Martin Scholz, Axel Horn (Hrsg.)

Theorie und Praxis des Sports

in Schule, Universität und Weiterbildung

ziel

Martin Scholz, Axel Horn
Theorie und Praxis des Sports
in Schule, Universität und Weiterbildung

Festschrift anlässlich der Emeritierung von
Herrn Prof. Dr. Helmut Altenberger

Wichtiger Hinweis des Verlages: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-940 562-61-6

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7 – 9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2011

Titelbild: Sportzentrum

Grafik und Layoutgestaltung:
Friends Media Group, Zeuggasse 7 – 9, 86150 Augsburg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Kessler Druck + Medien,
Michael-Schäffer-Straße 1, 86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Theorie und Praxis des Sports in Schule, Universität und Weiterbildung

Vorwort der Herausgeber 7

Augste, Claudia & Hering, Anja
Interventionsmaßnahmen im Sportunterricht 10

Baumann, Sigurd
Kampfsportarten als Mittel der Vermeidung und Bewältigung von Gewalt 20

Egger, Kurt
Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis 36

Grössing, Stefan
Bildungsstandards oder Purzelbaum? 44

Haag, Herbert
Bewegung: Interpretiert aus Philosophisch-Anthropologischer Sicht 52

Heckmair, Bernd & Michl Werner
Bewegung und Erlebnis als Nährboden für schulisches Lernen 66

Höfer, Andreas
Youth Olympic Games: Eine Chance für die Olympische Idee? 76

Hofmann, Jürgen
Kleine Spiele im Kontext der Sportlehrerausbildung 88

Horn, Axel
Computerspiele – das Ende der kindlichen Spielkultur? 98

Hotz, Arturo
Pädagogisches Wirken ist das Ziel – methodisches Gestalten der Weg 114

Kapustin, Peter
Schulsport im Netzwerk der Lebenswelten von Kindern 128

Kirsch, Silke & Beck, Cornelia
Ganzheitliche Förderung durch rhythmisch-tänzerische Erfahrungen –
ein Beispiel aus der Hauptschule 136

Künzell, Stefan
Vermittlung von Biomechanik: „Offene Tür“ beim Klettern 146

Kugelmann, Claudia
Zwischen Theorie und Praxis –
Ein Segelprojekt als Experimentierfeld für die Schule der Zukunft 156

Lames, Martin & Augste, Claudia
Verhaltensnormen der Sportpraxis 170

Olivier Norbert, Agethen Manfred, Krause Daniel, Schmalfeld Karin & Wünnemann Martin
Videotraining im Schulsport 180

Paffrath, F. Hartmut
Erlebnispädagogik an der Universität Augsburg
Entwicklungen – Initiativen – Impressionen 190

Rappel, Hans
Gedanken zu einer Dialogorientierung der Hochschuldidaktik Sport 202

Scholz, Martin
Mit sportlichen Aktivitäten Erlebnisse initiieren 210

Turan, Güneş
Interkulturelles Lernen als Erziehungsaufgabe für den Sportunterricht 224

Ungerer-Röhrich, Ulrike & Scholz, Uwe
Auf dem Weg zu einer bewegten und gesunden Schule:
Kriterien zur Qualitätsentwicklung *234*

Voll, Stefan
Fairness zwischen Anspruch und Wirklichkeit 244

Theorie und Praxis des Sports in Schule, Universität und Weiterbildung

Zur Emeritierung von Herrn Prof. Dr. Helmut Altenberger

Ein Österreicher hat es ja nun bestimmt nicht leicht in Bayern! Doch Helmut Altenberger, in Seekirchen im Salzburger Land 1946 geboren und aufgewachsen, hat es mit bayerischer Beharrlichkeit und seinem österreichischen Charme geschafft!

Nach dem Studium der Sportwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Geographie an der Universität Salzburg und der Promotion 1973 in Salzburg, kam er im selben Jahr nach München, um an der TU München als wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Sportpädagogik bei Stefan Größing seine sportwissenschaftliche Karriere zu begründen und als nebenamtlicher Sportlehrer an einem Münchner Gymnasium sportpraktische Erfahrungen zu sammeln. Nach drei Jahren als wissenschaftlicher Angestellter und seiner Habilitation 1981 wurde er 1982 zum Professor für Sportpädagogik und Leiter des Sportzentrums der Universität Augsburg berufen, der er bis zum Ende seiner Dienstzeit treu blieb. Helmut Altenberger hat das Sportzentrum und später das Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg als sportpädagogisches und sportdidaktisches Zentrum wesentlich geprägt und es zu einem der angesehensten in Bayern gemacht.

Von Anfang an lag es ihm fern, Forschung um des Forschens willen zu betreiben. Sein theoretischer Ansatz war vielmehr auf die Praxis ausgerichtet – und durch die Praxis ergaben sich für ihn immer wieder neue Herausforderungen, die nach theoretischer Durchdringung verlangten. Der Titel der Festschrift für Helmut Altenberger wurde deshalb als ein Spiegel seines sportpädagogischen und sportdidaktischen Denkens und Handelns gewählt.

Sowohl im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Werkes, das weit über die Grenzen Deutschlands hinaus Beachtung fand, als auch im täglichen Mittelpunkt mit Mitarbeitern und Studierenden stand für Helmut Altenberger immer der Mensch. „Menschlich“ muss für ihn Sportpädagogik sein, eine Bereicherung des individuellen Lebens und das Bestreben um eine menschlichere Gesellschaft. So gründet sein wissenschaftliches Werk und sein täglicher Umgang auf einer klaren, keineswegs jedoch auf einer festgeschriebenen Orientierung an ethischen Werten. Diese Grundhaltung leitete sein Engagement in vielen unterschiedlichen sportwissenschaftlichen Gremien, in der Universität, für die Stadt Augsburg und weit darüber hinaus und gab wertvolle Anregungen. Diese seine Grundhaltung führte ihn fast

notgedrungen dazu, sich in der DOA mit deren Bestreben um die olympischen Ideale zu engagieren – für einen fairen, menschlichen, pädagogisch wertvollen Sport, der nicht per se gegeben ist, der vielmehr auf den verschiedenen Ebenen des „sozialen Subsystems Sport“ immer neu zu gestalten ist.

In seiner zuvorkommenden, freundlichen, positiven, offenen Art, in der Helmut Altenberger die Ansicht Anderer gelten ließ, ohne ihnen seine Überzeugungen aufdrücken zu wollen, gewann er den Respekt und die hohe Wertschätzung vieler Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland, was auch darin zum Ausdruck kommt, dass so viele seiner Weggefährten ohne Zögern einen Beitrag für diese Festschrift zugesagt haben. Sie bringen damit ihren tiefen Respekt für den Sportwissenschaftler und den Menschen Helmut Altenberger in vielfältigen Themen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln der Sportwissenschaft zum Ausdruck, wie es seinem Denken entspricht.

Bleibt zu hoffen, dass der Jubilar nun die Zeit und Muße findet für all jenes, was er in seinem engagierten Berufsalltag nicht in Angriff nehmen konnte. Mögen sich für ihn in seiner optimistischen Weltsicht noch viele schöne Seiten des Lebens in guter Gesundheit erschließen und möge er sie mit dem Rückhalt seiner Familie in vollen Zügen genießen können!

Mit allen guten Wünschen

Martin Scholz *Augsburg, im Juli 2011*
Axel Horn

Dr.

Claudia Augste

Akademische Rätin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg, Lehre und Forschung in der Bewegungs- und Trainingswissenschaft, z.Zt. insbesondere zur sportmotorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen

E-Mail: claudia.augste@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de/mitarbeiter/052augste/

Anja Hering

studierte Gymnasiallehramt Sport und Mathematik an der Universität Augsburg und schrieb ihre Examensarbeit über Interventionsmaßnahmen im Sportunterricht

E-Mail: hering.anja@gmx.net

Interventionsmaßnahmen im Sportunterricht für motorisch schwache Schüler

1 Einleitung

Zahlreiche Untersuchungen aus verschiedenen Ländern weisen auf sinkende motorische Leistungen bei Kindern und Jugendlichen der heutigen Generation hin. Daraus ergibt sich unter anderem ein erhöhter Anspruch für Sportlehrkräfte, motorisch schwache Kinder und Jugendliche zu fördern und auf einen altersadäquaten Stand zu bringen. Wie dies in der Schulpraxis gelingen kann, soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

2 Motorischer Leistungszustand von Kindern und Jugendlichen

Empirische Befunde zum motorischen Leistungszustand von Kindern existieren über viele Länder und über viele Generationen hinweg. Auf internationaler Ebene ist besonders eine Vergleichsstudie von Kraus und Hirschland aus dem Jahr 1954 erwähnenswert, bei der europäische Kinder bessere motorische Leistungen erbrachten als amerikanische. Diese eine Studie reichte damals aus, um in den USA eine Initiative zur Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit zu gründen.

Studien über den motorischen Leistungsstand in weniger gut entwickelten Staaten existieren kaum. In Ostafrika gab es Vergleichsstudien mit deutschen Kindern, die hauptsächlich durch deutsche Forscher veranlasst wurden (Heinecke, 1993). Diese belegten, dass die deutschen Kinder den ostafrikanischen in den ersten Monaten nach der Geburt motorisch stark unterlegen waren, was sich nach der Entwöhnungsphase von ihrer Mutter rasch ins Gegenteil wendete. Nach dem dritten Lebensjahr waren die deutschen Kinder den ostafrikanischen voraus.

Für eine Meta-Analyse wertete Bös (2003) 54 verschiedene Untersuchungen von 43 Autoren aus mehr als 20 Ländern von 1975 bis 2000 aus. Die Stichprobe umfasste somit etwa 100.000 Testpersonen im Alter von 6 bis 17 Jahren. Insgesamt ließ sich diagnostizieren, dass die motorische Leistungsfähigkeit von 1975 bis 2000 um mehr als 10 % abgenommen hatte, wobei die Schüler besonders in den Bereichen Ausdauer und Beweglichkeit schlechter geworden waren.

Auch in einer in von 2003 bis 2006 vom Robert-Koch-Institut durchgeführten repräsentative Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutsch-

land (KIGGS) zeigte sich innerhalb des Motorik-Moduls dieser Studie (MoMo), dass die Leistungsfähigkeit der Kinder tendenziell zurückgeht. Am deutlichsten wurde das beim Standweitsprung, beim Balancieren rückwärts und bei den Rumpfbeugen (Bös, Oberger, Lämmle, Opper, Romahn, Tittlbach, Wagner, Woll & Worth, 2008).

3 Interventionsmöglichkeiten

Um dem vielfach festgestellten Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit entgegenwirken zu können, bedarf es geeigneter Interventionsmaßnahmen. Dabei gibt es verschiedene Strategien. Einerseits kann man mit dem Gießkannenprinzip versuchen alle Kinder zu mehr Bewegungsaktivitäten zu motivieren. Andererseits kann man mit speziellen Förderprogrammen gezielt motorisch defizitäre Kinder ansprechen. Eine Auswahl an bisher existierenden Interventionsmöglichkeiten wird im Folgenden vorgestellt.

3.1 Therapeutische Ansätze

Als therapeutischer Ansatz bei motorischen Schwächen gilt die Motopädagogik, die in den 50er Jahren von dem Sportpädagogen Ernst J. Kiphard entwickelt wurde. Sie ist eine Form der Förderung und Therapie, die psychologische, pädagogische, sport- und erziehungswissenschaftliche mit medizinischen Erkenntnissen und Methoden verknüpft, und zielt auf eine allgemeine Entwicklungsförderung ab. Zentraler Ansatz ist die Wechselwirkung zwischen dem Körper in Bewegung und der Psyche des Menschen. Bewegung wird verstanden als ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung, was erstmals Erkenntnisse und Methoden der Bewegungstherapie und der Bewegungserziehung in einem therapeutischen Ansatz vereinte (Kiphard, 2009).

Eng verwandt mit der Motopädagogik ist die international bekannte Psychomotorik, die als funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge verstanden wird (Zimmer & Cicurs, 1987). In jede Handlung, die ein Kind ausführt, fließen auch emotionale, kognitive und motivationale Aspekte ein, die man nutzen soll, um den Kindern eine Bewegung beizubringen (John, 2003). Aus Spaß an einem Spiel oder einer Handlung lernt das Kind induktiv ein neues Bewegungsmuster. Die Kinder sollen durch spezielle Übungen ihren eigenen Körper kennen lernen und neu erfahren, sie sollen neue Materialien entdecken und durch Kommunikation bei der Bewegung Sozialerfahrungen sammeln.

3.2 Sportförderunterricht

Der Sportförderunterricht (SFU) ist in der ganzen Bundesrepublik als ergänzende Maßnahme neben dem Sportunterricht vorgesehen, ist inzwischen Inhalt der Sportlehrerausbildung im Studium, und ist beispielsweise im Bayerischen Lehrplan fest verankert. Zudem setzte sich das Land Bayern dafür ein, dass an jeder Schule eine Lehrkraft für den SFU angestellt wird. Allerdings findet der SFU aufgrund von Lehrermangel nur an 21,3 % aller deutschen Schulen statt (Rusch & Weineck, 2007).

Ziel des SFU ist die individuelle Verbesserung der motorischen Hauptbeanspruchungsformen und die Möglichkeit neue Bewegungserlebnisse unter der Berücksichtigung sozialintegrativer und freizeitrelevanter Aspekte zu erfahren. Der SFU sollte speziell auf die Schwächen der Kinder abgestimmt sein, ihre Eigenständigkeit fördern und ihnen die Angst z.B. vor den großen Spielsportarten nehmen, indem sie langsam dazu hingeführt werden (John, 2003). Die Unterrichtsprinzipien des SFU sind Abwechslung, Freiarbeit, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientiertheit, Kindzentriertheit, motiviertes Lernen und Vorstrukturierung (Rusch & Weineck, 2007).

3.3 Öffentliche Förderprogramme

Interesse an der Förderung motorisch schwacher Kinder haben unterschiedlichste Institutionen. So haben beispielsweise einige Krankenkassen viel investiert, um durch Bewegungsförderung Prävention zu betreiben. Aber auch an vielen wissenschaftlichen Institutionen wurden in den letzten Jahren Forschungsschwerpunkte zur Beurteilung der Wirksamkeit von Bewegungsförderung gesetzt. Dies könnte den Druck auf die Politik zu erhöhen, einerseits die Bedeutung des Schulsports hervorzuheben, andererseits auch in kommunale Förderprogramme zu investieren.

Eine groß angelegte Interventionsstudie wurde kürzlich (2003-2009) innerhalb des „Düsseldorfer Modells der Bewegungs-, Sport- und Talentförderung (DüMo)“ durchgeführt (Stemper, 2010). Das Modell beinhaltete Bewegungspädagogik im Kindergarten- und Vorschulalter und die Förderung von Kindern mit motorischen Defiziten im Schulalter, einerseits über schulische Fördergruppen, andererseits über Sportfördergruppen, in denen das Freizeitverhalten der Kinder mit mehr Sport angereichert werden sollte. Die Ergebnisse zeigten eindrücklich die Wirksamkeit derartiger Interventionsmaßnahmen: die motorische Leistung der Schüler näherte sich dem Durchschnitt deutlich an und zudem ging die Anzahl der übergewichtigen und adipösen Kinder um fast 5% zurück.

4 Umsetzung einer Interventionsmaßnahme

Wie kann es nun gelingen, ein derartiges Konzept im Schulalltag mit wenig Aufwand umzusetzen? Im Sinne der Strategie, motorisch schwache Kinder an ein durchschnittliches Niveau heranzuführen, wurden an einer Realschule in der Region Augsburg 3 Sportklassen an einer Studie beteiligt.

4.1 Motorische Leistungsfähigkeit und assoziierte Faktoren

Zunächst wurde in einem Eingangstest die motorische Leistungsfähigkeit von 67 5.- bis 7.-Klässlern durch den Deutschen Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18) (Bös, 2009) erfasst. Ausgehend von den Ergebnissen wurden die Schülerinnen und Schüler in zwei Leistungsklassen eingeteilt: die 20 laut Norm unterdurchschnittlichen Schüler wurden der Versuchsgruppe zugeführt, die anderen der Kontrollgruppe. Zusätzlich wurde der Einfluss von Bewegungsmangel, Mitgliedschaft in einem Sportverein, Ernährungsverhalten, Medienkonsum und Body-Mass-Index (BMI) auf die motorische Leistungsfähigkeit mit einem Aktivitätsfragebogen erfasst.

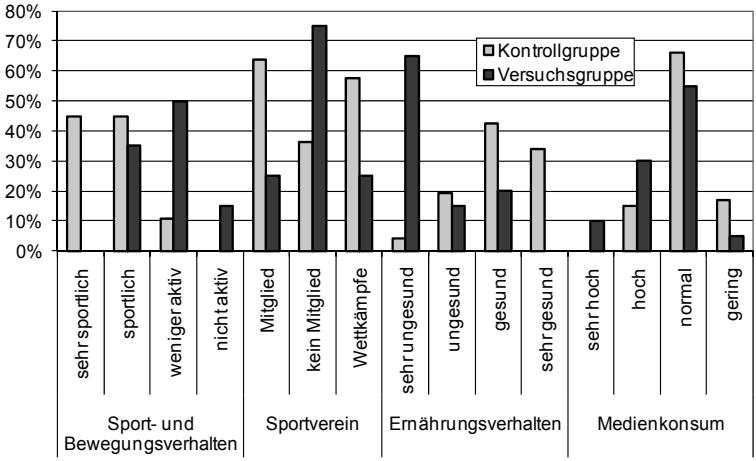


Abbildung 1: Vergleich des Auftretens der Einflussfaktoren in den beiden Gruppen

Im Motoriktest zeigte sich, dass das Leistungsgefälle in den Schulklassen sehr groß war. Die motorisch unterdurchschnittlichen Schüler hatten einen höheren BMI als die Kontrollgruppe (T=3,332; p<,01), 20% dieser Kinder waren adipös. Zusätzlich wiesen diese Schüler einen höheren Medienkonsum (T=-3,060; p<,01) und ein

ungesünderes Ernährungsverhalten auf (T=-6,397; p<,001). Fast alle nahmen kein Frühstück zu sich, einige aßen nicht einmal in der Schule etwas. Ferner waren sie in ihrer Freizeit sportlich weniger aktiv (T=-5,830; p<,001) und nicht so häufig in einem Sportverein (T=-3,069; p<,01) (s. Abb. 1). Die Sportvereinsmitgliedschaft der Eltern hatte dagegen keinen erkennbaren Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler (T=,063; p=,952).

4.2 Konzept und Durchführung der Intervention

Um die ermittelten Leistungen des Eingangstests zu verbessern wurde die Versuchsgruppe über sechs Wochen parallel zum Sportunterricht von einer externen Versuchsleiterin gefördert.

Ein Schwerpunkt der Interventionsmaßnahmen lag auf der Verbesserung der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten, um damit gute Voraussetzungen für andere Sportarten zu schaffen. Zudem sollten bestehende Ängste vor Geräten, neuen Übungen oder den Mitschülern abgebaut werden. Dies geschah z.B. durch Vertrauensübungen in der ersten Unterrichtseinheit.

Grundsätzlich war eine Unterrichtseinheit so aufgebaut, dass auf ein spielerisches Aufwärmen und Dehnübungen jeweils eine konditionelle und eine koordinative Fähigkeit im Hauptteil der Stunde gefördert wurden. Zum Abschluss gab es ein Spiel oder Entspannungsübungen und eine kurze Auswertung über die Stunde, in der die Fortschritte der Kinder explizit besprochen und gelobt wurden.

Die Vermittlung der Stundeninhalte orientierte sich an dem Leitprinzip, dass die Kinder motiviert und mit Spaß bei der Sache sind. Dazu wurden abwechslungsreiche Spielformen eingesetzt. Für die Gleichgewichtsfähigkeit waren dies Balancierparcours oder Mattenrodeo, für die Schulung der Ausdauer Lauf- und Fangspiele. Auch Staffeln, Biathlon oder vereinfachte Mannschaftsspiele wie Schuhhockey wurden herangezogen. Ein weiterer Grundsatz bestand in der Ablenkung vom eigentlichen motorischen Inhalt. Bei der Schnelligkeitsschulung über Staffelformen mit Würfeln, Kartenspielen oder Transportstaffeln bestand für die Kinder der Reiz im Sammeln oder Erreichen einer bestimmten Zahl. Des Weiteren sollten die Übungsformen einen hohen Aufforderungscharakter besitzen. Dazu zählten Spiele, bei denen viel geworfen oder Hindernisse bewältigt werden mussten, wie zum Beispiel Gerätebrennball. Für die Schulung der Beweglichkeit ist es für Schüler sicherlich anregender, sich unter einem Gegenstand durchschlängeln oder zwischen Hindernissen durchbewegen zu müssen als statische Dehnübungen durchzuführen. Über Kletterlandschaften und Hindernisparcours wurde versucht, Ängste vor Geräten abzubauen, durch gegenseitige Hilfestellung die Kommunikation zu fördern und nebenbei Kraft und Beweglichkeit zu schulen. Gerade für Kraft- und

Dehnübungen stellen für Kinder üblicherweise Partnerübungen eine größere Motivation dar. Beispielsweise wurden Liegestützen deutlich interessanter dadurch, dass sie zu zweit gegenüber ausgeführt wurden und dabei die Hand des Partners abgeschlagen werden sollte.

4.3 Wirksamkeit der Intervention

Im Ausgangstest nach der Intervention steigerten die geförderten Schüler ihren Gesamtwert im DMT signifikant (T=-12,090; p<,001). Die Leistungen im 20m-Sprint (97,8), in den Sit-ups (95,8) und im Standweitsprung (97,8) lagen nur noch knapp unterhalb des durchschnittlichen Bereichs (Z-Wert: 98 bis 102,5). Dieser wurde in der Ausdauerleistung nun erreicht (99,7). In den Bereichen Liegestütz (105,5), Balancieren (105,9), seitliches Hin- und Herspringen (109,3) und Rumpfbeugen (106,0) waren die Leistungen nach der Intervention sogar überdurchschnittlich. Die Kontrollgruppe dagegen verbesserte sich nicht (s. Abb. 2).

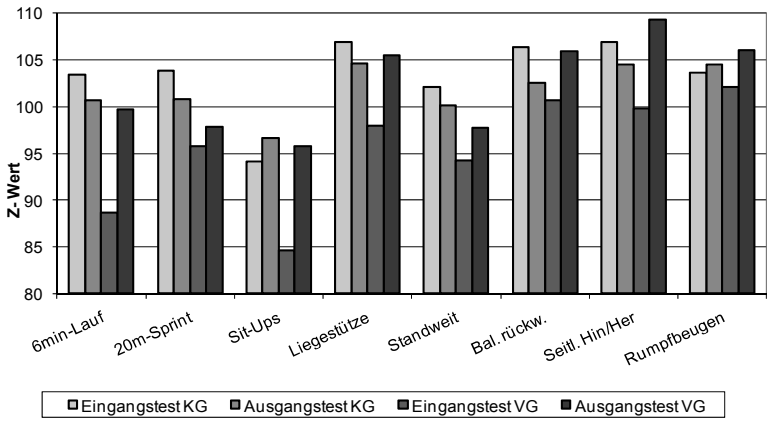


Abbildung 2: Leistungen der Schüler in den einzelnen Testaufgaben (KG=Kontrollgruppe, VG=Versuchsgruppe)

Insgesamt war das Leistungsgefälle zwischen den beiden Gruppen nach der Intervention nicht mehr so groß. Dadurch ist anzunehmen, dass der Sportunterricht zukünftig leichter planbar und durchzuführen ist, da die Lehrkraft weniger zwischen den sehr schlechten und sehr guten Schülern differenzieren muss.

5 Schlussfolgerungen

Viele Interventionsprogramme bezogen sich bisher auf Kindergarten- und Grundschulkinder. Manche motorische Auffälligkeiten treten jedoch erst auf, wenn die Schüler älter sind. Außerdem können viele Probleme nicht vollständig im Grundschulalter behoben werden. Somit müssen auch ältere Jugendliche die Möglichkeit entsprechender Fördermaßnahmen bekommen, da sie im normalen Sportunterricht sonst abgehängt werden. Die vorgestellte Intervention hat gezeigt, wie man motorisch schwache Schüler mit einem einfachen Konzept zu mehr Spaß am Bewegen und letztlich zu einer besseren motorischen Leistungsfähigkeit führen kann. Die Leistungsverbesserungen, insbesondere im aeroben und koordinativen Bereich wurden nicht erst beim Ausgangstest sichtbar, sondern bereits im Laufe der Untersuchung. Nach dem Aufwärmen wurden im Rahmen der Dehnübungen stets auch Koordinationsaufgaben durchgeführt, die gegen Ende der Studie jeder Schüler ohne Schwierigkeiten absolvieren konnte. Bei Spielen wurden die Schüler geschickter im Ausweichen vor Gegnern und Fangen von Bällen, zudem waren sie nicht wie zu Beginn nach einigen Minuten so außer Atem, dass sie eine Trinkpause benötigten, sondern hielten von Stunde zu Stunde länger durch. Bedeutende Fortschritte wurden auch im sozialen Bereich erzielt, da sich die Jugendlichen untereinander ermutigten, lobten und unterstützten, wodurch sich die Aufgaben leichter meistern ließen. Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Untersuchung bestätigt, dass sich durchdachte Fördermaßnahmen sogar in einem kurzen Zeitraum schon bezahlt machen. Da es für Sportlehrer kaum möglich ist, derartig heterogene Klassen so zu unterrichten, dass alle Kinder gleichermaßen vom Unterricht profitieren, erscheint es geboten, „Abgehängte“ dann und wann durch derartige Programme abzuholen und motorisch wieder auf einen Stand zu bringen, auf dem sie in der Klassengemeinschaft gleichberechtigt am Sportunterricht teilnehmen können.

Sinnvoll in diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die weitere Entwicklung von Konzepten zur Steigerung der Bewegungsfreude der Kinder und zur vermehrten Integration von Bewegung in ihren Alltag, um somit die mittlerweile oft genug belegte Abnahme der motorischen Leistungsfähigkeit aufzuhalten.

Obwohl die durch Bewegungsmangel und Übergewicht entstehenden Gesundheitsrisiken langsam in das öffentliche Bewusstsein dringen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2010), ist bundesweit unseres Erachtens noch zu wenig Initiative gezeigt worden, Bewegungsförderung flächendeckend zu etablieren. Die positiven Effekte von Bewegung auch für die Konzentration in der Schule, eine erfolgreiche Bewältigung des Alltags und nicht zuletzt für gesundheitliches Wohlbefinden sind jedenfalls offenkundig.

6 Literatur

Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-107). Schorndorf: Hofmann.

Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A. & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit* (S. 137-157). Schorndorf: Hofmann.

Bös, K. (2009). *Deutscher Motorik Test 6-18* (DMT 6-18). Hamburg: Czwalina.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2010). *Qualitätskriterien für Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Primärprävention von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen.* Meckenheim: Warlich.

Heinecke, I. (1993). *Vergleich der motorischen Entwicklungsfähigkeit von Kindern in Ostafrika und der Bundesrepublik Deutschland*. München: Akademischer Verlag.

John, T. (2003). *Psychomotorik im Sportförderunterricht*. München: Grin.

Kiphard, E.J. (2009). *Motopädagogik.* Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Kraus, H. & Hirschland, R.P. (1954). *Minimum Muscular Fitness Tests in School Children.* Research Quarterly, 25 (2), 178-188.

Rusch, H. & Weineck, J. (2007). *Sportförderunterricht.* Schorndorf: Hofmann Verlag.

Stemper, T., (2010, 26. Januar). *Düsseldorfer Modell der Bewegungs-, Sport- und Talentförderung „DüMo“ – mehr als ein Fitnesstest.* Zugriff am 23. März 2011 unter http://www.check-duesseldorf.de/uploads/media/Check_ReCheck_2009_Ergebnisse.pdf

Zimmer, R. & Cicurs, H. (1987). *Psychomotorik – Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Schulsonderturnen.* Schorndorf: Hofmann.

Prof. Dr.

Sigurd Baumann

Ordentlicher Professor für das Fach Sportpädagogik an der Universität Bamberg,

Diplompsychologe

http://www.uni-bamberg.de/?id=22936

Kampfsportarten
als Mittel der Vermeidung und Bewältigung von Gewalt

Wissenschaftliche Erkenntnisse der Gehirnforschung, der Psychologie und der Sozialwissenschaften stimmen darin überein, dass der Weg zur Kriminalität und Gewaltbereitschaft nur in Ausnahmefällen auf eine einzige, klar erkennbare Ursache zurückzuführen ist. Häufig sind es viele Mosaiksteine, die man zusammensetzen muss, um ein Persönlichkeitsbild zu erhalten und um die Hintergründe des Gewaltverhaltens verstehen zu lernen.

Eine, auch unter Pädagogen vielfach umstrittene Frage lautet: Können Wettkampf- und Kampfsportarten Gewalt verhindern oder werden dadurch weitere Aggressionen bzw. Gewaltanwendungen hervorgerufen?

Gemäß dem Grundsatz: „Eine gute Diagnose ist die Mutter der Therapie“ sollte man versuchen, in jedem Einzelfall die spezifischen personalen Entstehungsbedingungen und die sozialen Voraussetzungen der Gewaltbereitschaft zu ermitteln.

Die folgenden, sehr verkürzten theoretischen Ansätze zur Entstehung von Aggression und Gewalt sollen als Anregungen dienen, die Hintergründe gewalttätiger Taten Jugendlicher zu erhellen, und damit eine Hilfe bieten, zur präventiven und rehabilitativen Anwendung von Kampfsportarten.

Wie entstehen Aggressionen und Gewalt?

Theoretische Ansätze:

1. Veränderung der genetischen Ausstattung durch toxische Einflüsse während der Schwangerschaft.
2. Entwicklungspsychologischer Ansatz .Ungenügende Aktivierung der Spiegelneurone in früher Kindheit
3. Pädagogischer Ansatz. Die Vergegenständlichung des Menschen
4. Psychoanalytischer Ansatz. Grundfeindseligkeit und Grundangst (Karen Horney)
5. Lerntheoretischer Ansatz. Gewalt als Folge von Angst
6. Verhaltensbiologischer Ansatz: Aggression als Triebmotiv

Der erste Ansatz gründet auf der Erfahrung von Kinderärzten und Kinderpsychologen, sowie auf den Erkenntnissen der Gehirnentwicklung im Mutterleib.

1. Veränderung der genetischen Ausstattung durch toxische Einwirkung während der Schwangerschaft

In Deutschland kommen jedes Jahr 4000 Babys auf die Welt, deren Gehirn durch Alkohol geschädigt ist. Viele dieser Kinder landen später im Gefängnis, in der Psychiatrie oder auf der Straße. Missbrauch von Drogen, Alkohol und Nikotinkonsum der Mutter während der Schwangerschaft können die genetische Ausstattung des Embryos verändern und das Neugeborene gefährden. Alkoholbedingte Schäden treten scheinbar schon bei geringen Mengen auf. Der Kinderarzt Ludwig Spohr sagt: „Ein Vollrausch zu falschen Zeit kann zwischen Hauptschule und Gymnasium entscheiden." Bereits in kleinsten Mengen entfaltet der Alkohol sein verheerendes Werk. Das Kind nimmt den Alkohol über die Nabelschnur in seinen Blutkreislauf auf. Die hirnorganischen Schäden machen sich in kognitiven Defekten bemerkbar. Vor allem sind es Verluste der Impulskontrolle. Eine amerikanische Studie weist auf, dass Kinder, deren Mütter Alkohol getrunken hatten, 3,2-mal häufiger aggressiv und delinquent waren, als Kinder von alkoholabstinenten Müttern. (Sood, 2001) Enttäuschte Adoptiveltern merken erst sehr spät die Behinderung. In Deutschland laufen einige Gerichtsverfahren gegen Jugendämter, die den Pflegeeltern die Alkoholsucht der Mutter verschwiegen haben. Dies erfolgte nicht aus Nachlässigkeit oder aus bösem Willen, sondern weil es weithin noch ignoriert wird, dass toxische Einwirkung während der Schwangerschaft zu Verhaltenabweichungen führt, wobei aggressives Verhalten in unterschiedlicher Ausprägung am häufigsten auftritt. Norbert Nedopil, einer der führenden Gerichtspsychiater in Deutschland führt aus, dass Säuglinge, die unter solchen Umständen auf die Welt kommen, einer besonderen Fürsorge bedürfen. (Nedopil, 2007) Dabei spielt die Konstanz einer mütterlichen Fürsorge eine ausschlaggebende Rolle. Der zweite, entwicklungspsychologische Ansatz über die Entstehung der Gewalt ist durch Erkenntnisse der Gehirnforschung und moderne Verfahren der Computerdiagnosen abgesichert.

2. Die Entdeckung der Spiegelneurone

Eine Arbeitsgruppe an der Universität Parma wollte wissen, wie bei Menschenaffen im Gehirn Handlungen geplant werden. Dabei identifizierten sie Nervenzellen, die aktiv wurden, wenn die Affen bestimmte Handlungen ausführten. Aber man beobachtete auch, dass einige dieser Zellen auch dann aktiv wurden, wenn die Affen die Handlung bei anderen beobachteten und gar nicht selbst ausführten. Da es sich offensichtlich um ein Resonanz – oder Spiegelphänomen handelte, wurden diese Zellen Spiegelneurone genannt.

Nervenzellen, die im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren, die aber auch dann aktiv werden, wenn man beobachtet oder auf andere Weise miterlebt, wie ein anderes Individuum diese Programm in die Tat umsetzt, werden als Spiegelneurone bezeichnet. (Bauer, 2008) Sie geben uns damit eine Möglichkeit, innerlich zu spüren und zu fühlen, was andere erleben. Damit wird erklärbar, dass das Beobachten einer Gewalttat, bei einem gewaltorientiertem Menschen die gleichen Lustgefühle auslöst, wie beim Gewalttäter selbst. Gewalttäter können sich meist schlecht in andere Menschen hinein versetzen. Sie reagieren übersensibel auf normales Verhalten anderer, das sie als feindselig deuten. Empathische Fähigkeiten, gehen auch verloren, sobald Druck und Angst erzeugt wird, d.h. das Vermögen, sich einzufühlen, andere zu verstehen und Feinheiten wahrzunehmen. Wir wissen aus der psychologischen Forschung, dass Kinder, die keine Empathie erlebt haben, selbst keine entwickeln können. Daraus wird erklärbar, dass Jugendliche brutale Aktionen ausführen, z.B. den Unterlegenen quälen, zusammentreten oder anderweitig misshandeln, ohne dabei Mitleid zu empfinden. (Iacoboni, 2009) Die dritte Theorie bezieht sich auf pädagogische Aspekte, insbesondere auf das Erziehungsverhalten der Eltern und auf die Erfahrungen eines Jugendpsychiaters

3. Die Vergegenständlichung des Menschen in der Erziehung

Der Psychiater Winterhoff spricht von einer Symbiose von Eltern und Kind Darunter versteht er eine Beziehungsstörung, die folgendermaßen zu beschreiben ist: Eltern projizieren ihre Erziehungsfähigkeiten auf die Kinder. Eltern verstehen das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen als Messlatte dafür, ob sie als gute oder schlechte Eltern zu gelten haben. Wenn das Kind sich positiv entwickelt, ist daheim gute Arbeit geleistet worden. Wenn es Probleme gibt, geht das 100prozentig zu Lasten der Eltern. Es kommt also hier zu einer Umkehrung der Machtverhältnisse: Der Erwachsene ist vom Kind abhängig, er definiert sein eigenes Selbstbewusstsein ausschließlich über das Verhalten des Kindes. Eltern geben ihre Steuerungsfunktion auf, da sie normale Gegenreaktionen des Kindes als Liebesentzug deuten, den sie auf Grund ihrer eigenen Bedürftigkeit nicht ertragen können. Es kommt zur Verschmelzung der elterlichen Psyche mit der kindlichen und damit zu einer Fixierung des Kindes in einer noch frühen Entwicklungsphase. (Winterhoff, 2009) Der Erwachsene beginnt für das Kind zu fühlen, zu denken und zu handeln. Wie kommt es zur Vergegenständlichung des Menschen? Kinder lernen bereits früh, dass sich um sie herum zahlreiche Gegenstände befinden. Sie realisieren auch die Leblosigkeit der Gegenstände. Ein Stuhl z. B., der dem krabbelnden Kind im Wege steht, kann zur Seite geschoben werden. Durch weitere

Erfahrungen lernt das Kind die dingliche Umgebung kennen, es bildet sich nach Winterhoff bildlich gesprochen „die Nervenzelle Gegenstand“. Andere Menschen, die sich häufig um das Kind herum befinden, Eltern, Erzieher, u.a. werden vom Kind zu nächst einmal als Gegenstand definiert. Einen Unterschied zwischen dem Stuhl und einem Menschen gibt es zunächst nicht. Eltern, die sich in einem symbiotischen Verhältnis zu ihren Kindern befinden, geben diesen keine Chance, die Herausbildung dieser Nervenzelle Mensch in Angriff zu nehmen. Sie lassen sich ganz selbstverständlich von ihnen als Gegenstand benutzen, da das Kind von ihnen als Eigenimpuls verarbeitet wird. Damit werden die Eltern vom Kind als steuerbare Gegenstände erlebt. Kinder, deren Eltern sich in dem Zustand der Symbiose befinden, werden von diesen Eltern genau so behandelt, als seien sie Teil der Eltern selbst. Für Kinder hat die Verschmelzung der Psychen zur Folge, dass sie ein menschliches Gegenüber nicht mehr als solches erkennen können. Sie verfallen in eine gegenständliche Reaktion. Der Mensch wird zu einem Gegenstand, es fehlt, wie Winterhoff sagt, die Nervenzelle Mensch. Heute schlagen in zunehmendem Maß auch Eltern ihre Kinder, die selbst von den Eltern niemals Gewalt erfahren haben. Bei diesen Eltern kann Gewalt gegenüber Kindern nur entstehen, wenn sie diesen gegenüber nicht mehr abgegrenzt reagieren, sondern sie als nicht funktionierenden Teil ihres eigenen Selbst wahrnehmen.

Das Fazit des Jugendpsychiaters:

Kinder und Jugendliche, die in einer symbiotischen Beziehungsstörung aufwachsen, verhalten sich ihrer Umwelt gegenüber grundsätzlich gegenständlich. Sie haben auf allen Gebieten Defizite und sind hochgradig beziehungsgestört sowie arbeitsunwillig bzw. -unfähig. Die Erziehung ohne materielle Grenzen bei gleichzeitiger emotionaler Verarmung, d.h. bei mangelnder Zuwendung und Liebe, hat den Begriff der Wohlstandsverwahrlosung entstehen lassen. Wenn diese Kinder im Lauf des Älterwerdens zunehmend Fremdbestimmung erfahren, vor allem im Arbeitsleben, entstehen unlösbare Probleme. Die mangelnde Frustrationstoleranz mündet in vielen Fällen in unbewusster oder bewusster Gewaltbereitschaft. In diesem Zusammenhang drängen sich die Erkenntnisse auf, die sich durch die Entdeckung der Spiegelneurone ergeben haben. Der vierte Ansatz bezieht das Unbewusste mit ein. Ein tiefenpsychologische Theorie, die von Karen Horney, einer Kritikerin von Sigmund Freud, auf Grund ihrer therapeutischen Erfahrung mit neurotischen Menschen gemacht hat

4. Grundfeindseligkeit und Grundangst

Karen Horney hat sich in ihren Werken von der Libidotheorie Sigmund Freuds getrennt. Nach Horney ist die entscheidende Triebmacht des Menschen das Bedürfnis nach Sicherheit, d.h. letztlich das Bedürfnis frei zu sein von Angst und Furcht. (Horney, 1994) Eine Neurose entsteht nach Horney in mangelnder Wärme, Geborgenheit und Liebe in der frühen Kindheit. Erfährt ein Kind weder Anerkennung, noch Wärme, noch Liebe, wird es feindselige Gefühle entwickeln. Es entsteht eine Grundfeindseligkeit gegenüber der Umwelt. Diese Grundfeindseligkeit führt dann zur Grundangst und zu den verschiedenen Formen der Angstabwehr und in der Folge zu einer neurotischen Persönlichkeitsstörung. Aus dem Grundkonflikt zwischen Grundfeindseligkeit und Grundangst kann das Kind die widerstreitenden Neigungen verspüren, „zu den Menschen zu gehen“, „sich von den Menschen zurückzuziehen“ oder „gegen die Menschen anzugehen“ Wenn es sich gegen die Menschen wendet, so akzeptiert es die Feindseligkeit um sich herum als eine gegebene Tatsache und beschließt, bewusst oder unbewusst, zu kämpfen. Es misstraut den Gefühlen und Absichten anderer ihm gegenüber von Grund auf. Es rebelliert auf jede ihm mögliche Art und Weise. Es möchte der Stärkere sein und sie überwinden, teils zum Selbstschutz, teils aus Rache. Nach den Erfahrungen Karen Horneys werden hiermit die Voraussetzungen für spätere aggressive Psychopathen geschaffen. Der im Folgenden skizzierte lernpsychologische Ansatz bezieht sich in erster Linie auf die Bedeutung des soziokulturellen Umfelds im Hinblick auf gelernte Hassreaktionen, die in vielen Fällen als Gewaltdelikte Jugendämter und Gerichte beschäftigen

5. Lernpsychologischer Ansatz

Bedrohung – Angst – Gewalt

Warum reagiert der Mensch auf Bedrohung mit Aggression und Gewalt? Die Antwort kann auf mehreren Ebenen erfolgen. Die naheliegendste ist folgende:

- Eine Bedrohung wird durch Gewalt sehr rasch beendet, d.h. dass die Ausschaltung einer Bedrohung durch Gewalt unmittelbar verstärkt wird und deshalb leicht erlernt wird.
- Die Vernichtung des Gegners, das Zufügen von Leiden oder seine Schwächung wirken angstreduzierend und dadurch verstärkend.

- In Angstsituationen sind aggressive Verhaltensweisen meist das einzig mögliche, das das Individuum zustande bringt. (Fürntratt, 1974)

Hass – eine Angst motivierte Verhaltensweise

Gewalttätige Aktionen von Jugendlichen zeigen auf, dass deren Ursache häufig in einem undifferenzierten Hass gegen die Gesellschaft allgemein oder gegenüber Vertretern dieser Gesellschaft, wie Erwachsene, Vorgesetzte, Lehrer Chefs u.a. zu finden ist.

Unter welchen Voraussetzungen hassen Menschen? Wer wird gehasst?

Menschen, die hassen, gehören meist zu den Unterlegenen, den Gedemütigten, zu den Gequälten, den Schwächeren oder Geschädigten. Gehasst werden Menschen oder Gruppen, die einem Schaden zugefügt haben, die einen bedrohen oder von denen man sich bedroht fühlt. Ein besonderes Merkmal des Hasses im Hinblick auf Gewalt besteht in folgender Erkenntnis: Man hasst nur so lange, bis der Gehasste seine Bedrohlichkeit verliert. Entscheidend ist dabei, was unter Beendigung der Bedrohung erlebt wird. Wenn im Kampf der Gegner am Boden liegt oder man den Sieg nach Punkten errungen hat, kann dies die Beendigung der Bedrohung bedeuten. Man kann aber auch weiter kämpfen, auf den am Boden liegenden eintreten, bis er sich nicht mehr bewegt, je nachdem, was als Beendigung der Bedrohung erlebt wird. Damit wird angedeutet, dass das Erlebnis von Schmerz, Leiden oder Tod eines anderen ein Ziel bzw. eine Quelle der Befriedigung sein kann. Hiermit wird auch deutlich, dass Hass aus Angst entstehen kann, da Angst die unwillkürliche Reaktion auf eine Bedrohung darstellt. Hass kann definiert werden als „Angst, verbunden mit dem Wunsch, den Auslöser der Angst zu vernichten.“ (Fürntratt, a.O.) Hass verschwindet, wenn sich der Mensch in Sicherheit wiegt. Dieser Ansatz stimmt mit den Erfahrungen von Karen Horney überein. Bei zahlreichen Gewaltaktionen Jugendlicher gegen Unschuldige, zufällig Anwesende oder gegen Ausländer wird immer wieder die Frage gestellt: Woher rührt dieser Hass? Er gründet auf mehreren Ursachen, die mit der mangelnden Ausbildung empathischer Fähigkeiten, in frühkindlicher Verwahrlosung oder in angstbedingenden Lebensumständen zu finden sein können. Der folgende verhaltensbiologische Ansatz kann als Interpretationsgrundlage für die bisher genannten Theorien angesehen werden. Er geht davon aus, dass Aggression ein angeborenes Motiv zur Leistungssteigerung ist.

6. Der verhaltensbiologische Ansatz: Aggression ja! Gewalt nein!

Die verhaltensbiologische Theorie (Lorenz, v. Cube) begreift Aggression als ein im Menschen angelegtes, evolutionäres Triebmotiv, ähnlich dem Sexualtrieb, dem Neugiertrieb oder dem Gemeinschaftstrieb. Zur Klarstellung und zur angemessenen Verwendung auf dem Feld des Sports werden die Begriffe in Anlehnung an die verhaltensbiologische Auffassung folgendermaßen definiert.

Aggression:

Ziel des Aggressionstriebs ist es, den Gegner zu besiegen. Die aggressive Triebhandlung besteht im Rivalisieren, im Wetteifern, im Kampf um den Sieg. Der Sieg bzw. die Unterwerfung des Gegners wird als lustvolle Endhandlung erlebt. Das Rivalisieren kann sowohl körperlich (z.B. Sport) als auch verbal (z.B. Rededuell) oder sozial (z.B. Konkurrenz, Schule) erfolgen. Anerkennung der Leistung stellt demnach die humanste Form des aggressiven Triebabbaus dar. (v. Cube, 1997) Auch die Schwachen wollen sich vergleichen, wetteifern und siegen. Deutlich erkennbar wird diese menschliche Verhaltenskategorie in der Struktur des organisierten Sports. Es gibt z.B. Ligeneinteilungen nach der Stärke (Kreisligen, Landesligen, Bundesligen) oder die Einteilung nach Gewichtsklassen und Leistungsklassen. Die Antwort auf die Frage „Wozu?“ lautet: Auch die leistungsschwächeren wollen eine Chance haben zu siegen, d.h. die lustvolle Endhandlung der Leistung und Anerkennung zu erleben.

Gewalt:

Unter Gewalt versteht man Handlungen, die unter Anwendung körperlicher Kraft, Waffen oder sonstiger Mittel anderen Personen gegen ihren Willen zu ihrem Nachteil oder Schaden aufgezwungen werden Hier zeigt sich schon ein elementarer Unterschied: Freizeit- und Amateursport sind grundsätzlich freiwilliges Tun. Man unterwirft sich freiwillig z.B. den Regeln des Boxens. Gewalt missachtet die Entscheidungsfreiheit des Individuums. Sie entfaltet sich regelfrei, mit dem Ziel einem anderen gegen seinen Willen Schaden zuzufügen, ihn als Mensch zu schädigen Ob aus Aggression Gewalt entsteht, entscheidet der Umgang mit dem von der Natur gegebenen Aktionspotential.

Das Aktionspotential

Die Natur hat dem Mensch ein gewisses Aktionspotential mitgegeben, das ihn antreibt, diejenigen Reize aufzusuchen, deren Aufnahme ihm die lustvolle

Endhandlung zu ermöglichen. Das Erleben von Anerkennung und Leistung, das Siegen über einen Gegner, Gegenkandidaten oder Konkurrenten verschafft dem Mensch Lust und baut das Aktionspotential ab. Das Hauptproblem der Aggression liegt beim Verlierer. Er sucht den Sieg, den Erfolg, kann ihn aber nicht erreichen. Das nicht abgerufene Aktionspotential führt zu einem Aggressionsstau, der nach einem besiegbaren Gegner verlangt und sich in Gewalt entladen kann. Da das Aktionspotential des Verlierers nicht eingesetzt werden kann, kommt es zu einer geballten, zielgerichteten Aggressivität, zu einem Aggressionsstau, der nach einem besiegbaren Gegner verlangt. Der frustrierte sucht sich leicht besiegbare „Objekte“, z.B. Untergebene, Familienangehörige, „Prügelknaben“, Schwache, Wehrlose, Behinderte oder alte Menschen, die er lustvoll besiegen kann. Eine zweite Möglichkeit, zum Sieger zu werden, bietet Spiel und Sport. Siegt man im Sport, so wird der Aggressionstrieb befriedigt

Fazit:

In jedem Fall hat der Bedrängte eine erhöhte Siegchance, wenn er sich einen noch Schwächeren aussucht. Der Schwächere wird zum aggressiven Reizobjekt, der Ängstliche wird, wie die Erfahrung zeigt, zum Opfer.

Verwöhnung

In der modernen Mediengesellschaft kann man ohne jede eigene Anstrengung Abenteuer erleben, sportliche Siege feiern, Feinde besiegen, sexuelle Erregung erleben und das im Zustand völliger Passivität. Verwöhnung ist demzufolge durch zwei Komponenten gekennzeichnet: Sofortige Bedürfnisbefriedigung und Vermeidung von Anstrengung. Hier zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit den Ausführungen Winterhoffs, im Hinblick auf die Entstehung der Wohlstandsverwahrlosung. (s.a.O.) Hassenstein schreibt: Kinder werden verwöhnt. Sie sind gewissermaßen Opfer der Verwöhnung. Dem verwöhnten Kind werden alle Wünsche sogleich erfüllt, ohne dass es eigene Aktivität und Phantasie entfaltet. (Hassenstein, 1980) Das verwöhnte Kind kann die Durststrecke zwischen Wunsch und Ziel nicht ertragen. Dadurch wird das Kind zu Selbstverwöhnung verführt. Normalerweise sind Kinder zu hoher Anstrengung bereit, wenn es um ihre Wünsche geht. (s. Winterhoff, a. O.) Das Verwöhnungsverhalten der Eltern zeigt ihnen erst, dass es auch ohne Anstrengung geht. Die durch Verwöhnung erfolgte aggressive Langeweile wird verstärkt, wenn der Gelangweilte, statt das überhöhte Aktionspotential einzusetzen, lediglich neue Reize auswählt: z.B. Fernsehen, Videos. Das Aktionspotential steigt weiter an. Es scheint, dass viele aggressive Handlungen, auch gewalttätige, mit zunehmender Verwöhnung zu erklären sind. Nicht nur Raub oder Diebstahl, auch Zerstörung von Sachen, das

Zusammenschlagen von Schwächeren u.a. erlauben Lust ohne Anstrengung. Eine große Rolle spielt hier das Fernsehen. Hier kann man besonders leicht Lust ohne Anstrengung erleben. Auch Grausamkeit ist eine Konsequenz von Verwöhnung. Man kann einen Besiegten noch einmal besiegen, ohne jedes Risiko und ohne jede Anstrengung. Dadurch wird die lustvolle Endhandlung des Aggressionstriebs, der Sieg über den Schwächeren, wiederholt. Die Siegtheorie der Aggression zeigt, dass Gewalt vermieden werden kann, wenn Alternativen vorhanden sind, insbesondere Anerkennung durch Leistung. Eine weitere Quelle der Gewalttätigkeit Jugendlicher sieht v. Cube im Phänomen der aggressiven Langeweile.

Aggressive Langeweile

Langeweile stellt den Zustand einer inneren Aktionsbereitschaft dar, die aber nicht in Anspruch genommen wird. „Man wird von Langeweile geplagt!“ Von „aggressiver Langeweile“ spricht man deshalb, weil das nicht abgerufene Aktionspotential immer auch eine aggressive Komponente enthält. Frustration entsteht, da eine ungerichtete Handlungsbereitschaft nicht realisiert werden kann. Die daraus resultierende, ebenfalls ungerichtete Aggressionsbereitschaft des Gelangweilten, kann bei jedem beliebigen Anlass zum Ausbruch kommen.

Nach außen und nach innen gerichtete Aggression.

Eine soziologisch, sozialpsychologisch und damit auch politisch bedeutsame Erkenntnis besteht in der Unterscheidung von innersozietärer und außersozietärer Aggression. Auf dieser Grundlage lassen sich aggressive Phänomene gesellschaftlicher Art, z.B. Gewalt gegen Ausländer oder gegen Minderheiten erklären. Aggression, die in Gruppen bzw. Gemeinschaften nach innen gerichtet ist, stellt die Voraussetzung für Rangfolgen und Rollenverteilungen dar. Darauf baut z.B. die notwendige Hierarchie in Sportmannschaften auf. Das Erreichen einer Rangposition ist stets in irgendeiner Form von Anerkennung definiert. Aus diesem Grund erweist sich die gruppeninterne Leistung als humane Form aggressiver Triebbefriedigung. Der Zweck der nach außen gerichteten Aggression besteht darin, sich gegen rivalisierende Gruppen oder Sozietäten durchzusetzen. Durch Ausgrenzung und Isolierung kann sich innersozietärer Aggression in außersozietäre Aggression umwandeln. Wird eine Person aus einer Gemeinschaft ausgegrenzt oder grenzt sich selbst aus, kann es zu vernichtender Gewalt kommen. Nach Angaben von Schulpsychologen handelt es sich bei jugendlichen Gewalttätern häufig um Schüler, die zurückgezogen lebten, isoliert und ohne Freunde waren und sich bestenfalls mit Feinden auseinander setzten. Das beste Mittel die Bedrohung durch außersozietäre Aggression zu vermeiden, besteht in der Einbindung und Integration in die Gruppe, Mannschaft oder Gemeinschaft.

Zusammenfassende Darstellung der Ansätze zur Gewaltentstehung

Ursache	Entstehung	Folgen
Toxische Einflüsse während der Schwangerschaft	Alkohol, Nikotin, Drogen während der Schwangerschaft	Verluste der Impulskontrolle **Gewalttätigkeit**
Entwicklungs-psychologischer Ansatz Ungenügende Ausbildung der Spiegelneurone in früher Kindheit	Mangelnde Empathie keine oder zu wenig Zuwendung der Eltern	Fehlendes Einfühlungsvermögen, Nachahmungseffekte, keine emotionale Anteilnahme an **Gewaltaktionen**
Pädagogischer Ansatz Vergegenständlichung des Menschen	Verschmelzung von kindlicher und elterlicher Psyche Wohlstandsverwahrlosung	Beziehungsstörungen Intoleranz **Gewaltreaktionen**
Psychoanalytischer Ansatz (Karen Horney) Mangelnde Zuwendung in der frühen Kindheit	aus Grundfeindseligkeit entsteht Grundangst führt zu neurotischen Störungen	a. Soziale Isolierung b. Hinwendung c. Gegenwendung **Gewalt**
Lerntheoretischer Ansatz Gewalt als Folge von Angst	Hass aus Angst vor Bedrohung	Vernichtung des Angstauslösers durch **Gewalt**
Verhaltensbiologischer Ansatz Aggression als Triebmotiv	Aktionspotential wird nicht abgerufen Verwöhnung, aggressive Langeweile, Suche nach besiegbarem Gegner	Aggression wird zur **Gewalt**

Kampfsportarten als Mittel der Vorbeugung von Gewalt

Im Folgenden werden, kurz zusammengefasst, die Argumente dargestellt, die dafür sprechen, Kampfsportarten als Mittel der Gewaltprävention einzusetzen. Die sozialen und personalen Voraussetzungen und Situationsbedingungen der Anwendungssituation bleiben dabei unberücksichtigt.

Anerkennung durch Siegen:

Siegt man im Sport, so wird der Aggressionstrieb befriedigt. Verliert man, sucht man den Sieg erneut. Anerkennung der Leistung und des Siegs stellt deshalb eine humane Form des aggressiven Triebabbaus dar. Das Beherrschen einer Kampftechnik verschafft Lust, stärkt das Selbstbewusstsein und vermindert dadurch das Entstehen weiteren aggressiven Potentials.

Abbau des Aktionspotentials – Vermeiden von Verwöhnung

Das Aktionspotential wird durch eigenes aktives Handeln abgebaut. Viele Menschen wollen jedoch siegen, ohne sich anzustrengen. Zuschauer und Fans identifizieren sich z. B. mit Spitzensportlern oder Spitzenmannschaften, Jugendliche betreiben Kampfspiele am Computer, das alles ohne eigenes Bewegen. Der Abbau des Aktionspotentials wird dadurch nicht erreicht. Vielmehr kommt es zu einer weiteren Erhöhung des Aktionspotentials und zu einem weiteren Anstieg der Aggressionsbereitschaft.

Abbau und Verhinderung „aggressiver Langeweile“.

Kampfsportarten verbrauchen das Aktionspotential, sie verschaffen Lust und verhindern „aggressive Langeweile“, die durch den Zustand einer inneren Aktionsbereitschaft gekennzeichnet ist, die jedoch nicht in Anspruch genommen wird.

Sieg und Niederlage.

Niederlagen können das Verliererbewusstsein stärken. Es ist deshalb darauf zu achten, dass Verlierer, Schwache oder Dauergeschädigte eine positive Sieger – Verliererbilanz erreichen.

Beendigung des Kampfs.

Der sportliche Kampf endet nach geltenden Regeln. Es gibt kein „Auskosten“ des Siegs, keine Vertiefung des Überlegenheitsgefühls durch Nachtreten oder Erniedrigen des Rivalen.

Verbessern empathischer Fähigkeiten.

Kämpfen gegen einen Kampfpartner verlangt Einfühlungsvermögen und Antizipation der gegnerischen Aktionen. Wer sich besser in den Gegner hineinversetzen kann, gewinnt.

Kämpfen mit Freunden.

Jugendliche sind häufig der Meinung, dass man sein Selbstwertgefühl nur steigern kann, wenn man das des Gegners erniedrigt. Kämpfen mit Freunden verschafft die Einsicht, dass man einen Partner vor sich hat, dass es um Kampftechnik geht und nicht darum, den Partner zu erniedrigen.

Begegnung und Konfrontation als Mittel individueller Begrenzung.

Der Einzelne erlebt im sportlichen Kampf seine Individualität. Kämpfen bedeutet Zuwendung, Erleben der eigenen Individualität und derjenigen des Partners, aber auch gleichzeitig die Begrenzung der eigenen Individualität.

Verminderung von Hassgefühlen.

Hass verschwindet, wenn sich der Mensch in Sicherheit wiegt. Kampfsportarten erhöhen das Selbstbewusstsein und verleihen Sicherheit. Deshalb kann ungerichteter Hass, als angstbedingte Reaktion, z.B. Hass „auf die Gesellschaft“, durch Verminderung der Bedrohungsgefühle, wirksam bekämpft werden.

Zeitpunkt der Prävention

Zahlreiche Analysen der Lebensläufe von Gewalttätern zeigen, dass sie schon als Kinder überdurchschnittlich aggressiv waren. (Wahl, a.O.) Andere Jugendliche fielen erst im Jugendalter durch körperliche Gewalt auf. Eine weitere, kleine Gruppe beginnt relativ spät, ab dem Alter von 18 Jahren mit krimineller Gewalttätigkeit. Um die präventive Wirkung von Kampfsportarten einschätzen zu können, ist es deshalb erforderlich, die zeitliche Lebensphase als auch die sozialen Bedingungen zu berücksichtigen. Je nach Lebensalter, in dem kampfsportliche Handlungen zu präventiven Zwecken eingeführt werden können, ist es zweckmäßig, von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention zu sprechen.

Die primäre Prävention

Die primäre Prävention setzt bei Kindern und Jugendlichen an, bevor sie überhaupt gewalttätig werden. Dabei spielen Rauf- und Kampfspiele eine wesentliche Rolle

Rauf und Kampfspiele

Eine besondere Ausdrucksweise des kindlichen Bewegungsdrangs ist der Wetteifer. Er entspringt nach verhaltensbiologischer Auffassung dem Triebmotiv der Aggression, d.h. dem Bedürfnis nach Siegen, zu gewinnen, zu rivalisieren, sich durch zu setzen. Vermieden werden sollten alle Wetteifersituationen, die dem Kind

von Anfang an keine Erfolgsaussichten gewähren, z.B. auf Grund geringer konditioneller Fähigkeiten, geringer Körpergröße oder Ungeübtheit. Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, sich anstatt in Raufereien auf dem Schulhof anderen gegenüberzustellen, sich mit anderen zu messen, und zwar in einem Rahmen, der sowohl den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes entgegenkommt, als auch unseren eigenen Erziehungsanspruch gewährleistet. Die Selbstregulierung des Austauschs von Aggressionen unter Kindern wird umso besser funktionieren, je feiner die Kinder die Konsequenzen der Aggression wahrnehmen, also die Gefahren, die Gewalt für einen selbst und für den anderen darstellen kann. (Olivier, a.O.) Olivier schlägt vor, die Raufereinen in ein Spiel zu verwandeln. In ein Spiel, dass bestimmten Regeln gehorcht. Spielerischer Kampf bedeutet für die Kinder eine lustbetonte Erfahrung. Kämpfen im Spiel als Begegnung und Konfrontation soll den Kindern Spaß machen indem sie ihre eigenen Kräfte messen und ihren Gegner als Partner, den es zu respektieren gilt, wahrnehmen. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, dafür Sorge zu tragen, dass die Freude am Kämpfen erhalten bleibt. Gleichzeitig muss er erreichen, dass die Gewalttätigkeit und Erregung gemäßigt bleiben.

Die sekundäre Prävention

Maßnahmen der sekundären Prävention richten sich an potenzielle Gewalttäter. Sie sind darauf ausgerichtet deren Persönlichkeit zu stabilisieren, um Gewalttätigkeiten erst gar nicht zum Ausbruch kommen zu lassen. Es gibt eine Fülle von Ursachen, die das Potential in sich tragen, dass Jugendliche in der Pubertät Gewalttaten begehen. und die letztlich auf die erwähnten verschiedenen Ansätze zurückgeführt werden können, Häufige Auslöser sind z. B. Schule schwänzen, schlechte oder keine Vorbilder, Ausgrenzung, Isolation und Einsamkeit, Langeweile, fehlende Herausforderungen um aktiv zu sein, Dauerkonsum gewalttätiger Computerspiele, elterliche Verwöhnung oder Verlust der Obhut der Eltern, Verwahrlosung, Missbrauch, Diebstahl oder gar Einbrüche, Prügeleien und Drogen. Die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen durch Sport beruht auf Erkenntnissen moderner Hirnforschung, demzufolge sich im Gehirn pubertierender Jugendlicher ein tiefgreifender Wandel vollzieht. Gehirnzellen gehen in dieser Lebensphase verloren, andere werden neu geschaffen und entwickelt. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass in dieser Phase praktische Lebenserfahrungen eines Jugendlichen enorme Rückwirkungen auf die Neustrukturierung seines Gehirns haben. Werden in dieser Phase Kampfsportarten eingeführt und konsequent mit Ritualen, Fairness und Kommunikation verknüpft, wird die Lust am Rivalisieren gewahrt und das Aktionspotential durch sportliche Anstrengung abgebaut. Die Verknüpfung des Kämpfens mit den ethischen und

moralischen Regeln des sportlichen Kampfs kann eine tiefgreifende und nachhaltige Wirkung auf das Verhalten außerhalb des Sports ausüben.

Die tertiäre Prävention

Wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist, wird Hilfe schwierig, d.h. tertiäre Prävention wendet sich an diejenigen, die bereits zu Gewalttätern geworden sind. Bei ihnen besteht das therapeutische Ziel vorrangig darin, die Wiederholung von Gewalttaten zu vermeiden. Bei dauerhaft Gewaltbereiten haben sich die gewalttätigen Neigungen meist verfestigt, so dass eine spezifische individuelle Analyse der Lebensbiographie und möglicher Entstehungsbedingungen unverzichtbar sind. Bei entlassenen Strafgefangenen ist besonderer Wert auf positive soziale Beziehungen zu legen, auf Beziehungen, „die durch Ehrlichkeit und Offenheit menschlich tragfähig werden und die den Vollzug überdauern." (Schreiber, 2009) Die positive Auswirkung auf die Resozialisierung von entlassenen Strafgefangenen gelingt allerdings nur, wenn die Teilnahme am Kampfsporttraining freiwillig erfolgt. Unter dieser Prämisse wurden die positiven Effekte auf die Resozialisierung entlassener Strafgefangenen nachgewiesen. (Ritz, 2008).

Trainer und Betreuer tragen entscheidend dazu bei, dass Kampfsportarten helfen, bei labilen Jugendlichen das Selbstwertgefühl zu steigern. Bei Jugendlichen soll sich das Bewusstsein festigen, dass Kampfsportarten nach formellen und informellen Regeln betrieben werden, dass es sich um eine sportliche Konfrontation handelt und dass es vor allem nicht darum geht, das eigene Selbstwertgefühl dadurch zu steigern, indem man das des Gegners untergräbt. Kämpfen mit Freunden und Partnern, denen man sich verbunden fühlt, die einem sympathisch sind, stellen eine gute Gelegenheit dar, das Bewusstsein zu schaffen, dass sportliche Kämpfe nie zu einer zwischenmenschlichen Auseinandersetzung werden dürfen, mit dem Ziel den Gegner zu zerstören oder zu vernichten.

Literatur :

Bauer, J. (2008). *Warum ich fühle, was du fühlst, intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone.* München: Heyne.

Von Cube, F. (1997). *Besiege deinen Nächsten wie dich selbst. Aggressionen im Alltag*. München: Piper.

Von Cube, F. (1997). *Fordern statt Verwöhnen, Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung.* München: Piper.

Fürntratt, E. (1974). *Angst und instrumentelle Aggression, eine Analyse auf der Grundlage experimentalpsychologischer Forschungsbefunde*. Beltz – Studienbuch. Band 79. Weinheim: Beltz.

Hassenstein, B. (1990). *Was Kindern zusteht.* Serien Piper 633. München: Piper.

Horney, K. (1985). *Unsere inneren Konflikte. Miteinander leben lernen.* Frankfurt: Verlag für Tiefenpsychologie.

Iacoboni, M. (2009). *Woher wir wissen, was andere denken und fühlen. Die neue Wissenschaft der Spiegelneuronen*. München: Deutsche Verlags – Anstalt.

Nedopil, N. u.a. (2007). *Forensische Psychiatrie, Klinik. Begutachtung und Behandlung zwischen Psychiatrie und Recht*. Stuttgart: Thieme.

Nickolai, W. u.a. (1992*). Sport im Strafvollzug. Pädagogische und therapeutische Modelle.* Freiburg: Lambertus.

Olivier, J. (1995). *Wohin mit den Aggressionen? Raufen und Spielen nach Regeln.* Linz: Veritas.

Ritz, Ch. (2009). *Sport im Strafvollzug. Individuelle Psychodiagnostik als Basis für die Resozialisierung durch Sport am Beispiel der JVA Würzburg*. (unveröff.)

Ratey, J. (2001). *Das menschliche Gehirn, eine Gebrauchsanweisung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sood, B. et al. (2001). *Prenatal alcohol exposure and childhood behavior at age 6 – 7 years.* In Pediatrics, Nr. 108: e34, American Academie of Pediatrics.

Schreiber, P. (1992). Sportpädagogische und therapeutische Modelle im Strafvollzug aus der Sicht eines ehemaligen Strafgefangenen. In W. Nickolai, W. (Hrsg.), *Sport im Strafvollzug.* Freiburg: Lambertus.

Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt, ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Winterhoff, M. (2009). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden, oder: Die Abschaffung der Kindheit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Prof. emer.

Dr. Kurt Egger

Nach seiner Lehrtätigkeit als Volksschullehrer studierte Kurt Egger an der ETH Zürich Sport und anschließend an der Universität Zürich, Pädagogik, Allgemeine Geschichte und Psychologie. 1974 promovierte er mit der sportpädagogischen Dissertation über die Transferproblematik in der Sporterziehung.

Nach seiner Assistenz an der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen (1974-1977) lehrte Kurt Egger als Professor für Sportwissenschaft an der Universität Heidelberg (1977-1981), an der Technischen Hochschule Darmstadt (1982-1983) und von 1983 bis zu seiner Emeritierung 2005 am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte richteten sich vorrangig auf sportpädagogische und sportdidaktische Fragestellungen. Als Institutsdirektor und langjähriger Präsident des Netzwerks Sportstudien Schweiz bemühte sich Kurt Egger um die universitäre Integration der Sportwissenschaft und der Sportlehrerausbildung in der Schweiz.

kegger@bluewin.ch

Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis
Ein distanziertes Verhältnis

Einleitung

An der damaligen zweiten gemeinsamen Tagung der Deutschen, Österreichischen und Schweizerischen Gesellschaft für Sportwissenschaft (dvs, ÖSG, SGS) ist bei der Frage nach der „Verbindung von Forschung und Lehre in sportwissenschaftlichen Studiengängen“ von „zwei flüchtigen Bekannten“ gesprochen worden. (Altenberger, 1996) Auch nach dieser Tagung an der Universität Augsburg sind sich diese beiden Bekannten nicht viel näher gekommen. Dies mag man mit Bedauern, möglicherweise aber auch mit der Einsicht entgegennehmen, dass für diese beiden Bekannten auf Grund ihrer ganz unterschiedlichen Funktionen ein distanziertes, gleichwohl aber respektvolles Verhältnis durchaus angemessen ist. Im ersten Teil meines Beitrags gehe ich der Frage nach, wie die Zusammenarbeit zwischen der sportdidaktischen Theorie und der Unterrichtspraxis in den vergangenen Jahren in der Schweiz gepflegt worden ist. Der zweite Teil zeichnet Konsequenzen auf, die aus den unterschiedlichen Erfahrungen zum Theorie-Praxis-Dialog zu ziehen sind.

1 Sportdidaktische Praxiskonzepte

Die rund hundertjährige Tradition von „Leibeserziehung“, „Turnen“, „Gymnastik“, „Bewegungserziehung“, „Sport“ – wie auch immer dieses Schulfach benannt worden ist – zeigt, dass die erzieherischen Möglichkeiten stets nach dem jeweils herrschenden Menschenbild einerseits (Vgl. Pieth, 1979, S. 15f.) und nach den real vorfindbaren Zeitumständen andererseits (Vgl. Kleindienst-Cachay, 1980, S. 59f.) eingestuft und in die Werthierarchie eingeordnet worden sind. Die ambivalente Bewertung der Sporterziehung als Teil der Gesamterziehung ist auch für die vergangenen und noch aktuellen sportdidaktischen Konzepte typisch. Mit der Temposteigerung bei der Ausdifferenzierung der sporterzieherischen Konzepte ist der Dialog zwischen der sporterzieherischen Theorie und der unterrichtlichen Praxis sowohl belastet wie auch bereichert worden. Vereinfacht können die sportdidaktischen Entwicklungstendenzen mit den Anliegen (1.1) der bildungstheoretischen Legitimierung, (1.2) der lernzielorientierten Differenzierung; (1.3) der handlungsspezifischen Qualifizierung, (1.4) des sinnorientierten Inszenierens und schließlich (1.5) der qualitätsorientierten Standardisierung charakterisiert werden.

1.1 Bildungstheoretisch legitimieren

Trotz der Verankerung der Sporterziehung in der schweizerischen Bundesverfassung und ihres hohen gesellschaftlichen Stellenwerts steht das Schulfach *Sport* noch immer unter einem hohen Legitimationsdruck. Die Orientierung der ‚Theorie der Leibeserziehung' am bildungstheoretischen Reformansatz der Allgemeinen Didaktik ist durch den konsequenten Versuch gekennzeichnet, die Grundstrukturen des Erziehungsprozesses systematisch zu erhellen. Die bildungstheoretische Legitimation war für die damalige Situation des Schulfaches *Sport* und der akademischen Integration der Sportwissenschaft notwendig. (Vgl. Egger 1979b, S. 235)

Mit der Fixierung der ‚Theorie der Leibeserziehung' auf schulisch verankerte Leibesübungen neigten die bildungstheoretischen Ansätze sowohl zur Unterschätzung wie auch zur Überschätzung der Erziehungsmöglichkeiten. Unterschätzt wurden die erzieherischen Möglichkeiten auf Grund der Eingrenzung der erzieherischen Wirklichkeit auf die schulische Leibeserziehung; überschätzt wurden diese Möglichkeiten durch den hohen Allgemeinheitsgrad der postulierten, aber kaum nachgewiesenen Bildungsgehalte. Gestützt auf erfahrungswissenschaftlich kaum belegte Annahmen oder im Vertrauen auf transferpsychologisch fragwürdige Befunde zeichneten sich fast unbegrenzte Erziehungsmöglichkeiten ab. Bedingt durch die Missachtung von Problemen der praktischen Realisierbarkeit hat sich die Unterrichtspraxis von den unverbindlichen Theorien weitgehend distanziert und sich auf die reichhaltige Methodikliteratur abgestützt. (vgl. Egger, 1979b, S. 235f.)

1.2 Lernzielorientiert differenzieren

Bei der weitgehenden Einigkeit bezüglich der skizzierten Mängel der ‚Theorie der Leibeserziehung' richteten sich die Erwartungen der Sportdidaktik in den Siebziger Jahren auf die Curriculumtheorie. Mit der erhobenen Forderung der „Objektivierung der Verfahren der Lehrplanentscheidungen", der „Rationalisierung der Entscheidungskriterien", der „Demokratisierung der Entscheidungsregeln", der „Überprüfbarkeit der Entscheidungsergebnisse" sowie der „ständigen Revidierbarkeit der Planungsentscheidungen" waren in der Sporterziehung nachhaltig Änderungen angesagt. (vgl. Kurz, 1977, S. 51) Die Revision des Curriculums hat die sporterzieherische Praxis in der Schweiz kaum erreicht. Die Skepsis gegenüber dem technologischen Ansatz der Lernzielbestimmung hat hier überwogen. Auch mit der Ausrichtung des Unterrichts auf spezifische Bezugsfelder, wie beispielsweise der ‚Freizeit', der ‚Gesundheit' oder des ‚Sports' sind die erzieherischen Erwartungen an das Fach kaum bescheidener geworden.

Im Nachhinein fällt die Beurteilung der curricularen Reformansprüche kritisch aus. Zu Recht ist etwa auf das technologisch verkürzte Erziehungsverständnis aufmerk-

sam gemacht worden. Trotz der berechtigten Kritik sollten die damaligen curricularen Reformbestrebungen aber nicht nur nach ihren offensichtlichen Mängeln, sondern auch nach ihren sporterzieherischen Innovationen beurteilt werden. Einige der damaligen Grundideen sind auch heute noch bedenkenswert. Wenn nicht für die Schule, sondern für das Leben erzogen werden soll, muss zu aller erst die gegenwärtige Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen sorgfältig analysiert werden. Erst auf dieser Grundlage können Erziehungsziele realistisch gesetzt, konsequent realisiert und auch systematisch evaluiert werden.

1.3 Handlungsspezifisch qualifizieren

Auf die Erfahrung, dass die ‚Revision des Sportcurriculums' zwar zu vielfältigen Reformvorschlägen, aber kaum zu konsequenten Reformansätzen in der ‚härteren Wirklichkeit des Schulalltags' geführt hat, zeichneten sich in der fachdidaktischen Diskussion Tendenzen zur *schulnahen Curriculumentwicklung* ab. Mit dem Blick auf das sportliche Handeln verliert die Zielorientierung die didaktische Vorrangstellung zugunsten der „Interdependenz" von Ziel-, Verfahrens- und Evaluationsentscheidungen. In den sportdidaktischen Grundlagen des Schweizer Lehrmittels für den Sportunterricht (ETSK, 1978) ist diesem Grundsatz mit dem Modell der wechselseitigen Abhängigkeit von unterrichtlichen Entscheidungen und Voraussetzungen einerseits sowie mit der Unterscheidung von bildungspolitischen, schulorganisatorischen und unterrichtlichen Entscheidungsebenen entsprochen worden. Trotz der Komplexität dieses Modells darf festgestellt werden, dass sich seine grundsätzliche Offenheit bewährt hat. Wenn über die Verbesserung des sportlichen Könnens hinaus weitere Handlungsbefähigungen erzielt werden sollen, so kann dies realistischerweise nur mit transparenten Ziel-, Prozess- und Evaluationsentscheidungen erreicht werden.

1.4 Sinnorientiert inszenieren

Die sportdidaktischen Grundlagen der aktuellen Lehrmittelreihe der Eidgenössischen Sportkommission (ESK, 2003) wollen den „Lehr-Lern-Dialog" auf ein ganzheitliches, partnerschaftliches und selbständiges Handeln ausrichten. (ESK, 2003, S. 5) Das auf das Konzept der *Mehrperspektivität des Unterrichts* (Kurz, 1977) beruhende „Sinnrichtungs-Modell" zielt darauf ab, Bewegung, Spiel und Sport als sinnerfüllte Tätigkeiten zu erfahren. „Sportliches Handeln darf nicht in erster Linie als Vehikel für das Erreichen von Zielen verstanden werden, die außerhalb des Sports oder in ferner Zukunft liegen. Sport muss hier und jetzt bedeutsam sein." (ESK, 2003, S. 6)

Die Frage nach dem Sinn des sportlichen Tuns ist von der Leibeserziehung in der Zeit der Aufklärung bis hin zu den sportpädagogischen Konzepten der Gegenwart gestellt und stets zeitgemäß beantwortet worden. Meinberg (1991, S. 41f.) ist vorbehaltlos zuzustimmen, wenn er feststellt, dass Sportlehrkräfte immer mit Sinnfragen konfrontiert sind. Folgerichtig ist auch, dass die Sportpädagogik stets darauf gerichtet sein muss, die Begründungskompetenz des Sportlehrers zu stärken. Wenn die Sinnfrage allerdings zum zentralen sporterzieherischen Kriterium hochstilisiert wird, sind normative Tendenzen in der Sporterziehung unausweichlich. Betrachtet man die unterrichtspraktischen Konsequenzen der sporterzieherischen Sinnorientierung, so halten sich diese in ähnlich engen Grenzen wie jene der damaligen Revision des Sportcurriculums. Die einseitige Orientierung des sportlichen Handelns an einem zu engen Netz von „Sinnperspektiven“ führt zu überzogenen Sinnansprüchen. (Vgl. Herzog, 1996, S. 45)

1.5 Qualitätsorientiert standardisieren

Nach den leibeserzieherischen Legitimations-, den curricularen Planungs- sowie den handlungs- und sinnperspektivischen Inszenierungsstrategien sind derzeit standardbezogene Qualitätssicherungen besonders gefragt. Die Gründe für diese didaktische Akzentverschiebung sind vielschichtig und betreffen nicht nur einzelne Schulfächer, sondern das Bildungswesen auf allen Ebenen. Wie Oelkers und Reusser (2008) nachweisen, ist das Anliegen der Qualitätssicherung durch die Standardisierung von Teilbereichen keineswegs neu. Neu bei der Einführung von Bildungsstandards sind die rigorosen bildungspolitischen, schul- und unterrichtsbezogenen Ambitionen.

Die sporthistorische Entwicklung zeigt, dass die Qualität einer ganzheitlichen Sporterziehung seit Jahrzehnten zwar stets mit plausiblen Argumenten begründet und mit vielfältigen Maßnahmen unterstützt, aber nur spärlich auch evaluiert worden ist. Die bescheidene Evaluationskultur der Sporterziehung beeinträchtigt die Qualitätssicherung und damit auch die Stellung des Fachs im sich verengenden Fächerkanon. Während das Anliegen der systematischen Qualitätskontrolle kaum bestritten sein dürfte, sind Vorbehalte gegenüber dem Konzept von Bildungsstandards zu machen. Da Erziehung kein technischer Ablauf, sondern ein dialogisches Geschehen ist, kann die Übereinstimmung von angestrebten und tatsächlich erreichten Standards nicht nach Marketing-Strategien als Istwert-Sollwert-Vergleich angeordnet und schon gar nicht durchgesetzt werden. Bildungs-, Schul- und Unterrichtsqualität können letztlich nur von den für den Unterricht verantwortlichen und im Unterricht direkt betroffenen Personen gemeinsam gesichert werden. (Vgl. Egger u.a. 2002, S. 9f.)

2 Dialogisches Theorie-Praxis-Verständnis

2.1 Abhängigkeitsverhältnis von Theorie und Praxis

Wie einleitend skizziert, hat sich die Sporterziehung stets am jeweils herrschenden Menschenbild einerseits und an den ganz realen Lebensbedingungen andererseits orientiert. Die sportdidaktischen Konzepte der letzten Jahrzehnte zeigen weiter, dass sich diese einmal mehr von sportlich-technischen und dann wieder mehr von pädagogisch-humanen Erkenntnis- und Handlungsinteressen leiten ließen. Dieser stetige Wechsel hat – so ist kritisch anzumerken – die sporterzieherische Theorie wohl mehr bewegt als die sporterzieherische Praxis. Betrachtet man die Antworten der Sportdidaktik auf die ernsthafte Bedrohung der Sporterziehung in den schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern (Vgl. Egger, 1997, S. 36f.), so gewinnt man den Eindruck, dass sich diese junge wissenschaftliche Teildisziplin zu lange mit sich selbst beschäftigt und die erziehungspraktischen Herausforderungen nicht ernsthaft genug angenommen hat. Obwohl die Sportdidaktik den ‚Theorie-Praxis-Bezug' immer wieder als zentrales Anliegen thematisiert hat, ist dieser Dialog vorrangig von der didaktischen Theorie bestimmt und dazu auf einem so hohen Abstraktionsniveau geführt worden, dass er die sporterzieherische Praxis kaum erreicht hat. Bei der Hochstilisierung der Praxisrelevanz der sportdidaktischen Konzepte ist auch missachtet worden, dass die Differenz von Theorie und Praxis unaufhebbar ist. „Die Erwartung, Theorie und Praxis ließen sich zur Einheit verbinden, ist abwegig." (Herzog, 2006, S. 580) Die Gründe für die überzogenen Erwartungen der Didaktik liegen im zweifelhaften Versuch, „eine tendenziell chaotische Praxis (…) einem zentralen Plan unterzuordnen". (Heursen, 1994, zit. nach Herzog, 2006, S. 569) Die Komplexität des sportunterrichtlichen Handelns lässt sich mit den Reduktionsstrategien der skizzierten Didaktikkonzepte nicht aufheben.

2.2 Diskurs zwischen Theorie und Praxis

Die Erkenntnis, dass die sportunterrichtliche Praxis mit keinem der skizzierten Didaktikmodelle adäquat abgebildet werden kann, wirft grundsätzliche Fragen nach der Funktion der Sportdidaktik auf. Die von Widmer (1974, S. 137) immer wieder angesprochene Interdependenz zwischen praxisbezogener Theorie und theoretisch fundierter Praxis ist kaum je als ausgewogener Diskurs gepflegt worden. Wie in den skizzierten Sportdidaktikmodellen zum Ausdruck kommt, ist dieser Dialog mehr durch Belehrungen und Rechtfertigungen geprägt worden. Auf Grund der wissenschaftlich schwach belegten Erwartungen der Sportdidaktik

einerseits und der vermeintlichen Verlässlichkeit der eigenen sportpraktischen Erfahrungen andererseits ist der Dialog deshalb immer wieder ins Stocken geraten. (Vgl. Egger, 1997, S. 40f.)

Um die tolerante, letztlich aber wenig wirkungsvolle Kooperation von sportdidaktischer Theorie und sporterzieherischer Praxis zu verbessern, sollte die „Arbeitsteilung“ durch eine *projektorientierte Zusammenarbeit* ersetzt werden. Diesen Dialog hat Schulz bereits in den Siebziger Jahren gefordert: „Zu bekämpfen ist die unglückselige Arbeitsteilung zwischen denen, die Schule in Gang halten, ohne sie in Frage zu stellen, und denen, die alles in Frage stellen, ohne Mitverantwortung für das notwendige Inganghalten zu übernehmen. Zwischen Funktionieren und Räsonieren liegt verantwortbares, reflektiertes pädagogisches Handeln, das von den gegebenen Bedingungen ausgeht, ohne darauf zu verzichten, ihnen gegenüber nicht nur anpassungs-, sondern auch veränderungsfähig zu machen, engagiert für Humanität.“ (Schulz 1977, zit. nach Egger 1979a, S. 257)

Dieses Engagement setzt bei Wissenschaftlern und Praktikern voraus, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit *von beiden Seiten* ernst genommen wird. Wenn die Erziehungspraxis nicht trivialisiert wird, lassen sich von sportdidaktischen Erkenntnissen keine Handlungsanweisungen ableiten. Verantwortbares praktisches Handeln andererseits darf nicht nur vom permanent hohen Entscheidungsdruck gelenkt, sondern muss auch theoriegeleitet sein. Beim notwendig kritischen Dialog zwischen der Sportdidaktik und der sporterzieherischen Praxis braucht kein harmonisches Verhältnis zwischen Theorie und Praxis angestrebt zu werden. Trotz ihrer ganz unterschiedlichen Gewichtung der Handlungs- und Erkenntnisinteressen verfolgen aber beide das Ziel, mit vielfältigen Spiel- und Sport-, Bewegungs- und Körpererfahrungen einen ebenso konkreten wie verantwortungsvollen Beitrag zur Bereicherung des Lebens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu leisten.

3 Literatur

Altenberger, H. (Hrsg.) (1996). *Forschung und Lehre – zwei flüchtige Bekannte?* Zur Verbindung von Forschung und Lehre in sportwissenschaftlichen Studiengängen. Augsburg: Bernd Wißner.

Egger, K. (1979a). Sportdidaktik – Sportpädagogik – Sportwissenschaft. In S. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik*. Bad Homburg: Limpert, S. 231-262.

Egger, K. (1979b). Erziehung zum Sport – Erziehung durch Sport. In W. Herzog & B. Meile (Hrsg.), *Schwerpunkt Schule.* Zürich: Rotapfel, S. 233-258.

Egger, K. (1997). Was bewegt die Sportpädagogik? In E. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik in Bewegung.* Salzburg: Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg, S. 35-54.

Egger, K. u.a. (2002). *Qualität des Sportunterrichts. Projektbericht*. Bern: Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern.

ESK (2003). *Lehrmittel Sporterziehung.* Band 1: Sporttheoretische und sportdidaktische Grundlagen. Bern: Eidgenössische Sportkommission.

ETSK (1978). Turnen *und Sport in der Schule.* Band 1: Theorie. Bern: Eidgenössische Turn- und Sportkommission.

Herzog, W. (1996). *Vom Sinn und Unsinn des Sports*. In: Sporterziehung 3, S. 44-47.

Herzog, W. (2006). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Studienausgabe. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.

Kleindienst-Cachay, C. (1980). *Die Verschulung des Turnens*. Schorndorf: Limpert.

Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Limpert.

Meinberg, E. (1991). *Hauptprobleme der Sportpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Pieth, F. (1979). *Sport in der Schweiz. Sein Weg in die Gegenwart*. Olten: Walter.

Widmer, K. (1974). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft*. Schorndorf: Hofmann.

Prof. Dr.

Stefan Grössing

Prof. Dr. Stefan Größing war bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2005 Leiter der Abteilung Sportpädagogik und Sportdidaktik der Universität Salzburg

E-Mail: stefan.groessing@sbg.ac.at

Website: http://www.sbg.ac.at

Bildungsstandards oder Purzelbaum?

Lockere Überlegungen über das Aufspringen auf einen fahrenden Zug

Vorbemerkung:

Niemand wird bezweifeln, dass ein Unterrichtsfach „Sport“ oder „Bewegung und Sport“, wie es in Österreich genannt ist, Bildungsstandards braucht, weil es einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat. Ich bin dieser Niemand und hege Zweifel, ob das derzeit viel diskutierte Unternehmen diesem Schulfach wirklich von Nutzen ist. Es steht zwar einem Sportpädagogen, der sich ein Berufsleben lang mit den Erziehungs- und Bildungswirkungen der Leibesübungen, des Sports oder der kulturellen Bewegungstätigkeiten befasst hat, schlecht an, gerade dies in Zweifel zu ziehen. Ich tue es in den folgenden Überlegungen auch nicht grundsätzlich, sondern lediglich darauf gerichtet, was gegenwärtig unter dem Schlagwort „Bildungsstandards in einem kompetenzorientierten Sportunterricht“ durch das deutsche sportpädagogische Fachgewässer segelt. Ich tue es auch in Hinblick auf die österreichischen Fachleute, die offensichtlich dabei sind, auf den fahrenden deutschen Zug aufzuspringen und möglicherweise bisherige Vorstellungen vom Erziehungswert des motorischen Unterrichtsfaches aus dem Fenster zu werfen. Die Diskussion um eine Revision des derzeit gültigen Lehrplans für „Bewegung und Sport“ nährt meinen Verdacht.

Und noch ein Tatbestand stützt meinen Zweifel:

Gespräche mit Sportlehrern oder Bewegungserziehern, eigene Anschauungen bei der Beobachtung heutiger Kinder und Jugendlicher, ärztliche Befunde, sportwissenschaftliche Erhebungen und militärische Untersuchungen kommen zum Ergebnis, dass die junge Generation dick, bewegungsfaul, ungeschickt und muskelschwach zu werden droht oder in höheren Prozentsätzen schon ist. Die Ursachen dafür sind bekannt und benannt: Elektronisches Spielzeug, Computer und Fernsehen, also alles Sitzgewohnheiten, dazu die Über- und Fehlernährung einer Wohlstandsgesellschaft.

Also Purzelbaum und Klimmzüge statt Bildungsstandards, motorische Kompetenz statt Sozialkompetenz, Bewegen statt Bedenken.

Pisa, Bildung und Bewegung

In Deutschland setzte die Debatte um Bildungsstandards im Schulsport bald nach der Bekanntgabe der Ergebnisse der ersten Pisaerhebung ein. Die Ergebnisse der TIMMS-Erhebung und die Sprint-Studie des DSB wirkten in dieselbe Richtung. Ein weiterer Anlass war die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Klieme Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (2003). Die Ausführungen darin sind ganz auf die theoretischen Schulfächer ausgerichtet, der Sportunterricht findet keine Beachtung und Erwähnung. Intellektuelle Kompetenzen stehen im Zentrum der Standardisierungsdiskussion, das motorische Unterrichtsfach hätte auf diesen Zug nicht aufspringen müssen, hat es aber getan. Jetzt, da dieses Fach im gleichen Zug sitzt und in dieselbe Richtung fährt, ist es zweierlei Gefahren ausgesetzt: erstens der Gefahr, kognitive Lernziele zu wichtig zu nehmen und zu verkopfen und zweitens den Rückzug auf motorische Kompetenzen vorzunehmen, weil diese messbar sind.

Die Idee eines von Bildungsstandards geprägten Schulsports fand in der deutschen sportpädagogischen Fachwelt ein widersprüchliches Echo. Ausführlich kann hier wegen der beschränkten Seitenzahl auf die Fachdiskussion seit dem Jahre 2004 nicht eingegangen werden. Wenige Pädagogen lehnten den Begriff Bildungsstandard für den Schulsport ab (Volkamer, 2006), andere sahen Teilaspekte für bedenkenswert (Kurz, 2007), mehrere Autoren wägten Vor- und Nachteile sorgfältig ab (Prohl & Krick, 2008, Balz, 2008) und einige sprachen sich für eine Umsetzung ausgewählter Bildungsstandards in ein neues Schulsportmodell aus (Aschebrock & Stibbe, 2008, Gissel, 2009). Damit ist die Zahl der Themenbeiträge nicht erschöpft, weil sich auch Krick (2006), Thiele (2007), Tillmann (2007) mit Veröffentlichungen zu Wort gemeldet haben. Trotz gewaltiger Einwände, auf die noch eingegangen werden wird, halten einige Sportpädagogen die Einführung von Bildungsstandards im Schulsport für unabdingbar. Eckart Balz (2008) zählt zu ihnen, denn ihm geht es nur mehr um die Frage, welche Bildungsstandards für den Schulsport geeignet sind und wie sie methodisch zu vermitteln wären.

Später als in Deutschland setzt die Diskussion um Bildungsstandards für das Schulfach „Bewegung und Sport“ in Österreich ein. Wieder kam der Anstoß zur Fachdiskussion aus der Schulverwaltung und -politik durch die „Verordnung zu Bildungsstandards im Schulwesen“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009). Und wie in Deutschland war die Stoßrichtung auf messbare Lernergebnisse in Form von Kompetenzen fachlicher und fächerübergreifender Art vorgegeben. Qualitätsverbesserung im Schulwesen und internationale

Vergleichbarkeit im Sinne der Pisastudien waren auch hier die Beweggründe für die Forderung nach Bildungsstandards. Und wiederum fühlten sich auch die Fachvertreter des motorischen Unterrichtsfaches angesprochen und schritten zur Tat. Erste Untersuchungen über Lehrer- und Expertenmeinungen zu diesem Thema sind angelaufen, die Ergebnisse haben aber in der Fachzeitschrift „Bewegungserziehung“ noch keinen Niederschlag gefunden. Aus dem unveröffentlichten Manuskript der Arbeitsgruppe (Amesberger, u.a., 2009) geht hervor, dass die befragten Lehrer des Faches „Bewegung und Sport“ (N=355) der Einführung von Bildungsstandards nicht ablehnend gegenüberstehen, letztere nicht auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten begrenzt sehen wollen und Überprüfungen durch Tests anerkennen, wenngleich diese möglichst von Experten für Bildungsstandards und nicht von ihnen selbst durchgeführt werden sollen.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit den Experten aus den Bereichen Lehrerbildung, Schulpsychologie, schulärztlicher Dienst usw. weisen noch deutlicher auf Lernleistungen der Schüler und deren Vergleichbarkeit hin. Die Schlussfolgerung der Arbeitsgruppe (Amesberger u.a., 2009) hinsichtlich der Einführung von Bildungsstandards im Schulfach „Bewegung und Sport“ fällt differenziert aus und kann hier in der Vielfalt der Argumente nicht wiedergegeben werden. Es bleibt aber folgender Einwand: Es ist schwer zu erkennen, welchen Gewinn die Benennung von Bildungsstandards für das Schulfach „Bewegung und Sport“ bringen sollte, es ist leicht zu erkennen, worin das Risiko dabei besteht: in der Ausrichtung des Unterrichts auf messbare motorische Kompetenzen auf Schülerseite und der Vernachlässigung jener Zielsetzungen, die im Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ (Deutschland) oder in dem einer „Bewegungskulturellen Erziehung“ (Österreich) explizit enthalten sind. Wenn nun in Österreich geplant ist, den gültigen Lehrplan für „Bewegung und Sport“ in Hinblick auf Bildungsstandards zu reformieren, ist zu fragen, was da wirklich verändert werden soll, denn der bestehende Lehrplan ist kein reiner Stoffplan, sondern enthält die Vielfalt der Bewegungskultur als inhaltliches Angebot, ist themenorientiert und stellt den erziehenden und bildenden Auftrag des Schulfaches durch die Nennung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die der Schüler erwerben soll, deutlich heraus.

Bildungsstandards und Schulsport/ Bewegungserziehung

Dass Bewegung auch mit Bildung in einem Wirkzusammenhang steht, war der pädagogisch orientierten Bewegungswissenschaft (allgemein Sportpädagogik genannt) stets bewusst und ist von ihr auch explizit und differenziert beschrieben worden. Die dafür verwendeten Begriffe lauteten Bildungsgut, Bildungswert oder

Bildungspotential und ließen einen weiten (vielleicht allzu weiten) Interpretationsspielraum zu. In der bildungstheoretischen Phase der Sportpädagogik (damals Theorie der Leibeserziehung) verstand sich das Unterrichtsfach Leibesübungen aber darüber hinaus auch als Ausgleich zur Lernbelastung des Schülers, als Spiel zum Ernst der Theoriefächer, als Chance für Gesundheit und Wohlbefinden gegenüber der Sitzbelastung. Von diesem weitgesteckten Aufgabenfeld ist die kurze Phase der curriculumtheoretischen Sportpädagogik abgerückt hin zu operationalisierbaren und damit messbaren motorischen Lernzielen. Die anschließende und nun schon länger anhaltende Epoche des „Erziehenden Sportunterrichts“ oder der „Bewegungserziehung“ hat die bildungstheoretische Erwartung an das Schulfach zwar bescheidener aber eindeutig pädagogisch formuliert, um soziale Fähigkeiten erweitert und der Gesundheitserziehung durch Bewegung und Sport einen besonders hohen Stellenwert zugeschrieben.

Führt die Phase der Bildungsstandards das motorische Unterrichtsfach wieder zurück auf das pädagogisch niedere Niveau der Curriculumtheorie?

Das gewiss nicht, wenn man das Konzept von Gissel (2009) etwa betrachtet. Wenn für einen von Bildungsstandards geprägten kompetenzorientierten Sportunterricht gefordert wird, dass er inhaltlich vielseitig, organisatorisch themenorientiert und nicht auf Einzelstunden ausgerichtet ist, schülerorientiert in der Vermittlung, prozessorientiert und zum reflexiven Bewegungshandeln anregen soll, dann ist zu fragen, was denn daran so neu ist. Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind als Zielsetzung in allen gegenwärtigen Fachlehrplänen enthalten und bilden den Kernbereich des „Erziehenden Sportunterrichts“. Gissel beruft sich in seinem Konzept eines kompetenzorientierten Sportunterrichts auf die Bildungstheorie von Wolfgang Klafki und scheint dorthin zurück zu gehen, wo die bildungstheoretische Theorie der Leibeserziehung schon gewesen ist. Zurückzublicken halte ich nicht für verkehrt, zu fragen ist nur, ob bei dieser Rückschau etwas herauskommen kann, was sich vom bisherigen Modell des „Erziehenden Sportunterrichts“ grundlegend theoretisch und praxiswirksam unterscheidet.

Bildungsstandards als Risiko

Das Wort „Bildungsstandard“ ist in sich ein Widerspruch, denn von Standards wird gefordert, dass sie in Handlungskompetenzen erkennbar und sogar messbar sind. Bildung hingegen ist ein offener, veränderlicher und sehr komplexer Humanzustand, der durch Messergebnisse nicht zu bestimmen ist. Wozu also dieses Wortgebilde, wenn darüber nachgedacht wird, welche erzieherischen oder

bildenden Erwartungen an das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ herangetragen und welche pädagogisch wünschenswerte Wirkungen erreicht werden sollten. Wer Bildung in diesem Schulfach anstrebt und dabei nur das Ergebnis des Unterrichts in Form messbarer Schülerleistungen im Visier seiner Bemühungen hat, wird das Ziel Bildung mit Sicherheit verfehlen. Erziehender Bewegungsunterricht muss auf mehr Bedacht nehmen als auf das Ergebnis, wie umfänglich es auch ausfallen mag. Es kommt auch auf den Weg dorthin, auf die Gestaltung der Lernsituationen an, es kommt auf die Auswahl der Lerninhalte an, wie eben alle didaktisch relevanten Sachverhalte darüber entscheiden, ob der doppelte Auftrag einer Erziehung zur und durch Bewegung erreicht ist, wobei es eine Illusion wäre, anzunehmen man könnte das gesamte Ergebnis mit Testverfahren messen. Bleiben wir noch bei der Frage der Messbarkeit, denn Bildungsstandards schreien doch förmlich nach Testverfahren und Überprüfung. Will man nur die motorischen Kompetenzen der Schüler messen, also konditionelle und koordinative Fähigkeiten und Fertigkeiten (was durchaus möglich ist), muss viel Unterrichtszeit dafür aufgewendet werden. In allen Schulfächern wird der Wissens- und Könnenserwerb des Schülers durch den Unterricht schwer von familiären Vorbedingungen und außerschulischen Erwerbungen zu trennen sein, beim Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ vervielfacht sich aber noch diese Unsicherheit. Was bringt der Schüler an motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem familiären Bereich mit, was hat er in der Freizeit oder im Verein vorher oder zeitgleich schon erworben, welche Bedeutung hat das vererbte motorische Talent an dem in der Schule gemessenen Ist-Zustand des Könnens im Turnen, Schwimmen, in der Leichtathletik oder bei den Sportspielen? Formulierte Bildungsstandards in exakt beschriebene Schülerkompetenzen umzusetzen und als Leistungen zu messen, ist demnach schon im Bereich der motorischen Kompetenzen ein problematisches Unternehmen und stellt ein Risiko für den Erziehungsauftrag des Faches dar. Und eine weitere Gefahr, die von einheitlichen Bildungsstandards und der Forderung nach deren Überprüfung ausgeht, sehe ich darin gegeben, dass die Schulen vereinheitlicht werden und differenzierte Schulprofile und Lernangebote auf der Strecke bleiben. (Ausführlich dazu: Aschebrock & Stibbe, 2008).

Wenn keine Veranlassung besteht, die Standardisierungs- und Kompetenzdiskussion mitzumachen, weil das motorische Unterrichtsfach von Pisa unbehelligt bleibt, wäre es doch sinnvoller, den eingeschlagenen und schon länger begangenen Weg des erziehenden Unterrichts durch Bewegung und Sport fortzusetzen und auszubauen, die Warnungen über den schlechten Gesundheitszustand der Jugend, über ihre Gewaltbereitschaft, über die konditionellen und koordinativen Mängel Ernst zu nehmen und dem durch Spiel, Sport und Bewegung in ausreichender Stundenanzahl entgegen zu wirken. Dafür

sind keine Bildungsstandards vonnöten. Dafür braucht man Vermittlungsstrategien für die Lehrer, Aufklärungsmodelle für die Eltern, durchdachte Lernsituationen für die Schüler, fächerübergreifende Projekte für die gesamte Schule.

Literatur

Amesberger, G. u.a. (2009). *Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport?* Salzburg. (Unveröffentlichtes Manuskript).

Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). *Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne.* In: sportpädagogik, Heft 3, S. 4-13.

Balz, E. (2008). *Welche Standards für den Schulsport?* In: sportpädagogik, Heft 3, S. 14-18.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme Expertise) Bonn/Berlin Eigenverlag.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Verordnung zu Bildungsstandards im Schulwesen*. Wien.

Gissel, N. (2009). *Vom „Erziehenden" zum „Kompetenzorientierten" Sportunterricht* In: Sport Praxis (50), Heft 3/4 S. 6-15.

Krick, F. (2006). *Bildungsstandards – auch im Sportunterricht?* In: sportunterricht 55, Heft 2, S. 36-39.

Kurz, D. (2007). *Nationale Bildungsstandards für das Fach Sport?* Vortrag beim Sportwissenschaftlichen Hochschultag der dvs in Hamburg am 27. September 2007 (unveröffentlichtes Manuskript).

Prohl, R. & Krick, F. (2008). *Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht.* In Franke, E. (Hrsg.) Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte, S. 61-82 Hohengehren.

Thiele, J. (2007). *Standards im Fach Sport – ein Orientierungsversuch.* Spectrum der Sportwissenschaften 19 (1), S. 65-78.

Tillmann, U. (2007). *Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards.* In: sportunterricht 56, Heft 3, S. 78-82.

Volkamer, M. (2006). *Bildungsstandards und Kompetenzen.* Sportunterricht, 55 (59), S. 147-148.

Volkamer, M. (2010). *Leserbrief zum Artikel „Leitidee sportive Bewegungskompetenz" von Norbert Gissel*, sportunterricht, 59 (2010), Heft 7.

Prof. em. Dr. Dr. h. c., M.S.

Herbert Haag

Arbeitsschwerpunkte:

Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Sport; Vergleichende Sportpädagogik; Forschungsmethodologie der Sportwissenschaft; Sportphilosophie

Herausgebertätigkeit Schriftenreihen:

„Texte zur Theorie der Sportarten“; mit Prof. Dr. B. Strauß: „Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft“; mit Dr. Chr. Kröger und Prof. Dr. K. Roth „Praxisideen“; „Bewegung, Spiel, Sport“. Mit-Redakteur des „International Journal of Physical Education“; Berater und Lehrbeauftragter für internationale Masterstudien „Sportwissenschaft“ an der Universität Konstanz.

Ehrenamtliche Funktionen auf nationaler und internationaler Ebene:

Bisher: Präsident „Deutscher Sportlehrerverband“; Präsident „Ausschuss Deutscher Leibeserzieher“; Mitglied im Direktorium des BISp; Vorsitzender Redaktionsausschuss Verlag K. Hofmann; Mitglied „Editorial Board“ von ICSSPE
Heute: Mitglied im President’s Committee von ICSSPE (International Council of Sport Science and Physical Education) (Speaker des Association’s Board); Berater im Editorial Board von ICSSPE

E-Mail: sportpaed@email.uni-kiel.de

Website: www.iss.uni-kiel.de

Bewegung: Interpretiert aus Philosophisch-Anthropologischer Sicht – Ein Weg aus der Legitimationskrise des Schulsports

Einführende Bemerkungen

Die Sportwissenschaft stellt sich heute als sehr differenziertes Wissenschaftsgebiet dar, das durch vielfältige inhaltliche Schwerpunkte gekennzeichnet ist. Um in dieser Hinsicht eine strukturelle Aussage treffen zu können, empfiehlt es sich, den dualen Ansatz zur Kennzeichnung des Gegenstandsbereichs der Sportwissenschaft zu verwenden.

Dabei lassen sich folgende Theoriefelder (Haag & Strauß, 2003) unterscheiden:

- Sportmedizin
- Sportbiomechanik
- Sportinformatik
- Bewegungswissenschaft
- Trainingswissenschaft
- Sportpsychologie
- Sportsoziologie
- Sportpädagogik
- Sportpolitik
- Sportökonomie
- Sportgeschichte
- Sportphilosophie

Beispiele für Themenfelder sind folgende (Haag & Strauß, 2006):

- Alterssport
- Behindertensport
- Doping im Sport
- eLearning im Sport
- Freizeitsport
- Führung im Sport
- Gesundheitssport
- Kinder- und Jugendsport
- Leistungssport
- Musik und Bewegung
- Olympismus
- Psychomotorik
- Schulsport
- Spiel und Sport
- Sport und Europa
- Sport und Geschlecht
- Sport und Hooligans
- Sport und Umwelt
- Sport und Unterricht
- Sportberichterstattung
- Sportmanagement
- Sportstätten
- Sportzuschauer
- Urteilen und Entscheiden im Sport

Für die vorliegende Analyse liegen zwei Schlüsselbegriffe – abgeleitet aus der Gegenstandsbeschreibung der Sportwissenschaft – vor: Als Theoriefeld die Sportphilosophie und als Themenfeld der Schulsport.

Im Folgenden wird somit versucht, Sportphilosophie und Schulsport zu verbinden, um damit einen Weg aus der Legitimationskrise des Schulsports aufzuzeigen. Das Bindeglied stellt gleichsam „Bewegung" dar als eine grundlegende Verhaltensweise des Menschen. Auch in der heute stark akzeptierten Trias „Bewegung, Spiel und Sport" ist Bewegung Grundlage und Ausgangspunkt.

Wie ist es nun zu erklären, dass Bewegung mit Sportphilosophie in Verbindung gebracht wird, um daraus Begründungen für Bewegung als Gütesiegel für ausreichenden Schulsport abzuleiten?

Nicht nur in Deutschland, in vielen Ländern Europas, ja der ganzen Welt, steht Sport als Schulfach vor großen Problemen, was seine Akzeptanz als grundlegendes Schulfach anbelangt, das mit einer Regelstundenzahl von mindestens 3 Wochenstunden ausgestattet ist (ICSSPE, 2000; DSLV, 2000).

Es besteht somit kein Zweifel, dass sich der Schulsport in einer tiefen Legitimationskrise befindet. Viele teils auch unbequeme Fragen sind zu stellen. Beispiele hierfür sind:

- Worin liegen die Gründe für diese Legitimationskrise?
- Warum ist dies nicht nur in Deutschland und Europa, sondern sogar weltweit zu beobachten?
- Wie kann diese Schwierigkeit trotz umfangreichen sportwissenschaftlichen Erkenntnissen entstehen?
- Warum gibt es dieses Problem trotz vieler verfügbarer, im Regelfall auch gut ausgebildeter Sportlehrer/-innen?
- Haben für den Schulsport verantwortliche Kreise wie Sportlehrer/-innen, Ausbildungsinstitutionen (Universitäten – Studienseminare), Berufsverbände, Schulverwaltungen selbst Fehler gemacht?

Als Ausgangspunkt für die folgende Analyse gilt nachstehender Sachverhalt:

Gleichsam „negative" Begründungen im Sinne von "Sportunterricht als Reparaturwerkstatt der Nation" werden vorwiegend herangezogen, um die Berechtigung des Schulfaches Sport zu begründen. Argumente sind dabei z.B.:

- Bewegungsmangelausgleich
- Gewichtsabnahme
- Herz-Kreislauf-Stabilisierung
- Ausgleich von Haltungsschwächen
- Abbau von Aggressivität
- Gewaltprävention

Solche Argumente reichen zur Begründung des Schulsports als Unterrichtsfach in der Schule allerdings nicht aus (vgl. Bös & Brehm, 2006).

Gleichsam als „positiv" zu kennzeichnende Begründungen im Sinne anthropologischer Fundierung belegen die Notwendigkeit des Schulfaches „Sport" viel grund-

sätzlicher und beweisen eindeutig die Unaustauschbarkeit schulischer Sporterziehung als Bestandteil von Schulbildung.

Diese „positive“ Wende kann der Tendenz zum Ausfall der Sportstunden, zur immer weiteren Reduzierung der Wochenstundenzahl für das Schulfach Sport sowie zur Verlagerung des Sportunterrichts in den außerschulischen Bereich ein Ende setzen.

Nur mögliche Begründungen allgemein zu formulieren genügt jedoch nicht. Die eingeforderten "positiven" Begründungen werden im Folgenden in sechs Beispielen detailliert dargestellt, um somit einen konstruktiven Beitrag zur Bewältigung der Legitimationskrise des Schulsports zu leisten.

1. Emanzipation durch Bewegung verwirklichen (Haag, 1986)

Dieser Begründungsansatz geht davon aus, dass das Leben des Menschen in den drei Zeiträumen Alltag, Arbeit, Freizeit abläuft und dass Bewegung als grundlegende Verhaltensdimension des Menschen dabei jeweils auf einer allgemeinen und auf einer sportspezifischen Ebene eine Rolle spielt. Die folgende Matrix verdeutlicht dies:

Tab. 1: Matrix zur Erklärung von Emanzipation durch „Bewegung“

Zeit/Beispiel	Alltagszeit	Arbeitszeit	Freizeit
Allgemeines Beispiel	Zähne putzen	Schreibmaschine schreiben	Klavierspielen
Sportspezifisches Beispiel	Tägliches Bewegungsprogramm	Berufssport	Volleyball
Verhalten	Alltagsverhalten	Arbeitsverhalten	Freizeitverhalten

Emanzipation kann über verschiedene Verhaltensdimensionen des Menschen erfolgen wie z.B. Sprechen, Denken und Fühlen. Die Bewegung kann als anthropologisch begründbarer Verhaltensbereich ihren unaustauschbaren Beitrag in einem erzieherisch verstandenem Emanzipationsprozess leisten.

2. Bewegung als Kulturtechnik akzeptieren (Haag, 1998)

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen wird Bewegung, d.h. sich bewegen können, als weitere zu erlernende Kulturtechnik vorgeschlagen. Dabei erfolgt ein zusätzlicher "Erweiterungsdruck" auf die Trias Lesen, Schreiben, Rechnen von Seiten der Kulturtechnik "Umgang mit Informationstechnologien". Das folgende Schaubild stellt den Zusammenhang von fünf grundlegenden Kulturtechniken her (Haag, 1998):

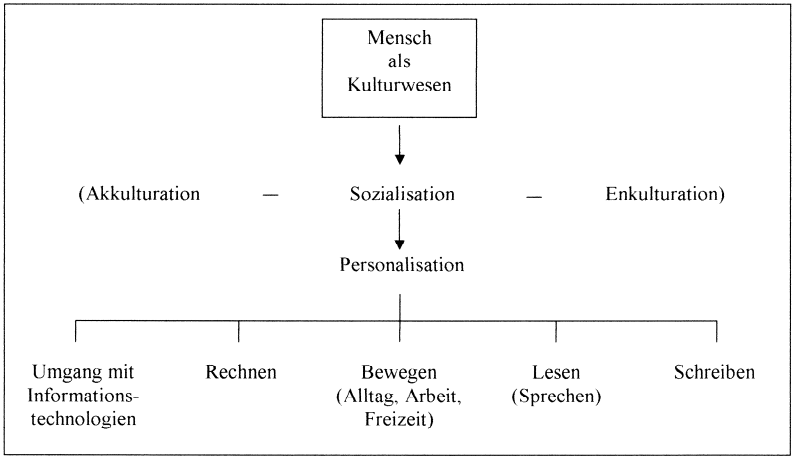


Abb. 1: Bewegung im Kontext von Kulturtechniken

In diesem Zusammenhang ist es somit erforderlich, dass dringend ein Umdenken erfolgt, d.h. dass „Bewegen" und "Umgang mit Informationstechnologien" genauso wie Lesen, Schreiben und Rechnen als wichtige Kulturtechnik akzeptiert wird.

3. Bewegung als non-verbale Kommunikation einsetzen (Gigerenzer, 1981)

Im Rahmen der Diskussion um Mitteilungsformen im menschlichen Leben hat Gigerenzer (1981) einen interessanten Vorschlag zur Strukturierung semantischer Modelle (sM) vorgelegt, der in folgender Abbildung verdeutlicht wird:

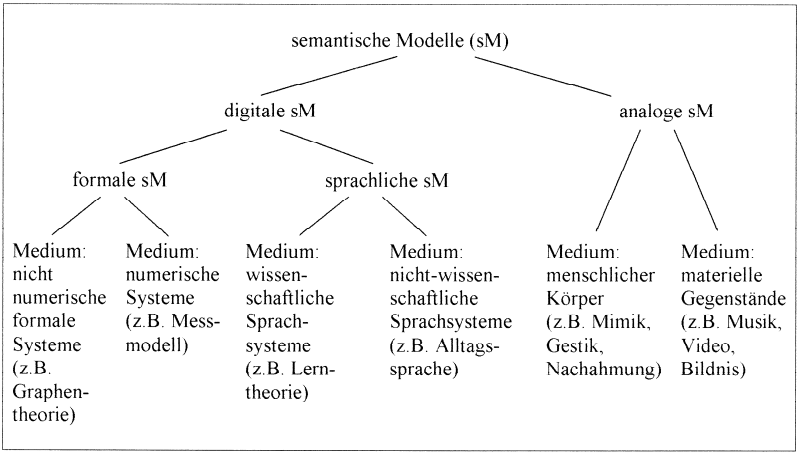


Abb. 2: Struktur semantischer Modelle (sM)

Im Kontext der Suche nach „positiven" Begründungen ist im Rahmen der analogen sM v.a. das Medium „menschlicher Körper" (z.B. Mimik, Gestik, Nachahmung) von Interesse. Hier wird eine Dimension menschlichen Verhaltens angesprochen, die unaustauschbar aus einem entsprechend gestalteten Sportunterricht heraus entwickelt werden kann.

4. Vermittlung von Primärerfahrungen durch Bewegung (Grupe, 1982)

Wenn Bewegung als aktualisierter Körper bzw. Leib verstanden wird, dann kann über das Medium Bewegung der Erfahrungsspielraum von sich bewegenden Menschen beträchtlich erweitert werden. Grupes (1982) anthropologische Begründung für Bewegung, Spiel und Sport ist hier als zentraler theoretischer Bezugsrahmen zu sehen, der in folgender Abbildung verdeutlicht wird:

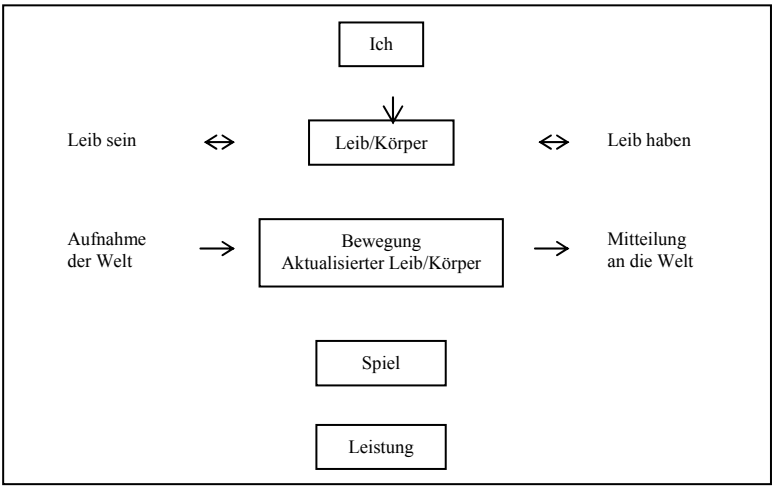


Abb. 3: Primärerfahrungen (Grupe, 1982)

In dem Vierschritt Leib/Bewegung/Spiel/Leistung werden Primärerfahrungen auf der Ebene „Bewegung als aktualisierter Leib“ vermittelt. Hierbei geht es zum einen um die Aufnahme von Eindrücken bzw. das Sammeln von Erfahrungen aus der Welt bzw. Umwelt. Zum anderen erfolgt über „Bewegung als aktualisierter Leib“ eine Mitteilung an die Welt bzw. das Weitergeben von Erfahrungen an die Umgebung (an die personale und materiale Umwelt).

In einer Zeit der zunehmenden Virtualisierung des Lebens und der Einschränkung des Lebensraums, in dem Primärerfahrungen gemacht werden können, kommt dem Bewegungsleben des Menschen eine erhöhte Bedeutung als Chance zur Vermittlung von Primärerfahrungen durch Bewegung zu.

5. Sammlung von ästhetischen Erfahrungen durch Bewegung (Röthig, 1970, 1996)

Der Begriff des Ästhetischen ist zwar sehr umstritten und vieldeutig; dennoch kann für den Bereich der Bewegung als grundlegende Verhaltensweise des Menschen davon ausgegangen werden, dass hier auf einem Kontinuum von „Natürlichkeit – Bewegungsfertigkeit – Kunstfertigkeit – Künstlichkeit“ (Haag, 1998) die Dimension des Ästhetischen eine Rolle spielt. Röthig (1970, 1996) hat zu diesem Aspekt des Ästhetischen im Kontext von Bewegung Grundsatzüberlegungen und Theorien entwickelt, die in wesentlichen Punkten in dem folgenden Schaubild zusammengefasst sind:

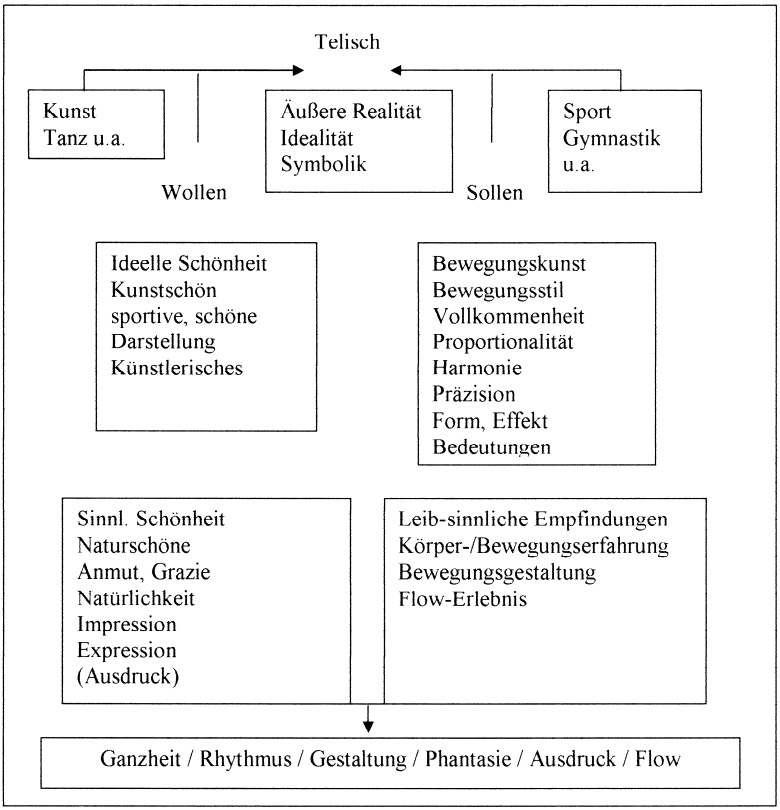


Abb. 4: Ästhetische Erfahrungen (Röthig, 1970, 1996)

Der Wert einer Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen als Erfahrungsebene ist aus pädagogischer Sicht sicher unbestritten. Wenn man ferner davon ausgeht, dass ein Umgang mit der Kategorie des Ästhetischen zumindest zu einer eigenen Interpretation und Auffassung des Ästhetischen auch in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport führt, dann ist im Sinne einer möglichst humanen Lebensgestaltung bereits viel erreicht.

Da es bisweilen den Anschein hat, dass das Leben der Menschen vorwiegend aus Konflikten, Streitfällen und Problemen besteht, kommt der Chance, über Bewegung, Spiel und Sport einen Zugang zu ästhetischen Erfahrungen zu bekommen, sicher eine heute erhöhte Bedeutung zu, und zwar im Hinblick auf eine stärker positive Tendenz der Lebensgestaltung.

6. Körpererfahrung als Integration motorischer, kognitiver und affektiver Bezüge (Bielefeld, 1986)

Bei diesem Ansatz einer philosophisch-anthropologischen Begründung dient das Modell von Bielefeld (1986) als Hintergrundtheorie. Es kann wie in der folgenden Abbildung zusammengefasst werden:

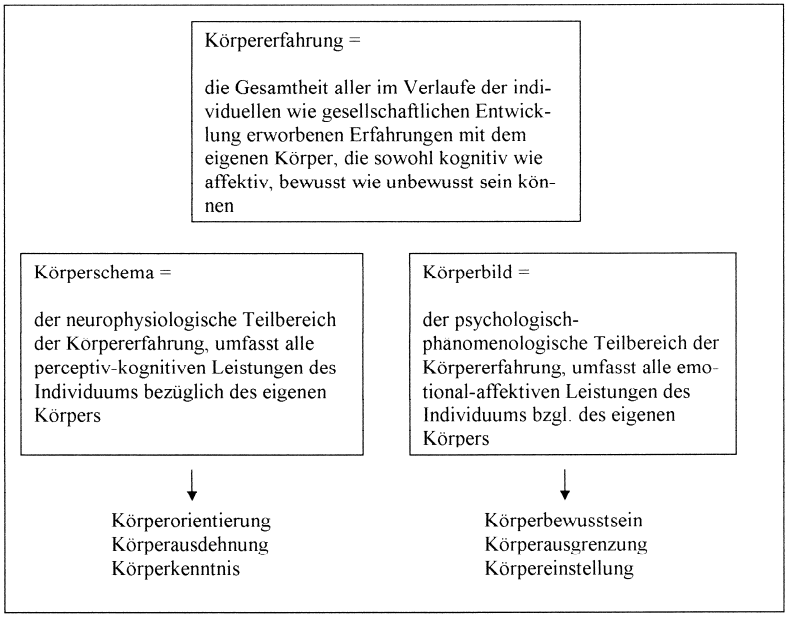


Abb. 5: Modell der Körpererfahrung (Bielefeld, 1986)

Mit Blick auf die Legitimation von Schulsport ist das Wertvolle an diesem Ansatz, dass sich durch die Teilkonstrukte „Körperschema“ und „Körperbild“ der Körpererfahrung motorische, kognitive und affektive Ansätze integrieren lassen. Motorik, als Basisqualifikation hat nämlich auch kognitive und affektive Anteile. Das Schulfach „Sportunterricht“ kann somit sehr wohl einen ganzheitlichen Bildungsauftrag erfüllen.

Abschließende Bemerkungen

An Hand von sechs Beispielen können, die oft allein gegebenen, „negativen“ Begründungen für Schulsport als Unterrichtsfach durch „positive“ Begründungen ergänzt werden.

Unter den Stichworten Thema / Theorie / Gegenstand / Begründung / Projekt / Verschiedenes werden die sechs „positiven“ Begründungen nochmals kurz erläutert und zusammengefasst.

Tab. 2: Überblick zur „positiven“ Begründung für Sport als Unterrichtsfach in der Schule

Thema	Theorie	Gegenstand	Begründung	Projekt	Verschiedenes
(1) Primärerfahrungen	Grupe, 1982	Leib sein/ Leib haben. Erfahrungen von Welt zum Ich Erfahrungen vom Ich zur Welt	Das Wesen des Menschen (Anthropologie)	Ausbildung von Erzieherinnen	Bis heute unübertroffene anthropologische Begründung für „Bewegen“
(2) Emanzipation durch „Bewegung“	Haag, 1986	Alltags-, Arbeits- und Freizeithandlungen im Hinblick auf Bewegung	Positiver Wert der Berufsarbeit mit Anforderungen an die Bewegungskompetenzen	Sport an Berufsbildenden Schulen (arbeitsmotorisches Anforderungsprofil)	Analogie zu anderen grundlegenden Verhaltensdimensionen des Menschen (z.B. Sprechen, Denken)
(3) Bewegung als Kulturtechnik	Haag, 1998	Lesen (Sprechen), Schreiben, Rechnen und Umgang mit Informationstechnologien wird ergänzt durch Bewegen	Der Mensch ist auf die Ausführung bestimmter motorischer Grundmuster angewiesen	Information von Partnern des Schulsports (z.B. Eltern, Pastoren)	Gleichberechtigung von fünf Kulturtechniken

(4) Bewegen als non-verbale Kommunikation	Gigerenzer, 1981	Non-verbale Kommunikation als eine Variante von analogen semantischen Modellen	Verbreiterung der Ausdrucksbasis des Menschen (v.a. Kindheit = motorisches Lernalter)	Wahlpflichtfach „Sporttheater“: Sportformen werden als Form der motorischen non-verbalen Kommunikation verwendet	Interessanter Zusammenhang: von digitalen und analogen semantischen Modellen
(5) Ästhetische Erfahrungen	Röthig, 1996	Harmonische, fließende, ganzheitliche, rhythmische Bewegungsformen	Humane Gestaltung von Gesellschaft bedarf u.a. auch der ästhetischen Erfahrungen (nicht nur Probleme/Konflikt)	Neue Magister-Studienordnung mit „Bewegungsformen ohne Bindung an Sportarten“ (z.B. Musik und Bewegung)	Die Verbindung von Bewegung, Musik und Kunst eröffnet interessante Möglichkeiten
(6) Körpererfahrung	Bielefeld, 1986	Körpererfahrung als Summe von Körperschema (kognitiv) und Körperbild (affektiv) mit je drei Aspekten	Verbindung von motorischen, kognitiven und affektiven Elementen im Sport	Thematischer Unterricht in der Schule zum Thema „Ganzheitliche Sichtweise des Menschen“	Durch teilweise ideologische Überhöhung erfolgt oft ein Verkennen der positiven Möglichkeiten der Körpererfahrung

Diese „positiven“ Begründungen können aber nur Wirkung zeigen, wenn auch Konsequenzen für die Sportpraxis gezogen werden:

(a) Zum einen geht es um die Herstellung einer Balance zwischen sportartunabhängigen und sportartbezogenen Bewegungsformen als Inhalt des Schulsportunterrichts. Nur auf diese Weise sind die als „positiv“ gekennzeichneten anthropologischen Begründungen in der Praxis zu realisieren.

Zwei Beispiele zeigen, dass Entwicklungen in dieser Richtung im Gang sind:

(1) Neue Bachelor- und Master-Prüfungsordnungen im Fach Sportwissenschaft (vgl. auch HRK&KMK, 1995) forderten Credits für Bewegungsformen ohne Bindung an Sportarten.

(2) Eine neue Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport (vgl. Haag, Kröger & Roth, 1999 ff.) gliedert sich in acht Blöcke. Die Balance wird hier hergestellt durch zweimal vier Blöcke mit grundlegendem Bewegungsbezug (A) und mit Sportartorientierung (B):

(A) Sinnorientierungen, Bewegungskompetenzen, Bewegungskonzepte, Zielgruppenorientierung

(B) Sportspiele, koordinativ-orientierte Sportarten, konditionell-orientierte Sportarten, Kampfsportarten

(b) Zum anderen geht es um eine verstärkte Berücksichtigung von Bewegungskompetenz als zentralen Bestandteil von Forschung, Berufsausbildung und Berufspraxis. Bewegungskompetenz beinhaltet dabei vier Teile: Wahrnehmungseigenschaften, Kondition, Koordination und Körpererfahrung, die alle jeweils für sich genommen noch weiter ausdifferenziert werden können (Haag & Mess, 2010).

Um Missverständnisse auszuräumen, wird betont, dass diese Vorschläge der verstärkten Berücksichtigung sportartunabhängiger Bewegungsformen nicht gegen den Inhalt „Sportart“ gerichtet ist, sondern lediglich für eine Balance eintritt zwischen sportartunabhängigen und sportartbezogenen Inhalten des Sportunterrichts.

Als Sportarten bieten sich v.a. Leichtathletik, Geräteturnen, Schwimmen und die Sportspiele an, da diese sich gut zur Grundlagenschulung eignen.

Ferner muss der/die Sportlehrer/-in zunehmend auch „Information Broker“ sein, um sicher zu stellen, dass Jugendliche über die vielfältigen Möglichkeiten informiert werden, wo sie außerschulisch Sportarten erlernen können. Durch gezielte Hausaufgaben (warum eigentlich nicht im Fach Sport?) kann zudem das Erlernen von Sportarten gefördert werden. Schließlich erlaubt der Ausbau von sportartbezogenen AG's in Ganztagsschulen ein verstärktes Angebot an Sportarten.

Abschließend wird bei Problemen mit der Legitimation des Schulsports als schulisches Unterrichtsfach folgendes vorgeschlagen: nicht – „negativ“ argumentieren (Reparatur) – falsche Ursachenzuschreibungen (Gründe für Missstände v.a. bei anderen suchen) – auf hohem Niveau klagen, sondern – „positiv“ argumentieren (Anthropologie) – Fehler bei sich selbst suchen – selbst mit gesundem Selbstbewusstsein handeln.

7. Literatur

Bielefeld, J. (1986). *Körpererfahrung*. Göttingen: Hogrefe.

Bös, K. & Brehm, W. (Hrsg.). (2006). *Gesundheitssport.* Ein Handbuch (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

DSL V (Hrsg.). Zeitschrift. *Sportunterricht*. 1/2000.

Gigerenzer, G. (1981). *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. Basel: Huber.

Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie.* Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (1986). *Bewegungskultur und Freizeit*. Osnabrück: Fromm.

Haag, H. (1994). *Theoretical Foundation of Sport Science as a Scientific Discipline.* Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (1998). *Natürlichkeit – Bewegungsfertigkeit – Kunstfertigkeit – Künstlichkeit.* Schriftenreihe der DVS. Hamburg: Czwalina.

Haag, H. & Strauß, B. (2003). *Theoriefelder der Sportwissenschaft* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. & Strauß, B. (2006). *Themenfelder der Sportwissenschaft.* Schorndorf: Hofmann.

Haag, H & Mess. F.(2010). *Einführung in das Studium der Sportwissenschaft* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H., Kröger, Chr. & Roth, K. (Hrsg.). (1999 ff.). *Praxisideen*. Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport. Schorndorf: Hofmann.

ICSSPE (Hrsg.). (2000). *Results from the World Summit on Physical Education.* Berlin, November 3-5, 1999. Berlin: ICSSPE.

KMK & HRK (Hrsg.). (1995). *Fachspezifische Bestimmungen für die Magisterprüfungsordnung*. Bonn: KMK & HRK.

Prohl, R. (1999). *Einführung in die Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.

Röthig, P. (1970). *Rhythmus und Bewegung*. Eine Analyse aus der Sicht der Leibeserziehung. Schorndorf: Hofmann.

Röthig, P. (1996). Sport und Ästhetik. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie.* Ein Handbuch (S. 209-228). Schorndorf: Hofmann.

Bernd Heckmair

Berater, Trainer und Fachbuchautor für Führung, Teamentwicklung und Trainer-Qualifikation,

E-Mail: mail@bernd-heckmair.de

Internet: www.bernd-heckmair.de

Prof. Dr. Werner Michl

G-S-O Hochschule Nürnberg, Fak. SW

E-Mail: Michl@hostmail.de

Internet: www.wernermichl.de/

Bewegung und Erlebnis als Nährboden für schulisches Lernen

Körper, Bewegung und Gemeinschaft sind die blinden Flecken der PISA-Debatte. Schule und Hochschule haben sich lange Jahre schwer getan mit dieser für das Lernen so zentralen Trias, die auf den ersten flüchtigen Blick immer noch ein wenig an unselige Zeiten erinnert. Es waren denn auch die Alliierten, die in den 1950er Jahren die Neugründung der Pfadfinder erst mal verhinderten und die außerschulische Bildungsarbeit der 1950er Jahre belasteten. Alles was nach bewegten Körpern unter freiem Himmel roch, war prinzipiell verdächtig. Und auch die 68er rümpften die Nasen, wenn sich Natur, Sport und Gemeinschaft zu einer Allianz formieren wollte.

Emotionen – die Treibmittel unserer Existenz

Es wurde ignoriert, es wurde separiert: Gehirn und Geist auf der einen, Körper und Seele auf der anderen Seite. Es wurde getrennt, was eigentlich zusammen gehört. Antonio Damasio, ein amerikanischer Neurowissenschaftler portugiesischer Abstammung, hat diese unselige Dichotomie in seinem Klassiker „Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn (1999) als nicht länger haltbaren Mythos entlarvt: Emotionen sind ebenso wie Kognitionen nichts anderes als biochemische Prozesse und neuronale Strukturen. Sie sind Materie, die man mit bildgebenden Verfahren darstellen, ja messen kann. Damasio stützt sich wie sein Kollege Joseph LeDoux auf den Philosophen und Pragmatiker William James, der 1884 einen Artikel mit dem Titel „What is an Emotion?" veröffentlichte (LeDoux, 2003, S. 48). James fragt sich, warum wir weglaufen, wenn wir in Gefahr sind, und war mit der nahe liegenden Antwort „weil wir uns fürchten" nicht zufrieden. Emotionen sind Reaktionen des Körpers. Wenn wir vor einem Bären weglaufen, treiben uns Herzrasen, Muskelspannung und schwitzende Handflächen an. James dreht das scheinbar Naheliegende um und sagt: „Wir fürchten uns, weil wir laufen" und „wir sind traurig, weil wir weinen". LeDoux nimmt diesen gedankliche Umkehrung als Ausgangspunkt für den Zusammenhang von Kognition und Emotion: „Der mentale Aspekt der Emotion, das Gefühl, ist ein Sklave ihrer Physiologie, nicht umgekehrt. Wir zittern nicht, weil wir uns fürchten, und wir weinen nicht, weil wir traurig sind; wir fürchten uns, weil wir zittern, und wir sind traurig, weil wir weinen." (LeDoux, 2003, S. 50).

LeDoux illustriert seine überraschende und irritierende Hypothese mit einem Beispiel: Ein Wanderer erblickt unversehens eine Schlange. Was geht in ihm vor? Von der Netzhaut seines Auges wird die Information an den Thalamus, einer zentralen Schaltstelle im Hirn gemeldet. Von dort wird diese in den visuellen Cortex, einem Teil des Großhirns, projiziert und unter Mitwirkung weiterer kortikaler Strukturen verarbeitet. Dieser Vorgang braucht seine Zeit. Ein wesentlich schneller laufender Prozess soll indessen verhindern, dass der Wanderer von der Schlange gebissen wird: Der Thalamus feuert direkt an den Mandelkern, unser Angstzentrum. Dieser mobilisiert unmittelbar den Körper. Neurotransmitter beschleunigen die Pulsfrequenz, die Muskeln spannen sich an. Noch bevor das Großhirn, die vielzitierten „grauen Zellen", Verhaltensalternativen entwerfen kann, übernimmt der Körper das Kommando. „Fight or Flight" heißt die Alternative, die der Wanderer intuitiv ergreift. Auf diesem „unteren Pfad reisen die Emotionen im Rohzustand" (Goleman, 2006, S. 29), lösen unmittelbar Handlungen aus, gelangen erst verzögert oder überhaupt nicht ins Bewusstsein.

Der Körper ist die Bühne für die Emotionen

Emotionen steuern in hohem Maße unser Verhalten, ohne dass uns das bewusst ist. Über den „oberen Pfad" (Goleman ebd.) erlangen wir nur zum Teil Einblick in das Innenleben, nehmen als Gefühle wahr, was uns der Körper vermittelt. Insofern spielen Emotionen beziehungsweise Gefühle auch eine zentrale Rolle beim Lernen. Wie sich der Bogen von den aktuellen Erkenntnissen der Neurowissenschaften zu einem konstruktivistisch inspirierten Bildungsverständnis spannen lässt, zeigt der Schweizer Psychotherapeut Luc Ciompi. Emotionen beziehungsweise Affekte, so Ciompi (1999, S. 95ff)

— „[…] sind die Energielieferanten oder ‚Motoren' und ‚Motivatoren' aller kognitiven Dynamik,
— […] bestimmen andauernd den Fokus der Aufmerksamkeit,
— […] wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen,
— […] schaffen Kontinuität; sie wirken auf kognitive Elemente wie ein ‚Leim' oder ‚Bindegewebe',
— […] bestimmen die Hierarchie unserer Denkinhalte,
— […] sind eminent wichtige Komplexitätsreduktoren."

Was die Praktiker des Handlungslernens immer schon wussten, konnte von den Neurowissenschaftlern nun bewiesen werden: Emotionen sind enorm wirksame „Lernkraftverstärker“, fokussieren die Aufmerksamkeit, steigern Motivation und Gedächtnisleistung, initiieren schließlich unser Belohnungssystem. Wenn etwas für uns neu ist, wenn uns etwas besser gelingt als erwartet, wenn wir eine Herausforderung erfolgreich bewältigen, immer dann wird die „Dopamindusche“ (Scheich) aufgedreht. Körpereigene Opioide stimulieren uns, versetzen uns in ein Hochgefühl, münden bestenfalls in den „Flow“ (Csikszentmihalyi).

Die Rolle von Körper und Bewegung beim Lernen

„Emotion, Gefühl und Bewußtsein – alle diese Prozesse sind auf Repräsentationen des Organismus angewiesen. Ihr gemeinsames Wesen ist der Körper.“ Damasio (2000, S. 341) stellt den Körper in den Mittelpunkt des neuronalen Geschehens. Wir wissen inzwischen, dass bei körperlicher Aktivität die Neurotransmitter Dopamin, Noradrenalin und Serotonin ausgeschüttet werden. Ausdauerleistungen zum Beispiel wirken sich direkt auf kognitive Strukturen aus. Was vor einigen Jahren Tierversuchen vorbehalten blieb, konnte nun auch in groß angelegten Feldstudien für den Homo sapiens nachgewiesen werden. Erstaunlicherweise fördern nicht nur komplexe Aktivitäten wie Eiskunstlauf, Modern Dance oder Feldhockey die Hirnentwicklung, sondern auch vergleichsweise einfach strukturierte sportliche Betätigungen wie Laufen oder Schwimmen. „Laufen macht schlau!“ ist denn auch das Ergebnis einer Studie, in der eindrucksvoll gezeigt wurde, wie sich Bewegung neuronal auswirkt. So wurde das visuell-räumliche Gedächtnis mit einem sechswöchigen Lauftraining deutlich verbessert. (Reinhardt, 2009). Das „Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ in Ulm, Initiator dieser Studie, veröffentlicht seit 2005 laufend Ergebnisse über den positiven Einfluss von Bewegung, insbesondere von Sport auf die Hirnentwicklung.

Bewegung, zumal sportliche, hat meist auch eine spielerische Komponente. Bei intelligenten Rudeltieren wie Wölfen, Bären und Hunden werden im Spiel soziale Bindungen gefestigt. Die Tiere lernen im spielerischen Tun das Verhalten und die Botschaften ihrer Artgenossen zu deuten und entsprechende Reaktionsweisen auszutesten – Fertigkeiten, die eine gelungene Sozialisation auszeichnet (Ratey, 2006, S. 217). Wenn Ratten in einer Umgebung mit vielen Bewegungsangeboten aufwachsen, die also zum Beispiel mit Laufrädern, Tunnelgängen und Balancierbalken ausgestaltet ist, bilden sich in ihren Gehirnen neue Nervenzellen.

In Experimenten zeigte sich erstaunlicherweise, dass alte Mäuse noch stärker von den Bewegungserfahrungen profitierten als junge Mäuse. Natürlich können diese Erkenntnisse nicht eins zu eins auf den Menschen übertragen werden. Immerhin weiß man, was noch in den 1990er Jahren ausgeschlossen erschien, dass auch Erwachsene in fortgeschrittenem Alter neue Nervenzellen bilden können (Taylor, 2010). Körper und Bewegung scheinen dabei eine wichtige Rolle zu spielen. Im Bildungsdiskurs wurde Sport traditionell auf Körperertüchtigung im engeren Sinne reduziert. Inzwischen konnten Hirnforscher belegen, dass durch sportliche Aktivität bis zu einem gewissen Grad psychische Belastungen kompensiert werden können: Eine Harvard-Studie wies nach, dass Männer, die täglich 2.800 Kalorien verbrennen, ein um 28% geringeres Risiko haben, an einer Depression zu erkranken (ebd., S. 439).

Lernen ist in der Gemeinschaft besonders erfolgreich

Dass Interaktion und Kooperation Lustgefühle erzeugen können, wussten handlungs- und erfahrungsorientierte Pädagogen aus eigenen Erfahrungen. Nun konnte auch nachgewiesen werden, dass dabei Regionen beteiligt sind, die Dopamin und andere Neuromodulatoren ausschütten (vgl. Damasio, 2005, S. 178). Kooperation bedeutet in diesem Zusammenhang auch Verzicht und zu Gunsten von anderen die persönlichen Interessen hintanzustellen.

Was bringen diese Erkenntnisse für schulisches Lernen?

Die Erlebnispädagogik (Heckmair & Michl, 2008, Michl 2009), vielgescholten, diffamiert, aber mit der normativen Kraft des Faktischen und Praktischen ausgestattet, hat sich in der Praxis der Jugendarbeit, der Heimerziehung, der Behindertenhilfe, der beruflichen Bildung längst durchgesetzt und sich zu einer der letzten pädagogischen Oasen in der betriebswirtschaftlichen Wüste des Total Quality Management ausgewachsen. Auch in Schule und Hochschule, hat sie sich als erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen ausdifferenziert, das Methodenspektrum bereichert, Lust und Laune des Lernens gesteigert und die Wirksamkeit erhöht. Was die Erlebnispädagogik spätestens seit Kurt Hahn praktiziert, ist also nun durch die Gehirnforschung bestätigt worden. Den Erfolg erlebnis- und handlungsorientierten Lernens kann man an vielen Beispielen nachzeichnen. So nimmt der Anteil von kooperativen Abenteuerspielen, von

Problemlösungsaufgaben, von konstruktiven Lernprojekten (Heckmair, 2009) zu und manchmal überhand. Man möchte mit Kurt Hahn warnen: „Lasst Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen." Langsamkeit und Labyrinthe, Natursport und spirituelle Naturerfahrung, hohe Berge, Höhlen und Hochseilgärten werden zu neuen Lernorten, an denen man vieles lernen und kennenlernen kann:

- Man nimmt seinen Körper wahr und lernt mit dem Körper und mit Bewegung.
- Dazu kommt: Balance und Gleichgewicht. Die Situation und das Leben in den Griff kriegen. Nur mit Feinmotorik, mit vorausschauendem Denken, auch mit Kreativität lassen sich manche Herausforderungen bewältigen.
- Umgang mit den eigenen Ängsten und auch den Mut haben „Nein" zu sagen. Vertrauen in die anderen, die mich sichern. Oft muss ich mich ganz auf die anderen verlassen, habe nichts mehr selbst in der Hand. Hier ist Urvertrauen gefragt.
- Bei manchen Aufgaben brauche ich einen Partner. Sie sind allein nicht lösbar. Welchen Partner wähle ich, welcher wird mir zugeordnet?
- Aufmerksam und konzentriert eine Aufgabe angehen. Ich schaffe das nur, wenn ich ruhig werde, mich konzentriere. Wie schätze ich mich selbst ein, wie schätzen mich die anderen ein?
- Und natürlich die viel strapazierten Schlüsselqualifikation: Kooperation, Kommunikation und viele andere Kompetenzen sind gefragt.

Es gäbe noch viele weitere Inspirationen aus der Erlebnispädagogik für die Schule. Natürlich eignet sich ein Hochseilgarten bestens für einige Lektionen in Konstruktionslehre, Physik und Mathematik. Bewegtes Sprachenlernen mit 24 Lektionen draußen in der Natur, um deutsch, englisch, französisch oder schwedisch zu lernen (montanalingua, o. J.), ist ein weiteres Beispiel. Die abendländische Philosophie begann u. a. mit dem Höhlengleichnis. Warum sollte das Gleichnis, in einer Höhle erzählt, nicht besonders wirksam werden? Oder die Projekte „Via nova" (www.sinn-stiftung.eu/viva-nova---neue-wege-fuer-adhs.html) und „Sciencekids" (www.sciencekids.de) – Via nova will neue Wege eröffnen für Kinder, die unter ADHS-Syndrom leiden, Sciencekids möchte in Schulen das Bewusstsein für gesunde Ernährung und Bewegung schärfen. Widmen wir uns aus Platzgründen einer Tätigkeit, die ins Weite geht!

Gehungen statt Sitzungen

Die Zähmung beginnt unmittelbar nach dem Kindergarten. Wir lernen das Stillsitzen zum Zwecke des Lernens. Das zieht sich zehn Jahre und mehr hin – jedenfalls solange, bis wir selber glauben, dass das Lernen mit dem Sitzen zu tun hat. Und wenn das nicht ordentlich klappt, dann bleiben wir sitzen, zum Beispiel in der Schule, oder wir sitzen einige Probleme aus, wenn wir genügend Sitzfleisch haben. Das mit dem Sitzen geht weiter: an der Universität, im Job, bei der Weiterbildung, bei Geburtstagsfeiern, im Altersheim – aber da haben wir oft keine Wahl mehr. Wir sind es so gewohnt, dass an den schönsten Orten und Tagen, keine Frustration aufkommt, wenn wir den ganzen Tag drinnen lernen, obwohl es draußen schön ist. Der Geruch der frischen Blumenwiese dringt herein, falls mal gelüftet wird.

Die körperliche Deformierung durch Schule und Hochschule ist erfolgreich abgeschlossen. Hartmut von Hentig meint, dass schulisches Lernen kopflastig ist und am Hals endet. Zudem dauert es vier bis Stunden.

Wie wäre es, wenn irgendwer statt im Sitzen durch eine Gehung lernte? Die Schulklasse lernt nicht im Klassenzimmer und lässt sich entschuldigen, weil sie gerade auf einer Gehung ist. Nimmt keiner Ernst, im Sitzen lernen wäre OK, aber im Gehen? Das Gehen ist nicht nur in der Schule die am meisten unterschätzte Form des Lernens. Aber zu Fuß lernen hat Tradition. Sind Sie schon mal in Athen von der Agora zur Akropolis gegangen? Den steilen Weg, den man Peripatos nennt, den Weg der Philosophen? Vermutlich kamen Sokrates, Platon und Aristoteles ins Schwitzen. Noch auf der Agora hatte Sokrates, der Jugendverderber, heftig mit Athens Spießbürgern und seinen Kontrahenten, den Rhetorikern, diskutiert, die ja immer alles wussten und besser wussten. Jetzt zwingt ihn der steile Weg aufwärts zum Schweigen und Nachdenken. Da wird einiges an eigenen und Gegenargumenten verdaut, überdacht, durchdekliniert. Und oben auf der Akropolis geht es weiter. Auch im Gehen. Schließlich ist Peripatos auch die Wandelhalle; sie lädt zum Philosophieren im Gehen ein. Und Raffael hat in seinem Gemälde „Die Schule von Athen“ das bewegte Lernen gepriesen. Wer diese „Schule von Athen“ betrachtet, merkt sofort, dass es keine Schule, sondern ein Sauhaufen ist, Hier sitzt niemand in Reih und Glied, hier wird geredet und gegangen. Und wer nicht mehr mag, macht seine Pause draußen und lässt den Blick über Athen schweifen.

Heute herrscht immer noch in zu vielen Schulen, Hochschulen und Bildungsstätten Frontalunterricht, und natürlich entsteht eine Front, eine Art Krieg, zwischen Lehrer und Schülerin, zwischen Professorin und Student, zwischen Erwachsenenbildner und Seminarteilnehmer. Der Mandelkern vermeldet in unbekannten Situationen Alarm und empfiehlt dem Lehrer die Flucht. Der Cortex dagegen beruhigt. Wird schon alles gut gehen, obwohl einige Schüler widerspenstig dreinschauen, unkonzentriert und Zappelphilippe sind. Der Nürnberger Trichter lässt grüßen. Je fertiger das didaktische Produkt, umso eher werden die Schüler abgefertigt. Es gibt zahlreiche Untersuchungen über die Effizienz von Vorträgen, Monologen, Unterweisungen und Präsentationen. Erschreckend erbärmliche Behaltensleistungen vermelden die Lernpsychologen, die Vergessensleistung dagegen ist beachtlich. Wer immer mehr lernen soll, muss ja schließlich gelegentlich den vollen Kopf wieder entleeren, damit wieder Neues Platz hat. Die Behaltensleistung beim Lernen kann man deutlich verbessern, wenn man möglichst viele Sinne einsetzt. Comenius merkte vor 355 Jahren in seiner „didacta magna“ an: „Alles soll, wo immer möglich, den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack. Was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden.“ (didacta magna, 1654). Ist das jemals von Lernpsychologen, Pädagoginnen, Lehrern, Professorinnen ernst genommen worden? Und heute? Spitzt man die Argumente des Hirnforscher Manfred Spitzer zu, dann kann nur das handlungs- und erlebnisorientierte Lernen Zukunft haben. Schüler, Studierende und Seminarteilnehmer sollen sich möglichst selbsttätig den aufbereiteten Stoff aneignen. Der Lehrer wird zum Mentor, Lerncoach zum Facilitator – der Lernerleichterer!

Zurück zu gelungenen Gehungen. Zum Beispiel zu Wandertagungen. Keiner glaubt an die Möglichkeit, wenn es nicht Vorreiter und Beispiele und Ideen gäbe.

— Eine Schulklasse widmet sich eine Woche lang im verschneiten Bayerischen Wald dem Thema Winter und Schnee. Wintergedichte, Wild und Wald im Winter, physikalische Experimente und Erkenntnisse zu Eis und Schnee, Polarforschung und Kälterekorde. Iglubau und Schneemalerei – jedes Unterrichtsfach kann sich durch Schnee und Winter zu handlungs- und erlebnisorientierten Lernszenarien inspirieren lassen.
— Oder die Wanderung auf verwunschenen Wegen im Sommer – auf den Spuren von Heinrich Heines Harzreise, von Novalis, auf dem Goetheweg und auf anderen historischen Wegen, quer durch den Harz. In Kleingruppen wird tagsüber gewandert, die „Harzreise“, den „Faust“, „Die Hymnen an die Nacht“, Sagen und Märchen aus dem Harz im Rucksack. In den langen Pausen

wird gelesen und diskutiert. Die Schulkasse – oder kleingruppen treffen sich – trifft sich an bestimmten Orten um Ergebnisse auszutauschen. Am späten Nachmittag wird die Jugendherberge erreicht. Der nächste Morgen beginnt mit einem Vortrag des Lehrers und dann gehen die Schüler – und es geht wieder los.

— Seit Jahren gibt es literarische Wanderungen im Süden Münchens. Am Ufer des Ammersees hatte Bert Brecht ein Haus gekauft, dort einen langen Sommer verbracht und einige seiner Gedichte geschrieben. Er lag wohl im flachen Wasser des Ammersees, das ihn zum Gedicht „Vom Schwimmen in Seen und Flüssen“ inspirierte. Und wird nicht einer, der dort, wo Brecht im Wasser lag, dieses Gedicht vorgelesen bekommt, einen besonderen Zugang zur Lyrik Brechts bekommen?

— Der Fantasie sind nirgendwo Grenzen gesetzt. Wie wäre es mit dem Lateinlehrer, der mit seinen Schülern in den Alpen auf den Spuren Hannibals wandelt, Livius im Gepäck?

Das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen steht erst am Anfang. Es ist durch nichts zu ersetzen. Aber wir wollen ehrlich sein: Es ersetzt auch nicht den anregenden Unterricht, die engagierte Diskussion, die inspirierende Text- und Tafelarbeit oder die vertiefende Lektüre des Fachbuches.

Literatur:

Begley, S. (2007). *Neue Gedanken – neues Gehirn. Die Wissenschaft der Neuroplastizität beweist, wie unser Bewusstsein das Gehirn verändert.* München: Goldmann Verlag.

Ciompi, L. (1999). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta

Damasio, A.R. (1999). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 4.Aufl. München: List Taschenbuch

Damasio, A.R. (2000). *Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List Taschenbuch

Damasio, A.R. (2005). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin: List Taschenbuch

Goleman, D. (2006). *Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben*. München: Knaur TB

Heckmair, B. (2008). *20 erlebnisorientierte Lernprojekte*. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Heckmair, B. & Michl, W. (2008). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. 6. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

LeDoux, J. (2003). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. 2. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Montanalingua (o.J.). *Fremdsprachen und Erlebnispädagogik.* 24 praktische Vorschläge für Lehrer und Kursleiter. dialoge sprachinstitut Lindau (Vertrieb über Klett-Verlag).

Michl, W (2009). *Erlebnispädagogik*. München, Basel: Reinhardt.

Ratey, J.J. (2006). *Das menschliche Gehirn*. Eine Gebrauchsanweisung. 4. Aufl. München: Patmos

Reinhardt, R. (2009). *Laufen macht schlau! Aerobes Ausdauertraining, Genotyp und Kognition*. Karlsruhe (Dissertation): o.A.

Scheich, H. (2003). *Lernen unter der Dopamindusche*. Was uns Versuche an Mäusen über den Mechanismen des menschlichen Gehirns verraten. In Die Zeit, 39, 38.

Taylor, V. at al (2010). *Quiescent and Active Hippocampal Neural Stem Cells with Distinct Morphologies Respond Selectively to Physiological and Pathological Stimuli and Aging*. In Cell Stem Sell, Volume 6, Issue 5.

Dr.

Andreas Höfer

Dr. Andreas Höfer ist Sporthistoriker und Olympiaexperte und durch zahlreiche Publikationen entsprechend ausgewiesen.

Er war Wissenschaftlicher Leiter des Deutschen Olympischen Instituts und ist seit 2007 der Direktor der Deutschen Olympischen Akademie (DOA) in Frankfurt am Main.

E-Mail: hoefer@doa-info.de

Website: http://www.doa-info.de/

Youth Olympic Games: Eine Chance für die Olympische Idee?

„Nicht einfache Championate, sondern Feste des menschlichen Frühlings“ hatte ihr Erfinder im Sinn, als er die Olympischen Spiele der Neuzeit aus der Taufe hob und dazu auch noch eine Idee, eben die Olympische Idee entwickelte.

Vielleicht entspricht es einem gleichsam natürlichen Impuls, bei jeder Betrachtung zu einer olympisch relevanten Fragestellung an Pierre de Coubertin als ewigem Gewährsmann der olympischen Sache zu denken und sich aus dem großen Fundus seiner – irgendwie immer passenden – Überlegungen zu bedienen. Und dies auch, wenn es um aktuelle Fragen und Probleme und vor allem um zeitgemäße Bewertungen geht. Für einen olympisch sozialisierten Historiker gehört das Coubertin-Zitat jedenfalls zur obligatorischen Pflichtübung.

Nun denn: Coubertin ging es, wie eingangs zitiert, um „den menschlichen Frühling“, wie er in seinen „Olympischen Erinnerungen“ und zwar bezeichnenderweise in einem Exkurs über „Kunst und Literatur“ ausführt (de Coubertin, 1959, S. 83-88). Damit war seine Zielgruppe definiert, nämlich nicht weniger als „die Jugend der ganzen Welt“. Eben dieser wollte er eine internationale Plattform bieten für „leidenschaftliche Anstrengungen zur Anspornung des Ehrgeizes, Feste für jegliche Form jugendlichen Tatendrangs der Generationen, die über die Schwelle des Lebens treten“ (de Coubertin, 1959, S. 83).

Mit anderen Worten: Die bahnbrechende Erfindung des französischen Barons hätte mit Fug und Recht auch die Bezeichnung „Olympische Jugendspiele“, Youth Olympic Games, tragen können. Und so gesehen hätte gar kein Bedarf an einer 2007 auf den Weg gebrachten olympischen Innovation eben dieses Namens bestanden.

Die „Jugend der Welt“ oder „der menschliche Frühling“

Um noch einen Augenblick bei Coubertin zu bleiben, ließen sich sein Begriff und Gedanke des „menschlichen Frühlings“ in den wie folgt zitierten Einlassungen auf den Punkt bringen. Der „menschliche Frühling“, so führte der olympische Vordenker 1935 in seiner berühmten Betrachtung über „die philosophischen Grundlagen des modernen Olympismus“ aus, „das ist nicht das Kind, auch nicht der Jungmann, der griechische Ephebe“(de Coubertin, 1966, S. 150-154). (Und, so ließe sich im Sinne Coubertins hinzufügen, erst recht nicht das Mädchen oder die junge Frau.)

> „In unserer Zeit begehen wir in vielen Ländern, wenn nicht in allen, einen sehr schweren Fehler, wenn wir der Kindheit zu große Bedeutung beimessen und ihr eine Selbständigkeit zuerkennen mit übertriebenen und vorzeitigen Rechten. Man glaubt, so Zeit zu gewinnen und die Periode nützlicher Entwicklungen zu verlängern. Das ist aus der falschen Auslegung ‚Time is money' entstanden, der Formel nicht einer Rasse oder einer bestimmten Art von Zivilisation, sondern eines Volkes, und zwar des amerikanischen, das damals einen Zeitabschnitt außergewöhnlich fruchtbarer und vorübergehender Möglichkeiten durchlief.
>
> Der menschliche Frühling drückt sich in dem jugendlichen Erwachsenen aus, vergleichbar einer kostbaren Maschine, deren Räderwerk gerade fertiggestellt ist und die im Begriff ist, in volle Bewegung zu treten. Diesem jugendlichen Erwachsenen zu Ehren müssen die Olympischen Spiele gefeiert und ihr Rhythmus aufrechterhalten werden, weil von ihm die nahe Zukunft und die harmonische Verkettung der Vergangenheit mit der Zukunft abhängt" (de Coubertin, 1966, S. 152).

Nun ist es sicher nur bedingt von Nutzen, diese – im Duktus seiner Zeit fixierten – Erwägungen Coubertins 75 Jahre später zum Maßstab einer bewertenden Betrachtung über den Sinn und den Mehrwert der hier in Rede stehenden Veranstaltung zu erheben. Doch immerhin mag die folgende Mahnung aus einer 1934 formulierten „Botschaft an die amerikanische Jugend" – um mit einem weiteren Coubertin-Zitat aufzuwarten – durchaus ein wenig nachdenklich stimmen:

> „Man mag sagen, was man will: die Begeisterung jeder Jugend für die Vervollkommnung des Leibes hat nichts mit Übertreibung zu tun, und wenn man ihr auch mit Leidenschaft nachgeht, so ist es eine gesunde Leidenschaft. Wo wir es allerdings mit Überspitzungen zu tun haben, das ist auf dem Gebiet der internationalen Wettkämpfe und Meisterschaften, die sich ständig vermehren, und wir sollten deshalb in unseren Anstrengungen nicht müde werden, die Zahl dieser Treffen zu beschränken. Die Olympischen Spiele mit ihrem Vierjahres-Rhythmus sind notwendig und ausreichend, um den Wettkampfgedanken zwischen den Völkern im rechten Maße zu erhalten" (de Coubertin, 1966, S. 144).

„Klein, aber gefährlich": Einwände, Bedenken und Kritik

Es entzieht sich der Kenntnis des Autors, ob und inwieweit solche und andere Einlassungen des olympischen Gründervaters im Entstehungsprozess der Youth

Olympic Games, der im Übrigen von durchaus kontroversen Diskussionen getragen war, eine Rolle gespielt haben. Wahrscheinlich ist die These nicht allzu gewagt, dass dies nicht der Fall war. Verbrieft aber sind Bedenken, Einwände und Zweifel, die dem entsprechenden Beschluss des Internationalen Olympischen Komitees (IOC) am 5. Juli 2007 im Rahmen seiner 119. Session in Guatemala City – dort erfolgte auch die Vergabe der Winterspiele 2014 in Sotschi – vorausgingen, auch wenn dieser, bemerkenswert oder nicht, letztlich doch einstimmig gefasst wurde.[1] „Immerhin“, so notierte Jens Weinreich, einer der exponiertesten Kritiker des IOC leicht süffisant, „dauerte es zwei Stunden, bis das Thema abgehakt war“(Weinreich, 2007)

Zwei Stunden – ist das viel oder wenig für einen Beschluss von doch erheblicher Wirkung und Tragweite? Vielleicht handelt es sich sogar um die folgenreichste olympische Innovation seit Gründung des IOC und der Olympischen Spiele am 23. Juni 1894 in Paris.

Vorausgegangen waren, wie angedeutet, durchaus intensive Diskussionen. Jedenfalls war die Idee, die mit großer Einhelligkeit dem IOC-Präsidenten selbst, also Jacques Rogge zugeschrieben wird, zunächst keinesfalls ein Selbstläufer. Bedenken wurden nicht nur seitens der „üblichen Verdächtigen“, also außen stehender Beobachter und Experten, sondern, soweit nachvollziehbar, auch im inneren Kreis der Olympischen Bewegung vorgetragen.

In seinem bereits zitierten Bericht vermerkt Jens Weinreich 47 Wortmeldungen zum entsprechenden Tagesordnungspunkt der Session in Guatemala, mit denen fast durchweg überschwänglicher Dank an ihren Präsidenten und Ideengeber zum Ausdruck gebracht worden seien. „Nur“, so Weinreich, „der Kanadier Richard Pound störte die Weihestunde mit seinen energischen Einwänden.“ Er habe dafür plädiert, die Einführung der Jugendspiele zu verschieben und das Für und Wider sorgfältiger abzuwägen und etwa zunächst im Rahmen einer internationalen Konferenz eingehend zu diskutieren. Die Quintessenz seiner Bedenken brachte Pound, jedenfalls in der Wiedergabe Weinreichs, auf die ihm eigene pointierte Weise zum Ausdruck: „Ich frage mich, ob eine Struktur aus dem 19. Jahrhundert der richtige Ansatz ist, die Probleme zu lösen, die hier beschrieben werden.“ Womit wir gewissermaßen schon wieder bei Pierre de Coubertin gelandet wären.

Die Einwände Pounds lassen sich nach Weinreich wie folgt zusammenfassen: Eine Veranstaltung, die tatsächlich nur maximal zwei Prozent des ausgewiesenen Adressatenkreises betrifft, kann eigentlich nur wenig bewirken, also weder die viel beklagten körperlichen Defizite wie Fettleibigkeit noch das der in Rede stehenden

[1] Eine wichtige Wegmarke des Entscheidungsprozesses in Sachen Jugendspiele war das zustimmende Votum der IOC-Exekutive am 25. April 2007.

Altersgruppe ebenfalls unterstellte – und offenbar als potenziell bedrohlich empfundene – Desinteresse am olympischen Sport wirksam beseitigen. Und: Auch Jugendliche seien keineswegs resistent gegenüber dem Reiz einer potenziellen Leistungssteigerung durch unerlaubte Mittel und Methoden, so dass entsprechende Impulse durch die Einführung der Jugendspiele noch verstärkt werden könnten.

Soweit die Ausführungen Pounds, zum betreffenden Zeitpunkt (und seit 1999) immerhin der Leiter der Welt-Anti-Doping-Agentur WADA, in der Darstellung Weinreichs zutreffend wiedergegeben sind, decken sich die hier zitierten Bedenken mit solchen, die etwa vom Tübinger Sportsoziologen Helmut Digel vorgetragen wurden, der einen entsprechenden Beitrag in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) mit dem Titel „Eine kleine, aber gefährliche Kopie" versah und darin unter anderem auch auf die Dopingproblematik verwies (Digel, 2007).

Zudem meldete er Zweifel daran an, ob es tatsächlich gelingen könne, mit der neuen Großveranstaltung den Jugendlichen nicht nur eine – weitere, vielleicht eigentlich überflüssige – Plattform für internationale Wettkämpfe zu bieten, sondern sie auch und vor allem für ein ambitioniertes pädagogisch-kulturell ausgerichtetes Rahmenprogramm zu gewinnen. Zudem fragte er (sich), ob ein solcherart „gemischtes" Profil das Interesse der Medien finden würde, ohne das in unserer Zeit ein teures Großprojekt nicht wirklich funktionieren könne.

Mögliche Sollbruchstellen sah Digel auch in der Beschränkung auf ausgewählte Sportarten und eine bestimmte Altersgruppe, eben 14- bis 18-jährige, da damit für die zuständigen Verbände Legitimationsprobleme programmiert seien. Manche Sportarten, so Digel, könnten aufgrund etwa der mit ihnen verbundenen Trainingsumfänge oder ihrer Disposition für den Zugriff auf unerlaubte Mittel und Methoden erst gar nicht verantwortet werden. Und er gab – mit oder ohne Anlehnung an Coubertin – zu bedenken, dass ein neues Großfest der Jugend dem etablierten und eigentlichen, nämlich den Olympischen Spielen Konkurrenz machen und zumindest teilweise den – ökonomischen und medialen – Nährboden entziehen könnte.

Solche und andere Einwände wurden beim IOC zweifellos registriert, offenbar jedoch gegenüber dem erwarteten Mehrwert der olympischen Innovation als nicht so gravierend gewichtet. So wies Jacques Rogge immer wieder darauf hin, dass es ihm und dem IOC keineswegs darum ginge, „Mini-Spiele" zu kreieren. Die Intention seines Projekts fasste der Präsident – um nicht ausschließlich dessen französischen Vor-Vorgänger zu zitieren – unter anderem in folgenden Worten zusammen:

> „It would have a different character, and target youngsters aged between 14 and 18, adapted to the different sports. By creating a special occasion which places as much, if not more, emphasis on the mannor in which things are achieved, rather than the sporting achievement itself,

> the YOG would be true to the vision of educating young people through the values sport teaches. Sports events would be carefully chosen to protect the health of the young athletes. The YOG would be a demonstration of the IOC's commitment to young people by providing for them an event of their own in the spirit of the Olympic Games" (Olympic News, 2007).

Dies, wie gesagt, Originalton Jacques Rogge – auch wenn Gedanken und Wortwahl durchaus auch aus dem Fundus Pierre de Coubertins stammen könnten.

„For young people – driven by young people": Die Vision

Weitergehenden Aufschluss bezüglich der mit der Einführung der Jugendspiele verbundenen „Vision" liefert ein diesbezügliches „Factsheet" des IOC. Darin heißt es unter anderem:

> „The vision of the Youth Olympic Games is to inspire young people around the world to participate in sport, and to adopt and live by the Olympic values. This is why the event that the IOC created for young athletes between the ages of 14 and 18 balances sport, education and culture. The Youth Olympic Games were created to work as a catalyst in these fields throughout the Olympic Movement and to encourage young people to play an active role in their communities" (IOC, 2011, S.1).

Diesbezüglich listet das IOC-Papier acht Hauptziele der neuen Initiative auf:

„1. to bring together the world's best young athletes to celebrate them
2. to offer an unique and powerful introduction to Olympism
3. to innovate in educating and debating the Olympic Values and challenges of society
4. to share and celebrate the cultures of the world in a festive atmosphere
5. to reach youth communities throughout the world to promote Olympic values
6. to raise sports awareness and participation among young people
7. to act as a platform for initiatives within the Olympic Movement
8. to be an event of the highest international sporting standard for young people" (Ebenda).

Doch jenseits der großen Worte, hehren Absichten und hohen Ansprüche – die Einführung der Olympischen Jugendspiele war allemal Jacques Rogge offenbar ein Herzenswunsch. Für manche Kritiker ein Anlass, das ganze Projekt als den Ver-

such des IOC-Präsidenten abzuwerten, sich und seiner 2013 endenden Amtszeit ein Denkmal zu setzen. Diese Vermutung aber bleibt jenseits tiefenpsychologischer Erkenntnisse spekulativ und erscheint zudem auch einigermaßen irrelevant. Oder sind auch die „großen" Olympischen Spiele schon dadurch diskreditiert, dass sie auf ewig mit ihrem Erfinder assoziiert werden? Um gedanklich doch wieder bei Coubertin zu landen. Doch um welche Idee es sich auch immer handelt: Wichtiger als die Frage, welche Motivation ihren Urheber antrieb, ist doch die Frage, ob sie gut oder schlecht war, ob sie sich als realisierbar und tragfähig erwiesen hat oder nicht, ob sie positive Wirkungen entfaltet oder das Gegenteil zutrifft.

Im Falle der Youth Olympic Games ist es, kaum ein halbes Jahr nach der Premiere, für eine fundierte Bewertung sicher sehr früh. Festzuhalten ist aber, dass die Spiele in Singapur Eindruck gemacht haben. Zumindest so viel ist den – vergleichsweise spärlichen – Berichten der Presse, vor allem aber den Rückmeldungen vieler unmittelbar oder mittelbar Beteiligter zu entnehmen. „Ein solch dummer und abwegiger Gedanke" – wie es ein einer überzogenen Polemik hieß (Vgl. Güldenpfennig, 2010, S. 362-365) – kann es also nicht gewesen sein.

Bei nur zweieinhalb Jahren Vorlauf[2] – bei den „Spielen der Erwachsenen", bei denen sich das Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer übrigens bei plus/minus 24 Jahren eingependelt hat, sind es sieben, und die reichen bekanntlich bisweilen kaum aus – hat Singapur einen großartigen Rahmen und ein aufregendes Ambiente geboten und damit den 3.500 jungen Athletinnen und Athleten aus über 200 Ländern (!)[3] – das deutsche Team bestand aus 70 Aktiven – ein großartiges Erlebnis, vielleicht ein Stück Lebenserfahrung vermittelt. Was sie im Einzelnen mitgenommen haben, können nur die Betroffenen selbst beurteilen.

Der Gedanke liegt nahe, dass eine Begegnung mit Gleichgesinnten, ein internationaler Wettkampf auf höchstem, eben olympischen Niveau vor beeindruckender Kulisse für junge ambitionierte Athletinnen und Athleten, die von ihren Nationalen Olympischen Komitees nach entsprechenden Normen und Vorgaben der jeweiligen Fachverbände nominiert, eingekleidet und entsandt wurden, ein herausragendes und prägendes Erlebnis sein muss. Zumal wenn persönlicher Erfolg hinzu-

---

[2] Die Vergabe der ersten Olympischen Jugendspiele erfolgte im Februar 2008 mit 53 Stimmen in der finalen Entscheidung für Singapur, bei 44 Stimmen für Moskau. Ursprünglich hatten sich nicht weniger als elf Städte um die Ausrichtung des neuen Großereignisses beworben.

[3] Tatsächlich waren alle 205 anerkannten Nationalen Olympischen Komitees in Singapur vertreten und damit eine zentrale Zielsetzung erfüllt. Um diesen „key factor in inshuring the universality of the Youth Olympic Games" zu realisieren, hatte das IOC sogenannte "Universality places" für die NOKs eingerichtet, die einer Startgarantie für jeweils zwei weibliche und zwei männliche Teilnehmer gleichkam. Zudem übernahm das IOC die Kosten für die An- und Abreise der Mannschaften.

kommt, sprich eine Medaille und eine feierliche Siegerehrung mit Flaggen und Hymnen, also die traditionellen Ingredienzien der olympischen Leistungskultur – auf die Jacques Rogge im Übrigen sehr gerne verzichtet hätte, um den „etwas anderen“ Charakter der Jugendspiele auch in ihrem Zeremoniell zum Ausdruck zu bringen.

Freilich waren ihm seine Kolleginnen und Kollegen im IOC in dieser Absicht nicht gefolgt. Für Rogge sicher eine schmerzliche Niederlage sowie eine Angriffsfläche für Kritiker (Vgl. Hein, 2007),[4] die sich in ihrer Vermutung bestätigt sahen, dass es sich doch (nur) um eine „Light-Version“ der Olympischen Spiele mit allen Risiken und Nebenwirkungen handeln würde. Und eine Veranstaltung, bei der das groß herausgestellte „Extra“, das Culture and Education Program (CEP) mehr Alibi und Feigenblatt darstellte.[5]

Kultur und Pädagogik: Im Namen der Olympischen Idee

Dabei ist – neben einigen neuen Wettkampfformaten[6] – eben das pädagogisch-kulturelle Angebot, das nicht verpflichtend war, aber offenbar viel genutzt worden ist, das eigentlich innovative Element der Youth Olympic Games und besonders differenziert zu bewerten. Dessen offizielle Zielsetzung ist nach dem bereits zitierten Factsheet des IOC wie folgt zu beschreiben:

> „In addition to the sports competitions programme, the YOG feature an extensive Culture and Education Programme (CEP), which aims to introduce young athletes to Olympism and the Olympic values in a fun and festive spirit, and to raise awareness of important issues such as the benefits of a healthy lifestyle, the fight against doping, global challenges and their role as sports ambassadors in their communities (IOC (Hrsg.), 2011, S.2).”

---

[4] In einem Vorwort zu einer vom IOC 2007 herausgegebenen Informationsbroschüre „1st Summer Youth Olympic Games in 2010“, S. 3, musste Rogge nolens volens konstatieren: „The Youth Olympic Games will be innovative Games made to measure for young people with sports events carefully chosen to protect the health of the young athletes -, but also Games made to inspire them with the incorporation of all the Olympic symbols (torch, relay, anthem, flag).

[5] Vgl. etwa Ch. Hein, „Das große Heucheln. Bei den ersten Olympischen Jugendspielen soll es nicht um Medaillen gehen, sondern um Spiel und Freude. Das sei nichts als Funktionärsprosa, sagen Sportler und Trainer“, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21. August 2010.

[6] Im Basketball-Turnier spielten „drei gegen drei“ auf einen Korb. Im Schwimmen, Radfahren und Triathlon gingen „gemischte“, das heißt Nationen und Geschlechter übergreifende Mannschaften an den Start.

Jacques Rogge formulierte an anderer Stelle:

> „Moreover, we want these young athletes to become better human beings, true sportsmen or simply ambassadors in society for sport and the Olympic Values, having learnt their relevance and meaning today. Our hope is that young people learn to respect each other on the field of play, they may transfer this to the other parts of their daily lives (Rogge, 2007, S. 3)."

Das Bemühen der Organisatoren in Singapur zur Umsetzung dieser ebenso ehrgeizigen wie unverbindlichen Zielsetzung fokusierte sich auf fünf Themenkomplexe – „Olympism", „Skills Development", „Well-Being and Healthy Lifestyle", „Social Responsibility" and „Expression" – sowie auf fünfzig Angeboten in sieben sogenannten „Formaten": Für einem „Chat with Champions" standen gestandene Olympiasiegerinnen und -sieger für einen Erfahrungsaustausch mit ihren potenziellen Nachfolgerinnen und Nachfolgern zur Verfügung; in Ausstellungen und Workshops unter dem Stichwort „Discovery Activity" wurde Wissenswertes zur Olympischen Bewegung und ihrer Geschichte sowie zum Verlauf einer sportlichen Karriere vermittelt; ein „World Culture Village" bot den Besuchern die Möglichkeit zur Begegnung mit (bisher) fremden Ländern und Kulturen; ein „Community Projekt" hielt eine breite Palette erlebnisorientierter Angebote, wie Trommeln oder Zirkusakrobatik bereit; im Rahmen des Programms „Arts and Culture" wurde zu Musik, Tanz und anderer künstlerischer Betätigung eingeladen; unter dem Label „Island Adventure" wurden – von den jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besonders goutierte – Ausflüge im Sinne von Erlebnispädagogik geboten, während unter dem Stichwort „Exploration Journey" Begegnungen mit der Natur offeriert wurden. Hinzu kamen etwa ein Young Ambassador Programme, ein Young Reporter Programme oder ein Austauschprogramm für Schulen in aller Welt (Vgl. Singapore Youth Olympic Games Organizing Comittee, 2010)

Ob und inwieweit das ehrgeizige "außersportliche" Programm in Singapur tatsächlich angenommen wurde und welche (Langzeit-)Wirkung es erzielte, lässt sich, wie gesagt, vorläufig mehr erahnen als verlässlich ermessen.[7] Als umso hilfreicher mag sich ein Forschungsprojekt der Universität Augsburg unter Leitung von Prof. Dr. Helmut Altenberger erweisen, das aus der Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern entsprechende Rückschlüsse zu gewinnen versucht.[8]

---

[7] Eine Evaluierung des CEP von Singapur wurde von Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper (Freie Universität Berlin) im Auftrag des IOC durchgeführt. Ihre Ergebnisse wurden in einem umfänglichen, internen Bericht dargelegt.

[8] Erste Ergebnisse der Befragung stellte Altenberger im Rahmen eines „Multiplikatorentreffens" der Deutschen Olympischen Akademie vom 1. bis 3. Oktober 2010 in Gommern/Magdeburg vor.

Da sich dieses Unterfangen schon aus organisatorischen und finanziellen Gründen bisher auf Rückmeldungen aus dem deutschsprachigen Raum beschränkt, wäre die – seitens der Projektleitung angezielte – Erweiterung der Stichprobe zu begrüßen. Schließlich wirkt sich die Heterogenität des Teilnehmerkreises in Bezug auf Erziehung und Kultur naturgemäß weit stärker aus als im Blick auf den Sport. Diesbezüglich nämlich hat sich seit Jahrzehnten – nicht zuletzt dank der Olympischen Spiele – ein gleichsam globales Verständnis, ein Einvernehmen bezüglich von Regeln und Abläufen entwickelt, während „Kultur" – man mag sagen zum Glück – sich einer entsprechenden Normierung bis heute entzieht.

Hier also, eben im Rahmen der Jugendspiele, einen gemeinsamen Nenner für junge Menschen aus aller Welt zu finden, erscheint als eine weit schwierigere Herausforderung als diejenige, die die Schaffung einer neuen Plattform für ein international eingeführtes Wettkampfwesen mit sich bringt. Zumal, als weitere Erschwernis, die Inhomogenität der Zielgruppe aufgrund der relevanten Altersspanne mit gerade in der Lebensphase der Pubertät sehr stark zu Tage tretenden Unterschieden in der je persönlichen Entwicklung hinzukommt, während die – weit größeren – Altersunterschiede im Rahmen der „Spiele der Erwachsenen" aus den angedeuteten Gründen so gut wie keine Rolle spielen.

Viele Fragezeichen also, die auch nach der durchaus vielversprechenden Premiere der olympischen Innovation deren Entwicklung bis auf weiteres begleiten werden. Auffällig und allemal ermutigend ist es, dass sich kritische Stimmen unter dem Eindruck der Spiele in Singapur nur noch vereinzelt vernehmen ließen. Und wenn die Wahrnehmung nicht täuscht, gilt dies auch im Blick auf die ersten „jungen" Winterspiele, die am 18. Dezember 2008 mit 84 zu 15 Stimmen (für das finnische Knopio) an Innsbruck vergeben wurden. Von Protesten und Bürgerbegehren ist jedenfalls (noch) nichts zu hören gewesen.

Gleichwohl werden die Olympischen Jugendspiele auch weiterhin und zukünftig vielleicht noch mehr als bisher im Fokus einer kritischen Öffentlichkeit stehen und etwa auch eine bleibende Aufgabe für die Deutsche Olympische Akademie (DOA) darstellen. Für diese nämlich nimmt sich „die Jugend" satzungsgemäß und im Sinne der Olympischen Idee als ein wichtiges Thema sowie eine zentrale Zielgruppe aus. Vor diesem Hintergrund hat die Akademie im Rahmen eines Symposiums am 18. März 2011 die Youth Olympic Games mit Hilfe ausgewiesener Experten und Beteiligter thematisiert, deren Beiträge auf unterschiedliche Weise in die vorliegende Darstellung eingeflossen sind.

Dies trifft nicht zuletzt auf die Erkenntnisse von Helmut Altenberger zu.[9] So lag es nahe, im Rahmen der ihm zugedachten Festschrift eben diesen, ihn besonders interessierenden Gegenstand als Thema zu wählen, auch wenn naturgemäß nur eine Art Zwischenbilanz vorgelegt werden kann. Gleichwohl weiß sich der Autor mit dem Jubilar dahingehend einig, dass die Youth Olympic Games trotz mancher Fragezeichen und Sollbruchstellen tatsächlich eine Chance für die Olympische Idee darstellen. Diese muss freilich auch genutzt werden.

Die Voraussetzung dafür aber dürfte sein, dass es den Verantwortlichen tatsächlich gelingt, das neue Format und Profil überzeugend zu begründen und glaubhaft umzusetzen. Die weltweit ungebrochene Faszination des sportlichen Wettkampfs sollte dabei mehr als Vehikel oder Katalysator, gleichsam als verbindende Klammer gesehen, aber – im Zweifel auch gegen die innere Disposition vieler der beteiligten Athletinnen und Athleten – auch relativiert werden. Nur so können es wirklich „andere“ Spiele werden, die in Vernetzung mit entsprechenden Aktivitäten in Schule und Verein für die olympische Sozialisation junger Menschen und die Entwicklung einer gefestigten Sportler-Persönlichkeit wertvolle und tragfähige Impulse zu vermitteln vermögen.

Dass sich (auch) diesbezüglich Bedenken und Zweifel artikulieren, liegt wohl in der menschlichen Natur. An dieser Stelle vermag auch ein abschließender Rückgriff auf Pierre de Coubertin (1966, S. 59) leider wohl nur sehr bedingt für Abhilfe zu sorgen:

> „Um auf die Jugend zu wirken, muss man ihre Lebensbegeisterung verstehen und um sie zu verstehen, muss man sie mit allen Konsequenzen pflegen.“

---

[9] Gemeinsam mit seinem Augsburger Mitarbeiter Dr. Jürgen Hofmann berichtete Altenberger im Rahmen der Veranstaltung der Deutschen Olympischen Akademie „Youth Olympic Games: Ein Impuls für den Sport – eine Chance für die Olympische Idee?“ am 18. März 2011 über sein Forschungsprojekt und bisher verwertbare Ergebnisse. Vgl. zudem H. Altenberger, „Sportpädagogik und olympische Erziehung – zwei flüchtige Bekannte?“, in F. Dannemann, R. Meutgens & A. Singler (Hrsg.), Sportpädagogik als humanistische Herausforderung. Festschrift zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Gerhard Treutlein, Aachen 2011, S. 99 – 108 sowie H. Altenberger & A. Horn, „Youth Olympic Games – überzogener Anspruch oder pädagogische Chance?“, Alpheios. Newsletter der Deutschen Olympischen Akademie 9(2009/2010), S. 55 – 61.

Literatur

Altenberger H. & Horn A. (2010).*„Youth Olympic Games – überzogener Anspruch oder pädagogische Chance?*. In Alpheios. Newsletter der Deutschen Olympischen Akademie 9(2009/2010), S. 55 – 61.

Altenberger, H. (2011). „Sportpädagogik und olympische Erziehung – zwei flüchtige Bekannte?“. In F. Dannemann, R. Meutgens & A. Singler (Hrsg.), *Sportpädagogik als humanistische Herausforderung.* Festschrift zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Gerhard Treutlein. Aachen: Shaker.

Coubertin, P. de (1959). *Olympische Erinnerungen*. Frankfurt am Main: Limpert.

Coubertin, P. de (1966). *Der Olympische Gedanke. Reden und Aufsätze.* In Carl-Diem-Institut an der DSHS Köln (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann.

Digel, H. (2007). *Eine kleine, aber gefährliche Kopie.* Zugriff am 26.04.2011 unter http://www.faz.net/s/Rub9CD731D06F17450CB39BE001000DD173/Doc~E281A33C6A93F4F9E991DBF43EB44B54B~ATpl~Ecommon~Scontent.html

Güldenpfennig, S. (2010). *Die olympische Lebenslüge hat jetzt noch kürzere Beine. Zur Kritik der Olympischen Jugendspiele*. In Sportunterricht, Monatszeitschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen 59(2010)12, S. 362 – 365.

Hein, C. (2010). *Das große Heucheln. Bei den ersten Olympischen Jugendspielen soll es nicht um Medaillen gehen, sondern um Spiel und Freude. Das sei nichts als Funktionärsprosa, sagen Sportler und Trainer*“, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21. August 2010.

IOC (2007). *Olympic News* vom 26. April 2007, Olympic.org. Official webside of the Olympic Movement.

IOC (2011). *Factsheet Youth Olympic Games*. O.A.

Rogge, J. (2007). Forword by the IOC President Jacques Rogge. In IOC (Hrsg.), *1st Summer Youth Olympic Games in 2010*. Lausanne: o.A.

Singapore Youth Olympic Games Organizing Committee (Hrsg.) (2010). *Culture and Education Programme* (CEP). Explanatory Broshure, Singapur: o.A..

Weinreich, J. (2007). *„Kinder unter der Last der Ringe“.* Zugriff am 26.04.2011 unter http://www.jensweinreich.de/2007/07/07/kinder-unter-der-last-der-ringe/

Dr.

Jürgen Hofmann

wiss. Mitarbeiter, Studiengangsleiter Hauptfach Sport am Institut für Sportwissenschaft/Sportzentrum der Universität Augsburg

E-Mail: juergen.hofmann@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de

Kleine Spiele im Kontext der Sportlehrerausbildung – eklektizistische Spielekiste oder theoriegestütztes Fundamentum?

1 Einleitung

> „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller, 2000, S. 62)

Fragt man Sportstudenten[1] zu Beginn des Kurses „Kleine Spiele“ nach ihren Erwartungen an diese Veranstaltung, so erhält man sehr diffuse Antworten: „Da werden verschiedene Aufwärmspiele gezeigt“, „hier werden Vorstufen zu den Spielsportarten thematisiert“ oder „Erarbeitung von vielfältigen Spielen mit unterschiedlichen Zielstellungen“ sollen als Beispiele für Vorstellungen reichen, die in diesem Kontext geäußert werden.

Interessanterweise finden sich immer wieder neue Bücher in diesem Kontext, die häufig ausschließlich als Ideenratgeber für vielfältige neue (oder neuaufgelegte) Spiele dienen. Auch innerhalb des Zeitschriftenmarkts ist ein hoher Bedarf an Spielformen auszumachen und im Internet finden sich beim Googeln „ungefähr 4.200.000 Ergebnisse“ zu dieser Thematik. Innerhalb der angegebenen Webseiten sind allerdings zumeist nur praxisorientierte Spielvorschläge zu finden, die keine Verbindung zur Sporttheorie (hier vor allem zu sportpädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen) herstellen. Damit verbleibt eine häufig proklamierte Theorie-Praxis-Kluft, die die gesamte Möglichkeitspalette der Kleinen Spiele nur in ungenügendem Maße ausschöpft und die vielschichtige Bedeutung dieses bislang recht undifferenziert betrachteten Bereichs nicht deutlich genug herausstellt.

Ein Blick in die Fachliteratur erweitert diese Sichtweise nur in begrenztem Umfang. So ist im Sportwissenschaftlichen Lexikon (Röthig, Becker, Carl, Kayser & Prohl, 2003) eine nur unzureichende Definition zu finden. Im (zwischenzeitlich nicht mehr auf dem freien Markt erhältlichen) Standardwerk von Döbler und Döbler (1992) wird sowohl der Didaktik und Methodik als auch den pädagogischen Intentionen der Kleinen Spiele ein eigener, umfangreicher Teil gewidmet. Es

---

[1] Alle maskulinen Bezeichnungen beziehen sich in dieser Arbeit gleichermaßen auf Frauen und Männer. Dies geschieht ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit.

schließt sich eine thematisch sortierte Spielesammlung an, die allerdings nur in begrenztem Umfang sportpädagogische Anknüpfungspunkte bietet. Kuhlmann (2007) versucht die Spezifik der Kleinen Spiele in 7 Fragen zu beantworten.

Im Folgenden wird über eine kritische Auseinandersetzung mit der Definition der Kleinen Spiele versucht, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Dabei wird die Bedeutung der Veranstaltung „Kleine Spiele" im Kontext der Sportlehrerausbildung verdeutlicht, da über die Ausgestaltung dieses Kurses grundlegende Fragestellungen zukünftiger Sportpädagogen bearbeitet werden können – fernab von Prüfungen und Fixierung auf Sportarten, wie das in den sonstigen Pflichtveranstaltungen häufig der Fall ist. Es stellt sich die Frage, was im Rahmen eines wissenschaftlichen Lehramtsstudiums getan werden kann, um einerseits die Veranstaltung nicht als „spaßige, theoriefreie Spielstunde" verkümmern zu lassen, andererseits den hohen pädagogischen Wert der Kleinen Spiele herauszustellen. Anhand eines Beispiels wird demonstriert, wie mit Hilfe eines Kleinen Spiels – je nach Regelvorgabe – völlig unterschiedliche Dimensionen angesteuert werden können.

2 Zur definitorischen Abgrenzung der „Kleine Spiele"

Eine Definition der Kleinen Spiele findet sich sowohl im Sportwissenschaftlichen Lexikon (Röthig et al., 2003) als auch im Anfangskapitel von Döbler und Döbler (1992). Auch Kuhlmann (2007) nähert sich der Begrifflichkeit der Kleinen Spiele an. Schon die Großschreibweise verweist an dieser Stelle darauf, dass es sich um einen Terminus handelt, der einen spezifischen Inhaltsbereich charakterisiert.

Die definitorische Annäherung von Röthig et al. (2003) erscheint unter mehreren Gesichtspunkten als unzureichend: Einerseits reduzieren die Autoren die Kleinen Spiele in ihrer neuesten Auflage als „Bewegungsspiel auf engeren Raum" (Röthig et al., 2003, S. 294) – was hier eine Eingrenzung auf den engeren Raum soll, erscheint dabei mehr als unklar –, andererseits werden die Kleinen Spiele als „volkstümliche Spielform" (ebd.) deklariert, die „auf regionalem Brauchtum" (ebd.) basieren und zudem eng in Verbindung mit dem Kinderspiel – was immer dies auch darstellen soll – stehen. Interessant erscheint noch der Zusatz, dass der Begriff angeblich „im neueren Schrifttum kaum noch auftaucht" (ebd.) und eine „Weiterentwicklung in den sog. ‚New Games' zu sehen" sei (ebd.), einer angloamerikanischen Entwicklung der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts, die eher eine Subkategorie als eine Weiterentwicklung der Kleinen Spiele darstellt. Die Autoren charakterisieren die Kleinen Spiele als vielfach „unkomplizierte Handlungsverläufe und einfache, nicht kodifizierte, d. h. variable Spielregeln" (ebd.). Zudem beschreiben sie die Kleinen Spiele als methodische Vorstufe zu den Sportspielen im

Sinne von Spielreihen (Röthig et al., 2003). Eine „völlige Neubearbeitung“ hat im Vergleich zur vorigen Auflage des Sportwissenschaftlichen Lexikons (Röthig, Becker, Carl, Kayser & Prohl, 1992) und der damaligen (übrigens wortgleichen!) Definition von Bernett (1992) nicht stattgefunden. Bedauernswert ist die Tatsache, dass soziale und pädagogische Intentionen dieser Spiele nicht erwähnt werden und damit ein beträchtlicher inhaltlicher Teil der Kleinen Spiele ausgeblendet bleibt. Hier ist der Verweis auf das Spiel (Schmidt, 2003) als Überkategorie im gleichnamigen Lexikon deutlich ergiebiger, wenngleich es Schmidt nicht gelingt, die Kleinen Spiele in diesen Kontext einzubinden.

Auch Döbler und Döbler (1992) verweisen zunächst auf die Vielfältigkeit der Kleinen Spiele und bezeichnen diese als „relativ unscharfen Sammelbegriff für heterogene Spielformen“ (ebd., S. 15). Die Abgrenzung findet „nach oben“ zu den normierten „großen Sportspielen mit ihren international verbindlichen Spielregeln“ (ebd.) und „nach unten“ zu „bewegungsarmen Unterhaltungsspielen“ statt. Scherler (1983) gibt in seiner Unterscheidung zwischen (normierten) Sportspielen und sogenannten Bewegungsspielen oder Kleinen Spielen auch noch den Hinweis auf unnormierte Spielregeln und -geräte sowie die Anpassungsfähigkeit hinsichtlich situativer Bedingungen. Zudem sind die „motorischen und taktischen Spielanforderungen deutlich geringer und weniger stark geregelt“ und der Leistungsvergleich ist „Zielen wie Spaß, Abwechslung und Zeitvertreib untergeordnet“ (Scherler, 1983, S. 115). Döbler und Döbler (1992, S. 15) bezeichnen als Kleines Spiel „eine von einem bestimmten Spielgedanken beziehungsweise einer Aufgabe ausgehende Folge von freudvollen Handlungen, die durch motorische Leistung und soziale Aktivität bestimmt werden“. Hier wird endlich auch einmal der soziale Aspekt des Spiels thematisiert, der eine wesentliche Eigenschaft der Kleinen Spiele charakterisiert und die pädagogischen Handlungsfelder einschließt. Dabei wird aber nicht darauf hingewiesen, dass über die Ausgestaltung des Kleinen Spiels wesentlich auf die soziale Dimension Einfluss genommen werden kann.

Kuhlmann (2007) orientiert sich an den beiden oben erwähnten Definitionen, schließt dabei aber noch die Position Scherlers (1983) ein, der weitergehend noch die Aspekte eines nicht international festgelegten Regelwerks sowie einer nicht notwendigen Ermittlung von Siegern oder zählbaren Leistungen aufgreift.

Damit erscheint folgende Definition (in Anlehnung an Döbler & Döbler, 1992; Kuhlmann, 2007; Röthig et. al, 2003, Scherler, 1983) für die Kleinen Spiele stimmig und umfassend zu sein:

Der Begriff der Kleinen Spiele hat sich in der Sportpraxis herausgebildet und stellt einen unscharfen Sammelbegriff für heterogene Spielformen dar. Dieser grenzt sich nach oben von den internationalen Sportspielen und nach unten zu den bewegungsarmen Unterhaltungsspielen ab. Die Kleinen Spiele zeichnen sich durch

motorische Aktivität sowie einem nicht (international) kodifizierten, und damit durch den oder die Spielenden selbst bestimmbaren, Regelwerk aus, welche die Ermittlung und der Vergleich von Leistungen oder Ermittlung von Siegern Zielen wie Freude, Abwechslung und Zeitvertreib unterordnet. Kleine Spiele können in allen Sportsettings vielfältige physiologische (z. B. Auf- und Abwärmen), psychologische (z. B. Motivation, Kreativität), (vor-)taktische (z. B. Abwehrverhalten, Doppelpassspiel), soziale (z. B. Gruppenzusammenhalt, Integration) und pädagogische Ziele (z. B. Fairness, Umgang mit Regeln) verfolgen. Sie können je nach Spielgedanke einzeln, in Mannschaften oder in Gruppen durchgeführt werden und in ein Miteinander oder Gegeneinander münden. Charakteristisch für die Kleinen Spiele ist zumeist ein einfaches Regelwerk, eine schnelle Umsetzbarkeit sowie ein geringer materieller Aufwand. Innerhalb der Kleinen Spiele finden sich – je nach Aufteilung – noch Subkategorien, wie z. B. Sing-, Lauf-, Ball-, Fang-, Kraft-, Gewandtheits- und Versteckspiele sowie Spiele zur Übung der Sinne. Es sind aber auch Einteilungen je nach Umweltkontext (im Wasser, im Schnee, im Gelände) möglich. Kleine Spiele stellen die Grundlage für den Schulsport und pädagogisch ausgerichtete Sportsettings dar, da wegen der Regelvariabilität und den vielfältigen Spielgedanken die Ziele eines erziehenden Sportunterrichts mittels unterschiedlichster Spielformen gut erreicht werden können.

3 Folgerungen zur Konzeption einer Lehrveranstaltung „Kleine Spiele“ im Rahmen der Lehramtsausbildung

Mit obiger Definition stellen sich dann sogleich mehrere Fragen. Einerseits erscheint es seltsam, wenn es eine Lehrveranstaltung geben soll, die zum Inhalt einen „unscharfen Sammelbegriff für heterogene Spielformen“ nehmen soll. Andererseits ist fraglich, ob diese Spielformen mehr können als die Vermittlung der “großen“ Sportspiele. Zum dritten ist zu klären, was diese Veranstaltung vielleicht mehr oder eher leisten kann als andere Kurse.

In den sportartspezifischen Ausbildungskursen steht im Normalfall das Zielspiel im Mittelpunkt, welches sich an dem offiziellen Regelwerk orientiert. Aufgrund sehr geringer Ausbildungszeit sind die Kursinhalte daher zumeist sportartspezifisch ausgerichtet. Das Ziel der Veranstaltung Kleine Spiele ist im Vergleich zu anderen methodisch-didaktischen Praxisveranstaltungen anders zu sehen. So steht hier nicht eine bestimmte Sportart – zumeist mit einer Überprüfung der spezifischen motorischen Leistungsfähigkeit am Ende des Semesters – oder ein spezifisches Handlungsfeld im Mittelpunkt, sondern es wird ein Überblick über die unterschiedlichsten Bewegungsspiele gegeben, die verschiedene Intentionen verfolgen

können. Dabei wird eine Umsetzung unter Variation der Zieldimensionen den Studierenden verdeutlicht, damit ein grundlegendes Verständnis für das Spiel entwickelt werden kann. Als Dimension können verschiedene Aspekte herangezogen werden, z. B. Regelverständnis, Kooperation, Technikschulung, Ausdauer etc. Es gibt zudem nur wenige Veranstaltungen innerhalb der Sportlehrerausbildung, die den hohen Wert des Spiels in der menschlichen Entwicklung sowie die pädagogischen Möglichkeiten des Spiels so systematisch thematisieren können.

Die Aufgabe besteht nun darin, diese Dimensionen in geeignete Themen einzubetten, um den Studierenden einen Einblick zu gewähren, was bei der Umsetzung zu beachten ist sowie welche Chancen und Gefahren einzelne Themenfelder besitzen. Dabei spielt der Aspekt der Reflektion im Anschluss an die durchgeführten Spiele eine zentrale Rolle. Hier wird den Studierenden verdeutlicht, worauf bei der Durchführung zu achten ist (didaktischer Anteil) und welche physiologischen, psychologischen, (vor-)taktischen, sozialen und pädagogischen Aspekte besonderer Beachtung bedürfen. Diese Veranstaltung kann daher schon deshalb nicht nur darin bestehen, in eklektizistischer Form ein Spiel hinter das andere in unreflektierter Folge zu stellen, da das Ziel sein muss, zur Selbstbefähigung und zum kritischen Umgang mit Fachliteratur im späteren Berufsleben heranzuführen und anhand weitreichender Kenntnisse einerseits gezielt Kleine Spiele auszuwählen, andererseits auch die Kompetenz zu entwickeln, in Spiele einzugreifen, um mit Modifikationen unterschiedlicher Art intendierte Ziele zu erreichen. Zudem soll der Studierende über das Sammeln eigener vielfältiger Spielerfahrungen ein erweitertes Spielrepertoire erhalten, um sich einerseits in Schüler hineinversetzen zu können, andererseits aber auch Spielbegeisterung authentisch vermitteln zu können.

Zur zeitlichen Folge im Semesterplan der Studierenden stellt der Kurs Kleine Spiele eine grundlegende Einführung in die Spielsportausbildung dar, die zum Einen elementare didaktische Prinzipien aufgreifen muss, zum Anderen aber auch das Spiel als anthropologische Grundkategorie mit Hilfe mannigfaltiger Kleiner Spiele thematisiert sowie die damit erreichbaren Möglichkeiten darlegt. Dieser Kurs sollte aber noch aus einem anderen Grund am Anfang der Sportlehrerausbildung stehen: Gerade durch das Aufgreifen unterschiedlicher Spiele mit deren Intentionen, die immer währende Verknüpfung von Theorie und Praxis durch die Thematisierung unterschiedlicher Aspekte sowie die Reflektion der durchgeführten Spiele ist der notwendige Rollenwechsel von der Schülersicht zur Sportlehrersicht gut zu bewerkstelligen.

4 Beispiel Parteiball

Das Parteiballspiel soll hier als Prototyp einer Spielidee genommen werden, um die unterschiedlichen Zieldimensionen miteinander in Bezug zu setzen. An diesem Beispiel wird verdeutlicht, wie ein Spielgedanke variiert werden kann und welche Schwierigkeiten existieren, wenn man die Eindimensionalität, die oft in der Literatur dargestellt wird, nicht verlässt, um weitere Anwendungsebenen zu finden.

4.1 Die Spielidee

Beim Parteiball geht es darum, sich innerhalb einer Gruppe einen Ball eine vorgegebene Anzahl von Pässen zuzuspielen, ohne dass die gegnerische Mannschaft diesen Ball berührt oder herausfängt. Das Erreichen der Passzahl führt zu einem Punkt für die Mannschaft und zum Wechsel des Ballbesitzes. Ziel ist es, als erste Mannschaft eine bestimmte Anzahl von Punkten zu erreichen. Als Grundregeln wäre noch eine Feldbegrenzung zu nennen, innerhalb derer gespielt werden muss. Verlässt der Ball das Spielfeld, so erhält die Mannschaft den Ball, die den Ball nicht als letzte berührt hat. Körperkontakt ist – je nach vorher ausgemachten Regeln – erlaubt, Fairness ist wesentliche Grundlage des Spiels.

4.2 Die Ausgestaltung

Über eine Variation der Regeln können völlig unterschiedliche Zieldimensionen angesteuert werden. Diese Einsicht erscheint innerhalb der Ausbildung von Lehramtsstudierenden wesentlich, um den angehenden Sportpädagogen zu demonstrieren, dass eine eindimensionale Sichtweise, wie diese in Spielesammlungen oftmals an den Tag gelegt wird, zu kurz greift und dass jedes Spiel unterschiedlichen Dimensionen genügen kann. Hierbei ist zu verdeutlichen, dass schon die Thematisierung der Dimensionalität bewirken kann, dass sich Verhaltensveränderungen ergeben. Idealerweise werden entweder eine Variation des Spiels vorgegeben oder bewusst zusätzliche Anforderungen an das Spiel gestellt, um die Dimension zielgerichtet anzusteuern.

4.2.1 Dimension Regelverständnis

Zur Verdeutlichung der implizit existenten Regeln wird das Spiel ausschließlich mit den obigen Regeln eingeführt. Zusätzlich sind die Anzahl der Pässe noch laut mitzuzählen. Nach einigen Minuten wird nachgefragt, welche Regeln unterbewusst beachtet wurden. Dies ist im Normalfall Schritt- und Zeitregel (Basketballer 2-Schritt-Regel und Sternschritt, Handballer 3-Schritt-Regel) sowie der entsprechen-

de Umgang mit dem Gegner. Im zweiten Schritt wird die Aufgabe gestellt, das implizit existente Regelwerk bewusst zu durchbrechen; als Zusatzregel wird die Unverletzbarkeit des Gegners gefordert. In einer dritten Runde sollen die Mannschaften sich selbst sukzessiv Regeln geben. Dabei wird die Erfahrung gemacht, dass Regeln variabel gestaltet werden und entsprechend an die Gruppe und deren Bedürfnisse angepasst werden müssen. Zudem wird verdeutlicht, dass sowohl eine zu geringe als auch eine zu hohe Regelanzahl das Spielerlebnis einschränken kann.

4.2.2 Dimension Technikschulung

Regelveränderung: Es ist beispielsweise abwechselnd ein direkter und dann ein indirekter Pass zu spielen. Ein Pass nach einer Täuschbewegung zählt doppelt. Im Rahmen dieser Spielvariation werden das Passen und Fangen aus dem Stand und dem Lauf sowie unter Umständen auch Täuschbewegungen intensiv geübt.

4.2.3 Dimension Kooperation

Regelveränderung: Jeder Mitspieler muss den Ball mindestens einmal gefangen und gepasst haben. Rückpässe sind nicht erlaubt. Dabei zeigt sich, dass alle Mitspieler entsprechend eingebunden werden müssen, Kurzpässe in einer gut eingespielten und technisch starken Zweiergruppe zum baldmöglichen Erreichen des Ziels (10 Pässe) werden unterbunden.

4.2.4 Dimension Ausdauer

Das Parteiballspiel eignet sich sehr gut zur sportspielspezifischen Ausdauerschulung, da immer wieder hohe koordinative und konditionelle Anforderungen auftreten. Hier können Variationen in der Passzahl, der Spielfeldgröße sowie der Zuordnung der Spieler zueinander (z. B. Manndeckung) immer wieder neue Anreize bieten, das Spiel zur Ausdauerschulung zu verwenden.

4.2.5 Dimension Vorbereitung auf ein großes Spiel

Regelveränderung: Nachdem es gelungen ist, 10 Pässe in der eigenen Mannschaft zu passen, ist ein regulärer Punktgewinn im Basketball zu erzielen. Das Parteiballspiel kann zur Schulung von Grundtechniken (Passen und Fangen, sich bewegen mit und ohne Ball) gut benutzt werden. Dabei fehlt aber z. B. zur Hinführung zum Basketballspiel die entscheidende Komponente des Korbwurfs. Über die Spielgestaltung wird jetzt auf das Zielspiel Basketball vorbereitet.

4.2.6 Dimension taktische Grundlagen

Regelveränderung: Nach 5 Pässen in der eigenen Mannschaft ist ein indirekt gespielter Ball durch ein beliebiges, außerhalb des Spielfelds aufgestelltes, Stangentor zu spielen. Als Vorgabe gilt Manndeckung bis 5 Pässe erfolgreich gespielt wurden, dann eine Aufteilung auf die jeweiligen Stangentore. Diese Spielform thematisiert den Unterschied zwischen Mann- und Raumdeckung und lässt die Spieler erste taktische Grundlagen erkennen. Diese Spielform ist bis in den Leistungsbereich möglich.

5 Fazit

Innerhalb dieses Artikels sollte ein Plädoyer für eine intensive Beschäftigung mit den Kleinen Spielen sowohl im Rahmen theoretischer Beschäftigung mit dem Spiel als auch der inhaltlichen Kursgestaltung gegeben werden. An einem Beispiel wurde demonstriert, wie diese Umsetzung im Rahmen der Kleinen Spiele erfolgen kann und welche Dimensionen exemplarisch mittels eines Kleinen Spiels angesteuert werden können. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Artikel zur weiteren Diskussion anregt und vermehrt Publikationen entstehen, die die Mehrdimensionalität der Kleinen Spiele analysieren und thematisieren.

6 Literatur

Bernett, H. (1992). Kleine Spiele (lead-up games). In P. Röthig, H. Becker, K. Carl, D. Kayser, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexik*on (6., völlig neu bearb. Aufl., S. 235). Schorndorf: Hofmann.

Döbler, E. & Döbler, H. (1992). *Kleine Spiele*. Das Standardwerk für Ausbildung und Praxis (19., völlig überarb. und erw. Auflage). Berlin: Sportverlag.

Kuhlmann, D. (2007). Kleine Spiele. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 168-183). Schorndorf: Hofmann.

Röthig, P., Becker, H., Carl, K., Kayser, D. & Prohl, R. (2003). Kleine Spiele (lead-up games). In P. Röthig, H. Becker, K. Carl, D. Kayser, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearb. Aufl., S. 294). Schorndorf: Hofmann.

Röthig, P., Becker, H., Carl, K., Kayser, D. & Prohl, R. (1992). (Hrsg.). *Sportwissenschaftliches Lexikon (*6., völlig neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Röthig, P., Becker, H., Carl, K., Kayser, D. & Prohl, R. (2003). (Hrsg.). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1983). Spielen. In H. Digel (Hrsg.), *Lehren im Sport* (S. 113-124). Reinbek: Rowohlt.

Schiller, F. (2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.

Schmidt, W. (2003). Spiel (game, play). In P. Röthig, H. Becker, K. Carl, D. Kayser, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearb. Aufl., S. 481-486). Schorndorf: Hofmann.

Prof. Dr. Dr.

Axel Horn

Institutsdirektor Gesundheitswissenschaften
Abteilungsleiter Sport und Bewegung
der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

E-Mail: axel.horn@ph-gmuend.de

http://www.ph-gmuend.de/deutsch/lehrende-a-z/h/horn-axel.php

Computerspiele – das Ende der kindlichen Spielkultur?

1. Einführung

Unter dem „sozialisationstheoretischen Paradigma“ wurden die gesellschaftlichen Entwicklungen der 1970er und 1980er Jahre beschrieben, die eine tief greifende Änderung der kindlichen Lebenswelt und des kindlichen Spielens in Deutschland – und freilich nicht allein hier – mit sich brachten. Begriffe wie „Verinselung“, „Verhäuslichung“, „Verlust der Straßenspielkultur“, „Institutionalisierung von Bewegung, Sport und Spiel“, „Mediatisierung“ (Zimmer, 2009, S. 21f.) stehen für den „Modernisierungsschub“ (Fölling-Albers, 2001, S. 14) dieser Jahrzehnte. Gerade das Medium Fernsehen wurde sehr kritisch bewertet, sah man doch mit der „Fernsehkindheit“ (Fölling-Albers, 2001, S. 14) Bewegungsarmut, Reizüberflutung, den Verlust sozialer Bindungen, den Verlust von Primärerfahrungen usw. einhergehen (vgl. Horn, 2010). Unter der Prämisse einer traditionell verstandenen Kindheit, die diese im Zuge der Aufklärung als eigenständigen Lebensabschnitt in klarer Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und deshalb als besonderen Schonraum verstand, wurde die moderne Entwicklung der Gesellschaft so interpretiert, dass sie zu einem „Verschwinden der Kindheit“ (Postman, 1983) führen würden..

In den 1990er Jahren änderte sich – v.a. unter dem Einfluss des Konstruktivismus – der Zugang zur Erforschung der Kindheit. Dem sozialisationstheoretischen Paradigma wurde (nicht allein in Deutschland, sondern in mehreren europäischen und anglo-amerikanischen Ländern) ein soziologisch definiertes Paradigma, die „Soziologie der Kindheit“ gegenüber gestellt. Ähnlich anderen Phänomenen – z.B. der Soziologie des Körpers (Gugutzer, 2004; Horn, 2007; 2009) – wurde auch die Kindheit als „soziale Konstruktion“ verstanden, d.h. als spezifischer, eigenständiger gesellschaftlicher Lebensabschnitt, dessen Ausprägung und Qualität erst durch die Gesellschaft hergestellt werde und das Kind wird als Akteur in den Mittelpunkt gerückt.

Der heutige Forschungsansatz sieht die Notwendigkeit, die beiden o.g. Zugangsweisen zusammen zu berücksichtigen. Einerseits hat der Ansatz der Sozialisation der Kindheit zu einem erheblichen Anwachsen der Forschungsaktivitäten geführt. Sie haben eine Fülle empirischer Daten darüber erbracht, wie Kindheit durch politische und gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst wird. Unter pädagogischen Fragestellungen der Kindheit sind andererseits auch entwicklungspsychologische

oder generationale Aspekte – Erziehung als Geschehen zwischen Erwachsenen und Kindern – von Bedeutung. „Deswegen kann eine pädagogisch orientierte Kindheitsforschung auf die 'traditionelle', sozialisationstheoretisch ausgerichtete Perspektive nicht verzichten. Pädagogische Handlungen sind in der Regel auf ein (zu begründendes) Ziel ausgerichtet. Die (neue) Kindheitsforschung kann eine Fülle von Informationen darüber liefern, wie Kinder heute leben, wie sie ihr eigenes Kindsein beschreiben und interpretieren, wie Kindheit politisch und gesellschaftlich 'hergestellt' wird. Dadurch können pädagogische Entscheidungen und Maßnahmen für Kinder oder mit Kindern gegebenenfalls besser begründet werden. Sie kann allerdings Entscheidungen und Maßnahmen von Pädagogen nicht ersetzen.“ (Fölling-Albers, 2001, S. 18; zum Gesamten ebd. S. 12ff.).

Die Modernisierung der Kindheit hat sich Ende der 1990er Jahre noch einmal beschleunigt. Hierbei – man könnte von einem „zweiten Modernisierungsschub“ sprechen – spielt die Mediatisierung noch einmal eine große, wahrscheinlich die entscheidende Rolle. Ende der 1990er Jahre treten nämlich die digitalen Medien ihren Siegeszug an. In rasanter Geschwindigkeit beherrschen seit einem Jahrzehnt Internet, Handys, Computer die Welt der Heranwachsenden – ihre Art und Weise, sich zu informieren, zu kommunizieren, Arbeits- und Freizeit zu gestalten, zu spielen usw. Wiederum ist die Erwachsenenwelt in Sorge, ob die Veränderungen, die mit den digitalen Medien einhergehen, die Entwicklung der Heranwachsenden positiv beeinflussen oder ob sie durch die neuen Entwicklungen in eine falsche Richtung geht.

Ein Bereich, der hier besonders kontrovers diskutiert wird, sind die Computerspiele. Als Nischenprodukt einiger Freaks vor ca. 30 Jahren haben sie sich zu weiter Verbreitung in der Gesellschaft und zu einem bedeutenden Medium der Heranwachsenden entwickelt. Dass Computerspiele in unserer Gesellschaft fest verankert sind, belegt zum Einen ihre boomende wirtschaftliche Entwicklung – der weltweite Umsatz mit Computerspielen soll bei 44 Mrd. U$ liegen (vgl. Sebastian nach gamasutra.de) – und zum Anderen die Auseinandersetzung mit ihnen in verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen.

Es ist also angebracht, Computerspiele als Teil der Kultur der Heranwachsenden, als festen Bestandteil ihrer Sozialisation (Wiemeyer, 2009, S. 123) anzuerkennen und ihnen, aber auch Eltern und Erziehern, Kompetenzen im Umgang mit ihnen zu vermitteln (Bedenk, 2010, S. 21ff.)

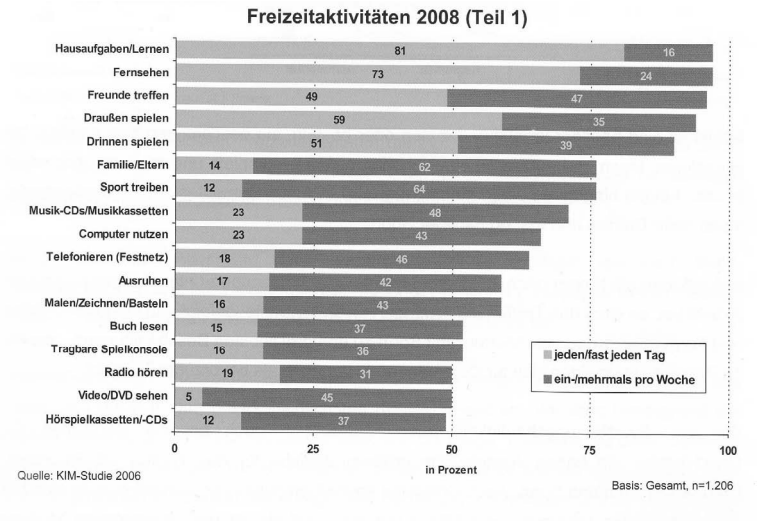
Die bisherigen Aussagen waren allgemein gehalten. Die Bezeichnung „Heranwachsende“ subsumiert eine weite Altersspanne, die die Lebensspannen Kindheit und Jugend umfasst. Auf Grund der begrenzenden Vorgaben für diesen Beitrag

soll der Fokus auf die Kindheit gerichtet werden. Sie ist „heute so kurz wie noch nie in der menschlichen Geschichte, sie umfasst im Grunde nur noch das erste Lebensjahrzehnt.“ (Hurrelmann et. al., 2002, S. 31). Da Computerspiele in der frühen Kindheit noch keine Rolle spielen, wird – der KIM-Studie folgend – mit Kindheit hier der Abschnitt zwischen Schuleintritt und Beginn der Pubertät, also zwischen dem 6. und dem 13. Lebensjahr bezeichnet.

Was sagen die empirischen Befunde der KIM-Studie – repräsentative Stichprobe, 1.206 Probanden, Befragung vom 29. Mai – 10. Juli 2008 (vgl. KIM, 2008, S. 4) – über die Verbreitung und Nutzung von Computerspielen im Kindesalter?

2. Überblick über Verbreitung und Nutzung von Computerspielen im Kindesalter

2.1 Freizeitaktivitäten 2008



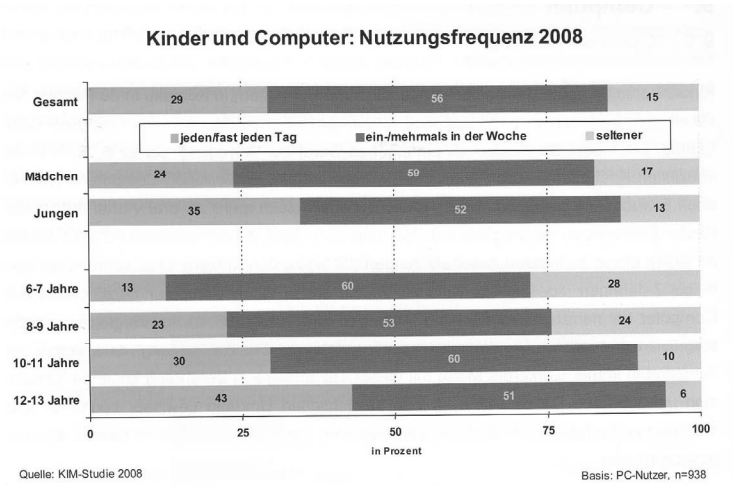
(KIM, 2008, S. 9)

An der Spitze der täglichen/fast täglichen Freizeit-Beschäftigungen stehen Verpflichtungen für die Schule: Hausaufgaben machen/Lernen und Fernseh Schauen

(je 97%) und Freunde treffen mit 96%. Bereits zwei Drittel sitzen ein- oder mehrmals pro Woche am Computer, 23% davon jeden/fast jeden Tag.

Der Gerätebesitz der Kinder (hier ohne Darstellung) zeigt eine deutliche Zunahme v.a. von Handys und MP 3 Playern gegenüber der KIM-Studie von 2006, wogegen die Werte bei Computer und Internet stabil geblieben sind (KIM, 2008, S. 8).

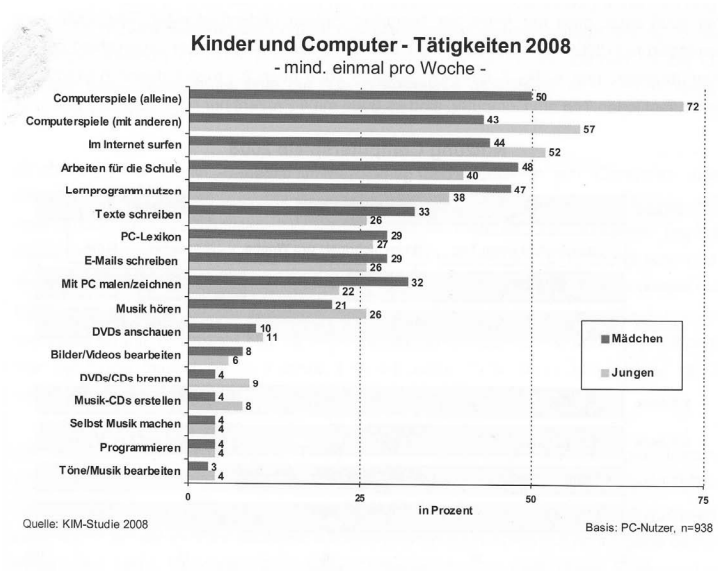
2.2 Kinder und Computer: Nutzungsfrequenz 2008



(KIM, 2008, S. 26)

Computer sind zu einem selbstverständlichen Bestandteil der kindlichen Alltagswelt geworden. 85% nutzen den Computer mindestens einmal pro Woche, der (fast) tägliche Gebrauch liegt bei Jungen mit 35% deutlich höher als bei den Mädchen (24%). Die Differenzierung nach dem Alter der Kinder zeigt, dass bei den 6-7-Jährigen bereits dast drei Viertel zumindest einmal pro Woche den Computer nutzen, wogegen er bei den 12-13-Jährigen bei nahezu allen (94%) zum Alltag gehört.

2.3 Kinder und Computer-Tätigkeiten 2008



(KIM, 2008, S. 27)

Die häufigste Beschäftigung von Kindern am Computer stellen mit 61% die Computerspiele dar – der Anteil der Jungen, die mindestens einmal pro Woche alleine am Computer spielen (72%), liegt dabei deutlich höher als der der Mädchen (50%). An dritter Stelle kommt mittlerweile bereits das Surfen im Internet (48%), das gegenüber der Umfrage von 2006 (41%) deutlich zugenommen hat.

Betrachtet man darüber hinaus die regelmäßige Medienbeschäftigung (mindestens mehrmals pro Woche) der 6-19-Jährigen insgesamt, werden Computer und Fernseher mit jeweils 89% gleich häufig genutzt, 84% benutzen das Handy oder gehen ins Internet. Hierbei gibt es zwischen Mädchen und Jungen deutliche Unterschiede: Jungen nutzen u.a. Computer und Internet häufiger als Mädchen; v.a. Computerspiele werden von den Jungen viermal häufiger gespielt als von Mädchen (JIMKIM, 2008, S. 10f.).

Diese Entwicklung zeichnet sich bereits in der Altersstufe der 6-13-Jährigen ab (hier ohne Abb.). Das Spielen am Computer stellt die häufigste Nutzung des Com-

puters dar, wobei sich ein deutlicher Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zeigt.70% aller Kinder spielen zumindest selten, 13% jeden/fast jeden Tag, 43% ein- bis mehrmals pro Woche. An dritter Stelle wird die Nutzung des Internets genannt (49%), was gegenüber der Befragung von 2006 (41%) eine deutliche Zunahme dokumentiert. Weitere Daten zeigen, dass Computerspiele mit zunehmendem Alter der Kinder immer mehr zum Alltag gehören. Während es bei den 6-7-Jährigen nur 8% sind, die zu den intensiven Spielern gezählt werden, steigt diese Zahl bei den 12-13-Jährigen auf 26% an. (KIM, 2008, S. 28f.).

Vielspieler von Computerspielen werden von den Autoren der JIM-Studie definiert als solche Spieler, die mehr als 3 Stunden pro Tag mit Computerspielen verbringen. Über die zeitliche Festlegung, ab wann man von einem Vielspieler oder Vielnutzer der digitalen Medien sprechen sollte, besteht allerdings keine Übereinstimmung. Dennoch wird deutlich, dass nicht allein die Zeit am Computer, sondern auch die, die (zusätzlich) am Fernseher verbracht wird, von Vielspielern deutlich höher ist. Neben den Inhalten ist es der Zeitfaktor, der in der öffentlichen Diskussion in Deutschland als sehr problematisch diskutiert wird (JIMKIM, 2008, S. 24f.).

Hinsichtlich der Alterskennzeichnung der Computer- und Konsolenspiele, die vom Gesetzgeber vorgeschrieben ist, geben 30% der Nutzer an, auch schon Spiele gespielt zu haben, für die sie eigentlich zu jung sind – mehr Jungen (35%) als Mädchen (23%). Mit dem Alter nimmt dies deutlich zu: während es bei den 6-7-Jährgen 16% sind, sind es bei den 12-13-Jährigen 45% (KIM, 2008, S. 31). Der Inhalt von Computerspielen ist der zweite Faktor, der von Wissenschaftlern und in der Öffentlichkeit v.a. im Zusammenhang mit Amokläufen (Erfurt und Winnenden) als problematisch diskutiert wird.

2.4 Computerspiele und traditionelle Kinderspiele

Zunächst gilt es noch einmal festzuhalten, dass digitale Medien im Allgemeinen und Computerspiele im Besonderen einen festen Bestandteil der Jugendkultur ausmachen.

Dies verwundert zum Einen deshalb nicht, als Spielzeuge schon immer als Zeugen ihres Zeitalters zu sehen sind. Da Computer aus unserer Zeit nicht mehr wegzudenken sind, ist es folgerichtig, dass Video- und Computerspiele gerade in der gegenwärtigen Zeit expandieren und dass die kindliche Entwicklung durch sie zunehmend geprägt wird (Mogel, 2008, S. 193).

Computerspiele als fester Bestandteil der Jugendkultur verwundert zum Anderen nicht, da Computerspiele durch ihre technisch innovative Konzeption und ihre Vielgestaltigkeit einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen. In allen Computerspielarten – konventionell unterscheidet man z.B. Strategie-, Simulations-, Action-, Rollen- Geschicklichkeits-, Sportspiele, Adventures (Mogel, 2008, S. 195) - zeigt sich ihre Attraktivität durch immer perfektere, variantenreichere und vielgestaltigere Spiele in schnellen Bildfolgen und durch vielfache Möglichkeiten, die Spieler einzubinden. Gerade diese Interaktivität stellt ein elementares Element der Computerspiele dar und macht einen der Hauptunterschiede zwischen Computerspielen und anderen Medien, z.B. dem Fernsehen, aus. Computerspiele leben von der Wechselbeziehung zwischen Spieler und Spiel. Sie sind abhängig vom Input des Spielenden, während ein Film im Fernsehen ohne das Zutun des Rezipienten voranschreitet (Klimmt, 2006, S. 32, zit. nach Bedenk, 2010, S. 45).

Schließlich gilt es darauf zu verweisen, dass es eine ganze Reihe von Merkmalen gibt, die Computerspiele mit Charakteristika gemeinsam haben, die traditionellen Spielen zugeschrieben werden. M. Bedenk arbeitet hierzu mehrere Merkmale - wenngleich in neuer Terminologie - heraus. Beispielsweise

- die Immersion, worunter er die völlige Vereinnahmung des Spielers durch die Spielwelt versteht,
- das Mastery (auch Mastering), das das stetig sich verbessernde Beherrschen der Spiele meint,
- Lernen. Durch das Üben erlangt der Spielende nicht nur eine verbesserte Steuerung des Spiels, sondern es führt ihn auch zu weiteren Lernprozessen. Wichtig ist hierbei wohl auch, dass der Spielende die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen (Erfolgserlebnisse) in erster Linie seiner sich steigernden Geschicklichkeit zuschreibt. Die so erlebte Selbstwirksamkeit stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Motivation zu weiterem Spielen dar.
- Flow. Nicht alle Computerspiele führen zum Erleben von Flow – und schon gar nicht unmittelbar. Dennoch lässt sich das Phänomen völliger Versunkenheit und völligen Aufgehens im Spielgeschehen mit dem Vergessen von realem Raum und realer Zeit (Horn, 2010) auch bei Computerspielern - bis hin zu eben jenem Flowerleben - beobachten usw. (Bedenk, 2010, S. 46ff.).

Sind Computerspiele also nur als Weiterentwicklung traditioneller Kinderspiele zu sehen?

Sicherlich nicht. H. Retter sieht sie in krassem Gegensatz zu traditionellen Kinderspielen und begründet dies in vier Thesen:

(1) alle Spielmittel und alle Spiele der Kinder stehen heute im Sog der elektronischen Unterhaltungsmedien,
(2) Spielzeug als Zeug zum Spielen hat längst ausgespielt; das Zeitalter des Spielzeugs als Ideenträger für Konsum und Kultur hat schon lange begonnen,
(3) je mehr ein Spielzeug den Markt erobert, desto weniger ist es Spielmittel, dafür umso mehr Statussymbol und Identifikationsobjekt,
(4) die Bedeutung von traditionellen Spielen ist in hochmodernen Gesellschaften zugunsten einer hochselektiven Auswahl der situativen, sozialen und medialen Gestaltung des Freizeitverhaltens zurückgetreten (Retter, 2005, S. 265 ff.).

Es sind drei Bereiche, die deutlich machen, dass sich mit den Computerspielen – On- oder Offline – und mit Konsolenspielen (tragbare Konsolenspiele, wie Nintendo DS oder Playstation Portable PSP oder feste Konsolen wie Playstation, Xbox oder Wii) die kindliche Spielkultur tief gehend verändert hat (JIKKIM, 2008, S. 6).

Der erste Bereich betrifft vor allem die Dauer des Spielens am Computer und wird mit Bewegungsmangel in Verbindung gebracht. Bewegung gilt in traditionellen Spielen als wesentliches Merkmal, das bei Computerspielen weitgehend verloren geht. Obwohl digitale Medien im Allgemeinen oder Computerspiele im Besonderen nicht als alleinige Ursache für Übergewicht und Adipositas bei Heranwachsenden gelten können (Brettschneider, 2005), stimmen die vielen Stunden, die bewegungsarm mit Computerspielen verbracht werden, doch nachdenklich.

Nimmt man die Zeiten der täglichen Nutzung, die Kinder mit Computer- und Konsolenspiele verbringen – 23% der kindlichen Spieler geben bis zu 30 Minuten täglich an, 42% zwischen 30 Minuten und einer Stunde, 21% mehr als eine Stunde am Tag (JIMKIM, 2008, S. 6) – und addiert die in Deutschland von Jahr zu Jahr steigende Zeit vor dem Fernsehapparat – durchschnittlich zwischen 2,5 und 3,5 Stunden täglich, am Wochenende zwischen vier und fünf Stunden – wird deutlich, dass sie einen wesentlichen Faktor des Bewegungsmangels ausmachen.

Offensichtlich hat auch die Computerspiele-Industrie hier Handlungsbedarf und den Markt für neue kommerzielle Möglichkeiten erkannt. So werden zunehmend digitale Spiele angeboten, die angeblich Ganzkörperaktivität verlangen, z.B. Dance Dance Revolution oder Wii. Wer jedoch bspw. jemals Tennis mit Wii gespielt hat, wird zustimmen, dass dies mit „richtigem Tennis“ und Ganzkörperaktivität nur wenig zu tun hat. Auch zeigen Untersuchungen, dass der Energieverbrauch – bei geeigneter Intensität und unter Einbezug großer Muskelgruppen – zwar bis zu 8 kcal/Minute steigen kann. Um jedoch auf die allgemein empfohlene gesundheitsrelevante physiologische Schwelle von 1000 kcal/Woche zu kommen (Sygusch, et al, 2005), müsste man mehr als 2 Stunden pro Woche spielen. Der Motivationsab-

fall, der sich nach Untersuchungen bei diesen Spielen relativ schnell einstellt (z.B. Madson et al., 2007, zit. nach Wiemeyer, 2009, S. 125), legt den Schluss nahe, dass dem Bewegungsmangel von Heranwachsenden v.a. in Europa und den USA durch digitale Spiele nicht begegnet werden kann (Wiemeyer, 2009, S. 124ff.). Auch die Aussage, dass digitale Spiele gezielt genutzt werden könnten, „um Sporttechniken oder ganze Sportarten zu vermitteln" (Wiemeyer, 2009, S. 126) muss angesichts der derzeitigen Möglichkeiten wohl als (noch) illusorisch bezeichnet werden.

Der zweite Bereich fokussiert den sozialen Aspekt bei Computerspielen und damit wird die Befürchtung der Vereinsamung der Singleplayer verknüpft.

Auf dem Hintergrund sich verändernder familiärer Strukturen – Einkindfamilie, Alleinerziehende, die oft berufstätig sind – verbringen viele Kinder einen großen Teil des Alltags alleine. Fehlen dann auch noch die Möglichkeiten zu spontanen Begegnungen mit Kindern aus der Nachbarschaft – Merkmale des Verschwindens der Straßenspielkultur und der Verinselung –, wird der Trend zu sozialer Isolation durch Computerspiele verstärkt.

Befürworter von Computerspielen halten dem entgegen, dass „Offline- und Online-Multiplayer-Spiele" dazu geeignet seien, das Spielen zwischen mehreren Kindern und damit ihre sozialen Kontakt untereinander förderlich zu beeinflussen. So sei auch zu beobachten, dass Heranwachsende ganze Nachmittage und Nächte damit verbringen würden, sich im erreichten Highscore eines Computerspiels gegenseitig zu übertreffen (Mogel, 2008, S. 192ff.) oder untereinander vernetzt – in LAN-Sessions – gegeneinander zu spielen (Bedenk, 2010, S. 21). Unter dem Label e-Sport hätten sich inzwischen nationale und internationale große Gemeinschaften zusammengefunden, die mit digitalen Spielen regelmäßige Events und Meisterschaften in organisierter Wettkampfform betreiben würden – z.T. mit Preisgeldern, die 100.000 € überschreiten – z.B. die EPS Finals vom 13. - 14. Juni 2009 (Wiemeyer 2009, S. 127). M. Bedenk sieht deshalb das teils populäre Bild vom vereinsamten Computerspieler spätestens seit der Entwicklung von Online-Mulitplayerspielen als veraltet an. Das Internet biete sowohl weitreichende Möglichkeiten online miteinander und gegeneinander zu spielen als auch zur Kommunikation während des Spielens und danach. Freilich gelte es festzuhalten, dass der soziale Austausch hier medienvermittelt und nicht über eine direkte Begegnung stattfinde. Dies führe einerseits dazu, dass z.B. die Kommunikationspartner nicht auf Mimik oder Gestik reagieren könnten, wodurch Informationen verloren gehen würden. Andererseits könne man leicht auf neue Mitspieler oder Gesprächspartner – auch – aus anderen Ländern oder Kulturkreisen treffen (Bedenk, 2010, S. 51f.).

Ganz gleich, ob man nun mehr die Befürchtungen oder mehr die neu entstehenden Möglichkeiten der Kommunikation mit digitalen Medien im Allgemeinen und Computerspielen im Besonderen teilt. Unbestreitbar ist, dass sich das Kommunikationsverhalten mit und über Internet, Handys, Computerspiele usw. tief greifend verändert. Nicht allein Begrifflichkeiten verändern die ihnen traditionell zugemessene tiefe(re) Bedeutung – man denke nur an die „Freundschafts-"Anfragen in Facebook. Auch Verhaltensweisen in der Kommunikationsform ändern sich grundlegend, wenn man bspw. dem Kommunikationspartner alles Mögliche mitteilen – und dann per Mausklick die Kommunikation beenden kann. Ohne ihm in die Augen schauen zu müssen. Ohne seine Reaktion sehen zu müssen. Ohne (weitere) Verantwortung übernehmen zu müssen. M. Spitzer spricht in diesem Zusammenhang von der negativen Auswirkung auf emotionale und soziale psychische Prozesse (Spitzer, 2010).

Als bedenklich für die kindliche Entwicklung werden schließlich in einem dritten Bereich Beobachtungen kontrovers diskutiert, die sich auf den Inhalt von Computerspielen beziehen. Einerseits wird darauf verwiesen, dass durch das Spielen von Computerspielen eine Beschränkung der Sinneserfahrungen auf den visuellen und den akustischen Sinn erfolgt, so dass die sog. „primären Sinneserfahrungen" in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Umwelt gegenüber den „sekundären Erfahrungen" durch Computerspiele zu kurz kommen. Primärerfahrungen und ganzheitliches Lernen werden jedoch als Grund-legende Erfahrungen der Ausbildung der Plastizität des Gehirns angesehen, die nicht zuletzt für kognitive Prozesse unerlässlich sind (Spitzer, 2010; Horn, 2010). Auch wenn viele Spiele inzwischen „realitätsnah" konstruiert sind – H. Mogel spricht beispielsweise von perfekt realitätsgetreuen Spielprogrammen der Flugsimulatoren (Mogel, 2008, S. 194) –, bleibt der hier verwendete „Realitätsbegriff" fraglich. Man nehme z.B. das Computerspiel Need for Speed, bei dem sich Unfälle en masse immer wieder und folgenlos ereignen können. Auch eine Kanufahrt im Computerspiel kann – trotz der vielen „Gefahren" durch „Menschen" und „Natur", die immer wieder eingebaut sind – mit einer wirklichen Kanufahrt, bei der man nass wird, kippen kann, von der Strömung (ab-)getrieben wird oder gegen sie kämpfen muss usw., nicht verglichen werden. Vom Realitätsbezug von „Ballerspielen", in denen möglichst viele Menschen ohne tatsächliche Konsequenzen getötet werden müssen, ganz zu schweigen. Freilich kann man dem entgegnen, dass die Spielinhalte von Computerspielen in fiktiven und illusionären Welten spielen, dass der Bezug des Spielers zu seinem Spiel – ähnlich dem Merkmal der „Scheinwelt des Spielens" in traditionellen Spielen –völlig real sei. Die „unterschiedlichen Realitäten" werden ja auch in den Rollenspielen, die einen wesentlichen Bestandteil der kindlichen Spielentwicklung ausmachen, besonders deutlich: ein Junge, der Baggerfahrer spielt, ist Baggerfahrer in seinem Spiel (Mogel, 2008, S. 196ff.). H. Mogel vertritt die Ansicht, dass

dieses Hin- und Herspringen in den unterschiedlichen Realitäten des Spiels dem Computerspieler voll bewusst sei, so dass bspw. ein Schüler sich im Ballerspiel im Abschießen seiner Lehrer durchaus austoben können solle. Dem gegenüber gibt der Hirnforscher M. Spitzer zu bedenken, dass sich das menschliche Gehirn mit dem Gebrauch ständig verändere und dass deshalb jede Art der Nutzung – auch die durch Computerspiele – eines nicht haben könne: keinerlei Auswirkung auf die Heranwachsenden (Spitzer, 2010; „Kölner Aufruf gegen Computergewalt" – u.a. von M. Spitzer, G. Hüther, C. Pfeiffer unterzeichnet). Sie erhalten Unterstützung auch durch die empirischen Befunde, nach denen mit 64% der Heranwachsenden zwischen 12 und 19 Jahren – vor allem Jungen, aber auch die Ab-14-Jährigen und Jugendliche mit geringer formaler Bildung – angeben, bereits Computerspiele gespielt zu haben, für die sie noch zu jung waren. Altersbegrenzungen für Computerspiele sind zwar durch die Gesetzgebung klar geregelt, können jedoch offensichtlich (zu) leicht unterlaufen werden (JIMKIM, 2008, S. 19).

Im Rahmen der Darstellung der Forschungsergebnisse des kognitiv-psychologischen Ansatzes verweist M. Bedenk darauf, dass es in der Frage, ob die Darstellung von Gewalt in Computerspielen negative Auswirkungen auf die Spieler haben, eine Vielzahl von Variablen gibt, die eine sozialverträgliche oder sozialschädliche Wirkung hervorrufen können. „In der Forschung besteht weitgehender Konsens, dass Mediengewalt negative Effekte haben kann, wenn bestimmte Randbedingungen vorliegen. Ein Zusammenhang zwischen dem Konsum medialer Gewaltdarstellungen und realem Aggressionsverhalten ist v.a. bei einzelnen Problemgruppen zu vermuten." (Kuncik & Zipfel, 2006, S. 114). So gehe es weder um einen bedenkenlosen Konsum noch um eine grundsätzliche Ablehnung von Computerspielen, vielmehr gehe es darum, sowohl die spielende Person als auch das Medium als auch die jeweilige Situation und die Wechselwirkung dieser Faktoren in wissenschaftliche Untersuchungen mit einzubeziehen (Bedenk, 2010, S. 30f.).

3. Fazit

Die Veränderungen der kindlichen Spielkultur durch Computerspiele sind unaufhaltsam und sie sind offensichtlich. Sie sollten jedoch kein Anlass zu ihrer Verteuflung oder zu Panik sein. Negative Auswirkungen auf die Familie, auf Kommunikation, Kreativität, Isolation, Außenaktivitäten usw. sind in erster Linie dann zutreffend, „wenn Computerspiele und Medien z.B. aufgrund zerrütteter Familienverhältnisse eine Ersatzfunktion erhalten, beim Kind die familialen Bedingungen emotionaler Verarmung und Ungeborgenheit kompensieren müssen und wenn

persönlichkeitsstrukturell bereits krankheitsbedingter Realitätsverlust vorliegt“ (Mogel, 2008, S. 203). So sollten Computerspiele ein Anlass für intensivierte Erziehungsprozesse sein. Zwar gib es hierbei eine Reihe von Schwierigkeiten zu bewältigen, die einem traditionellen Erziehungsverständnis zuwider laufen. Man denke etwa daran, dass sich Heranwachsende oft mit den neuen Medien besser auskennen als ihre Eltern. Oder man muss bedenken, dass auch Computerspiele – in ihren Inhalten und in ihrer Spieldauer – Absprachen brauchen. Wie alle Absprachen basieren auch die Vereinbarungen, was und wie lange gespielt werden kann oder darf, auf Vertrauen, das Eltern ihren Kindern entgegen bringen müssen. Dies entbindet die Erziehenden jedoch nicht davon, ab und an einen prüfenden Blick darauf zu werfen, was ihre Kinder am Computer spielen und Fehlverhalten anzusprechen und ggf. zu sanktionieren. Diese Führungsarbeit bzw. Erziehungsnotwendigkeit ist gerade angesichts dieses Mediums unerlässlich, das so viele Möglichkeiten, so viel Attraktivität, so viel Faszination bereithält – und mit kommerziellen Interessen auf die Bedürfnisse von Heranwachsenden zugeschnitten wird. Gerade weil Kinder im Umgang mit digitalen Medien oft durch ihr Know-how im Vorteil gegenüber den Eltern sind, kann sich im Umgang mit ihnen ein modernes, verändertes partnerschaftliches Erziehungsverständnis bewähren.

Was darüber hinaus unabdingbar ist, sind gemeinsame Unternehmungen und Spiele in der Familie – über Computerspiele hinaus. Denn, so zeigen neuere spielpädagogische Untersuchungen immer deutlicher, was Kinder heute mehr brauchen als je zuvor, sind nicht noch mehr und noch perfektere (Computer-)Spiele, sondern ist die Zeit ihrer Eltern (auch) zum gemeinsamen Spiel (Papousek, 2003, S. 36; Horn, 2010, S. 72). Das Schaffen eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen traditionellen Spielen und Computerspielen könnte vielen Familien jene persönlichen Beziehungen und sozialen Interaktionen (wieder-)bringen, die die individuelle Mediatisierung ausblendet. Gerade weil das große Zeitquantum dem Bildschirm gehört, könnte das Spielen in der Familie eine qualitativ hochwertige Alternative bilden. Dies stellt heute durchaus eine Chance dar, wenn sich Eltern genug Zeit für ihre Kinder nehmen – nicht nur für Familien, in denen die hochmodernisierten Formen der Erziehung noch nicht greifen oder wo sie sogar bewusst abgelehnt werden. Die Erziehung zu einem verantwortungsvollen und einer in den Alltag sinnvoll integrierten Nutzung von Computerspielen wird dann vielleicht nicht nur zum Kennzeichen alternativer Erziehungsmilieus „ökologisch“ ausgerichteter Familien, sondern eines modernen, verantwortungsvollen Erziehungsstils überhaupt (Retter, 2005, S. 266ff.).

Literatur

Bedenk, M. (2010). *Computerspielen verstehen*. Marburg: Tectum.

Brettschneider, W.-D. (2005). *Gegen die Zeitbombe Übergewicht: Gesunde Ernährung, kontrollierte Mediennutzung und verstärkte körperliche Aktivität*. Sportunterricht 12/2005. 355.

Fölling-Albers, M. (2001). Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Jahrbuch Grundschule III.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Gugutzer, R. (2004*). Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.

Horn, A. (2007) *Körperkultur*. Schorndorf: Hofmann.

Horn, A. (2009). *Körperkultur* Band 2. Schorndorf: Hofmann.

Horn, A. (2010). *Spielräume in der veränderten kindlichen Lebenswelt*. Gestalttherapie. Heft 2/2010. 51 - 74.

Hurrelmann, K., Linsen, R., Albert, M. & Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In K. Hurrelmann & M. Albert (Konzeption & Koordination) *Jugend 2002.* 14. Shell Jugendstudie. 31 – 51.

Kuncik, M. & Zipfel, A. (2006). Medien und Gewalt. Die Wirkungstheorien. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.). *Machen Computer Kinder dumm?* Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht. München: kobaed.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2008*). KIM-Studie 2008.Kinder + Medien, Computer + Internet.* Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg, Thomas Rathgeb, Rotebühlstr. 121, 70178 Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest mpfs) (2008). *Computer- und Konsolenspiele.* Download am 27.12.2010 unter www.mpfs.de/Computer_Konsolen_JIMKIM08.pdf.

Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer.

Papousek, M. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.). *Kinder brauchen Spielräume*. Perspektiven für eine kreative Erziehung. 23 – 39. Düsseldorf und Zürich: Patmos.

Postmann, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt: Fischer.

Retter, H. (2005). Spiel und Spielzeug. Pädagogische Abwehrschlachten und neue Sinngebungen in der Mediensozialisation von Kindern. In J. Bilstein, M. Warm & C. Wulf (Hrsg.). *Anthropologie und Pädagogik* des Spiels. S. 259 – 271.

Spitzer. M. (2010).*Im Netz*. SZ vom 22.09.2010, 8.

Sygusch, R., Wagner, P., Janke, A. & Brehm, W. (2005). *Gesundheitssport – Effekte und deren Nachhaltigkeit bei unterschiedlichem Energieverbrauch.* Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin 56 (9), 318 – 326.

Wiemeyer, J. (2009). *Digitale Spiele. (K)ein Thema für die Sportwissenschaft?!* Sportwissenschaft 2/2009. 120 -128.

Zimmer, R. (2009). *Handbuch der Bewegungserziehung*. 7. Auflage. Freiburg: Herder.

http://www.gamasutra.com/php-bin/news_index.php?story=23954 (09.06.09) – zit. nach M. Bedenk 2010, 21.

Univ.-Prof. Dr. phil. hist. et Dr. disc. pol. habil./Diplom-Sportlehrer/Diplomtrainer Swiss Olympic

Arturo Hotz

Hat sich ein Leben lang mit den faszinierenden Facetten des Schul- und Leistungssports auseinandergesetzt, und zwar sowohl als vielseitiger Athlet und Spieler, aber auch als Oberturner, Turn- und Sportlehrer, Verbands- und National-Trainer (Ski alpin), Essayist und Journalist; Trainer-Ausbilder, Sportwissenschaftler, Privatdozent und (Gast-) Professor quer durch Europa und ihre Hochschulen. Auszeichnungen: Ethik-Pokal des IOC (1998); Int. Fairplay-Preis (2002); zahlreiche Ehrenmitgliedschaften sowie Ehren-Skilehrer von Swiss Snowsports.

E-Mail: art.hotz@bluewin.ch ; Handy: 0041 79 620 88 59.

Pädagogisches Wirken ist das Ziel – methodisches Gestalten der Weg

Dem Jubilar Helmut Altenberger zum Eintritt ins Tertianum herzlich gewidmet

Wer Entwicklungsprozesse – natürlich besonders unter dem (sport-)pädagogischen Blickwinkel – erfolgreich gestalten will, braucht als Voraussetzung vor allem Empathie, junge Menschen verstehen zu wollen und sie auch gern zu haben. Gefragt ist zudem die Kompetenz, Heranwachsende betroffen zu machen und sie in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu fördern. Eine zentrale Orientierungsfunktion erfüllt in diesem Bildungskontext das Menschenbild. Es zeigt, gleichsam als eine Art Leuchtturm, die Richtung an, doch den Weg zum Ziel gilt es davon abgeleitet möglichst lern- und verhaltenswirksam erst noch differenzierend zu bestimmen: Das dann auf diesem Weg zu erwerbende Können soll nicht nur individuell-sinnstiftend sein, sondern auch situativ-variabel verfügbar gestaltet werden können.

1. Die Wirksamkeit einer pädagogischen Botschaft ist ein Frage der Methodik

Pädagogisches Wirken verlangt ein auf Verantwortung, Achtsamkeit und Zumutung ausgerichtetes Erwägen, das auch ein kriteriengeleitetes methodisches Abwägen impliziert: Wer pädagogisch etwas bewirken will, braucht eine erfahrungserprobte Weg-Bereitung und Weg-Beratung. Pädagogik und Methodik bleiben unzertrennlich: Praxisrelevant und pointiert definiert ist die Pädagogik (u. a. auch!) eine auf Persönlichkeitsentwicklung, allgemeine Erziehung und humanistische Bildung spezialisierte Methodik! Während Lernwirksamkeit über Vorbild, Zielvorgabe und empfohlenem Weg angestrebt wird, erfordert Verhaltenswirksamkeit noch mehr. Gefragt ist ein durch methodische Reflexion In-Frage-Stellen eines tradierten Menschenbildes. Dieses erfüllt zwar meist Orientierungssicherheit, doch sie gerät immer dann ins Wanken, wenn der Dialog zwischen Theorie und Praxis durch die Kluft zwischen Idee und Praktikabilität relativiert wird.

Unbestritten bleibt: Die Bezugsgröße mit der Funktion eines Referenzwertes eines ganzheitlich zu konzipierenden pädagogischen Prozesses bildet ohne Frage das Menschenbild: Die davon abgeleiteten Ziele, Wege und Prozesse sind die konstitu-

ierenden Elemente unseres Tuns und Seins, natürlich weit über den Tellerrand des Sportes hinaus!

- Ziel-Bestimmung: Das Menschenbild, zu dem wir uns als Päda-Methodikerinnen und Methodiker explizit bekennen (sollten), ermöglicht einerseits die Einsicht ableiten oder erahnen, wohin die Reise wohl gehen könnte/müsste und anderseits zeigt es auf, mit welchen Inhalten und Eckpfeilern sich die Reisenden mit Gewinn auseinandersetzen könn(t)en!
- Weg-Bestimmung: Um unterwegs die Richtigkeit – das heißt vor allem die Stimmigkeit – der Weg-Begehung überprüfen zu können, brauchen wir einige konkrete von diesem Menschenbild abgeleitete und die Stossrichtung differenzierende Referenzwerte, die dann, bezüglich ihrer (individuellen) Relevanz, in einem pädagogischen Credo auf den Punkt gebracht werden müssen, denn: Erst durch den Wert-Bezug können Güterabwägungen wertorientiert sein und so auch wertvoll werden!
- Prozess-Bestimmung: Der Prozess, verstanden als möglicher Verlauf der Entwicklung, betrifft die Auseinandersetzung der auf diesem Weg zu behandelnden Inhalte, die im Dienste der gewählten Ziele stehen und die auch von der Wahl des Weges mitbeeinflusst werden. Schließlich gilt es, die realistischen Ziele und praktikablen Wegalternativen in ein methodisches Gestaltungskonzept zu integrieren!

2. Zur begrifflichen Klärung der Wortfamilie „methodos“

Grundsätzlich zur Profession Methodiker: Methodikerinnen und Methodiker gelten vor allem als erfahrene, also praxiserprobte und wünschenswert theoriegeleitete Expert(inn)en, und zwar für Prozesse der allgemeinen Weg-Bereitung, für Prozesse der situations-spezifischen Weg-Begleitung und Prozesse der individuell abgestimmten Weg-Beratung. Also können die zentralen Aufgaben und Herausforderungen der Methodikerinnen und Methodiker – in Form einer klassischen Trilogie-Botschaft (sensu Hotz) – wie folgt auf den Punkt gebracht werden:

- Zuerst das Notwendige tun: Lern-Wege bereiten! (Philosophisch reflektiert: Die Notwendigkeit abwägen und in der Orientierungs-Sicherheit der Tatsächlichkeit realisieren!)
- Danach das Nützliche optimieren: Auf eingeschlagenen Wegen begleiten! (Philosophisch reflektiert: Die Nützlichkeit im Rahmen der Wirksamkeit steigern!)

- Schließlich das Souveräne anstreben: Bei (Weg-)Entscheidungen beraten! (Philosophisch reflektiert: Die Gestaltungs-Freiheit im Rahmen der Bedingungen ihrer Möglichkeit erkunden!)

Grundsätzliches zur Lehre der Methoden: Die Lehre der Methoden, oft auch Methodologie, oder Methodenlehre genannt, macht als wissenschaftliche Disziplin, die zur Wissenschaftstheorie gehört, noch deutlicher, dass ein umfassendes Nachdenken über die Optimierung der Praktibilität der einzuschlagenden Wege eine – auch in philosophischer Sicht! – notwendige Tätigkeit ist (siehe oben: Erste Sequenz der Handlungs-Trilogie!).

Das kriteriengeleitete Reflektieren über sinnstiftende Wege ist ein konstituierendes Element der Sinnfragen: Wozu-hin? Und: Weshalb?, die es analysierend und differenzierend, vor allem aber kritisch – bezüglich Wirksamkeit – zu diskutieren gilt.

Grundsätzliches zur Methodik: Die Methodik setzt sich mit allgemeinen Fragen auseinander, welche die Organisation im Unterricht betreffen. Sie wird meist als ein integrativer Teil der Didaktik verstanden. Diese wiederum gilt es als eine pädagogisch ausgerichtete wissenschaftliche Theorie der Lernprozess-Steuerung zu verstehen, die auch als Theorie der Bildungsziele und der Bildungsinhalte interpretiert werden kann. Dabei geht es um die in ihrer Vollendung rhythmisch akzentuierte Optimierung von Phasen und Formen des Unterrichts, aber auch um die Frage, inwiefern (vorgegebene) Lehrpläne im Unterricht in sich stimmig sind sowie auch sinnstiftend eingesetzt werden können und vielleicht auch aus der Notwendigkeit heraus müssten...

Wir (könnten) erkennen, worum es sich handelt...

- Hauptgegenstand der Methodik ist die Art und Weise, wie Lern-, Lehr-, aber auch Trainings- und Entwicklungsprozesse dank an einem (humanistischen) Menschenbild orientierten Konzepten legitimiert, geplant, realisiert, gesteuert und gestaltet werden könn(t)en.
- Jeder pädagogisch-methodische Prozess beginnt mit der Frage: „Wohin soll die Reise gehen?“, also der Frage nach einer richtungweisenden Orientierung. Wonach wir uns ausrichten, wird wesentlich vom zu wählenden Menschenbild bestimmt. Dieses wird wiederum von den Erfahrungen im Rahmen der eigenen Sozialisation, aber auch von der herrschenden und gelebten Kultur determiniert und vielleicht auch geprägt.

- Dank methodisch-differenzierendem Denken können mögliche Wege hinterfragt und reflektiert werden. Dabei gilt es erfolgsversprechende Weganleitungen und ihre Umsetzungsvarianten auch in individueller Hinsicht zu diskutieren. Im erfahrungserprobten Entscheidungsprozess geht es schließlich darum, auch die aktuell-relevante Konstellation zwischen Situation, Aufgaben und Personen miteinzuschätzen.
- Die Bedeutung und die Wirksamkeit eines Menschenbildes für die methodische Perspektive werden in einem oft komplexen Spannungsfeld zwischen pädagogischer Intention und methodischer Konzeption entwickelt.
- Was dabei unter pädagogischer Verantwortung verstanden wird und auch zu verstehen ist, bedingt jeweils eingehender Klärung, denn Verantwortung ist für die methodische Wegbereitung immer prioritär. Nur so wird es möglich sein, die Vorgehensweise, wie diese Lern-, Lehr- oder Entwicklungs- und Trainingsprozesse zu konzipieren, zu steuern und wirksam zu gestalten sind, situativ und individuell konkretisiert werden können.
- Gerade dieser Bezug zum gewählten Menschenbild ist es, der die pädagogischen Akzente des methodischen Handelns bestimmt: Wertbezüge ohne Verankerung in einer hinreichenden Eigenverantwortung fruchten dabei allerdings wenig: Und pädagogisches Handeln erlangt nur durch eine Verbindung mit einer entsprechenden methodischen Konzipierung die angestrebte optimale Wirksamkeit.
- Dazu braucht es auch Achtsamkeit als unabdingbares Gebot friedlicher Koexistenz, nur dank ihr kann dieser anspruchsvolle Prozess auch pädagogisch-ethisch sinnstiftend gestaltet werden.
- Respekt und Akzeptanz gehören natürlich ebenso zu diesen pädagogisch-methodischen Schlüsselbegriffen einer sozial-ethisch ausgerichteten Auffassung sinnvollen Sporttreibens.
- Respekt – wie auch alle andern an Fairness (Fairplay) orientierten Werten – erfordert Empathie als Voraussetzung. Akzeptanz des Andern ist eine besondere Form des Respekts und ist mehr als umgangssprachliche Toleranz, denn diese wägt die Zumutbarkeit – und zwar auf beiden Seiten! – oft nicht hinreichend ab.

Wir erkennen: Menschenbilder dienen dazu, Richtung und Perspektiven möglicher Prozesse gezielter evaluieren zu können als zuvor erkennen zu können. Aber auch: Inwiefern könnte die pädagogische Herausforderung Persönlichkeitsentwicklung nicht nur praktikabel, sondern auch möglichst individuell-sinnvoll, aber auch situativ-variabel gestaltet werden?

Grundsätzliches zu einer pädagogisch erstrebenswert wirksamen Methode: Unter (einer pädagogisch wirksamen) Methode wird allgemein das ‚richtige', also ein erfolgversprechendes und verantwortungsvolles Verfahren verstanden. Aus der hier zentralen pädagogischen Sicht soll diese Methode Wesentliches dazu beitragen, dass der Einzelne in der Lage sein wird, jene Selbstständigkeit (Mündigkeit) zu erlangen, die umgangssprachlich meist im Umfeld der Emanzipation fokussiert wird. Der Begriff Mündigkeit beschreibt unter philosophischem Blickwinkel die anspruchsvolle Kompetenz, Unabhängigkeit erwerben zu können, die dann auch eine Art Selbstbestimmung impliziert. In sportbezogener Hinsicht kann diese Mündigkeit sogar in die herausfordernde Nähe einer souveränen Motorischen Schlagfertigkeit (sensu Bernstein) gerückt werden (vgl. Hotz, 1997).

Grundsätzliches zur Fachdidaktik Sport: Die Fachdidaktik Sport befasst sich in erster Linie mit sportrelevanten Fragen einerseits, aber auch mit methodischen Herausforderungen anderseits. Ihre Perspektiven berücksichtigen somit auch planerische und gestaltungsbezogene Aspekte, die speziell im Hinblick auf das (schulklassische) Unterrichten möglichst zielorientiert und adressatengerecht vorerst organisiert, dann arrangiert und schließlich auch inszeniert werden können oder gar sollten.

Zuerst Wurzeln, dann Flügel...

Nach Goethe finden entwicklungs- und erziehungsbezogene Prozesse stets im herausfordernd faszinierenden Spannungsfeld zwischen Wurzeln und Flügeln statt:

- Die Wurzeln fördern und symbolisieren zugleich Orientierungssicherheit, was im Hinblick auf jede Entfaltung und Entwicklung den inneren fixen Kern bildet und festigt.
- Die Flügel ermöglichen dann, genauso im Dienste der individuellen Entwicklung, jene Könnensentfaltung, die als Ausdruck eigener Selbstwerdung letztendlich auch die Realisierung des (T-)Raumziels Gestaltungsfreiheit darstellt.

3. „Alles sehen! Vieles übersehen! Das Wesentliche erkennen!“

Methodische Bemühungen können – und müssten eigentlich auch! – dazu beitragen, dass zu Beginn des Lernprozesses die entscheidenden Bewegungselemente zu einem wirkungsvollen Kern gefügt werden (können), woraus sich dann organisch (Modell der Zwiebelschalen!) das motorische Können – gezielter als ohne Methodik – entwickelt werden kann. Die Konstruktion dieses Kerngefüges (Ziel des Kernkonzepts) ist dann der methodische (Erfahrungs-)Nährboden für die Herausbildung situativ-variabler Bewegungsformen (Ziel des Formenkonzepts) und der Differenzierung auch der individuellen Gestaltungsvarianten (Ziel des Gestaltungskonzepts). Die nachfolgend skizzierten methodischen Lern- und Lehrstufen folgen der stets gleichbleibenden Sequenzierung, nämlich: Zuerst das Notwendige: „Alles sehen!“ Dann das Nützliche: „Vieles übersehen!“ Und schließlich das Optimale (Souveräne): „Das Wesentliche erkennen!“ Es geht letztlich um eine harmonische Balance der leistungsbestimmenden Lern- und Trainierbereiche (Energiebereitstellung und Steuerung/Dosierung), akzentuiert im Spannungsfeld zwischen Physis und Psyche:

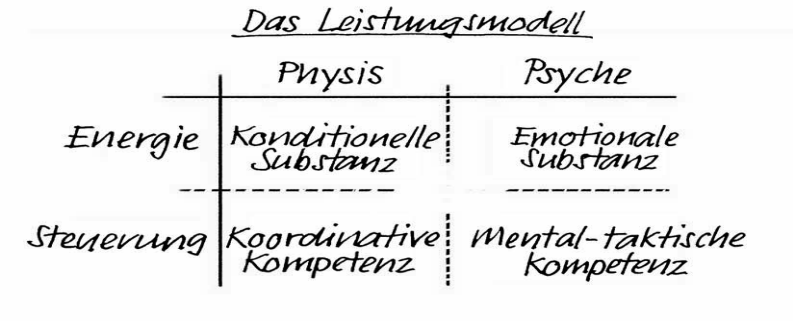


Abb.: „Das Leistungsmodell.“ In Anlehnung an das Ur-Modell von Hotz (2000): „Die Technik als Präsentationsform der Leistung“ hat Lucas Zbinden nun dieses Modell im „Kernlehrmittel Jugend+Sport“ als: „Das Leistungsmodell im sportmotorischen Konzept“ dargestellt. Zit. nach: Baspo (Hg.), KLM J+S, Magglingen 2008; S. 40.

Methodisches Handeln kann in seiner eigentlichen Funktion immer dann leicht erkannt werden, wenn ein Lern- und Trainingsprozess einleuchtend strukturiert ist und sich beispielsweise an den drei fast schon klassisch gewordenen Adressaten-

Kategorien orientiert: Vorerst die Einsteigerinnen und Einsteiger; dann die Fortgeschrittenen und zu guter Letzt die Könnerinnen und Könner:

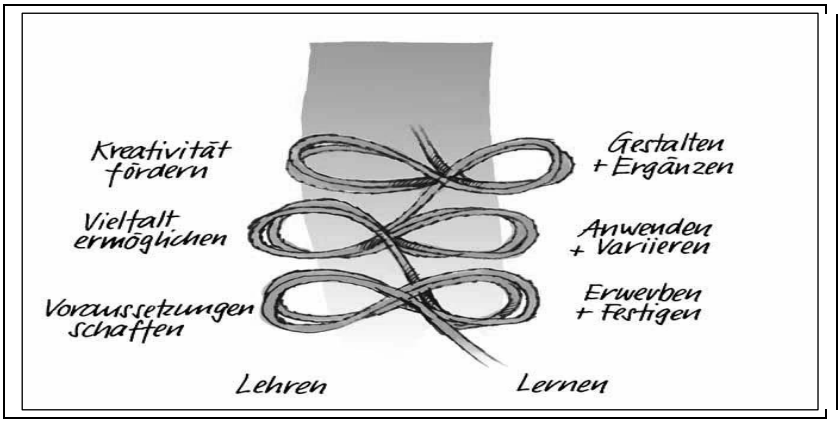


Abb.: „Lehren und Lernen im interaktiven Dialogverbund." In Anlehnung an das Ur-Modell (Hotz, 1998; 1999, S. 50; 2000, S. 20) wird hier die von Lucas Zbinden graphisch gestaltete Inszenierung aus dem Kernlehrmittel Jugend+Sport zitiert (Magglingen 2008; S. 40).

Lernstufen:

- Die Einsteigerinnen und Einsteiger „erwerben & festigen" (auf der ersten Lernstufe) zuerst das, was für ihre Lernzukunft unbedingt (hinsichtlich Bewegungskern) erforderlich ist.
- Die Fortgeschrittenen folgen (auf der zweiten Lernstufe) dann der Aufforderung: „Anwenden & Variieren!", weil auf ihrem Weg von der Orientierungssicherheit zur Gestaltungsfreiheit dieses Anwenden und Variieren der elementaren Bewegungsformen des inzwischen Erworbenen und Gefestigten dafür die geeignete Methode ist.
- Schließlich wird (auf der dritten Lernstufe) die individuell-optimale Vervollkommnung einerseits durch das „Gestalten" der individuellen Gestaltungsvarianten gekrönt, anderseits durch das „Ergänzen" des Noch-Fehlenden einen Schritt näher zur – allerdings utopischen! – Perfektion gebracht: Souverän Gestalten kann somit jene, die das gefestigte Erworbene nicht nur variabel anwenden und situativ-kreativ variieren, sondern auch nach Lust und Laune, also seinem eigenen Gusto entsprechend, ausformen können. Und wenn am Ende noch immer etwas fehlen sollte, dann müsste dieses eben ergänzt werden, das

heißt von Neuem erworben und gefestigt, dann wieder angewandt und variiert und endlich auch gestaltet werden. Erstrebenswertes Lernen erweist sich am Ende im Geist des wiederholten Übens (sensu Bollnow!), und zwar ohne auf dieser (wohl ewig-dauernden!) Lernspirale zweimal das Gleiche zu tun (sensu Bernstein!).

Auch die Lehrstufen strukturieren sequenzierend den Lern- und Trainingsprozess im Dialog. Das heißt konkret: Auf der ersten Lehrstufe wird das Notwendige, auf der zweiten das Nützliche und auf der dritten Lehrstufe endlich das Souveräne (Optimale) gegliedert und gefügt.

Lehrstufen:

- Methodisches Reflektieren zielt grundsätzlich, aber besonders deutlich auf der ersten Lehrstufe, auf die Umsetzung der methodischen Leitidee: „Günstige Voraussetzungen schaffen!“ Das Erleichtern der Lernbedingungen zu Beginn des Lern-Lehrprozesses schafft beim Erwerbenden allgemein vermehrte (Orientierungs-)Sicherheit und ist in diesem Sinne auch eine Notwendigkeit des Lehrens, muss also auf der ersten Lehrstufe zum Tragen kommen!
- Nachdem der Lernende das Erworbene tatsächlich auch hinreichend gefestigt hat, muss die Lehrperspektive der Einsicht dienen: „Vielfalt ermöglichen!“ Das daraus abgeleitete Anwenden und Variieren schafft beim Lernenden eine klare Erweiterung seines Lernhorizontes und strebt somit auch nach einer Effizienz-Optimierung der Nützlichkeit!
- Auf der dritten Lehrstufe wird – auch hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung! – dem Motto: „Kreativität fördern!“ „gehuldigt“. Die Kreativität öffnet als Möglichkeit das Tor zur individuellen (Gestaltungs-)Freiheit.

4. Methodische Entscheidungen können Freiheit schaffen

Dass wir wegen unserer subjektiven Wahrnehmung niemals objektiv sein können, und deshalb auch keinen Zugang zur Objektivität haben (können), hat uns der Königsberger Immanuel Kant (1724-1804) ein für allemal klargemacht. Er war es, der uns – streng notwendig und allgemein gültig – auch vor Augen hielt: Der Zugang zum Ding an sich und der Zugriff zur (sog.!) Wahrheit werden uns unabänderlich verwehrt bleiben. Dies wird zwar möglicherweise unsere Sehnsucht nach Wahrhaftigem steigern, nicht aber das Problem vollends zufrieden stellend lösen helfen. Also geht es nicht mehr um die allenfalls auch gedanklich nur skizzenhaft uns vorgestellte Wahrheit, nein, es geht „nur noch um die Bedingung ihrer Möglichkeit“ (sensu Kant; zit. nach: Hürlimann, 2008, S. 72).

Wir können erkennen: Weil methodisches Handeln immer auf eine relevante und zudem individuell möglichst optimale Wirkung schielt und zielt, gilt es all' diese Aspekte auch beim jeweils zu erkennenden Lerntypus zu beachten, womit sich im Wortsinne ‚endlich' der Kreis in Verbindung mit den genannten wegweisenden Orientierungswerten schließt:
In Entscheidungssituationen müssen wir abwägen, um dann bestenfalls ermessen zu können, warum und wozu welcher Alternative der individuell maßgeschneiderte Vorzug gegeben werden kann, und zwar wann, für wen und unter welchen Bedingungen gemessen woran... – Alles klar?

Wir bräuchten die sog. Wahrheit – ohne Frage der einzig wahrhaftig ‚wahre' Maßstab aller Entscheidungen! – als praktikablen Ersatz-Gradmesser, um unsere Entscheidungen sog. intersubjektiv überprüf- und nachvollziehbar treffen zu können... Solche Ersatz- oder Referenzwerte, eingesetzt als Entscheidungskriterien, könnten uns wohl helfen, die aktuelle Herausforderung besser meistern zu können... An diesen Referenzwerten, die es immer wieder von neuem zu formulieren, auszuhandeln und nicht nur zu tradieren gilt, müssen wir uns deshalb verbindlich orientieren!

5. Was ein „gutes" Methodik-Konzept auszeichnet…

Methodisches Handeln strebt einerseits nachhaltigeres Lernen und auch effizienteres Trainieren an, anderseits aber auch ein lernrelevantes Lehren und ein möglichst verhaltenswirksames Vermitteln von ausgewählten (Aus-)Bildungselementen. Letztlich geht es also darum, Lern-Strategien integrativ-ganzheitlich zu vermitteln, damit die Lernenden das Lernen eben lernen könn(t)en. Dieses Denken charakterisiert ein methodisch klar strukturiertes Handeln, und zwar (erneut) im Sinne der Devise: „Fixer Kern – flexible Form!"

Ein „gutes" (Sport-)Methodik-Konzept steckt grundsätzlich den Rahmen für ein möglichst erfolgreiches Handeln auch im Sport ab. Auf das pädagogische Wirken, worauf es vor allem mit jungen Menschen am Ende ankommt, betrifft stets das Wesen einer Sache. In diesem dann fixen Kern, der auch als Invariante bezeichnet wird, ist das überdauernd Wesentliche zusammengefasst, das sich zudem durch sportartübergreifende Substanz und hohe koordinative Funktionspotenz auszeichnet. Aufgabenspezifische und situative Akzente und Interpretationen des Bewegungskerns können dann zur Formenvielfalt der Bewegungsantworten führen, woraus schließlich die (individuellen) Gestaltungsvarianten hervorgehen.

Fazit: Im Rahmen dieser Herausforderungen gilt es, neben Funktion, auch Struktur und Form eines weiterführenden Methodik-Konzepts für das Lernen und Lehren von Bewegungen zu reflektieren. Erst wenn Aufgabe, Sinn und Zweck erkannt sind, kann die „Bedingung ihrer Möglichkeit" (Kant) einer sinnmachenden Ordnung, Bauart und Organisation diskutiert werden.
Der Weg zur angestrebten „individuell-sinnvollen, situativ-variablen Verfügbarkeit" (sport-)motorischen Könnens beginnt mit der Entwicklung von Kernbewegungen, auf deren Plattform vielfältige Bewegungsformen abgeleitet und schließlich dann auch als individuelle Gestaltungsvarianten vervollkommnet werden (vgl. Hotz, 1973, S. 152). Günstige Bedingungen dafür, werden ‚natürlich' durch ein an einem humanistischen Menschenbild orientierten Methodik-Konzept geschaffen…!

6. Zum Schluss die Sichtweise eines Schriftstellers

Sportwissenschaftliches – und hier im speziellen Masse: methodisches – Reflektieren, Forschen und Lehren muss letztlich im Dienste der Praxis stehen. Lediglich zum Selbstzweck oder gar als Grundlagenforschung konstituiert, verfehlte die Sportwissenschaft ihr funktionales Ziel: Sportwissenschaft – und Methodik im Besonderen! – ohne Praxisbezug ist absurd. Doch leider wird die Methodik im Rahmen der Sportwissenschaft – horribile dictu – von vielen Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftlern in ihrer zentralen Bedeutung verkannt. Die Methodik ist und bleibt in ihrer wissenschaftlichen Verantwortung für den Praxisbezug zuständig, denn nur dank ihr, und darum geht es, können sportwissenschaftlich erworbene Erkenntnisse für die Sportpraxis denn auch fruchtbar gemacht werden.

Die Methodik erfüllt ihre eigentliche Funktion als Brücke zwischen ‚reflektierter Praxis' und der zu optimierenden Praxis. Sie ist die Wegbereiterin der Sportpraxis, und zwar an der Nahtstelle zwischen Antizipation und sinnvollem Handeln. Eine Theorie ohne Praxis kann allenfalls für Genies eine mögliche Spielwiese sein, doch eine Praxis ohne Theorie, wenn es dies tatsächlich gäbe, bliebe für Gauner und Schurken ein eher dümmliches Tummelfeld, und zwar ohne jegliche Verantwortungsperspektive: Erfolgreiche Praxis braucht eine situationsangemessen ausgeklügelte Methodik! Diese Zusammenhänge sind auch dem in Berlin schreibenden Schweizer Schriftsteller, Thomas Hürlimann (*1950) wohl bewusst, denn er hat die Kluft, ja den Gegensatz und vielleicht sogar die Interdependenz zwischen Kunst und Wissenschaft längst erkannt und plädiert feinfühlig sinnierend, dass die Methodik wohl als Kunst zu verstehen sei („Sprung in den Papierkorb", 2008, S. 39 f):

> *„Eine Hochschule erforscht und lehrt die Wissenschaften. Jede Wissenschaft erklärt, das heißt, sie versucht ihren Gegenstand mit methodischer Strenge zu erfassen. Am liebsten sind der Wissenschaft Ketten fortlaufender Ursachen und Wirkungen, denn diese Ketten bestehen aus lauter Ergebnissen, die die Richtigkeit des Ganzen bestätigen sollen – des Ganzen der Kette. Und die Kunst? Sie will Ketten sprengen. Sie will Kausalitäten überwinden. Gleichheitszeichen sind ihr verhaßt; wer vergleicht, macht gleich, und Kunst, jede Kunst, will anders sein. Die Wissenschaft ist dem Ideal der Objektivität verpflichtet, die Kunst der Subjektivität. Wie die Wissenschaft in exakten Gleichungen das Eindeutige anstrebt, geht die Kunst in einzigartigen Schöpfungen auf das Mehrdeutige aus.“*

Methodisches Handeln als gelingendes pädagogisches Wirken imponiert und fasziniert – nicht nur im Sport! – durch die Meisterschaft ihrer Künstlerinnen und Künstler, welche die Gratwanderung zwischen der so genannten objektiven Wissenschaft und der subjektiven Kunst gewinnbringend meistern und auch nutzen können: „Die Wissenschaft ist dem Ideal der Objektivität verpflichtet, die Kunst der Subjektivität.“ (Hürlimann, 2008, S. 40.)

Methodisches Handeln zielt auf eine differenziertere Bewegungsvorstellung

Methodisches Handeln im Kontext des Bewegungslernens strebt einerseits das bio-psycho-soziales Wohlbefinden aller Betroffenen (Lernende und Lehrende!) und anderseits nachhaltige Lernerfolge an. Dabei spielt die Bewegungsvorstellung eine bedeutsame Rolle, denn der Lernprozess kann als ein methodisch durchdachtes Aufbauen, Präzisieren und Realisieren einer umfassenden Bewegungsvorstellung charakterisiert werden. Das Entwickeln der Bewegungsvorstellung ist mehr als „nur“ ein mentales Abbilden der Bewegungsaußensicht. Eine wünschenswert differenzierte Bewegungsvorstellung erfüllt die Funktion einer mentalen Orientierungsgrundlage für die reale Ausführung, also auch eines motivierenden Leitbildes. Sie ist ein Konzept mit Gestaltungsauftrag, denn die Realisierung einer Bewegung ist nie besser als ihre Vorstellung. Alles, was für die Entwicklung von Bewegungsfertigkeiten wichtig ist, muss bereits in der Bewegungsvorstellung – zumindest metaphorisch! – enthalten sein. Methodisches Handeln ermöglicht die Transformation einer Bewegungsvorstellung als Plan in die Wirklichkeit.

7. Konsultierte und zitierte Literatur

„Was wir brauchen, sind ein paar verrückte Leute;
seht euch an, wohin uns die Normalen gebracht haben."

G. B. Shaw (1856-1950)

Aebli, H. (1980). *Denken das Ordnen des Tuns.* Band I. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (1981). *Denken das Ordnen des Tuns*. Band II. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bernstein, N. A. (1975/1982). *Bewegungsphysiologie,* Sportmedizinische Schriftenreihe, Band 9; Leipzig: Barth.

Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens.* Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg i. Br.: Herder (vergriffen!).

Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Bertelsmann.

Hegner, J.; Hotz, A. & Kunz, H. (2000/2005). *Erfolgreich trainieren!* VDF. Zürich: Hochschulverlag an der ETH.

Hirtz, P. (Ltg.). (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport.* Berlin (Ost): Volk und Wissen.

Hirtz, P., Hotz, A. & Ludwig, G. (2000/2005). *Gleichgewicht*. Praxisideen. Band 2: Bewegungskompetenzen, Schorndorf: Hofmann.

Hirtz, P., Hotz, A., Ludwig, G., Bremer, A. & Mascharka M. (2003) *Bewegungsgefühl*. Praxisideen. Band 12: Bewegungskompetenzen. Schorndorf: Hofmann.

Hirtz, P., Hotz, A., Ludwig, G. & Dobbert, J. (2010). *Orientierung*. Praxisideen. Band 42: Bewegungskompetenzen. Schorndorf: Hofmann.

Hotz, A. & Battanta, P. (2002). *Rhythmus richtig getimt*. Video, Magglingen: Baspo.

Hotz, A. (1989). Zum Menschenbild im Sport-Pressespiegel. In H. Altenberger (Red.), *Das Bild des Sports in den Massenmedien. Bericht über einen Workshop der Forschungsgruppe* Unterrichtsmedien im Sport in Sion/Schweiz (S. 114 – 125).Erlensee: SFT.

Hotz, A. (1992). Kindliches Bewegungslernen als Welterfahrung. In H. Altenberger & F. Maurer (Hrsg.), *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung*. Sportpädagogische Perspektiven (S. 95 – 118). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Hotz, A. (1994). *Trilogien des Handelns – Sinfonien des Lernens*. (Video), Magglingen: Baspo.

Hotz, A. (1996). Zwei flüchtige Bekannte im überraschenden Gespräch. Ein Stück in fünf Akten als Beitrag zur Verbindung von Lehre und Forschung in sportwissenschaftlichen Studiengängen. In H. Altenberger (Hrsg.), *Forschung und Lehre – zwei flüchtige Bekannte?*(S. 79 – 97). Augsburg: Wissner.

Hotz, A. (1997). Bernsteins „Motorische Schlagfertigkeit“ im Schneesport auf den Punkt gebracht. In P. Hirtz & F. Nüske (Hrsg.), *Bewegungskoordination und sportliche Leistung integrativ betrachtet.* Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft: Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (S. 87-90). Band 87, Hamburg: Czwalina.

Hotz, A. (1997). *Qualitatives Bewegungslernen*. 33 Kernbegriffe im lernpädagogisch-methodischen Spannungsfeld zwischen Orientierungssicherheit und Gestaltungsfreiheit, Schweizerischer Verband für Sport in der Schule, Bern.

Hotz, A. (1999). Das Pädamotorische Handlungsmodell – für praktisch tätige Sportlehrer/innen gedacht. In J. Krug & C. Hartmann (Hrsg.), *Praxisorientierte Bewegungslehre als angewandte Sportmotorik* (S. 212 – 217). Sankt Augustin: Academia.

Hotz, A. (2000). Gezielter Medieneinsatz zur Steuerung von Lern- und Lehrprozessen. In H. Altenberger, A. Hotz & U. Hanke (Hrsg.), K. Schmidt (Red.), *Medien im Sport – zwischen Phänomen und Virtualität*, Berichte aus der Forschung/ Forschungsgruppe Unterrichtsmedien im Sport (S. 12 – 34). Schorndorf: Hofmann.

Hotz, A. (2002). „So wenig wie nötig belehre durch reden – so oft wie nur möglich überzeuge durch Bilder!“ Der mögliche Beitrag von Medien im Dienste ganzheitlicher Lern- und Lehrwirksamkeit. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport,* Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 136 (S. 155 – 180). Schorndorf: Hofmann.

Hotz, A. (2003). Die Lernenden betroffen machen. In Baspo (Hrsg.), *Medien im Sportunterricht und Training,* Magglingen: Baspo.

Hotz, A. (2003). Stichwort: „Timing“. In P. Röthig, R. Prohl u. a. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon,* Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 49/50. Schorndorf: Hofmann.

Hotz, A. (2009). *„Fixer Kern – flexible Form“.* Maßgebende Funktionen eines sportartenübergreifenden Methodik-Konzepts – philosophisch reflektiert. Leistungssport, Heft 6 (S. 25-29).

Hotz, A. (2010). Ohne Vielseitigkeit keine sinnvolle Einseitigkeit, in: Zs. *Leichtathletiktraining,* Heft 2+3 (S. 6-13)

Hotz, A. (Red.) (2000). *Schneesport Schweiz* Belp/Bern 2000. (SIVS; Hrsg.; Offizieller Schweizerischer Schneesport-Lehrplan)

Hürlimann; T. (2008). *Der Sprung in den Papierkorb*, Geschichten, Gedanken und Notizen am Rand. Meridiane. Band 125. Zürich: Ammann.

Rentsch, B. & Hotz, A. (2000). *Magglinger Kernlern-Lehrmittel* Jugend+Sport. Magglingen: Baspo.

Rentsch, B. & Hotz, A. (2008). *Magglinger Kernlern-Lehrmittel* Jugend+Sport. Magglingen: Baspo.

Univ.-Prof. Dr.

Peter Kapustin

1980 – 2007 Vorstand des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Würzburg

Seit 2007 Dekan Sport- & Eventmanagement an der Privatuniversität Schloss Seeburg / Seekirchen am Wallersee

Fachgebiete Sportwissenschaft, Sportpädagogik, Sportmanagement

E-Mail: Peter.Kapustin@uni-seeburg.at

Schulsport im Netzwerk der Lebenswelten von Kindern

1 Vorwort

Ein herzliches Vergelt`s Gott gilt einem langjährigen Freund und einem sehr geschätzten Sportpädagogen und Kollegen, der nicht „den" Sport im Mittelpunkt seiner Arbeit sah und sieht, sondern die Kinder, die Jugend sowie die Frauen und Männer, die ihr Berufsleben der Erziehung und Bildung mit den Möglichkeiten der Bewegungs- und Sportkultur für ihre Schülerinnen und Schüler widmen wollen: Helmut Altenberger hat Generationen von Sporterziehern nicht nur für ihren Beruf begeistert, sondern auch spüren lassen, welche menschlichen Qualitäten Voraussetzung für diese „Berufung" sein sollten. Er hat sehr überzeugend den Zaun um den Schulsport abgebaut und die Partnerschaft mit dem Vereinssport und mit weiteren Partnern gesucht und an einem dichterwerdenden Netzwerk mitgearbeitet, das für unsere Kinder an Tragfähigkeit kontinuierlich gewonnen hat. „Bremsklötze" oder „Reibungsverluste" auf dem Weg zum Erfolg haben ihn nicht resignieren lassen. Er wird als Familienvater mit Enkeln und als erfahrener Sportwissenschaftler zukünftig sicher nicht im Schaukelstuhl verweilen. Helmut bleib` in Bewegung und halte Deine Werte in Bewegung!

2 Einleitung

Kinder in unseren mitteleuropäischen Gesellschaften wachsen unter sehr unterschiedlichen Bedingungen auf; im weltweiten Vergleich sind die Unterschiede noch viel extremer. Kinder im deutschsprachigen Raum sind anteilig zur Gesamtbevölkerung und auch in absoluten Zahlen deutlich weniger geworden im Vergleich zu früheren Generationen. Die Erwartungen an und die Herausforderung für die gegenwärtige Kindergeneration im Hinblick auf deren zukünftiges Berufsleben sind deutlich steigend. Die sich aus der demografischen Entwicklung ergebenden sozialen und wirtschaftlichen Probleme müssen die Kinder von heute „morgen" bewältigen. Bildung und lebenslange Fortbildung sind unverzichtbare Voraussetzungen zur humanen Gestaltung der Zukunft. Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft beherrschen die öffentliche Diskussion in Wirtschaft und Politik.

Die Strukturen der Familien sind vielfältiger, aber zugleich kleiner geworden: Eltern und ein Kind, Eltern und 2 Kinder (seltener), Eltern und 3 Kinder oder mehr (sehr selten), Alleinerziehende mit einem und ggfs. mehreren Kinder, „Patchwork"-Familien, Pflegefamilien… Das Familienleben ist im Zeitbudget und in

Qualität sehr unterschiedlich von Familie zu Familie. Das Leben und die Erziehung sehr vieler Kinder verteilen sich auf verschiedene Lebenswelten, z. B.:

Familie – Kindergarten/Schule – Tagesstätte – Sportverein – Musikschule – Kindergruppen in Kirchengemeinden und weiteren sozialen Institutionen …

Verstehen sich die Verantwortlichen der „Lebensinseln" der Kinder als eine Verantwortungsgemeinschaft für die Qualität der Kindheit und für die Entwicklung der Kinder über die Jugendzeit in das Erwachsenenalter? Kennen sich die erziehenden Frauen und Männer der verschiedenen Institutionen? Wissen diese, in welchem Ambiente die Kinder erzogen werden und auf welche Ziele die jeweiligen Erziehungs- und Bildungskonzepte ausgerichtet sind? Gibt es Koordinierungs-, Beratungs- und Strategiegespräche? Kann es nicht häufig sein, dass z. B. Familienleben, schulisches Leben und Vereinsleben unterschiedliche Werte vermitteln und jeweils verschiedene, gelegentlich widersprüchliche Verhaltensweisen der Kinder erfordern und sie damit überfordern? Wo bleiben Erfahrungs- und Handlungsfreiräume für Kinder in informellen Kindergruppen, auf Spielplätzen oder gar auf Straßen?

3 Kindheit – Erinnerungen, Wünsche und Realität

Die Lebensbedingungen für Kinder haben sich gegenüber früheren Generationen erheblich verändert, Straßen sind in der Regel höchst gefährlich geworden und keine Spielstraßen mehr, Partnerkinder zum Mitspielen innerhalb der Familie und im Wohnumfeld sind seltener geworden (s. o.) – die Freizeit der Kinder im mitteleuropäischen Kulturkreis ist weitgehend organisiert und institutionalisiert. Es wäre verfehlt, romantisierend die Kindheit der früheren Generationen gegenüber der gegenwärtigen, sehr heterogenen Situation als grundsätzlich „besser" zu qualifizieren. Kindheit im Wandel – in Abhängigkeit von z. B. gesellschaftlichen, religiösen und kulturellen, wirtschaftlichen und technischen, klimatischen und landschaftlichen Bedingungen, aber auch von pädagogisch-psychologischen Handlungskonzepten und Handlungsweisen der Erwachsenen in der unmittelbaren Verantwortung für Kinder, aber auch der Erwachsenen im weiteren Umfeld der Kinder (Einstellung zu Kindern, Restriktionen für spielende Kinder, Gewalt an und Missbrauch von Kindern usw.).

R. Kränzl-Nagl und J. Mierendorff haben 2007 (SWS-Rundschau Heft 1/2007, S. 3-25) eine differenzierte Analyse zum Wandel der Kindheit vorgelegt, wobei historische Interpretationen von Kindheit im Kontext des jeweiligen „Zeitgeistes" erläutert werden und der Weg zum aktuellen und zukünftig zu erwartenden Verständnis von Kindheit aufgezeigt wird. Kindheit ist juristisch auf das Alter von der

Geburt bis zum 14. Lebensjahr festgelegt; aus biologischer Sicht wird die Grenze vom Kind zum Jugendlichen mit Beginn der Pubertät gezogen, also nicht auf ein kalendarisches Alter fixiert. In Familie, Schule, Vereinen und weiteren Kinderbetreuungsinstitutionen werden Kindheit und Jugendzeit situationsgerecht gegeneinander abgegrenzt bzw. flexibel interpretiert – z. B. 6., 7. oder 8. Klassenstufen in den Schulen, in denen Kinder und Pubertierende oftmals in zwei bis drei Altersstufen gemeinsam unterrichtet werden (müssen): Auch die Sportgruppen im Verein sind vor allem in der Übergangsphase vom Kind zum Jugendlichen selten homogen. Aus pädagogischer Sicht ist es aber bedeutsam, ob Kindheit primär als Durchgangsphase zum Erwachsenenalter oder eben auch als eigenständige Lebensphase mit dem „Recht" des Kindes, Kind sein zu dürfen, gesehen wird, was sich prägend auf Erziehung und Bildung, auf die Freizeitgestaltung und auf die Leistungsforderungen auswirkt. Die angesichts der globalen Konkurrenzsituation gestiegenen Erwartungen an die Lernerfolge der Kinder (Siehe z. B. den PISA-„ Wettbewerb" oder sollte von einem Bildungswettkampf gesprochen werden?), der fesselnden Kraft der auf Kinder fokussierten Medien (z. B. Videospiele, Internet-Surfen) oder die Einschränkungen im Hinblick auf das Ausleben der natürlichen Bewegungslust bei Kindern. Die gesundheitlichen, sozial-psychologischen und/oder psychomotorischen Folgen sind bekannt, belegt, aber in weiten Kreisen noch nicht beunruhigend genug.

Kindheitsforschung gibt es, aber fast immer nur aus der Perspektive Erwachsener, der Eltern, der Erzieher und Lehrkräfte, nicht zuletzt aus der Perspektive Politik, Wirtschaft und Wissenschaft. Wie z. B. Kinder ihre Kindheit empfinden, welche Wünsche sie als erfüllt oder nicht erfüllt erleben, wie weit sich ihr mitmenschlicher, räumlicher, zeitlicher und gestaltbarer Lebenskreis erweitert, welche Vorbilder sie warum für sich auswählen oder wie sie sich in Familie, Schulklasse oder Vereinsgruppe eingebunden und wohl fühlen – das wird nur punktuell „erforscht" und ist doch für das Verstehen von „Kindheit" sehr wichtig.

4 „The family that plays together stays together"

Spiel und Sport können sicher nicht alle Ehe- und Familienprobleme lösen, aber in dem amerikanischen Sprichwort, das in der New Games Bewegung der 70er Jahre aufkam, steckt auch Lebenserfahrung, die auf ein aktives, bewusstes Familienleben zielt. Bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport für das Kind und mit dem Kind sind zu allererst die Eltern (auch die oftmals immer fitter werdenden Großeltern), ist die Familie gefordert. Gewiss nicht als Belastung, sondern als „Geschenk", denn für Eltern und Kinder sind gemeinsame Bewegungsspiele und sportliche Aktivitäten in ihrem Erlebnisgehalt und in ihrer familiären Bindekraft ein Gewinn – aber nur

dann, wenn kein stressiger Ehrgeiz der Eltern aufkommt. Der Kabarettist Gerhard Polt hat in einer humorvollen und zugleich sozial-kritischen Szene den fast krankhaften Ehrgeiz einer „Tennis-Mutter“ zelebriert („Achtung – er spielt long-line“), der die Lust des Kindes am Spiel, am Lernen und Wetteifern vertreibt. Kinder, die ihre Eltern im gemeinsamen Spiel und Sport erleben, sind ihnen emotional nah, und Eltern, die ihre Kinder auf dem Weg in die Welt des Sports aktiv begleiten, beobachten und fördern, ernten zumindest emotionalen Gewinn. Dies ergab die Evaluierung eines Familiensportprojektes an der Universität Würzburg im Verbund mit der Lebenshilfe-Organisation 2009/2010. (Vgl. Kapustin P, 2010) Die Eltern sollten ihre Kinder nicht nur nach den Lerninhalten und Erfolgen in den sog. kognitiven Fächern der Schule befragen , sondern auch wissen wollen, was sie in den musischen Fächern oder besser in den musischen Lern- und Erlebnisbereichen, zu denen die Sporterziehung einen wesentlichen Beitrag leistet, gelernt und erlebt haben. So sollten Eltern die Lehrkräfte ihrer Kinder nicht nur nach deren Lernfortschritte in den so hoch bewerteten „PISA“-Fächern fragen und sich entsprechend beraten lassen, sondern eben auch Eindrücke und Empfehlungen der Lehrkräfte im musischen Bildungsangebot erfahren wollen. Dies gilt aber auch umgekehrt – Lehrkräfte, die im musischen Bereich unterrichten, sollten den Eltern in den Klasseneltern-Abenden oder in den Sprechstunden von sich aus ihre Erlebnisse mit den Kindern im Schulsport beschreiben und Empfehlungen für das Familienleben und für die Freizeitgestaltung (z. B. im Sportverein) der Kinder geben können.

5 Offenheit im Schulsport mit Gewinn

Die schulische Leibeserziehung, der traditionelle „Turnunterricht“ (vgl. die Fachbezeichnung in den Zeugnissen der heutigen Großelterngeneration), hatte bis in die 70er Jahre „hohe“ pädagogische Ziele, die das Fach von den anderen Fächern deutlich absetzten und kaum eine Brücke zum außerschulischen Vereinssport ermöglichten. Die Umbenennung in „Sporterziehung“ (Grundschule) und „Sport“ in den bayerischen Lehrplänen war nicht nur „Kosmetik“, sondern auch Programm. Die Öffnung in die außerschulische Sportwelt und Sportentwicklung bestätigte sich in der Lehrplangestaltung (Curriculum-Entwicklung), in der Lehreraus- und -fortbildung sowie in der wachsenden Kooperation zwischen Schulen und Sportvereinen, die seit 20 Jahren programmatisch und strukturell geregelt ist. Trotzdem – das Miteinander von Schule und Sportverein kann in Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen noch weiter verbessert werden, d. h. nicht nur institutionell ist Kooperation („Sport nach 1“, Partnerschulen des Leistungssports usw.) angesagt, auch das persönliche Verhältnis von Schullehrkräften und Kinder-/Jugendbetreuern der Sportvereine im Einzugsbereich der Schule sollte

aktiv gepflegt werden und Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen ausgetauscht, ggfs. gemeinsame Handlungsstrategien im Hinblick auf Erziehung und Förderung aufeinander abgestimmt werden. Die Kooperationen zwischen Schule und Verein, zwischen Schulsport und Vereinssport haben an Quantität und Qualität in den letzten 20 Jahren zugenommen, obwohl gleichzeitig für den Stellenwert des Schulsports im wachsenden Fächerkanon gekämpft werden musste und dies weiterhin notwendig ist. Dabei sind die Sportverbände zugunsten des Schulsports zunehmend unterstützend in der Offensive. Helmut Altenberger als Vorsitzender des Aktionsbündnisses für den Schulsport in Bayern ist ein „Brückenbauer". Die Elternverbände und die Lehrerverbände sind im schulpolitischen „Kampf" für den Schulsport ihrer Kinder eher noch defensiv. Die bildungspolitischen Prioritäten werden in diesen Kreisen überwiegend am Schulsport bzw. an der musischen Bildung vorbei gesetzt.

6 Vereinssport für Kinder – nicht nur „Kaderschmiede"

KISS – die Kindersportschulen in Sportvereinen mit einem anspruchsvollen pädagogischen Konzept oder die „Fitte Kinder"-Kampagne des Bayerischen Turnverbandes als Netzwerkarbeit (Helmut Altenberger hat mit seinem Sportinstitut an der Universität Augsburg intensiv an dem Netzwerk mit verschiedenen pädagogisch orientierten Organisationen „geknüpft".) sind Beispiele, die belegen, dass aktuell – je nach Region – 50% bis 70% der Kinder in Bayern im Vereinssport in guten Händen sind. Kinder aus sozial schwach gestellten Familien haben allerdings immer noch geringere Chancen, den Weg in die Kindersportgruppen der Vereine zu finden. Die „Politik" erkennt in kleinen Schritten die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Kindheit mit Chancengleichheit für die Entwicklung der Kinder.

Um noch mehr Kinder zu erreichen, sind die Kinder- und Jugendbetreuer in den Sportvereinen gefordert, von sich aus auf die Schulen zuzugehen, im Interesse der Kinder Partnerschaften zu vereinbaren und unter Einbeziehung der Eltern zu pflegen. Mehrere Kooperationsmodelle vor Ort oder landesweit weisen den Weg zum Miteinander, allerdings mit einem Engagement aller Beteiligten über das sog. Pflichtmaß hinaus.

7 Miteinander 2000 – Projekt zur Vernetzung der Lebenswelten der Kinder

In einem pädagogisch begründeten Vernetzungsprojekt an fünf Grundschulen in Bayern in den Schuljahren 2000/2001 und 2001/2002 unter der Federführung des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Würzburg (Drittmittelförderung: Bayerisches Sozialministerium und Gmünder Ersatzkasse/GEK) sollten Antworten auf die eingangs formulierten Fragen zu der Vernetzung der Lebenswelten von Grundschulkindern gefunden werden. Es galt, die Idee einer „Verantwortungsgemeinschaft" für die Erziehung der Grundschulkinder zu kommunizieren und zu realisieren. Die Moderation für den Vernetzungsprozess der institutionell betreuten „Lebensinseln" übernahmen die Klassenlehrkräfte der Modellklassen an den Projektschulen. Es waren insgesamt alle vier Klassenstufen – verteilt auf die Projektschulen – in das Projekt einbezogen. Projektpartner vor Ort waren die Eltern, die unterrichtenden Lehrkräfte, das Betreuungs-Team für Kinder in Sportvereinen, in Musikschulen oder in Kirchengemeinden. Für jedes Schuljahr wurden vier Treffen zu je drei bis vier Stunden über das Jahr verteilt (Freitag von 16.00 Uhr bis 19.30 Uhr oder Samstag von 9.30 Uhr bis 13.00 Uhr) vorbereitet, an denen fast immer 80% bis 90% der Beteiligten (Kinder der Schulklassen und Geschwister und die genannten Erwachsenen mit Erziehungsverantwortung) anwesend sein konnten.

Im ersten Teil waren musische Aktivitäten in der großen Gemeinschaft angesetzt: Bewegungsspiele, sportliche Aktivitäten (auch mit rhythmischer Begleitung und Musik, mit Singen und Tanzen) und kleine Familienwettbewerbe. Nach der gemeinsamen Pause (Getränke, kleines Gemeinschaftsbuffet) folgten Workshops mit lebenspraktischen Themen (z. B. „Vorbilder", Qualität im Familienleben, „gesunde Ernährung", „Konflikte und Lösungsstrategien", „Warum musische Bildung und Erziehung"). Die Kinder erarbeiteten das Thema unter der Leitung einer Lehrkraft in Gruppen und die Erwachsenen mit Moderation einer Lehrkraft und ggfs. mit einem Impulsreferat. Tatjana Kapustin-Lauffer hatte als Projektlehrkraft an ihrer Grundschule die Federführung und promovierte 2005 zu der Thematik an der Universität München (Betreuer: Prof. Dr. Dr. Helmut Zöpfl) unter der Mitbetreuung von Helmut Altenberger.

Unter dem Titel „Vernetzte Gesundheitserziehung im Grundschulalter" wurde die Projektidee 2007 an der Universität Würzburg (Prof. Dr. Peter Kapustin) erneut aufgenommen, von der GEK gefördert, von Christiane Reuter als Promotionsprojekt realisiert und 2009 mit Erfolg abgeschlossen. In das Projekt war neben einer Grundschule auch eine Schule für geistig und mehrfach behinderte Kinder mit Tagesstätte einbezogen. Anliegen war das Miteinander von Familien, Schule und ggfs. Sportverein mit dem Tandem-Thema „Ernährung und Bewegung".

8 Fazit und Ausblick

Im Interesse der Kinder und zur optimalen Förderung ihrer Entwicklung sind tragfähige Netzwerke zwischen den erziehenden Frauen und Männern über die Familie hinaus mit Lehrkräften der Schule (bzw. bereits mit Erzieherinnen im Kindergarten), mit Kinderbetreuern in Einrichtungen, wie Sportverein, Musikschule oder Kirchengemeinde, dringend zu empfehlen. Die angesprochenen Projekte offenbarten – bei entsprechendem Engagement – bei den Beteiligten erhebliches Interesse, sehr solide Zufriedenheitswerte und Anregungen zur weiteren Gestaltungsmöglichkeiten. Neben den formalen, oft trennenden Strukturen („Fächer-Denken“) sind die informellen Begegnungen, das Miteinander und das wachsende Bewusstsein für die gemeinsame Verantwortung in der Erziehung der Kinder wertvoll zum „Brückenbau“ von Lebensinsel zu Lebensinsel der Kinder.

9 Literatur

Kapustin-Lauffer T. (2006). *Lebenswelten der Grundschulkinder und ihre Vernetzung als pädagogische Chance.* München: Utz.

Kapustin P., Reuter Ch. (2010). *Vernetzte Gesundheitserziehung im Grundschulalter.* Göttingen: Cuvillier.

Kapustin P. (2010). *Family Sport as a positive approach to life : Concept, reality and experience.* (IOC 13th World Sport for All Congress 2010) Book of Abstracts, Jyväskylä/Finland.

Kränzl-Nagl R. &, Mierendorff J. (2007). *Kindheit im Wandel – Annäherung an ein komplexes Phänomen.* WS-Rundschau Heft 1/2007, 3 – 25.

Dr.

Silke Kirsch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft/Sportzentrum der Universität Augsburg. Fachgebietsleitung und Lehre im Bereich Gymnastik/Tanz.

E-Mail: silke.kirsch@sport.uni-augsburg.de

Abgeordnete Lehrerin

Cornelia Beck

Abgeordnete Lehrerin am Institut für Sportwissenschaft/Sportzentrum der Universität Augsburg. Fachberatung Sport des Staatlichen Schulamtes in der Stadt Augsburg. Lehre im Bereich Gymnastik/Tanz und Schwimmen

E-Mail: cornelia.beck@sport.uni-augsburg.de

Ganzheitliche Förderung durch rhythmisch-tänzerische Erfahrungen – ein Beispiel aus der Hauptschule

1 Einleitung

Die Manifestierung rhythmisch-musikalischer Ansätze der Musik- und Bewegungserziehung wurde spätestens zu Zeiten Carl Orffs zu einem Grundsatz der elementaren Körperbewegung. Orffs Verständnis von elementarer Musik deklarierte schon früh die Einheit von Bewegung, Tanz und Sprache. Das Kind mit seiner ganzheitlichen Ausdrucksfähigkeit steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtung (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, 1992, S. 2).

Mit welchem Selbstverständnis diese Substanz in der aktuellen Musik- und Tanzpädagogik verwendet wird, soll der folgende praktische Ansatz einer Verknüpfung musik-, tanz- und bewegungspädagogischer Inhalte in einer Hauptschule verdeutlichen. Hier wird augenscheinlich, dass die Anwendung elementarer, rhythmisch-gestalterischer Elemente keine verstaubte Optik bietet, sondern, dass mit Hilfe engagierter und erfahrungsfreudiger Lehrer ein Lernprozess angestoßen wird, der sich auf vielseitige spielerische Art und Weise in den Schulalltag integrieren lässt. Der Projektunterricht bietet eine von vielen Möglichkeiten bewegungskünstlerische Inhalte zu vermitteln.

2 Eine anthropologische Einordnung

Eine Bereicherung durch solche Projekte findet auf verschiedenen Ebenen statt. Der kindliche Profit liegt dabei in der Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt. Das Sich-bewegen bietet ein fundamentales Medium der Vermittlung zwischen innen und außen (Hildebrand-Stramann, 2010, S. 161). In spielerischen Verläufen tauchen Kinder in gestalterische und darstellerische Prozesse ein, in denen sie etwas pantomimisch darstellen und inszenieren, meist auch in Gruppenprozessen explorierend ein Verhältnis zum Raum gewinnen und durch Rhythmisierung eine zeitliche Ordnung schaffen (Faust-Siehl u.a, 1996, S. 96). Das Zusammenwirken der sich durchdringenden Komponenten Kraft, Raum und Zeit wird erfahren und empfunden. So wird also im Spüren, Erfahren und Bewirken die Lust zur ästhetischen Auseinandersetzung geschaffen.

Gerade die Tanzpädagogik öffnet sich durch ihre vielfachen Inhalte den kinästhetischen Momenten und regt künstlerische Prozesse an (Fritsch, 1991). Die dabei vollzogenen Einsichten nutzt das Kind nun im Weiteren, um neue, darauf aufbau-

ende Erfahrungen zu machen. Es erschließt sich somit immer weiter seine Welt, auch in ästhetischen Zusammenhängen.

2.1 Zur Relevanz der Präsentation

Inwieweit es zu einer geplanten Bewegungsinszenierung und -präsentation solcher gestaltbarer ästhetischer Momente kommt, hängt vom jeweiligen Kontext ab.

Dem Prozess des Gestaltens und Aufführens wird eine pädagogische Wichtigkeit zugewiesen, die letztendlich auch in persönlichkeitsfördernder Weise bedeutsam wird. Freytag verweist darauf, dass die Aufführung ein höchst sensibler Akt der (Selbst-)Darstellung ist (Freytag, 2010, S. 226). In diesem Moment liegt der Fokus auf dem Körper des tanzenden Schülers und somit auch auf dessen Persönlichkeit (Feth, 2010, S. 234). Je sicherer sich der „Darsteller" in seiner Rolle fühlt, desto kompetenter verhält er sich zum Zeitpunkt der Darbietung (ebenda, S. 234). Durch eine gelungene Präsentation kann die geistige Beweglichkeit und das Selbstvertrauen der Kinder stabilisiert werden oder im günstigsten Fall wachsen. Variablen wie Erleichterung, Stolz des Gelingens, Gefühle des Miteinanders, Angst vor Versagen, etc., spielen während dieser selbstbildenden Prozesse eine große Rolle.

Da jedoch die Kategorien des Selbstvertrauens unter Umständen sehr instabile und dynamische Variablen sind, kann der Prozess auch zu jeder Zeit gehemmt werden. Je labiler das Selbstbild ist, desto störanfälliger scheint die Phase der Präsentation zu sein (Freytag, 2010, S. 228). Hier ist kontinuierliches, pädagogisch begleitetes und reflektiertes Arbeiten erforderlich.

2.2 Zur didaktischen Erschließung ästhetisch-künstlerischer Inhalte

Die Vorgehensweise der Vermittlung scheint von großer Bedeutung zu sein. Je nach schülerischer Voraussetzung, zeitlicher Vorgabe, institutioneller und atmosphärischer Bedingung muss vor jedem gestalterischen Geschehen abgewogen werden, auf welchem methodisch-didaktischen Weg der Prozess eingeleitet und verselbstständigt werden soll. Die Auswahl aus der mannigfaltigen Palette der methodischen Möglichkeiten bedarf des pädagogischen Feingefühls. Unabhängig davon, welcher Weg unter welchen Voraussetzungen nun eingeschlagen wird, lässt sich zu jeder Zeit eine „positive" Bilanz ziehen. Gestalterische Prozesse lösen durch ihre eigensten komplexen sozialen und ästhetisch-künstlerischen Eigenschaften angenehme Befindlichkeiten aus, die auf vielen Ebenen bereichernd wirken (Kirsch, 2005).

3 Die Säulen der rhythmisch-tänzerischen Projektarbeit in der Schule

Wie eine solche erfolgreiche Umsetzung erfolgen kann, wird am Beispiel eines zweijährigen Hauptschulprojekts dargestellt. Zunächst findet eine unsystematische Verknüpfung von tänzerischem, gestalterischem und musikalischem Input statt. Nachhaltig entwickelt sich aus den verschiedenen Ansätzen eine Projektidee.

3.1 Die rhythmische Kompetenz – Basisarbeit für das Hauptschulprojekt

Die musikalisch-rhythmische Arbeit bildet eine der Grundlagen des vorliegenden Vorhabens. Jede sichtbare Bewegung ist durch Rhythmus strukturiert. Die frühzeitige Ausbildung und Förderung durch ein rhythmisches Lernkonzept erweist sich auch für die Schulung anderer Sportarten als förderlich (Fischer-Blüm, 2009, S. 1). Ohne rhythmische Kompetenz können neue komplexe Bewegungserfahrungen nicht gemacht werden. Der rhythmische Ablauf des eigenen Organismus, der sogenannte Eigenrhythmus, dient als Grundlage zur Erfassung von Bewegungsabläufen. Durch das Erlernen und Festigen eines Bewegungsrhythmus steigert sich wiederum die Bewegungsqualität. Um also umfangreiche Bewegungskompetenz zu erlangen, sollte eine Rhythmusschulung konsequent durchgeführt werden.

3.2 Die tänzerische Kompetenz

In unserer schnelllebigen Zeit setzt auch die Bewegungserziehung in der Schule immer mehr auf Trends wie Streetdance, Le Parcours, Rope-Skipping, Jump-Style, etc. Die Tanzpädagogik verschließt sich diesen Ansätzen nicht. Längst haben sich Konzepte etabliert, die solche Trends aufgreifen. Neben den Stilrichtungen des Hip-Hop fallen Richtungen wie Bollywood-Dance, Ballkorobics, etc. immer mehr ins Gewicht. Die Erwartungshaltung an Schüler, Lehrer und die Schule als Institutionsträger wächst in dieser Hinsicht. Um mithalten zu können, muss jedoch eine elementare tänzerische Basis gelegt sein. Je nach Adressatengruppe sollte man abwägen, welche Angebote günstig sind.

4 Projektbeschreibung

Im Weiteren werden Sequenzen aus dem tänzerisch-gestalterischen Bereich beschrieben, die sich sowohl an traditionellen als auch modernen Tanztrends orientieren. Diese ließen sich mit einer personell nahezu konstanten Schülerinnengruppe einer Augsburger Hauptschule durchführen. Die vier Tanzprojekte überspannen einen Zeitraum von zweieinhalb Schuljahren, die Schülerinnen durchliefen in dieser Zeit die Klassenstufen fünf bis sieben.

Die Tanzprojekte, der „Basketballtanz“, der amerikanische „Jiffy Mixer“, das Bewegungskonzept „Drums alive“ und die Hip-Hop Gestaltung „Hit me up“ decken die im Sportlehrplan[1] verpflichtenden Inhalte aus Tanz, Gymnastik mit Handgeräten und Ausdrucksschulung ab. Die Reihenfolge der Unterrichtsvorhaben wurde jedoch weniger durch den Lehrplan vorgegeben, sondern durch die Notwendigkeit, die Schule nach außen und innen zu repräsentieren.

4.1 Projektvoraussetzungen

Die Sportklasse in der fünften Jahrgangsstufe umfasste zweiundzwanzig Schülerinnen. Der Schulsprengel liegt in einem Stadtviertel, der als sozialer Brennpunkt bekannt ist. Der Ausländer- und Migrantenanteil ist mit weit über der Hälfte aller Schülerinnen und Schüler ungewöhnlich hoch; in der Hauptschule werden bis zu zwanzig Nationalitäten unterrichtet.

Außer dem Schulsport gab es für die meisten der Schülerinnen keine Gelegenheit zum Sporttreiben. Bei fast allen Mädchen bestand kein Interesse oder es fehlte die familiäre Anerkennung und Verstärkung, sich nachhaltig und regelmäßig zu bewegen. Neben dem schulischen Musikunterricht gab es keinerlei musikalisch-rhythmische Vorbildung.

1Im Sportlehrplan der Bayerischen Hauptschulen für die 5./6. Klassen stehen im Bereich Leisten, Gestalten, Spielen die wichtigen Leitworte: „… unterschiedliche rhythmisierte Bewegungsformen…, einfache Bewegungskompositionen…,Bewegungen mit Klanggesten und Instrumenten…, Raumwege erfassen…,Übergänge gestalten..“.

4.2 Beobachtungen zur Entwicklung der Schülerinnen im rhythmisch-tänzerischen Bereich

Der erste Tanzanlass war ein „Basketballtanz“ am Anfang des fünften Schuljahres, anlässlich einer Verabschiedung eines ballspielbegeisterten Lehrers.

Gestaltet wurde das leicht zugängliche Musikstück „Macarena“ der Gruppe Los del Rios. Der Ball als Handgerät und die Gerätetechnik des Prellens erwiesen sich als günstig, da die tänzerisch unerfahrenen Schülerinnen mit dieser Bewegungssituation aus den Sportspielen vertraut waren. Dennoch schien es schwierig, dem individuell unterschiedlichen Prellrhythmus der Schülerinnen einen einheitlichen Rhythmus zu verleihen. Dieser sollte dem Takt, dem Tempo der Musik und den Bewegungsfolgen angepasst sein.

Zu diesem Thema wurden Bewegungsanweisungen und –aufgaben erarbeitet. Die Schülerinnen entwickelten und verbesserten dadurch ihre rhythmische Kompetenz. Die Abstimmung der rhythmischen Prellbewegung mit den Tanzschritten wurde nach dem Prinzip des imitierten Lernens vermittelt und durch variables Üben gefestigt. Als methodische Hilfe wurde um das Bewegungsthema herum eine Geschichte zum „Basketballtraining“ choreographiert, in welcher der Lehrer in der Rolle des Trainers bezüglich der Einsätze und des Einzählens Hilfestellung gab.

Der zweite Tanzanlass war eine Aufführung des amerikanischen Kreistanzes Jiffy-Mixer zur Abschlussfeier der 9./10. Klassen.

Die musikalisch-rhythmischen und tänzerischen Anforderungen dieses Tanzes waren weniger komplex und wurden von den Schülerinnen auch aufgrund der Vorerfahrungen und des gestärkten darstellerischen Selbstbewusstseins schnell erfasst.

Durch variable akustische und bewegungsspezifische Übungen zur formalen Umsetzung des Musikstückes wurde die musikalische Gliederung (A-B-Form) in Anlehnung an die Schrittfolgen erarbeitet und gefestigt.

Die nächste Aufgabe wartete auf die Sportklasse in der sechsten Jahrgangsstufe. Die Einweihungsfeier des Kunstrasenfußballfeldes mit Gästen aus dem Profibereich und Prominenten aus dem DFB sollte tänzerisch in Anlehnung an das Bewegungskonzept „Drums-alive“ umrahmt werden.

Es war aus pädagogischer und methodischer Sicht sehr positiv, dass die Zusammensetzung dieser Schülerinnengruppe nahezu konstant blieb. Nur so war es zu wagen, einen neuen Fitness-Trend aufzunehmen und für die Schule zu modifizieren. Beim Bewegungskonzept „Drums alive“ wird das Trommeln mit Sticks auf

Pezzibällen mit Aerobicschritten zu schwungvollen Bewegungsfolgen kombiniert, eine koordinativ und rhythmisch sehr anspruchsvolle Aufgabe. Um die Anforderungen für die Adressatengruppe zu erleichtern, das Trommeln ursprünglicher und damit einfacher zu machen, wurden die Pezzibälle durch Umzugskartons ersetzt. Die Mädchen trommelten mit den Händen. Durch die modifizierten Bedingungen konnte dies von den Mädchen nun in entsprechend vereinfachter Form umgesetzt werden.

Zur Aufführung war ein Zusammenschnitt des temporeichen und mitreißenden Stückes der Gruppe „Safri Duo“ vorgesehen, das durch die klar hörbaren beats die Bewegungen unterstützte. Das hohe Tempo barg aber auch ein hohes Risiko. Um die Schülerinnen parallel an die musikalischen Herausforderungen und die Bewegungsfolgen heranzuführen, verlief der Unterrichtsaufbau zweigeteilt: Im ersten Teil wurden die Mädchen in das Trommeln eingewiesen. Dabei wurde die Originalmusik verwendet. Im zweiten Teil studierten die Schülerinnen auf eine temporeduzierte Musik die Schritte und Gesamtbewegungen ein. Dies erleichterte zunächst den Lernprozess.

Es folgten Übungsformen anhand derer der musikalische Einsatz, bzw. das Erfassen und Zählen der Musik intensiv trainiert wurde. Auch im Musikunterricht wurden die Abfolgen, unterschiedlichen Tempi und Rhythmen aufgegriffen und die Schülerinnen übten das Trommeln isoliert, noch ohne dazugehörige Körperbewegung und Schrittfolgen.

Das Zusammenfügen der Trommelsequenzen mit den erlernten Schrittfolgen auf die Musik gelang überraschend gut, solange der Lehrer die Einsätze gab. Einige choreographische Aspekte stellten sich im komplexen Zusammenhang jedoch als überfordernd heraus. Es wurden helfende Möglichkeiten geschaffen, um die Einsätze zu treffen. Für die Zuschauer nicht einsehbar, halfen Handzeichen den Gruppen beim Loslaufen, der eigentliche Einsatz wurde stumm, aber sichtbar mitgesprochen, eine rhythmisch-zeitlich sichere Schülerin zählte laut mit. Diese und ähnliche „Tricks“ kamen während der Gesamtchoreographie zur Anwendung.

Obwohl die Sicherheit und das Zutrauen der Schülerinnen zunehmend mit jedem konzentrierten Training und jeder Präsentation wuchsen, wurden diese Hilfestellungen bei mehreren Auftritten praktiziert. Sie vermittelten den Tänzerinnen Sicherheit und Vertrauen und erwiesen sich als stabilisierende Komponente. Mit zunehmender Routine entwickelte sich bei den Mädchen ein Gefühl für die zeitlichen Abläufe und Strukturen. Die Hilfen der Lehrkraft und der Vorzählerin waren schließlich überflüssig. Die Mädchen beschlossen, alle gemeinsam und laut den Einsatz zu zählen. Dies stellte sich zudem als durchaus passender choreographischer Gag heraus.

In der siebten Jahrgangsstufe wurde auf Wunsch der Mädchen eine Hip-Hop Choreographie gestalterisch erarbeitet.

Die Stammgruppe blieb bestehen, wurde jedoch durch eine zweite tanzunerfahrene Schülerinnengruppe ergänzt. Bei den erfahrenen Schülerinnen verlief die Einführung in die Musik problemlos. Die Tanzanfänger orientierten sich stark am Bewegungsvorbild ihrer Mitschülerinnen.

Auch hier folgte eine Übungsphase mit Aufgaben zur Erarbeitung der rhythmischen Struktur des Musikstückes. Beim Erlernen und Üben der Bewegungsfolge fielen die erfahrenen Schülerinnen sehr deutlich auf. Besonders herausragend war die Fähigkeit der Mädchen, erlernte Schrittfolgen miteinander zu koppeln, Übergänge fließend zu gestalten und sich bei Tanzfehlern rasch wieder in den zeitlichen Bewegungsablauf einzufinden. Die kreativen Ergebnisse der Schülerinnen wurden zunehmend vielseitiger und rhythmisch sicher.

4.3 Projektreflexion

In der Rückschau kann über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren auf eine durchweg positive Entwicklung der Schülerinnen bezüglich des Körpergefühls und einiger weiterer Persönlichkeitsmerkmale geblickt werden.

Unabhängig von der Art der Choreographie, war die Gehörerziehung und Rhythmusarbeit die entscheidende Voraussetzung für das Umsetzen von Bewegung zur Musik. Bewegung und Musik verschmolzen also zu einer stimmigen Einheit. Auch einige Schülerinnen erfühlten die Entwicklung zu einem verbesserten Körpergefühl. Eine Schülerin äußerte sich bezüglich des aufgeführten Bewegungskonzepts „Drums alive“ folgendermaßen:

> „Jetzt ist es gar nicht mehr so schwer, es fließt so durch mich durch!“

Offensichtlich hat sich eine ganzheitliche Bewegungsempfindung manifestiert.

Neben der Verbesserung der tänzerischen und rhythmischen Fähigkeiten lassen sich weitere positive Aspekte aufzählen, die den Anschein haben, fast nebenher entstanden zu sein. Die Aufregung vor den Auftritten, das Hochgefühl danach, das Lob und die Anerkennung von außen verbesserten das soziale Gefüge und das Vertrauensverhältnis innerhalb der Klasse und zur Lehrkraft.

Die Erfahrung mit Übung und Durchhaltevermögen, mit Mut und Konzentration eine Aufgabe zu meistern, ist für viele Schüler der Hauptschule neu, motivierend und besonders nachhaltig. Die Bereitschaft sich anzustrengen ließ sich bei einer Schülerin sogar auf ein anderes ungeliebtes Fach übertragen. Nicht zuletzt wird das

gewonnene Rhythmusgefühl großen Einfluss auf viele weitere sportmotorische Lernprozesse und persönlichkeitsfördernde Prozesse nehmen.

5 Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004). *Lehrplan für die bayerische Hauptschule*. Wolnzach: Kastner.

Faust-Siehl G. & A. Garlichs & J. Ramseger (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule.* Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes. Reinbek: Rowohlt.

Feth, C. (2010). *"Sich präsentieren im Tanz" als Herausforderung für Schüler und Schülerinnen.* Sportunterricht 59 (8), 233-236.

Fischer-Blüm, G. (2009). *Rhythmus und Bewegung.* Lehrhilfen für den Sportunterricht, 58 (6), 1-5.

Freytag, V. (2010). *Zwischen Nullbock und Höhenflug: Eine explorative Studie zum tänzerischen Gestalten.* Sportunterricht 59 (8), 227-232.

Fritsch, U. (1990). Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich". Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 99-117). Stuttgart: Klett.

Hildebrand-Stramann, R. (2010). *Welterschließung durch elementare Bewegungserfahrung* Motorik 33, 160-166.

Kirsch, S. (2005). *Im Tanz die Sinne erfahren. Die Ausbildung der Identität durch eine sinnesorientierte Tanzpädagogik*. Hamburg: Dr. Kovac.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.) (1992). *Musik- und Bewegungserziehung*. Würzburg: dgs.

Prof. Dr.

Stefan Künzell

Stefan Künzell forscht und lehrt Trainings- und Bewegungswissenschaft am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg. Seine Themenschwerpunkte sind das motorische Lernen, die Bewältigung von Angst im Sport und die Modellierung kognitiver motorischer Prozesse mit künstlichen neuronalen Netzwerken. Ein wichtiges Selbstverständnis seiner Lehrtätigkeit besteht darin, die praktische Nutzbarkeit theoretischer Erkenntnisse deutlich zu machen

E-Mail: stefan.kuenzell@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de/mitarbeiter/05kuenzell/

Die Vermittlung von Biomechanik im Sportunterricht: Die „Offene Tür“ bei Klettern

1 Einleitung

Der Fachlehrplan Sport des Landes Bayern sieht die Vermittlung von angewandter Biomechanik vor. „Eine vertiefte Kenntnis der biomechanischen (…) Voraussetzungen sportlicher Bewegungen ermöglicht eine verbesserte Gestaltung der Bewegungsausführung“. (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1990, S. 808).

Die gängigen Lehrbücher der Biomechanik (z.B. Ballreich, 1996; Kassat, 1993; Willimczik, 1988) beschäftigen sich mit den biomechanischen Gesetzmäßigkeiten sportlicher Bewegungen, ohne didaktische Aspekte des Sportunterrichts zu berücksichtigen. Löbliche Ausnahme ist das Buch "Biomechanik für den Sportunterricht in der Schule" von Walter Hasenbusch (1991). Die Vermittlung biomechanischer Kenntnisse im Sportunterricht stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar. Dies hat mindestens zwei Gründe: Zum einen werden die in den Lehrbüchern vermittelten Kenntnisse aus der Physik (und evtl. auch der Mathematik) verlangt, um die physikalischen Gesetzmäßigkeiten biologischer Bewegungen zu verstehen. Zum zweiten ist es aber auch nicht leicht, im Sportunterricht anwendbare Beispiele zu finden, in denen die erworbenen biomechanischen Kenntnisse unmittelbar zur Verbesserung sportlicher Techniken dienen. In diesem Beitrag möchte ich ein Beispiel geben, bei dem biomechanische Überlegungen direkt nachvollziehbare Konsequenzen auf das sportliche Handeln haben können. Mit Hilfe dieses Beispiels wird zum einen die praktische Anwendung physikalischer Gesetzmäßigkeiten erfahren, zum anderen auch direkt das Verständnis sportlicher Techniken erweitert. Das hier behandelte Beispiel betrifft das Problem der „offenen Tür“ beim Klettern.

2 Die „offene Tür“ als Kletterproblem

Die „offene Tür“ ist ein bekanntes Kletterproblem. Es entsteht, wenn in einem Überhang (und mit geringerem Ausmaß auch an einer vertikalen Wand) der zu haltende Griff von der Körpermitte aus gesehen weiter außen ist als der Tritt. Es entsteht dann ein Drehmoment, das den Körper um die Achse, die durch den Tritt und den Griff gebildet wird, dreht (s. Abb. 1). Dieses Drehmoment wird in der

Abb. 1 durch die rechte Hand neutralisiert. Der linke Griff und der linke Tritt sind in diesem Bild die Scharniere, an denen die Tür aufgehängt ist. Das Festhalten an dem Griff bewirkt eine Kraft, die senkrecht in die Wand hineingeht (auf der Skizze nur schwer zu veranschaulichen) und sozusagen die Tür schließt. Das „Problem“ ist es jetzt, die rechte Hand frei zu bekommen, um an den nächst höheren Griff zu greifen. Sobald die rechte Hand den Griff loslässt, fängt der Körper an, um die Achse zwischen Tritt und linkem Griff zu drehen und „die Tür geht auf“, wie man in der Klettersprache sagt.

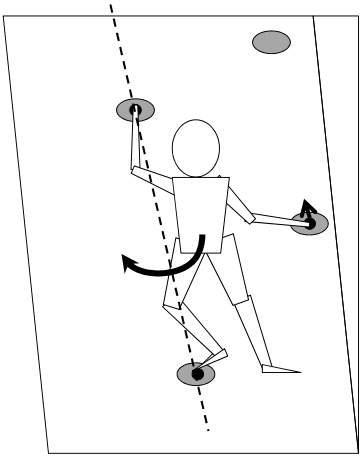


Abbildung 1: Problem der „offenen Tür“. Die „Tür geht auf“, wenn in dieser Situation die Kletterin den rechten Griff loslässt um den Nächsten zu greifen. Die gestrichelte Linie kennzeichnet die Scharnierachse, die Pfeile die Kräfte bzw. das Drehmoment. Nähere Erläuterungen im Text

Der Name „offene Tür“ rührt daher, dass eine schief aufgehängte Tür unter gewissen Umständen ebenfalls dazu neigt, allein durch die Wirkung der Schwerkraft aufzugehen. Das führt uns zu der didaktischen Bearbeitung des Problems.

Die „offene Tür“ kann zum einen durch Experimentieren erfahren werden, zum zweiten auch durch die Anwendung physikalischer Kenntnisse theoretisch erklärt werden.

Experimentelles Erfahren

In dem experimentellen Erfahren geht es darum, die Bedingungen herauszufinden, wann „die Tür aufgeht“, d.h. wann ein Drehmoment um die Scharniere einer Tür entsteht, die sie öffnet. Dies kann man am einfachsten dadurch simulieren, dass man beispielsweise eine CD-Hülle (am besten noch mit einer CD darin, damit der Boden ein bisschen schwerer ist) nimmt und sie so fasst, dass sie sich ungehindert öffnen lässt (s. Abb. 2). Natürlich muss auch der Verschlussmechanismus geöffnet werden. Nun können die Schülerinnen und Schüler durch langsames Hin- und Herschwenken versuchen, Stellungen im Raum zu finden, bei denen die CD-Hülle sich öffnet. Von Interesse sind dabei vor allem Stellungen, in denen sich der Deckel so gerade eben öffnet bzw. auch die, wo er so gerade eben geschlossen bleibt. Durch systematisches Ausprobieren sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedingungen erkennen und formulieren, unter denen sich die CD mit Schwung öffnet. Dies sind genau zwei: Das obere Scharnier muss in Abb. 2 erstens weiter rechts und zweitens näher am Betrachter sein als das untere. Diese Situation muss jetzt auf das Klettern übertragen werden. Das untere Scharnier der CD-Hülle entspricht dem Tritt, das obere dem Griff. Um dies zu veranschaulichen kann ein gelber Merkzettel, auf dem ein Kletterer gezeichnet ist, auf die CD-Hülle geklebt werden.

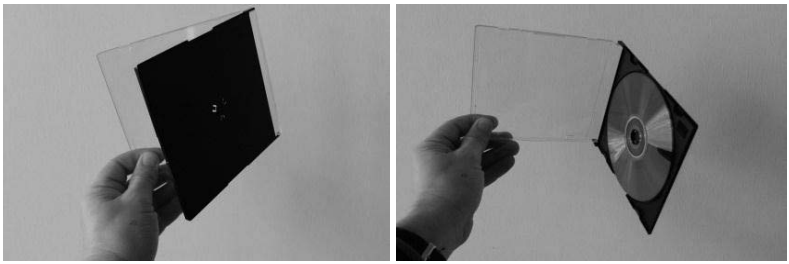


Abbildung 2: Experimentieren mit einer CD-Hülle. Die Bedingungen für das Öffnen der Hülle werden experimentell gefunden. Nähere Erläuterungen siehe Text.

Physikalisch-mathematisches Modellieren

Die „offene Tür“ mathematisch-physikalische zu modellieren ist gar nicht so einfach. Es handelt sich dabei um Kräfte und Drehmomente in einem dreidimensionalen Raum, die nur schwer in zwei Dimensionen, d.h. auf Papier darstellbar sind. Zudem ist das System unterbestimmt, d.h. es gibt sehr viele verschiedene Kombinationen von Kräften, die eine Gleichgewichtsposition ermöglichen.

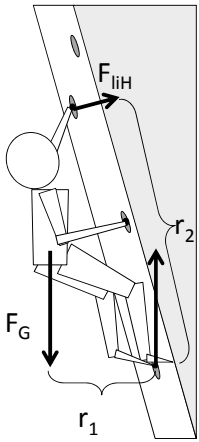


Abbildung 3: Die Position von Abbildung 1 von der Seite. Die Gewichtskraft FG ergibt ein Drehmoment um den Tritt, das sich aus dem Produkt des Betrages der Kraft und dem Abstand der Wirkungslinie von der Drehachse ergibt. Dieses Moment wird in der Zeichnung durch die linke Hand ausgeglichen. Es gilt $\mathbf{F}_G \times \mathbf{r}_1 = \mathbf{F}_{liH} \times \mathbf{r}_2$

Die auftretenden Kräfte können mit einigen Annahmen anschaulich gemacht werden. Die erste Annahme ist, dass die am Körperschwerpunkt angreifende und senkrecht nach unten wirkende Gravitationskraft durch einen entgegen gerichteten, senkrecht nach oben wirkenden, betragsmäßig gleichen Kraftvektor ausgeglichen wird, der in Abb. 1 am linken Fuß angreift. Weil die Kletterwand aber überhängend ist, liegen die beiden Kraftvektoren nicht auf einer Linie, so dass ein Drehmoment entsteht, das den Körper um den linken Fuß dreht und ihn per Salto rückwärts auf den Boden fallen ließe, wenn es nicht ausgeglichen würde (s. Abb. 3). Der Ausgleich geschieht durch das Ziehen der Hände an den Griffen. Betrachtet man nur die linke Hand und den Fuß, so können diese beiden Punkte als Scharniere einer schief aufgehängten Tür angesehen werden. Da der Körperschwerpunkt seitlich der Linie, die die beiden „Scharniere“ bilden, liegt, bewirkt die Gravitationskraft ein Drehmoment um diese Achse, wenn die rechte Hand losgelassen wird.

3 Die Lösung des Problems

Um die rechte Hand „frei“ zu bekommen muss ein Drehmoment um die Achse, die durch die beiden „Scharniere“ Tritt und linker Griff gebildet wird, erzeugt werden, dessen Betrag dem der durch die Gravitationskraft erzeugten entspricht, aber anders gerichtet ist. Dies kann zum einen dadurch geschehen, dass eine Zugkraft auf der rechten Seite dieser Achse ausgeführt wird oder eine Druckkraft auf der linken Seite dieser Achse. Damit sind die möglichen Lösungen schon beinahe vorgegeben. Sie heißen Hinterkreuzen, Fußwechsel und Foothook (vgl. z.B. Hoffmann, 2007; Winter, 2005). Eine vierte Lösung, das dynamische Greifen, verzichtet darauf, ein der Gravitationskraft entgegengesetztes Drehmoment einzusetzen. Stattdessen wird das „Schnappen“ des oberen rechten Griffs so schnell ausgeführt, dass die Zeit zum „Öffnen der Tür“ so gering ist, dass man sie nach dem Ergreifen des oberen rechten Griffs wieder „zuziehen“ kann.

Hinterkreuzen

Beim Hinterkreuzen (Abb. 4) wird das freie rechte Bein hinter das linke Bein geführt und die Zehen drücken gegen die Wand.

Dadurch wird erstens das Drehmoment um die Scharnierachse geringer, da mit dem rechten Bein auch der Körperschwerpunkt nach rechts wandert. Damit wird der Abstand zur Drehachse geringer. Zweitens wird eine Kraft auf der linken Seite der Scharnierachse senkrecht zur Wand ausgeübt, die ein der Gravitationskraft entgegengesetztes Drehmoment um die Achse erzeugt. Die Beträge der beiden Drehmomente sind dann gleich groß, wenn das Produkt aus dem Abstand des Kraftangriffspunkts zur Drehachse und der Größe der Kraft gleich groß sind. Je weiter der Abstand der Kraftwirkung zur Drehachse, desto kleiner muss also die Kraft sein. Genau dann bedarf es keiner Zugkraft mehr durch die rechte Hand, und sie kann den Griff lösen und den höheren Zielgriff ergreifen.

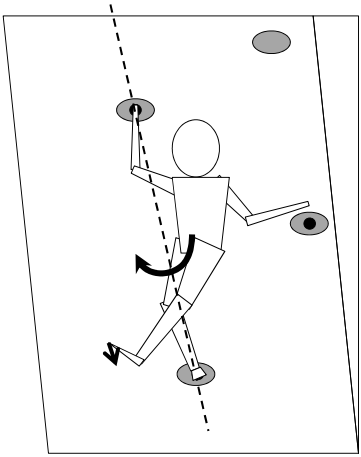


Abbildung 4: Hinterkreuzen zur Lösung des Problems der offenen Tür. Das Drehmoment der Gravitationskraft um die Drehachse wird durch einen Tritt des rechten Beins links der Drehachse ausgeglichen, so wird die rechte Hand frei. Eingezeichnet ist die Kraft, die durch den Tritt von der Wand auf den Körper wirkt (sie ist entgegengesetzt der Kraft, die vom Körper auf die Wand wirkt).

Fußwechsel und Eindrehen

Die einfachste Möglichkeit, das Problem der offenen Tür zu lösen besteht darin, einen Fußwechsel (Abb. 5) durchzuführen. Dazu muss auf dem Tritt ein Fußwechsel stattfinden, so dass der rechte Fuß auf dem Tritt steht. Besonders elegant und kraftschonend ist, wenn man sich dann „eindreht“, d.h. den rechten Fuß auf dem Außenrist belastet und die rechte Hüfte zur Wand bringt. Das linke Bein kann dann ausgespreizt und gegen die Wand gestemmt werden, so dass das Drehmoment um die Scharnierachse ausgeglichen wird.

Das Eindrehen ist deswegen elegant, weil es noch mehrere, zum Teil biomechanisch begründbare Vorteile gegenüber der frontalen Klettertechnik hat: Durch die seitliche Stellung hat der Kletterer einen besseren Überblick über die Wand, eine höhere Reichhöhe, einen höheren Antritt und der Zug mit dem Arm wird durch ein Verkleinern des Winkels zwischen Brust und Schulter erleichtert, weil ein großer Teil der Kraft für den Armzug mit dem großen Brustmuskel getätigt werden kann.

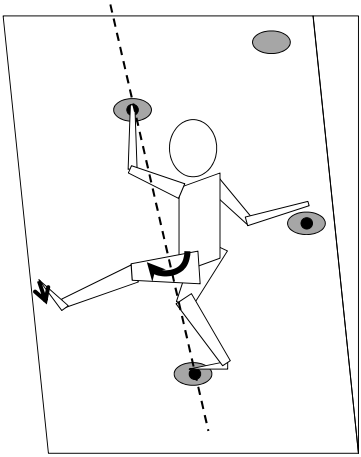


Abbildung 5: Fußwechsel und Eindrehen. Nach dem Fußwechsel kann das linke Bein links in die Wand treten und das Drehmoment der Gravitationskraft ausgleichen

Foothook

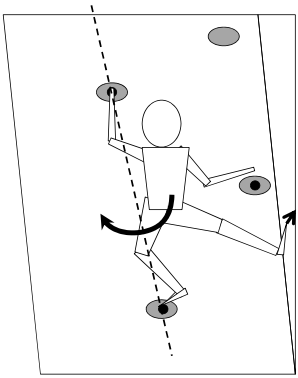


Abbildung 6: Foothook. Das Drehmoment der Gravitationskraft um die Drehachse wird durch einen „Zug“ mit dem rechten Fuß an der rechten Wand ausgeglichen. Eingezeichnet ist die Kraft, die durch den Zug auf den Körper wirkt.

Bei dem Foothook (Abb. 6)muss der Fuß entweder mit der Ferse oder auch der Spitze etwas zum Klemmen finden, so dass der Körper mit dem Fuß an die Wand gezogen werden kann. Dies muss natürlich rechts von der Scharnierachse passieren

und möglichst weit von ihr entfernt, da durch das Ziehen mit dem Fuß in der Regel keine großen Kräfte ausgeübt werden können und somit der Abstand zur Drehachse für ein hohes Drehmoment sorgen muss.

4 Vermittlung

Ziel dieses Beitrags ist es ja, ein Beispiel für die praktische Anwendbarkeit biomechanischer Kenntnisse zu geben, damit Schülerinnen und Schüler nicht nur abstraktes biomechanisches Wissen pauken müssen, sondern durch die Anwendung auch den Sinn biomechanischer Modellierung von sportlichen Bewegungen erkennen können.

Die Verwendung im Sportunterricht der Oberstufe (und evtl. auch im Physikunterricht) könnte in den folgenden Schritten bestehen.

a) Während des Kletterunterrichts eine Situation festhalten, in der das Problem der offenen Tür entsteht (evtl. das Problem zeichnen lassen).
b) Mit Hilfe der CD-Hülle die Bedingungen für das Entstehen des Problems der offenen Tür finden und formulieren lassen (vgl. Abb. 2).
c) Eventuell mit Hilfe des Mathematik- oder Physikunterrichts die mechanischen Grundlagen des Problems aufzeigen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln. Dieser Schritt ist nicht unbedingt notwendig. Falls er nicht praktikabel ist, reicht es, die Skizze mit der Scharnierachse und dem eingezeichneten Drehmoment (Abb. 1) zu erläutern und die notwendigen Gegenmaßnahmen herauszuarbeiten.
d) Theoretische Lösungsmöglichkeiten mit Papier und Bleistift erarbeiten lassen (vgl. Abb. 4-6).
e) In der Kletterhalle Positionen finden lassen, an denen eine offene Tür entsteht und die Lösungsmöglichkeiten ausprobieren lassen.

Durch die Reihung der Schritte wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass biomechanische Modellierungen tatsächlich auch praktische Implikationen auf die Bewegungstechniken im Sport haben.

5 Literatur

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1990). *Fachlehrplan für Sport Teil I, Lehrplan für das bayrische Gymnasium* (S. 754–817). München: Eigenverlag.

Ballreich, Rainer (1996). *Grundlagen der Biomechanik des Sports. Probleme, Methoden, Modelle* (2., neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Enke.

Hasenbusch, Walter (1991). *Biomechanik für den Sportunterricht in der Schule.* Bonn: Eigenverlag.

Hoffmann, Michael (2007). *Sportklettern. Technik, Taktik, Sicherung* (7. Aufl.). Köngen: Panico-Alpinverlag.

Kassat, Georg (1993). *Biomechanik für Nicht-Biomechaniker. Alltägliche bewegungstechnisch-sportpraktische Aspekte.* Düsseldorf: Fitness-Contur.

Willimczik, Klaus (Hrsg.) (1988). *Biomechanik der Sportarten*. Reinbek.

Winter, Stefan (2005). *Richtig Sportklettern* (2. Aufl.). München: blv.

Prof. Dr.

Claudia Kugelmann

Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft
Technische Universität München Campus im Olympiapark

Lehrstuhl für Sport- und Bewegungspädagogik

info.sportpaedagogik@tum.de

http://www.sportpaedagogik.sp.tum.de/

Email: ck@tum.de

Zwischen Theorie und Praxis – Ein Segelprojekt als Experimentierfeld für die Schule der Zukunft

„Kinder als Stopfgänse der Nation“ – so titelte vor ein paar Jahren die SZ (Schultz, 2008), um das Leiden am Lernen, das viele bayerische Gymnasiasten empfinden, zu bewerten. Von Eltern, Schülern, Medien wird das Gymnasium eher als Lernfabrik denn als Schule fürs Leben wahrgenommen. Der Lehrplan fordert jedoch, dass [1] „… gymnasiale Erziehung von einem Bildungsverständnis ausgeht, das über bloße Wissensvermittlung hinausreicht und im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick hat.“ Diese Zielsetzung ist an sich erfreulich – doch welche Möglichkeiten bietet das Gymnasium, um Bildungstheorie mit pädagogischer Praxis zu verbinden?

Die Chancen der geplanten Ganztagsschulen, Heranwachsenden mehr Freiraum für Bewegung, mehr Gelegenheiten für Gemeinschaft, mehr Zeit für lebendiges Lernen zu eröffnen, werden von finanziellen Defiziten, Mangel an geeigneten Räumen und der Unfähigkeit vieler Eltern, ihre Kinder loszulassen, behindert. Unter dem Konkurrenzdruck der internationalen Vergleichsstudien auf dem Bildungssektor scheint vielerorts das „learning to test“ wichtiger als die Auseinandersetzung mit Fragen, die junge Menschen bewegen und deren Beantwortung zukünftige Probleme unserer Welt betreffen. In der Oberstufe des G8 soll nun durch berufsorientierte und wissenschaftspropädeutische Seminare wieder mehr Leben ins Lernen, mehr Praxis in die Theorie geholt werden. Das ist zwar ein erfreulicher Ansatz, aber er findet doch recht spät statt. In den 10 vorangegangenen Schuljahren ist Lernen, das den ganzen Menschen mit seinen Gefühlen, seiner Leiblichkeit und seinen Sinnen erfasst, eher die Ausnahme. KUS und seine Ableger verstehen sich als Angebot, um diese Situation zu verändern.

Was ist „Klassenzimmer unter Segeln“ (KUS)

KUS ist ein Bildungsprojekt der Universität Erlangen Nürnberg (Gesamtleitung bis Ende 2010 C. Kugelmann, Projektleitung R. Merk), bei dem 30 Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse mit einem traditionellen Segelschiff 6 Monate auf Kolum-

1 „Der Schüler, der ein Gymnasium besucht, erfährt somit eine ganzheitliche Bildung. Das Gymnasium vermittelt ihm ein breites kulturelles, ethisch-religiöses und ökonomisches Wissens- und Wertefundament und macht ihm ästhetische Maßstäbe bewusst. Gleichzeitig bleibt die Förderung personaler Kompetenzen wesentlicher Auftrag gymnasialer Bildung. Als lebensbejahende und weltoffene Persönlichkeiten sollen Schüler, die ein Gymnasium besuchen, dazu befähigt werden, später den Beitrag zu leisten, den Staat und Gesellschaft von ihnen erwarten dürfen.“ (Art. 131 Abs. 1 mit 3)

bus und Alexander v. Humboldts Spuren unterwegs sind (vgl. dazu Merk, 2006). Sie gehen im Rahmen einer „Expedition“ hinaus ins Leben, sind im Sinne Kurt Hahns „Outward Bound“ unterwegs. Dabei erhalten die Jugendlichen eine seemännische Ausbildung, werden in Kernfächern und Nebenfächern unterrichtet und erkunden in verschiedenen Teilprojekten fremde Länder und Kulturen.[2].

Als Prototyp einer umfassenden Bildungsidee hat das Segelprojekt – und all seine „Ableger – den ganzen Menschen im Blick. Statt auf bloßer Wissensvermittlung in starren Stunden- und Fächermustern wird der Schwerpunkt auf lebendiges Lernen in der Gemeinschaft, auf die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis gelegt. KUS repräsentiert eine Vorstellung von „Schule einmal anders“, die durch das Motto „AbenteuerBildung“ zutreffend charakterisiert wird: Die Jugendlichen und ihre Lehrkräfte sind unterwegs auf einer abenteuerlichen Reise und setzen sich mit den Menschen, denen sie begegnen, mit der Natur und der Kultur, die sie antreffen, auseinander. Die Bildung, die sie dabei erwerben, ist so interessant, anregend und aufregend, dass sie als Abenteuer erfahren wird. Die Begriffe „Kiel“ und „Ruder“ aus der Schiffssprache symbolisieren das Konzept von „AbenteuerBildung“ und bezeichnen die Leitlinien für dessen pädagogische Arrangements.

„Kiel“ bedeutet Stabilität

Die KUS-Schülerinnen und -Schüler haben die Chance, Stabilität im Leben und in der persönlichen Entwicklung zu erfahren.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, Alltag und Lernen, Erleben und Erfahrung aufeinander zu beziehen und so den Sinn ihres Lernens zu erkennen. Oft beschränkt sich die Schulerfahrung Heranwachsender im herrschenden System darauf, dass die Dinge, die im Unterricht gelernt werden, mit dem „richtigen“ Leben wenig zu tun haben. Bei KUS wird während der Überquerung des Meeres und der Aufenthalte in fremden Ländern unterrichtet. Dabei wird unmittelbar auf die gegebenen Lernanlässe Bezug genommen: Die Physik des Segelns, die Biologie des Regenwalds und des Riffs, die Geschichte der Seefahrt oder die Geografie der Reise.
  Wahlpflichtunterricht Dezember 08:
  Am Nachmittag hatten wir alle Unterricht. Die ersten 2 Stunden Wahlpflichtunterricht standen auf dem Stundenplan. Zur Auswahl gab’s Spanisch- oder Französisch-Konversation, astronomische Navigation. Ich habe mich für die astronomische Navigation eingeteilt … Die erste Stunde bei Chris (Wachfüh-

[2] Die Kosten entsprechen denen eines Internats, für finanziell Schwächere (derzeit ca. 20%) gibt es Stipendien.

rer, Nautiker; Anm. C.K.) hat draußen auf dem Hauptdeck unter blauem Himmel bei 21°C und etwas Seegang stattgefunden und war gleich richtig interessant. Zuerst vertieften wir die Positionsbestimmung in Längen- und Breitengraden, dann stiegen wir auch schon tiefer in die Materie ein und lernten, was es z. B. mit dem Bildpunkt, der Deklination oder dem Greenwichstundenwinkel auf sich hat. Ziel des Unterrichts ist, dass wir das Schiff nur mit Hilfe der Sonne oder der Sterne richtig navigieren können. Eigentlich wird in Zeiten der ganzen technischen Geräte diese Fähigkeit nur noch im Falle eines Stromausfalles gebraucht, aber für uns ist sie eben in den Schiffsübergaben wichtig. (Silas 28. 11.)

Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst zu vertrauen, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden und ihre Grenzen zu erweitern. Die Peers unterstützen sich dabei gegenseitig und verstehen sich als Team. Oft ist der Schulalltag am Gymnasium von Leistungsvergleichen und Prüfungen bestimmt, über deren Qualität ausschließlich die Erwachsenen entscheiden. Über schulische Erfordernisse hinausreichende persönliche Talente gelten wenig, die Lernenden sind meist auf sich allein gestellt. Auf einem Segelschiff gibt es viele Situationen, die den Einsatz und die Erprobung individueller Potenziale und gleichzeitig Teamwork erfordern. Im Rahmen der Backschaft z. B. wird während eines Arbeitstags von 14 Stunden für 45 Personen das Essen geplant, in der engen Kombüse, oft bei Seegang, zubereitet und bei den Mahlzeiten serviert. Die Reste müssen verstaut und die Küche wieder gereinigt werden.

Backschaft 6. 12. 08

In aller Frühe, wenn alle außer der Fahrwache noch tief und fest schlafen, quälen sich vier von uns aus den Betten. Dieses Quartett hat einen Tag lang die Aufgabe, alle 45 Personen an Bord zu bekochen. Backschaft heißt der Küchendienst in der Segelsprache. Und wer an der Reihe ist, ist von allen anderen Pflichten, die bei uns an einem normalen Tag so anfallen (wie zum Beispiel Wache gehen und Reinschiff) befreit.

Durch die Backschaft hebt und senkt sich, je nachdem wie das Essen schmeckt, die Laune an Bord. Eine elementare Aufgabe im Schiffsalltag also. Im Schnitt alle sieben Tage hat ein Schüler oder Stammmitglied aus jeder der vier Wachgruppen diesen Job.

Alles ein Kinderspiel, sollte man meinen. Doch vor allem bei starkem Seegang ist gar nichts mehr einfach. In der Küche ist alles mit Tampen, einer speziellen Art von Seilen, gesichert. Überall liegen Anti-Rutsch-Matten. Wir selbst haben unsere Klettergurte an und klinken uns an den Bull-Eyes fest, um nicht allzu unkontrolliert durch die Kombüse zu schlittern, denn die Küche ist bei Seegang einer der „anspruchsvollsten" Orte auf dem Schiff. Ratz-fatz fliegen einem hier Teller und Tassen um die Ohren. Oder eine Flasche Olivenöl, die auf dem Boden zerschellt und unsere kleine Kombüse in eine Rutschbahn verwandelt. Und

alles nur, weil man nicht aufgepasst hat und irgendetwas einfach stehen geblieben ist. Zurück zuhause werden wir wohl die ordentlichsten Menschen überhaupt sein, so sehr ist uns das Sichern und Sofort-Wegräumern inzwischen in Fleisch und Blut übergegangen. (Gruppe Öffentlichkeitsarbeit)

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre individuellen Erfahrungen zu vertiefen durch die Anbindung ihrer Eindrücke an die eigene Lebensgeschichte, an die Geschichte ihrer Kultur und der Menschheit allgemein – und nicht zuletzt an die Zukunftsperspektiven der Welt, in der wir leben. Bei KUS ist es unvermeidlich, die Eindrücke in den besuchten Lernräumen mit dem Leben zuhause zu vergleichen.
  Hier an Bord ist uns das Essen viel wichtiger als zu Hause. Aber warum ist das so? Vielleicht weil wir die ganze Zeit an der frischen Luft sind und die Arbeit so anstrengend ist. Oder aber, weil wir zu Hause wissen, dass wir immer an den vollen Kühlschrank gehen können. Auf jeden Fall ist das Abendessen seit der Atlantiküberquerung unser tägliches Highlight. Wir sind schon den ganzen Tag darauf gespannt, was die Backschaft heute wieder gezaubert hat und außerdem froh, wenn wir uns zumindest einmal am Tag alle sehen. (Markus 4. 12.)
- Die Schülerinnen und Schüler lernen, die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen, zu deuten und mit kritischer Distanz zu bewerten. Probleme der modernen Lebenswelt wie die Abholzung der Regenwälder werden durch die Begegnung mit indigenen Einwohnern erfahrbar und die Idee einer „Entwicklung für Nachhaltigkeit“ damit unmittelbar begreifbar. Die Erlebnisse und Abenteuer in der Natur mit Wind und Wetter, Kälte und Hitze, Wasser und Wald, Pflanzen und Tieren erfordern alle Sinne. Damit geschieht bei KUS quasi von selbst, was man in der Pädagogik unter ästhetischer Erziehung und Bildung versteht (Klafki, 2001).
  Die Wanderung durch den Regenwald war sehr interessant, zum Einen, da unser Führer sehr gut über Pflanzenwelt bzw. Tierwelt Bescheid wusste, aber auch, weil der Weg sehr spannend war und der eine oder andere mitten im Schlamm landete. Die zwei Stunden wandern wurden aber noch zusätzlich belohnt, als vor uns ein wunderschöner Wasserfall auftauchte, unter dem einige badeten. Zurück sind wir dann über eine neu entstehende Straße gegangen, wobei doch sehr erschreckend war, wie „natürlich“ die Bagger, Laster und Walzmaschinen mitten im Wald alles niedermachten und somit einige Hektar Natur einfach so zerstörten.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen, Werte zu schätzen wie Liebe zur Natur, Freundschaft, Verantwortung für sich und andere und Respekt vor anderen Menschen. Die Beziehung zu fremden Kulturen ist nicht naiv oder distanzlos, sondern geprägt von Interesse für die besonderen Bedingungen der „fremden“ Welt der anderen.

Nach der informativen und schönen Tour durch den Nebelwald gab es in unserem Dorf (Bonyiek) Mittagessen. Dabei wurde uns von den Indianern Luft zugefächert, wobei wir uns irgendwie seltsam fühlten, eine ungewohnte Geste der Gastfreundschaft, mit der ich mich nicht recht anfreunden konnte. Als wir dann in unser rosa Stelzenhaus zurückkamen und bemerkten, dass hier alles frisch gefegt sowie alle Betten gemacht waren, waren wir aber für die Freundlichkeit der Indianer sehr dankbar und fühlten uns schon fast wie im Hotel. (Jana 22. 1. 09)

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, was Konsumverzicht, sinnvolle Disziplin und Durchhaltevermögen bedeuten und erfahren am eigenen Leib, wie hoch der Einsatz dafür ist und wie lohnend der Ertrag.
  Zum Abendessen etwas später wurde der Delfin-Freuden-Taumel aller hier ein wenig geschmälert: Es wurde ein Duschverbot erlassen. Unsere Osmoseanlage machte Schwierigkeiten, d.h. wir sollten die nächsten 14 Tage nur mit Salzwasser an Deck duschen. Das war vielleicht ein Schock und vor allem ärgerlich, da ich heute (nach 3 Tagen) mal wieder duschen wollte. Und mir gings sowieso nicht so gut, da ich Heimweh hatte, aber Christine schlug mir dann vor, dass sie mir helfen würde, draußen bei Sternenlicht zu duschen. Gar nicht so unromantisch, oder? Tobi half auch und schüttete die Pütz über meinen Kopf. Das war vielleicht ein Erlebnis und ich bin stolz, verkünden zu können, dass ich mit Salzwasser geduscht habe und es eigentlich genau so gut funktioniert hat! (Charlotte 1. 12.)

„Ruder“ bedeutet Orientierung

Diesen Zielen entsprechend kommen geeignete, dem integrativen Lernen förderliche Prinzipien und Vermittlungsmethoden zum Einsatz. Sie geben, wie die Steuerung eines Schiffes – das „Ruder“ – die Richtung vor und weisen den Weg der Entwicklung.

- Die konsequente Anwendung von **Regeln und Ritualen** entlastet im Alltag den Unterricht und das Schiffsleben: Bei Seegang die Schoten dicht machen und sich mit Karabiner sichern, zwischen den Mahlzeiten nichts aus der Küche naschen („Querfraß“), kein Alkohol, keine Zigaretten – das sind Regeln, die für die Jugendlichen auf dem Schiff unmittelbar Sinn machen. Für Regelverletzungen gibt es entsprechende Konsequenzen bis hin zum Eintrag ins Bordbuch oder gar Ausschluss vom Törn. Die „Stille Minute“ vor den Mahlzeiten schafft meditativen Abstand zum allzeit quirligen, dicht gedrängten Alltag. Das Ritual „Besan-Schot an“ nach dem samstäglichen „Großreinschiff“ stärkt die Schiffsfamilie nach getaner Arbeit und überführt die Gruppe ins Wochenende

mit Film und Nutella zum Frühstück. Die „Wachübergabe“ und der gegenseitige Gruß in der Seemannsprache „Gode Wacht!“ bzw. „Gode Ruh!“ machen den Ernst des Wachegehens spürbar und anschaulich.

- Die **Wahl des geeigneten Orts** ermöglicht den Lernenden die direkte Erfahrung des Lernstoffs und hilft beim Begreifen der Zusammenhänge: Meeressäuger und Müll in Biologie/ Chemie/ Sozialkunde, Physik des Segelns und Steuerns, Biologie mit Plankton und Fliegenden Fischen, Regenwald in Panama, kritische Auseinandersetzung mit politischen Systemen in Kuba, Freies Schreiben über die eigenen Erfahrungen im Literaturunterricht.
- Lernprozesse werden durch **Üben** vertieft, um das Gelernte zu verankern. Dabei wird Üben nicht als automatisierter Vollzug des immer Gleichen sondern als bewusste Wiederholung sinnvoller Aufgaben verstanden. Es geschieht in Gemeinschaft und setzt Verantwortung, Kooperation und selbständiges Handeln voraus. Segel setzen und bergen/ packen, wenden und halsen, Ruder gehen auch bei Sturm und Welle, immer neue Texte zur Veröffentlichung im Netz und für die Medien formulieren und verbessern, den Weg suchen im fremden Land und die Fahrt zum gemeinsamen Ziel organisieren bei Landaufenthalten.
  Am Abend gab´s dann noch ein „All Hands“ Manöver, denn aufgrund eines Winddrehers mussten wir halsen, da wir ja in die Karibik wollen und nicht irgendwo anders hin. Und inzwischen klappt das Halsen richtig gut! Wir können stolz auf uns sein. Und ein Hoch auf unsre Lehrmeister Cornel und Laurens, die Steuermänner der ersten Etappe, die uns leider verlassen haben aber uns bei stressigen Bedingungen doch viel beigebracht haben. (Markus 4. 12.)
- Den jungen Menschen werden in wachsendem Umfang verantwortungsvolle Aufgaben übertragen, um ihre Selbständigkeit zu stärken. Verantwortung lernen kann jedoch nur, wer **Verantwortung** übertragen bekommt: Wache gehen, d. h. zweimal am Tag 3 Stunden das Schiff steuern, nach anderen Schiffen und gefährlichen Hindernissen Ausschau halten, vor Feuer schützen; ein „Tagesprojekt“ übernehmen mit dem Auftrag, zu zweit im fremden Land das Programm eines ganzen Tages – Fahrten, Verpflegung, Eintrittsgelder, Zeitmanagement – zu planen und durchzuführen; die Schiffsübergabe bewältigen, bei der ausgewählte Schülerinnen und Schüler den gesamten Schiffsbetrieb übernehmen, angefangen bei der Kursplanung, über die Segelmanöver, die Wartung der Maschine, die Kontrolle des Tagesablaufs bis hin zu den Hafenformalitäten.
  Der Tag begann mit meiner Wache von 5-8, heute wieder mit allen und nicht wie unter der Woche nur zu dritt oder gar zu zweit. Schnell waren die Positionen verteilt und ich hatte mir meinen Lieblingsjob als erster Rudergänger gesichert Sofort wurde die abziehende Wache abgelöst und ich versuchte mich zur Freude unseres Steuermanns Mike an einem neuen, schwierigen Kurs.

Nach 10 Minuten Erprobungsphase hatte ich den Dreh langsam raus und pendelte mich auf dem richtigen Kurs ein, woraufhin Mike mich gleich über 20 Minuten alleine ließ und ich das Schiff völlig unbewacht durch das große weite Meer manövrierte. Langsam wurde mir klar, dass derartige Verantwortungszugeständnisse gewollt waren und mich, wie auch alle anderen auf die kommende erste Schiffsübergabe vorbereiten sollten. (Daniel 7. 12.)

- **Teamaufgaben** erfordern Gruppenarbeit, die tatsächliche Kooperation und Kommunikation enthält und schult: Beim Segelmanöver den gemeinsamen Rhythmus finden für das Ziehen und Loslassen der Schoten, bei der Backschaft alle Prozesse bewältigen von der Planung der Mahlzeiten über das Bedienen der anderen beim Essen bis hin zum Geschirr abwaschen und aufräumen.
  Später hatte die Planktongruppe ihren ersten großen Auftritt. Um ein vernünftiges Ergebnis zu erhalten, muss das Schiff während der Planktonentnahme angehalten werden. Wir haben uns darauf geeinigt, nicht alle Segel runter zu nehmen, sondern die Fahrt zu verlangsamen, indem wir das Schiff in den Wind stellen. Dann haben die Leute aus der Planktongruppe zuerst die Sicht des Meeres bestimmt und anschließend mit einem Art Sieb Plankton aus dem Meer gefischt. Danach wurde bis zum Abendessen eifrig mikroskopiert und dokumentiert.
  Währenddessen hat der Rest der Mannschaft wieder einmal die Frischlast ausgeräumt, das Obst und Gemüse kontrolliert und in jede Kiste Löcher hineingefräst, um die Lebensdauer des Obst und Gemüses zu steigern.
  Von 20:00 - 23.00Uhr hatte ich dann ein weiteres Mal Wache und bin danach wieder einmal völlig erschöpft in die Koje gefallen. (Silas 28. 11. 08)
- **Widerstände** als Herausforderungen verstehen und sich ihnen stellen – das ist eine weitere Bedingung für erfolgreiches Lernen. In der Schule daheim werden Widerstände oft durch Ausweichen oder Nicht-Beachtung negiert. Cool sein, alles „cremig“ nehmen ist bei Jugendlichen angesagt, um die Gleichaltrigen zu beeindrucken. Langeweile bestimmt den Lebensrhythmus. Leben, arbeiten und Pflichterfüllung sind bei KUS dagegen meist aufregend und ereignisreich. Die Freude über hunderte von Delphinen, die das Schiff begleiten oder die Befriedigung über eine gelungene Schiffsübernahme macht glücklich. Vieles geht aber nicht glatt, Hindernisse müssen bewältigt, Gefahren überwunden werden: Der fußverletzte Mitschüler muss von der Biwakhütte am Berg Teide ins Tal getragen werden, die Osmoseanlage fällt aus und Duschen mit Süßwasser ist für zwei Wochen unmöglich, bei den Indianern im Regenwald reichen auch die Englischkenntnisse nicht zur Verständigung aus. In solchen und ähnlichen Situationen erfahren Heranwachsende, dass es sich lohnt, Hindernisse zu überwinden. Rudolf z. Lippe fordert, „Widerstand wahrzunehmen, anzunehmen, zu

erkennen und mit ihm arbeiten zu lernen“ (2005, 2), um Prozesse ästhetischer Bildung zu befördern.

Nach einer „relativ“ ruhigen Nacht für die, die Geschaukel mögen, hat dann ein neuer Tag angefangen, also Tag mit richtig Licht und so. Musste noch irgendwas arbeiten, also bin ich nach 4 Stunden Schlaf aufgestanden. Hatte, glaub ich, die Nacht über verteilt insgesamt 9 Stunden Schlaf, also ungefähr 1,5 Stunden mehr als zu Hause. Nur so als Vergleich. Hab dann erst mal ein bisschen „Scheiße gepumpt“. Macht Spaß so was.

Darauf hab ich – mit meiner letzten trockenen Jeans – der Wache den Innenklüver bergen geholfen. Hat total viel Spaß gemacht. War ein bisschen sehr nass. Ich weiß jetzt auch, warum die Stahlleine unter dem Klüverbaum Stampfstag heißt: Das Ding ist nämlich – inklusive Klüverbaum – mit Christian und Kasper, den Segelpackern, ganz dolle auf die Wellen geschlagen. Die Zwei sind ein paar Mal bis zur Hüfte im Wasser gestanden, während wir geduscht haben. Mit Seewasser hinter der Reling. Unfreiwillig.

Hatte dann während der Wache einen „Rudergehflash“. Bin – glaub ich – über 3,5 Stunden am Ruder gestanden und hab mich über jede Welle, die das Vordeck geflutet hat, gefreut. Sind aber bloß 3 Leute nass geworden….

Dann noch schnell was gegessen und mich für 2 Stunden hingelegt.

Um 21 Uhr die Osmose gespült und den Generator ausgemacht. Das geilste Erlebnis im Maschinenraum ist, wenn der Generator ausgeht und es dann auf einmal ganz still in der Maschine wird. Dann weiß man auch wieder, warum man ewig in der Maschine herumsteht und schwitzt. (Niko 31. 1. 09)

- Viele Entscheidungen im Alltag von KUS orientieren sich an „Gender-Mainstreaming“ als Idee, wie **Geschlechtergerechtigkeit** zu realisieren sei. So sind z. B. nicht nur Aufgaben wie Backschaft und Maschinenwartung gleichermaßen an Mädchen und Jungen verteilt, sondern auch das Amt der Tagesprojektleitung an Land und des Kapitäns bzw. Steuer“manns“ bei der Schiffsübergabe steht beiden Geschlechtern offen. Mädchen werden ermutigt, sich für Führungsaufgaben zu bewerben. Im Unterricht werden geschlechtssensible Methoden und Umgangsformen beachtet.

  Als Wachführerin muss man an viele Sachen denken, aber im Prinzip ist es keine harte Arbeit

  Man muss daran denken, dass jemand stündlich eine Sicherheitsrunde macht und zur vollen Stunde die Position einträgt.

  Eine Sicherheitsrunde beinhaltet, einmal über das ganze Schiff zu gehen und zu schauen, ob alles so ist, wie es sein soll. Man schaut beispielsweise, ob an Deck alle Tampen aufgeschossen sind, ob es irgendwo brennt, ob alles „festgebenselt“ ist, ob der Herd aus ist, (die anderen hassen es ans Ruder gehen zu müssen=). (Marlit 3. 12.)

Das Ausloten dieser und ähnlicher Gestaltungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens ist ein zentrales Kennzeichen von KUS. **Bildung geschieht, wenn aus Leben Erleben wird und daraus Erfahrung erwächst.**

Erleben findet statt, wenn alle Sinne wach und gefordert sind. Wenn auf dem Meer das Rauschen der Wellen gehört, die Salzluft gerochen und geschmeckt, Wind und Kälte gespürt, das Gleichgewicht nach der Seekrankheit wieder gefunden, der Horizont oder der Stern am Nachthimmel zur Orientierung beobachtet wird – dann erleben wir die Seefahrt. Die Beziehung zur Natur besteht – jenseits aller romantischen Schwärmerei – einerseits in der Begegnung mit noch relativ unverstellten, freien Räumen und andererseits in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen, die diese Naturräume ermöglichen, aber auch gefährden. Auf einer „Expedition" unterwegs sein, bedeutet, frei zu werden, sich zu verändern, Regeln neu zu definieren und alte Muster durch neue zu ersetzen (Dettweiler & Kugelmann, 2010).

Zu Erfahrung gerinnt das Erleben durch die Anbindung der Eindrücke an die eigene Lebensgeschichte, an die Geschichte unserer Kultur/ Gesellschaft, an die Geschichte der Menschheit und schließlich an die Zukunftsperspektiven der Welt in der wir leben. Wenn das Meer als Müllhalde der modernen Industriegesellschaft wahrgenommen, der Müll auf dem kleinen Segelschiff als Logistikproblem erkannt und der Umgang mit Müll in der Heimatstadt gedanklich damit in Verbindung gebracht wird, erhält die als Meer erlebte Welt eine neue Bedeutung. Und wenn daraus die Einsicht entsteht, dass die „Schönheit der Natur" durch den zu sorglosen Umgang mit dem Wohlstandsmüll in Gefahr ist, wurde die Basis dafür geschaffen, sich jetzt und später, in Gegenwart und Zukunft aktiv für Nachhaltigkeit im Umgang mit unserer Mitwelt einzusetzen. Gegen alle Widerstände.

Der Mehrwert von KUS für andere im Schulsystem

Die Schülerinnen und Schüler auf der Thor Heyerdahl sind Kundschafter einer zukunftsweisenden Bildung. Das Projekt KUS wird so zum **Labor und Experimentierfeld** für Bildungsprozesse und zum Aushängeschild für einen beispielhaften Schulversuch. Unterwegs sein ins Leben unter der Leitlinie „Kiel und Ruder" wird zur Bedingung der Möglichkeit für das Gelingen der Bildungsverantwortung unserer Gesellschaft. [3]

---

3 Durch die Einbeziehung der Kategorie „Unterricht/ Lernen", durch die kritische Distanz zum Begriff „Erlebnis" in der Pädagogik, durch die wissenschaftlich fundierte Reflexion der Lehr-Lern-Methoden und durch den Anspruch auf wissenschaftliche Qualitätssicherung unterscheidet sich das Konzept von „Kiel und Ruder" von den meisten auf dem Markt befindlichen

Da Bildung jedoch nicht einfach zum „Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen“ werden darf, sondern stets auch die persönlichen Interessen und Bedürfnisse des Individuums respektieren muss, werden die Bildungsangebote im Rahmen von „AbenteuerBildung“ durch das "Prinzip des absichtlich Unabsichtlichen" reguliert (Benner, 2001, 127 zitiert bei Prohl 2010, S. 98) Dieser Ausdruck bedeutet, dass wir die Ergebnisse pädagogischer Maßnahmen niemals sicher voraussagen können. Die **Möglichkeit**, sie zu verwirklichen, wird durch geeignete pädagogische Arrangements erreicht. Solche „pädagogischen Inszenierungen“ (Dietrich & Landau, 1990) orientieren sich am Prinzip der "pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse". Das bedeutet. dass z. B ökologische Fragen, politische und historische Themen oder schulische Lernfelder durch geeignete Settings für die Lernenden sinnvoll aufbereitet werden.

Auch wenn diese Settings für alle Schülerinnen und Schüler gleich gewählt werden, ist es dennoch unmöglich, die pädagogischen Ursache-Wirkungsprozesse zu objektivieren, weil deren „Erfolg“ letztlich von dem persönlichen Einverständnis der einzelnen Person und ihrem Willen abhängt, sich auf ein pädagogisches Ziel hin zu bewegen.

Aufgrund dieser Vorgabe können die Veränderungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 2003) nie eindeutig auf die Einflüsse der pädagogischen Maßnahmen im KUS-Projekt bezogen werden. Die zentrale Fragestellung der Evaluierung des KUS-Projekts bezieht sich daher vor allem darauf, wie es gelingen kann, Leben, Lernen und Abenteuer so zu verbinden, dass Heranwachsende – im Sinne des Empowerment – in ihrer personalen, sozialen und schulischen Entwicklung unterstützt werden. Für Empowerment gibt es noch keinen adäquaten deutschen Begriff, da es nicht nur um „Stärkung“ des Einzelnen geht, sondern noch darüber hinausgehend, um die Gewinnung von Ressourcen zur Lebensbewältigung in einer globalisierten Welt und um die Befähigung zur verantwortungsvollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. dazu Liebau, 1999 und Kugelmann, 2009).

Bei der Prozessanalyse der ersten beiden Törns (2008/09 und 2009/10) haben sich folgende konzeptuelle Schwerpunkte als die wichtigsten „Anker“ des KUS-Projekts herausgestellt:

- Die Kontinuität des Projekts von der Vorbereitung über die Realisierung bis hin zur Sicherung der Ergebnisse im Sinne der Nachhaltigkeit

---

erlebnispädagogischen Angeboten. Deshalb wird hier der Begriff „outdoor-Erziehung“ an Stelle von „Erlebnispädagogik verwendet.

- Die konsequente Übertragung von Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler und die damit verbundene Betonung der Selbstständigkeit
- Die Verbindung von Leben und Lernen, von Erfahrung und Unterricht in Kombination mit einer besonderen pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden
- Die Wahl der Natur als bevorzugter Lernort, der zeitweise Verzicht auf moderne Medien (Handy, MP3-Player, GPS) und die Expedition als geeignetes Medium der Bildung.4

Diese vier genannten Basics des KUS-Konzepts bilden die Grundlage für die an der TUM neu entstehenden Pilot-Projekte im alpinen Bereich. So sollen z. B. Wandertage oder Klassenfahrten im Rahmen von „AbenteuerBildung" gemeinsam mit der Klasse geplant werden und Aufgaben wie Reiseorganisation, Wegplanung, Schloss-/Kirchen-/Stadtführung, Verproviantierung in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Orientierung im Gelände, botanisches Wissen oder geologische Formationen könnten als Unterrichtsthemen mit der Reise verbunden werden. Teambildende Maßnahmen und abenteuerliche Grenzerfahrungen (Hochseilgarten, Fahrradtour, Bergwanderung) sollen nicht als erlebnisbetonte „events" und Animation gestaltet werden, sondern in die alltäglichen schulischen Themen und Anlässe (Beginn des Schuljahres, Ende der Schulzeit, Konfliktbewältigung) eingebunden sein.

KUS – ein Bildungs- und Forschungsprojekt, das weniger von einem üppigen Drittmittel-Etat als von der Leidenschaft weniger für die Idee getragen wird – ist aufgrund seines konsequent integrativen Bildungskonzepts als ein „Fels in der Brandung" gegen die Funktionalisierung und einseitige Vernunftorientierung der schulischen Bildung zu betrachten. Die Nachfolgeprojekte im alpinen Bereich werden die KUS-Idee fortsetzen und ausweiten. Gemeinsam mit Experten aus der alpinen Jugendarbeit (Outward Bound, JDAV), der Schulpraxis, der Wissenschaft (Kooperation mit der Ludwig-Maximilian-Universität München) und Politik werden diese Konzepte für eine andere, integrative und zukunftsfähige Schule entwi-

---

4 Nicht alle dieser „Anker" wurden bei KUS bereits vollständig realisiert und genutzt. So ist z. B. die Idee der Nachhaltigkeit noch nicht optimal zu Ende geführt worden. Nach der Heimkehr der TeilnehmerInnen (Schüler und Lehrkräfte) müsste mehr als bisher der Kontakt gesucht und schulische sowie persönliche Betreuung angeboten werden. Dies scheiterte bisher an den fehlenden personalen Ressourcen. Auch die umfassendere Umsetzung der Selbstständigkeit und Mitverantwortung der Schüler und Schülerinnen ist noch im Prozess – auf Grund der Rückmeldungen aus dem 1. und 2. Törn wurde zwar bereits Einiges verändert, doch befinden sich diese Prozesse weiterhin in der Entwicklung.

Die Pflege der pädagogischen Beziehung und die Auswahl geeigneter Lernorte sind dagegen bereits gut gelungen. So wurden z. B. Feedback-Gespräche über die persönlichen und schulischen Lernfortschritte institutionalisiert und von den Beteiligten sehr positiv aufgenommen.

ckelt. Das Setting des Wandertags, des Schullandheims, der Winter- oder Sommersportwoche könnte unter dem Vorzeichen „AbenteuerBildung“ von der 5. Klasse an wieder aufgenommen werden und Eingang in ein pädagogisch fundiertes Schulkonzept finden, das regelmäßige outdoor-Phasen in der Schullaufbahn einschließt, von denen alle Kinder profitieren sollten.

Literatur:

Dettweiler, U. & Kugelmann, C. (2010). *The Pedagogical Value of Expeditions. A Little Rehearsal of Kurt Hahn's Concept of „Being Outward Bound“* In: Outward Bound International Journal, S. 24 – 28.

Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek. Rowohlt.

Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: Prohl, R. (Hrsg.): *Bewegung und Bildung*. Dvs-Tagung Czwalina, S. 19 – 28.

Kugelmann, C. & Weigelt-Schlesinger, Y. (2009). *Mädchen spielen Fußball*. Ein Lehrgang für Mädchen in Schule und Verein. Schorndorf. Hofmann.

Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung*. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München. Juventa.

Merk, R. (2006). *Klassenzimmer unter Segeln*. Hamburg: Czwalina.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim. Limpert 3. Aufl..

z. Lippe, R. (2005). *Ökonomie als Modell für Bildung?* Manuskripte2005 – Ökonomie als Modell für Bildung.

Schultz, T. (2008). *Kinder als Stopfgänse der Nation*. In: Süddeutsche Zeitung vom 5. 2. 2008 .

Prof. Dr.

Martin Lames

Seit Oktober 2009: Lehrstuhl für Trainingswissenschaft und Sportinformatik
Fakultät für Sportwissenschaft, TU München
Von April 2002 bis September 2009: Professur für Bewegungs- und Trainingswissenschaft, Institut für Sportwissenschaft, Universität Augsburg

E-Mail: martin.lames@tum.de

Website: http://www.trainingswissenschaft.sp.tum.de/

Dr.

Claudia Augste

Akademische Rätin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg, Lehre und Forschung in der Bewegungs- und Trainingswissenschaft, z.Zt. insbesondere zur sportmotorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen

E-Mail: claudia.augste@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de/mitarbeiter/052augste/

Verhaltensnormen der Sportpraxis – Bedeutung für den Sportunterricht

1 Problemstellung

Eine zentrale sportdidaktische Kategorie ist der lebensweltliche Bezug des Sportunterrichts. So fließen in vielfältige Überlegungen zur Sportdidaktik Vorstellungen über das „real existierende“ Sporttreiben in der Sportpraxis außerhalb der Schule ein. Wenn beispielsweise von der Zielkategorie „Motivation zum lebenslangen Sporttreiben“ die Rede ist, dann kann dies begründet nur geschehen, wenn hinreichende Kenntnisse über die Realität des Sporttreibens vorliegen.

Besonders akut wird der lebensweltliche Bezug, wenn die Orientierung reflektiert wird, unter der man den Gegenstand des Sportunterrichts betrachtet. Hier stellen sowohl die pädagogisch-didaktisch ausgerichtete Betrachtung als auch eine von der außerunterrichtlichen Realität geprägte Orientierung Alternativen dar. Denn einerseits richtet sich die Sportinszenierung im Unterricht primär nach den schulischen Erfordernissen und pädagogisch-didaktischen Konzepten, andererseits verweisen wichtige Zielperspektiven im Sportunterricht nach „draußen“.

Eine bedeutsame Rolle spielen auch Vorstellungen und Erwartungen der Schüler über den „richtigen“ Sport, die sicher auch von deren persönlichen außerschulischen Erfahrungen und besonders vom medial vermittelten Spitzensport geprägt sind. Dieses Vorwissen der Schüler kann im Sportunterricht nicht ignoriert werden, möchte man sich nicht vom lebensweltlichen Bezug abnabeln. Andererseits können hier aber auch Vorurteile transportiert worden sein, mit denen man nun im Unterricht konfrontiert wird. Es ist also von hohem sportpädagogischen Interesse, über Verhaltensnormen, die in der Sportpraxis herrschen, im Bilde zu sein, um den Sportunterricht nicht auf einer „Insel der Seeligen“ zu inszenieren, die von den Schülern als Eigenwelt, ohne jeden Bezug zum außerschulischen Sporttreiben, erlebt wird. Die positiven und negativen Vorbilder der Schüler sollten wegen ihrer prägenden Wirkungen (Ahlborn, 1996; Bierhoff & Wagner, 1998) dem Lehrer bekannt sein.

Diese Studie stellt sich zum Ziel, vergleichend in den großen Mannschafts-Sportspielen gängigen Verhaltensnormen empirisch zu erheben, und zwar für die Akteure Spieler, Trainer und Zuschauer, sowie speziell die Facette des Verhaltens gegenüber dem Schiedsrichter zu beleuchten. Didaktische Konsequenzen sollen abschließend reflektiert werden.

2 Methode

„Kronzeugen“ für die herrschenden Verhaltensnormen im Sport sind Schiedsrichter. Dies ist insofern gut begründbar, als diese als Hüter der regelrelevanten Normen ständig Verhalten beobachten, um es ggf. zu sanktionieren. 152 Schiedsrichter der bayerischen Spielsportverbände (Basketball 20, Fußball 39, Handball 53, Volleyball 40) mit mindestens Landesniveau beurteilten die Häufigkeit von Verhaltensweisen in ihrem Sportspiel anhand eines Fragebogens.

Der selbst entwickelte Fragebogen umfasste insgesamt 50 sportspielübergreifende und -spezifische Items zu den Komplexen „Verhalten bei Schiedsrichterentscheidungen“ (z. B. verbaler und gestischer Protest, Reklamieren einer unzutreffenden Entscheidung für sich), „allgemeines Verhalten der Spieler“ (z.B. Simulieren von Regelverstößen, Gratulation zu guten Leistungen des Gegners, Spucken), „Verhalten der Trainer“ (z. B. Aufruf zu unfairem Verhalten, Konflikte mit Schiedsrichter) und „Verhalten der Zuschauer“ (z. B. Beschimpfung von eigenen und gegnerischen Spielern sowie Schiedsrichtern, Werfen von Gegenständen). Zur Beantwortung der Fragen wurden Likert-Skalen gewählt, die 4 Stufen umfassten, wenn es um generelle Verhaltensweisen ging (Werfen von Gegenständen kommt nicht vor, kommt in manchen Spielen vor, in vielen Spielen, in jedem Spiel). Wenn es jedoch um Reaktionen in bestimmten Spielsituationen ging, wurde differenzierter mit 6 Stufen gefragt (Verbaler Protest bei Abseitsentscheidungen kommt nicht vor, kommt in manchen Spielen vor, in vielen Spielen, mindestens einmal im Spiel, mehrfach im Spiel, bei jeder Gelegenheit).

Um einen sportspielübergreifenden Vergleich zu realisieren, wurden über die einzelnen Fragenkomplexe (s.o.) Z-transformierte Indices gebildet. Dabei ist jedoch zu beachten, dass besonders das Verhalten bei spielspezifischen Stimuli kaum sportspielübergreifend vergleichbar ist, da jede Verhaltensweise im jeweiligen Sportspiel eine andere Tragweite aufweist und einen unterschiedlichen Einfluss auf das Spielgeschehen hat.

3 Ergebnisse

3.1 Verhalten der Sportler bei Schiedsrichterentscheidungen

Das Verhalten der Sportler bei Schiedsrichterentscheidungen wurde im Fragebogen über die Beurteilung sportartspezifischer Situationen erfasst. In Tabelle 1 sind exemplarisch die Mittelwerte einiger Items dargestellt.

Tabelle 1: Häufigkeiten des Auftretens von Kritik an Schiedsrichterentscheidungen

Sport-spiel	Entschei-dung	Bei jeder Gelegenheit	In jedem Spiel mehr-mals	In jedem Spiel mind. einmal	In vielen Spielen	In manchen Spielen	Kommt nicht vor
VB	Netz-berührung	0	14	37	16	28	5
	Blockberüh-rung	0	19	40	16	26	0
BB	Techn. Foul	0	0	5	55	40	0
	Pers. Foul	5	40	40	10	5	0
HB	Freiwurf	0	34	34	15	13	4
	7-Meter	2	45	26	17	9	0
FB	Abseits	0	30	33	20	18	0
	Freistoß	0	38	23	18	18	5

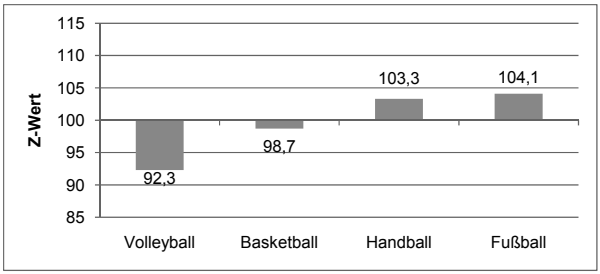


Abbildung 1: Index des negativen Verhaltens der Spieler gegenüber Schiedsrichter-entscheidungen (niedrige Werte zeigen seltenes, hohe Werte häufiges Auftreten an)

Es zeigt sich, dass Kritik an Schiedsrichterentscheidungen in allen Sportarten grundsätzlich weit verbreitet ist. Auffällig ist jedoch, dass z. B. eine Freiwurf-Entscheidung im Handball, die größtenteils ohne direkte Konsequenzen bleibt, deutlich häufiger kritisiert wird, als beispielsweise die Entscheidung auf Netzberührung im Volleyball, obwohl diese einen direkten Punkt für den Gegner bringt. Diese einzelnen Auffälligkeiten werden durch die Z-transformierten Indizes bestätigt (Abb. 1). Der post-hoc-Vergleich auf homogene Untergruppen zeigt, dass im Volleyball signifikant weniger Kritik an Schiedsrichterentscheidungen geübt wird als in den übrigen Sportarten.

3.2 Allgemeines Verhalten der Spieler

Ein Blick auf allgemeine Verhaltensweisen der Spieler in Tabelle 2 zeigt, dass unfaires Verhalten in den untersuchten Zweikampfsportarten leider keine Seltenheit ist. Schlechte Umgangsformen werden ausgerechnet in der Lieblingssportart von Jugendlichen, dem Fußball (vgl. Altenberger et al., 2005; Digel, 1989), am häufigsten vorgelebt. Vorbildliches Verhalten dagegen, wie das Beglückwünschen des Gegners zum Sieg oder das Respektieren guter gegnerischer Leistungen, erfährt im Fußball die geringste Ausprägung.

Tabelle 2: Beispiel-Items zum allgemeinen Verhalten von Sportspielern

Item		VB	BB	HB	FB
Verletzungen des Gegners werden bei Spielaktionen in Kauf genommen (6-stufig)	MW	---	1,15	1,71	1,60
	s	---	0,88	0,98	0,78
Fouls werden vorgetäuscht (Schwalben) (6-stufig)	MW	---	1,55	2,36	2,15
	s	---	0,89	1,13	0,95
Spieler zeigen schlechte Umgangsformen (auf den Boden spucken, fluchen, obszöne Gesten, etc.) (4-stufig)	MW	0,67	1,26	0,79	1,70
	s	0,68	0,87	0,69	0,85
Spieler zollen der gegnerischen Leistung Anerkennung (4-stufig)	MW	1,26	1,35	1,09	0,93
	s	0,58	0,49	0,69	0,47

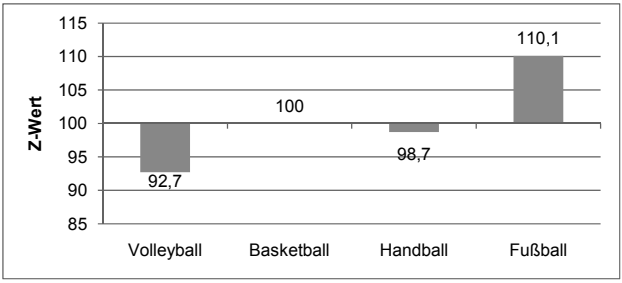


Abbildung 2: Index des negativen Spielerverhaltens

Zur Indexberechnung dieses Fragenkomplexes wurden die positiven mit den negativen Aspekten gegen gerechnet. Volleyballer zeigen gegenüber Handballern und

Basketballern signifikant vorbildlichere Verhaltensweisen. Fußballer dagegen stechen mit ihren gezeigten Umgangsformen gegenüber anderen Ballsportlern wiederum negativ heraus (s. Abb. 2).

3.3 Trainerverhalten

Die Verhaltensweisen von Trainern im Volleyball und Basketball werden von den Schiedsrichtern als vorbildlicher eingestuft als das von Handball- und Fußballtrainern (s. Tab. 3 und Abb. 3).

Tabelle 3: Beispiel-Items zum Trainerverhalten

Item		VB	BB	HB	FB
Trainer beschimpft den Schiedsrichter (4-stufig)	MW	0,98	1,20	1,34	1,23
	s	0,56	0,52	0,68	0,58
Trainer gratuliert den Gegnern zum Sieg (4-stufig)	MW	2,21	2,15	1,55	1,18
	s	0,59	0,74	0,67	0,50

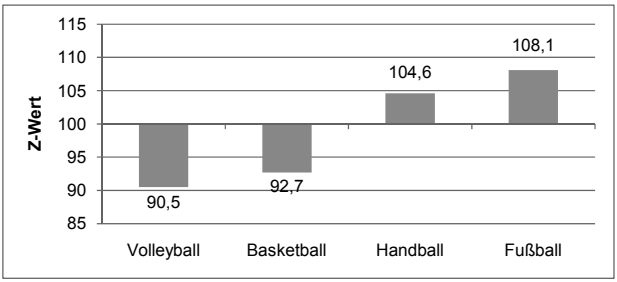


Abbildung 3: Index zum negativen Trainerverhalten

3.4 Zuschauerverhalten

Bei den Zuschauern ragt wiederum nur die Sportart Volleyball in positiver Weise heraus (s. Tab. 4 und Abb. 4). Die Zuschauer der Sportart Fußball, bei denen die Unterschicht überrepräsentiert ist (Messing & Lames, 1996), fallen auch in dieser Kategorie negativ auf.

Tabelle 4: Beispiel-Items zum Zuschauerverhalten

Item		VB	BB	HB	FB
Zuschauer beschimpfen oder beleidigen den Schiedsrichter oder die Spieler (4-stufig)	MW	1,09	1,90	1,98	1,98
	s	0,57	0,64	0,72	0,80
Zuschauer fordern zum aggressiven Spiel auf (4-stufig)	MW	0,65	1,15	1,21	1,38
	s	0,65	0,59	0,79	0,77

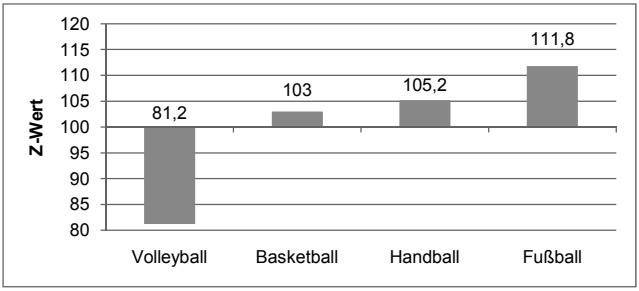


Abbildung 4: Index zum negativen Zuschauerverhalten

4 Diskussion

Insgesamt lässt sich auf Basis der Untersuchung ein Bild der Sportrealität zeichnen, für das gemeinhin negativ bewertete Verhaltensweisen eher charakteristisch sind denn als abweichend betrachtet werden können. Von dieser Feststellung muss allerdings das Sportspiel Volleyball ausgenommen werden, das sich auch durch das Schicht- und Bildungsniveau von Spielern und Zuschauern von den anderen Sportspielen abhebt (Messing & Lames, 1996).

Am gegenteiligen Ende des Spektrums befindet sich das Sportspiel Fußball, das die Rangreihe in fast allen Skalen in negativer Hinsicht anführt. Zwar liegt hier eine entsprechende Bildungs- und Schichteinordnung von Spielern und Zuschauern vor, aber das Phänomen sollte nicht alleine mit diesem Verweis abgetan werden. Da dem Fußball auch bezüglich der medialen Präsenz und Vermarktung eine Sonderrolle zukommt, sollten Funktionäre und Verantwortliche die Ergebnisse zum Anlass nehmen, die Konsequenzen für das öffentliche Erscheinungsbild der Sportart zu bedenken. Die angestrebte weitere Gewinnung von Anhängern auch in

früher fußballfernen Kreisen hängt sicher auch zum Teil von diesem Erscheinungsbild ab.

Nicht zuletzt betreffen die Befunde auch didaktische Überlegungen zum Fußball als Spielsportart. Hier wird ohnehin schon die Frage gestellt, ob es erforderlich ist, in einer Sportart zu unterweisen, in der in bestimmten Alters-, Schulform- und Geschlechtskombinationen schon 70-80% der Schüler im Verein organisiert sind. Empirische Studien haben gezeigt, dass im Sinne eines Matthäus-Effekts besonders diese Vereinsspieler vom Fußballunterricht profitieren, also lediglich in den Genuss einer weiteren Trainingseinheit kommen (Augste, Klebrig & Lames, 2009). Wenn nun die Sportart noch in den Verdacht geriete, negative Verhaltensweisen und Werthaltungen implizit zu fördern, müsste noch viel kritischer über ihre Legitimation als Schulsportart nachgedacht werden.

Unabhängig vom Sportspiel scheint es, als ob das Ausleben negativer Affekte im Freiraum des Sportspielwettkampfes durchaus eine Verhaltensnorm darstellt. Damit wird ein neues Licht auf einige Regeln in diesem Setting geworfen, die nun nicht mehr gemeinsame Konventionen zur Sicherung eines geordneten Spieles sind, sondern tatsächlich die unbequemen Zwangsjacken, gegen die man sich trickreich zur Wehr setzt. Didaktisch ist ein Ausblenden dieses Aspektes der Sportrealität fragwürdig. Man „darf“ eben als Sportspielzuschauer auf den Schiedsrichter schimpfen, dies ist in aller Regel im normalen Verhaltensspektrum eingeschlossen. Die „Schwalbe“, formal ein Betrugsversuch, mutiert zur sportlichen Höchstleistung, zu der man auf dem Schulhof genauso beglückwünscht wird wie im Bundesliga-Stadion.

Sowohl eine kritiklose Übernahme der generellen Verhaltensnormen als auch die Konstruktion einer Eigenwelt, in der „fair“, d.h. nach schulisch-pädagogischen Idealen gespielt wird, scheinen fehl am Platz. Vielmehr bietet sich die hervorragende Gelegenheit, in der Sportspielausbildung und hier gerade in der Vermittlung der „beliebtesten Schulsportart“ (Altenberger et al., 2005) Fußball diesen Widerspruch pädagogisch-didaktisch zu thematisieren. In der kritischen Auseinandersetzung mit Normen und Vorbildern, mit tief verwurzelten, aber kaum reflektierten Annahmen über erlaubte Verhaltensweisen liegt ein enormes didaktisches und im tiefen Sinne des Wortes Bildungspotenzial. Voraussetzung ist allerdings, dass der Sportlehrer dieses Potenzial erkennt und es entschlossen, sicher gegen manchen Widerstand zum Gegenstand seiner Ausbildung macht. Die vorliegende Studie belegt die Notwendigkeit einer didaktischen Reflexion des Lehrstoffs bezüglich der impliziten Vorbilder und Verhaltensnormen in der Sportspielrealität.

5 Literatur

Ahlborn, H.-U. (1996). *Werteerziehung durch Vorbildlernen*. Frankfurt: Verlag für akademische Schriften.

Altenberger, H., Erdnüß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Siglreitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.

Augste, C., Klebrig, F. & Lames, M. (2009). Fußball in der Hauptschule – Eine Analyse von Einflussfaktoren auf die Spielbeteiligung in heterogenen Klassen. In R. Naul & U. Wick (Hrsg.), *20 Jahre dvs-Kommission Fußball - Herausforderung für den Fußballsport in Schule und Sportverein* (S. 112-118). Hamburg: Czwalina.

Bierhoff, H. W. & Wagner, U. (1998). *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Digel, H. (1989). Sehgewohnheiten Jugendlicher bei Sportfernsehsendungen – Skizzen zu einer empirischen Untersuchung. In: H. Altenberger (Red.), *Das Bild des Sports in den Massenmedien* (S. 3-45). Erlensee: SFT.

Messing, M. & Lames, M. (1996). *Empirische Untersuchungen zur Sozialfigur des Sportzuschauers*. Mainz: Schors.

Prof. Dr.
Norbert Olivier

Manfred Agethen, Daniel Krause, Karin Schmalfeld & Martin Wünnemann

Bewegungs- und Trainingswissenschaft, Department Sport & Gesundheit, Fakultät für Naturwissenschaften, Universität Paderborn

E-Mail: bewtrain@upb.de

Website: http://dsg.uni-paderborn.de/

Videotraining im Schulsport

1 Zur Entwicklung des Videotrainings

Die Entwicklung des Videotrainings ist in die Veränderungen und Neuentwicklungen der Informationstechnologien einzuordnen. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Nutzung des technisch Möglichen sollte dabei ständig neu gestellt werden (Altenberger, 2002). Als gravierendste Änderung der Videotechnik in den letzten Jahren ist die Möglichkeit zur digitalen Speicherung von Videoaufnahmen zu bezeichnen, die von einer dramatischen Zunahme der Kapazität immer kleiner werdenden Speichermedien begleitet wurde. In diesem Kontext hat Videotraining sowohl in der praktischen Anwendung als auch in der wissenschaftlichen Bearbeitung zunehmende Beachtung gefunden. Die zunehmende praktische Anwendung ist dabei in erster Linie im Leistungssport zu verorten. Hier ist es in vielen Sportarten inzwischen üblich, Videotechnologien einzusetzen, um Koordinationstraining durchzuführen. In leistungssportlichen Zusammenhängen sind auch in wachsendem Maße Forschungsarbeiten zum Videotraining durchgeführt worden. Für den Schulsport ist eine ähnliche Entwicklung nicht festzustellen.

Die häufig gestellte Frage, ob Videotraining grundsätzlich positive Effekte hat, ist der typischen Fangfrage der Medienforschung zuzuordnen: Hat Medieneinsatz positive Effekte auf Unterricht bzw. Training? Eine wissenschaftliche Bearbeitung dieser Frage ist – vorsichtig formuliert – äußerst schwierig, weil die Qualität des Medieneinsatzes und die Qualität eines Kontrollgruppen-Unterrichts bzw. Kontrollgruppen-Trainings ohne Medieneinsatz das Ergebnis wesentlich beeinflussen.

Differenziertere Forschungsfragen zielen auf die Effekte verschiedener Varianten von Videotraining ab. In der Forschungsgruppe um Reinhard Daugs wurden in den 80er Jahren Grundlagen erarbeitet, die das „was, wie und wann“ des Videotrainings thematisierten und hierzu erste Hinweise liefern konnten (Daugs u. a., 1989). Aktuell wird der technischen Entwicklung entsprechend die Frage der Darstellungsperspektive von Video- bzw. Bildschirmdarstellungen bearbeitet (Krause, im Druck).

In diesem Beitrag wird in knapper Form versucht, Videotraining in das Koordinationstraining einzuordnen und den aktuellen Forschungsstand zur Theorie und Praxis des Videotrainings zu skizzieren. Abschließend sollen Möglichkeiten und Grenzen des Videotrainings im Schulsport umrissen werden.

2 Einordnung in das Koordinationstraining

Das hier dargestellte Videotraining ist als videogestütztes fertigkeitsorientiertes Koordinationstraining zu verstehen. Der Trainingsprozess findet überwiegend zielgerichtet und bewusst statt und wird dem expliziten motorischen Lernen zugeordnet. Implizite Lernprozesse können jedoch durchaus parallel stattfinden. Ziele des Koordinationstrainings können in Abhängigkeit von der angestrebten Expertise differenziert werden. So kann in Bezug auf die Ausführungsqualität einer Bewegung zwischen dem Beherrschen der Grundtechnik und dem Beherrschen einer optimierten Bewegungstechnik unterschieden werden. Im Schulsport sollte es das Ziel des Koordinationstrainings sein, die Grundtechnik möglichst vieler verschiedener Sportarten zu beherrschen. Optimierte Bewegungstechniken werden dagegen nur selten das Ziel des Schulsports sein. Der Nutzen von Videotraining liegt dann eher in der Videoinstruktion und weniger im Videofeedback (Olivier u. a., 2008).

Koordinationstraining soll eine Veränderung interner Bewegungsrepräsentationen, die als relativ überdauernde Ausbildung und Korrektur von Gedächtnisbesitz verstanden werden, bewirken (Olivier u. a., 2008). Dabei kann Videoinstruktion insbesondere auf präskriptives und Videofeedback auf interpretatives Bewegungswissen einwirken (Wiemeyer, 1997). Neurophysiologische Untersuchungen machen deutlich, dass schon bei der Betrachtung der Bewegung Hirnareale aktiviert werden, die mit exekutiven motorischen Funktionen assoziiert sind (z. B. Iacoboni, 2009).

Verschiedene Autoren postulieren, dass das präskriptive Bewegungswissen in frühen Lernphasen dominant räumliche Aspekte beinhaltet (Daugs u. a., 1989; Hikosaka u. a., 1999; Panzer u. a., 2009). Die scheinbar dominant räumliche Kodierung spricht für eine besondere Effektivität visueller Instruktionen und visuellen Feedbacks. Videotraining scheint deshalb für die Zielstellung des Beherrschens der Grundtechnik als Ergänzung zur einfachen Übungsmethode besonders sinnvoll zu sein. Im Schulsport wäre zum Beispiel ein Instruktionsvideo denkbar, welches die angestrebte Grundtechnik darstellt. Zusätzlich können Videopräsentationen der eigenen Bewegungsausführung an den Lernenden zurückgemeldet werden, um die Diskrepanz zwischen der eigenen und der angestrebten Bewegungsausführung zu verdeutlichen.

3 Zur Theorie und Praxis des Videotrainings – was, wie, wann?

3.1 Was wird gezeigt?

Von vielen Trainerinnen[1] wird nach den ersten Videotrainingseinheiten herausgestellt, dass „sich selbst mal auf einem Video gesehen zu haben" eines der zentralen Ergebnisse des Trainings war. Ein solches Vorgehen ohne Aufmerksamkeitslenkung auf besonders relevante Aspekte der Bewegung wird in vielen Fällen nicht zu den gewünschten Lerneffekten führen. Wenn der Informationsgehalt des Videos die Verarbeitungskapazität der Sportlerinnen übersteigt, besteht für diese ein Selektionserfordernis (Olivier & Müller, 2002), das von den meisten Unerfahrenen nicht selbst geleistet werden kann. Somit kommt der Trainerin die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit auf diejenigen Merkmale zu lenken, deren Thematisierung besonders hilfreich für den Lernprozess erscheint. Dabei ist die Auswahl der Merkmale alles andere als trivial. Wir schlagen ein defizitorientiertes Vorgehen vor, in dem nicht mehrere Defizite parallel thematisiert werden.

Da eine geeignete Auswahl von Defizitmerkmalen von den meisten Trainerinnen nicht spontan geleistet werden kann, sollte eine zeitliche Trennung von Diagnostik und Training vorgenommen werden. Die Analyseaufnahmen sollten zunächst, ohne den Sportlerinnen gezeigt zu werden, von der Trainerin ausgewertet und die zu behandelnden Defizitmerkmale ausgewählt werden. Erst in späteren Trainingseinheiten werden den Sportlerinnen Instruktions- und Feedbackvideos mit Aufmerksamkeitslenkung auf die vorher festgelegten Defizitmerkmale präsentiert. Durch diese zeitliche Trennung von Diagnostik und Training wird gewährleistet, dass eine geeignete Reduktion auf die wichtigsten Defizitmerkmale vorgenommen werden kann und es nicht zu der in der Praxis häufig beobachteten Überforderung von Sportlerinnen durch zu viele parallele Hinweise kommt. Die Auswahl der Defizitmerkmale sollte individuell erfolgen und nicht pauschal für eine Gruppe von Sportlerinnen getroffen werden. Außerdem sollte das Merkmal nicht anhand eines einzelnen defizitären Versuchs erkannt werden, sondern es sollten nur häufig auftretende Technikdefizite für das anschließende Training ausgewählt werden. Wichtig ist auch, dass die thematisierten Merkmale tatsächlich für die Bewegungsleistung relevant sind (Olivier & Rockmann, 2003). Eine Möglichkeit der Redukti-

[1] Bei geschlechtsspezifischen Angaben wird grundsätzlich nur die weibliche Form genannt. Es ist dabei immer auch die männliche Form gemeint. Aus purer Lesefreundlichkeit wurde darauf verzichtet, jeweils beide Formen zu nennen.

on der Anzahl zu thematisierender Defizitmerkmale bietet sich bei voneinander abhängigen Bewegungsmerkmalen an. Das setzt natürlich genaue Kenntnisse der Zusammenhänge verschiedener Bewegungsmerkmale auf Seiten der Trainerinnen voraus. Darüber hinaus wird an dieser Stelle deutlich, dass eine Übertragung leistungssportlicher Ansprüche auf den Schulsport an einigen Stellen gravierende organisatorische Probleme aufwirft.

3.2 Wie wird es gezeigt?

Die Frage nach dem „Wie?“ wird hier bezüglich der Aufmerksamkeitslenkungen, der zeitlichen Dimension und der Darstellungsperspektivenauswahl bearbeitet.

Die Aufmerksamkeit der Sportlerinnen sollte durch verbale Hinweise oder grafische Einblendungen auf ausgewählte Merkmale gelenkt werden (Olivier u. a., 1989). Als grafische Einblendungen können Hervorhebungen und Orientierungslinien verwendet werden. Es ist ferner darauf zu achten, dass keine irrelevanten Bildinhalte wie z. B. andere Schülerinnen die Aufmerksamkeit binden.

Wenn ein Bildbereich visuell fixiert wird, ist er auf der Retina des Auges in der Fovea centralis, dem Areal mit dem besten räumlichen Auflösungsvermögen, abgebildet. Die Möglichkeit, bewegte Bildinhalte durch Folgebewegungen des Auges in der Fovea centralis stabil abzubilden, ist durch die Rotationsgeschwindigkeit des Auges limitiert. Bei schnellen Bewegungen ist eine kontinuierliche Abbildung der Bildinhalte im Bereich der Fovea centralis deshalb häufig nicht möglich und die Wahrnehmung durch die dann notwendigen Blicksprünge (Saccaden) eingeschränkt. Der Einsatz von Zeitlupendarstellungen und Standbildern in Videoinstruktion und -feedback kann dieses Problem reduzieren und die Effektivität von Videotraining erhöhen (z. B. Olivier, 1987; Daugs u. a., 1989).

Bei der Auswahl der geeigneten Darstellungsperspektive ist darauf zu achten, dass lernrelevante Bewegungsmerkmale mit möglichst geringer Bild-Bewegungsebenen-Disparität, das heißt als Querbewegungen möglichst parallel zur Bildebene abgebildet werden (Reiter, 2007; Krause, 2011 im Druck). Die Darstellungsperspektive sollte ferner so gewählt werden, dass sich der Lernende gut „in das Modell hineinversetzen“ kann. Hierzu scheint es förderlich, eine geringe räumliche Disparität bezüglich der egozentrischen Perspektive des Betrachters und der egozentrischen Perspektive des Modells (Modell-Betrachter-Disparität) zu realisieren. Beeinträchtigte Imitationsleistungen bei hoher Modell-Betrachter-Disparität (Krause, im Druck; Krause & Kobow, 2011) werden dadurch begründet, dass mentale Rotationsprozesse erforderlich sind, die mit Bewegungsplanungs- und Kontrollprozessen interferieren (Wohlschläger, 2001). Zudem zeigt sich eine höhere Aktivierung der für die Bewegungsexekution relevanten Hirnareale, wenn

Bewegungen mit geringerer Modell-Betrachter-Disparität dargestellt werden (Jackson u. a., 2006).

3.3 Wann wird es gezeigt?

Für ein effektives Videotraining muss der Zeitpunkt der Videoinformation (Videoinstruktion und/oder Videofeedback) richtig gewählt werden. Dazu muss zunächst entschieden werden, nach welchem Übungsversuch überhaupt Videoinformation eingesetzt wird. Die Handlungsleitlinien dafür sind nicht als sehr starr einzuschätzen. Prinzipiell empfiehlt es sich, die Häufigkeit der Videoinformation an das Lernstadium anzupassen. In sehr frühen Lernstadien erweist sich Videoinformation nach jedem Versuch als effektiv (Daugs u. a., 1990). In späteren Lernstadien soll die Häufigkeit reduziert werden, um einen hohen Übungsumfang gewährleisten zu können und um die Verarbeitung der Eigeninformation nicht zu beeinträchtigen (Marschall u. a., 2007; Olivier & Müller, 2002).

Nach welchem Übungsversuch Videoinformation eingesetzt wird, kann sich an einem vorher festgelegten Plan orientieren oder situativ entschieden werden. Sie kann sinnvoll sein, wenn bestimmte Fehler auftreten oder wenn bestimmte Technikmerkmale erfolgreich umgesetzt werden. Die Rückmeldung gelungener Versuche scheint Vorteile zu haben (Chiviacowsky & Wulf, 2007). Darüber hinaus scheint es effektiv zu sein, die Sportlerinnen selbst entscheiden zu lassen, zu welchem Versuch sie Videoinformation erhalten möchten (Bund & Wiemeyer, 2004; Wrisberg & Pein, 2002; Wulf u. a., 2005).

Videoinformation kann als Synchron-, Schnell- oder Spätinformation eingesetzt werden. Bei der Schnellinformation, die für das Koordinationstraining als besonders bedeutsam eingeschätzt wird, sollte zur effektiven Gestaltung eine bestimmte Zeitstruktur eingehalten werden. Diese Zeitstruktur orientiert sich an der Präsenzzeit von Eigen- und Fremdinformation im Kurzzeitgedächtnis. Zum Zeitpunkt der Videoinformation sollte die Eigeninformation verarbeitet, aber noch nicht vergessen sein, damit die Integration von Eigen- und Fremdinformation gelingen kann (Fehres, 1992). Es sollten nach der Bewegungsausführung mindestens 5 Sekunden, aber nicht mehr als 30 Sekunden bis zur Videoinformation vergehen. Die nächste Bewegungsausführung sollte innerhalb von 2 Minuten nach der Videoinformation durchgeführt werden (Olivier u. a., 2008).

4 Möglichkeiten und Grenzen des Videotrainings im Schulsport

Die aktuellen technischen Möglichkeiten und die zu kalkulierenden Kosten lassen ein Videotraining im Schulsport grundsätzlich zu. Mit Notebook, Beamer und Leinwand können Videoinstruktionen einfach präsentiert werden. Kommt eine handelsübliche Videokamera oder auch nur eine „webcam“ hinzu, kann grundsätzlich auch mit Videofeedback gearbeitet werden. Ein anderes Problem stellt die Bedienung dar. Zur Präsentation von Videoinstruktionen müssen die Geräte miteinander verbunden werden und es muss eine Software zum Abspielen der Videoinstruktionen bedient werden. Beides sollte von einem Großteil der Sportlehrerinnen beherrscht werden können. Für die Arbeit mit Videofeedback muss zusätzlich eine Videokamera angeschlossen werden und es muss die Kamera bedient werden. Hier sind eher Bedienungsprobleme zu erwarten.

Die Organisation von Videotraining ist einfach, wenn es um Videoinstruktion geht. Unabhängig von den Organisationsformen des aktuellen Übens wird eine Instruktionsstation eingerichtet, zu der einzelne Schülerinnen oder ganze Gruppen nach Bedarf selbständig kommen oder dazu aufgefordert werden. Videofeedback ist dagegen sehr viel aufwändiger zu organisieren, wenn die Bewegungsabläufe einzelner Schülerinnen aufgenommen und anschließend mit verbalen Kommentaren präsentiert werden sollen. Das Vorschalten von Analyseaufnahme zu diagnostischen Zwecken vor dem eigentlichen Videotraining ist ebenfalls als äußerst aufwändig zu klassifizieren, wenn es auch aus inhaltlichen Überlegungen sehr sinnvoll zu sein scheint.

Im Schulsport geht es vorrangig um die Zielstellung des Erreichens der Grundtechnik sportlicher Bewegungen. Der Nutzen von Videotraining liegt hier in erster Linie in der Videoinstruktion und weniger im Videofeedback. Insgesamt kann man zu dem Schluss kommen, dass Videotraining im Schulsport vorrangig als Videoinstruktion zum Einsatz kommen sollte. Videofeedback ist dagegen eher auf besondere Situationen (evtl. AGs) und Konstellationen (Qualifikation der Sportlehrerinnen) angewiesen und bedarf möglicherweise darüber hinaus einer entsprechenden Fortbildung.

Ein großes Hemmnis für den Einsatz von Videoinstruktionen könnte die Verfügbarkeit geeigneten Instruktionsmaterials sein. Während in früheren Jahren zur Zeit des 8-mm-Films an jeder Schule eine Vielzahl von „Arbeitsstreifen“ zu verschiedensten Sportarten und Techniken vorlagen, gibt es dies heute nicht. Vielleicht kann hier ein neuer Markt entstehen?

5 Literatur

Altenberger, H. (2002). Pädagogische und didaktische Implikationen des Einsatzes von AV-Medien im Sport. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport* (S. 3-8). Schorndorf: Hofmann.

Bund, A., & Wiemeyer, J. (2004). *Self-controlled learning of a complex motor skill: Effects of the learners' preferences on performance and self-efficacy*. Journal of Human Movement Studies, 47, 215-236.

Chiviacowsky, S., & Wulf, G. (2007). *Feedback after good trials enhances learning.* Research Quarterly for Exercise and Sport, 78, 40-47.

Daugs, R., Blischke, K., Marschall, F. & Müller, H. (1990). *Videotechnologien für den Spitzensport.* Leistungssport, 20 (6), 12-17.

Daugs, R., Blischke, K., Olivier, N. & Marschall, F. (1989). *Beiträge zum visuomotorischen Lernen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Fehres, K. (1992). *Videogestütztes Techniktraining im Sport.* Theoretische Grundlagen und experimentelle Befunde. Köln: Strauß.

Hikosaka, O., Nakahara, H., Rand, M. K., Sakai, K., Lu, X., Nakamura, K. & Doyon, K. (1999). *Parallel neural networks for learning sequential procedures*. Trends in Neuroscience, 22, 464-471.

Iacoboni, M. (2009). *Imitation, empathy, and mirror neurons*. Annual Review of Psychology, 60, 653-670.

Jackson, P. L., Meltzoff, A. N. & Decety, J. (2006). *Neural circuits involved in imitation and perspectivetaking.* Neuroimage, 31, 429-439.

Krause, D. (im Druck). *Zur Darstellungsperspektive von Bildschirminstruktionen und –feedback beim visuomotorischen Imitationslernen*. Dissertation. Universität Paderborn.

Krause, D. & Kobow, S. (2011). *Effects of model orientation in visuomotor imitation of arm movements – effects of mental rotation processes?* Zur Veröffentlichung eingereicht.

Marschall, F., Bund, A. & Wiemeyer, J. (2007). *Does frequent augmented feedback really degrade learning?* A Meta-Analysis. E-Journal Bewegung und Training, 1, 74-85.

Olivier, N. (1987). *Bewegungslernen mit Zeitlupendarstellungen: Theoretische Grundlagen und experimentelle Untersuchungen*. Ahrensburg: Czwalina.

Olivier, N., Blischke, K., Daugs, R., Meyer, G. & Möbius, K. (1989). Aufmerksamkeitslenkungen und Blickverhalten beim sportmotorischen Video-Training. In R. Daugs, K. H. Leist, & H. V Ulmer, H.-V. (Red.), *Motorikforschung aktuell*. Die Elektromyographie in der Motorikforschung– interdisziplinär gesehen – aktuelle Beiträge zur Motorik (S. 165-171). Clausthal-Zellerfeld: dvs.

Olivier, N., Marschall, F. & Büsch, D. (2008). *Grundlagen der Trainingswissenschaft und -lehre*. Schorndorf: Hofmann.

Olivier, N. & Müller, H. (2002). Sportmotorisches Bildschirmtraining im Spiegel der Motorikforschung. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport.* Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 136, S. 261-285. Schorndorf: Hofmann.

Olivier, N. & Rockmann, U. (2003). *Grundlagen der Bewegungswissenschaft und -lehre*. Schorndorf: Hofmann.

Panzer, S., Mühlbauer, T., Krueger, M., Büsch, D., Naundorf, F. & Shea, C. H. (2009). *Effects of bilateral practice on coding and learning of movement sequences.* Quarterly Journal of Experimental Psychology, 62, 1249–1256.

Reiter, C. (2007). *Zum Einfluss der Darstellungsperspektive und der Bewegungsrichtung auf die Aneignung von Bewegungslängen - Untersuchung unterschiedlicher Visualisierungen*. Berlin: dissertation.de.

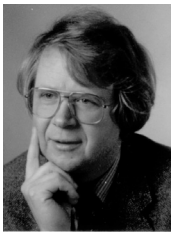
Wiemeyer, J. (1997). *Bewegungslernen im Sport.* Motorische, kognitive und emotionale Aspekte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wohlschläger, A. (2001). *Mental object rotation and the planning of hand movements*. Perception and Psychophysics, 63, 709-718.

Wohlschläger, A., & Wohlschläger, A. (1998). *Mental and manual rotation*. Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance, 24, 397-412.

Wrisberg, C. A. & Pein, R. L. (2002). *Note on learners' control of the frequency of model presentation during skill acquisition*. Perceptual and Motor Skills, 94, 792-794.

Wulf, G., Raupach, M. & Pfeiffer, F. (2005). *Self-controlled observational practice enhances learning.* Research Quarterly for Exercise and Sport, 76, 107-111.



Prof. Dr.

F. Hartmut Paffrath

Em. apl. Professor für Pädagogik an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg

E-Mail: hartmut.paffrath@phil.uni-augsburg.de

Erlebnispädagogik an der Universität Augsburg Entwicklungen – Initiativen – Impressionen

Die Erlebnispädagogik an der Universität Augsburg zeigt in unterschiedlichen Formen und Umsetzungsbeispielen, wie eine gelungene Theorie-Praxis-Verbindung aussehen kann. Die Projekte haben nicht nur im universitären, sondern auch im überregionalen Raum größere Beachtung gefunden. Das Spektrum reicht von der Interdisziplinären Initiative Erlebnispädagogik (iie) über den Internationalen Kongress „erleben und lernen", das Hochschulforum Erlebnispädagogik, die Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik, das Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen (ZIEL) bis hin zur Errichtung des ersten Hochseilgartens an einer Bayerischen Universität.

Zu Beginn waren Innovationsbereitschaft und Überzeugungskraft notwendig, um die bestehenden Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden. Neben universitätsinternen und administrativen Vorbehalten galt es auch, sich den Vorurteilen der Öffentlichkeit sowie den Einwänden der Fachdiskussion zu stellen: die Erlebnispädagogik sei antimodern, sie führe zu Irrationalität und Antiintellektualismus. Als Teil der umfassenden Unterhaltungs- und Vergnügungsindustrie verkomme sie letztlich zu bloßer Spaßpädagogik und Edutainment.

Die Interdisziplinäre Initiative Erlebnispädagogik (iie)

Die Kritik fordert Hochschullehrer und Studierende zu produktiver Auseinandersetzung heraus. Sie verstärkt das Bemühen, sich der eigenen Grundlagen zu vergewissern und trägt zur Gründung der „Interdisziplinären Initiative Erlebnispädagogik" (iie) im Jahr 1996 bei. Ziel der Initiative ist es, das Konzept des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens theoretisch wie praktisch zu fördern und über den Binnenraum der Universität hinaus zu vertreten. Im Rahmen der „iie" engagieren sich Dozenten und Studenten. Sie knüpfen Kontakte, arrangieren Workshops, Diskussionen, Vorträge und Fortbildungsveranstaltungen. Eine besondere Aufgabe stellt dabei für alle Beteiligten der Internationale Kongress „erleben und lernen" dar.

Der Internationale Kongress „erleben und lernen“

In Zusammenhang mit der Augsburger Bildungsmesse BiCom 1997 ins Leben gerufen, findet der Kongress seit rund zehn Jahren in den Räumen der Universität statt. Auf der integrierten Fachausstellung präsentieren sich führende Outdoor-Anbieter, Verlage, Institutionen, Verbände und Firmen mit ihren Produkten oder Dienstleistungen. Sie bieten die Gelegenheit, vielseitige Kontakte zu knüpfen und interessante Arbeitsfelder kennenzulernen.

Als Plattform für Wissens- und Erfahrungstransfer schaffen Kongress wie Fachausstellung zahlreiche Querverbindungen zwischen Theorie und Praxis. Sie bilden einen Treffpunkt für Einsteiger und Experten, einen Ort der Begegnung zwischen Menschen in unterschiedlichen Positionen und Handlungsfeldern: von der Schule über die Jugendbildung, Sozialpädagogik bis hin zur Betrieblichen Weiterbildung.

Nachhaltige Eindrücke vermitteln bedeutende Pädagogen aus dem deutschsprachigen Raum: Hartmut von Hentig, Jürgen Oelkers, Horst W. Opaschowski, Horst Rumpf, Hans Thiersch oder Renate Zimmer. Einblicke in weltweite Entwicklungen geben renommierte Vertreter unter anderem aus Kanada (Simon Priest), England (Chris Loynes), Belgien (Johann Hovelynck), Schweden (Sven-Gunnar Furmark). Das Forum ist national und international.

Die zumeist interdisziplinär angelegten Themenschwerpunkte der einzelnen Kongresse laden zu Diskussion und kritischer Stellungnahme ein: „Hemmungslos erleben?“ – eine Frage, die mit psychologischen, kulturanthropologischen, philosophischen, ethischen oder soziologischen Dimensionen verknüpft ist und zugleich Zusammenhänge sichtbar macht, die für die pädagogische Praxis bedeutsam sind.

„Der Nutzen des Nachklangs“ – Wege der Transfersicherung oder „Metaphorische Lernmodelle“ stehen auf dem Prüfstand, ebenso Chancen und Grenzen innovativer Projekte der Erlebnispädagogik.

Der Kongress gibt nicht nur Anregungen für die eigene Arbeit, sondern hebt darüber hinaus auch unverzichtbare Qualitätskriterien professioneller erlebnispädagogischer Programme hervor. Durch die Verleihung des Preises „erleben und lernen“ für herausragende Publikationen, Projekte und Personen setzen die Veranstalter einen nachhaltigen Impuls.

In den Workshops lassen sich erlebnispädagogische Themen sowie Projekte handlungsorientiert erarbeiten und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten erproben. Eigenes Tun, praktisches Problemlösen, Lernen am Modell verändern die klassische Besucher-Mentalität und passive Zuhörer-Rolle. Es gilt, erlebnispädagogische Szenarien aktiv mitzugestalten, Training-Tools und ‚Lernkraftverstärker’ gezielt

einzusetzen oder bei den Angeboten (→ Roadmovie, Orientierungslauf, Lehmofenbau, Kooperationsaufgaben mit einfachen Alltagsgegenständen u. a.) neue Erfahrungen zu gewinnen. Die Bilder der Fotocollagen (vgl. S. 192, 197) vermitteln Impressionen der vielfältigen Aktivitäten von Kongress und Fachausstellung.

Aus rund hundert Foren, Vorträgen, Plenumsveranstaltungen, Workshops und diversen Aktionen der Fachausstellung können sich die Kongressteilnehmer ein individuell passendes Programm zusammenstellen. Solche Eckdaten geben jedoch nur einen flüchtigen Eindruck von der inneren Differenziertheit und Aktualität der Erlebnispädagogik heute. Vertiefende Einblicke finden sich in den jeweiligen Dokumentationen der einzelnen Kongresse (vgl. Literaturverzeichnis).

Vorbereitung und Organisation stellen die Veranstalter vor nicht geringe Herausforderungen. Die Universität verfügt zwar über die nötige Infrastruktur, doch für die Umsetzung und den Ablauf ist der Lehrstuhl für Sportpädagogik in Kooperation mit dem Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) verantwortlich. Unterstützt werden sie dabei vom Augsburger „Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen“ (ZIEL), der „iie“ sowie von einem kompetenten überregionalen Team: dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik, der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik (GFE) Lüneburg, Christiane Thiesen, Sibylle Schönert, Werner Michl u. a.

Das Hochschulforum Erlebnispädagogik

Das im Rahmen des 1. Kongresses „erleben und lernen“ gegründete Hochschulforum zielt speziell darauf, den Austausch im akademischen Bereich zu fördern, Kontakte zwischen den Lehrenden zu intensivieren, Ausbildungen, Studiengänge, Lehrveranstaltungen zu vergleichen und allgemeine Grundlagen zu diskutieren. Bei den bisherigen Augsburger Tagungen standen vor allem Lehrkompetenzen, inhaltliche Bausteine des Curriculums, ethische Aspekte sowie Fragen der Evaluierung im Vordergrund. Anregend erwiesen sich insbesondere die Präsentationen aktueller Forschungsarbeiten. Die einzelnen ‚Werkstattberichte’ verbinden Theorie und Praxis, ermöglichen ungewöhnliche Innenansichten in den Entstehungsprozess sowie damit verbundene Schwierigkeiten, Erwartungen und Hoffnungen der jeweiligen Autoren (vgl. Altenberger u. a., 1998, Paffrath & Altenberger, 2002).

Die Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik

Neben den informellen Veranstaltungen des Kongresses oder besonderer Weiterbildungsangebote – wie etwa der Gastprofessur Simon Priests – öffnet vor allem die „Zusatzqualifikation“ interessierten Studierenden die Chance, fundierte Kenntnisse und Kompetenzen auf dem Gebiet der Erlebnispädagogik zu erwerben. Der viersemestrige studienbegleitende Ausbildungsgang ist ein Erfolgsmodell, das zur am meisten nachgefragten Zusatzqualifikation der Universität avanciert. Theorie und Praxisbezug sind tragende Säulen des Konzepts – eine Verbindung, die sich bewährt und auch unter den veränderten Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Modulstruktur noch leitend ist (vgl. Info-Unterlagen zu Profil und Inhalt: www.sport.uni-augsburg.de/studium).

Am Puls des „Experiential Learning“

Mit einem simplen Experiment konfrontiert Simon Priest in einer seiner ersten Veranstaltungen die Kursteilnehmer: Dozenten und Studierende gleichermaßen. Aus einem Seil sind verschiedene Knoten zu lösen. Wie lässt sich die Aufgabe bewältigen, ist doch jeder mit einer Hand fest mit dem Seil verbunden?

Initiative, Kreativität, gruppendynamische Prozesse, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit spielen bei der Aufgabe eine wichtige Rolle. Die Auflösung ergibt sich am Ende fast von selbst – so scheint es jedenfalls. Doch dahinter steht die Fähigkeit Simon Priests, solche Prozesse unmerklich zu arrangieren. Beeindruckend sein Lehrverhalten, sein Führungsstil, seine Gelassenheit bei den Auswertungen und Reflexionen. Vielen Teilnehmern ist die Frage „Seid ihr wirklich zufrieden?“ in Erinnerung geblieben – der unmerkliche Anstoß, die Aufgabe noch einmal anzugehen, um eine bessere Lösung zu finden.

Simon Priest, einer der weltweit führenden Vertreter des erlebnis- und handlungsorientierten Lernens, vermittelt durch einfache Übungen ebenso spannend wie wirkungsvoll „Techniken der unterstützenden Prozessbegleitung“, „Effektives Führungsverhalten“, erschließt Zugänge zu „Metaphorischem Lernen in der Erlebnispädagogik“. Er doziert nicht, er lehrt nicht, er ist kein Instruktor – er ist Prozessbeobachter, vor allem Prozessbegleiter. Die entscheidenden Schritte der Erkenntnisgewinnung überlässt er den Einzelnen oder der Gruppe selbst. Hier wird die Maxime, das Grundaxiom der „Experiential Education“ unmittelbar deutlich: „Learning by doing“.

Über natursportliche Aktivitäten hinaus

Neben den klassischen, natursportlich ausgerichteten Aktivitäten wie Bergwandern, Klettern, Kanu- oder Kajaktouren bietet die Universität den Studierenden zahlreiche neue Medien und Lernszenarien im Bereich der Erlebnispädagogik an. Unter dem Namen „Augsburger Sommer-Krimi“ verbirgt sich ein preisgekröntes City-Bound-Projekt für Kinder und Jugendliche. Im Programm finden sich Interaktions- und Problemlöseaufgaben, auch Angebote wie „Spielerisches Raufen“ oder Übungen zur (Weiter)Entwicklung erlebnispädagogischer Lernszenarien (vgl. www.sport.uni-augsburg.de/projekte/ask2009).

Ein besonderer Akzent liegt auf den Bewegungskünsten: Jonglieren, Einradfahren, Akrobatik, Pantomime, Tanz. Auf diesem Gebiet kommt der Universität Augsburg eine Vorreiterrolle zu. Die anregenden Lehrfilme von Klaus Stillger, einem der Pioniere der Bewegungskünste, über Ball- und Keulenjonglage, Devilstick oder Akrobatik geben fachliche wie methodische Hilfen für erlebnispädagogische Arrangements mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Schule, Freizeit, Sozialarbeit, in der Erwachsenenbildung oder der Betrieblichen Aus- und Weiterbildung (→ Akrobatik und Teamentwicklung). Solche Aktivitäten können persönlichkeitsbildende und kommunikative Entwicklungsprozesse nachhaltig unterstützen. Sie bieten zudem auch Chancen, Feste, Feiern oder Veranstaltungen attraktiv zu gestalten.

Mit ihren Praxisprojekten, Feriencamps sowie gezielten Angeboten im Sozial- und Bildungsbereich leistet die Erlebnispädagogik der Universität Augsburg einen beachtenswerten Beitrag zur Verwirklichung der „University Social Responsibility“. Sie stellt sich damit der Verantwortung, die einer Hochschule als wichtigem zivilgesellschaftlichen Akteur für das Gemeinwesen zukommt – eine Aufgabe, welche in Deutschland im Gegensatz zu den USA und Großbritannien erst in Ansätzen wahrgenommen wird.

Abenteuer- und Erlebnissport, Erlebnisturnen

Klassische Sportwochen und traditionelle Skilager verändern sich im erlebnispädagogischen Kontext zu Projektcamps mit Naturerfahrungsspielen, Funk-Orientierungstouren, Schatzsuchen/Geocaching, Nachtwanderungen, Iglu- oder Schneehöhlenbau.

Beim Erlebnisturnen verwandeln sich die vorhandenen Geräte – Reck, Barren, Kästen, Stangen, Seile, Matten – in Bewegungs- und Abenteuerlandschaften. Ein Reck eignet sich als Tor, Durchgang oder Startrampe und dient wie die übrigen Geräte als Ausgangsmaterial für den Bau von Seilbahnen, Brücken, Wipp- oder Schwinganlagen, von Tunnelsystemen, Irrgärten, Verstecken oder Höhlen. So entstehen Anreize für vielfältige Bewegungserfahrungen, insbesondere, wenn sie mit spannenden Rahmenhandlungen, altersgerechten Rollenspielen oder abenteuerlichen Reisen verbunden sind.

Erlebnisturnen, Abenteuer- und Erlebnissport symbolisieren ein verändertes Verständnis von Bewegung und Körperlichkeit. Sie überwinden das alte Konzept der ‚Leibeserziehung' und entsprechen modernen pädagogischen wie fachsportspezifischen Zielsetzungen. Bewegungslandschaften berücksichtigen Primärbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Sie wecken Freude an vielfältigen Bewegungsformen, ermöglichen Klettern, Fallen, Springen, Schweben, Gleiten, Beschleunigung oder Richtungswechsel. Außergewöhnliche Lernsituationen mit Wagnis- und Risikocharakter erfordern Mut. Es gilt, die Angst in ungewohnten Situationen alleine oder in der Gruppe zu überwinden. Die Chance zum barrierefreien Mitmachen besteht für alle, weil individuelle Wahlmöglichkeiten vorgegebene Leistungsanforderungen ersetzen. Erlebnisturnen und Abenteuersport bieten ein vielseitiges Experimentierfeld zum Erproben der eigenen Fähigkeiten, fordern und fördern gruppendynamische Prozesse, gegenseitiges Vertrauen, Kooperation, Teamgeist. Sie geben Anlass, Grenzen zu testen, sich zu bewähren.

Der Hochseilgarten – Schnittstelle von Theorie und Praxis

Der im Jahr 2005 errichtete Hochseilgarten erweitert die Möglichkeiten, erlebnispädagogisch zu arbeiten und ergänzt die bereits bestehende Kletterwand des Sportzentrums. Zudem bietet er Studierenden die Gelegenheit, sich als Hochseilgarten-Trainer zu qualifizieren.

Der Hochseilgarten steht Schülern und Lehrern, Vereinen, Verbänden, Sozialen Einrichtungen, Jugendgruppen, Unternehmen sowie privaten Interessenten zur

Verfügung. Qualifizierte Mitarbeiter des Sportinstituts machen die Teilnehmer mit dem Medium vertraut und begleiten sie je nach Zielsetzung bei persönlichkeitsbildenden Prozessen (→ Vertrauen, Verantwortung, Fairness), Aufgaben zu Teamentwicklung, Entscheidungstraining oder Konfliktmanagement.

Im Hochseilgarten gewinnen nicht nur die Teilnehmer neue Erfahrungen, sondern auch die Prozessbegleiter selber. Hier aktualisiert sich Handlungsforschung ganz konkret: Thesen, Annahmen und Vorraussetzungen sind zu überprüfen, ablaufende Prozesse zu analysieren, Schlussfolgerungen zu ziehen.

Forschungsarbeiten: Innenansichten mit Außenwirkung

Wie und wodurch wirken erlebnispädagogische Lernszenarien? Welche besonderen Chancen kommen den verschiedenen Programmen, Medien und Aktivitäten zu? Für welche Zielgruppen bzw. Zielsetzungen eignen sie sich? Wie müssen Programme aufgebaut sein, damit diese erfolgreich Entwicklungsprozesse anstoßen können? – Fragen, die Studierende in zahlreichen Dissertationen, Magister-, Diplom- oder Staatsexamensarbeiten erörtern. So setzt sich Martin Scholz mit dem Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit auseinander und Alexandra Salzmann geht der Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten in der Adipositastherapie nach – zwei beachtenswerte Augsburger Forschungsbeiträge mit engem Bezug zur Praxis.

Resümee und Ausblick

Zu Beginn der 1990er Jahre findet die Erlebnispädagogik Eingang in das Lehrangebot der Universität Augsburg und entwickelt sich in der Folgezeit dynamisch weiter. Mit der Gründung der „iie“, der Einführung der Zusatzqualifikation, dem Kongress „erleben und lernen“ sowie dem Hochschulforum erreicht das ‚Projekt Erlebnispädagogik’ einen Höhepunkt.

Eine exponierte Stellung nimmt dabei Helmut Altenberger ein. Er ist wesentlich an der Einführung der Zusatzqualifikation beteiligt wie auch als Mitglied des Vorbereitungs- und Koordinationsteams für die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung der Kongresse verantwortlich.

Durch eine erfolgreiche Akquise-Tätigkeit gewinnt er Jörg Löhr als Sponsor für die Errichtung des Hochseilgartens, ermöglicht eine Gastprofessur Simon Priests über die Deutsche Forschungsgemeinschaft, fördert mit dem ‚Flügge-Programm’

Studierende auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit, so beispielsweise Alex Ferstl und Michael Rehm bei der Gründung des Zentrums für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen (ZIEL) sowie des ZIEL-Verlags, den inzwischen führenden Anbieter erlebnispädagogischer Literatur.

Über den administrativen und organisatorischen Bereich hinaus setzt Helmut Altenberger auch inhaltliche Akzente. Er versteht Erlebnispädagogik nicht in erster Linie als methodisches Instrument zur Optimierung von Lernprozessen oder als didaktisches Mittel zur Erreichung sportlicher Leistungen, sondern als ganzheitliches Bildungskonzept. Unverzichtbar ist für ihn die Orientierung an einem humanistischen Menschenbild. Erst diese Verankerung ermöglicht eine deutliche Abgrenzung der Erlebnispädagogik gegenüber kommerziellen Verwertungsinteressen oder der zunehmenden Vereinnahmung durch die Unterhaltungs- und Vergnügungsindustrie. Seine Lehrveranstaltungen bieten Studierenden ein weites Erprobungsfeld, sich mit Grundlagen des Erfahrungslernens auseinanderzusetzen, um die notwendigen Qualifikationen als Erlebnispädagoge zu erwerben.

Umbruch und offene Zukunft

Durch seine langjährige Tätigkeit als Leiter des Instituts für Sportwissenschaft und des Sportzentrums hat Helmut Altenberger Maßstäbe gesetzt. Die Spuren der Vergangenheit bedeuten Vermächtnis und Verpflichtung für die Zukunft – gerade in der gegenwärtigen Umbruchphase, in der die Zusatzqualifikation durch die mit dem Bologna-Prozess hervorgerufenen Änderungen ausläuft und ein geplanter Master-Studiengang erst umgesetzt werden muss. Zurzeit können Studierende Erlebnispädagogik nur als (zweisemestriges) Wahlpflichtmodul im Rahmen des „Bachelor Erziehungswissenschaft“ und in der Sportlehrerausbildung belegen. Die Situation der Erlebnispädagogik an der Universität Augsburg – ein offenes Projekt.

Literatur

Internationaler Kongress „erleben und lernen“

Paffrath, F. H. (Hrsg.) (1998). *Zu neuen Ufern*. Internationaler Kongreß Erleben und Lernen. Alling: Sandmann.

Schödlbauer, C., Paffrath, F.H. & Michl, W. (Hrsg.) (1999). *Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens.* Internationaler Kongress „erleben und lernen“. Augsburg: ZIEL.

Paffrath, F.H. & Ferstl, A. (Hrsg.) (2001). *Hemmungslos erleben.* Horizonte und Grenzen. Augsburg: ZIEL.

Altenberger, H., Schettgen, P. & Scholz, M. (Hrsg.) (2003). *Innovative Ansätze konstruktiven Lernens.* Augsburg: ZIEL.

Ferstl, A., Schettgen, P. & Scholz, M. (Hrsg.) (2004). *Der Nutzen des Nachklangs.* Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten. Augsburg: ZIEL.

Ferstl, A., Scholz, M. & Thiesen, C. (Hrsg.) (2006). *Erlebnispädagogik zwischen Pragmatismus und Persönlichkeitsbildung.* Augsburg: ZIEL.

Ferstl, A. Scholz, M. & Thiesen, C. (Hrsg.) (2008). *Menschen stärken für globale Verantwortung.* Augsburg: ZIEL.

Ferstl, A. Scholz, M. & Thiesen, C. (Hrsg.) (2010). *Unterwegs auf bewegenden Wegen.* Augsburg: ZIEL.

Hochschulforum

Altenberger, H., Paffrath, F.H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.) (1998). *Erleben lernen – Erleben lehren*. 1. Hochschulforum Erlebnispädagogik. Augsburg: Wißner.

Paffrath, F.H. & Altenberger, H. (Hrsg.) (2002). *Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Schwerpunkte: Ethik und Evaluierung.* Hochschulforum Erlebnispädagogik Augsburg 2000 und 2001. Augsburg: ZIEL.

Vermischtes

Altenberger, H., Paffrath, F.H. & Rehm, M. (1999). *Experiential Education*. Zur Augsburger Gastprofessur von Simon Priest. In: UniPress. Zeitschrift der Universität Augsburg H. 2/3 1999. S. 85/86.

Salzmann, A. (2001). *Zur Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten in der Adipositas-Therapie.* Identitätsförderung bei adipösen Jugendlichen. Hamburg: Kovač.

Scholz, M. (2001). *Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit.* Hamburg: Kovač.

Akademischer Direktor i.R./ Dr.

Hans Rappel

Hochschullehrer; Ausbildungsleiter Sportdidaktik für die Grund und Hauptschule am Lehrstuhl für Sportpädagogik an der Universität Augsburg. 1.Studium Lehramt Grund- und Hauptschule und Lehrtätigkeit. 2.Studium in Theologie, Philosophie und Sportwissenschaft. Promotion in Pädagogik.

Arbeitsgebiete: Sportdidaktik, Bewegungslernen u. ethische Fragen. Zahlreiche Veröffentlichungen in Sammelbänden und Fachzeitschriften zu Themen im Bereiche der Sportdidaktik, des Bewegungslernens sowie im Zusammenhang mit ethischen Fragen.

E-Mail: hans.rappel@gmx.de

Gedanken zu einer Dialogorientierung der Hochschuldidaktik Sport

1 Warum Dialogorientierung in einem hochschuldidaktischen Fach

Es sind einige ganz persönliche Gründe, die mich veranlassen, hochschuldidaktisches Lehren unter dialogorientierten Prämissen zu betrachten. Als ehemaliger Dozent für die Hochschuldidaktik des Sports fehlte mir lange eine sinngebende „Metaphysik“ für mein Lehren. Mit Metaphysik meine ich Begründungszusammenhänge, die nicht notwendigerweise auf der Matrize der modernen Wissenschaftstheorie repräsentiert sind. Bei Theodor Adorno habe ich dann meine „Lehrmetaphysik“ gefunden: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno, 1972, S. 88) Die im Zitat angesprochene Erziehung verstehe ich für den Hochschulbereich als Hinführung der Studierenden zum Erreichen von Kenntnissen und Erkenntnissen und zum Aufbau von Beziehungen. Für mein Lehren in der Sportdidaktik bedeutete das, meine Kommunikation mit den Studierenden interagierend zu gestalten. Diese interagierende Kommunikation trägt eine humane Sprache, denn „Auschwitz steht für Sprachperversion und Sprachlosigkeit“ (Israel, 1995, S. 127). Post-Auschwitz braucht folglich eine neue Sprache, die Sprache der Selbst- und Fremdachtung (Stiller, 1997, S. 7). Diese Sprache kann an der Hochschule gesprochen werden, wenn die Dozentinnen und Dozenten oder die Studierenden sich als Partnerinnen und Partner in Lehr-Lern-Situationen im Gespräch begegnen können und möchten. Dies scheint mir am ehesten im und über den Dialog möglich zu sein.

Dialog verstehe ich einmal im Sinne des englischen Physikers und Philosophen David Bohm als eine Methode, verschiedene vorhandene Informationen gemeinsam zu neuen Informationen zu vernetzen. Im Dialog geht es um ein gemeinsames Machen (Bohm, 1998, S. 27). Zum anderen ist der Dialog eine Möglichkeit, auf die Stimme des Anderen antworten zu können. So wird der Dialog zum Gespräch mit verschieden vielen Teilnehmern, die an einer Kommunikation im Sinne eines Austausches interessiert sind. Ziel des Dialogverlaufes ist, gemeinsam zu denken und den Denkfluss nicht abzuwürgen.

Eine Hochschuldidaktik Sport lebt von einem aktiven und einem passiven Element, die sich beide ergänzen. Das passive Element ist das Vergangene, die festgeschriebene Theorie. Das aktive Element besteht darin, das Festgeschriebene „aufzureißen“ und dieses über Austausch von Erfahrungen zu Gegenwärtigem zu machen. Didaktische Theorie steht für den Prozess des Theoretisierens von didak-

tischen Fakten. Ich meine, dass es über den Dialog gelingen kann, das Theoretisieren zu lehren. Der Vorgang des „Theoretisierens“ hat dialogischen Charakter. Im Medium der Sprache und im Lichte bestehender Theorien wird Unterrichten fortlaufend konstruiert oder rekonstruiert.

Ich meine, dass deshalb auch hochschulspezifische Lernprozesse subjektive Bezugspunkte aufweisen und spiralenförmig verlaufen müssten. Denn jegliches Lernen stellt ja einen ganzheitlichen Vorgang dar, in dem der Mensch sich selbst umgestaltet und verändert. In diesen Lernprozessen müssten Experimentier- und Übungsschleifen integriert werden, die Ich-, Sozial- und Sachgegebenheiten in ein Gleichgewicht bringen. Die Studierenden nehmen ihre Alltagserfahrungen mit den Lerngegenständen in den Lernprozess mit hinein. Mit ihrer subjektiven, nichtwissenschaftlichen Sicht dieser Lerngegenstände begegnen sie dem wissenschaftlich erfassten und gewinnen weitere theoretische Orientierungspunkte dazu.

Dialogorientiertes Lehren in der Hochschuldidaktik ist ein offener kreativer Prozess der sich zwischen den unterschiedlichen Dialogpartnern vollzieht. Den Dialog sehe ich zusammenfassend als gemeinsames Denken, um Erkenntnisse gewinnen und Beziehungen aufbauen zu können.

2 „Praxeologischer“ Akzent einer dialogorientierten Hochschuldidaktik des Sports

Meine Auffassung von dialogorientierter Hochschuldidaktik des Sports finde ich bei dem Philosophen Horst Gronke und seinem philosophischen Ansatz „Praxeologie“. Praxeologie ist für ihn eine Art reflexiver Diskurs über die Art und Weise wie menschliche Tätigkeiten und diejenigen, die sie ausführen, mit dem Handlungsfeld Alltag verbunden sind (Gronke, 2004, S. 24). Horst Gronke sieht in der Praxeologie ein Instrument, anhand dessen das in der Praxis enthaltene Wissen aufgeklärt und gemeinsame Verständigungsressourcen aktiviert werden können (Gronke, 2004, S. 24). Horst Gronke geht deshalb von der konkret lebensweltlichen Erfahrung aus. In ihr sieht er intersubjektiv geteiltes Wissen verkörpert. Lebensweltliche Erfahrung macht jemand, der nicht mit hypothetischen Situationen arbeitet, „denn hypothetische Beispiele sind häufig vereinfachend, spiegeln die reale Lebenserfahrung nicht wider, sind situativ nicht umrissen, werden nicht wirklich ernst genommen und dienen meistens bloß zur Veranschaulichung anstatt als Untersuchungsgegenstand“ (Gronke, 2004, S. 24). Die realen Situationen sind dagegen konkret und konzentrieren sich auf ein umrissenes Problem.

Welche Merkmale könnte nun der „praxeologische“ Akzent in einer dialogorientierten Sportdidaktik der Hochschule aufweisen? Ich greife nur zwei heraus:

1. Merkmal: Theorie und Praxis ergänzen sich

In den theorie-praxisverschränkten hochschuldidaktischen Lehr-Lernprozessen erwerben sich die Studierenden ein Verfügungs- und Orientierungswissen für das gewählte sportunterrichtliche Handlungsfeld.

Die Ergebnisse der verschiedensten theorie-praxisverschränkten Lehr-Lernprozesse in der Sportdidaktik der Hochschule bündeln sich einem Wissen. Dieses Wissen bezieht sich einmal auf ein praktisches Können (Skilaufen), zum anderen auf ein theoretisches Wissen, das das Können einseh- und durchschaubar macht. Theorie und Praxis stehen sich dabei nicht dualistisch gegenüber, sondern spielen zusammen.

Ludwig Wittgenstein sieht dieses Zusammenspiel von Theorie und Praxis – um beim Bild zu bleiben – vom Spielergebnis her. Das Spielergebnis, also das Ergebnis des Lehr-Lernprozesses, ist ein Wissen, das Ludwig Wittgenstein im Sinne der Episteme des griechischen Philosophen Plato deutet und das er mit „sich verstehen auf etwas“ übersetzt (Wittgenstein, 1971, S. 150ff). Sich verstehen auf etwas schließt ein theoretisches und ein praktisches Wissen zusammen.

Die Theorie braucht die Praxis, die Paul Feyerabend als ein „unausdrückliches Wissen“, das „nicht allein in ‚objektiven Aussagen’ wirksam werden kann“ (Feyerabend, 1998, S. 126), darstellt. Theorie und Praxis stellen in meiner Vorstellung von Hochschuldidaktik des Sports je einen Pol auf dem Kontinuum „das Lehren zu lernen“ dar. Lehr- und Lernprozesse in der Hochschuldidaktik des Sports können danach sich zwischen den beiden Polen Theorie und Praxis hin und her bewegen. Es gibt Themen, die eher theoriebezogen sind und andere, die eher die Praxis angehen: Hochspringen über eine Latte (Praxis) oder die situationsbedingte Öffnung einer Unterrichtsphase.

2. Merkmal: Interdisziplinarität

Die Hochschuldidaktik des Sports wird, praxeologisch gesehen, bei der Lösung mancher Probleme über den disziplinären Zaun steigen müssen. Sie könnte dann dem Denken des englischen Naturwissenschaftlers und Philosophen David Bohm folgen, der für das gesamte Wissenschaftssystem ein „Weg von der Fragmentierung, hin zur ungebrochenen Ganzheit“ (Bohm, 1998, S. 14) fordert. Die Fragmentierung zeigt sich vor allem bei der Problementwicklung, die von disziplinären Spezialisten kaum noch gelöst werden kann. Um dem entgegenzuwirken, fordert Jürgen Mittelstraß, ein dialogisches Vorgehen (Mittelstraß, 1998, S. 44).

Im Zentrum des sportdidaktischen Lehrens steht die Planung, Durchführung und Auswertung von Bewegungslehr-/Lernprozessen. Es finden sich die verschiedensten Komponenten, die Lehren und Lernen bedingen, in denen Entscheidungen getroffen werden oder die eine Evaluation fordern. Diese Komponenten sind Gegenstände verschiedener sportwissenschaftlicher, aber auch anderer, etwa anthropologisch ausgerichteter Disziplinen. Jede dieser Disziplinen verfügt über einen fachspezifischen Wissensfundus, den sie zur interdisziplinären Integrationsarbeit anbieten kann. Die systemische Disziplin Bewegungslehre eignet sich für das interdisziplinäre Arbeiten in der Hochschuldidaktik des Sports besonders gut. Sie weist unterschiedliche Zugänge und Betrachtungsweisen auf: Es finden sich sowohl Modelle und Konzepte, die naturwissenschaftlich ausgerichtet sind, als auch solche, die sich der der philosophischen Anthropologie verpflichtet fühlen. Zur Gestaltung sportdidaktischer Themen könnte die Bewegungslehre themabezogene Erkenntnisse anbieten. In dieser Art und Weise vorzugehen, fördert die Studienökonomie und hilft den Studierenden, das disziplinspezifische Wissen mit seiner Erkenntnisparzellierung und Faktenisolation besser durchdringen zu können.

Wenn das Dialogische als das Wesen der Wissenschaft gelten kann (Mittelstraß, 1998, S. 42), dann sehe ich in der dialogorientierten Hochschuldidaktik des Sports die Möglichkeit, die unterschiedlichen systemischen wie auch „sportfremden“ Disziplinen über ein Thema in den Dialog mit einander zu bringen: Eine Disziplin könnte „Sportheimisches“ anbieten, wie etwa das Lehren von Bewegung-/Sich-Bewegen. Eine andere könnte zu diesem sportiven Thema eine „Metaphysik“ liefern, wie sie sie etwa der holländische Bewegungswissenschaftler J.W.J. Tamboer in seinem Buch „Philosophie der Bewegungswissenschaften“ entworfen hat (Tamboer, 1994). Ein Dritter, wie etwa der Sportpädagoge Andreas Heinrich Trebels greift die Gedanken von J.W.J. Tamboer auf und entwickelt daraus sein „Dialogisches Bewegungskonzept“ mit praktischen unterrichtsbezogenen Beispielen (Sportunterricht 41/1992/1, S. 20-29)

3 Relationspunkte einer dialogorientierten hochschuldidaktischen Konzeption des Sports

Peter Glotz sieht in seinem Buch „Im Kern verrottet?“ die humboldtsche Universitätsidee im „dialogischen Prinzip“ verwirklicht (Glotz, 1996, S. 69). Bei der Kommunikation in der Universität geht es ihm einmal „um die Bereitschaft der Disziplinen, Forschungsprozesse und Forschungsergebnisse (und ich denke auch Lernprozesse) mit der Lebenspraxis handelnder Menschen in Beziehung zu setzen, also den zukünftigen Arzt, Juristen, Kaufmann oder Lehrer auf das konsensfähige

Argumentieren vorzubereiten“ (Glotz, 1996, S. 34). Zum anderen ist Peter Glotz daran gelegen, die Lebenswelt und den Bezug handelnder Menschen nicht aus dem Blick zu verlieren. Sein Ziel ist, Wissenschaft und Lebenswelt miteinander zu verbinden.

Deshalb habe ich mein Lehrkonzept auch dialogorientiert angelegt. Darin möchte ich Orientierungs- und Verfügungswissen bieten. Diese doppelte Zielforderung benötigt in meinem Konzept folgende zielbezogene Relationspunkte:

- Der Mensch für eine dialogische Demokratie
- Sich-Bewegen als Dialog
- Bildung/Lehren/Lernen
- Gesundheit als lebenslange Balance
- Ein solidarisches Gesellschaftskonzept

(Aus Platzgründen möchte ich nur einen Richtpunkt ausführen.)

Der Mensch für eine dialogische Demokratie

Als Lehrer der Hochschuldidaktik des Sports liegt mir sehr daran, einen Beitrag zu einer dialogischen Demokratie im Sinne des englischen Soziologen und Politikwissenschaftlers Antony Giddens zu leisten, der meint: „Die dialogische Demokratie schafft [...] Formen sozialen Austauschs, die beträchtlich, vielleicht sogar entscheidend zur Neugestaltung der sozialen Solidarität beitragen können“ (Giddens, 1997, S. 159). Die dialogische Demokratie braucht Menschen, die diese soziale Solidarität über den Dialog fortlaufend „am Brennen“ halten. Wie dies gelingen könnte zeigt der Dialogphilosoph Martin Buber in seinem „Dialogischen Prinzip“ (Buber, 1962).

Martin Buber sieht den einzelnen Menschen täglich in ganz konkrete Situationen gestellt, die immer im Entstehen sind und damit zur Geschichte dieses Menschen werden. In diesen Situationen erfährt der Mensch etwas. Darauf antwortet er und stellt neue Fragen. Das Antworten und Fragen vollzieht sich im gesprochenen Wort, aber auch in allen anderen menschlichen Äußerungen bis hin zum Schweigen.

Die Art wie der einzelne Mensch der Lebenswirklichkeit gegenübertritt nennt Martin Buber dialogisch. Einmal kann der Mensch von der Welt etwas erfahren. „Man sagt der Mensch erfahre seine Welt [...]. Der Mensch befährt die Fläche der Dinge und erfährt sie. Er holt sich aus ihnen ein Wissen um ihre Beschaffenheit, eine Erfahrung“ (Buber, 1962, S. 9). Dies geschieht im Dialog mit einer ihm gegenüberstehenden Situation.

Zum anderen kann der Mensch dem Anderen begegnen. Begegnen können sich aber nur Personen, wenn sie miteinander in Verbindung stehen. Martin Buber nennt den Ort der Begegnung das „Zwischen“ beiden (Buber, 1962, S. 405). Der dialogische Mensch gewinnt seine Lebensressourcen aus den Erfahrungen mit der Welt und aus der dialogischen Grundbewegung der Begegnung.

4 Ausblick

Ich habe eingangs davon gesprochen, Post-Auschwitz braucht auch an der Hochschule eine neue Sprache, die Sprache der Selbst- und Fremdachtung (Stiller, 1997, S. 7). Bei dem Dialogphilosophen Martin Buber (1878-1965) habe ich den Stein gefunden, den ich als Lehrender ins „Hochschulwasser“ geworfen habe. Und dieser Stein hat getreu den physikalischen Gesetzen im Lauf meines Lehrerlebens, immer weitere konzentrische Kreise gebildet. Der zentrale, erste Eintauchpunkt meines Steines war der Satz: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung und der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1962, S. 15). Diese Aussage Martin Bubers hat mich bewogen, sein „Dialogisches Prinzip“ (Buber, 1962) als eine Wurzel meines Lehrens zu sehen.

5 Literatur

Adorno, Theodor W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In Th.W. Adorno (1971), *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp Verlag.

Bohm, David (1998). *Der Dialog das offene Gespräch am Ende der Diskussion.* Stuttgart: Klett-Verlag.

Buber, Martin (1962). *Das Dialogische Prinzip.* Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.

Feyerabend Paul (1998). *Widerstreit und Harmonie.* Trientiner Vorlesungen. Wien: Passagen Verlag.

Glotz, Peter (1996). *Im Kern verrottet*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Gronke, Horst (2004). *Pro argumentis.* www. pro argumentis. de

Israel, Martin (1995). *Martin Buber. Dialogphilosophie in Theorie und Praxis*. Berlin: Duncker & Humblot.

Mittelstraß Jürgen (1998). *Die Häuser des Wissens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Stiller, Edwin (1997). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schönigh.

Tamboer, Jan W. J (1994). *Philosophie der Bewegungswissenschaften.* Butzbach/Griedel: Afra-Verlag.

Wittgenstein, Ludwig (1971). *Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag Zeitschrift Sportunterricht: 41/1992/1.

Dr.

Martin Scholz

Akademischer Rat, Studiengangsleiter Didaktikfach Sport an der Universität Augsburg, Mitarbeit im Arbeits- und Forschungsbereich Erlebnispädagogik des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Augsburg

E-Mail: martin.scholz@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de

Mit sportlichen Aktivitäten Erlebnisse initiieren

„Jetzt hab ich es geschafft“ - „Wir haben gewonnen“ - „Dabei sein ist alles“ – „Das war schwer“ - „Ganz schön kalt!“ – „Das ist ziemlich hoch!“ - „Wir können das gemeinsam schaffen“ – „Da muss ich durch!“ - „Den Verlust müssen wir verarbeiten“: Erlebnisse im Sport! – Erlebnisse im Leben?

Gehen Sie mal Ihre eigenen sportlichen Ereignisse durch, die Sie aktiv mitgemacht haben, so finden Sie sicher für viele der Aussagen Beispiele, in denen Sie das erlebt haben.

Erleben ist also keine neue Sinnorientierung im Sport. So werden Sie auch als Sportlehrer oder Trainer argumentieren, dass Erleben einen wichtigen Stellenwert in Ihrer Arbeit hat, sei es um Sportler zu motivieren, sei es um beispielsweise einen Sieg oder eine Niederlage mit der Ihnen anvertrauten Mannschaft zu verarbeiten. In der Sportpsychologie wird das Erlebnisthema in dieser Weise wissenschaftlich bearbeitet.

Schreibt man dem Erleben eine eigene pädagogische Dimension zu, gewinnt dies als Sinnorientierung neben der angesprochenen Sichtweise, also dem Erleben im Sport, eine andere Dimension: das Erleben durch Sport. Analog zur Formulierung des sportpädagogischen Doppelauftrags des Schulsports wird über das Erleben in der sportlichen Aktivität als Selbstzweck hinaus das Erleben durch den Sport zur Erreichung von weitergehenden Zielsetzungen, z.B. Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenz, ökologisches Bewusstsein, u.ä., eingesetzt. Diese Öffnung der Sinnorientierung in der sportpädagogischen Arbeit schafft veränderte Ausdrucksformen, Handlungsfelder und Praxismethoden, die in der Erlebnispädagogik, der Spielpädagogik, der Abenteuerpädagogik und der Erwachsenenpädagogik beheimatet sind. Bekannte sportliche Aktivitäten werden in andere Sinnzusammenhänge gestellt und mit neuen Zielsetzungen versehen. Oft geht damit aber auch eine andere methodisch-didaktische Herangehensweise einher, die im Folgenden dargestellt werden soll.

Erlebnisse erschließen

Erleben ist ein Konstrukt. Gebunden an ein Subjekt und ein Objekt ist es die „Wahrnehmung und kognitive und emotionale Verarbeitung eines äußeren oder inneren, individuell bedeutsamen Geschehens“ (Scholz, 2001, S. 20) und die motorische „Antwort“ darauf, sprich das Handeln.

Kurt Hahn, ein Reformpädagoge in den 20er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, war von der „unbewussten Wirkung des Erlebnisses auf das Verhalten, die Einstellung und das Wertesystem des Betroffenen“ (Reiners, 2003, S. 11) so überzeugt, dass er daraus die „Erlebnistherapie“ auf der Grundlage der Ideen von Rousseau, Dewey, Lietz, Thoreau u.a. entwickelte, die als Anfang der Erlebnispädagogik gilt. In seinem Sinne lässt sich die Erlebnispädagogik „definieren als handlungsorientierte Methode, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden“ (Heckmair & Michl 2008, S. 115).

In der klassischen und modernen Erlebnispädagogik wurden und werden dazu sportliche Aktivitäten in unterschiedlichen Lernräumen wie der Natur, der Stadt, in künstlichen Bewegungs- und Erlebnislandschaften, in Seil- und Hochseilgärten u.v.m. genutzt. Charakteristisch dabei ist, dass durch diese Aktivitäten „durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen“ (ebenda, S. 115).

Neben dieser Erschließung neuer Handlungsfelder und Lernräume ist aber auch die spezifische, didaktisch-methodische Herangehensweise, die der Erlebnispädagogik innewohnt, von Bedeutung. Nicht jede Maßnahme, bei der ein Pädagoge mit einer Gruppe z.B. zum Bergsteigen geht, ist bereits eine erlebnispädagogische Aktivität. Erst eine Fokussierung auf den Lehr-Lern-Prozess, den eine erlebnispädagogische Aktivität charakterisiert, grenzt erlebnispädagogisches Handeln deutlicher ab, in dem „nicht die Aktivität als solche im Vordergrund steht, sondern der ihr innewohnende Motivations- und Herausforderungscharakter und die sich durch sie und in ihr entwickelnden Interaktionsformen“ (Scholz, 2001, S. 20). So geht es also in der Erlebnispädagogik nicht darum – um beim obigen Beispiel zu bleiben – das Bergsteigen zu lernen, sondern durch die Initiierung von Erlebnissen durch das Bergsteigen zur Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und zur verantwortlichen Gestaltung von Lebenswelt zu befähigen (vgl. Heckmair & Michl, 2008).

Erlebnisse initiieren

Das Wesen des Erlebnisses birgt viel Lernpotenzial, gerade hinsichtlich der angesprochenen weitergehenden Zielsetzungen. Das Wesen des Erlebnisses birgt aber auch viel Zufälligkeit, Nicht-Planbarkeit. Geht man zusätzlich von der „Unmöglichkeit instruktiver Instruktionen“ (Maturana, 2000) aus, die besagt, dass „man die Wirkung einer Interventionen in ein lebendes System nicht vorhersagen

kann“ (Amesberger, 2009, S. 34), macht dies eine methodisch-didaktische Herangehensweise schwierig. Ein linearer Lehr-Lern-Prozess im Sinne einer methodischen Spiel- oder Übungsreihe mit klar definierter und erreichbarer Zielsetzung ist nicht möglich, nicht einmal eine Zielorientierung erscheint möglich. Nutzt man aber gerade die Zufälligkeit, die Nicht-Planbarkeit des Erlebens und die Autonomie lebender Systeme (Teilnehmer), so gewinnt man einen methodisch-didaktischen Zugang, der die Individualität des Erlebens fokussiert. Der Mensch ist dabei nicht mehr Objekt, sondern vielmehr Subjekt, das seinen Lernprozess selbstreflexiv steuert. Das Erleben schafft durch seine emotionale Intensität und sein ureigenes Wesen einen nachhaltigen Bezug zum individuellen Lebensalltag, zur eigenen Lebenswelt, und wird somit lernwirksam, was Erkenntnisse aus der Lernpsychologie (vgl. Edelmann, 1994; Arnold & Schüßler, 1998) und der Gehirnforschung (vgl. Spitzer, 2002), aber auch empirische Untersuchungen (vgl. Amesberger, 1992, Fengler, 2009, Fischer, 1999, Jagenlauf & Bress, 1990, Rehm, 1999) bestätigen.

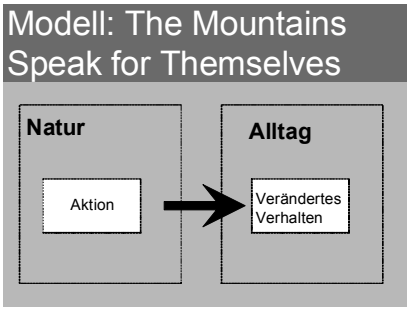
Erlebnisse gestalten

In der Erlebnispädagogik wird der methodisch-didaktische Zugang durch Lehr-Lern-Modelle konkretisiert (vgl. Scholz 2001, S. 25-32). Jedes dieser Modelle birgt das Potenzial, eine erlebnispädagogische Aktivität so zu gestalten und zu begleiten, dass sie im Sinne eines selbstreflexiv gesteuerten Lernprozesses lernwirksam wird.

Lernen durch die Aktivität

Im einfachsten Modell, dem Lernmodell „The Mountains Speak for Themselves“ (Schad, 1993, S. 50)[1] geht man davon aus, dass die Aktivität von sich aus bei den Teilnehmern zum Erlebnis wird und z.B. in Form von verändertem Verhalten im Alltag nachwirkt.

[1] auch unter „Letting the Experience speak for itself – learning and doing“ (Priest & Gass, 1997, S. 178ff) oder „Handlungslernen pur“ (Kölsch & Wagner, 1998, S. 20) zu finden.



(Schad, 1993, S. 50)

Das didaktisch-methodische Vorgehen liegt in der planvollen Auswahl der Aktivität – ausgehend von den Bedürfnissen der Zielgruppe und den daraus erwachsenden Lernzielen. Das Erlebte in der Aktivität soll von sich aus z.B. die Förderung von Schlüsselkompetenzen, die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten oder die Verbesserung von Lebensqualität ermöglichen, wobei sich der Pädagoge mit dem Wesen einer Aktivität auseinandersetzen muss: Insbesondere sind dies die physiologischen Anforderungen, die psychologischen Auswirkungen, die sozialen Erfordernisse und der Aufforderungscharakter der Aktivität.

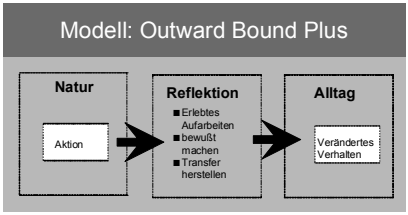
Ein fiktives, bewusst plakativ dargestelltes Beispiel veranschaulicht das methodische Vorgehen: Eine Schulklasse soll zu Beginn eines Schuljahrs ihre Kommunikationskompetenz verbessern. Der Klassenlehrer möchte neben unterrichtlichen Maßnahmen wie Partner- und Gruppenarbeit dies mit einer erlebnisorientierten Aktivität ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler haben durchschnittliche konditionelle und koordinative Voraussetzungen, so dass die Aktivität darauf angepasst werden muss. In ihrer Schullaufbahn und ihrem Leben haben sie gelernt, mit persönlichen Erfolgen und Misserfolgen umzugehen – allein oder mit Hilfe ihrer Eltern, Freunde und Lehrkräfte. Die Schule und die Klassensituation führt zu einem bestimmten sozialen Gefüge mit Hierarchien, Abhängigkeiten und Rollenzuweisungen. Die Aktivität sollte es der Klasse ermöglichen, das soziale Gefüge zu verändern, in dem die Schülerinnen und Schüler sich und die anderen in anderen Rollen, mit anderen Fähigkeiten kennenlernen. Die Aktivität soll eine individuelle wie gemeinschaftliche Herausforderung darstellen, die sie aus gewohnten Verhaltensweisen herausführt. Schließlich sollte die Aktivität Kommunikation ermöglichen und gegebenenfalls neue Kommunikationsformen notwendig machen.

Die ausgewählte Aktivität ist eine mehrtägige Hochgebirgswanderung mit Hüttenübernachtung. Die Weglänge und der Wegcharakter stellt für den Einzelnen eine Herausforderung dar. Das gemeinsame Bewältigen der Tour kann das soziale Gefüge verändern. Der Anspruch und die Länge der Tour fordern die Schülerinnen und Schüler konditionell und koordinativ sowie psychisch. Dies führt zu einer veränderten emotionalen Basis zwischen den Teilnehmern, was sich letztlich auf das Klassengefüge auswirkt.

Die „richtige" Wahl der Aktivität wird eine Intervention der Lehrkraft nicht notwendig machen, da sie aus sich heraus wirkt und nachhaltig weiterwirkt. Das methodisch-didaktische Vorgehen besteht also nach diesem Lehr-Lern-Modell in der sorgfältigen Wahl der erlebnispädagogischen Aktivität, orientiert an den physiologischen Anforderungen, dem Aufforderungscharakter sowie den möglichen psychologischen Auswirkungen und sozialen Erfordernissen der Zielgruppe.

Lernen durch die reflektierte Aktivität

Erfahrungsgemäß gelingt es oft nicht, eine „richtige" Aktivität für die ganze Zielgruppe zu finden. Interventionen aufgrund von (Fehl-)Verhalten erscheinen angemessen, es sollte kommentiert oder reflektiert werden. Das Modell „Outward Bound Plus" (Schad, 1993, S. 50)[2] beschreibt das methodisch-didaktische Vorgehen und damit die „ 'kognitive Wende' " (Edelmann, 1996, S. 8) in den Lehr-Lern-Modellen.



(Schad, 1993, S. 50)

Die erlebnispädagogische Aktivität wird um den Teil „Reflexion" im Anschluss ergänzt. Die Aktivität ist die „handlungsmäßige Repräsentation" (Edelmann, 1996, S. 234), in der Reflexion wird die „unmittelbare Erfahrung" (ebenda, S. 239) auf

[2] auch „Speaking for the Experience – learning by telling" und „Debriefing the Experience – learning through reflection" (Priest & Gass, 1997, S. 178ff) bzw. „Kommentiertes Handlungslernen" und „Handlungslernen durch Reflexion" (vgl. Bacon, 1998, Kölsch & Wagner 1998) genannt.

unterschiedliche Weise aufgearbeitet. Erlebtes wird bewusst gemacht, ein Transfer in den Alltag hergestellt: Der Pädagoge muss sich allerdings die Frage stellen, was erlebt wurde, was dies mit den Lernzielen zu tun hat und wie diese reflektiert werden. Wie können psychologische Auswirkungen aufgearbeitet werden und auf welchem intellektuellen Niveau. Dies hängt auch von der kognitiven Struktur der Zielgruppe ab sowie von den Vorerfahrungen bzgl. reflexiver Methoden der Teilnehmer.

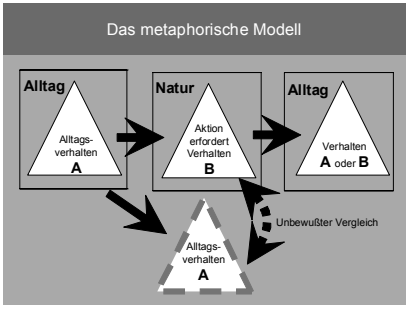
Das methodisch-didaktische Vorgehen beim oben genannten Beispiel setzt an den beobachteten Reaktionen der Schülerinnen und Schüler an. Nach einzelnen Tourabschnitten, Tourtagen und nach der Tour insgesamt werden unterschiedliche Reflexionsformen eingesetzt. Diese reichen von Stimmungsabfragen während des Laufens mittels Anzeige mit dem Daumen (Daumen oben heißt z.B. „Stimmung gut“) über Tagesabschlussgespräche bis hin zu zusammenfassenden Formen z.B. in Form eines Briefes an einen Freund. Inhalt dieses Brief ist z.B.: Wie habe ich mich in der Aktivität erlebt? Was war mein schönstes Erlebnis? Was war das schlimmste Erlebnis? Wer hat mir geholfen? Mit wem habe ich wie geredet? Wie habe ich die und in der Klasse erlebt? usw. Diese Reflexionsform greift zwar die Fähigkeiten der Klasse auf, ist aber möglicherweise auch eine Herausforderung, da vielleicht nicht alle gewöhnt sind, über ihr Gefühlsleben zu schreiben. Ein persönlicher, intensiver Austausch mit einem Partner oder der ganzen Klasse schließt die Reflexion und damit die erlebnispädagogische Aktivität ab.

Die Wahl der Reflexionsmethode kann das Erreichen der intendierten Lernziele erleichtern, hängt aber stark von den psychologischen Auswirkungen der Aktivität ab und damit einhergehend, in wie weit sich die Teilnehmer auf die gewählte Reflexionsmethode einlassen.

Lernen durch die gestaltete Aktivität

Während die Reflexion meist am Ende einer Aktivität oder am Ende eines ganzen Programms stattfindet, ist es in der praktischen Arbeit oft zielführender, die Aktivität nicht nur abschließend zu reflektieren, sondern bereits zu Beginn oder während der Aktivität die intendierte Zielsetzung durch eine Rahmensetzung anzubahnen. Dies geschieht durch die Verwendung von Metaphern, Rahmengeschichten oder strukturähnliche Settings. Ziel ist der Transfer eines Verhaltens in der Aktivität auf ein Verhalten im späteren Alltag als erweitertes Handlungs- und Verhaltensrepertoire. Das Lehr-Lern-Modell „Das metaphorische

Modell“ (Schad, 1993, S. 51, vgl. Bacon, 1998)[3] gibt die methodisch-didaktische Vorgehensweise dazu vor.



(Schad, 1993, S. 51)

Den Teilnehmern wird der bewusste oder unbewusste Vergleich vom Verhalten B während der Aktivität mit ihrem Verhalten A in einer ähnlichen Alltagssituation bereits während der Aktivität ermöglicht. Zu bedenken ist aber, welche Aspekte der Aktivität ein bestimmtes Verhalten einfordern, welche strukturellen Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede die Aktivität bezogen auf den Alltag aufweist, und welches Potenzial in möglichen Verhaltensunterschieden in Bezug auf das Alltagsverhalten steckt.

An obigem Beispiel soll das methodisch-didaktische Vorgehen verdeutlicht werden: Ziel der erlebnispädagogischen Aktivität ist die Verbesserung der Kommunikationskompetenz der Klasse.

Eine Möglichkeit in diesem Modell zu arbeiten ist, den Weg bewusst so zu wählen, dass er als Metapher für einen Archetypus steht, also z.B. eine Gratwanderung oder eine Schluchtendurchquerung einzubauen. Der unbewusste Vergleich mit dem Archetypus des Grates oder der Schlucht als mehrdeutiges „Gebilde“ kann Assoziationen auslösen, die während des physischen Bewältigens der Aktion andere psychische Verarbeitungsebenen öffnet, also möglicherweise neues Verhalten ermöglicht, das dann im Alltag über die Verbindung mit dem Archetypus leichter zur Verfügung steht. Verstärkt werden kann diese Verbindung über Reflexion mit Hilfe von Märchen und Mythen.

---

[3] auch als „Directly Frontloading the Experience – direction with reflection“, „Framing the Experience – reinforcement in reflection“ und „Indirectly Frontloading the Experience – redirection before reflection“ (Priest & Gass, 1997, S. 178ff) bzw. „Direktives Handlungslernen“, „Metaphorisches Handlungslernen“ und „Indirekt metaphorisches Handlungslernen“ (vgl. Bacon, 1998, Kölsch & Wagner, 1998) bezeichnet.

Eine andere Möglichkeit ist, als Pädagoge bewusst mit der strukturellen Gleichheit oder zumindest Ähnlichkeit zwischen Aktivität, also der Bergtour, und dem Alltag, also dem Schul- und Lebensalltag, zu arbeiten. Hier kann zum Beispiel die Tour insgesamt als Metapher stehen für das Schuljahr. Der erste Tourtag steht für die ersten Schulwochen, in denen viel abgesprochen werden muss, an dem man sich auf neue Schüler (Teilnehmer) und Lehrer (Bergführer) einstellen muss, an dem man sich auf einer neuen Position (letzter in der Gruppe) wiederfindet, usw. Der zweite Tag ist das erste Halbjahr, die manche schwere Prüfungen (Gipfelbesteigungen) mit sich bringt, aber auch interessante Momente wie eine Projektwoche (Gipfelrast) oder das Verarbeiten der Talsohle bei der dritten schlechten Note hintereinander (Schluchtendurchquerung). Der dritte Tourtag wird zum zweiten Halbjahr. Vieles ist ähnlich wie im ersten und doch kommen neue Herausforderungen, obwohl man glaubt, schon alles zu kennen (Gratwanderung). Und die letzten Wochen müssen überstanden werden (Tour zu Ende führen). Mit geschickter Gesprächsführung (Funneling) versucht der Pädagoge in der Reflexion oder bereits zu Beginn der Aktivität die Strukturähnlichkeiten anzubahnen und bewusst zu machen und als Metapher so zu verankern, dass das möglicherweise andere Verhalten in der Aktivität (über die Metapher als Anker) im Alltagsverhalten zur Verfügung steht.

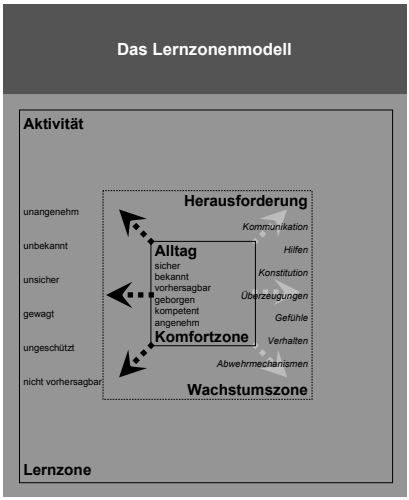
Eine dritte Möglichkeit ist der letzten ähnlich, arbeitet aber nicht mit den Metaphern des Pädagogen, sondern sehr bewusst mit den Metaphern der Teilnehmer. Dies erfordert ein sehr aufmerksames Begleiten der Klasse, um als Pädagoge die Themen (Metaphern, Stimmungen, usw.) heraus zu hören, die während der Aktivität bei den Teilnehmern aktuell sind. Dies kann z.B. der Erschöpfungszustand eines Einzelnen am Gipfel sein oder die Angst vor dem Grat und wie die Gruppe damit umgeht. Aufgabe des Pädagogen ist es, diese Themen in einer geeigneten Reflexion oder auch in einem guten Frontloading aufzugreifen, also z.B. den nächsten Tourtag mit der Aufforderung zu beginnen, dass sich die Gruppe überlegen soll, wie sie Erschöpfung bei Einzelnen vermeidet oder was sie tut, wenn einer vor Angst nicht mehr weiter kann. In moderierten Gesprächen aber auch über spielerische und künstlerische Reflexionsformen (z.B. Landart) wird dann versucht, die Analogien zwischen dem Verhalten in der Aktivität und dem Alltagsverhalten bewusst werden zu lassen.

Insgesamt ist bei der Einbettung einer Aktivität in einen metaphorischen Rahmen eine sehr genaue Kenntnis der Zielgruppe z.B. bzgl. des Verhaltens nötig. Um passende Metaphern nutzen zu können, muss der Pädagoge den Lebens- und Schulalltag der Zielgruppe kennen und über die Struktur und das Wesen der Aktivität Transfermöglichkeiten schaffen.

Lernen durch die Herausforderung

Ein selbstreflexiver Lernprozess im Sinne der Lernziele entsteht nur dann, wenn der Teilnehmer eine nachhaltige Beziehung zwischen Lerninhalt und Lebenswirklichkeit über das Erleben aufbauen kann. Das Erleben insbesondere in erlebnispädagogischen Aktivitäten berührt immer den „Kern seiner Persönlichkeit" (Reiners & Schmieder, 2007, S. 15) und führt den Teilnehmer an seine Grenze des psychisch und physisch Machbaren. Diese Grenzannäherung bzw. -überschreitung erzeugt ein „Ungleichgewicht innerhalb der Persönlichkeit" (Trautner, 1991, S. 80) und ein „Ungleichgewicht zwischen Kind [respektive Teilnehmer] und Umgebung" (ebenda). Im Lern-Zonen-Modell (vgl. Lehr-Lern-Modell „Edgework" von Luckner und Nadler, 1997) wird dies beschrieben: In der Aktivität wird der Teilnehmer aus seinem „Alltag", der seine Komfortzone ist, heraus in eine neue „Umgebung" geführt, die für ihn zur Lernzone werden kann. Diese Lernzone, die neue „Umgebung", ist charakterisiert durch Eigenschaften wie unangenehm, unbekannt, unsicher, gewagt, ungeschützt, nicht vorhersagbar. Der Herausforderung, die Lernzone und damit die Aktivität zu bewältigen, wird der Teilnehmer durch vorhandene und neue Verhaltensweisen (ggfs. auch Abwehrmechanismen) begegnen und sich leiten lassen von seinen Emotionen, kognitiven Möglichkeiten und der physischen Konstitution (vgl. Luckner & Nadler, 1997, S. 33). Der Umgang mit der Herausforderung ermöglicht es, im Alltag ähnliches Verhalten wie in der Aktivität (im Erfolgsfall) zu zeigen oder bewusst anders zu handeln (im Misserfolgsfall), da emotionale, kognitive aber auch motorische und sensorische Aspekte, die eine solche Herausforderung auslösen, im Idealfall dem Individuum vertraut sind (vgl. Spitzer, 2002, S. 157-174).

In der Gestaltung des Umgangs mit der Herausforderung liegt also das methodisch-didaktische Potenzial dieses Modells. Zu bedenken ist dabei, welche Art von Kommunikation die Herausforderung erfordert bzw. eingefordert oder unterbunden wird, welche Hilfen in Anspruch genommen werden können bzw. angeboten oder verhindert werden, von welchen Verhaltensweisen, Abwehrmechanismen, Überzeugungen, physischen und psychischen Verfassungen, Emotionen das Handeln in der Aktivität beeinflusst wird.



(nach Luckner & Nadler, 1997)

In unserem Beispiel der Bergtour stellt für viele die Tour im hochalpinen Bereich eine Grenzerfahrung im Sinne des Lern-Zonen-Modells dar. Thema in der Klasse ist „die Kommunikation untereinander". Der Klassenalltag hat gezeigt, dass zwar kognitiv ein Verständnis für die Notwendigkeit nach mehr und vor allem besserer Kommunikation innerhalb der Klasse existiert, dass aber auf der emotionalen und empathischen Ebene wenig Einfühlungsvermögen für den anderen, seine Stellung in der Klasse, seine Empfindungen da ist. Ziel der Bergtour ist, die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Komfortzone, dem „Schulalltag" herauszuführen und sie mit einer Aktivität zu konfrontieren, die sie zwar motorisch-koordinativ bewältigen, die aber auf Grund der neuen Umgebung eine Herausforderung darstellt. Die Bergtour wird mit der Metapher eingeführt: „Es geht heute und in den nächsten Tagen darum, dass ihr als Klasse insgesamt euch der Herausforderung stellt. Ihr sollt euch durch Tipps und Hilfen jeder Art gegenseitig so unterstützen, dass alle ohne Schaden die Bergtour bewältigen." Die Teilnehmer notieren während der gesamten Tour auf vorbereiteten Karten ihre Einschätzung, wo, wie und wann sie von wem Hilfen erfahren oder gegeben haben. Das Bewusstwerden der gegeben und angenommenen Hilfe und den damit verbundenen Kommunikationsformen erweitert die Komfortzone und erleichtert so den Transfer in den Alltag.

Erlebnispädagogische Aktivitäten motivieren dazu, die Komfortzone zu verlassen und sich einer Herausforderung in der Lernzone zu stellen. Diese Herausforderung

kann in der Bewältigung der eigenen Ängste oder im sich Einlassen auf den anderen oder auch in der Lösung von Problemen liegen.

Zusammenfassung

Erlebnisse sind nicht planbar, Lernprozesse können deshalb nur angebahnt und erleichtert werden, Lernziele können nur intendiert werden. Die Wahl der Aktivität wird die physiologischen Anforderungen, die psychologischen Auswirkungen, die sozialen Erfordernisse und den Aufforderungscharakter berücksichtigen. Die Auswahl der Reflexionsformen wird von den intendierten Lernzielen, aber auch von den psychologischen Auswirkungen, dem intellektuellen Niveau und der kognitiven Struktur abhängen. In der Rahmensetzung, dem Frontloading, werden erwünschte Aspekte des Verhaltens aufgegriffen. Die Aktivität wird in ihrer Struktur so ausgewählt und gestaltet, dass der Gruppe und dem einzelnen Teilnehmer Transfermöglichkeiten geschaffen werden. Die Aktivität führt den Teilnehmer aus der Komfortzone in die Lernzone, in der unterschiedliche Kommunikationsformen ermöglicht werden und die Stärken der Teilnehmer im physiologischen, emotionalen, affektiven und sozialen Bereich gefördert werden.

Die Initiierung von Erlebnissen durch sportliche Aktivitäten – gestaltet im Sinne der Erlebnispädagogik – wird einen Lernprozess bewirken, bei dem der Pädagoge zwar „für die Strukturierung des Prozesses verantwortlich [ist] (Prozessdirektivität), nicht jedoch für die Inhalte und Ergebnisse, welche so weit wie möglich in die Hände der Teilnehmer gelegt werden sollten (inhaltliche Nondirektivität)“ (Gilsdorf & Kistner, 2001, S. 16).

Literatur

Amesberger, G. (1992). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor – Aktivitäten?* Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt / Main: Afra.

Amesberger, G. (2009). Konstruktiv Lernen. In H. Altenberger, P. Schettgen und M. Scholz (Hrsg.), *Innovative Ansätze konstruktiven Lernens.* Augsburg: Ziel.

Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bacon, S. (1998). *Die Macht der Metaphern* (übersetzt und eingeleitet von C. Schödlbauer). Alling: Sandmann.

Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie.* Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Fengler, J. (2009). *Persönlichkeit und Abenteuer.* Empirische Forschungsbefunde zu Erlebnispädagogik und Selbstkonzept. e&l, erleben und lernen 17, 19-24.

Fischer, T (1999). *Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule.* Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Gilsdorf, R. & Kistner, G. (1995). *Kooperative Abenteuerspiele I.* Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2001). *Kooperative Abenteuerspiele II.* Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Heckmair, B. & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen.* München: Reinhardt.

Jagenlauf, M. & Bress, H. (1990). *Wirkungsanalyse Outward Bound.* Kurzbericht 1990. München: o.A.

Kölsch, H. & Wagner F.-J. (1998). *Erlebnispädagogik in Aktion.* Neuwied: Luchterhand.

Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997). *Processing the Experience – Strategies to Enhance and Generalize Learning.* Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Maturana, H.R. (2000). *Biologie der Realität.* Frankfurt: Suhrkamp.

Priest, S.& Gass, M. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming.* Champaign (Ill.): Human Kinetics.

Rehm, M. (1999). Evaluationen erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum. In F.H. Paffrath, A. Salzmann & M. Scholz (Hrsg.), *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik.* Erleben, Forschen, Evaluieren / Hochschulforum Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel.

Reiners, A. & Eger, O. (2007). *Praktische Erlebnispädagogik 2: Neue Sammlung handluungsorientierter Übungen für Seminar und Training.* Augsburg: Ziel.

Reiners, A. & Schmieder, W. (2007). *Praktische Erlebnispädagogik 1: Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele.* Augsburg: Ziel.

Reiners, A. (2003). *Praktische Erlebnispädagogik.* Augsburg: Ziel.

Schad, N. (1993). *Erleben und miteinander reden – Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik.* In Erleben und Lernen, 1.Jg (1993) H. 2. 49-52. Augsburg: Ziel.

Scholz, M. (2001). *Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit.* Hamburg: Kovac.

Scholz, M. (2005). *Erlebnis – Wagnis – Abenteuer.* Schorndorf: Hofmann.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.* Band 2: Theorien und Befunde. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Diplom-Sportwissenschaftlerin

Güneş Turan

1979 in Stuttgart geboren. Seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sportpädagogik/Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg. Gemeinsam mit ihrem Doktorvater Prof. Dr. Helmut Altenberger und Dr. Jürgen Hofmann führt sie das Forschungsprojekt *Augsburger Sport- und IntegrationsSurvey (ASIS)* in Kooperation mit der Stadt Augsburg durch. Nach ihrem Studium der Sportwissenschaft in Tübingen, war sie fünf Jahre lang als Abteilungsleiterin im Geschäftsbereich Sport, Bildung und Gesellschaft des Württembergischen Landessportbunds e. V. tätig.

E-Mail: guenes.turan@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de

Interkulturelles Lernen als Erziehungsaufgabe für den Sportunterricht

1 Einleitende Worte und kurzer Überblick zum Forschungsstand

Abb. 1: „Die Welt wie ich sie mit einem Auge sehe" (Ernst Mach, Analyse der Empfindungen, 1900, S. 15).

Wie sehen wir die Welt? Was gehört zur Außenwelt und was zu mir? Wie sehen wir den Menschen? Wie sehen wir den Sport? Von unserem Alltagsdenken ausgehend, meinen wir, dass die Welt und die Dinge so sind, wie wir sie sehen. Und das was wir sehen, erscheint uns als Abbild der Realität, wonach wir unser Handeln ausrichten. Wir gehen davon aus, dass unsere Wahrnehmung ähnlich wie eine Fotokamera funktioniert und wir Bilder auch so in unserem Gehirn abspeichern (vgl. Holzbrecher, 2004). In ähnlicher Weise nehmen wir Personen wahr, bewerten und beurteilen sie gleichzeitig, indem wir sie als „sympathisch", oder als „unsympathisch", als „attraktiv" oder „hässlich", als „gut" oder „böse" einstufen. Alfred Holzbrecher (2004) gibt in seinem Buch „Interkulturelle Pädagogik" eine kompakte und illustrative Einführung zum *Interkulturellen Lernen.* Dabei stößt er auf zwei Erkenntnistheoretiker und Biologen: Humberto Maturana und Francisco Varela. Die beiden Wissenschaftler (1987, 149 ff.) gehen davon aus, dass alles, was wir wahrnehmen, eine „Konstruktion unseres Gehirns" ist. Mit dem Bild, wonach wir über andere Menschen urteilen, sagen wir auch etwas über uns selbst aus und spiegeln uns darin wieder. Diese Erkenntnis ist auch für *Interkulturelles Lernen* von grundlegender Bedeutung. Denn die Beschäftigung mit „dem Anderen" schließt auch immer eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster ein. Aus

pädagogischer und didaktischer Sicht, birgt dies Chancen, beim Versuch, Fremde und Fremdes zu verstehen, zugleich sich selbst zu verstehen.

Interkulturalität, Interkulturelles Lernen sowie Fragen der *interkulturellen Erziehung und Bildung* haben in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung einen starken Aufschwung erfahren, so auch in der sportwissenschaftlichen Forschung. Drei Herausforderungen machen dies deutlich, „erstens die innergesellschaftliche, vor allem migrationsbedingte Multikulturalität, zweitens die Vereinigung Europas mit seinen unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten, drittens die Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits (Auernheimer, 2005, S. 9)."

In der Sportpädagogik werden seit den 1990-er Jahren interkulturelle Fragen diskutiert. Vonseiten des Sports betrachtet, erfährt der Bereich des *Interkulturellen Lernens* auch im Sportunterricht eine gesteigerte Beachtung. Jugendliche erwerben Kenntnisse und Einsichten, Einstellungen und Haltungen, um die grundlegenden Bedingungen von Bewegung, Spiel und Sport zu verstehen und sich entsprechend angemessen verhalten zu können.

Uwe Pühse und Hans-Joachim Roth stellten 1999 noch fest, dass sich die sportwissenschaftliche Forschung im Bereich des *Interkulturellen Lernens* vor allem auf sozialwissenschaftliche und soziologische Studien bezieht und pädagogische Fragestellungen kaum oder überhaupt nicht vorliegen. In den letzten 12 Jahren wurde hier enorm nachgelegt, wie jüngst mit der Publikation von Huh (2010) über *„Interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung"*.

In Kontexten des Sporttreibens geht man oft unreflektiert davon aus, dass sich kulturelle Vielfalt in einer Schule, Klasse oder in unterrichtlichen Prozessen quasi von selbst erledigt, wenn Jugendliche unterschiedlicher Herkunft durch gemeinsame körperliche und sportbezogene Aktivität interagieren. Sportwissenschaftler haben diese Annahme inzwischen vielfach widerlegt (vgl. Gieß-Stüber, 2003).

Für diesen Beitrag soll eine kompakte und einfache Definition gelten, die den Kulturbergriff im Kontext *Interkulturellen Lernens*[1] begreift. *‚Kultur'*, so Reviere (1998, S. 26) soll verstanden werden als „die Gesamtheit unterschiedlicher Deutungsmuster, die von einer gemeinsamen Gruppe zur Deutung der Wirklichkeit herangezogen werden". Dabei sind zwei Merkmale für *Kultur* wichtig: „Kultur

1 Interkulturelles Lernen zielt nach Holzbrecher (2004) darauf ab, „die multikulturelle Vielfalt unserer Gesellschaften, Multipolarität und die damit verbundene Ambivalenz als Lernchance zu begreifen."

verändert sich laufend“ und „Kultur entsteht durch den Austausch mit anderen Kulturen“ (Reviere, 1998, S. 26). *Kultur* ist aber auch die „Gesamtheit der erlernten Verhaltensweisen und der übernommenen Einstellungen, Wertesysteme und Kenntnisse“ (Weggel, 1989, S. 22). Im Kontext dieses Beitrags soll „*Interkulturelles Lernen* als Prozess verstanden werden, in dem sich das autonome Subjekt durch Reflexion, Interaktion und Dialog mit anderen der Grenzen seiner eigenen, sich in permanenter Veränderung befindenden Deutungsmuster bewusst wird, diese kritisch überprüft und modifiziert“ (Reviere, 1998, S. 33). Den Bezugsrahmen stellt die *Interkulturelle Pädagogik*[2] als Teildisziplin der allgemeinen Erziehungswissenschaft dar (vgl. Auernheimer, 2005).

2 Interkulturelles Lernen in der Sportlehrerausbildung an der Universität Augsburg

Im Zusammenhang mit der gesamtuniversitären Profilbildung und fächerübergreifenden Kooperation an der Universität Augsburg wurde im Jahre 2006 am Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (ZdFL) unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Altenberger der Forschungsschwerpunkt „Heterogenität und Bildungserfolg“ eingerichtet und aufgebaut.

Das Institut für Sportwissenschaft hat die Zielvereinbarungen zum Anlass genommen, diesen Forschungsschwerpunkt unter sportwissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten; er wird unter der übergreifenden Fragestellung „Migration, Heterogenität, Integration und Interkulturelles Lernen im Sport/Schulsport“ gebündelt und bearbeitet.

Die folgende Erhebung dokumentiert den empirischen Teil eines Hauptseminars für Lehramtsstudierende im Sommersemester 2009, welches die Verfasserin gemeinsam mit Herrn Prof. Dr. Altenberger leitete. Das Seminar war in den Forschungsprozess des *Augsburger Sport- und IntegrationsSurveys*[3] *(ASIS)* eingebunden, in dem sich die Sportstudierenden empirisch der Thematik „Integration und Interkulturelles Lernen im Sportunterricht“ über die Durchführung von qualitativen

---

[2] Die *Interkulturelle Pädagogik* geht auf die Folgen der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück (vgl. Auernheimer, 2005).

[3] Aktuelles Forschungsprojekt am Institut für Sportwissenschaft, welches seit 2009 durchgeführt wird mit dem Ziel Handlungsempfehlungen für die Stadt Augsburg zum thematischen Feld Sport und Integration abzuleiten.

Interviews und die Auseinandersetzung mit Unterrichtskonzepten annähern sollten. Im Folgenden widmet sich dieser Beitrag verschiedenen Fragekomplexen, insbesondere der Thematik des „Interkulturellen Lernens im Sportunterricht“ und der Darstellung der empirischen Ergebnisse aus den Interviews, die die Diskussion im Seminar bestimmt haben. Dabei werden die beiden Kontexte „Schule“ und „Sport/Sportunterricht“ dargestellt.

2.1 Zur Befragung

Die Studierenden hatten die Aufgabe jeweils drei qualitative Interviews[4] im Zeitraum 12. Mai bis 23. Juni 2009 durchzuführen. Die Vergleichbarkeit der Texte wurde über die leitfadengestützte Interviewführung gewährleistet. Die Interviewtermine wurden selbständig von den Studierenden mit der Beschreibung des Forschungsanliegens angesteuert. Über vorformulierte Einstiegsinformationen wurde den Befragten erläutert, worum es im Forschungsseminar ging. Bei der Datenerhebung wurde darauf geachtet, sich ganz auf die Interviewperson einzulassen. Dafür wurden die Studierenden im Seminar geschult. Bei den Interviews handelte es sich insofern um ein Experiment, da der im Seminar erarbeitete Interviewleitfaden[5] zum ersten Mal getestet und die Fragen von den Studierenden zusammengestellt wurden. Aus dem Seminar ließen sich zahlreiche Impulse aufgreifen, die für das *Interkulturelle Lernen im Sport/Sportunterricht* genutzt und weiterentwickelt werden konnte.

2.2 Zu den Interviewergebnissen

2.2.1 Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Insgesamt wurden fünf Schülerinnen und sieben Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren befragt. Herkunftsland mindestens eines Elternteils der Jugendlichen waren: Afghanistan, Albanien, Bosnien, Italien, Rumänien, Russland und Syrien.

Nach der Frage, welcher Nationalität sie sich zugehörig fühlen, antworteten die meisten auch, dass sie sich sowohl dem Herkunftsland ihrer Eltern und gleichzeig

---

4 Die Studierenden sollten jeweils ein Interview mit einer Schülerin bzw. mit einem Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, sowie einer Sportlehrerin bzw. Sportlehrer führen.

5 Der überarbeitete Interviewleitfaden ist dem Abschlussbericht von ASIS zu entnehmen, der im Sommer/Herbst 2011 veröffentlicht wird.

auch Deutschland zugehörig fühlen. Drei der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fühlten sich ausschließlich Deutschland zugehörig.

2.2.1.1 Kontext „Schule“

Allen Jugendlichen gefällt es an ihrer Schule, besonders in Bezug auf das Schulklima, die Lehrer, die Mitschüler und das Schulgebäude. So bewerten sie diese von „in Ordnung“ bis „gut“. Kritisch hingegen werden Jugendliche gesehen, wenn sie sich zu Gruppen zusammenschließen. Hier wurden vor allem Schüler mit russischem und türkischem Migrationshintergrund als auffällig bezeichnet. Am häufigsten wurden Sport oder Sprachen, vereinzelt Mathematik, Geschichte und Wirtschaft als Lieblingsfach genannt. Im Sportunterricht sind beliebt: Fußball, Basketball, Rope Skipping, Volleyball, Fitness und Bogenschießen. Die Hälfte aller befragten Jugendlichen ist im Sportverein organisiert.

Wenn es darum geht, ob es etwas Auffälliges an Jugendlichen anderer Herkunft gibt, wird am häufigsten das Sprachproblem genannt und die Reaktionen der Mitschüler/innen darauf. Viele Schüler/innen sind sich bewusst und erwähnen es auch so, dass sie sich an einer Brennpunktschule befinden, an der der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund extrem hoch ist. Sie geben an, nur positive Erfahrungen gemacht zu haben und erwähnen, dass es kaum Probleme im Umgang mit Schülern anderer Herkunft gibt. Ab und an komme es zu Provokationen, vor allem zwischen Gruppen anderer Herkunftsländer, wobei sie die Schüler/innen anderer Herkunft mit dem Merkmal „schneller im Stolz verletzt“ versehen.

2.2.1.2 Kontext „Sport/Sportunterricht“

Die Schüler/innen erkennen im Sportunterricht keine Verhaltensunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und Schülern ohne Migrationshintergrund. Sie geben jedoch an, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine hohe Affinität zum Fußballsport haben und dass sie sehr ehrgeizig im Sport sind, dass sie „immer gewinnen“ wollen.

Ein wichtiges Thema sind die Vornamen der Schüler/innen. Oft passiert es bei Mannschaftswahlen, dass Jugendliche mit schwierigen Namen nicht gewählt werden, weil andere Jugendliche den Namen nicht richtig aussprechen können. Über diesen Aspekt müssen Sportlehrer/innen Bescheid wissen, um so Ausgrenzungen und Frustrationen zu vermeiden. Die Hälfte aller Befragten gibt an, dass die Teams von den Schüler/innen selbst gewählt werden, dies sollte in Bezug auf den oben genannten Aspekt von Seiten der Sportlehrkräfte selbstkritisch überprüft werden.

Die Jugendlichen sehen im Sport ein hohes Potential um interkulturelle Prozesse zu fördern. Dies äußert sich in folgenden Aussagen:

- „Sport bringt Menschen zusammen“
- „Im Sport können Ziele gemeinsam erreicht werden, egal welche Nationalitäten es in einer Mannschaft gibt“
- „Im Sport ist es leichter Menschen kennen zu lernen, da keiner danach fragt, woher man kommt“

Die Jugendlichen fordern mehr Sportstunden, mehr Turniere und die Teamzusammensetzung durch die Sportlehrkraft.

2.2.2 Schüler/innen ohne Migrationshintergrund

Es wurden fünf Schülerinnen und sieben Schüler im Alter von 14 bis 17 Jahren befragt. Vier besuchen die Hauptschule, drei die Realschule und fünf Jugendliche das Gymnasium.

2.2.2.1 Kontext „Schule“

Auch diese Jugendlichen erzählten, dass es ihnen an ihrer Schule gefallen würde. Wiederum die Hälfte aller Schüler/innen ist in einem Sportverein aktiv. Drei Jugendliche geben an, dass sie Unterschiede zwischen deutschen Jugendlichen und Jugendlichen anderer Herkunft wahrnehmen. So geben sie an, dass diese Sprachprobleme haben. Die restlichen neun Jugendlichen nehmen keine Unterschiede wahr.

2.2.2.2 Kontext „Sport/Sportunterricht“

Auch im Sport nehmen die Jugendlichen deutscher Herkunft kaum Unterschiede zwischen deutschen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund war. Zwei Jugendliche geben an, dass „ausländische“ Schüler im Sport besser und schneller sind, dies zeige sich besonders im Fußball. Den Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird mehr Teamgeist zugesprochen. Den Angaben der Jugendlichen zufolge ist ein wesentliches Problem des Sportunterrichts, dass schwächere Schüler/innen „dort hingestellt werden, wo sie nicht stören“.

Bei der Mannschaftswahl gibt die Hälfte der Befragten an, dass bei ihnen die Sportlehrkraft die Mannschaften zusammenstellt. Die Aussage eines Schülers lautet: „Wenn wir wählen, kommt es zu unfairen Teams. Ich wähle meistens meine Freunde, dann sind wir nicht die Besten, aber das ist mir in dem Fall egal“.

Die Jugendlichen sehen viele Vorteile im Sport, um interkulturelle Prozesse zu fördern:

- „Sport verbindet“
- „Sprache spielt keine Rolle“
- „Sport als gemeinsames Interesse“
- „Neue Kontakte sind möglich“
- „Zusammengehörigkeit als Team“

2.2.3 Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Das Sampling der Sportlehrkräfte bestand aus 5 Frauen und 6 Männern. Das Durchschnittsalter betrug 43,5 Jahre bei einer Schulzugehörigkeit[6] von 11,7 Jahren. Die Sportlehrkräfte sehen die gesellschaftliche Entwicklung als Problem und zugleich als Chance. Positiv bewerten sie das Engagement der Menschen mit Migrationshintergrund und die kulturelle Vielfalt. Negative Erscheinungen sind hierbei das darin „versteckte“ Konfliktpotential, wenn verschiedene Kulturen aufeinander treffen. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Auffassungen von Demokratie und im Umgang mit Problemen sowie Gewalt.

2.2.3.1 Kontext „Schule“

Auch den hohen Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an einer Schule stufen die Sportlehrkräfte als problematisch ein. Weiter erwähnen sie die Sprachprobleme und das „andere Temperament“ dieser Jugendlichen, was sich insgesamt so auswirkt, dass die Sportlehrkräfte mehr „Erziehungsarbeit“ leisten müssen. Die Hälfte aller Befragten sehen deutsche Schüler/innen und Schüler/innen anderer Herkunft gleichermaßen in die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulangebote integriert. Sie stellen auch kulturübergreifende Freundschaften fest und geben an, dass Konflikte nicht nur durch die Herkunft der Jugendlichen bedingt sind. Kritisiert werden hauptsächlich die fehlende Bereitschaft und das Verständnis der Eltern zur Integration. Die Sportlehrkräfte sehen an ihren Schulen hinsichtlich der Integration Schwierigkeiten, wenn Migrantengruppen gegeneinander agieren, wenn Mädchen verschleiert zur Schule kommen und wenn es sprachliche Defizite gibt. Zu dem geben die Befragten an, dass nicht der Migrationshintergrund, sondern der familiäre Hintergrund und der soziale Status der Eltern die ausschlaggebenden Kriterien für Konflikte sind.

---

6 Die Sportlehrkräfte arbeiten an den Schulen: Volksschule Augsburg-Centerville-Süd, Schiller-Mittelschule Augsburg-Lechhausen, Kapellen Hauptschule Augsburg, Friedrich-Ebert-Hauptschule, Hauptschule Neusäß, Realschule Mering, Albertus-Gymnasium Lauingen, Peutinger Gymnasium, Holbein Gymnasium, Maria-Theresia Gymnasium und Wernher-von-Braun Gymnasium.

2.2.3.2 Kontext „Sport/Sportunterricht“

Wenn es um die Eindrücke der Befragten aus dem Sportunterricht geht, so heißt es, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund über ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Mannschaft verfügen, mit mehr Herzblut und größeren Emotionen Sport treiben. Die Befragten stellen zudem fest, dass für diese Jugendlichen Sport einen hohen Stellenwert einnimmt. Als Konfliktpotential wird oft der Fußballsport und allgemein Ballspiele genannt.

Die Sportlehrkräfte sehen im Sport ein großes Potential um interkulturelle Prozesse zu fördern, vor allem in den Mannschaftssportarten, da diese das Gemeinschaftsgefühl stärken würden. Als Projekte hinsichtlich interkultureller Prozesse im Sport werden genannt: kooperative Formen im Sportunterricht, Schulmannschaften, AGs, Projekttage, Turniere und Spendenläufe. Die Hälfte aller Befragten sieht keinen Handlungsbedarf weitere Projekte im Bereich des *Interkulturellen Lernens* durchzuführen. Ideen für Projekte werden nicht entwickelt, weil der Sportunterricht dies in Form von „Interaktion“ abdecken würde. Die Sportlehrkräfte wünschen sich allgemein eine bessere Lehrerausbildung, mehr Sportstunden und bessere Sportmöglichkeiten, Angebote am Nachmittag, kleinere Sportgruppen, bessere finanzielle Bedingungen und einen höheren Stellenwert des Sportunterrichts.

2.3 Zur Reflexion: Interkulturelles Lernen in der Lehramtsausbildung für das Fach Sport

Die enge Verzahnung von Forschung und Lehre ist ein Grundsatz, der auch bei der Bearbeitung des Themas *„Interkulturelles Lernen im Sport/Sportunterricht“* am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg eine wichtige Rolle spielt. Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung dieses Themas und der sich daraus ergebenden Konsequenzen, sowohl für die Sportlehrerbildung als auch für den organisierten und nichtorganisierten Sport, sowie für den Schul- und den allgemeinen Hochschulsport, hat das Institut für Sportwissenschaft dieses Thema in der sportwissenschaftlichen Lehre verankert. Nicht nur in Form von Seminarveranstaltungen und in den Vorlesungen „Sportpädagogik“ und „Sportdidaktik“, sondern auch in praktischen Übungen. So nimmt das *Interkulturelle Lernen* im „Fußball“, im Bereich der „Kleinen Spiele“ und im Bereich der „Internationalen Spiele“ sowie in der „Erlebnispädagogik“ einen Schwerpunkt ein. Darüber hinaus werden zahlreiche Projekte angeboten, in denen die Lehramtsstudierenden interkulturelle Kompetenzen erwerben können, so z. B. beim Augsburger Sommer Krimi, beim Augsburger Olympischen Schülersportfest, beim Sport-Sozial-Projekt Lechhausen oder bei Trainingssituationen im Hochseilgarten. Bei der direkten Begegnung mit Schülerinnen und Schülern und in eigenen Lehr-Lern-Situationen

werden den Studierenden nicht nur die soziale Sensibilität des Themas „*Interkulturelles Lernen im Sport/Sportunterricht*“ vermittelt, sondern auch die eigene Auseinandersetzung mit „dem Fremden“.

3 Resümee und Ausblick

Die Interviewergebnisse haben gezeigt, dass der Sportunterricht zu den Lieblingsfächern der Jugendlichen zählt, sie wünschen sich mehr Sportstunden an ihren Schulen. Die Sportlehrkräfte fordern eine bessere Anerkennung ihres Fachs. In den Befragungen kommt zum Ausdruck, dass der Sportunterricht hohe Potentiale hat, um interkulturelle Prozesse zu fördern. Jedoch muss der Raum für solche Prozesse aktiv gestaltet werden. Die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ kann nicht von alleine – indem man gemeinsam Sport treibt – geschehen. Aus den Befragungen der Sportlehrkräfte wurde erkennbar, dass ihnen Ideen und die kognitive Auseinandersetzung mit *Interkulturalität* im Sportunterricht fehlen. Mittlerweile gibt die Sportpädagogik und -didaktik Anregungen für die Praxis. Die Umsetzbarkeit im Sportunterricht stellt die Sportlehrkräfte vor eine Herausforderung.

4 Literatur

Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (4., unveränderte Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gieß-Stüber, P. (2003). *Fremde und Fremdes erleben*. Sportpädagogik, 27 (6), 4-8.

Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Huh, Y.-S. (2010). *Interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung. Problemstellungen, Grundlagen, Vermittlungsperspektiven.* Hohengehren: Schneider.

Mach, E. (1900). *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens.* Bern, München, Wien: Scherz.

Pühse, U. & Roth, H.-J. (1999). Interkulturelles Lernen – eine soziale Herausforderung für den Sport und Sportunterricht. In V. Scheid & J. Simen (Hrsg.), *Soziale Funktionen des Sports* (S. 13-33). Schorndorf: Hofmann.

Reviere, U. (1998). *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule.* Ein Leitfaden für die Sekundarstufe. Frankfurt: IKO-Verlag für interk. Kommunikation.

Weggel, O. (1989). *Die Asiaten.* München: Beck.

Prof. Dr.

Ungerer-Röhrich

Professorin am Institut für Sportwissenschaft der Uni Bayreuth

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sportpsychologie und Sportpädagogik, Bildung & Bewegung im Elementarbereich, Gesundheitsförderung in Kindergarten & Schule, Bewegte Schule, Coaching

E-Mail: ulrike.ungerer-roehrich@uni-bayreuth.de

Dr.

Uwe Scholz

Akademischer Rat am Institut für Sportwissenschaft der Uni Bayreuth

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bewegungsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter, Gesundheitsförderung in Kindergarten und Schule, Bewegte Schule

E-Mail: uwe.scholz@uni-bayreuth.de

Auf dem Weg zu einer bewegten und gesunden Schule: Kriterien zur Qualitätsentwicklung

1 Einleitung

Es gibt eine Vielzahl von Programmen und Angeboten zur Förderung von Bewegung und Gesundheit in Schulen. Wie soll man entscheiden, welches Programm für eine Einrichtung das Richtige ist? Und wie sollte man vorgehen, wenn man selbst viele Ideen hat, aber unsicher ist, wie diese am besten auf den Weg gebracht werden?

Bewegung als einen wichtigen Bestandteil schulischen Lebens zu etablieren bedeutet die gesamte Schule in den Blick zu nehmen. Jeder Einzelne in diesem System, zu dem neben den Lehrerinnen und Lehrern natürlich die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Schulleitung, Hausmeister etc. gehören, hat seinen ganz persönlichen Blickwinkel auf die Schule und muss bei der Entwicklung „mitgenommen“ werden. Dies kann vor allem durch Veränderung von Kommunikationsstrukturen geschehen. Dabei müssen letztlich alle Beteiligten gewillt sein, sich auf einen Veränderungsweg zu begeben (Grossmann/Scala, 2001). Partizipation aller Beteiligten findet in der Praxis jedoch bislang leider nur selten statt.

Im Folgenden werden Qualitätskriterien beschrieben, die es erleichtern sollen, diesen Entwicklungsprozess zu steuern und zu gestalten. Sie gehen auf die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe zurück, die für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung eine Arbeitshilfe zur Prävention und Gesundheitsförderung entwickelt hat. Acht zentrale Kriterien sind nach diesem Konzept (BZgA, 2010) bei Maßnahmen zur Gesundheitsförderung zu berücksichtigen (Abb. 1).

Am Beispiel einer Grundschule, die Teil des Projekts BEO´S - Bewegung und Ernährung an Oberfrankens Schulen- war, soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie die Entwicklung zu einer bewegten Einrichtung aussehen kann.

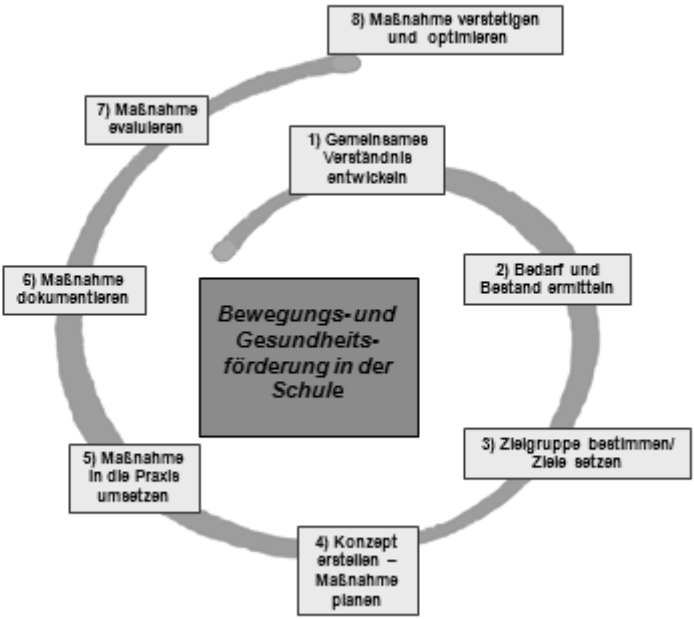


Abb. 1: Entwicklungskreislauf (nach BZgA, 2010)

2 Der „Entwicklungskreislauf“

Schritt 1: Gemeinsames Verständnis entwickeln

Bei einer gemeinsamen Veranstaltung, bspw. einer Schulkonferenz, werden Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sowie Eltern angeregt, sich zu den Themen Bewegung und Gesundheit über ihr Wissen, ihre Meinungen und Werte, über ihre Erwartungen und Befürchtungen und über ihre Ideen und Visionen auszutauschen. Ein solcher Dialog zeigt allen Beteiligten die Gemeinsamkeiten, aber auch bestehende unterschiedliche Perspektiven auf.

Eine Planungs- oder Steuerungsgruppe sollte dabei sowohl den Diskussionsprozess als auch den weiteren Entwicklungsprozess moderieren

Die BEO'S Schule hat sich schon mehrfach auf bewegungsfreundliche Maßnahmen verständigt. Vom Konzept „Bewegte Schule" (vgl. Thiel et. al., 2009) hat sie schon viele Ideen für den Pausenhof realisiert und sich mit dem Thema „Bewegter Unterricht" beschäftigt. Der Schulalltag soll aber noch bewegter werden und die Rhythmisierung des Tagesablaufs soll verbessert werden.

Folgende unterstützende Reflexionsfragen zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses könnte die Steuerungsgruppe einbringen:

Was bedeutet Bewegung für den Schulalltag?

Haben alle Beteiligten ein Bewusstsein für die Bedeutung von Bewegung?

Was haben die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern etc. davon, wenn noch bewegter gearbeitet wird?

Schritt 2: Bedarf und Bestand ermitteln

Im nächsten Schritt wird die Ausgangssituation betrachtet bzw. bewertet wie sich die Situation bezogen auf den Aspekt Bewegung in der Schule darstellt. Es ist hilfreich, anhand der sog. SWOT Analyse aktuelle Bedürfnisse und Rahmenbedingungen zu analysieren. Mit dieser Methode können Stärken (Strenghts), Entwicklungsfelder (Weaknesses), sowie Chancen (Opportunities) und Risiken (Threats) detailliert erfasst werden.

Auf vier großen Wandtafeln wurden die vier SWOT-Bereiche innerhalb der Schule abgefragt. Einzelne aber auch ganze Klassen gaben ihre Einschätzungen ab.

In der Projektschule sind schon sehr viele Dinge realisiert. Sie hat eine sehr gute Ausstattung auf dem Pausenhof, allerdings sind die Nutzungszeiten sehr kurz. Außerdem fehlen bei Regenpausen noch Bewegungsmöglichkeiten im Schulhaus. Die SWOT Analyse ergab, mehr Möglichkeiten im Schulhaus für die Innenpausen zu nutzen.

Unterstützende Reflexionsfragen bei der Bedarfs- und Bestandsermittlung sind:

Welche Rahmenbedingungen, Strukturen, Routinen und Abläufe sind förderlich/hinderlich für Bewegung?

Wie ist das Bewegungsverhalten (Bewegungszeiten, Bewegungsräume, motorische Entwicklung der Kinder, Genderunterschiede) zu beurteilen?

Wo könnten Verbesserungen erfolgen?

Schritt 3: Zielgruppe bestimmen und Ziele setzen

Die Zielgruppe muss bestimmt und intensiv in den Entwicklungssprozess einbezogen werden. Ohne Partizipation, ohne partnerschaftliche Kooperation können viele Ziele vor allem langfristig nicht erreicht werden. In Studien zur Schulentwicklung (z. B. Schratz et. al., 2000) zeigte sich, dass Schulen dann effektiver waren, wenn u.a. der Selbst- und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler ein hoher Wert beigemessen wird und wenn die Angebote von Lehrkräften und jene, die die Kinder selbst wählen, im Gleichgewicht sind.

Ziele legen fest, **was**, **in welchem Umfang,** bis **wann**, **bei wem** erreicht werden soll. Hauptziele sind auf einer übergeordneten Ebene angesiedelt, Teilziele beziehen sich konkret auf Maßnahmen und sollten „SMART“ formuliert sein, das heißt:

Spezifisch: bezogen auf Schülerinnen, Schüler, Eltern und die Situation in der Schule

Messbar: orientiert an Möglichkeiten der Überprüfung

Aufbauend: auf Stärken und auf Entwicklungspotenzialen der Zielgruppe,

Realistisch: zunächst steht ein überschaubarer Aspekt Bewegung im Fokus

Terminiert: ist der Zeitraum bis zu dem Ziele erreicht sein sollen.

Eine gute Formulierung von Zielen hilft, anschließend Maßnahmen auszuwählen und die Zielerreichung mittels geeigneter Indikatoren zu überprüfen.

Die BEO'S Schule setzte sich zum Ziel, mehr Bewegungs- und Spielangebote im Innenbereich der Schule zu schaffen. Die Schülerinnen und Schüler wurden in die Konzeptentwicklung mit einbezogen und konnten ihre phantasievollen Ideen und Vorstellungen von einer bewegten Pause im Schulhaus einbringen.
Jede Klasse plant ein Spiel- und Bewegungsangebot auf ihrem Stockwerk im Schulhaus, das von allen genutzt und schnell auf- und abgebaut werden kann und nach den Herbstferien zur Verfügung steht.

Unterstützende Reflexionsfragen sind:

Welche besonderen Stärken haben die Schülerinnen und Schüler, die für die geplante Maßnahme genutzt werden können?

Wer muss mit ins Boot, um das Ziel erreichen zu können?

Was ist das Hauptziel? Welche Teilziele sind formuliert?

Wie ist die Zielgruppe in die Abstimmung der Ziele eingebunden?

Schritt 4: Konzept erstellen und Maßnahmen planen

Ein Konzept muss erstellt werden, in dem Ziele und Umsetzungsmaßnahmen formuliert sind. Dieses dient dann als Basis für die konkrete Umsetzung. Schulleitung und Steuerungsgruppe entwerfen einen „Maßnahmenplan", der sicher stellen soll, dass die Umsetzung realistisch ist, dass nötige Bedingungen (Personal, Strukturen, Finanzen) verfügbar oder zu mobilisieren sind und dass Vereinbarungen bezüglich der Dokumentation und Evaluation getroffen werden.

Die BEO'S Schule erstellt ein Konzept zur „Bewegten Pause" im Schulhaus (die sog. Hauspause). Dafür soll es nicht nur eine lange Pause geben, sondern zwei mit jeweils 20min. Länge. Um dies zu ermöglichen wird der gesamte Unterrichtsrhythmus verändert; die Schulstunden dauern nicht mehr 45min., sondern werden auf 40min. verkürzt, um die zweite lange Pause zu realisieren.
Außerdem werden die Einzelheiten für die Gestaltung der „Hauspause" festgelegt.

Unterstützende Reflexionsfragen für die Planung der Maßnahme

Sind alle wichtigen Punkte im Konzept berücksichtigt (Ausgangslage, Zielgruppe, Ziele, Analyse der Rahmenbedingungen und Ressourcen, Beschreibung der Maßnahmen, Vereinbarung über die Dokumentation und Evaluation, Überlegungen zur Verstetigung der Maßnahme)?

Brauchen die Lehrkräfte spezifische Kompetenzen?

Schritt 5: Maßnahmen in die Praxis umsetzen

Damit die Maßnahme erfolgreich umgesetzt werden kann, sollten die Beteiligten sich noch darum gekümmert haben, dass

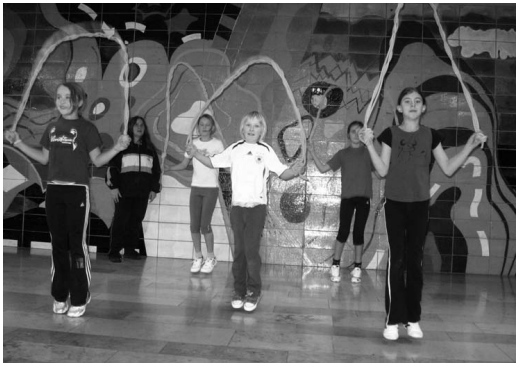
- alle beteiligten Personen (z.B. Hausmeister etc.) informiert bzw. eingebunden sind
- Zuständigkeiten und Verantwortung geklärt und festgelegt sind
- Mitwirkende hinreichend qualifiziert sind
- die Rahmenbedingungen gesichert sind.

In kleinen Arbeitsgruppen (meistens einzelne Klassen) wurden verschiedene Spielformen und –ideen für die bewegte Innenpause entwickelt. Dazu gehörte auch die Beschaffung bzw. Erstellung des benötigten Materials, sowie die Organisation des jeweiligen Auf- und Abbaus in der Pause. Eine Klasse war jeweils für eine Bewegungsstation verantwortlich. Die Variationsbreite der einzelnen Spielstationen war sehr groß und reichte von sehr entspannenden Elementen (wie z.B. mit den Füßen liegend etwas nachzeichnen) bis hin zu sehr intensiven Spielformen (wie z.B. „Ball über die Schnur“ bzw. „Volleyball“).

Unterstützende Reflexionsfragen bei der praktischen Umsetzung:

Inwiefern tragen die Maßnahmen dazu bei, die Kinder, aber auch die Erwachsenen in ihren Ressourcen, in ihrer Autonomie und in ihrer Eigenverantwortung zu stärken?

Wie wird die Gestaltung der Bewegungsangebote ressourcenstärkend?



Schritt 6: Maßnahmen dokumentieren

Erfahrungen bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen sind genauso dokumentiert wie die Antwort auf die Frage, was sich verändert hat.

Die BEO'S Schule hat im Laufe des Schuljahres die einzelnen Schritte bzw. Maßnahmen durchgeführt und dokumentiert. Am Ende des Schuljahres haben sich viele wertvolle Dokumente (u.a. Konzept, Fotos, Notizen zum Feedback der Eltern, Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer) in der Schule angesammelt. Diese wurden fortlaufend in einem Ordner zusammengestellt und von den Schülerinnen und Schülern als Poster aufbereitet. Sie zeigen sehr schön den Prozess, den die Schule gestaltet hat, welche Inhalte sie erarbeitet und welche Maßnahmen sie umgesetzt und was sich verändert hat.

Unterstützende Reflexionsfragen bei der Dokumentation:

Wurden im Laufe des Prozesses Informationen über den Verlauf der Maßnahmen gesammelt (Prozessdokumentation)?

Wie werden diese allen Beteiligten zugänglich gemacht?

Schritt 7: Evaluation der Maßnahmen

Hier geht es um die Auswertung der gesammelten Erkenntnisse und Daten. Evtl. könnte dieser Schritt auch zusammen mit dem vorherigen „Maßnahmen dokumentieren" zusammen genommen werden.

Am Ende des Schuljahres (oder zu Beginn des neuen Schuljahres) nimmt sich die Schulkonferenz noch einmal die Fragen vor, die sie zum Start des Projektes gestellt haben. Mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs können alle sehen, was sich konkret im Verhalten, in den Strukturen, in den Rahmenbedingungen verändert hat und ob das angestrebte Ziel erreicht wurde.

Unterstützende Reflexionsfragen bei der Evaluation:

Welche Ziele konnten erreicht werden?

Was wurde noch nicht erreicht?

Wie wurden die Ergebnisse „sichtbar" gemacht?

Wie kann gesichert werden, dass die Ergebnisse in zukünftige Entwicklungen und konkrete Schritte einfließen?

Schritt 8: Maßnahmen verstetigen und optimieren

Nach der abschließenden Bewertung in Schritt 7 muss geklärt werden, wie es weitergeht. Wie kann die Verstetigung gesichert werden, können weitere Vernetzungen in Angriff genommen werden oder geht es mit weiteren Zielen in die nächste Entwicklungsrunde. Denn der Kreislauf – wie in der Grafik dargestellt (Abb. 1) – endet nicht mit einer Maßnahme, sondern ist als langfristige Spirale angelegt (Zirkuläres System).

Die BEO'S Schule möchte, dass die durchgeführten Maßnahmen auch langfristig Wirkung zeigen. Die beiden langen Bewegungspausen haben sich bewährt. Die Kinder sind in den Unterrichtsstunden aufmerksam und konzentriert. Der „Verlust" der 5 Minuten hat sich gelohnt. Die in den Schulrhythmus integrierte Innen- oder Hauspause ist nun fester Bestandteil im Rahmen der Bewegten Pause geworden. Trotz der Komplexität (Organisation, Material, Einbindung der Klassen bzw. der Schüler) besteht aktuell kein Änderungsbedarf. Deshalb hat die Schule bereits ein neues Entwicklungsfeld im Auge und möchte als nächstes das Ernährungsverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern. Sie möchte sich mit einer Schule vernetzen, die schon Erfahrungen im Ernährungsbereich gesammelt hat, während die BEO'S Schule ihre Erfahrungen im Bewegungsbereich und in der Rhythmisierung des Tagesablaufs weitergeben kann.

3 Fazit

Wenn sich eine Schule auf den Weg macht eine gesunde und bewegte Schule zu werden, bzw. sich auf dieses Ziel hin weiter entwickeln möchte, so muss sie sich sowohl um die inhaltliche Entwicklung als auch um die Entwicklung der Organisation kümmern. Wenn man sich nur um die Inhalte kümmert, wird „Projektitis" nicht zu nachhaltigen Veränderungen im System Schule führen. Die Schule als Ganzes betrachtet werden, in dem jeder Verantwortung trägt. Maßnahmen dürfen nicht „Top Down" verordnet werden, sondern sollten partizipativ entwickelt werden. Nur durch Prozesse der Organisationsentwicklung können gewünschte Rahmenbedingungen gefestigt und dauerhaft etabliert werden.

Der hier vorgestellte „Entwicklungskreislauf" soll Schulen dabei unterstützen, wichtige Prozessschritte zu gestalten und alle Beteiligten „mitzunehmen". Der Prozess der Schulentwicklung wird so transparent und kann fortlaufend überprüft werden.

4 Literatur

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2010). *Qualitätskriterien für Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Primärprävention von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen.* Gesundheitsförderung konkret. Band 13. Köln: o.A.

Ungerer-Röhrich, U. (Hrsg) (2011). *Kindergarten heute-praxis kompakt: Themenheft für den pädagogischen Alltag.* Freiburg: Herder.

Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2009). *Die Bewegte Schule auf dem Weg in die Praxis.* Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente.* Weinheim: Beltz.

Prof. Dr.

Stefan Voll

Leiter des Universitätssportzentrums und der Forschungsstelle für Angewandte Sportwissenschaften an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

E-Mail: stefan.voll@uni-bamberg.de

Website: www.uni-bamberg.de/sport/mitarbeiter/prof-dr-stefan-voll/

Fairness zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Ein Kommentar zur Doppelmoral im Spitzensport

1 Prolog

Der Anspruch

„Die Fairness betrifft den unzerstörbaren Sinn der Jugend aller Völker für menschlichen Anstand.“ (ehemaliger Bundespräsident Richard von Weizsäcker)

„Fairness ist ein genuin moralisches Prinzip.“ (Gebauer 1993)

„Fairness ist der gute, das heißt der durch und durch angemessene Geist des Sports.“ (Gabler, 1998)

„Fairness im Sport bedeutet: das vernünftige, den ungeschriebenen moralischen Gesetzen entsprechende Handeln.“ (Küng, 2005 , S. 9)

„Fairness ist der Hauptwert (…), den der Sport der moralischen Kultur in einer von institutionellen Auseinandersetzungen geprägten Gesellschaft geschenkt hat.“ (Fuhlbrügge & Weiß, 2010)

Die Wirklichkeit (im Spitzensport)

Paul Breitner: „Wir müssen die Jugendlichen lehren Foul zu spielen. Bevor ich dem Gegner erlaube, ein Tor zu schießen, muss ich ihn mit allen Mitteln daran hindern.“ (Der Spiegel, 1/1988)

„Hast du den Gegner am Boden, dann tritt ihm aufs Gesicht und drehe den Fuß herum. Gib ihm nie die Idee, dass er noch einmal auf die Beine kommen kann" – so die Devise von Ivan Lendl, der Nummer eins im Tennissport 1988. (Der Spiegel, 1/1988)

Ex-Nationalhandballer Hans-Günther Schmidt: „Wenn Trainer und Offizielle von den Spielern verlangten, eine gesunde männliche Härte zu zeigen, heißt das im Klartext, alle nur denkbaren Fouls mit dem Ziel zu begehen, den Gegenspieler zu entnerven oder gar – wenn auch in seltenen Fällen – durch vorsätzliche Verletzung kampfunfähig zu machen." (Der Spiegel, 1/1988)

In Praxi

Neben diesen eher theoretischen Einlassungen mag ein bekanntes aktuelles Beispiel aus dem Profifußball helfen, die Fairnessproblematik, die häufig zu Dilemmasituationen führt, zu verdeutlichen.

Manuel Neuer beim WM-Viertelfinale gegen England. (www.spox.com)

Manuel Neuer nahm bei der Fußball-WM 2010 im WM-Viertelfinale gegen England den nach einem Lampard-Lattenschuss deutlich erkennbar hinter der Torlinie des deutschen Tores aufspringenden Ball blitzartig auf und leitete mit einem schnellen Abwurf den Gegenangriff der deutschen Mannschaft ein. Der Schiedsrichter ließ weiterspielen.

Das Beispiel legt nicht nur ein Nachdenken nahe, sondern auch eine differenzierte Betrachtung, die bewusst auch die Kontexte einbezieht. Diese gestaltet sich deshalb schwer, weil die Sportgemeinde längst stillschweigend akzeptiert hat, dass es zum Berufsbild eines gestandenen Fußballprofis gehört, den Erfolg mit allen Mitteln – auch unmoralischen – anzustreben.

Isoliert betrachtet war die Situation nicht allein spielentscheidend. Deutschland hätte trotz des potenziellen 2:2-Ausgleichs noch gewinnen können, was letztendlich ja auch geschah. Vermutlich bestand deshalb nur die journalistische Notwendigkeit, sich zumindest der Form halber mit der Fairnessfrage auseinander zu setzen. Eine in erster Linie dadurch bedingte englische Niederlage hätte zumindest aus britischer Sicht eine weit vehementere Fairnessdiskussion in Gang gesetzt, obgleich der Tatbestand an sich der gleiche geblieben wäre. Allein diese Tatsache zeigt schon die Ambivalenz der öffentlich herrschenden Denkungsart.

Was läge also näher, als sich der sokratischen Methode – gemäß dem (modifizierten) Slogan: „Schlag nach bei Sokrates“! – zu bedienen, die bekanntlich durch zielgerichtetes Fragen eine Problemlösung, zumindest eine Problemannäherung auf den Weg bringt.

2 Das Sokratische Fragen

- Konnte sich Manuel Neuer aufgrund der Intensität des Spiels und des Zeitdrucks die Frage nach Gerechtigkeit und Fairness überhaupt stellen?
- Instrumentalisierte Manuel Neuer durch seinen schnellen Abwurf gar diesen Zeitdruck, um den Entscheidungsprozess des Schiedsrichters bewusst zu verkürzen oder auszuhebeln?
- Ist Manuel Neuer ein Betrüger oder Opfer des Systems Profisport?
- War Manuel Neuer mit dem moralischen Anspruch überfordert?
- Wäre es gar unfair, diesen ihm gegenüber zu erheben?
- Hätte er sich gar darauf berufen können, dass sein „Nicht-So-Handeln“ gravierende Folgen für seine Mannschaft, vielleicht sogar für die gesamte Nation gehabt hätte?
- Wurde ein „Zugeben“ bzw. ein Schuldbewusstsein oder gar Reue von Manuel Neuer überhaupt erwartet?
- Rechtfertigt die ausschließliche Erfolgsausrichtung im Profifußball das Missachten ethisch-moralischer Gesetze?
- Ist der Profifußball zu stark einer reinen Erfolgspräferierung verhaftet, in der kein Platz für Fairness oder Gerechtigkeit ist?
- Dürfen sich Straßen- bzw. Schulfußball und Profifußball im Bereich der geltenden Fairnessvorstellungen unterscheiden?
- Ist die öffentliche Fairnessdiskussion in Bezug auf den Spitzensport schon so reduziert, dass gar kein ethisch-moralischer Anspruch mehr erhoben wird?
- Ist es überhaupt eine Entscheidung in Bezug auf eine persönliche Moral, oder machen es die zu erwartenden Folgen gar zu einer existenziellen Angelegenheit?
- Unterstützt oder fördert der Spitzensport durch die identifizierte Doppelmoral den konstatierten Werteverlust bei den Jugendlichen?
- Müssten konsequenterweise Pädagogen den Jugendlichen eine Doppelmoral anerziehen?
- Ist die „Schaubühne Spitzensport“ generell geeignet und tragfähig – um im Schillerschen Ductus zu bleiben – eine „moralische Anstalt“ zu sein?

3 Versuch der Entwirrung des Gordischen Knotens

Man ist oft vorschnell geneigt den moralischen Zeigefinger zu erheben und aufgrund der medialen Nachweisbarkeit dem vermeintlich „Delinquenten“ Betrug und Unmoral vorzuwerfen. Bei Licht besehen befand sich jedoch Manuel Neuer in einem weit verzweigten Beeinflussungskorsett.

Bezüglich der rechtlichen Einordnung müssen bei der Beurteilung die Begriffe Spontanhandlung, Reflex, Wissentlichkeit und Vorsatz bzw. Absicht diskutiert werden. Irgendwo in diesem terminologischen Netz ist das Fallbeispiel zu verorten. Der konkrete Handlungsvollzug in der unmittelbaren Spielsituation generierte sich zweifellos aus einer Spontanhandlung, der keine „geistige Kontrolle“ vorgeschaltet wurde oder werden konnte. Hier Manuel Neuer Absicht zu unterstellen, die ja eine bewusste Handlungsplanung voraussetzt, wäre sicher überzogen. Die Rasanz des Spieles und die über Jahre eintrainierten Handlungsmuster lassen Reflexionsprozesse in diesen Momenten wohl nicht zu. Insofern laufen Reflexe mit einem gewissen Automatismus ab, die nicht einer konkreten ethisch-moralischen Entscheidung entspringen.

Anders jedoch stellt sich die Situation dar, wenn „ein gewisser Zeitraum“ zwischen der konkreten Spielsituation und der nachfolgenden individuellen Bewertung der Situation gegeben ist.

In der anschließenden Pressekonferenz äußerte sich Manuel Neuer etwas nebulös:

> *„[…] Nachdem ich mich dann umgedreht habe, hab ich mich nur auf den Ball konzentriert und natürlich hab ich dann bei der Doping-Kontrolle gesehen, dass der Ball drin war, aber ich hab einfach versucht, den Ball so schnell wie möglich zu nehmen und auch so schnell wie möglich nach vorne zu kommen, auch vielleicht, dass die Schiedsrichter nicht daran denken, dass der Ball drin war […].(*www.youtube.com)

In diesen zögerlichen, aber vieldeutig formulierten Worten Manuel Neuers wird das ganze Dilemma der unterschiedlichen Fairnessprämissen „während“ und „nach“ dem Spiel deutlich. Auf der einen Seite gibt es (k)eine spezifische Moral auf dem Spielfeld und auf der anderen Seite ein Wertesystem, das erst außerhalb des Platzes zum Tragen kommt, das jedoch nur auf hartnäckige Nachfrage bei den „Delinquenten“ aktualisiert wird. Eine Ambivalenz, die zu denken gibt und die verallgemeinernd den Schluss zulässt, dass in Lebenssituationen, in denen eine gewisse „Vereinnahmung“ oder ein „Systemzwang“ vorliegt, a-moralisches Verhalten nicht nur tolerabel erscheint, sondern sogar erwartet wird.

Eine fast fatalistische Erkenntnis …

Die Frage, die sich folgerichtig stellen muss, lautet: Finden nach dem Spiel bei den Betroffenen Reflexionsprozesse statt und welchen Grad an Intensität und Tiefe haben diese?

Eine flüchtige oberflächliche Betrachtung macht deutlich, dass der Begriff „Fairness“ im Sport nicht nur ein semantisch weit gestecktes Bedeutungsfeld besetzt, sondern sogar polare Strukturen bis hin zur Doppelmoral aufweist. Ist jemand schon fair, wenn er nur die geschriebenen Regeln befolgt? Sicher nicht! Dennoch steht in keiner Regel festgeschrieben, dass ein Spieler eine vermeintliche Fehlentscheidung eines Schiedsrichters zu seinen (Un-)Gunsten anzeigen muss. Manuel Neuer beging keinen Regelverstoß. Er ist also unter dieser Prämisse „nicht unfair“ gewesen. Er war nur „nicht fair“, denn Fairness ist ein Wert, der in zwischenmenschlichen Situationen zum Tragen kommt oder kommen soll und der zweifellos eine moralische Dimension aufweist sowie eine sittliche Entscheidung impliziert. Letztere ist bei einer reinen Regelbefolgung nicht gegeben.

Fairness fängt also da an, wo Regelkonformität aufhört und ist eher eine Frage der Moralität denn der Legalität. Vielmehr stellt sie den Spielraum dar, den die Regeln offen lassen und der vom Sportler selbst ausgefüllt bzw. genutzt werden soll/muss.

3.1 Die Ambivalenz der Betroffenheit

Versetzt man sich nur für einen kurzen Moment in die Rolle eines Engländers im Viertelfinalspiel gegen Deutschland. Sicher wäre die Entrüstung über das nicht gegebene Tor vehementer ausgefallen bzw. unsere Sichtweise und Bewertung eine andere gewesen, als aus der deutschen Perspektive.

Dieser fiktive Perspektivwechsel zeigt, dass der Grad der Betroffenheit bzw. die zu erwartenden Folgen ganz entscheidend dafür sind, ob und mit welcher Heftigkeit man sich echauffiert. Damit wird jedoch deutlich, dass die persönliche Betroffenheit eher handlungsleitend ist als die vermeintlich hoch eingeschätzten Werte der Fairness und Gerechtigkeit. Bertolt Brecht formulierte diesen Sachverhalt ungleich drastischer, wenn er vielsagend bemerkte: „Erst kommt das Fressen und dann die Moral!“ Aber auch er signalisiert damit unmissverständlich, dass die moralischen Maßstäbe erst dann handlungsbeeinflussend werden, wenn (egoistische) Primärbedürfnisse befriedigt sind. Oder – wie im genannten Fall –, wenn die zu erwartenden Folgen persönlich oder gar für eine ganze Nation so weitreichend sind, dass ethisch-moralische Überlegungen erstmal in die Warteschleife gestellt werden.

Kurz: Der Grad der individuellen Betroffenheit und der Folgen bestimmt das Handeln. Zweifelsohne eine sehr ambivalente Denkungsart …

3.2 Vorbild ja oder nein?

Auch wenn der Begriff Vorbild in unserem modernen Sprachschatz etwas antiquiert erscheint oder gar negativ besetzt ist, so kommt dem Spitzensport auch und vor allem wegen seiner starken medialen Präsenz eine gewisse „Orientierungsgebung“ vor allem für Jugendliche, deren Wertesystem sich in de Entwicklung befindet, zu.

Muss der Spitzensport bzw. der Profifußball sich dieser zugegeben nicht selbst gewählten Aufgabe stellen und wenn ja, muss er eine Kompatibilität zwischen Erfolgspräferierung und tragfähigen ethisch-moralischen Richtlinien herstellen? Ich glaube: Ja!

Ein System, das Fairness- und Gerechtigkeitsprämissen dauerhaft unter den Teppich kehrt, wird sich selbst perpetuieren und entkräften. Auf längere Sicht wird das Wertefundament verloren gehen und die Basis für ein tragfähiges Miteinander entzogen. „Moralisches Handeln ist die höchste Entwicklungsstufe, die der Mensch erreicht hat. Kein Bereich des menschlichen Lebens ist von moralischer Bewertung und moralischem Bewusstsein ausgenommen, das gilt insbesondere für den Sport.“ (Weiß, 2008)

3.3 Der Blick in die Zukunft

Alles andere als Neuers offensichtliche Spontanhandlung wäre in dieser Situation eine Überraschung gewesen. In einem aufwühlenden und körperlich extrem fordernden Spiel scheint im Sportlerkopf (verständlicherweise) kein Platz für abstrakte moralische Kategorien. Es ging für Manuel Neuer in erster Linie darum, den Ball möglichst schnell wieder ins Spiel zu bringen. Den Vorwurf einer groben Unsportlichkeit davon abzuleiten, wäre unangebracht und realitätsfern.

Man kann und darf deshalb auch Manuel Neuer bezüglich seiner „Rettungstat“ nicht aburteilen. Die meisten hätten in der konkreten Spielsituation an seiner Stelle vermutlich ebenso gehandelt. Die Frage ist vielmehr: „Hätte man danach gut oder schlecht gefühlt?“

Immanuel Kant hat einmal gesagt: „Eine Tat ist dann gut, wenn der Wille gut ist“. Im Klartext heißt das, dass es die Absicht – was im Kantschen Sinn dem Willen entsprechen würde – im Sport, und damit auch im Profifußball, sein muss, fair und gerecht zu handeln. Voraussetzung wäre hierfür allerdings die Existenz eines individuellen Wertesystems, das auch tragfähig ist.

3.4 Was muss sich folglich ändern?

Es muss am Willen gearbeitet werden, der sich aus einem individuellen Wertesystem speist und der als Triebfeder für Entscheidungen fungieren kann.

Eine sittlich-moralische Entscheidung setzt jedoch zum einen voraus, dass die externen Einflussgrößen die Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit des teilnehmenden Sportlers nicht massiv beeinträchtigen und zum anderen, dass eine gewisse individuelle Urteilsfähigkeit auf Seiten des Sportlers notwendig ist und ggf. geschult werden muss. Allein die Beschäftigung mit diesen persönlichen Kompetenzen und der vorliegenden Problematik setzt schon persönlichkeitsbildende Prozesse in Gang, erfordert sie doch einen Abgleich mit den eigenen Wertvorstellungen und regt Reflexionsprozesse an, die die Ausbildung eines Unrechtsbewusstseins fördern können.

Zudem gilt es bereits bei Jugendlichen die Einsicht zu etablieren, dass es eine hinter den geschriebenen Regeln gültige sittliche Grundhaltung geben muss, um das Spiel als Spiel zu erhalten. Damit dieses gelingt, gehört unzweifelhaft die Entwicklung der Fähigkeit dazu, sich von der eigenen Rolle zu distanzieren und – gemäß dem amerikanischen Leitspruch: „Put yourself in his shoes!“ – zu lernen, vom anderen her zu denken. Diese Empathie gilt es in sportlichen Aktivitäten vor allem bei Jugendlichen zu schulen, in denen das Gewinnmotiv relativiert und mehr das Miteinander als das Gegeneinander betont wird.

4 Es geht auch anders im Profifußball

Die Achtelfinalpartie des DFB-Pokals VfB Stuttgart gegen den FC Bayern München stand in der 62. Spielminute auf des Messers Schneide (2:3), als der bereits gelb-verwarnte Boulahrouz Bastian Schweinsteiger auf Höhe der Mittellinie hart foulte. Schiedsrichter Meyer gab fast folgerichtig die gelb-rote Karte. Doch dann geschah etwas, was im Profifußball selten passiert. Der gefoulte Schweinsteiger ging zum Schiedsrichter und forderte, dass sein Gegenspieler nicht vom Platz gestellt wird. Was hat ihn zu dieser nicht alltäglichen, gleichwohl aber bemerkenswerten Aktion bewogen? Wohlgemerkt, das Spiel stand auf der Kippe. Es war also keine gönnerhafte Geste, mit der sich der mutmaßliche Sieger gleichsam als rührseliges populistisches Almosen selbst auf den Fairnesssockel gestellt hat.

Versetzt man sich für einen Moment in die Lage von Bastian Schweinsteiger, so spürte er, es war ein Foul, aber nach seiner Einschätzung nicht gelbwürdig. Trotz der wild gestikulierenden Bayern-Bank, die die gelb-rote Karte vehement forderte, was durchaus die öffentliche Moral widerspiegelt, entschied sich Schweinsteiger

für sein Gerechtigkeitsempfinden. Unter diesem Zeitdruck, der keinen Raum für ausgiebige ethisch-moralische Reflexionen lässt, wird das Außergewöhnliche von Schweinsteigers Aktion besonders augenfällig. Er nahm einen potenziellen „Nachteil“ für sich und seine Mannschaft billigend in Kauf, weil in diesem Moment etwas anderes für ihn wichtiger war. Er folgte damit unausgesprochen dem im Profisport eher unüblichen pädagogischen Leitsatz: Wer fair-lieren lernt, gewinnt! Schweinsteiger versuchte also dem höheren Geist des Sports, der da heißt Gerechtigkeit, Fairness und „der Bessere möge gewinnen“, sichtbaren Ausdruck zu verleihen. Sein Handeln war unbewusst sicher auch von der Erkenntnis getragen, dass ein auf Hochleistung ausgerichtetes System wie der Profisport Fußball auch moralische Parameter braucht, um sich selbst nicht außer Kraft zu setzen.

Selten sind solche Beispiele geworden, wonach das Gewinnen sich hinter der Moral einreiht, zumal im Spitzensport immer mehr die US-Mentalität „winning is everything“ um sich greift und somit der Zweite schon der erste Verlierer ist. Schweinsteiger schaffte dadurch eindrucksvoll den Sprung von der reinen Vorsatz- auf die Handlungsebene nach dem Motto: „Yes, I can!“ Erich Kästner hielt für vergleichbare Situationen den didaktischen Sinnspruch bereit: „Beginne nicht mit einem großen Vorsatz, sondern mit einer kleinen Tat!“

Gestattet sei jedoch die hypothetische Frage, was passiert wäre, wenn der Schiedsrichter seine Entscheidung zurück genommen und Bayern das Spiel verloren hätte…

5 Epilog

„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube!“ (Goethe) wird der geneigte Leser angesichts vieler frommer Sprüche und predigtartigen Forderungen denken. Doch es sind genau diese ethischen und pädagogischen Hebel, die langfristig Veränderungen herbeiführen können. Wenn Ommo Grupe von der „Ent-Sportlichung des Sports“ bei gleichzeitiger „Ver-Sportlichung der Gesellschaft“ spricht, schwingt mit, dass der Sport nicht mehr nur ein Subsystem der Gesellschaft darstellt, sondern ein immer wichtig werdender Lebensbereich. Normen und Werte des Sports werden stärker denn je in das gesellschaftliche Leben transportiert und beeinflussen den Umgang miteinander nachhaltig.

Damit der Sport – vor allem der Spitzensport – nicht zu einem amoralischen System verkommt, müssen alle Beteiligten von der gesellschaftlichen Relevanz überzeugt und Reflexionsprozesse über die Notwendigkeit der Fairness in Gang gesetzt werden. Nur dann kann die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit verkleinert werden.

6 Literatur

Gabler, H. (1998). Fairness/Fair Play. In O. Grupe, & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport.* Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Gebauer, G. (2009). Ethik und Sport – Sportethik. Von der Körpertechnologisierung zur Körpershow. In M. Marschik, R. Müllner, O. Penz & G. Spitaler (Hrsg.), *Sport Studies.* Wien: Facultas.

Jahn, Michael (2010). *Verdammt zum Siegen?! Was ist Sport wert? Sportethische Gedanken.* Purkersdorf: Brüder Hollinek.

www.wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=13525861&aref=image036/2006/05/15/cq-sp198800101150117.pdf&thumb=false [Zugriff am 10.03.2011]

www.spox.com/de/sport/fussball/bundesliga/1008/Bilder/frank-lampard-manuel-neuer-tor-england-deutschland-wm-2010-suedafrika.jpg [Zugriff am 11.03.2011]

www.youtube.com/watch?v=51raDFA_8Cw [Zugriff am 11.03.2011]

Dieses Buch liefert einen Beitrag zur Diskussion um die Verzahnung von Theorie und Praxis des Sports in Schule, Universität und Weiterbildung.

Neben Beiträgen zum Schulsport dokumentiert dieser Band viele Facetten in Beiträgen zu Schulsport, Hochschuldidaktik, Erlebnispädagogik sowie Sportpädagogik.

Dieser Band ist entstanden als Festschrift zur Emeritierung von Herrn Prof. Dr. Helmut Altenberger im Jahre 2011.

9 783940 562616

ISBN 978-3-940 562-61-6