieder-Könnens, sind immanent wichtig für das Wohlbefinden und zum Zweiten für die Entwicklung der Motivation zum Sporttreiben. Das Motivbündel Ausgleich wird aufgrund der eher negativen Erfahrungen, die beim Sportunterricht gesammelt werden, nur von 57 Prozent der Sportverweigerinnen als wichtig erachtet. Erfolgserlebnisse sind die Voraussetzung für die Entwicklung internaler Kontrollüberzeugungen. Im Sinne von Schwarzer (1992) sind Erfolgserlebnisse als Kompetenzerwartungen zu interpretieren und somit unmittelbare Voraussetzung für die Ausprägung entsprechender Verhaltensweisen.

Dass Mädchen und Jungen das Spielen mit anderen Augen sehen wird bei der Betrachtung des Motivs Spielen deutlich. Eingehend hat sich Glorius (1998) mit der Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen beschäftigt. Er entwickelt auf der Basis seiner umfangreichen Untersuchungen das sogenannte AGFA-Modell. Der Spaß am Ballspielen resultiert demnach aus

- Abwechslung,
- Gemeinschaftserlebnissen,
- Frei von Angst spielen,
- Anteilen am Spiel.

Als eine der wichtigsten Kategorien erachtet Glorius (1998, S. 438 - 439) die Angst. Diese hängt ab von den materiellen und dynamischen Eigenschaften der Spielgeräte, der Härte der Schlaggeräte und der Komplexität der Spielaktionen. Des Weiteren haben viele Mädchen Angst vor den ne-

gativen Reaktionen ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler, wenn Spielaktionen nicht gelingen, und vor der Härte und Unfairness von Mitspielern und Mitspielerinnen. Glorius (1998, S. 442) stellt eine Reihe von didaktischen Überlegungen an, um die Bedingungen für mehr Spaß am Spielen zu verbessern. Besonders herausgestellt werden die Schlagballspiele, wie z. B. Softball und Brennball, die im Schulsport Deutschlands offensichtlich keine Rolle spielen. Auch glaubt Glorius (1998, S. 452 - 453), dass im Lichte der vorliegenden Ergebnisse wenig für Koedukation in der Spielerziehung als allgemeines und undifferenziertes Prinzip spricht.

Auch für Brehm (1993, S. 159) hängt die Ablehnung der Spiele „fast immer mit einer negativen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit oder mit dem Faktor Angst“ zusammen. Des Weiteren kommt aufgrund mangelnder Raumerfahrungen oftmals nur ein chaotisches Spiel zustande. Nach Pfister (1992, S. 29) sind für Mädchen Spielformen typisch, die standortgebunden sind oder auf kleinem Raum gespielt werden können, während für Jungen typisch ist, alleine oder mit einem Objekt den Raum zu erobern und ein Ziel zu erreichen. Möglicherweise kommt hier die von Balint (1959) auf der Basis psychoanalytischer Studien vorgenommene Unterscheidung von oknophilen und philobaten Typen zum Tragen. Oknophile präferieren sichere Umgebungen, während die philobaten Typen einen gewissen Nervenkitzel (Funfairs and Thrills) für ihr Wohlbefinden brauchen. Schon bei Kinderspielen – wie beispielsweise Fangspielen – können diese unterschiedlichen Verhaltensweisen beobachtet werden.

Des Weiteren sind Jungenspiele häufig konkurrenzorientiert. Die Jungen setzten sich aufgrund körperlicher, psychischer und sozialer Faktoren gegenüber den Mädchen durch (vgl. Kugelmann, 1996; Scheffel, 1996). Jungenspiele erfordern strategisches Denken sowie Kooperation und die Anerkennung abstrakter Spielregeln. Alfermann (1992, S. 336) hat signifikante Geschlechtsunterschiede zugunsten der Jungen hinsichtlich der Spielinteraktion festgestellt. Mädchen haben nur eine Chance, wenn sie die entsprechenden Sportspiele in einem Verein betreiben.

Dass trotzdem auch bei den Sportverweigerinnen die großen Spiele auf der Wunschliste oben stehen, hat etwas mit dem Wunsch nach dem „richtigen“ und damit wertvollen Sport der Männer zu tun (Scheffel, 1996, S. 213). Die Ergebnisse dokumentieren aber auch, dass der hohe Stellenwert der Spiele im real existierenden Sportunterricht zwar durch die Wünsche und Bedürfnisse der Sportliebhaber, nicht aber durch die der überwiegenden Mehrzahl der restlichen Schülerinnen und Schüler erklärt werden kann. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb den Mut haben, auch andere Inhalte in den Mittelpunkt des Sportunterrichts zu stellen.

3.3.3.2.3 Sportnoten

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bzw. zwischen Sportliebhabern und Sportverweigerern werden auch bei der Notengebung deutlich (siehe Abbildung 19). Mädchen bekommen signifikant schlechtere Noten als die Jungen ($F_{1,428} = 3,9$; $p < 0,04$). Sportverweigerer bekommen hochsignifikant schlechtere Sportnoten als die Sportliebhaberinnen und -liebhaber ($F_{1,428} = 61,3$; $p < 0,000$). Interaktionen zwischen den Hauptfaktoren bestehen nicht.

Sportverweigerinnen bekommen im Durchschnitt eine 2,8 ± 0,8, Sportliebhaberinnen eine 2,1 ± 0,8, die Sportliebhaber eine 1,9 ± 0,8 und die Sportverweigerer eine 2,7 ± 0,9. 18,3 Prozent der Sportverweigerinnen und 18 Prozent der Sportverrweigerer bekommen eine Sportnote, die schlechter als befriedigend ist.

Auch Opper (1996a, S. 343) konnte signifikante Unterschiede zugunsten der Jungen nachweisen. In Südhessen bekamen die Jungen im Durchschnitt eine 1,77 und die Mädchen eine 1,97.

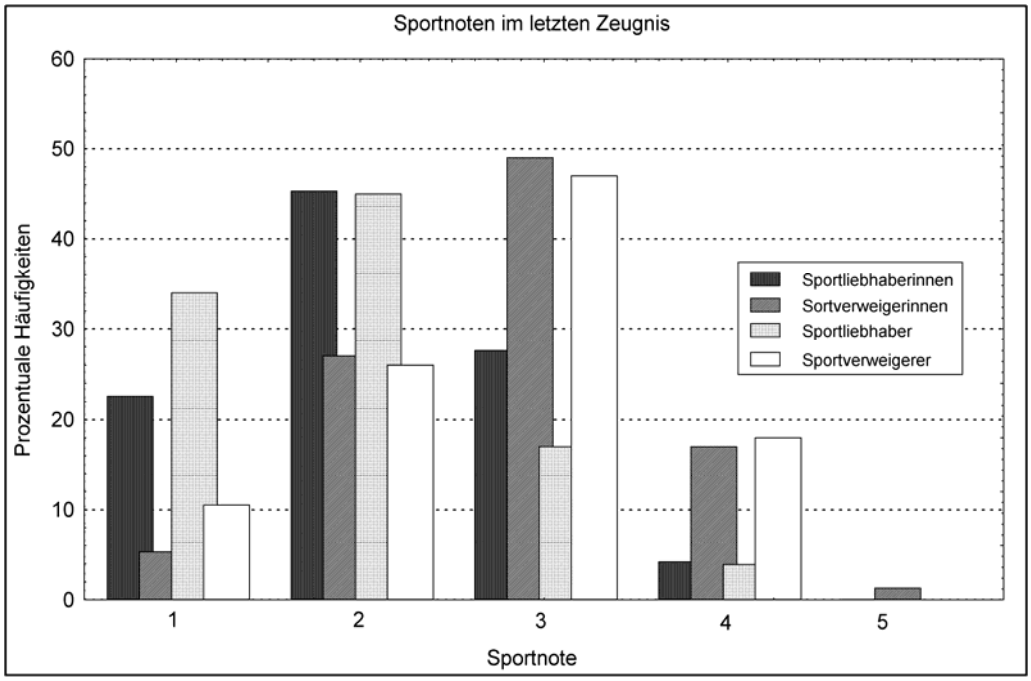

Abbildung 19: Sportnoten der Schülerinnen und Schüler im letzten Zeugnis

Haag (1992, S. 289) glaubt, dass Mädchen nachweislich besser beurteilt werden als die Jungen. Die vorliegenden Ergebnisse dokumentieren das genaue Gegenteil. Die schlechteren Sportnoten der Mädchen beruhen auch auf der Dominanz männlicher Sportarten im Sportunterricht. Mädchen können ihre Vorlieben und Stärken nicht einbringen, und umgekehrt

werden die Jungen nicht genötigt, sich mit den weiblichen Vorlieben auseinandersetzen zu müssen (vgl. Brodtmann, 1996).

Für eine Benotung durch Ziffern spricht, dass damit im Sportunterricht die gleiche Praxis geübt wird wie in den anderen Fächern. Dies ist kein pädagogisches Argument, wohl aber ein bildungspolitisches, um die unsichere Position des Schulsports nicht noch weiter zu schwächen. Durch eine Abschaffung der Sportnote oder durch eine verbale Beschreibung der Leistung der Schülerinnen und Schüler würde der Sportunterricht aus dem Kanon der anderen Fächer ausscheren und damit eine Sonderrolle beanspruchen, die schnell auch zu einer weiteren Reduktion des Sportunterrichts führen könnte (Grössing, 1997, S. 228). Aber der Sportunterricht nimmt de facto schon eine Sonderrolle ein, weil lediglich eine verkürzte Notenskala eingesetzt wird.

Nur 4,2 Prozent der Sportliebhaberinnen und nur 3,9 Prozent der Sportliebhaber bekommen eine Sportnote, die schlechter als befriedigend ist. In der südhessischen Studie waren es sogar nur 2,5 Prozent (Opper, 1996a, S. 342). Vor diesem Hintergrund kann man sicherlich auf die Notengebung aus motivationalen Gesichtspunkten verzichten. Wenn man aber das bildungspolitische Argument ernst nimmt, dann sollte man auch die Notengebung ernst nehmen. Für Volkamer (1996) sind Sport und Zensurengebung unvereinbar. Schulsport sei eine pragmatische Paradoxie, weil er durch den Zwang zum Sport die Grundlagen für einen individuell sinnvollen Sport selbst untergräbt (Volkamer, 1996, S. 17).

„Eine ernsthafte Theorie des Sports schließt das Zensieren aus, wenn nicht ihr eigener Gegenstand zerstört werden soll, und zwar sowohl aus sportimmanenten Aspekten (dem „Sinn von Sinn“), als auch den unter pädagogischen Aspekt, daß nicht alles einen Tauschwert haben darf“ (Volkamer, 1987, S. 94).

Dieser Meinung von Volkamer möchte ich mich nicht anschließen, denn es geht bei der schulischen Veranstaltung nicht um den Sport, sondern um ein Unterrichtsfach, das sich mit dem Sport als einem Kulturgut beschäftigt.

Eine weitere Frage beschäftigte sich mit einer möglichen Beteiligung an der Notengebung. Hier bestehen keine Gruppenunterschiede: 78 Prozent der Sportverweigerinnen, 85 Prozent der Sportliebhaberinnen, 80 Prozent der Sportverweigerer und 84 Prozent der Sportliebhaber sprechen sich dafür aus.

3.3.3.3 Bewertung des Sportunterrichts

3.3.3.3.1 Lieblingsfächer

Eine Bewertung des Sportunterrichts ist über die Beliebtheit des Sportunterrichts im Vergleich zu anderen Schulfächern möglich. Es wurde deshalb die Frage nach den Lieblingsfächern gestellt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Lieblingsfächer der Schülerinnen und Schüler. Angabe der prozentualen Häufigkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich).

Sportlieb-haberinnen (n=135)		**Sportver-weigerinnen (n=71)**		**Sport-liebhaber (n=168)**		**Sport-verweigerer (n=37)**	
Sport	45 %	Englisch	34 %	Sport	74 %	Mathematik	38 %
Mathematik	29 %	Deutsch	24 %	Mathematik	33 %	Chemie	32 %
Kunst	24 %	Kunst	24 %	Englisch	23 %	Sport	22 %
Deutsch	23 %	Mathematik	23 %	Chemie	15 %	Deutsch	19 %
Englisch	21 %	Musik	18 %	Deutsch	14 %	Französisch	19 %
Französisch	21 %	Biologie	15 %	Musik	11 %	Erdkunde	16 %

Der Sportunterricht stellt bei den Sportliebhaberinnen mit 45 Prozent und den Sportliebhabern mit sogar 74 Prozent der Nennungen das Lieblingsfach dar. Damit wird das Ergebnis anderer Studien (vgl. Digel, 1996; Kruber, 1996) bestätigt. Bei den Sportverweigerinnen taucht er bei keiner einzigen Schülerin als Lieblingsfach auf, während er bei den Verweigerern mit 22 Prozent der Nennungen immerhin auf Platz drei rangiert. Über alle Gruppen gerechnet wird hier die große Beliebtheit des Sportunterrichts, wie sie auch in anderen Studien (vgl. Digel, 1996; Kruber, 1996) gefunden wurde, bestätigt. Aber die differenzierte Betrachtung macht deutlich, dass dies für einen erheblichen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler nicht zutrifft.

3.3.3.3.2 Bewertung des quantitativen Umfangs

Eine weitere Möglichkeit, um den Stellenwert des Sportunterrichts zu ermitteln, sahen wir in der Frage, ob die im Saarland erteilten zwei Sportstunden pro Woche als zu wenig, genau richtig bzw. zu viel erachtet wurden. Die Antworten der Gruppen ergehen aus Tabelle 6.

Tabelle 6: Prozentualer Anteil der Schüler, die zwei Stunden Sportunterricht für zu viel, genau richtig bzw. zu wenig erachten.

	zu viel	genau richtig	zu wenig
Sportliebhaberinnen	0 %	40 %	60 %
Sportverweigerinnen	18 %	78 %	4 %
Sportliebhaber	0 %	16 %	84 %
Sportverweigerer	10 %	73 %	17 %

Es überrascht nicht, dass zwei Stunden Sport pro Woche für die überwiegende Mehrheit der Sportliebhaber beiderlei Geschlechts zu wenig ist. Erstaunlicher hingegen ist, dass nur 10 Prozent der männlichen und nur 18 Prozent der weiblichen Sportverweigerer die zwei Stunden als zu viel erachten, und bei diesen beiden Gruppen drei Viertel der Schüler die zwei Stunden für genau richtig erachten. Ganz verzichten auf den Sportunterricht wollen weder die weiblichen noch die männlichen Sportunterrichtsverweigerer offenbar doch nicht. In der südhessischen Studie gaben 49,6 Prozent der befragen Schülerinnen und Schüler an, dass sie mit zwei Stunden Sport pro Woche nicht zufrieden seien. Mit zwei Stunden gaben sich dagegen 35,5 Prozent zufrieden (Digel, 1996, S. 332)

Die Ausgangsfrage für die vorliegende Reanalyse war, was die Schülerinnen und Schüler von der Abschaffung des Sportunterrichts halten (siehe Abbildung 1). Eine weitergehende Analyse dieser Frage zeigt, dass bei der Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts auch die besuchte Schulform eine Rolle spielt (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, denen die Abschaffung des Sportunterrichts egal ist bzw. die das prima finden in Abhängigkeit von der besuchten Schulform.

	Jungen (n=220)	Mädchen (n=221)
Gymnasium	21,1 %	29,9 %
Realschule	21,0 %	37,5 %
Gesamtschule	7,7 %	47,5 %

Fast der Hälfte der 15- bis 17-jährigen Gesamtschülerinnen wäre die Abschaffung des Sportunterrichts egal bzw. sie fänden dies prima. Dieses Ergebnis basiert aber auf den Angaben von nur 40 Gesamtschülerinnen und darf deshalb nicht überinterpretiert werden.

Die Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts ist auch abhängig von der Sportnote (siehe Tabelle 8). Die Sportnoten unterscheiden sich sowohl zwischen Jungen und Mädchen ($F_{1,428} = 3,93$; $p < 0,048$) als auch zwischen den beiden Gruppen ($F_{1,428} = 61,3$; $p < 0,000$). Interaktionen zwischen den Haupteffekten liegen nicht vor ($F_{1,428} = 0,22$; $p < 0,64$)

Tabelle 8: Sportnote von Jungen und Mädchen, denen die Abschaffung egal ist bzw. die das schade finden.

	Jungen (n=216)	Mädchen (n=216)
Abschaffung "prima bzw. egal"	2,68 ± 0,87	2,83 ± 0,83
Abschaffung "schade"	1,90 ± 0,81	2,13 ± 0,81

Auch Opper (1996a, S. 345) konnte Unterschiede bei dieser Fragestellung zwischen besser und schlechter benoteten Schülern aufzeigen. Bei ihrer Auswertung hat sie jedoch die Konfundierung der Variablen Geschlecht und Sportnote nicht berücksichtigt, so dass nicht auszuschließen ist, dass sich die Gruppe der besseren anders zusammensetzt als die Gruppe der schlechteren Schüler.

3.3.3.3.3 Bewertung der Sportlehrer

Zur Beurteilung der Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurden 23 positive und negative Aussagen über die Sportlehrer vorgegeben. Diese Frage führte dazu, dass die Untersuchung an zwei saarländischen Gymnasien nicht durchgeführt werden konnte, weil die Sportlehrer diese Form der Evaluation ablehnten. Bräutigam (1999, S. 110) schreibt hierzu:

„Schüler sind als Experten ihrer eigenen Praxis einzustufen. Die Schüler haben tagtäglich mit ihren Sportlehrerinnen und -lehrern zu tun. Sie kennen ihre Lehrer, wissen, was sie tun und nicht tun, was sie können und nicht können".

Clusteranalytisch wurden vier Beurteilungsdimensionen identifiziert: Die Sportlehrer werden als fachlich kompetent beurteilt; sie sind in der Lage die Freude am Sporttreiben zu vermitteln; werden als Lehrer des Vertrauens angesehen; oder sie zeichnen sich durch autoritäres Verhalten und fachliche Inkompetenz aus (siehe Tabelle 9). Die quantitative Auswertung der Dimensionen ergeht aus Abbildung 20.

Tabelle 9: Beurteilung der Sportlehrer. Ergebnis der Clusteranalyse nach Ward auf der Basis der prozentualen Häufigkeiten.

Meine Sportlehrerin/mein Sportlehrer...
Cluster „fachliche Kompetenz"
ist bei mir sehr beliebt; ist sehr verständnisvoll; berücksichtigt meine körperlichen Möglichkeiten; geht gut auf meine Fragen ein; hört sich auch meine Meinung an; kann gut erklären; gibt gut Hilfestellung; hat viel Ahnung; gibt gerechte Noten
Cluster „vermittelt Freude am Sportunterricht"
macht einen abwechslungsreichen Unterricht; ist sehr modern; vermittelt so richtig die Freude am Sport; erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten
Cluster „Lehrer des Vertrauens"
sollte mein Vertrauenslehrer sein; erzählt uns von aktuellen Sportereignissen

Cluster „autoritär und inkompetent“

ist sehr streng; wird oft sehr laut; ist altmodisch; ist unsportlich; gibt gerne an; macht immer das Gleiche; erklärt zu wenig; lacht mich manchmal aus

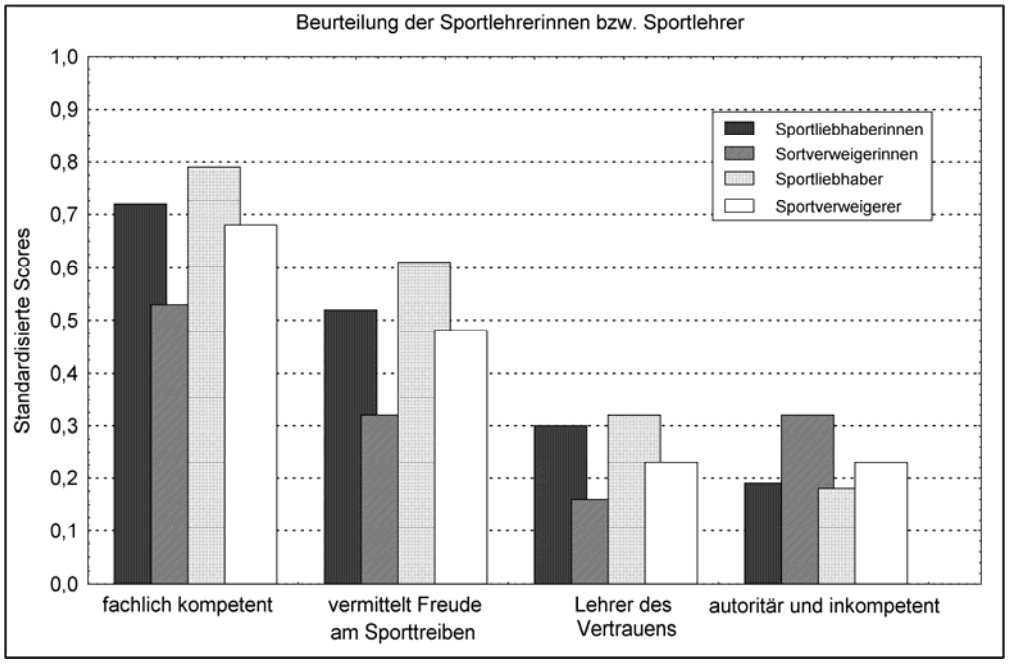

Abbildung 20: Beurteilung der Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Standardisierte Summenscores der einzelnen Beurteilungsdimensionen.

Tabelle 10: Beurteilung der Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der Varianzanalyse

	Effekte	F	p
Fachliche Kompetenz	Geschlecht	9,9	0,002
	Verweigerer vs. Liebhaber	18,6	0,000
	Interaktion	1,5	0,220
Vermittelt Freude	Geschlecht	10,1	0,002
	Verweigerer vs. Liebhaber	18,1	0,000
	Interaktion	0,8	0,368
Lehrer des Vertrauens	Geschlecht	1,6	0,203
	Verweigerer vs. Liebhaber	9,6	0,002
	Interaktion	0,4	0,534
Autoritär und fachlich inkompetent	Geschlecht	4,1	0,044
	Verweigerer vs. Liebhaber	11,1	0,001
	Interaktion	2,5	0,113

Die Angst der Lehrer vor Kritik war, das zeigen die Ergebnisse, unberechtigt. Insgesamt schneiden die Sportlehrerinnen und Sportlehrer positiv ab. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ist von der fachlichen Kompetenz ihrer Sportlehrerinnen bzw. ihrer Sportlehrer überzeugt. Aber es zeigen sich auch hier die beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen.

Die Sportlehrer der Sportverweigerinnen schneiden in den Dimensionen fachliche Kompetenz, vermittelt Freude, Lehrer des Vertrauens schlechter ab als die Sportlehrer der anderen Gruppen. Autoritäres Verhalten und fachliche Inkompetenz wurden hingegen höher bewertet als in den anderen Gruppen.

Diese Bewertungen sind unmittelbarer Ausdruck der im Sportunterricht gesammelten Erfahrungen, die mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen nicht kompatibel sind. Diese Einschätzungen sind also weniger das Resultat objektiver Beobachtungen als vielmehr der ständigen mehr oder weniger missglückten Interaktion zwischen Lehrern und Schülerinnen (vgl. Henkel, 1998).

Dieser Untersuchungsteil macht deutlich, dass Unterrichtsevaluation zum ständigen Bestandteil eines verantwortungsvollen Unterrichts dazu gehört. Lehrerinnen und Lehrer sollten Evaluation jedoch nicht als Instrumentarium der persönlichen Kontrolle als vielmehr als Chance für die Revision von Unterricht sehen. Zufriedenere Schülerinnen und Schüler sorgen sicherlich auch für einen angenehmeren Unterricht und somit für mehr Zufriedenheit auf Seiten der Sportlehrer (vgl. Heim & Klimek, 1999).

Die im Sportunterricht gesammelten Erfahrungen schlagen sich zwangsläufig auch auf die Bewertung des Sportunterrichts nieder. Keine einzige Sportverweigerin nannte den Sportunterricht – wie oben dargestellt wurde – als Lieblingsfach.

3.3.3.3.4 Benotung des Sportunterrichts

Die Schülerinnen und Schüler sollten zusammenfassend den Sportunterricht im letzten Schuljahr mit Schulnoten bewerten (siehe Abbildung 21). Insgesamt wird der Sportunterricht von den Sportverweigerinnen mit 3,0 ± 1,1, den Sportliebhaberinnen mit 2,4 ± 0,9, den Sportverweigerern mit 2,9 ± 1,0 und den Sportliebhabern mit 2,1 ± 0,9 benotet. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind signifikant ($F_{1,429} = 5,8$; $p < 0,017$) und die zwischen den beiden Gruppen hochsignifikant ($F_{1,429} = 41,9$; $p < 0,000$). Es lag keine Interaktion zwischen den Hauptfaktoren vor.

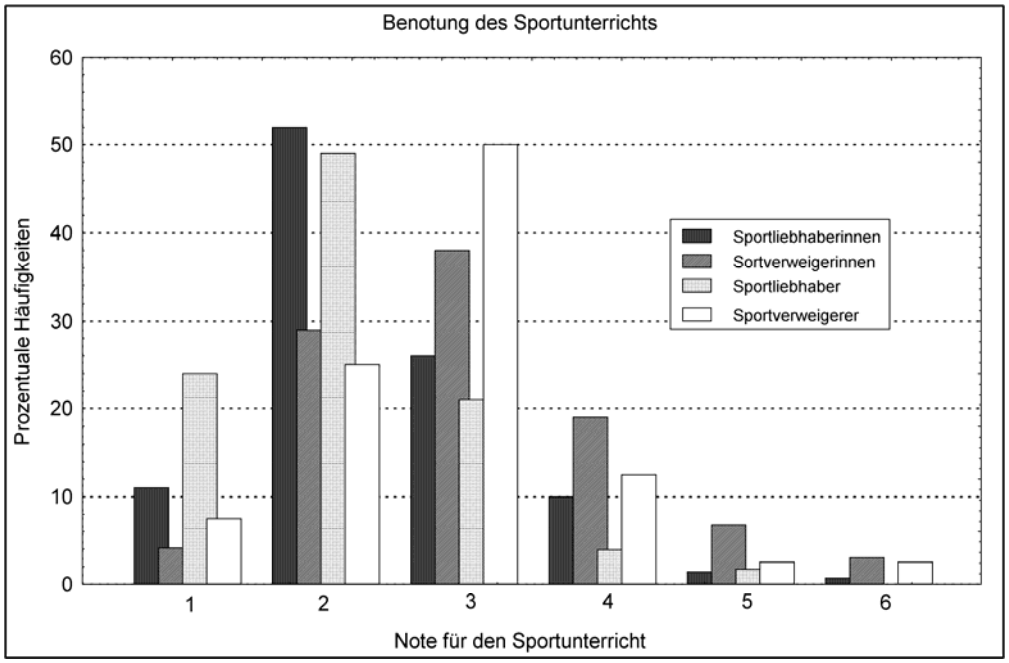

Abbildung 21: Benotung des Sportunterrichts.

Auch Digel (1996), Kruber (1996) und Opper (1996a und 1996b) haben in ihren Untersuchungen den Sportunterricht durch die Schüler benoten lassen. Es ergab sich das gleiche Bild wie in der vorliegenden Studie. Bei Kruber (1996, S. 5) haben 70 Prozent den Sportunterricht mit sehr gut bzw. gut, 26 Prozent mit befriedigend bzw. ausreichend und nur 4,0 Prozent mit mangelhaft oder ungenügend beurteilt. Bei der Stichprobe von Digel (1996, S. 335) bewerteten 58,4 Prozent den Unterricht mit sehr gut oder gut, 28,9 Prozent mit befriedigend, 8,4 Prozent mit ausreichend und nur 3,0 Prozent mit ungenügend. Dass die Benotung des Sportunterrichts durch die Schüler auf Gegenseitigkeit beruht, zeigen die Zahlen von Opper (1996a, S. 344). Schlechtere Schüler beurteilen den Unterricht schlechter als die besseren. Mädchen urteilen in der Studie von Opper (1996b, S. 351) etwas strenger als die Jungen: Mädchen geben ihrem Sportunterricht eine 2,51 und Jungen eine 2,39.

Die Benotung des Sportunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler ist fast ein Spiegelbild der Benotung der Schüler durch die Lehrer. Sogar bei den Sportverweigerinnen bewerten 71,1 Prozent den Sportunterricht mit befriedigend oder besser und nur 9,8 Prozent beurteilen ihn mit ungenügend oder mangelhaft. Offensichtlich lassen die Schüler bei der Benotung des Sportunterrichts – genauso wie umgekehrt die Sportlehrer bei der Benotung der Schüler – Gnade vor Recht ergehen und arbeiten mit einer verkürzten Notenskala.

Für die vier Gruppen wurden getrennt schrittweise Regressionsanalysen mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriumsvariable und der

Sportnote, der sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler, den Motivbündeln und den Urteilen über die Sportlehrer als Prädiktorvariablen gerechnet (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Ergebnis der Regressionsanalyse mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriumsvariable und der Sportnote, der sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler, den Motivbündeln und den Urteilen über die Sportlehrer als Prädiktorvariablen. Angegeben sind nur die signifikanten Prädiktoren.

	Varianzaufklärung	Signifikante Prädiktoren und deren Beitrag zur Varianzaufklärung	
Sportverweigerinnen	57 % – $F_{(8,42)} = 4,3$; $p<.000$	Fachliche Kompetenz des Sportlehrers	33 %
		Motiv Figur und Fitness	9 %
Sportliebhaberinnen	18 % – $F_{(5,100)} = 4,3$; $p<.000$	Vermittelt die Freude am Sporttreiben	11%
Sportliebhaber	49 % – $F_{(4,22)} = 5,3$; $p<.000$	Eigene sportliche Aktivität	23 %
		Lehrer des Vertrauens	14 %
Sportverweigerer	11 % – $F_{(4,134)} = 4,2$; $p<.003$	Fachliche Kompetenz des Sportlehrers	8 %

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen dokumentieren die Bedeutung der fachlichen Kompetenz der Sportlehrer für die Bewertung des Sportunterrichts. Dieser Aspekt trägt mit 33 Prozent bei den Sportverweigerinnen, mit elf Prozent bei den Sportliebhaberinnen und mit acht Prozent bei den Sportverweigerern zur Varianzaufklärung bei.

Die Beurteilungsdimension „fachliche Kompetenz“ umfasst eine Reihe von Aussagen, die die geglückte Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer zum Ausdruck bringen: Der Lehrer ist verständnisvoll, er nimmt Rücksicht, er hört zu, er beantwortet Fragen, er ist gerecht.

Brehm (1993) ist der Ansicht, dass dem Sportlehrer eine ganz zentrale Rolle bei der Motivation zum lebenslangen Sporttreiben zukommt. Der Sportlehrer muss, so die Ansicht von Brehm, mehr die Rolle des Vorbildes annehmen als die des Lehrtechnokraten. Gute Sportlehrer zeichnen sich dadurch aus, dass sie Probleme und Ängste ihrer Schüler wahrnehmen und sich für deren Wünsche und Bedürfnisse interessieren.

Das bedeutet, dass sich Sportlehrerinnen und Sportlehrer vermehrt den Sportverweigerinnen zuwenden sollten, um im empathischen Dialog das Vertrauen der Schülerinnen zu gewinnen und einen auch die Bedürfnisse der Sportverweigerinnen berücksichtigenden Sportunterricht planen und gestalten zu können (vgl. Brehm, 1993). Auch Horter (1998) sieht die Ablehnung des Schulsports in der gestörten Interaktion zwischen Schülerinnen bzw. Schülern auf der einen Seite und Lehrern bzw. Lehrerinnen

auf der anderen Seite begründet. Horter stellte in ihren Interviews fest, dass Mädchen mit ansteigender Klassenstufe ihre Wünsche und Bedürfnisse in der Schule nicht berücksichtigt sahen. Ursächlich verantwortlich hierfür seien die vorgegebenen institutionellen Machtverhältnisse.

Bei den Sportliebhabern erklärt die quantitative eigene sportliche Aktivität 23 Prozent der Varianz bei der Benotung des Sportunterrichts. Offensichtlich lassen sich diese Schüler auch vom Sportunterricht nicht von ihrer Sportbegeisterung abbringen. Dies widerspricht der oben diskutierten Meinung von Volkamer (1987), wonach der Sportunterricht aufgrund der institutionellen Vorgaben nur schwer Lust vermitteln könne. Vielleicht liegt die ungetrübte Haltung der Sportliebhaber gegenüber dem Sportunterricht aber daran, dass genau ihre Wünsche und Bedürfnisse im Sportunterricht befriedigt werden. Ihre Wunschsportarten können sie auf jeden Fall besser durchsetzen als die anderen Gruppen.

3.3.4 Abschließende Bemerkungen zur Koedukation

Die vorliegende Sekundäranalyse wurde vor dem Hintergrund des nachlassenden Interesses vieler Mädchen im Altersbereich von 15 bis 17 Jahren am Sportunterricht durchgeführt. Es handelt sich um eine Sekundäranalyse von Datenmaterial, das für eine andere, wesentlich globalere Fragestellung gewonnen wurde. Deshalb konnten viele Fragen, die in diesem speziellen Kontext von Interesse gewesen wären, nicht angegangen werden.

Erhebungen von Schülerinteressen sind nach Kurz (1993, S. 72) didaktisch nicht belanglos. Ihr Wert liege auf einer allgemeineren Ebene als der der Planung des Unterrichts. Solche Erhebungen zeichnen vor allem Rahmenbedingungen vor, die bei der Entwicklung von Lehrplänen, bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu berücksichtigen sind.

Wie sich zeigte, sind die Gründe für das nachlassende Interesse am Sportunterricht mannigfaltiger Natur. Die eingangs formulierte Hypothese, wonach das Verweigern in hohem Maße mit der Koedukation im Sportunterricht zusammenhängt, kann sicherlich bestätigt werden, obwohl die direkte Frage nach dem gemeinsamen Sportunterricht ein anderes Ergebnis erbrachte: Es sprachen sich 90 Prozent der Sportliebhaber, 83 Prozent der Sportliebhaberinnen, 85 Prozent der Sportverweigerer und 69 Prozent der Sportverweigerinnen für einen gemeinsamen Sportunterricht von Jungen und Mädchen aus. Bei der Untersuchung von Opper (1996b, S. 350) sprachen sich 88,7 Prozent der Jungen und 78,1 Prozent der Mädchen für einen gemeinsamen Sportunterricht aus.

Scheffel (1996, S. 218) hat die Widersprüche, die sich aus der Beobachtung koedukativen Sportunterrichts und dem Wunsch nach Koedukation ergeben, herausgearbeitet. Sie ist der Ansicht, dass der Wunsch nach gemeinsamem Sportunterricht und seine Begründung weitaus eher auf abstrakten Normen, Werten und erworbenen Vorstellungen basieren als auf konkreten Erfahrungen, die sie selbst im gemeinsamen Sportunterricht gesammelt haben. Mädchen bewerten sich selbst häufig über ihre Beziehung zu den Jungen, d. h. ein Sport ohne Jungen ist nicht so wertvoll wie der Sport zusammen mit den Jungen.

Hiller (1999) konnte zeigen, dass die Einstellung zum gemeinsamen Sportunterricht von Jungen und Mädchen von den selbst gesammelten Erfahrungen abhängt (vgl. Gieß-Stüber, 1993). Er verglich mit dem gleichen Instrumentarium wie in der vorliegenden Untersuchung die Einstellung von Schülerinnen und Schülern eines saarländischen und eines baden-württembergischen Gymnasiums. Im Gegensatz zum Saarland, wo der Sportunterricht koedukativ durchgeführt wird, erfolgt in Baden-Württemberg eine Trennung der Geschlechter ab der siebten Klassenstufe. An dem baden-württembergischen Gymnasium sprachen sich nur 28 Prozent der Mädchen und 59 Prozent der Jungen für einen gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen aus.

Das Verweigern hängt auch mit den mit der Pubertät verbundenen Problemen zusammen (vgl. Fend, 1994). Die Pubertät stellt eine schwierige Phase in der Entwicklung des Menschen dar. Während Jungen in dieser Phase durch ein nach außen gerichtetes, zuweilen aggressives Verhalten auf sich aufmerksam machen, ist bei vielen Mädchen ein entgegengesetztes Verhalten zu beobachten: Sie ziehen sich zurück, verschließen sich vor der Umwelt und sind eher depressiv gestimmt. Pfister (1999) überschreibt einen Beitrag treffend mit dem Titel "der Widerspenstigen Zähmung". Die Diskrepanz zwischen der am eigenen Körper beobachtbaren körperlichen Entwicklung und den gesellschaftlichen Erwartungen an die jungen Frauen führen zu einer starken Verunsicherung. Die biologischen und psychosozialen Veränderungen haben auch einen Einfluss auf das sportliche Engagement der Mädchen. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Erfahrungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern, die postpubertäre Mädchen unterrichten. Ein mehr oder weniger großer Prozentsatz der Mädchen ist durch kein Angebot dazu zu bewegen, am Sportunterricht teilzunehmen.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die sogenannten Sportverweigerinnen kein generelles Desinteresse am Sport, sondern lediglich andere sportbezogene Bedürfnisse und Motive haben. Sie differenzieren trennscharf zwischen dem Sportunterricht und dem Sport in der Freizeit (vgl.

Volkamer, 1996). Es wäre also besser von Sportunterrichtsverweigerinnen zu sprechen. Es handelt sich somit weniger um ein Problem der Mädchen als vielmehr der Unterrichtsinhalte und -gestaltung bzw. der Interaktion zwischen Lehrern und Schülerinnen.

Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer sollten versuchen, vom reinen nur an den Interessen der Jungen orientierten Unterricht weg zu kommen. Es sollten die Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung (vgl. Gieß-Stüber, 1993) verstärkt genutzt werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen gerecht zu werden. Auch erscheint es wichtig, dass die Sportlehrer das Verweigern nicht als persönlichen Affront empfinden, sondern versuchen sollten, die Situation der betroffenen Mädchen emphatisch anzunehmen und diese gezielt anzusprechen und zu ermutigen (vgl. Brehm, 1993).

3.4 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 Ursachen hierfür sind bekannt: Der Gedanke des Fair-Play wurde von den Gesetzen des Marktes abgelöst, d. h. der finanzielle Erfolg rechtfertigt die eingesetzten Mittel. Der Slogan „keine Macht den Drogen“, für den die Sportverbände sich offiziell stark machten, wird vor dem Hintergrund immer überraschendere Dopingskandale pervertiert durch die Alltagsweisheit, dass wohl auch im deutschen Sport keinem Spitzenathleten getraut werden kann.[5]

- 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

5 Als ich diese Zeile Mitte November 1999 schrieb, erschütterte der Dopingfall des Weltklasseathleten Dieter Baumann die deutsche Sportöffentlichkeit.

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,
- Nichtssportler.

Tabelle 12: Die sportliche Aktivität der Bundesbürger – 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 Sportttreiben 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 (1995) 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 weinige, 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). Inwieweit das Konzept des mehrperspektivischen Sportunterrichts zukünftig zu einer tatsächlichen Veränderung des Sportunterrichts in den Schulen führt, bleibt abzuwarten.

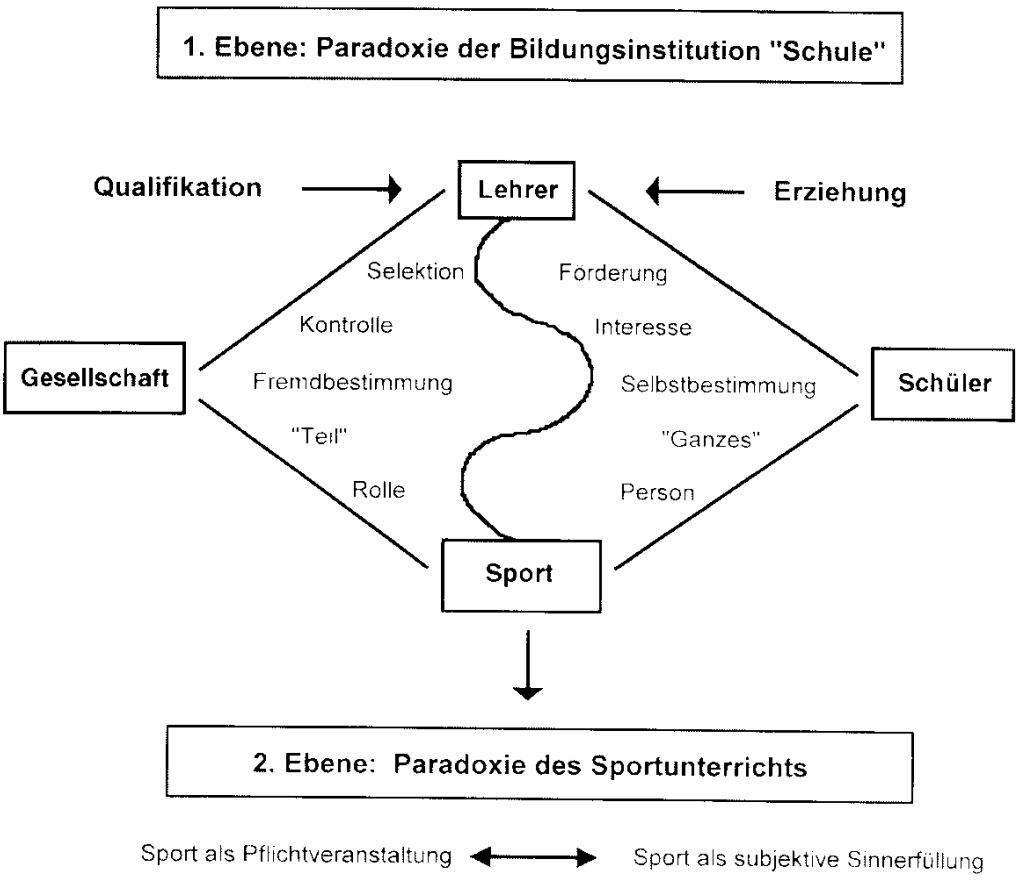

Abbildung 22: Die doppelte Paradoxie des Sportunterrichts (Prohl, 1999, S. 103).

Prohl (1999) spricht von der doppelten Paradoxie der schulischen Sporterziehung (siehe Abbildung 22). 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; Hervorhebung im Original)

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 der dritten Sportstunde. Anstelle der dritten Sportstunde wird die Kooperation von Schule und Verein propagiert, um für die Sportinteressierten eine Kompensationsmöglichkeit zu schaffen.

> Wenn es nicht gelingt, die Unterschiede des schulischen Sportunterrichts zum außerschulischen Sport deutlicher zu artikulieren, dann liefern wir angesichts der aktuellen schulpolitischen Diskussi-

> onen 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, 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 Voraussetzug für mittel- und langfristige Erfolgserlebnisse (vgl. von Cube & Alshuth, 1987; siehe auch Kapitel 5.3).

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 Fertigkeitsniveau errreicht 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 druchgeführt 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. Vor dem Hintergrund der in den Lehrplänen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen formulierten pädagogischen Perspektiven im Sinne von Kurz ergeben sich neue Herausforderungen für die Bewertung der Leistung im Sportunterricht (vgl. NRW, 1999b, S. 65 - 67).

Die Begrifflichkeit „Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung“ 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 Bewegungserziehung, 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. Auch in den neuen Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen wird die pädagogische Leitidee formuliert (NRW, 1999a, S. XXV): Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur. Es wird also explizit die Trias von Bewegung, Spiel und Sport betont. Auch Balz (2000, S. 11) sieht im Ansatz des erziehenden Unterrichts eine Chance zum fachlichen Konsens.

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.

4 Grundfragen der Gesundheitspädagogik des Sports

Da sich in unserem Kulturkreis vorwiegend die Medizin mit Fragen von Gesundheit und Krankheit beschäftigt, stellt sich zwangsläufig die Frage, welche Aufgabe die Pädagogik in diesem Kontext hat. Aber gerade in der fast ausschließlichen Orientierung an medizinischen Beiträgen liegt ein Kernproblem des Gesundheitssports begründet.

Unter Gesundheitspädagogik soll diejenige pädagogische Teildisziplin verstanden werden, die sich mit Bildungs- und Erziehungsfragen in der Prävention und Rehabilitation beschäftigt.

Eine sportpädagogische Perspektive ist wichtig, um der Gefahr einer verkürzten Sichtweise der Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Sport, wie sie sich zwangsläufig ergibt, wenn eine ausschließlich medizinische oder ausschließlich psychologische Perspektive gewählt wird, entgegenzuwirken.

> Gesundheit und Krankheit dürfen nicht isoliert aus medizinisch-biologischer, psychologischer, soziologischer und juristischer Perspektive betrachtet werden. Um eine interdisziplinäre und wissenschaftsübergreifende Betrachtung des menschlichen Lebens als Ganzem und damit auch der Phänomene Gesundheit und Krankheit zu initiieren, bedarf es der Integration anthropologischer, ethischer, politischer und ökologischer Sichtweisen. (Beckers & Kruse, 1986, S. 61)

4.1 Was ist Gesundheit?

Gesundheit dominiert als lebensbegleitender Wunsch des Menschen gegenüber Wünschen wie Frieden, Arbeit und Wohlstand. Kaum eine Zeitschrift kommt ohne eine gesundheitsorientierte Seite aus. Kein Fernsehprogramm verzichtet auf Gesundheitssendungen. Aufgrund dieser zentralen Bedeutung der Gesundheit, die auch durch Meinungsumfragen gestützt wird, erscheint es angebracht, Gesundheit als wesentliches Lebensziel des Menschen anzusehen.

Angesichts der Häufigkeit, mit der wir mit Fragen der Gesundheit konfrontiert werden, sollte von einem allgemeinen Konsens bezüglich der Bedeutung des Begriffes ausgegangen werden. Eine terminologische Betrachtung hingegen offenbart Schwierigkeiten, die mit dem Versuch, Gesundheit präzise zu definieren, verbunden sind (vgl. Schmidt, 1998).

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit möglichen Definitionen von Gesundheit. Es handelt sich um eine unvollständige und willkürliche Auswahl einiger weniger Definitionen, wodurch lediglich die Bandbreite der möglichen Definitionsbemühungen dargestellt werden soll. Die Definitionen reichen dabei von Krankheitsdefinitionen bis hin zu Definitionen, die subjektive Aspekte des Wohlbefindens in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken (vgl. Becker, 1982).

Der Bundesgerichtshof versteht 1958 unter Krankheit „jede Störung der normalen Beschaffenheit oder der normalen Tätigkeit des Körpers, die geheilt, d. h. beseitigt oder gelindert werden kann“ (Illhardt, 1981, S. 61). In der Sozialversicherung existiert lediglich eine Definition für Krankheit:

„Krankheit ist ein regelwidriger, körperlicher oder geistiger Zustand, dessen Eintritt entweder die Notwendigkeit der Heilbehandlung des Versicherten oder lediglich seine Arbeitsunfähigkeit oder beides zugleich zur Folge hat“ (Federken, 1967; zitiert nach Franke, 1986, S. 77).

Gesundheit bedeutet demgemäß die Fähigkeit zur Leistung und umgekehrt Krankheit die Unfähigkeit zur Leistung. Aus diesem Grunde wird die Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung, die für die Lohnfortzahlung im Krankheitsfalle vom Arbeitnehmer vorzulegen ist, umgangssprachlich auch als „Krankenschein“ bezeichnet. Eine Definition von Gesundheit existiert hingegen in der Sozialversicherung nicht. Eine sozial orientierte Definition von Gesundheit legt Parsons (1967) vor:

„Gesundheit kann definiert werden als der Zustand optimaler Leistungsfähigkeit eines Individuums für die wirksame Erfüllung der Rollen und Aufgaben, für die es sozialisiert worden ist“ (Parsons, 1967; zitiert nach Becker, 1982, S. 2).

Während in diesen Definitionen sehr stark Aspekte der Leistungsfähigkeit zum Ausdruck kommen, werden in den beiden folgenden Definitionen verstärkt auch subjektive Aspekte des Wohlbefindens in den Vordergrund gerückt.

„Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“ (WHO, 1963 S. ?),

lautet die derzeit wohl bekannteste Definition von Gesundheit aus der Präambel der Weltgesundheitsbehörde aus dem Jahre 1949. An Kritik an dieser Begriffsbestimmung hat es von Anfang an nicht gefehlt. Sie richtet sich sowohl gegen die Utopie des vollkommenen Wohlbefindens als auch gegen die statische Betrachtungsweise. Andererseits muss aber auch konstatiert werden, dass hierdurch eine Abkehr von einer rein somatischen Perspektive mit einer Hinwendung zu psychischen Aspekten erfolgte. Eine vollkommene Orientierung an subjektiven Kriterien der Befindlichkeit und des Wohlbefindens findet man in psychotherapeutischen Definitionen. So definiert Affemann (1979, S. 2099) Gesundheit unter Berücksichtigung des Freud'schen „Lieben und Arbeiten“ als die

„...Fähigkeit, trotz eines gewissen Maßes an Mängeln, Störungen, Schäden lieben, arbeiten, genießen und zufrieden sein zu können.“

Der nicht nur in der Gesundheitsdefinition der WHO zentrale Begriff des Wohlbefindens als einer positiven Seite der Befindlichkeit wird erst in jüngster Vergangenheit intensiver diskutiert. Für sportpädagogische Fragestellungen erscheint es notwendig, ein breites Gesundheitsverständnis zugrunde zu legen, das neben der Berücksichtigung objektiver Gesichtspunkte auch subjektive Aspekte des Wohlbefindens berücksichtigt (vgl. Beckers & Brux, 1993; Schmidt, 1998).

Ein Strukturschema von Gesundheit und Krankheit kann somit um subjektive Aspekte des Wohl- und Missbefindens erweitert werden. In der Rehabilitationsmedizin hat neben der Beurteilung krankhafter Prozesse auch die Beurteilung von körperlichen Funktionen eine Bedeutung im Hinblick auf die Wiederherstellung der Arbeits- oder Erwerbsfähigkeit. Um die auf der Basis sportlichen Trainings ausgelösten körperlichen Adaptationen berücksichtigen zu können, erscheint die Integration der körperlichen Leistungs- und Funktionsfähigkeit in ein Strukturschema der

Gesundheit sinnvoll. Für die folgende Betrachtung soll zunächst ein heuristisches Gesundheitsmodell entwickelt werden.

In Abbildung 23 wird versucht, die Komplexität der möglichen Zugangswege zum Phänomen Gesundheit in einem Modell darzustellen.

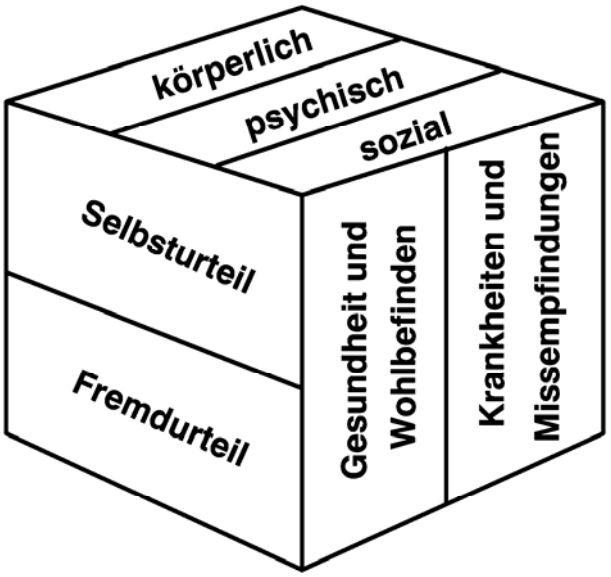

Abbildung 23: Kriterien von Gesundheit und Krankheit.

Das heuristische Modell von Gesundheit wird durch die folgenden Kriterien definiert. Gesundheit stellt ein auf einem Kontinuum lokalisierbares Prozessgeschehen dar, d. h. Gesundheit kann sowohl über Krankheitsaspekte und Missempfindungen als auch über Aspekte von Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden operationalisiert werden. Gesundheits- und Krankheitskriterien können über Fremd- oder Selbstbeurteilungen erfasst werden. Differenziert werden können des Weiteren entsprechend der WHO-Definition von Gesundheit körperliche, psychische und soziale Aspekte (vgl. Breslow, 1972). Eine weitere Prämisse des Modells ist die Unterscheidung von aktueller und habitueller Gesundheit (vgl. Becker, Bös & Woll, 1994).

4.2 Wie kommt Gesundheit zustande?

Gesundheit ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das aktuelle und habituelle, subjektive und objektive, sowie körperliche, psychische und soziale Aspekte umfasst. Die aktuelle Lokalisation des Individuums auf dem Kontinuum ist von der Balance interner und externer Anforderungen und Ressourcen abhängig. Als eine mögliche Ressource kann die sportliche Aktivität einen Einfluss auf die aktuelle und habituelle Gesundheit ausüben.

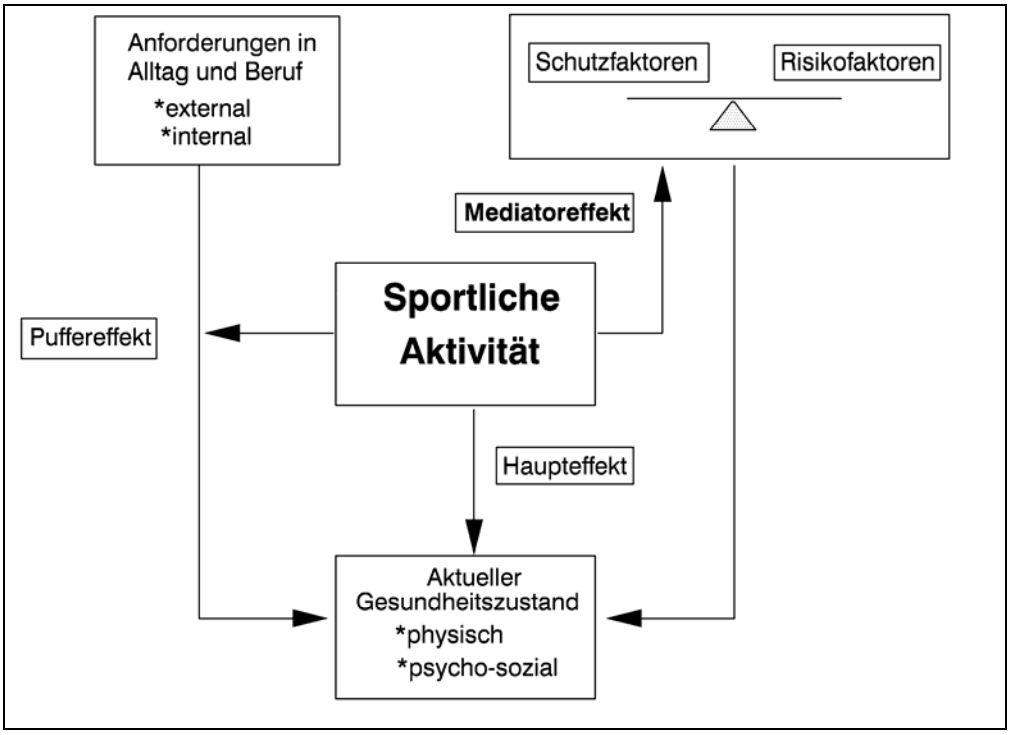

Abbildung 24: Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und Gesundheit.

Knoll (1997) differenziert diese Effekte des Sporttreibens in Haupt-, Puffer- und Mediatoreffekte (siehe Abbildung 24).

- **Haupteffekte** stellen die direkten Auswirkungen des Sporttreibens auf die Gesundheit dar. Die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit oder Fitness, die als Facette der Gesundheit zu erachten ist, ist eine direkte Wirkung der sportlichen Aktivität auf die Gesundheit. Auch die Verbesserung der Befindlichkeit durch Sport ist in diesem Sinne zu interpretieren.

- **Puffereffekte** beeinflussen indirekt die Gesundheit, indem die Auswirkungen alltäglicher Belastungen oder Anforderungen abgemildert oder abgepuffert werden. Es wird davon ausgegangen, dass Sportler bestimmte Stressoren (z. B. langes Sitzen) besser verkraften, so dass es zu keinen Rückenproblemen kommt.

- **Mediatoreffekte** wirken über den Aufbau von Schutzfaktoren bzw. den Abbau von Risikofaktoren auf die Gesundheit. Zu denken ist beispielsweise an die Reduktion erhöhter Cholesterinwerte durch sportliche Aktivität.

Wer durch Sport positiv seine Gesundheit beeinflussen möchte, muss über einen genügend langen Zeitraum, regelmäßig mit einer bestimmten Intensität und einem bestimmten Umfang Sportreiben. Aus sportpädagogischer Sicht ist es relativ unwichtig, welche Trainingsprinzipien zu welchen physiologischen Adaptationen führen. Wichtiger ist aus gesundheitspädagogischer Sicht die Beantwortung der Frage, wie Menschen für die möglichst lebenslange gesundheitsorientierte sportliche Aktivität qualifiziert und motiviert werden können.

Die heutige Diskussion im Bereich der Gesundheitserziehung (vgl. Fuchs, 1997) wurde vor allem durch das Health-Belief-Modell von Rosenstock (1966) geprägt. Zentrale Annahmen des Modells sind, dass die subjektiv wahrgenommene Verletzlichkeit sowie der Schweregrad von Symptomen zu einem Gefühl der Bedrohung führen. Diese subjektive Bedrohung stellt aus der Sicht des Health-Belief-Modells eine Motivation zum Gesundheitsverhalten dar. Hinzu kommen noch Kosten-Nutzen-Analysen (siehe Abbildung 25).

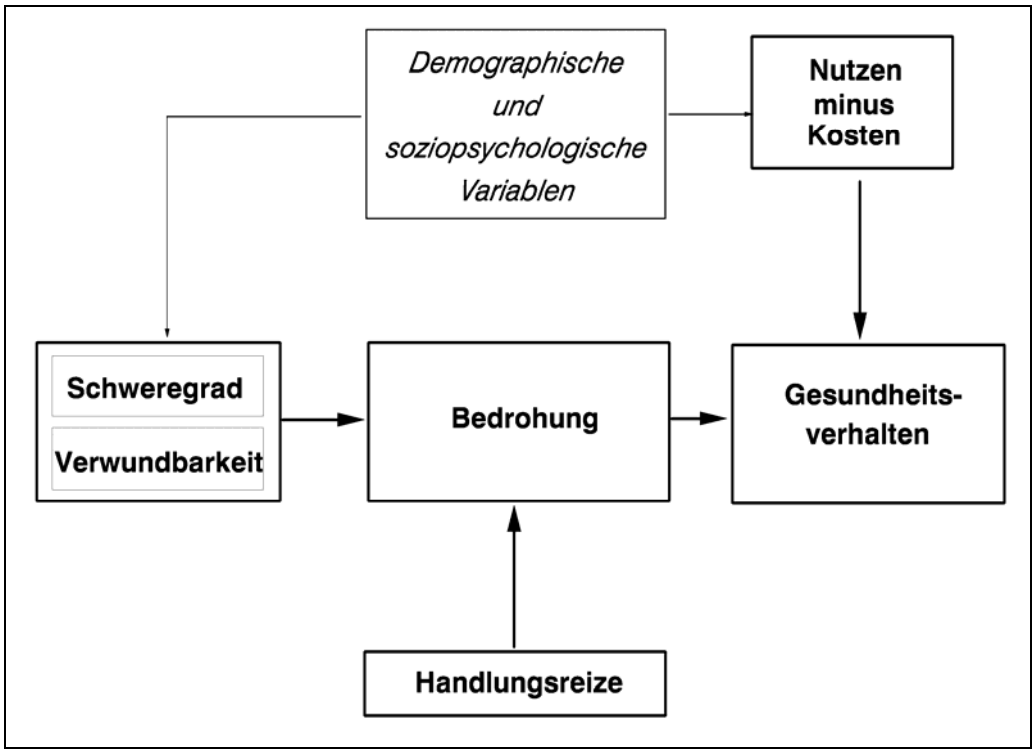

Abbildung 25: Das Modell gesundheitlicher Überzeugungen (Health-Belief-Modell) von Rosenstock (1966) (modifiziert nach Schwarzer, 1992, S. 43).

Das Health-Belief-Modell überschätzt nach Schwarzer (1992) den direkten Einfluss der wahrgenommenen Bedrohung auf das Gesundheitsverhalten und ist deshalb in der Folgezeit überarbeitet worden.

Risikoträchtige Verhaltensweisen werden zwar als solche erkannt, aber hieraus resultieren noch keine Verhaltensänderungen. Personen verändern ihr Verhalten zum Teil auf der Basis externer Verhaltensimperative in Form von Belohnungen oder Bestrafungen. Solche Maßnahmen sieht unser Gesundheitssystem bei risikoträchtigem Verhalten wie Rauchen jedoch nicht vor. Zum anderen darf nicht übersehen werden, dass bestimmte objektiv als gesundheitsgefährdend anzusehende Verhaltensweisen – wie z. B. das Rauchen – für den Einzelnen, in Abhängigkeit vom sozialen und situativen Kontext, subjektiv als wohltuend und entspannend erlebt und angesehen werden (vgl. Franzkowiak, 1986; Peterson, Kealey, Mann & Marek, 2000).

„Eine moderne Gesundheitserziehung muß deshalb die sozialen Bedingungen ebenso berücksichtigen wie die sozialgruppenspezifischen Interessen und individuellen Verhaltensmotive“ (Troschke, 1988, S. 42).

Eine Betrachtungsweise, die den Einzelnen losgelöst von seinen sozialen Bezügen sieht, verkennt die Einbettung des menschlichen Verhaltens in kulturell geformte und gesellschaftlich vermittelte Lebensbedingungen.

Aufbauend auf verschiedenen Modellvorstellungen entwickelte Schwarzer (1992) ein sozial-kognitives Prozessmodell gesundheitlichen Handelns (siehe Abbildung 26). Zur Beschreibung seiner Modellvorstellung zitiert er Taylor (1990), eine der führenden Gesundheitspsychologinnen und schreibt:

> Menschen verhalten sich dann gesundheitsbewußt, wenn (a) eine Gesundheitsbedrohung schwerwiegend erscheint, wenn (b) die subjektive Verletzbarkeit oder die Auftretenswahrscheinlichkeit für eine Krankheit hoch ist, (c) wenn jemand glaubt, persönlich eine protektive Handlung zur Verfügung zu haben und (d) wenn diese Handlung als eine wirksame Maßnahme zur Abwehr der Gefahr eingeschätzt wird. (Schwarzer, 1992, S. 11)

Schwarzer (1992) sieht hierarchisch strukturierte Erwartungen als zentrale Momente seiner Modellbildung an:

- **Instrumentalitätserwartungen**: Um die Gesundheit zu verbessern (= Folge), müssen bestimmte Ergebnisse erzielt werden, wie z. B. die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit (= Ergebnis). Das Ergebnis „verbesserte körperliche Leistungsfähigkeit“ ist Mittel zum Zweck, d. h. instrumentell für die Folge „Gesundheit“.

- **Konsequenzerwartungen**: Das Ergebnis wird im Zusammenhang mit bestimmten Handlungen gesehen. Eine Person sieht ihre verbesserte körperliche Leistungsfähigkeit als Konsequenz ihres sportlichen Trainings an.

- **Kompetenzerwartungen**: Eine Person glaubt, dass sie selbst eine bestimmte Handlung ausführen und dadurch ein bestimmtes Ergebnis erzielen kann, wodurch sich ein bestimmtes Endziel (Folge) anstreben läßt. Kompetenzerwartungen setzen Konsequenz- und Instrumentalitätserwartungen voraus.

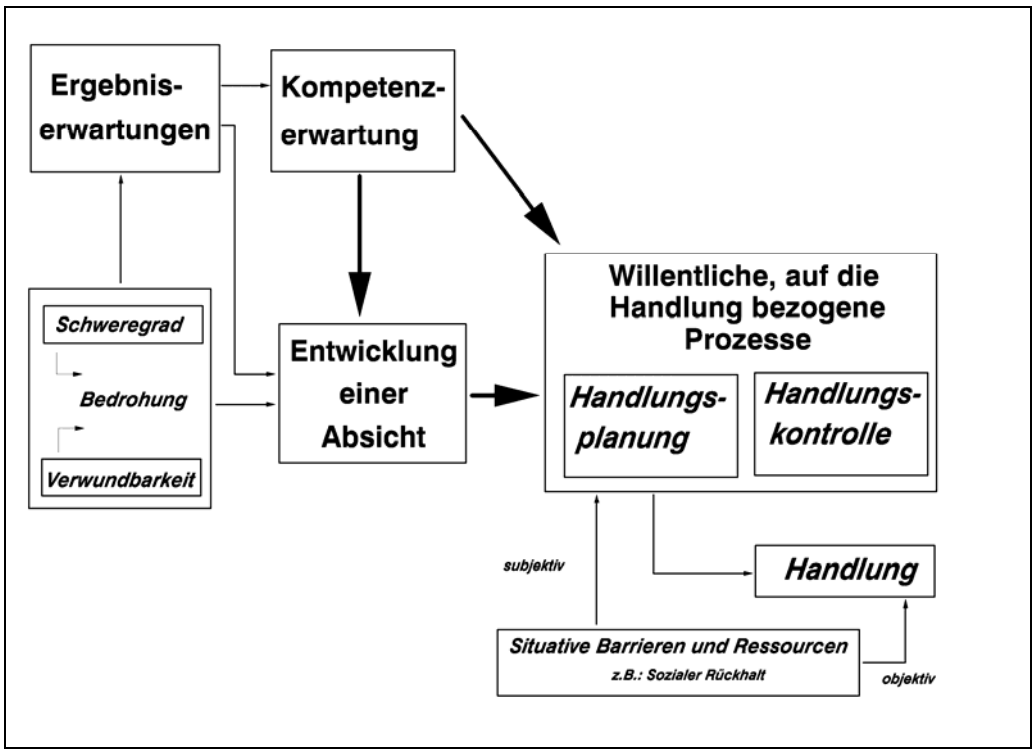

Abbildung 26: Das sozial-kognitive Prozessmodell gesundheitlichen Handelns (modifiziert nach Schwarzer, 1992, S. 75).

Aus sportpädagogischer Sicht sind die Kompetenzerwartungen von besonderer Bedeutung. Der Begriff der Handlungsfähigkeit (vgl. Kapitel 3.2.2.3.1) ist deshalb zu ergänzen um die Überzeugung selbst in der entsprechenden Art und Weise Sport treiben zu können. Die Überzeugung, irgendeine gesundheitlich bedeutsame Handlung selbst vornehmen zu können, ist in hohem Maße von Handlungserfahrungen abhängig. Solche Erfahungen werden nur durch authentische Erfahrungen des eigenen Könnens entwickelt. Hier sind Sportlehrer gefordert, die den betroffenen Menschen die für sie notwendigen Verhaltensweisen beibringen. Der ärztliche Rat an einen Rückenpatienten Schwimmen zu gehen mag zwar gut gemeint sein, aber ca. 20 Prozent der erwachsenen Bevölkerung können nicht schwimmen, und ein zumindest ebenso großer Prozentsatz kann sich mehr schlecht als recht über Wasser halten (vgl. Bös, Wydra & Ka-

risch, 1992). Vor dem Hintergrund wird die Bedeutung eines kompetenten Sportlehrers deutlich. Wenn man will, dass ein Rückenpatient regelmäßig schwimmen geht, muss man dafür sorgen, dass er so gut schwimmen kann, dass es für ihn auch mit Erfolgserlebnissen verbunden ist. Dies kann nur im Rahmen eines Schwimmunterrichts erfolgen. Das Gleiche gilt für alle anderen Fertigkeiten, die für Sportler selbstverständlich sind, aber für einen jahrzehntelangen Nichtsportler mit den größten Problemen verbunden sind.

Modelle sind immer grobe Vereinfachungen der tatsächlichen Gegebenheiten, die von irgendjemandem zu einem bestimmten Zweck aufgestellt werden. Je nach Perspektive kann man deshalb bei gleichen theoretischen Annahmen zu verschiedenen Modellen kommen. Dass es sich bei solchen das Verhalten erklärenden Modellen um nur vorläufig grob vereinfachende Darstellungen handelt hat das Ergebnis eines amerikanischen Projektes zur Prävention des Rauchens bei Kindern und Jugendlichen (Hutchinson Smoking Prevention Project) gezeigt (vgl. Peterson et al., 2000). Man geht im Allgemeinen davon aus, dass das Rauchen bei Kindern und Jugendlichen in hohem Maße durch den Druck der Peergroup und die Werbung beinflusst wird. Es wurde deshalb in einem Versuchs-Kontrollgruppen-Experiment (n = 8388) versucht, die Kinder und Jugendlichen gegenüber den Einflüssen der Peergroup und der Werbung zu immunisieren. Das gesamte Projekt dauerte 15 Jahre. Das Ergebnis war für alle Beteiligten niederschmetternd: Es ergaben sich keinerlei Unterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe, d. h. die schulische Intervention hat keinerlei Wirkung gezeigt. Das Ergebnis zeigt, dass das bisherige Wissen über das gesundheitsbezogene Verhalten und die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen noch sehr dürftig ist und sehr viel Grundlagenforschung in diesem Bereich betrieben werden muss.

4.3 Didaktische Aspekte des Gesundheitssports

Für die Planung von Sportprogrammen ist der Aspekt der Kompetenzerwartung von zentraler Bedeutung (siehe Kapitel 4.2). Die Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Gefühl des Könnens, des Noch-Könnens oder des Wieder-Könnens (Grupe, 1976) ist von elementarer Bedeutung für die seelische Entwicklung eines Menschen und seine späteren Verhaltensweisen (vgl. Pahmeier & König, 1997). Pädagogische Aufgabe des Gesundheitssports ist deshalb vor allem die Vermittlung möglichst vieler und vielfältiger positiver Erfahrungen im Sport.

Wie die neueren salutogenetisch orientierten Gesundheitsmodelle zeigen, ist der Menschen Risikofaktoren nicht schutzlos ausgeliefert, wenn er über bestimmte gesundheitswirksame Ressourcen verfügt. Bewegung, Spiel und Sport bergen eine Vielzahl von gesundheitlich bedeutsamen Ressourcen in sich. Um wirksam werden zu können, bedarf es aber einer möglichst lebenslangen sportlichen Aktivität. Die hierfür notwendigen Kompetenzen und Kompetenzerwartungen gilt es im Gesundheitssport zu entwickeln.

Gesundheitssport soll Menschen helfen,

- mit den Belastungen hier und heute besser zurecht zu kommen, und
- über eine dauerhafte Bindung an den Sport die Bewältigung zukünftiger Belastungen zu erleichtern (vgl. Balz, 1995, S. 139).

Ein an der Handlungsfähigkeit ausgerichteter und mehrperspektivisch arrangierter Sport kann hierzu einen Beitrag leisten. Das im vorausgehenden Kapitel dargestellte Modell der gesundheitlichen Wirkungen des Sporttreibens kann dazu beitragen, die Fülle der an einen gesundheitlich ausgerichteten Sport herangetragenen Forderungen zu strukturieren und für die Praxis zugänglich zu machen. Langfristig hebt ein solches Konzept darauf ab, dass die Teilnehmer an Gesundheitsprogrammen begreifen, was sportliche Aktivitäten im Rahmen einer gesunden Lebensführung bedeuten und wie man durch Sport sein Wohlbefinden auch aktuell steigern kann (Balz, 1997, S. 102).

Die gesundheitsorientierte Handlungsfähigkeit im Sport stellt das übergeordnete Lehr/Lernziel gesundheitsbezogener Sportprogramme dar (siehe Abbildung 27).

Abbildung 27: Handlungsfähigkeit als Ziel des Gesundheitssports

Entsprechend der in der Sportpädagogik gebräuchlichen Bloom´schen Taxonomie können kognitive, emotional/affektive und motorische Ziele voneinander differenziert werden (vgl. Bloom, 1972; Krathwohl, Bloom & Masia, 1978; Bös, Wydra & Karisch, 1992).

Im kognitiven Bereich sollten die Teilnehmer an gesundheitsorientierten Programmen dazu befähigt werden, eine positive Bewertung der Bedeutung des Sporttreibens für die individuelle Gesundheit vornehmen zu können. Hierzu gehört die Vermittlung von Kenntnissen über Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Sport, die Anleitung zur Anwendung von gesundheitsrelevanten Regeln und die Anleitung zur Planung des individuellen Sporttreibens. Dieses sind Ziele, die nur über einen sehr langen Zeitraum entwickelt werden können.

Gesundheitsorientierte Handlungsfähigkeit		
Kognitive Ziele	**Motivationale und emotionale Ziele**	**Motorische Ziele**
Positive Bewertung des eigenen Sporttreibens für die Gesundheit	Sporttreiben als Bestandteil des Lebenskonzeptes	Motorische Leistungsfähigkeit
• Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Sport • Anwendung von gesundheitsrelevanten Regeln • Fähigkeit zur Planung des individuellen Sporttreibens	• Entwicklung sportbezogener Interessen • Entwicklung einer positiven Einstellung zum Sporttreiben • Entwicklung von Motiven zum Sporttreiben	• Entwicklung, Verbesserung oder Erhaltung der motorischen Fähigkeiten und grundlegender sportlicher Fertigkeiten

Abbildung 28.: Ziele der Gesundheitsförderung im Sport.

Im motivational/emotionalen Bereich geht es darum, dass die Teilnehmer an gesundheitsorientierten Programmen das Sporttreiben zu einem festen Bestandteil ihres Lebenskonzeptes machen. Letztendlich geht es darum, dass das Sporttreiben nicht mehr hinterfragt wird. Auch hier handelt es sich um ein Ziel, das nur über einen sehr langen Zeitraum entwickelt werden kann. Voraussetzungen hierfür sind die Entwicklung sportbezogener Interessen, die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Sporttreiben und die Entwicklung von Motiven zum Sporttreiben.

Als motorisches Ziel kann die Erhaltung oder Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit angesehen werden. Grundvoraussetzung zum Sporttreiben-Können ist eine minimale Ausprägung der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten und das Verfügen über möglichst viele sportmotorische Fertigkeiten. Gerade eine zu frühe Spezialisierung, die oftmals schon bei Kindern zu beobachten ist, kann dazu führen, dass zwar einige Fertigkeiten bis zur Perfektion entwickelt werden, aber das insgesamt zur Verfügung stehende Repertoire an Fertigkeiten nur sehr dünn ausgeprägt ist. Gerade unter gesundheitlichen Gesichtspunkten gilt es, auch Handlungsalternativen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist die Funktionsgymnastik, die sich auf einige wenige zumeist eingelenkige Bewegungen beschränkt, sehr kritisch zu sehen.

4.4 Die Bedeutung der Handlungsfähigkeit am Beispiel der Belastungssteuerung im Gesundheitssport

Die bisherigen mehr theoriegeleiteten Ausführungen sollen im Folgenden durch konkrete Forschungsergebnisse illustriert werden, wobei exemplarisch auf die Schwierigkeiten der Belastungssteuerung beim Ausdauertraining eingegangen werden soll.

Über die Bedeutung des Ausdauertrainings im Rahmen von Gesundheitsprogrammen besteht ein allgemeiner Konsens. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt der nach wie vor steigenden Morbidität und Mortalität aufgrund kardio-vaskulärer Erkrankungen kommt dem Ausdauertraining in der Rehabilitation und Prävention eine zentrale Bedeutung zu. Während ein Ausdauertraining aus physiologischer Sicht relativ einfach zu steuern scheint, ergeben sich aus pädagogischer Sicht einige Probleme, die im Folgenden beleuchtet werden sollen.

Nicht nur im Gesundheitssport stellt die Wahl der richtigen Belastung eine entscheidende Zielgröße des Trainings dar (vgl. Trunz, Froböse, Linterhoff & Giesen, 1999; Beitat, Schott & Wessinghage, 1999). Aus der Trainingslehre wissen wir alle, wie wichtig die richtige Trainingsintensität und der richtige Trainingsumfang für das Erreichen der angestrebten Leistungsverbesserung sind. Im Gesundheitssport kommt noch hinzu, dass ein zu intensives und umfangreiches Training nicht nur zu geringeren Trainingsfortschritten führt, sondern darüber hinaus auch negative gesundheitliche Konsequenzen nach sich ziehen kann, die im schlimmsten Fall, wenn wir an den Koronarsport denken, tödliche Konsequenzen haben können. Die Wahl der richtigen Belastung stellt folglich eine der zentralen Aufgaben jeder sportpädagogischen Betreuung im Gesundheitssport dar.

Das Problem der Belastungssteuerung stellt sich als ein methodisches Problem in jeder Sportstunde. Während bei einem Ergometertraining, das mit einer permanenten EKG-gestützten Herzfrequenzkontrolle durchgeführt wird, die Wahl der richtigen Belastung nur ein untergeordnetes Problem darstellt, ist dies bei einem Lauftraining, bei dem nur von Zeit zu Zeit der Puls palpatorisch gemessen werden kann, schon etwas schwieriger. Noch komplizierter wird die Einhaltung vorgegebener Belastungsnormative im Rahmen von Gymnastikprogrammen. Nicht nur dadurch, dass man als Sporttherapeut gleichzeitig unter Umständen mehr als 20 verschieden leistungsfähige und belastbare Menschen vor sich hat, sondern auch dadurch, dass aufgrund des vielfältigen Übungsangebotes die unterschiedlichen motorischen Beanspruchungsformen angesprochen

werden, wird der Versuch, jeden einzelnen Teilnehmer optimal zu belasten, schon theoretisch zum Scheitern verurteilt. Gerade im Rahmen von Gymnastikprogrammen ist es unausweichlich, dass einzelne Teilnehmer unter- und andere wiederum überfordert werden.

4.4.1 Belastungsteuerung nach dem Gefühl

Viele Gesundheitssportler orientieren sich bei ihrem Sporttreiben nur nach dem Gefühl. Dass diese Strategie relativ untauglich ist, um eine optimale Beanspruchung zu erzielen, hat Völker (1984) im Rahmen von Feldtests gezeigt: Die meisten Freizeitjogger und -schwimmer orientieren sich bei ihrem Training am Gefühl und belasten sich dabei zu hoch.

Diese Ergebnisse konnten wir in einer eigenen Studie bei Teilnehmern eines organisierten Lauftreffs bestätigen (siehe Abbildung 29). Am Ende der Laufrunde wurden die Laktatwerte bestimmt. Des Weiteren sollten die Teilnehmer auf einer fünfstufigen Skala die Höhe der Beanspruchung angeben.

46 von 61 Läufern – 75 Prozent – belasteten sich zu hoch. Die durchschnittlichen Nachbelastungslaktatwerte lagen bei den Männern bei 6,8 und bei den Frauen bei 7,6 mmol/l. 59 Prozent der Männer und 89 Prozent der Frauen orientierten sich nach dem Gefühl. Es bestehen zwar korrelative Zusammenhänge zwischen der Laktatkonzentration und der subjektiven Einschätzung der Belastung; aber wie aus der Abbildung ersichtlich ist, besteht eine Diskrepanz zwischen dem subjektiven Gefühl und der physiologischen Beanspruchung. Dieses "Sich-Wohlfühlen" wird oftmals von den Gesundheitssportlern als Kriterium für die richtige Belastungsintensität benutzt.

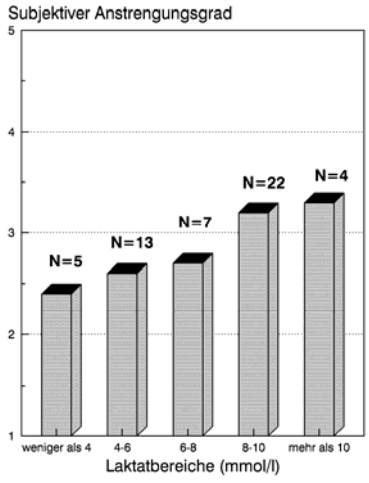

Abbildung 29: Belastungsintensität und subjektiver Anstrengungsgrad bei Teilnehmern eines Lauftreffs.

4.4.2 Belastungssteuerung nach der Befindlichkeit

Die Orientierung am globalen Wohlbefinden stellt offensichtlich kein brauchbares Kriterium für eine optimale Belastungssteuerung dar. Es stellt sich die Frage, inwiefern eine Orientierung an differenzierteren Befindlichkeitsaspekten hier hilfreich sein könnte.

Aus den bei Langläufern gemachten Beobachtungen zum Runners-High (vgl. Lange, 1991) ist bekannt, dass extensive Belastungen einen günstigeren Einfluss auf die Stimmung haben als intensive Belastungen. In Laborexperimenten auf dem Ergometer konnten Steptoe und Cox (1988) diese Beobachtungen bestätigen. Als akute Effekte eines intensiven Ausdauertrainings auf die Stimmung fanden sie eine Zunahme von Spannungsangst und Energielosigkeit. Gegenteilige Effekte traten bei einem extensiven Training auf.

Es wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt (Wydra, 1994), bei der man sich von der Frage leiten ließ, ob hoch intensive Gymnastikprogramme gegenüber extensiven Programmen negative Effekte hinsichtlich verschiedener Aspekte der Befindlichkeit haben. Die Pbn. nahmen sowohl an einem intensiven Aerobic-Programm als auch an einem extensiven Gymnastik-Programm teil. Beide Programme wurden vom gleichen Übungsleiter geleitet. Beide Programme wurden mit Musik durchgeführt. Die Programme hatten eine Länge von 30 Minuten.

Zur Beurteilung der Befindlichkeit wurde vor und nach den Programmen die Kurzform der Befindlichkeitsskala von Abele-Brehm und Brehm (1986) eingesetzt. Des Weiteren sollten die Probanden auf einer fünfstufigen Skala die subjektive Beanspruchung angeben. Direkt am Ende der Gymnastikprogramme wurden die Laktatwerte ermittelt.

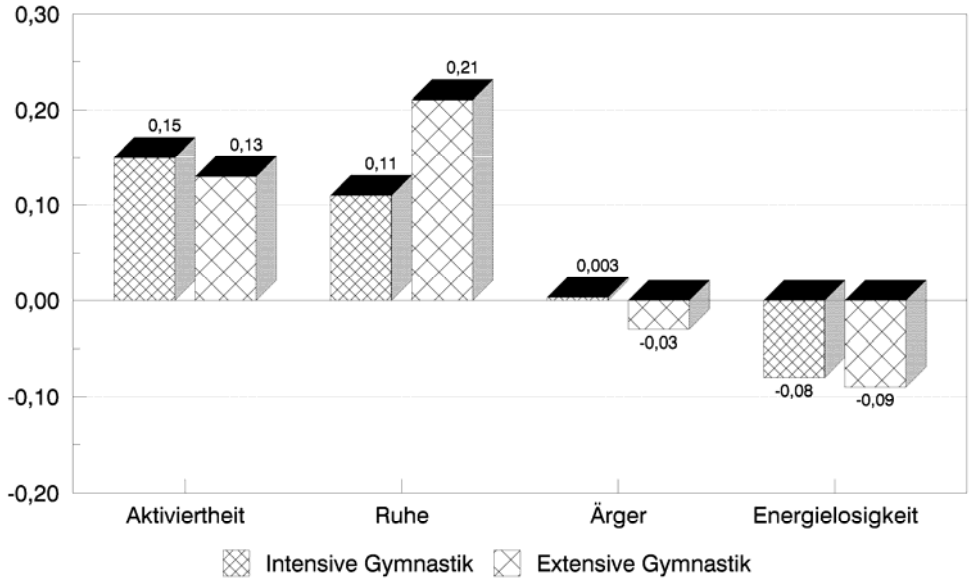

Abbildung 30: Veränderung der Befindlichkeit durch unterschiedlich intensive Gymnastikprogramme. Darstellung der standardisierten Differenzen.

Die Laktatwerte lagen bei dem Aerobic-Programm zwischen 2,0 und 11,2 mmol/l (□ = 6,5 ± 1,9); bei dem Gymnastik-Programm lagen die Laktatwerte zwischen 1,2 und 4,8 mmol/l (□ = 2,4 ± 0,8). Die Belastung wurde in der Aerobic-Gruppe mit 4,3 (s = 1,4) und in der Gymnastikgruppe mit 1,5 (s = 0,8) eingeschätzt. Es ergaben sich weder in der Aerobic- (r = .33) noch in der Gymnastikgruppe (r = .04) signifikante korrelative Beziehungen zwischen den Nachbelastungslaktatwerten und der Selbsteinschätzung der Beanspruchung.

Die Art des Gymnastikprogrammes, die Selbsteinschätzung der Beanspruchung und die metabolische Beanspruchung führen zu differenzierten Effekten hinsichtlich der Veränderung der Befindlichkeit, auf die aber an dieser Stelle nicht eingegangen werden soll (vgl. Wydra, 1994)

Ein Zusammenhang zwischen Nachbelastungslaktatwerten bzw. der subjektiven Beanspruchung und der Veränderung der Stimmung konnte nicht nachgewiesen werden. Negative Auswirkungen der intensiven metabolischen Beanspruchung auf die Stimmung konnten nicht beobachtet werden. Auch bei denjenigen, bei denen schon bedenklich hohe Laktatwerte zu beobachten waren, konnten noch positive Veränderungen der Stimmung nachgewiesen werden.

Die Veränderung der Stimmung durch Sport hängt von vielen Faktoren ab. Die metabolische Beanspruchung stellt hierbei nur einen einzigen möglichen Einflussfaktor dar. Negative Effekte hoher metabolischer Beanspruchungen können durch andere Mechanismen kompensiert werden. Die subjektive psychische Beanspruchung, wie sie durch die Stimmung und das Wohlbefinden nach einem Sportprogramm erfasst wird, kann deshalb nicht ohne weiteres zum Maßstab der optimalen Belastung gemacht werden. Die Orientierung an Aspekten des Wohlbefindens stellt demnach keinen geeigneten Schutz vor einer Überbeanspruchung und damit einer gesundheitlichen Gefährdung dar.

4.4.3 Belastungssteuerung über das Messen der Herzfrequenz

Ein Ziel des Gesundheitssports sollte es sein, dass die Sportler lernen, sich im aeroben Bereich zu bewegen. Als eine brauchbare Methode zur Einhaltung des aeroben Bereiches wird im allgemeinen das Pulsmessen erachtet. Die Trimming-130-Aktion des Deutschen Sportbundes basierte auf dieser Überlegung.

Das palpatorische Pulsmessen erwies sich in weiteren Untersuchungen als nur begrenzt tauglich, um die Belastungsintensität objektiv widerzuspiegeln (siehe Abbildung 31). Es zeigte sich, dass selbst viele Gesundheitssportler, die in Ruhe ihren Puls relativ genau messen können, nach einer Belastung Schwierigkeiten haben, auch nur annähernd verlässliche Pulswerte palpatorisch zu ermitteln. Die Höhe der Korrelationskoeffizienten als auch die beobachteten Abweichungen zeigen, dass die palpatorisch ermittelten Pulswerte nur im Einzelfall geeignet sind, die tatsächliche Belastungsintensität widerzuspiegeln.

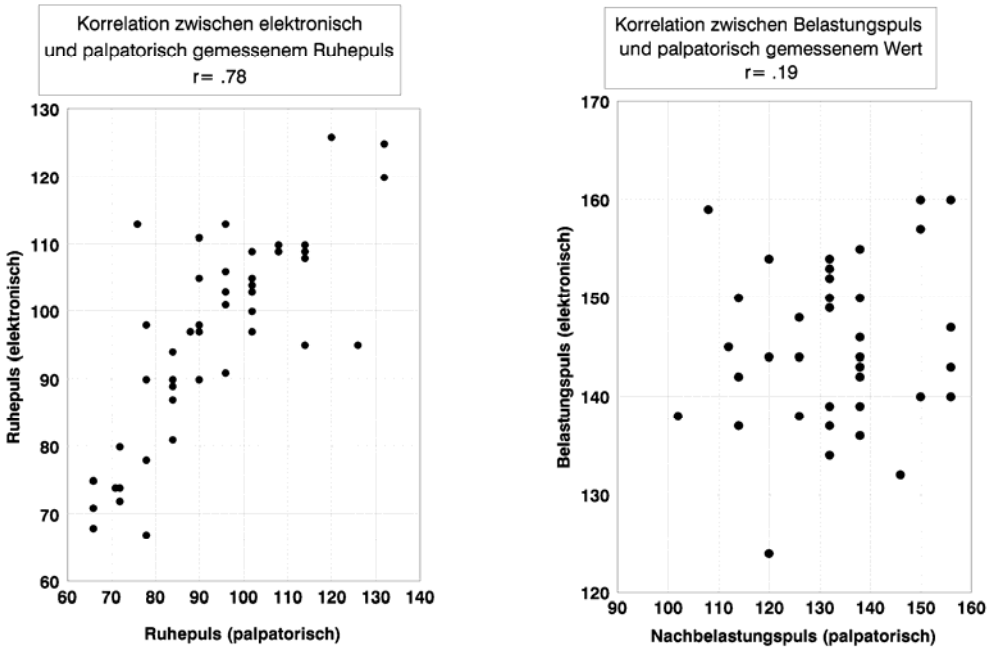

Abbildung 31: Zusammenhang zwischen palpatorisch und elektronisch ermittelten Herzfrequenzwerten in Ruhe und nach einer standardisierten Belastung.

In der Praxis einer Klinik hat es sich bewährt, bei übermotivierten Gesundheitssportlern – meist sind diese männlich und treiben auch zu Hause Sport – über die Analyse der individuellen Herzfrequenzverläufe das Verhalten zu beeinflussen. Das Anlegen eines Pulsmessgerätes und die spätere Auswertung am PC dauert nicht länger als fünf Minuten. Im Rahmen eines solchen individuellen Beratungsgespräches kann man den Gesundheitssportlern die Zusammenhänge zwischen der Belastung, d. h. dem Lauftempo bei einem Waldlauf, und der Beanspruchung, d. h. der Herzfrequenz deutlich machen. Die praktischen Erfahrungen, die wir im Laufe der Jahre gesammelt haben, sprechen für die Effektivität eines solchen Vorgehens.

4.4.4 Pädagogische Möglichkeiten

Inwieweit es möglich ist, Gesundheitssportler zu einem angepassten Verhalten anzuleiten, haben wir in einer Versuchs-Kontrollgruppen-Untersuchung beleuchtet. Wir haben die Teilnehmer der Versuchsgruppe intensiv über einen Zeitraum von zwei Wochen geschult. Inhalte der Unterrichtseinheit waren die Anleitung zum Pulsmessen, die Verdeutlichung der Zusammenhänge zwischen äußerer Belastung und körperlicher Beanspruchung, Informationen über die gesundheitlichen Effekte eines Ausdauertrainings etc.

Neben dem Pulsmessen kann man versuchen, Gesundheitssportlern die Zusammenhänge zwischen äußerer Belastung (z. B. Laufgeschwindigkeit) und innerer Beanspruchung (Puls, Atemfrequenz) näherzubringen. Hierzu gehört beispielsweise auch die Erläuterung des Zusammenhangs zwischen der Beanspruchung und dem Atemrhythmus. Jablonski (1985) konnte zeigen, dass beim Laufen im sog. Vier-Schritt-Rhythmus, die Gefahr der Übersäuerung relativ gering ist. Die triviale Empfehlung, so zu laufen, dass man sich dabei unterhalten kann, oder ein Traininig nach dem Motto "Laufen ohne zu schnaufen" kann für viele Gesundheitssportler nützlicher sein, als das blinde Vertrauen auf die Genauigkeit des palpatorischen Pulsmessens.

Vor und nach einer entsprechenden Unterrichtseinheit von insgesamt acht Unterrichtsstunden haben wir die physiologische Beanspruchung bei einem Gymnastikprogramm zu Musik analysiert. Zur Beurteilung der körperlichen Beanspruchung und somit der Fähigkeit der Teilnehmer zur Selbststeuerung der Belastung wurden die Laktatwerte nach der Belastung erfasst. Parallel dazu haben wir zu Beginn und am Ende des Experiments die Ausdauerleistungsfähigkeit über einen Lauftest sowie das ausdauerspezifische Wissen über einen Multiple-Choice-Test erfasst (siehe Abbildung 31 - 33).

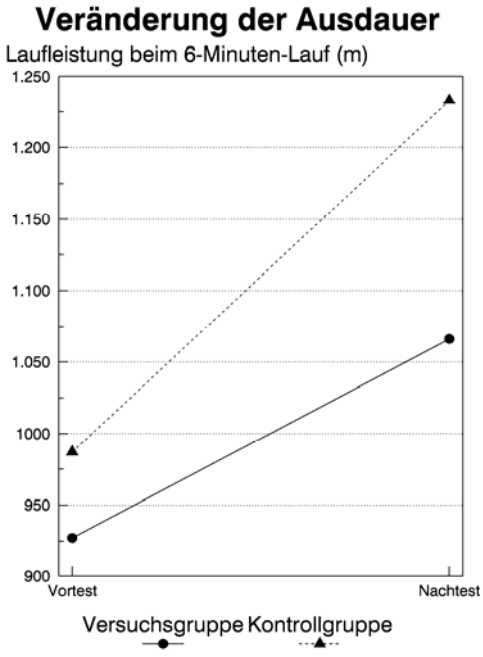

Abbildung 32: Veränderung der Ausdauerleistungsfähigkeit während des Versuchs in Versuchs- und Kontrollgruppe.

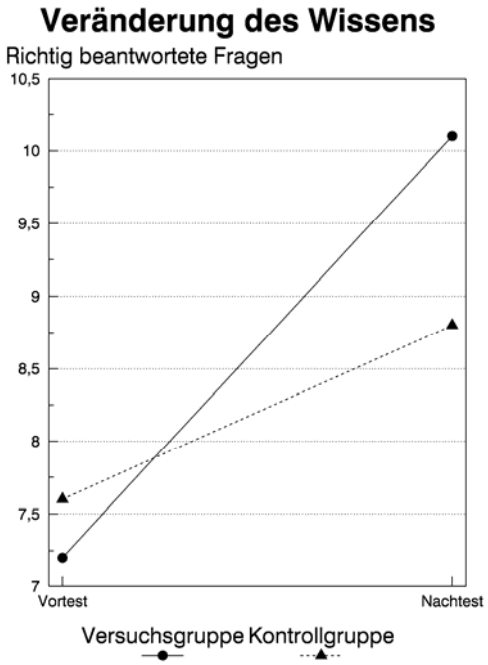

Abbildung 33: Veränderung des ausdauerspezifischen Wissens während des Versuchs in Versuchs- und Kontrollgruppe.

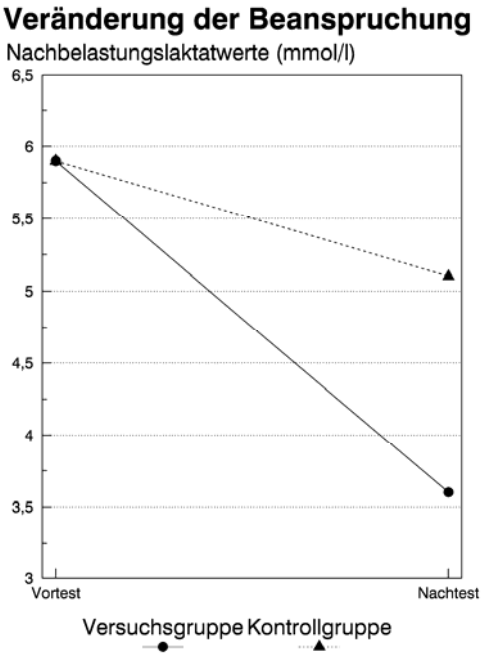

Abbildung 34: Veränderung der Beanspruchung während des Versuchs in Versuchs- und Kontrollgruppe.

Es kommt zu einer signifikanten Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit in Versuchs- und Kontrollgruppe von im Schnitt 15 Prozent. Das ausdauerspezifische Wissen verbessert sich lediglich in der Versuchsgruppe signifikant.

Bei der Eingangsmessung lagen bei 80 Prozent der Versuchsgruppe und bei 90 Prozent der Kontrollgruppe die Laktatwerte über dem Schwellenwert von 4 mmol/l. Es wurden Spitzenwerte von 8 mmol/l gemessen. Die

Ergebnisse des Nachtests zeigen, dass bei der Versuchsgruppe die Fähigkeit zur Selbststeuerung der Belastungsintensität in die erwünschte Richtung verbessert werden konnte. Von welchen Faktoren diese Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe abhängen haben wir mit weiterführenden Covarianz-Analysen untersucht.

Die durchgeführte Varianzanalyse führt zu folgendem Ergebnis: Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Gruppen (Haupteffekt 1); es kommt im Verlaufe des Experiments zu einer Reduzierung der Laktatwerte (Haupteffekt 2) und es bestehen Interaktionen zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Testzeitpunkt, d. h. bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe kommt es zu einer stärkeren Reduktion der Laktatwerte als in der Kontrollgruppe.

Obwohl kein direkter statistischer Zusammenhang zwischen der reduzierten Beanspruchung und der Wissenszunahme nachweisbar ist, belegen die Untersuchungsergebnisse die Effektivität des sportpädagogischen Programms. Analog sind auch funktionsgymnastische Programme nicht nur auf die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit auszurichten, sondern sollten auch einen Beitrag für die gesundheitsorientierte Handlungsfähigkeit im Sport leisten.

4.4.5 Ausblick

Die Untersuchungsergebnisse zeigen eindeutig, dass äußere Belastungen immer im Zusammenhang mit den personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen gesehen werden müssen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen gilt es im Rahmen sportpädagogisch ausgerichteter Programme zu entwickeln.

Die vorgestellten Untersuchungen zeigen auch, dass selbst das aus physiologischer Sicht unproblematisch erscheinende Herzkreislauftraining in der Praxis mit erheblichen Problemen behaftet sein kann, die pädagogisch aufgefangen werden müssen. Wenn dies gelingt, können sogar Programme, die im allgemeinen als ungünstig und problematisch eingestuft werden, wie z. B. Aerobic-Programme, von den Teilnehmern gefahrlos absolviert werden.

Der Sport beinhaltet eine Reihe von gesundheitlichen Potenzen, so dass es nicht unbedingt eines speziellen Gesundheitssports bedarf. Damit aber diese Potenzen bei älteren und eventuell gesundheitlich beeinträchtigten Menschen zum Tragen kommen können, bedarf es einer pädagogischen Anleitung zum gesundheitsorientierten Sporttreiben.

4.5 Gefahren des Gesundheitssports

Ausführungen über die Bedeutung des Sports für die Gesundheit werden vielfach mit dem Zitat des römischen Dichters Juvenal „Mens sana in corpore sano“ eingeleitet. Als Übersetzung wird „Nur in einem gesunden Körper ist ein gesunder Geist“ angeboten. Ulmer (1990) hat auf die eigentliche Bedeutung dieses Zitates hingewiesen. Bei dem Gebet geht es um die Hoffnung, dass bei den Nachkommen außer der körperlichen auch die geistige Gesundheit vorhanden sei. Eine im Altertum, aber auch heute nicht ohne weiteres gegebene Selbstverständlichkeit.

> Wir dürfen es nicht als bequeme Selbstverständlichkeit hinnehmen, daß im gesunden Körper ganz von selber auch ein gesunder Geist wohne, sondern wir wollen alles daransetzen, `ut sit', daß es so sei, wir sollen alles aufbieten, es dahin zu bringen, daß im gesunden Körper auch ein gesunder Geist sei. (Hellpach, 1968; zit. nach Franke, 1986, S. 8)

Nach Jacob (1981) läuft die obige Fehlinterpretation dieses Satzes darauf hinaus, ein sozialdarwinistisches Programm zur Gesundheit eines Volkes oder einer Rasse zu propagieren und zugleich die Kranken und Schwachen zu vernichten. Dieser Standpunkt des "survival of the fittest" kommt in der gegenwärtigen Einstellung unserer Gesellschaft zu Fragen des Zusammenhangs von Gesundheit und Sport zum Ausdruck, wenn in einem ersten Schritt Fitness mit Gesundheit, in einem zweiten Schritt sportliche Abstinenz mit vorsätzlicher Vernachlässigung der Gesundheit gleichgesetzt und in einem dritten Schritt eine Schuldzuweisung für individuelle Erkrankungen vorgenommen wird.

In der heutigen Zeit wird dem Körperlichen oftmals sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die Werbeaktionen von Fitnesscentern orientieren sich am Wunsch vieler vor allem weiblicher Kunden nach Körpermodellierung. Die nächste Abbildung zeigt, dass dabei die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper als wichtiges Motiv auch offen angesprochen wird.

Abbildung 33: Werbung eines saarländischen Fitnesscenters zu Beginn der 90-er Jahre.

Scarbath (1990, S. 11) sieht diese "häufig nicht eingestandene oder durch übertriebene `Körperbetonung' kompensierte Leibfeindlichkeit" als Folge des okzidentalen Rationalismus, nach dem die menschliche Natur dem Menschen zur Beherrschung aufgegeben sei. Nach Wulf (1982) hat die moderne Körperorientierung ihre Wurzeln in der christlichen Vorstellung des Jüngsten Gerichts, die eine Desintegration des Todes aus dem Leben bewirkt. Der sterbliche Körper als Träger des Vergänglichen wird als Ort des Todes erachtet und zugleich dadurch entwertet. Die Nichtakzeptanz des Todes führt zu einer Höherbewertung des gesunden, scheinbar den Tod abwehrenden Körpers und einer Minderbewertung des kranken und behinderten, dem Tod entgegengehenden Körpers. Die von Descartes ausgehende Aufteilung des Menschen in eine "res extensa" und "res cogitans" führte zu einer weiteren Disqualifizierung des Körpers (vgl. Meinberg, 1987). Der Körper – im Gegensatz zum Geist – wird zum neuen, ständig zu überwindenden Gegner des unermüdlich ankämpfenden Subjekts, wobei dieses keine Chance hat, den Kampf um Perfektion zu gewinnen.

Neben der Assoziation von Sport mit individueller Gesundheit finden sich auch immer wieder Aussagen über die Bedeutung von Sport für die

Volksgesundheit. Angesichts des breiten Konsens über die vermeintliche gesundheitliche Relevanz des Sports für die Volksgesundheit werden Stimmen, die diesen Sachverhalt kritisch hinterfragen, weitestgehend ignoriert. So kommen Jung und Ulmer (1983, S. 71) nach der Analyse der Folgekosten von Sportunfällen im Vergleich mit den fiktiven Kosten, die durch den Risikofaktor Bewegungsmangel bedingt sind, zu der Folgerung:

„Sporttreibende Gesundheitsapostel mögen bedenken, daß den aus unserer Sicht unhaltbaren `60 Milliarden pro Jahr' als Folgen des Bewegungsmangels recht gut abgesicherte 2,9 Milliarden Folgekosten durch Sportunfälle gegenüberstehen."

Sagan (1992), ein amerikanischer Epidemiologe, betont im Schlusssatz seiner kritischen Ausführungen zur Bedeutung der Medizin für die Gesundheit der westlichen Industrienationen die Bedeutung psychosozialer Aspekte für die Gesundheit, wobei er gleichzeitig die in den USA noch stärker als bei uns entwickelte Fitnessgläubigkeit in Frage stellt:

> Das gegenwärtige biomedizinische Paradigma lenkt die Aufmerksamkeit ganz auf das Verhalten von Erwachsenen, auf die Ernährung und vor allem auf die körperliche Fitness als vorrangige Determinante der Gesundheit; es läßt die grundlegende Rolle unserer Selbstachtung und unsere Fähigkeit, herzliche Beziehungen zu anderen einzugehen und uns für unser Leben verantwortlich zu fühlen, weitgehend außer acht. Diese Eigenschaften sind es, auf denen wahre Gesundheit beruht. (Sagan, 1992, S. 318).

Vor den Gefahren des lediglich gesundheitlich ausgerichteten Sporttreibens, wie es heute beispielsweise in zahlreichen Fitness-Studios anzutreffen ist, warnt Hacke (1987, S. 73) in einem fast wehmütigen Rückblick auf die vielleicht eigene sportliche Sozialisation und die damit verbundenen Handlungserfahrungen:

> Gab es nicht einmal eine Zeit, in der Sport bedeutete: Geselligkeit, Spiel, Spaß? Man spielte Fußball, um hinterher mindestens zehn Trinkgenossen zu haben. Man zog sich ein Trikot an, um andere zu besiegen, nicht sich selbst. Man schnürte die Stiefel, weil man seine Aggressionen loswerden wollte, unfair sein, fair sein, herumschreien, irgendwas. Das war spießig? Aber schön!
>
> Das ist vorbei, seit beschlossen wurde, Sport habe gesund zu sein.

Hacke tritt damit in die Fußstapfen von Berthold Brecht, der bereits 1928 in seinem Beitrag „Die Krise des Sports" gegen die Instrumentalisierung des Sports zu Zwecken der Gesundheit argumentierte. Bertold Brecht stellt die Frage, ob es dem Sport gut tue, wenn er über den Weg der Hy-

giene zu einem gesellschaftsfähigen Kulturgut wird (vgl. Grupe, 1987a; 1987b).

> Kurz: ich bin gegen alle Bemühungen, den Sport zu einem Kulturgut zu machen, schon darum, weil ich weiß, was diese Gesellschaft mit Kulturgütern alles treibt, und der Sport dazu wirklich zu schade ist. Ich bin für den Sport, weil und solange er riskant (ungesund), unkultiviert (also nicht gesellschaftsfähig) und Selbstzweck ist. (Brecht, 1967, S. 28)

Helmut Digel (1987) warnt sogar vor der gesundheitlichen Vereinnahmung des Sports und überschreibt seinen Beitrag mit "Vorsicht Gesundheit!" Er entwickelt sechs Thesen zur gesundheitspolitischen Vereinnahmung des Sports. Er geht dabei auf die unhaltbare gesundheitspolitische Inanspruchnahme, als auch auf die kulturelle Symbolik des Sports ein. Bestandteil dieser kulturellen Symbolik sind z. B. die zumindest auf die Gesundheit bezogenen unvernünftigen Verhaltensweisen im Sport. Auch Brecht (1967) stellt fest, dass der große Sport dort anfängt, wo er längst aufgehört hat, gesund zu sein. Digel (1987) betont ebenfalls, dass Sporttreiben immer auch mit unvernünftigen Verhaltensweisen – zumindest auf die Gesundheit bezogen – verbunden ist. Wer aber dem Sport diese Unvernunft nimmt, der nimmt dem Sport einen Teil seiner kulturellen Symbolik (vgl. Jessen & Pilz, 1990). Hacke (1987, S. 74) konstatiert für die gegenwärtige Entwicklung des Gesundheitssports:

„Halte dich fit, aber treibe nie wirklich Sport – es könnte dir etwas passieren!"

Das ehemals breite Spektrum sportlicher Aktivitäten, die für die Gesundheit tauglich scheinen, schmilzt vor diesem Hintergrund auf wenige standardisierte - und garantiert ungefährliche - Übungen und Trainingsabläufe zusammen. Durch die Restriktionen, die notwendig erscheinen, um die Gesundheitssportler vor drohenden Gefahren zu schützen oder vor Schaden zu bewahren, werden die Bewegungs- und Spielmöglichkeiten drastisch reduziert. Es erfolgt eine Vernachlässigung des Sportlichen zugunsten funktioneller Gesichtspunkte. Es besteht dadurch die Gefahr, dass sich der bisherige Sport so verändert, dass seine traditionellen Strukturmerkmale verloren gehen und der Sport sich bis zur Unkenntlichkeit verändert (vgl. Grupe, 1991). Die daraus resultierenden Folgen für die Praxis des Gesundheitssports sind offensichtlich: Sport gerät zur Anwendung (Röthig & Prohl, 1989, S. 45), wobei zu bedenken ist, dass hierbei das Sport-Spezifische auf der Strecke bleibt,

„denn wer Sport nur mit Blick auf die Gesundheit treibt, dem muß das Sporttreiben selbst wenig wert sein" (Röthig & Prohl, 1989, S. 47).

Nach Grupe (1987b) kann Gesundheit nicht das primäre Ziel des Sports sein. Wichtiger ist sein kultureller Auftrag, über den “gleichsam nebenbei“ der Gesundheitsauftrag eingelöst werden kann. Selbst wenn er keine gesundheitlichen Auswirkungen hat, ist er somit nicht überflüssig, denn viele Menschen finden im Sport etwas, was sie in der Alltagskultur nicht mehr finden können, etwas, was ihnen aber wichtig ist und ihr Leben bereichert.

5 Sport in der Erlebnisgesellschaft

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Einstellung der Gesellschaft zur Arbeit auf der einen Seite und die zur Freizeit auf der anderen Seite grundlegend gewandelt. War in früherer Zeit die Orientierung am Arbeitsethos in der Gesellschaft dominierend, so ist es heute der lange Arm der Freizeit, der seinen Einfluss in sämtliche Lebensbereiche geltend macht. Während der Sport in früherer Zeit eindeutig der Freizeit zuzuordnen war, ist der sportive Lebensstil heute Ausdruck einer Grundeinstellung gegenüber dem Leben, die sich auch auf das Arbeits- und Erwerbsleben erstreckt.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist und mit welchen Problemen die oftmals ausschließliche Orientierung am Spaß-Haben behaftet ist.

5.1 Spaß als Orientierungsgröße der Erlebnisgesellschaft

Spaß erscheint in allen Befragungen zur Bedeutung des Sporttreibens an vorderster Stelle. In diesem Abschnitt soll geklärt werden, was unter diesem schillernden Begriff zu verstehen ist und wie die Karriere dieses Begriffes wissenschaftlich zu erklären ist.

Das deutsche Wort Spaß ist dem italienischen *spasso* Zerstreuung, Zeitvertreib, Vergnügen entlehnt (Drosdowski & Grebe, 1963, S. 655). „Das macht Spaß“ bedeutet nach repräsentativen Umfragen von Opaschowski (1990, S. 42):

- keine Sorgen haben (60 %),
- Zeit haben, ohne Zeitdruck sein (59 %),
- nicht aufs Geld achten müssen (57 %),
- etwas gerne und freiwillig tun (53 %),
- mit anderen zusammen sein (53 %),
- sich frei fühlen (50 %),
- eigene Ideen verwirklichen (46 %),
- ein Erfolgserlebnis haben (42 %),
- Anerkennung finden (41 %).

> Spaß ist heute eine Chiffre für vieles, ein Ausdruck für innere Lebenszufriedenheit, für stilles Glück genauso wie für hochgradige Motivation. Spaß-Haben heißt vor allem: augenblicklich keine Sorgen haben, weder unter Zeitdruck noch unter Geldnot leiden und etwas gern und freiwillig tun. (Opaschowski, 1990, S. 43)

Schulze (1993) hat die kultursoziologische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg analysiert. Er kann hierbei drei verschiedene Epochen unterscheiden. Die erste Phase zwischen der unmittelbaren Nachkriegszeit und der Mitte der 60-er Jahre bezeichnet er als Phase der Restauration der Industriegesellschaft. Sie war gekennzeichnet durch eine starke Orientierung am Wohlstand. Die allgemeine Lebensauffassung war außenorientiert.

Die zweite Phase dauerte bis Ende der 70-er Jahre und wird von Schulze als Phase des Kulturkonflikts bezeichnet. Sie war dadurch gekennzeichnet, dass zunächst bei den Jugendlichen Subkulturen das Establishment mit seinen tradierten Verhaltensweisen in Frage gestellt wurde und individuelle Lebensentwürfe bzw. Lebensstile an Dominanz gewannen.

Ab Anfang der 80-er Jahre beobachtet Schulze die sogenannte Erlebnisgesellschaft. Unter der Erlebnisgesellschaft versteht Schulze (1993, S. 735) „eine Gesellschaft, bei der im historischen und interkulturellen Vergleich innenorientierte Lebensauffassungen eine relativ große Rolle für den Aufbau der Sozialwelt spielen“. Bei dieser Erlebnisorientierung des Menschen handelt es sich um eine situationsübergreifende Tendenz, sein Handeln an dem Ziel auszurichten, schöne Erlebnisse bei sich selbst herbeizuführen. Im Mittelpunkt stehen Formen des Genusses: gute Launen, Entspannung, Erregung, Unterhaltung, Gemütlichkeit, Coolness, Sensation der Sinne – nie Gesehenes, nie Gehörtes, unvergleichliche Gefühle usw.“ (S. 545).

Gronemeyer (1998) sieht diese Entwicklung ebenfalls sehr kritisch. Er spricht von der „Tyrannei der Sinne“ (S. 45), womit er zum Ausdruck bringen will, dass man sich in der heutigen Zeit den akustischen und optischen Sinneseindrücken nicht mehr entziehen kann, weil man immer und überall mit Sinneseindrücken bombadiert wird (vgl. Hartmann & Haubl, 1998).

Grob vereinfachend könnte man die Erlebnisorientierung der heutigen Zeit als eine hedonistische Grundorientierung bezeichnen, die alle Bereiche des Lebens umfasst. Exkanzler Kohl prägte in den 90-er Jahren den Begriff „Freizeitpark Deutschland“, was ihm angesichts der hohen Zahl der Dauerarbeitslosen die Schelte der Linken bzw. der Gewerkschaften einbrachte.

Diese Entwicklung weg von einer Arbeits- hin zu einer Freizeitgesellschaft wird auch von anderen Forschern so gesehen (vgl. Opaschowski, 1990). Das traditionelle Arbeitsethos war dadurch geprägt, dass die Freizeit der Erholung und damit der Reproduktion der Arbeitskraft diente. Im

Mittelpunkt standen Leistung, Erfolg, Karriere, Geldverdienen, Eigentum und erst danach Aspekte wie Selbstverwirklichung und Sinnfindung. Heute stehen Arbeit und Freizeit gleichrangig nebeneinander. Die Leistung in der Arbeit hat ihren Partern im Selbermachen in der Freizeit. Freizeit bedeutet nicht mehr automatisch Nichts-Tun, sondern im Gegenteil selbst bestimmtes Arbeiten. Erfolg, Karriere, Geldverdienen und Eigentum sind nach wie vor für die meisten Arbeitnehmer wichtig. Ihnen stehen aber die Verwirklichung eigener Ideen, Sozialkontakte und Lebensgenuss in der Freizeit gegenüber. Während früher die Arbeit der Selbstverwirklichung diente, kommen heute Selbstverwirklichung, Selbstfindung und Sinnfindung aus der Sicht vieler Menschen erst in der Freizeit zum Tragen.

Nicht mehr die Werte und Tugenden der Arbeitswelt stehen im Vordergrund, sondern die der Freizeit (siehe Abbildung 35).

Die Ursachen für die Entwicklung der Erlebnisorientierung kann man in der Veränderung der Gesellschaft von einer Mangel- hin zu einer Überflussgesellschaft sehen. Mit den steigenden Einkommen wurden die relativen finanziellen Aufwendungen für die existentiellen Bedürfnisse des Lebens (Wohnung, Ernährung, Kleidung) immer geringer. Die freien finanziellen Ressourcen erlaubten die Entwicklung eines neuen Lebensstils, bei dem nicht mehr die klassischen Werte der Industriegesellschaft im Mittelpunkt standen, sondern die Werte der Freizeit: Spaß-Haben wurde zu einer neuen Leitidee (Opaschowski, 1993). Man lebte fortan nicht mehr um zu arbeiten, sondern man arbeitete um zu leben. Während früher Freizeit als die Zeit definiert wurde, die nicht für die Erwerbsarbeit aufgebracht werden musste und vorwiegend der Regeneration der Arbeitskraft diente, wird heute Freizeit vollkommen losgelöst von der Arbeitswelt definiert. Freizeit ist die „Zeit, in der man tun und lassen kann, was Spaß und Freude macht“ (Opaschowski, 1993, S. 9). Insbesondere in den Life-Style-Medien findet dieses neue Lebensgefühl einen starken Resonanzboden. Zu nennen sind beispielsweise hierbei die Zeitschrift *Fit for Fun* und die Fernsehsendung *Life - die Lust zu leben*.

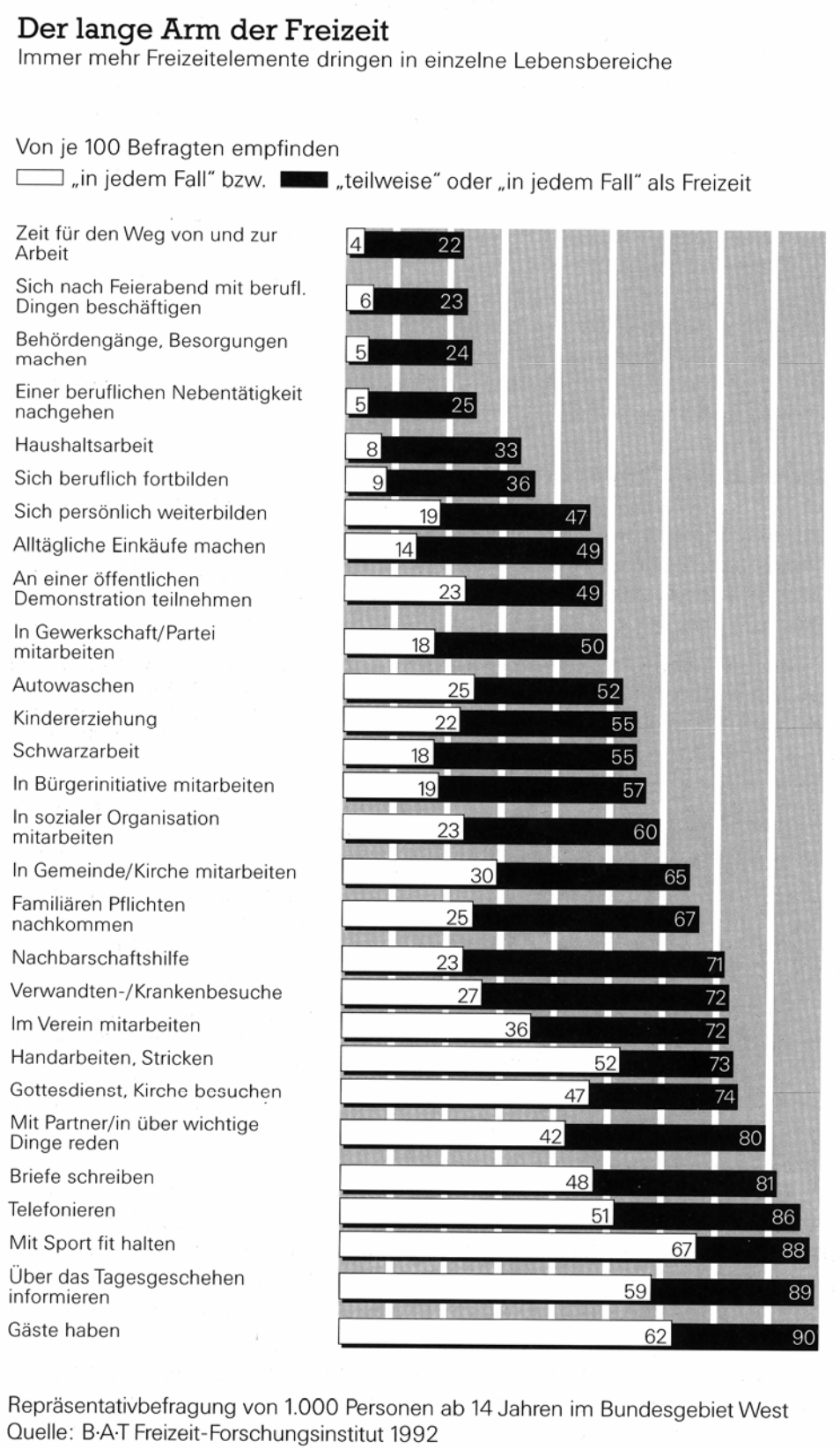

Abbildung 35: Der lange Arm der Freizeit (Opaschowski, 1992, S. 10) .

Auf den ersten Blick scheint es so, als sei der alte Menschheitstraum vom Leben im Schlaraffenland verwirklicht worden und ein glückliches Leben sei dadurch garantiert. Jedoch dieser erste Eindruck täuscht.

> Wie Medikamentenabhängige sich an ihren Stoff gewöhnt haben, ... so die Erlebniskonsumenten an die tägliche Ration psychophysischer Stimulation. ... Je weiter das Kumulationsprinzip auf die Spitze getrieben wird, desto mehr schlägt das Motiv der Sehnsucht nach dem Schönen in das Motiv der Vermeidung von Langeweile um. (Schulze, 1993, S. 543)

Eine wesentliche Bedeutung kommt den Anbietern in der Erlebnisgesellschaft zu. Viele Bedürfnisse des Menschen der heutigen Zeit entpuppen sich bei genauerer Analyse weniger als authentische Bedürfnisse als vielmehr als medial vermittelte.

Die Medien als die modernen Manipulationsinstanzen der Gesellschaft schaffen es täglich aufs Neue, das Bild eines Menschen zu vermitteln, dessen Kennzeichen offen nach außen getragene Sportivität, Coolness, Lässigkeit und Abenteuerorientierung sind. Es werden Trends gemacht und damit zugleich die Kriterien des „In-Seins“ bzw. „Out-Seins“ definiert. Für viele, insbesondere junge Menschen ist die Angst des Out-Seins bestimmend für das Handeln im Alltag: Bestimmte Markenartikel, definierte Urlaubserinnerungen und Trendsportarten garantieren das In-Sein. Um diesen Trends zu folgen, müssen zum Teil große finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, die viele nur durch zusätzliche Jobs erwerben können. Als Folge davon nimmt die frei verfügbare Zeit wieder ab. Die Befriedigung des Erlebnishungers erfordert ihren Preis (vgl. Opaschowski, 1992), ohne dass letztendlich der Erlebnishunger dadurch gestillt werden könnte (vgl. Gronemeyer, 1998; Opaschowski, 2000a):

„Genuß steigt nicht proportional zu den dafür eingesetzten Mitteln“ (Schulze, 1993, S. 548).

Dies gilt insbesondere für das käufliche Glück. Dieses verhindert eher, dass Menschen glücklich werden. Zum Genießen gehören die Planung, die Anstrengung und die Hoffnung. Es wird oftmals das in der amerikanischen Verfassung verbürgte Bürgerrecht auf Glück bei der Diskussion herangezogen. Es handelt sich nicht um das Recht auf Glück zum Nulltarif. Es ist vor dem Hintergrund des blutigen und verlustreichen Unabhängigkeitskrieges zu sehen.

Beckers (1999) nimmt eine sehr kritische Position zu der Spaßorientierung in der heutigen Zeit im Allgemeinen und in der Sportpädagogik im Speziellen ein. Er spricht vom „Etikett der Sprachlosigkeit“ (S. 30), wo-

mit er zum Ausdruck bringen möchte, dass es sich bei dem Spaßbegriff um eine Metapher handelt, die zwar den hedonistischen Zeitgeist zum Ausdruck bringt, deren Informationsgehalt aber gegen Null geht (S. 41). Die Spaßorientierung in der heutigen Zeit hängt in hohem Maße mit soziologischen Veränderungen zusammen, die Schulze (1993) in seiner Kultursoziologie der Gegenwart treffend mit dem Begriff „Erlebnisgesellschaft“ umschreibt. Im Weiteren wird deshalb der Empfehlung von Beckers (1999, S. 41) gefolgt und der Begriff Spaß als Tabuwort[6] betrachtet. Anstelle dessen wird im folgenden der Begriff des Erlebens im Sinne von Schulze verwendet.

[6] Beckers (1999, S. 41) erklärt nicht nur das Wort Spaß zum Tabuwort, sondern auch das Wohlbefinden. Hier kann ich Beckers nicht zustimmen. Im Gegensatz zum inhaltsleeren Spaßbegriff, lassen sich zum Wohlbefinden eine Reihe von wissenschaftlich fundierten Äußerungen finden. Der Begriff des Wohlbefindens lässt sich theoretisch hinreichend präzisieren (vgl. Becker, 1991); es finden sich evaluierte Verfahren zu Operationalisierung des Wohlbefindens (vgl. Abele & Brehm, 1986) und die Wirkungen des Sporttreibens im Hinblick auf das aktuelle Wohlbefinden lassen sich nachweisen (vgl. Abele & Brehm, 1991). Aus sportpädagogischer Sicht hat Ommo Grupe bereits 1976 einen Grundlagenartikel verfasst, in dem er das aktive Wohlbefinden in den Mittelpunkt rückt. Dessen Kennzeichen sind eben nicht körperliche Inaktivität und Bequemlichkeit, sondern Eigenaktivität und Selbstgestaltung.

5.2 Thrills als ultimative Kicks des Freizeitsports

Diese Entwicklung ging naturgemäß auch nicht am Sport vorbei. Im Gegenteil: Sport wurde zu einem Hauptträger der Spaßideologie auserkoren. Insbesondere die Trendsportarten garantierten Fitness und Spaß. Eine besondere Entwicklung erlebten hierbei Sportarten, die mit einem gewissen Nervenkitzel und einem kalkulierbaren Risiko verbunden sind: Fallschirmspringen, Drachensegeln, Rafting, Canyoning etc. (vgl. Hartmann, 1998) Selbst für den Außenstehenden absolut sinnlose und lebensgefährliche Aktivitäten wie das Bungee-Springen erfreuen sich einer steigenden Popularität. Opaschowski (1992, S. 50) spricht vom Thrilling als einer neuen Freizeitbewegung.

Opaschowski (2000b, S. 111) hat 217 Extremsportler gefragt, warum sie das Wagnis suchen. Er konnte vier große Antwortkategorien herausarbeiten:

- Lebensfreude: Einfach Spaß haben; Probier- und Experimentierfreude; Angstlust: Angst vorher, Lust nachher; Ersatz für entgangene Lebensfreude.
- Alltagsflucht: Flucht vor der Langeweile; Wohlsstands- Sattheits- und Überdrussphänomen; Flucht aus der Vollkasko-Gesellschaft.
- Lust am Risiko: Ultimativen Kick erleben; Grenzerlebnisse; Kalkulierbares Wagnis.
- Lebenstraum: Lebenstraum verwirklichen; unbeschreibliches Glücksgefühl; Einmal im Leben ein Kurzzeitheld sein.

Hartmann (1998) gebraucht in Anspielung an die Killing-Fields während der Schreckensherrschaft der Roten Khmer in Kambodscha den Begriff der Thrilling-Fields. Er ist der Meinung, dass die Suche nach Nervenkitzel als Kontrast- und Kompensationsprogramm zu interpretieren sei gegen die scheinbare Gefahrlosigkeit des Alltags und die Langeweile[7], die sich in der Gesellschaft breit gemacht hat (vgl. Opaschowski, 2000b). Kompensiert wird die arbeitsteilige, komplexe, fremdbestimmte und anonyme Welt des Alltags durch Körpereinsatz, Mut, motorisches Geschick, Training und Ausdauer. Auf der anderen Seite greift auch das Gesetz der Angleichung: Seit Beginn der Neuzeit ist ein anderer Umgang mit der Zeit feststellbar: Tempo und Beschleunigung sind charakteris-

[7] Im März 2000 schockierte ein besonderer Fall die Öffentlichkeit: Jugendliche warfen Steine von einer Brücke auf die Autobahn, wobei zwei Autofahrer starben. Als Grund wurde Langeweile genannt. Die Jugendlichen wurden später zu mehrjährigen Haftstrafen verurteilt.

tisch insbesondere für die modernen Industrie- und Dienstleistungsgellschaften (vgl. Levine, 1998).

Für den Außenstehenden erscheinen diese Aktivitäten kreuz- und zum Teil auch lebensgefährlich. Der Volksmund sagt: „Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um." Fragt man jedoch Aktivisten selbst, so stellt man fest, dass diese Gefahr bei weitem nicht so hoch erachten wie die Zuschauer. Es werden viele Argumente angeführt, die verdeutlichen sollen, dass Angst fehl am Platz sei: Die Teilnehmer sind trainiert, sie beherrschen die notwendigen Techniken, das Equipment ist auf dem Stande der Zeit und die Betreuung durch eine erfahrene Crew von professionellen und erfahrenen Anbietern der Aktionen garantieren ein minimales Risiko (vgl. Krakauer 1998). Apter (1994) überschreibt sein Buch mit dem Titel „The Dangerous Edge. The Psychology of Excitement"[8]. Er analysiert, warum sich viele Menschen objektiven Gefahren aussetzen und diese offensichtlich genießen.

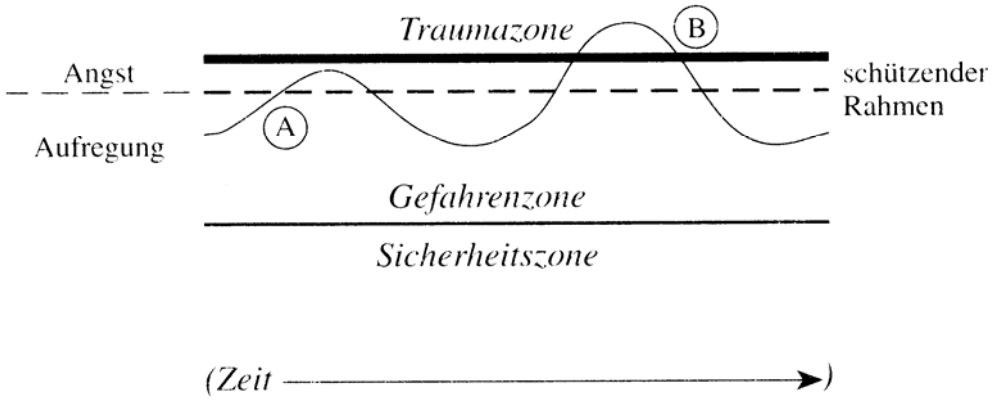

Abbildung 36: Aufregung als Lohn der Gefahr (Apter, 1994, S. 58)

Nach Apter können drei verschiedene Zonen unterschieden werden (siehe Abbildung 36):

- Die **Sicherheitszone**: In diesem Bereich kann normalerweise nach menschlichem Ermessen relativ wenig passieren. Die meisten Menschen würden diesen Verhaltensbereich als sicher bezeichnen.
- Die **Gefahrenzone**: In diesem Bereich kann es auch unter normalen Bedingungen zu einer Gefährdung der Handelnden kommen.

[8] Der deutsche Titel lautet: „Im Rausch der Gefahr. Warum immer mehr Menschen den Nervenkitzel suchen."

- die **Traumazone**: Beim Überschreiten bestimmter Grenzen sind Verletzungen unausweichlich. Wird beispielsweise eine Kurve mit zu hoher Geschwindigkeit genommen, dann gehorcht das Fahrzeug – unabhängig davon, ob es von einem Anfänger oder einem Könner gesteuert wird – den Gesetzen der Physik und fliegt aus der Kurve.

Für die zugrunde liegende Fragestellung ist es jedoch weniger entscheidend, wo sich ein Handelnder objektiv befindet, als vielmehr, wo er glaubt, sich aufzuhalten. Subjektiv wird ein sog. „**schützender Rahmen**" konstruiert: Der eine traut sich mehr, der andere weniger zu. Bewegt sich jemand unterhalb des schützenden Rahmens, so wird er lediglich Aufregung verspüren, oberhalb des schützenden Rahmens jedoch Angst. Die in der Nähe des schützenden Rahmens verspürte Erregung stellt nach Apter (1994, S. 58) den Lohn der Gefahr dar.

Es fragt sich, wodurch diese Suche nach den besonderen Kicks erklärt werden kann. Die Existenz eines schützenden Rahmens stellt nach Apter (1994, S. 74) die Voraussetzung dafür dar, dass sich ein Mensch aktiv darum bemüht, erregende Stituationen aufzusuchen. Ein Erklärungsmodell ist sicherlich in der Veränderung der Arbeits- und Alltagswelt zu suchen. Wir – zumindest ein großer Teil derer, die einen festen Arbeitsplatz und ein gesichertes Einkommen haben – genießen nicht nur ein Leben im Überfluss, sondern fristen auch ein Leben ohne bedeutende körperliche Aktivität und ohne größere psychische Herausforderung.

Evolutionsbiologisch jedoch ist der Mensch für ein anderes Leben programmiert (vgl. Leakey, 1997): Das Leben unserer Vorfahren war nie ungefährlich, sondern stets geprägt von Herausforderung. Auch der psychoanalytische Ansatz von Balint (1959) (siehe Seite 84) geht davon aus, dass philobate Typen im Gegensatz zu den oknophilen einen gewissen Nervenkitzel (Funfairs and Thrills) für ihr Wohlbefinden brauchen.

Der Soziologe Norbert Elias (o. J.) hat in seiner Studie zur Genese des Sports gezeigt, dass sowohl der Alltag als auch die Leibesübungen in der Antike mit wesentlich geringerer Gewaltkontrolle verbunden waren als heute. So wurden Ring- und Boxkämpfe mit äußerster Brutalität geführt: Knochenbrüche und gar Todesfälle waren offensichtlich an der Tagesordnung. Das Fairness-Ethos ist eine Errungenschaft der heutigen Zeit, die sich parallel zum Fortschreiten des Zivilisationsprozesses entwickelt hat.

Pilz (1992) sieht auch einen Zusammenhang mit dem Phänomen des Fußballrowdietums. Pilz führt den Hooligan-Kult auf die Erlebnisarmut und Standardisierung des Alltags zurück. Er vergleicht die samstäglichen Aktivitäten der Hooligans mit den erlebnis- und risikoorientierten Akti-

vitäten beim Wildwasserfahren und Drachenfliegen. Ein Leben ohne psychische Herausforderungen (Kicks) ist für viele Menschen eintönig und langweilig. Aktivitäten, die mit Nervenkitzel und Spannung einhergehen, gehören für viele Menschen zu einem erfülltem Leben dazu.

"Dies bedeutet gleichzeitig, daß Menschen auf diesem Weg zu einem gesteigerten Wohlbefinden kommen können, daß sie eine bessere Chance haben, glücklich zu sein" (Hecker, 1989, S. 331).

Im gleichen Sinne äußert sich von Krockow (1975, S. 93):

„Das Risiko der Grenzerfahrung gehört zum Wagnis, zur Faszination des Menschseins, und wenn man es im einen Lebensbereich wegoperiert, wird es sich an anderen Orten Bahnbrechen – vielleicht als Faszination durch die Gewalt oder durch die Droge“.

Er sieht gerade in der Bewältigung risikoträchtiger Sportarten eine Möglichkeit, um die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins zu fördern, Ansehen im sozialen Umfeld zu erlangen und gegen die Langeweile der technisierten und perfekten Welt anzukämpfen (vgl. Opaschowski, 1992).

5.3 Pädagogische Konsequenzen

Die hedonistische Lebenshaltung einer Generation wird zu einem Problem für die ganze Gesellschaft. Die Unfähigkeit, Mühsal und Frustrationen zu ertragen, wird zum Bumerang des auf Lustmaximierung ausgerichteten Lebensstils (vgl. Gronemeyer, 1998; Zeier, 1992). Die kleinen Freuden des Alltags werden nicht mehr wahrgenommen. Thrilling – die bewusste Suche nach Angstlust, Spannungsreiz, Nervenkitzel und Wagnis – wird zu einer neuen Freizeitbewegung. Kampf und Anstrengung werden zum Ersatz für die fehlenden Herausforderungen des Alltags. Opaschowski sieht deshalb im sinnvollen Umgang mit der Freizeit ein Hauptproblem der Zukunft und fordert die Befähigung zur „Zeitsouveränität“. Hierbei sollte jedoch der Mensch nicht von dem geleitet werden, was aufgrund modischer Strömungen in oder out ist, sondern sollte lernen, selbstbestimmt zu handeln.

„Vielleicht erfährt in Zukunft das Leitbild des innengeleiteten Menschen Wiederauferstehung" (Opaschowski, 1990, S. 50).

Gronemeyer (1998) beschäftigt sich sehr intensiv mit der Askese als einer Möglichkeit, um mit den beschriebenen Problemen zurechtzukommen. Er wendet sich in seinen Ausführungen sehr entschieden gegen den Modetrend der Askese, der mit der eigentlichen Idee des asketischen Lebens nichts zu tun hat. Ebenso wendet er sich gegen die zuweilen von Politikern vorgetragenen Appelle, wonach das Anspruchsniveau herunterzufahren sei. Askese ist etwas Privates, wobei aber nicht das Individuum im Mittelpunkt steht, sondern der Mitmensch und Gott. Es geht darum, durch die asketischen Tugenden die Fesselungen der Erlebnisgesellschaft durch Klugheit, Disziplin und Aufmerksamkeit abzustreifen.

„Die zentrale Vokabel heißt *Verzicht* – ein Verzicht auf konsumtives ‚Glück‘ aller Art“ (Gronemeyer, 1998, S. 185 - 186; Hervorhebung im Original).

In der Adaptations-Niveau-Theorie von Brickman und Campbell (1971) wird die Notwendigkeit der Auslenkung der Befindlichkeit in das Negative hervorgehoben. Die Auslenkung wird als notwendig erachtet, um letztendlich Glück und Wohlbefinden empfinden zu können. Niemand kann sich über einen längeren Zeitraum wohl fühlen, wenn er nicht zwischenzeitlich auch Phasen des Unwohlseins durchmacht. Da das Leben in den Industrienationen in der Regel ohne solche Befindlichkeitsauslenkungen abläuft, sucht das Individuum solche Stimuli, um auf diesem Wege sein Wohlbefinden zu steigern.

Der Spaß stellt sich demgemäß nicht von selbst ein, sondern setzt eine gewisse Anstrengung voraus. Zwischen Befindlichkeit und dem Anstrengungsgrad bei sportlichen Belastungen besteht nach Abele und Brehm (1984 und 1986) eine Beziehung. Obwohl nach den vorliegenden Untersuchungen noch nicht geklärt ist, ob es einen Umkehrpunkt gibt, bei dem die Anstrengung auch in das Gegenteil – Missbefinden umschlagen kann, kommen die Autoren zu der Ansicht, dass die Anstrengung eine Voraussetzung zum Wohlfühlen darstellt.

„Auch der Spaß will erarbeitet, sprich: voraussetzungsvoll erlaufen werden. Dies gilt physiologisch, psychisch wie sozial“ (Rittner, 1985, S. 150).

Auch von Cube und Alshuth (1987) thematisieren die Notwendigkeit des Umweges, d. h. der Anstrengung, um Frustrationen zu vermeiden und damit einen Lustgewinn zu erzielen. Aus einem verhaltensbiologischen Ansatz heraus kritisieren sie den Wunsch des Menschen, im Schlaraffenland leben und ohne Mühsal Wohlbefinden erlangen zu wollen.

Verkürzt lässt sich das Modell der doppelten Quantifizierung folgendermaßen charakterisieren: Eine Triebhandlung kommt zustande

- bei niedriger Reizstärke und hoher Triebstärke,
- hoher Reizstärke und niedriger Triebstärke,
- hoher Reizstärke und hoher Triebstärke.

Der Lustgewinn der aus der Befriedigung eines bilogischen Bedürfnisses (Hunger, Durst, Sexualität etc.) resultiert hängt von zwei Faktoren ab. Erstens davon wie stark dieses biologische Bedürfnis tatsächlich vorhanden ist. Das Sprichwort sagt: „Hunger ist der beste Koch“. Zweitens wieviel Enerige für die Möglichkeit der Triebbefriedigung investiert werden musste. Eine maximale Triebbefriedigung erfolgt demgemäß durch ein stark entwickeltes Bedürfnis – eventuell ausgelöst auch durch einen Aufschub der Bedürfnisbefriedigung – und eine der Bedürfnisbefriedigung vorausgehende Anstrengung.

„Je größer die Anstrengung ist, umso mehr also die Triebstärke ansteigt, desto größer ist auch „Belohnung“ durch Lust“ (von Cube & Alshuth, 1987, S. 63).

Eine solche Form der Bedürfnisbefriedigung war sicherlich für unsere Vorfahren normal (vgl. Allman, 1999). Bevor der tägliche Hunger gestillt werden konnte, musste gesammelt oder gejagd werden. In der heutigen Zeit des Überflusses hingegen wird versucht, die Bedürfnisbefriedigung

durch eine Erhöhung der Attraktivität des Objektes zu erhöhen. Selbst wenn man satt ist, mundet noch eine süße Nachspeise. Dieses Bild trifft nicht nur auf den Hunger zu.

Das verhaltensbiologische Prinzip der doppelten Quantifizierung besitzt nach Ansicht der Autoren auch für den Menschen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, um effektiv zu einer Regulation seiner Triebe zu gelangen. Das stammesgeschichtliche Programm, das für das Triebverhalten verantwortlich ist, ist trotz der enormen Entwicklung des menschlichen Großhirns in den letzten Jahrhunderttausenden nach wie vor für viele Verhaltensweisen des Menschen von Relevanz (vgl. Allmann, 1999). Ciompi (1993) spricht diesbezüglich von einem System der Affekt-Logik, womit er zum Ausdruck bringt, dass selbst logische Entscheidungen immer auch von affektiven Faktoren beeinflusst werden. Ursache hierfür ist die evolutionäre Entwicklung unseres Gehirns.

Gerade in der heutigen Zeit, die durch Überfluss und Verwöhnung gekennzeichnet ist, sei es eine pädagogische Aufgabe, den Menschen zu einem vernünftigen Umgang mit seinen Trieben anzuleiten. von Cube und Alshuth (1987) entwerfen das Bild des *Anērs*, des erwachsenen, reifen und souveränen Menschen. Die Erziehung zum *Anērs* gliedert sich in drei überlappende Phasen:

- Unterstützung natürlicher Aktivitäten,
- Fordern auf der Basis von Funktionslust und Triebmotiven,
- Erkenntnis verhaltensökologischer Zusammenhänge zum Zwecke eigenverantwortlicher Selbstforderung (a. a. O. 16).

Insbesondere in einer von Zeitnot, Umweltzerstörung, Technisierung, Verstädterung und Kommerz geprägten Umwelt sollte der Mensch über Strategien verfügen, selbständig Wohlbefinden zu erlangen. Grupe (1976, S. 361) nennt dies das aktive Wohlbefinden und versteht darunter jenes Wohlbefinden,

„...das aus der aktiven Gestaltung des Verhältnisses zu sich selbst, zum eigenen Körper und zur Umwelt entsteht, wobei dessen Kennzeichen nicht Verwöhnung und Schonung sind, sondern Eigenaktivität und Selbstaktualisierung“.

Auch Becker (1991) betont, dass eine ausschließliche Orientierung am Wohlbefinden nicht Richtschnur des Handelns sein darf. Das Lustprinzip bedarf der Korrektur durch das Realitätsprinzip. Es versetzt den Menschen in die Lage, aus Erfahrungen und aus gedanklichen Analysen zu lernen und sich auf diesem Wege an unterschiedliche Umweltbedingun-

gen anzupassen. Er sieht folgende Ansätze als Voraussetzung für das habituelle Wohlbefinden an:

- das „gelungene“ Leben bzw. die Fähigkeit zur ausgewogenen Bewältigung externer und interner Anforderungen,
- die Fähigkeit, die kleinen Freuden des Alltags genießen zu können,
- das Vorhandensein eines positiven Selbstwertgefühls auf der Grundlage der Wertschätzung durch andere Menschen,
- das Erfüllen sinnvoller Aufgaben,
- die Verankerung in einem tragfähigen Wertesystem.

Mayring (1991a) entwickelt für die Förderung des Glücks als pädagogisches Ziel den Grundgedanken, dass man Erziehungsziele ableitet, deren Umsetzung dann den Einzelnen in die Lage versetzen soll, Glückserleben und Lebensglück zu entwickeln. Hierbei gehe es weniger um ein Aufoktroyieren von Glücksgefühlen als vielmehr um ein Schaffen von positiven Voraussetzungen. Im Grunde wird hiermit eine Forderung von Grupe (1976, S. 362) wiederholt, der zum Verhältnis von Erziehung und Wohlbefinden festhält:

> Ob sich das einzelne Individuum aber wirklich wohlbefindet oder nicht, hat Erziehung nur zum Teil in der Hand. Sie kann sich um Voraussetzungen bemühen, Fähigkeiten lehren, Erfahrungen vermitteln, äußere Bedingungen schaffen, Lernsituationen arrangieren, Angebote bereitstellen, die sich für die Erreichung von Wohlbefinden als günstig erweisen. Ob es sich am Ende tatsächlich einstellt, liegt letztlich außerhalb ihrer Möglichkeiten.

Brehm (1990) kommt aufgrund der Analyse subjektiver Theorien von Schülern über Gesundheit und Sportunterricht zu der Auffassung, dass körperliche Anstrengung so angeboten werden muss, dass sie zum Erlebnis wird. Er fordert von den Sportlehrern in der Schule, dass sie den Schülern mehr Zeit zum Austoben zugestehen und mehr Zeit zum "Verweilen beim Gekonnten" einräumen sollten.

„Aus trainingspädagogischer Perspektive und aus gesundheitserzieherischer Sicht ist das Verweilen beim bereits Gekonnten im Sportunterricht sinnvoll. Der Spaß am Können hängt häufig mit der Wiederholung zusammen“ (Brehm, 1990, S. 131).

Beckers (1999) nimmt eine sehr kritische Position zu dieser Orientierung in der heutigen Zeit im Allgemeinen und in der Sportpädagogik im Speziellen ein. Er spricht vom „Etikett der Sprachlosigkeit“ (S. 30), womit er zum Ausdruck bringen möchte, dass es sich insbesondere bei den Beg-

riffen Spaß und Wohlbefinden um Metaphern handelt, die zwar den hedonistischen Zeitgeist zum Ausdruck bringen, deren Informationsgehalt aber gegen Null geht (S. 41). Er geht in einem nächsten Schritt soweit, dass er Begriffe „Spaß“ und „Wohlbefinden“ zu Tabuwörtern erklärt. Für den Spaßbegriff möchte ich hier Beckers voll zustimmen. Für seine Aussagen zum Wohlbefinden möchte ich hingegen einiges entgegnen.

Neumann (1999) diskutiert vor dem Hintergrund der Erlebnisorientierung die Wagniserziehung im Schulsport. Er kommt zu dem Schluss, dass diese sehr wohl einen Beitrag für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme von Heranwachsenden leisten kann. Es gilt jedoch einen Unterschied zu machen zwischen den Kicks oder Thrills, wie sie beim Bungeespringen erfahren werden, und sportlichen Wagnissen, wie zum Beispiel beim Klettern. In der Erziehung müssen Kompetenzen vermittelt werden. Aus sportpädagogischer Sicht ist hier vor allem an die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu denken. Solche werden beim Klettern benötigt, aber nicht beim Bungeespringen. Eine Wagniserziehung sollte sozial verträgliche und sozial förderliche Erlebnisse vermitteln. Eine solche pädagogisch geleitete Wagniserziehung könnte eventuell dazu beitragen, dass dyssoziale, virtuelle oder ausschließlich konsumtive Erlebnisse ein wenig an Reiz verlieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es eine Reihe von Belegen dafür gibt, dass es durch körperliche und insbesondere sportliche Aktivität zu einer positiven Veränderung der Stimmung kommt. Das Besondere aber an dieser Form des Stimmungsmanagements ist, dass es in der Regel ohne Anstrengung nicht zu haben ist:

> Wir können das richtige Wohlbefinden das *aktive Wohlbefinden* nennen und darunter jenes Wohlbefinden verstehen, das aus der positiven Gestaltung des Verhältnisses zu unserem Körper, zu uns selbst und zu unserer Umwelt entsteht, wobei deren Kennzeichen eben gerade nicht körperliche Inaktivität und Bequemlichkeit sind, sondern Eigenaktivität und Selbstgestaltung. (Grupe, 1995, S. 25; Hervorhebungen im Original)

6 Abschlussbemerkungen

Anliegen der vorliegenden Schrift war es, Grundfragen und Arbeitsmethoden der Sportpädagogik in einer transparenten Form zu vermitteln. Hierzu wurden 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 Gesundheissport. Diese Themenbereiche wurden gewählt, weil diese die derzeit hinsichtlich der Berufsorientierung angehender Sportlehrer 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 sollten auch die verschiedenen Perspektiven der Sportpädagogik dargestellt werden. 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. Die eigenen Untersuchungen zur Koedukation oder zur Handlungsfähigkeit im Gesundheitssport sollten zeigen, dass sich hierbei 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 (siehe Abbildung 37).

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-hermeneu-

tischen Pädagogik verbunden. Dieses Vorgehen liefert die normativen Grundlagen der Beratungsleistung der Sportpädagogik und beantwortet hierbei die Frage nach dem „Wozu“ (Prohl, 1999).

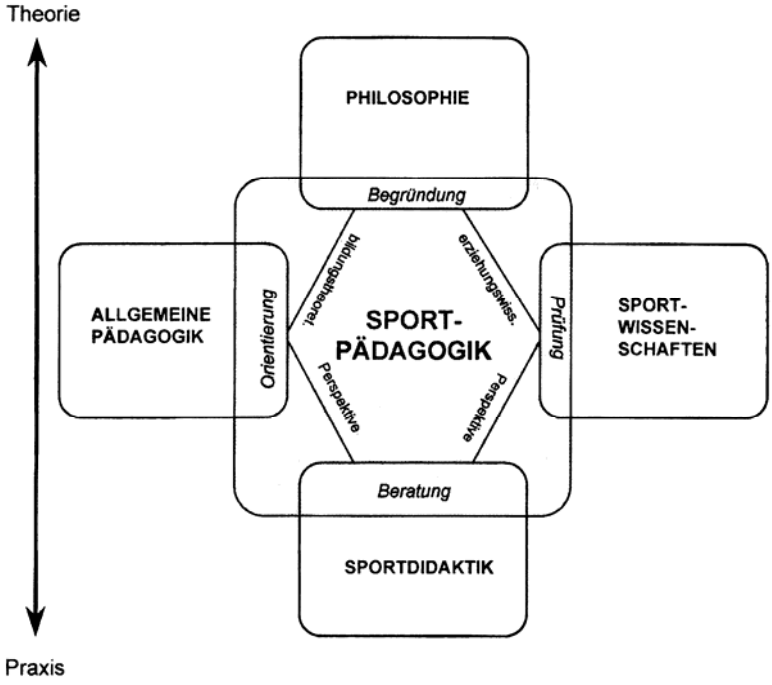

Abbildung 37: Grundriss der Sportpädagogik (Prohl, 1999, S. 20).

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 Nichtaktzeptanz von gemischtgeschlechtlichem Unterrricht in hohem Maße von den Vorerfahrungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler abhängig ist (vgl. Kapitel 3.3). Somit liefert die emprisch 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. Die Überlegungen zur Bildungsdiskussion, zur Koedukation, zur Handlungsfähigkeit im Gesundheitssport und zur Spaßorientierung im Freizeitsport waren mit pädagogischen Schlussfolgerungen verbunden, die auf die Didaktik und Methodik des Sports in diesen Bereichen Einfluss nehmen sollen.

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Studierenden der Sportwissenschaft später als Sportlehrer oder -trainer 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, S. 251).

Literaturverzeichnis

Abele, A. & Brehm, W. (1984). Befindlichkeitsveränderungen im Sport. *Sportwissenschaft*, *14*, 252–275.

Abele, A. & Brehm, W. (1986). Befindlichkeitsveränderungen im Sport. *Sportwissenschaft*, *16*, 288–302.

Abele, A. & Brehm, W. (1990). Sportliche Aktivität als gesundheitsbezogenes Handeln. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 105–116). Göttingen: Hogrefe.

Abele, A., Brehm, W. & Gall, T. (1991). Sportliche Aktivität und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 279–296). Weinheim: Juventa.

Abele-Brehm, A. & Brehm, W. (1986). Zur Konzeptualisierung und Messung von Befindlichkeit. Die Entwicklung der „Befindlichkeitsskalen“ (BFS). *Diagnostica*, *32*, 209–228.

Affemann, R. (1979). Durch Gesundheitserziehung zur Gesundheitsbildung. *Deutsches Ärzteblatt*, *76*, 2099.

Alfermann, D. (1992). Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, *22*, 323–343.

Alfermann, D. (1992). Mädchen im Sport/Sport für Mädchen ? – Eine Nachbetrachtung. In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft. Bericht über den 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) vom 3.–5. Oktober 1990 in Bayreuth* (S. 35–36). Schorndorf: Hofman.

Allman, W. F. (1999). *Mammutjäger in der Metro. Wie das Erbe der Evoluation unser Denken und Verhalten prägt*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Altenberger, H. (1997). Sportunterricht an der Schule zwischen sportmotorischer Kompetenzerweiterung und verantwortungsgeleitetem Sporttreiben. In H. Altenberger (Hrsg.), *Fachdidaktik in Forschung und Lehre* (S. 47–58). Augsburg: Wißner.

Apter, M. (1994). *Im Rausch der Gefahr. Warum immer mehr Menschen den Nervenkitzel suchen*. München: Kösel.

Aschebrock, H. (1990). Zur Notwendigkeit ausgewiesener pädagogischer Leitkategorien in der Sportdidaktik. In K. Scherler (Hrsg.), *Normative Sportpädagogik* (S. 73–97). Clausthal-Zellerfeld: dvs.

Balint, M. (1959). *Thrills and regressions*. London: The Hogarth Press and the Institute for Psycho-analysis.

Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.

Balz, E (1997).: Schulsport und Gesundheit – Eine praxisorientierte Stellungnahme. In B. Wildt (Hrsg.), *Gesundheitsförderung in der Schule* (S. 99–108). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Balz, E. (2000). Sport oder Bewegung – eine Frage der Etikettierung? *dvs-Informationen*, 15 (4), 8–12.

Becker, G. (1994). *Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil I* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 13–49). Weinheim: Juventa.

Becker, P., Bös, K. & Woll, A. (1994). Ein Anforderungs-Ressourcen-Modell der körperlichen Gesundheit: Pfadanalytische Überprüfung mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 2,* 25–48.

Becker, P. (1982). *Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 1*. Göttingen: Hogrefe.

Beckers, E. & Brux, A. (1993). Zur Definition von "Gesundheitssport". *Sportwissenschaft*, 23, 312–314.

Beckers, E. & Kruse, C. (Hrsg.). (1986). *Gesundheitsbildung durch Wahrnehmungsentwicklung und Bewegungserfahrung*. Köln: Strauß.

Beckers, E. (1995). Braucht der Schulsport neue pädagogische Orientierungen? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung.. Dokumentation des ersten Schulsportsymposiums Nordrhein-Westfalens 1994* (S. 38–62). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Beckers, E. (1999). Spaß, Fun, Wohlbefinden – Wider die Kultur der Sprachlosigkeit. *Spectrum der Sportwissenschaften*, *11* (2), 29–43.

Beitat, H., Schott, N. & Wessinghage, T. (1999). Der Einfluß eines herzfrequenzkontrollierten Laufseminars auf das Belastungsempfinden. *Gesundheitssport und Sporttherapie*, 15, 13–15.

Benner, D. (1991). *Hauptströumgen der Erziehunswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Berner, H. (1996). *Über-Blicke – Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch drei Jahrzehnte*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Biddle, S. & Mutrie, N.(1991). *Psychology of physical activity and exercise*. London: Springer.

Bielefeld, J. (1986). Zur Begrifflichkeit und Strukturierung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Körpererfahrung* (S. 3–35). Göttingen: Hogrefe.

Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.

Bös, K., Wydra, G. & Karisch, G. (1992). *Gesundheitsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport*. Erlangen: perimed.

Bouchard, C., Shephard, R. J. & Stephens, T. (Eds.). (1994). *Physical Activity, Fitness, and health*. Champaign: Human Kinetics.

Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, *48,* 100–111.

Brecht, B. (1967). Die Krise des Sports (1928). In K. Schwarz (Hrsg.), *Dichter deuten den Sport* (S. 1928). Schorndorf: Hofmann.

Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. *sportunterricht*, *39*, 125–134.

Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und Sport(-Unterricht). *sportunterricht*, *39*, 125–134.

Breslow, L. (1972). Quantitative approach to the World Health Organization definition of health: Physical, mental and social well-being. *International Journal fo Epidemiology, 1*, 347–355.

Brickman, P. & Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planing the good society. In M. H. Appley, (Ed.), *Adaptation level theory: A symposium* (p. 287 - 302). New York: Academic Press.

Brodtmann, D. (1996). Zweierlei Maßstäbe im Sport. Der Einfluß der Inhalte auf die Noten. *Friedrich Jahresheft*, *XIV*, 60–61.

Ciompi, L. (1993). Die Hypothese der Affektlogik. *Spektrum der Wissenschaft*, Februar, 76–87.

Crummenerl, M. (1995). Bericht über den Arbeitskreis B 4: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Debatte um die Koedukation für den Schulsport? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung. Doku-*

mentation des ersten Schulsportsymposiums Nordrhein-Westfalens 1994 (S. 212–215). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Cube, F. von & Alshuth, D. (1987). *Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung*. München, Zürich: Piper.

De Waal, F. (1993). *Wilde Diplomaten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Deutscher Sportbund (Hrsg.). (1998). *Gehört Schulsport noch zum öffentlichen Bildungsangebot? Dokumentation der Anhörung des Deutschen Sportbundes zum Schulsport am 16. Juni 1997 in Frankfurt*. Frankfurt: DSB.

Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. *sportunterricht, 45*, 324–339.

Digel, H. (1987). Vorsicht Gesundheit! Sechs Thesen zur gesundheitspolitischen Inanspruchnahme des Sports. *Olympische Jugend*, *33* (4), 4–7.

Drosdowski, G. & Grebe, P. (Bearbeitung). (1963). *Duden Etymologie*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Elias, N. (1982). Sport und Freizeit. In N. Elias & E. Dunning, *Sport im Zivilisationsprozeß*. Münster: LitVerlag.

Erdmann, R. (1990). Handlungstheorie - ein Gewinn? *Sportwissenschaft, 20*, 146 - 161.

Federken, L. (1967). *Der Arzt des öffentlichen Gesundheitsdienstes*. Stuttgart.

Firley-Lorenz, M. (1995). Orientierungen von Sportlehrerinnen für das Alltagshandeln im koedukativen Sportunterricht. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 248–252). Sankt Augustin: Academia.

Franke, E. (Hrsg.). (1986). *Sport und Gesundheit*. Reinbek: Rowolth.

Franzkowiak, P. (1986). Kleine Freuden, kleine Fluchten. Alltägliches Risikoverhalten und medizinische Gefährdungsideologie. In E. Wenzel (Hrsg.), *Die Ökologie des Körpers* (S. 121–174). Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.

Fuchs, R. (1997). *Psychologie und körperliche Bewegung*. Göttingen: Hogrefe.

Funke, J. (1987). Über den didaktischen Ansatz der „Körpererfahrung". In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 94–108). Schorndorf: Hofmann.

Funke, J. (1983a). Einleitung. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung* (S. 7–11). Reinbek: Rowohlt.

Funke, J. (1983b). Körpererfahrung im Gerätturnen – zum Beispiel: die Kippe. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung* (S. 97–117). Reinbek: Rowohlt.

Funke-Wineke, J. (1992). Grundlagen unseres Ansatzes. In G. Treutlein, J. Funke & N. Sperle, *Körpererfahrung im Sport* (9–28). Aachen: Meyer & Meyer.

Funke-Wineke, J. (2000). Von der Sportpädagogik zur Bewegungspädagogik. *dvs-Informationen*, *15* (4), 13–14.

Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung" als mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft, 7*, 166–186.

Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Gronemeyer, R. (1998). *Die neue Lust an der Askese*. Berlin: Rowohlt.

Grössing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*. Schorndorf: Hofmann.

Grössing, S. (1995). Bewegungskultur durch Bewegungserziehung statt Handlungsfähigkeit im Sport durch Sporterziehung. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann

(Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 49–57). Sankt Augustin: Academia.

Grössing, S. (1997a). Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein* (S. 33–45)? Schorndorf: Hofmann.

Grössing, S. (1997b). *Einführung in die Sportdidaktik*. Wiesbaden: Limpert.

Grupe, O. (1976). Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden. *Sportwissenschaft*, *6*, 355–374.

Grupe, O. (1987a). *Sport als Kultur*. Zürich: Edition Interfrom.

Grupe, O. (1987b). In Frack und Turnschuhen zum Konzert. *FAZ*, vom 3. November, 9.

Grupe, O. (1991). Sportlichkeit als Lebensstil. *Psychologie heute*, *18* (10), 27–29.

Grupe, O. (1992). Bildung. In P. Röthig (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 91–92). Schorndorf: Hofmann.

Grupe, O. (2000b). Sporterziehung und Schulsportkultur. *sportunterricht*, *49*, 14–19.

Grupe, O. (2000b). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte* . Schorndorf: Hofmann.

Grupe, O. et al. (1974). Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. In Autoren, *Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II*. Gutachten und Studien der Bildungskommission 40 (S. 109–140). Stuttgart.

Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.

Grupe, O. & Kurz, D. (1992). Sportpädagogik. In P. Röthig (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 438–440). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (1992). Lernerfolgskontrolle. In P. Röthig (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 288–290). Schorndorf: Hofmann.

Hacke, A. (1987). Muskuläre Aufrüstung. *Kursbuch 88* (S. 69 - 78). Berlin: Rotbuch.

Hartmann, H. A. (1998). The Thrilling-Fields oder „Bis ans Ende – und dann noch weiter“. Über extreme Outdoor Activities. In H. A. Hartmann & R. Haubl (Hrsg.), *Freizeit in der Erlebnisgesellschaft. Amüsement zwischen Selbstverwirklichung und Kommerz* (S. 67–94) (2. Aufl.). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hartmann, H. A. & Haubl, R. (Hrsg.). (1998). *Freizeit in der Erlebnisgesellschaft. Amüsement zwischen Selbstverwirklichung und Kommerz* (2. Aufl.). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hecker, G. (1989). Abenteuer und Wagnis im Sport – Sinn oder Unsinn? *Sportmedizin*, 40, 328–331.

Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *psychologie und sport, 6,* 35–44.

Hellpach, W. (1968). Körper und Geist. In *Sport - Idee und Wirklichkeit Mosaik Bd. 7* (S. 35 - 36). Frankfurt am Main: Diesterweg.

Henkel, U. (1998). Mädchen und Sport(-unterricht) oder: Fauen ohne Sport heute – Mädchen im Sportunterricht gestern. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (S. 87–102). Hamburg: Czwalina.

Hiller, H. (1999). *Vergleichende Untersuchung zur Akzeptanz und Beliebtheit des Sportunterrichts bei saarländischen und baden-württembergischen Gymnasiasten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

Honecker, E. (1971). *Bericht des Zentralkommitees an den VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands*. Berlin: Dietz Verlag.

Horter, P. (1998). Mädchen im Schulsport – Verweigerung, Anpassung oder Selbstbestimmung? In K. Behm & K. Petzsche (Hrsg.), *Mädchen und Frauen im Sport – Natur und Geisteswissenschaften im Dialog* (S. 55–62). Hamburg: Czwalina.

Hummel, A. (1997). Die Körperlich-Sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein* (S. 33–45)? Schorndorf: Hofmann.

Hummel, A. & Balz, E. (1995). Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle – Unterrichtskonzepte. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 28–40). Sankt Augustin: Academia.

Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht*, *49*, 9–13.

Hurrelmann, K. (1994). *Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim: Beltz.

Illhardt, F. J. (1981). Gesundheit und Krankheit. Ein theologischer Versuch. In W. Jacob & H. Schipperges (Hrsg.), *Kann man Gesundsein lernen* (S. 59–77)? Stuttgart: Gentner.

Jablonski, D., Liesen, H., Kraus, L. & Mödder, H. (1985). Intensitätssteuerung und Leistungsbeurteilung beim Jogging. *Fortschritte der Medizin, 103*, 27–32.

Jacob, W. (1981). Kranksein und Gesundheit. In W. Jacob & H. Schipperges (Hrsg.), *Kann man Gesundsein lernen* (S. 201–215)? Stuttgart: Gentner.

Jessen, H. F. & Pilz, G. A. (1989). Sport im Spannungsfeld von Gesundheitsbedürfnis und Risikobereitschaft. In D. Böning et al. (Hrsg.), *Sport – Rettung oder Risiko für die Gesundheit* (S. 278–281). Köln: Deutscher Ärzte Verlag.

Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. *sportunterricht, 44*, 45–53.

Jung, D. & Ulmer, H.-V. (1983). Bewegungsmangel – Gefahr für die Volksgesundheit? *Deutsches Ärzteblatt*, 80 (37), 68–71.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (1991). *Studienbuch Pädagogik* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Cornelsen.

Kenyon, G. S. (1968a). A conceptual model for charakterising physical acitvity. *Research Quarterly*, *39*, 96–105.

Kenyon, G. S. (1968b). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly*, *39*, 566–574.

Kläser, T. (2000). *Einstellungen von Sportlehrern zur Koedukation*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Sportwissenschaftliches Insitut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

Klafki, W. (1975). Leisten können, ohne leisten zu müssen. In DSB (Hrsg.), *Sport, Leistung, Gesellschaft* (S. 49–53). München: proSport.

Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Klauer, K.-J. (1974). *Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Klein, M. (Hrsg.). (1984). *Sport und Körper*. Reinbek: Rowohlt.

Knoll, M. (1997). *Sporttreiben und Gesundheit. Eine kritische Analyse*. Schorndorf: Hofmann.

Kofing, H. (1999). Ist Sportpädagogik kein „Pädagogischer Grundbegriff“? *sportunterricht*, *48*, 312–313.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.

Krakauer, J. (1998). *In eisigen Höhen. Das Drama am Everest*. München: Pieper.
Krockow, Ch. von (1975). Sieben Thesen zur Leistungsdiskussion. In DSB (Hrsg.), *Sport, Leistung, Gesellschaft* (S. 93–96). München: proSport.
Kron, F. (1991). *Grundwissen Pädagogik*. München: Reinhardt.
Kröner, S. & Pfister, G. (Hrsg.). (1985). Nachdenken über Koedukation im Sport. Ahrensburg: Czwalina.
Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *sportunterricht*, *45*, 4–8.
Krüger, M. (1999). Im Brennpunkt: Sport muss Unterrichtsfach bleiben. *sportunterricht*, 48, 305.
Krüger, M. & Grupe, O. (1998). Sport- oder Bewegungspädagogik? *sportunterricht*, *47*, 180–187.
Krüger, M. & Grupe, O. (1999). Noch einmal: Sport- oder Bewegungspädagogik? *sportunterricht*, *48,* 309–311.
Kugelmann, C. (1996). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende abzusehen. *Sportwissenschaft, 26*, 272–289.
Kugelmann, C. (1999). Koedukation im Sportunterricht. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 297–322). Hohengehren: Schneider Verlag.
Kurz, D. (1986). Handlungfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In G. Spitzer & D. Schmidt, *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung* (S. 28–43). Schorndorf: Hofmann.
Kurz, D. (1987). Vom Vollzug von Leibesübungen zur Handlungsfähigkeit im Sport – Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 52–67). Schorndorf: Hofmann.
Kurz, D. (1990). Sportpädagogik – Eine Disziplin auf der Suche nach ihrem Profil. In H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 236–251). Schorndorf: Hofmann.
Kurz, D. (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten – Warum und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (S. 15–18). Schorndorf: Hofmann.
Kurz, D. (1993). Sinn, Folgen, Zwecke. *Sportwissenschaft*, *23,* 410–415.
Kurz, D. (1995a). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit*. Kongressbericht (S. 41–48). Sankt Augustin: Academia.
Kurz, D. (1995b). Braucht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung*. *Dokumentation des ersten Schulsportsymposiums Nordrhein-Westfalens 1994* (S. 63–80). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
Kurz, D. (1997). Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Curriculumrevision im Schulsport – Werkstattberichte. Heft 3: Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (S. 8–42). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
Kurz, D. (2000). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, *50*, 72–78.
Lander, H.-J. (1986). Über das Verhältnis von Kognition, Emotion, Motivation aus allgemeinpsychologischer Sicht. *Theorie und Praxis*, *15*, 317–325 und 396–404.

Lange, A. T. (1991). *Laufen unter Ausdauerbedingungen. Auswirkungen auf Psyche und Physis*. Wiesbaden: Limpert.

Leakey, R. (1997). *Die ersten Spuren. Über den Ursprung der Menschen*. München: Bertelsmann.

Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaften*. Reinbek: Rowolth.

Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? *sportunterricht*, *49,* 77–80.

Levine, R. (1998*). Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. München: Piper.

Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.

Meinberg, E. (1987). Warum Theorien sportlichen Handelns Anthropologie benötigen! *Sportwissenschaft*, *17,* 20–36.

Miethling, W.-D. (Hrsg.). (1998). *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Hamburg: Czwalina.

Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. (1999). Zwischen Erlebnisorientierung und Erfahrungsbildung. *Sportwissenschaft*, *29*, 158–174.

Nitsch, J. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 188–270). Schorndorf: Hofmann.

NRW – Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999a). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Sport*. Frechen: Ritterbach.

NRW – Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999b). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarschule – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Sport*. Frechen: Ritterbach.

Opaschowski, H. W. (1987). *Sport in der Freizeit. Bd. 8 der Schriftenreihe zur Freizeitforschung*. Hamburg: B. A. T. Freizeitforschungsinstitut.

Opaschowski, H. W. (1990). *Herausforderung Freizeit. Perspektiven für die 90er Jahre. Bd. 10 der Schriftenreihe zur Freizeitforschung*. Hamburg: B. A. T. Freizeitforschungsinstitut.

Opaschowski, H. W. (1992). *Freizeit 2001. Ein Blick in die Zukunft unserer Freizeitwelt*. Hamburg: B. A. T. Freizeitforschungsinstitut.

Opaschowski, H. W. (1995). *Neue Trends im Freizeitsport*. Hamburg: B. A. T. Freizeitforschungsinstitut.

Opaschowski, H. W. (2000). *Kathedralen des 21. Jahrhunderts. Erlebniswelten im Zeitalter der Eventkultur*. Hamburg: Germa Press.

Opaschowski, H. W. (2000). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen*. Hamburg: Germa Press.

Opper, E. (1996). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? *sportunterricht*, *45,* 349–356

Pahmeier, I. (1994). Drop-out und Bindung im Breiten- und Gesundheitssport. *Sportwissenschaft*, *24*, 117–150.

Pahmeier, I. & König, A. (1997). Zur Bedeutung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit für die Teilnahme an Gesundheitsprogrammen. *psychologie und sport, 4*, 135–150.

Parsons, T. (1967). Definition von Gesundheit und Krankheit im Lichte der Wertbegriffe und der sozialen Struktur Amerikas. In A. Mitscherlich, T. Brocher, O. von

Mering & K. Horn, *Der Kranke in der modernen Gesellschaft* (S. 57–87). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Peterson, A. V., Kealey, A. K., Mann, S. L. & Marek, P. M. (2000). Hutchinson Smoking Prevention Project: Long-Term Randomized Trial in School-Based Tobacco Use Prevention – Results on Smoking. *Journal of the National Cancer Institute*, *92,* 1979–1991.

Pfister, G. (1992). Mädchenspiele – zum Zusammenhang von Raumaneignung, Bewegungserfahrung und Sportengagement. In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft. Bericht über den 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) vom 3.–5. Oktober 1990 in Bayreuth* (S. 29–31). Schorndorf: Hofman.

Pfister, G. (1995). „ ... und nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmut hervor“ – Zur Entwicklung des Mädchenturnunterrichts im 19. Jahrhundert. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit*. Kongressbericht (S. 239–247). Sankt Augustin: Academia.

Pfister, G. (1999). *Sport im Lebenszusammenhang von Frauen*. Schorndorf: Hofmann.

Pöhlmann, R. (1977). 5 Thesen zum "Fähigkeitssystem" der Sportmotorik im handlungspsychologischen Bezug. *Theorie und Praxis der Körperkultur, 26*, 511- 515.

Pilz, G. A. (1992). Hooligans – Europameister der Gewalt? *Psychologie heute*, *19* (5), 36–39.

Priester, K. (1995). Geschlechtsrolle. In H. Blankertz, (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Teil 2 – Sekundarstufe II: Jugendbildung zwiscen Schule und Beruf* (S. 273–276). Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.

Pudel, V. & Westenhöfer, J. (1998). *Ernährungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Rittner, V. (1985). Sport und Gesundheit. Zur Ausdifferenzierung des Gesundheitsmotivs. *Sportwissenschaft*, 15, 136–154.

Robinsohn, S. (1972). Bildungsreform als Revision des Curriculum (3. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.

Rosenstock, I. M. (1966). Why people use health services. *Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44, 94.

Rost, R. (1987). Warum starb Jim Fixx? *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 38*, 350–351.

Röthig, P. & Prohl, R. (1989). Gesundheitserziehung aus sportpädagogischer Sicht – Probleme, Ansätze, Perspektiven. In W. Banzer & G. Murza (Hrsg.), *Gesundheitsförderung. Sport im Spannungsfeld von Prävention und Lebensqualität* (S. 41–48). Bielefeld: IDIS.

Röthig, P. & Prohl, R. (1990). Pädagogische Überlegungen zur Prävention durch Sport. In W. Banzer & G. Hoffmann (Hrsg.), *Präventive Sportmedizin* (S. 22–29). Erlangen: perimed.

Sagan, L. A. (1992). *Die Gesundheit der Nationen. Die eigentlichen Ursachen von Gesundheit und Krankheit im Weltvergleich*. Reinbek: Rowolth.

Scarbath, H. (1990). Schule, Erziehung und Gesundheit – Ideen zu einer ganzheitlichen Bildung der Person. *Forum E. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung*, *42* (12), 8–14.

Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, *22*, 9–31.

Scheffel, H. & Patzkill, B. (1995). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport*

unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit (S. 252–256). Sankt Augustin: Academia.

Scheffel, H. (1992). Wie erleben Mädchen den koedukativen Sportunterricht. In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft. Bericht über den 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) vom 3. – 5. Oktober 1990 in Bayreuth* (S. 30–31). Schorndorf: Hofman.

Scheffel, H. (1996). *Mädchensport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.

Schierz, M. (1993). Sport als Kompensationsinstanz für Sinndefizite. *Sportwissenschaft*, 23, 35–48.

Schierz, M. (2000). Paradise lost. Unsystematische Bemerkungen zu Vielfalt und Widerstreit in der Schulsportpädagogik. *sportunterricht*, *49,* 20 – 24.

Schlicht, W. (1994). *Sport und Primärprävention*. Göttingen: Hogrefe.

Schmidt, L. R. (1998). Zur Dimensionalität von Gesundheit (und Krankheit). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 6,* 161–178.

Schmitz, J. N. (1970). *Grundstruktur des didaktischen Feldes* (2. Auflage). Schorndorf: Hofmann.

Schmitz, J. N. (1972a). *Lehr-, Unterrichts- und Curriculumprobleme*. Schorndorf: Hofmann.

Schmitz, J. N. (1972b). *Fachdidaktische Analysen und Grundlagen*. Schorndorf: Hofmann.

Schmitz, J. N. (1979). *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.

Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus.

Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss* (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Eichborn.

Schwarzer, R. (1992). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.

Singer, R., Eberspächer, H., Bös, K. & Rehs, H. J. (1980). *Die ATPA-D-Skalen*. Bad Homburg: Limpert.

Söll, W. (1995). Sportuntericht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig vestandenes "Sportartenkonzept". In A. Zeuner G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 64–71). Sankt Augustin: Academia.

Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept. *sportunterricht, 49*, 4–8.

Sportjugend NW (Sportjugend im LandesSportBund Nordrhein-Westfalen e.V.) (Hrsg.). (1996). *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Praktischer Ratgeber für Mitarbeiter/innen in Sportvereinen und Interessierte*. Duisburg: Sportjugend Nordrhein-Westfalen.

Steffgen, G., Fröhling, R. & Schwenkmezger, P. (2000). Motive sportlicher Aktivität. Psychometrische Untersuchungen einer Kurzform der ATPA-D-Skalen. *Sportwissenschaft*, 30, 408 – 421.

Steptoe, A. & Cox, S. (1988). Acute effects of aerobic exercise on mood. *Health Psychology*, 7, 329–340.

Stiehler, G. (1973). *Methodik des Sportunterrichts*. Berlin: Sportverlag.

Taylor, S. E. (1990). Health psychology: The science and the field. *American Psychologist*, *45*, 40–50.

Treutlein, G., Funke, J. & Sperle, N. (1992). *Körpererfahrung im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.

Troschke, J. von (1988). Voraussetzungen und Ziele einer modernen Gesundheitserziehung. In Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung e.V., *Weltgesundheits-*

thema 1988: Gesundheit für alle – alles für die Gesundheit (S. 34–45). Bonn: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung.

Trunz, E., Froböse, I., Linterhoff, H. & Giesen, H. (1999). Aerobic = Anaerobic? *Gesundheitssport und Sporttherapie*, *15*, 108–113.

Ulmer, H.-V. (1990). Sport und Präventivmedizin. In D. Küpper & L. Kottmann (Hrsg.), *Sport und Gesundheit* (S. 77–90). Schorndorf: Hofmann.

Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinssport – zwei völlig verschiedene Dinge? *sportunterricht*, *45*, 9–19.

Volkamer, M. (1999). Sportpädagogik oder Bewegungserziehung? *sportunterricht*, 48, 444–448.

Völker, K. (1984). Probleme der Belastungsintensität beim Freizeitsport. *Sport & Gesundheit*, *1,* 5–7.

WHO (1963). *Basic documents of the World Health Organization*. Genf: WHO.

Wiater, W. (1993). *Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer.

Wulf, C. (1982). Körper und Tod. In D. Kamper & C. Wulf (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Körpers* (S. 259–273). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wydra, G. (1994). Stimmungsmanagement im Gesundheitssport. *Gesundheitssport und Sporttherapie*, 10 (2), 8–11.

Wydra. G., Hakikiova, P. & Haberer, C. (2000). Zur Umsetzung der Idee der täglichen Bewegungszeit – Ergebnisse einer Befragung. In E. Balz & P. Neuman (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Berichtsband über die Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.–5.6. 1999 in Regensburg* (S. 75–80). Hamburg: Czwalina.

Zeier, H. (1992). *Arbeit, Glück und Langeweile*. Bern: Huber.

Zimmer, R. & Cicurs, H. (1987). *Psychomotorik*. Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, R. (1995). Bewegungschance für (alle) Kinder. Grundlagen der Psychomotorik. In T. Uhlig (Hrsg.), *Gesundheitssport im Verein. Band 2: Berichte, Analysen, Meinungen* (S. 178–187). Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, R. (1996). *Handbuch der Bewegungserziehung*. Freiburg: Herder.