

EDGAR BECKERS

Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts¹

1 Das Neue des neuen Sportunterrichts

Die Behauptung, man habe etwas Neues gefunden, muss misstrauisch machen. In meinem Fachgebiet neige ich dazu, solchen 'Neuerern' vorzuhalten, sie hätten nur noch nicht genug gelesen. In diesem Sinne ist natürlich auch ein 'neuer Sportunterricht' nicht neu; den Maßstab des Vergleichs liefert aber nicht die Frage, ob es in der Geschichte des Faches schon einmal etwas Ähnliches gegeben habe, sondern die unmittelbar vorhergehenden Richtlinien (vgl. KM NRW 1980), und im Verhältnis dazu haben sich nun doch einige beachtliche Veränderungen ergeben.

Der ursprüngliche Arbeitsauftrag an die Kommission lautete, eine "behutsame Fortschreibung der bestehenden Richtlinien Sport" vorzunehmen. Vorgelegt wird nun eine tatsächlich weit gehende Revision, die allerdings einen – so meine ich – tragbaren Kompromiss unterschiedlicher Interessen beinhaltet. Das Neue dieser "Rahmenvorgaben für den Schulsport" (MSWWF 1999) will ich kurz charakterisieren:

Das entscheidende Merkmal liegt darin, dass sich das Fach Sport nun um ein stärkeres pädagogisches Profil bemüht. Diese Absicht wird z. B. mit der neuen Leitidee des Schulsports ausgedrückt, die als "Doppelauftrag" formuliert ist: Sport in der Schule zielt auf (individuelle) Entwicklungsförderung und zugleich auf die Erschließung der bestehenden Spiel-, Sport- und Bewegungskultur. Schulsport soll also mit Bezug auf die außerschulische Lebenswelt sowohl fachimmanente Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln als auch Einstellungen und Haltungen anbahnen, die für eine urteils- und handlungsfähige Teilnahme nicht nur am Sport, sondern an sozialen und politischen Gestaltungsprozessen notwendig ist. Diese Aufgabenbeschreibung fußt auf der Überzeugung, dass Schulsport kein isolierter Selbstzweck ist, sondern mit seinen Mitteln einen unverwechselbaren Beitrag zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag leisten kann.

Damit orientieren sich die Rahmenvorgaben wieder an der schulpädagogischen Diskussion, von der man sich (Ende der 70er Jahre) nicht ohne Stolz abgekoppelt hatte. Derzeit jedoch würde das Beharren auf einer solchen Autonomie die Existenz des Faches noch weiter gefährden, denn Sport in der Schule ist – ob man dies wahrhaben will oder nicht – erneut in eine Legitimationskrise geraten. Das Schulfach spiegelt dabei nur das gesellschaftliche Problem: Sport darf sich nicht auf Medaillenhoffnung oder unverbindlichen Spaß reduzieren lassen, sondern sollte sich besinnen auf seine viel größeren spezifischen und – wie ich finde – einzigartigen pädagogischen Möglichkeiten.

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Fachtagung "Sport in der Sekundarstufe I" im März 1999 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest

Folglich beschreiben die vorliegenden Rahmenvorgaben, welche Besonderheiten in den Blick geraten, wenn man eine *pädagogische Perspektive* auf den Sport in der Schule anlegt. In das Zentrum rückt dann die Überlegung, was durch spezifische Ausschnitte des Sports bei den Subjekten, den Schülerinnen und Schülern, zur Erfüllung des Doppelauftrages bewirkt werden kann. Konsequenterweise bestimmt die pädagogische Orientierung auch den Zugriff auf die *Inhaltsbereiche und Bewegungsfelder*, die dann in den Lehrplänen schulstufenspezifisch konkretisiert werden sollen. Schulsport kann sich also nicht auf die Vermittlung von Sportarten beschränken, sondern muss auch thematisch orientierte Zugänge suchen.

Schließlich werden in den Rahmenvorgaben, "Grundsätze pädagogischen Handelns im Schulsport" beschrieben. Sie geben u. a. an, welche Prinzipien berücksichtigt werden sollen, damit Sportunterricht zu einem 'erziehenden' wird. Mir ist die Aufgabe zugefallen, dieses eigenartige Begriffspaar zu erläutern. Auf den ersten Blick scheint der 'Erziehende Sportunterricht' wieder einmal ein theoretisches Leitbild zu entwerfen, das wenig Bedeutung für Praxis hat. Da dieser Eindruck täuscht, möchte ich meine Aussagen mit einer kurzen Bemerkung zum Verhältnis von Theorie und Praxis einleiten.

2 Zum Verhältnis von (theoretischen) Vorgaben und (praktischem) Handeln

Man kann den Versuch der Formulierung neuer Rahmenvorgaben als überflüssig und störend bewerten (weil Praxis schon längst eigenen Rezepten folgt) oder als notwendig, interessant und spannend (das haben die Mitglieder der Kommission durchaus getan), aber damit wird keineswegs sichergestellt, dass die hehren pädagogischen (und damit theoretischen) Ideale tatsächlich die entscheidende Ebene erreichen, nämlich die Praxis, der Ort, an dem Gedachtes zum tatkräftigen (statt zum resignierenden oder schlaffen) Handeln werden soll.

Mit der heutigen Veranstaltung soll der Startschuss gegeben werden, um nun auch für die Sekundarstufe I den nächsten Schritt der Konkretisierung anzugehen. Diese Konkretisierung kann man mit Spannung erwarten oder voller böser Ahnungen befürchten, zumal ausgerechnet ein Theoretiker erste Hinweise auf das praktische Handeln im Sportunterricht vorstellen soll. "Ist unterrichtliches Handeln nicht immer schon pädagogisch?", könnte man fragen, zumal dies ja auch ein Trainer im Leistungssport beansprucht, wenn er denn mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat. Aus eigener Erfahrung kenne ich einen begeisterten Sportlehrer, der seine Schüler beim Ausdauerlaufen mit einer Brennnessel zur Eile anregt, oder andere, vielleicht nicht so begeisterte Sportlehrer, die Schülern die Wahl zwischen einem roten oder einem weißen Ball lassen und dann zuschauen – auch das sind Formen von Praxis, aber sind die schon deshalb pädagogisch? Vielleicht kann ja doch die Theorie hilfreich sein.

Mit dem Verhältnis von Theorie zur Praxis hat sich Konrad WÜNSCHE – angesichts des damals heftig diskutierten Phänomens 'Praxisschock' – beschäftigt. Zu diesem Zweck kennzeichnet er Theorie als ein System von allgemeinen Aussagen; Praxis aber beschreibt er als "eine Folge von Handlungen, die Wirkungen haben"! (1976, 351) Mit dieser unscheinbaren Formulierung ist in meinen Augen der Kern des Lehrerberufes angesprochen: Das Handeln der Lehrkräfte hat Wirkungen, ob man das will oder nicht, doch über diese Wirkungen muss man sich klar

sein, da sie verantwortet werden müssen. Am Rande sei erwähnt, dass demnach eine Theorie nur dann angemessen und sinnvoll ist, wenn sie über die Wirkungen von Handeln aufklärt. Nun könnte man sagen, die möglichen Wirkungen meines Handelns kann ich bei der Planung von Unterricht berücksichtigen. Aber die 'richtige' Praxis ist gekennzeichnet durch unerwartete, eben nicht planbare Ereignisse, und die fordern spontanes Handeln! In einer solchen Situation kann ich nicht erst überlegen, welches Verhalten mir die Theorie für diesen Fall empfiehlt, ich muss und werde handeln. Und damit bin ich bei der entscheidenden Frage: Wodurch wird eigentlich mein spontanes Handeln in unerwarteten Situationen geleitet? Die Antwort ist relativ einfach: Es sind die individuellen Einstellungen, und zwar zu drei Teilaspekten: Zu den Schülerinnen und Schülern, zu meinem Beruf als Lehrkraft und zu meinem Fachgegenstand, dem Sport.

Im Hinblick auf die verantwortungsbewusste Erfüllung der erzieherischen Aufgaben aber gibt es unzulängliche und angemessene Einstellungen. Die hier zu besprechenden "Grundsätze pädagogischen Handelns im Schulsport" weisen auf *notwendige* Einstellungen hin, denn die 'Pädagogische Orientierung' wird ja nicht bereits durch die Auswahl der Inhalte erfüllt, sondern vor allem durch das Handeln der Lehrkräfte. Die alte pädagogische Weisheit, dass Wirkung nämlich besonders "von dem lebendigen Menschen und nicht von der Sache" ausgeht (NOHL 1957), wird auch von der BILDUNGSKOMMISSION NRW wiederentdeckt: "Erziehungsprozesse beruhen vor allem auf persönlicher Begegnung" (1995, 62). Dies gilt in besonderer Weise für die Sekundarstufe I. In diesem Sinne richten sich die "Grundsätze" auf das Handeln der Lehrkräfte. Insofern hat der zunächst theoretisch anmutende Teil dieser Rahmenvorgaben eine die Praxis unmittelbar anleitende Bedeutung.

3 Grundsätze pädagogischen Handelns im Schulsport

Die Rahmenvorgaben besagen, dass pädagogisches Handeln im Schulsport geleitet sein soll von der Verantwortung der Sportlehrkräfte für die *Entwicklung* Heranwachsender. Dies hört sich einfach, geradezu selbstverständlich an, beinhaltet aber einige Probleme. Im Phänomen '*Entwicklung*' offenbart sich nämlich für die Lehrkräfte ein grundsätzliches Dilemma: Erziehung findet in der Gegenwart statt, aber zielt auf Zukunft; und obwohl sie die Zukunft der Heranwachsenden im Auge hat, darf sie deren Recht auf eine 'erfüllte Gegenwart' nicht vernachlässigen. Bei meinen Studierenden kann ich übrigens eine Verschiebung von der Zukunft auf die Gegenwart feststellen: Vor längerer Zeit waren viele geradezu beseelt von der Vorstellung, durch die Schule die zukünftige, bessere Gesellschaft zu schaffen; heute dominieren die Motive Spaß und Wohlbefinden. Beide Auffassungen aber werden der Aufgabe der Entwicklung nicht gerecht.

Mit Blick auf die Heranwachsenden zeigen sich jedoch ganz andere Probleme; deren Entwicklung wird nämlich nicht allein durch Lehrkräfte beeinflusst, sondern in erheblicher Weise durch eine Reihe von Faktoren, z. B. durch genetische Dispositionen, durch Alter oder soziale Lebensbedingungen. Lehrkräfte sind gewöhnt, diese Faktoren bei der Planung ihres Unterrichts zu berücksichtigen, frei nach der Binsenweisheit: "Menschen da abholen, wo sie stehen." (Übrigens besteht die Gefahr, dass man sie unter der Leitidee 'Spaß' dort für den Rest ihres Lebens stehen lässt!) Doch wo stehen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I? Der Ihnen jetzt vorliegende Werkstattbericht besagt: "Die Sekundarstufe I stellt sich stärker als die

anderen Schulstufen als Stufe der Vielfalt und Uneinheitlichkeit dar" (LSW 1999, 6). Der Werkstattbericht stellt diese Vielfalt ausführlich und dennoch nicht ausreichend dar; das bestätigt aber nur, dass bei der Umsetzung der allgemein formulierten Grundsätze die jeweils spezifischen Merkmale der Schülerschaft, der örtlichen Gegebenheiten als auch der für diese Gruppe realisierbaren Zielsetzungen zu beachten sind.

3.1 Was ist 'Erziehender Sportunterricht'?

Vor einigen Jahren hat Jörg RAMSEGER (1991) ein Buch mit dem Titel "Was heißt 'durch Unterricht erziehen'?" veröffentlicht. An dieser Tatsache sind mehrere Aspekte erwähnenswert. Zunächst war RAMSEGER (z. B. 1975) als engagierter, zuweilen gar radikaler Vertreter der antiautoritären Erziehung bekannt; nun propagiert er ein Erziehungsverständnis, das in die Mottenkiste bürgerlicher Erziehung zu gehören schien. Zudem wagt er es, in der als antiquiert geltenden Schrift HERBARTS aus dem Jahre 1806 wesentliche Erkenntnisse für eine heute notwendige Erziehung zu entdecken. Damit leitete er eine Renaissance des Begriffs 'Erziehender Unterricht' in der Allgemeinen Didaktik ein. Diese Diskussion hat dann auch die Sportdidaktik erreicht (BALZ 1992) und sogar das Gutachten der BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995), wobei ich immer noch hoffe, dass sich die Verantwortlichen darauf nicht nur bei Festvorträgen beziehen.

Der Begriff *Erziehender Unterricht* hat also eine große Tradition und er verweist darauf, dass seine beiden Bestandteile, nämlich Erziehung und Unterricht (bzw. Bildung und Erziehung), eigentlich zusammen gehören. Genau das aber war in der jüngeren Zeit nicht der Fall. Im Zuge der 'realistischen Wendung' in allen Schulfächern hatte man beschlossen, dass Sportunterricht Sport zu vermitteln hat. Indem nun der Begriff *Erziehender Sportunterricht* verwendet wird, soll die Rück-Besinnung auf erzieherische Aufgaben signalisiert werden. Ein Signal ohne Inhalt aber bleibt wirkungslos; deshalb beschreiben die Rahmenvorgaben, durch welche Prinzipien des Lehrens und Lernens der Anspruch *Erziehender Sportunterricht* erfüllt werden soll. Übrigens ist dabei nicht versucht worden, Herbart im Detail zu folgen. Deshalb werde ich nicht die Herbartischen Vorstellungen referieren, Ihnen auch nicht den Text der Rahmenvorgaben vorlesen, sondern einige Hintergründe erläutern, die bei der Formulierung der vorliegenden Passagen eine Rolle gespielt haben.

1. Prinzip: Mehrperspektivität

Das Prinzip *Mehrperspektivität* ist schon lange bekannt und in Unterrichtsbeispielen vorgestellt worden. Nun kann man darüber streiten, ob das bekannte Beispiel 'Laufen' unter den Sinngebungen Gesundheit, Leistung oder Erlebnis sinnvoll, angemessen oder didaktisch ausreichend ist. In den neuen Rahmenvorgaben wird das Prinzip der Mehrperspektivität mit der pädagogischen Orientierung verknüpft. Im Mittelpunkt stehen somit vornehmlich die Subjekte und deren Entwicklung. Folglich geht es nicht um die Addition vermeintlich vorgegebener Sinngebungen der Sache Sport, sondern darum, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Vielfalt der menschlichen Bewegungskultur zu wecken und ihnen zu einer individuellen Sinnfindung zu verhelfen.

Damit ergibt sich wie von selbst eine Verbindung mit der klassischen Bildungsidee, die Bildung als "Erweiterung der Perspektive" beschrieben hatte. Folgt man dieser Idee, dann besteht die Aufgabe darin, "ein vielseitiges Interesse" zu wecken, dadurch Zusammenhänge zu entdecken

und in eine systematische Ordnung zu bringen (vgl. ähnlich bei v. HENTIG 1996, 56). Mehrperspektivität im Sportunterricht bezieht sich also auf

- **Vielseitigkeit:** Bewegung, Spiel und Sport stellen jeweils komplexe Phänomene dar. Die Aufgabe besteht darin, mit einer pädagogisch begründeten Auswahl Schülerinnen und Schülern diese Vielfalt zu erschließen; aus diesem Grunde sollen im Verlauf der Schullaufbahn alle Perspektiven auf den Sport berücksichtigt werden. Indem das Blickfeld erweitert wird, können auch neue, jeweils individuell angemessene Handlungsmöglichkeiten entdeckt werden.
- **Zusammenhänge:** Schülerinnen und Schüler können erfahren, wie sich durch unterschiedliche Ziele, Einstellungen, Regeln sportliche und spielerische Aktivitäten verändern und welche Auswirkungen dies auf den Umgang mit dem eigenen Körper und den Umgang mit anderen hat.
- **Ordnung:** Bewegung, Spiel und Sport bieten ohne Zweifel viele wichtige Elemente für eine individuelle und soziale Lebensgestaltung. Dennoch sind sie nicht bloß unverbindliche Tätigkeiten, sondern enthalten auch gesellschaftliche Ansprüche, Erwartungen, Normen. Damit können sie jedoch subjektive Vorstellungen überlagern oder gar in Widerspruch zu ihnen geraten. Die pädagogischen Perspektiven, die sich z. B. auf Gesundheit, Leistung, Risiko oder gar auf "kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen" beziehen, zeigen die hier enthaltene Ambivalenz deutlich auf. Mehrperspektivität im Sportunterricht soll auch dazu anleiten, diese Ambivalenz zu erkennen, zu reflektieren und so Orientierungen für das eigene Handeln anbahnen.

Gerade im Hinblick auf die mit dem Prinzip Mehrperspektivität verbundenen Aufgaben bietet die Sekundarstufe I ein großes Feld. Ich verweise hier nur z. B. auf das entstehende und sich formende Körperbild in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Körperidealen; auf die sich entwickelnden Männlichkeits- und Weiblichkeitsrituale; auf die Faszination von Abenteuer- oder Kickerlebnisse oder auf die in diesem Alter sich ausprägende Akzeptanz oder Missachtung von Leistungsanforderungen. Falls Ihnen diese Problemfelder als zu sportfern oder gar als Überforderung des Sportunterrichts erscheinen, will ich nur noch einmal daran erinnern, dass sich all diese Entwicklungsmerkmale unmittelbar am und durch den Körper zeigen und sich in dem bevorzugten Bewegungs-, Spiel- und Sportverhalten der Heranwachsenden manifestieren. Die Praxis des Schulsports zeigt somit Wirkungen auch auf den unmittelbaren Umgang der Heranwachsenden mit ihrem Körper, ob man dies nun beabsichtigt oder nicht.

Mehrperspektivität ist somit ein didaktisches Prinzip, das bestimmte Ausschnitte der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur spezifisch akzentuiert. Unmittelbar einsichtig dürfte jedoch sein, dass nicht alle Ausschnitte geeignet sind, die Intentionen der pädagogischen Perspektiven zu verwirklichen. Aber ebenso wenig scheint es mir angebracht, eine spezielle Form der Bewegungs- und Sportkultur mit möglichst vielen Pädagogischen Perspektiven verbinden zu wollen.

2. Prinzip: Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung

Indem unter den Prinzipien des Lehrens und Lernens *Erfahrungs- und Handlungsorientierung* genannt werden, könnte man meinen, hier würden Eulen nach Athen getragen. Sport besteht ja nun aus körperlicher Aktivität, und dabei kann man schließlich permanent und unvermeidlich

seinen Körper erfahren und sich handelnd erproben. Also ist ein solches Prinzip für den Sportunterricht schlichtweg überflüssig, denn es wird auch ohne eigens formulierte *pädagogische Orientierung* schon erfüllt.

Mich erinnert dieses Argument an einen meiner Lehrer, der mich damals sehr beeindruckte als er erklärte: "Menschen, die sich immer auf ihre Erfahrungen berufen, sind nicht bereit, neue Erfahrungen zu machen!" Offensichtlich hat er mit dem Begriff Erfahrung etwas anderes gemeint, als man dies in der alltäglichen Verwendung tut.

Üblicherweise bezeichnen wir das als Erfahrung, was uns auffällt, was wir bemerken. Nach einer anderen Auffassung aber besteht die Eigenart von Erfahrung darin, dass uns etwas *Neues* begegnet, was möglicherweise sogar meinen Erwartungen und meinen bisherigen 'Erfahrungen' widerspricht. Diese Begegnung des Unerwarteten, des Widersprechenden bietet dann erst den Anlass zur Auseinandersetzung, also zum Lernen.

Bei näherem Zusehen zeigt sich jedoch, dass wir dazu neigen, in allem, was uns begegnet, das Vertraute, das Erwartete zu bemerken, aber das Neue, Widersprechende zu 'übersehen'. Die Bereitschaft, sich wirklich neuen Erfahrungen zu stellen, ist meist nicht allzu groß, denn Menschen bewegen sich lieber in vertrauten Regeln, weil sie Sicherheit und Orientierung bieten.

Dieser Sachverhalt gilt natürlich auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. So gesehen birgt die banal wirkende Aussage in den Rahmenvorgaben "Lernen vollzieht sich vorrangig als Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit" unerwartete Probleme. Der Werkstattbericht verweist z. B. auf die unterschiedlichen, auch sozial bedingten Sporterfahrungen oder auf die differierenden geschlechtsspezifischen Sportinteressen der Schülerinnen und Schüler. Diese vorhandenen Merkmale sind Teil der jeweiligen Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden, aber hier wird zugleich deutlich, dass Unterricht eben nicht bei diesen Erfahrungen stehen bleiben darf, sondern zu neuen anregen muss, wenn eine auf Zukunft gerichtete Entwicklung stattfinden soll.

Die Fähigkeit, sich neuen Erfahrungen zu stellen, neue Einsichten zu gewinnen, gehört zu den wichtigsten in moderner Lebenswelt, kurz gefasst in der bekannten Formel vom "lebenslangen Lernen". Welche herausragenden Möglichkeiten Sport dazu bietet, ist in der Pädagogischen Perspektive "Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern" aufgezeigt. Konkretisiert wird diese Absicht zum einen im Inhaltsbereich 1: "Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen", zum anderen vor allem im Inhaltsbereich 2: "Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen". Ich gebe gerne zu, dass mir dieser Inhaltsbereich besonders wichtig ist: Sich neuen Erfahrungen stellen, daraus resultierende neue Verhaltensweisen zunächst in sicheren, folgenlosen 'Spiel'-räumen erproben zu können, erweist sich als eine gerade für Erwachsene fundamentale Fähigkeit. Aus diesem Grunde darf dieser Inhaltsbereich nicht auf die Primarstufe beschränkt werden.

3. Prinzip: Reflexion

Erfahrungen sind wichtig und angebracht, aber dann dürfen sie sich nicht im bloßen Aktionismus erschöpfen. Das 'Aufgehen im Tun' bleibt folgenlos, wenn es nicht zum Aufbau eines "autotelischen Selbst" genutzt wird, wie CZIKSZENTMIHALYI (1993, 274f.) selber betont. Also

müssen Erfahrungen durch Reflexion verarbeitet werden, sollen sie für die Entwicklung des Menschen fruchtbar werden.

Nun könnte man an dieser Stelle wieder die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis vermuten. Was soll *Reflexion* in der Sekundarstufe I, vielleicht sogar in einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt? Vor einem solch voreiligen Schluss sollten wir uns die Lebenswirklichkeit anschauen. Für Jugendliche der Sekundarstufe I gibt es im außerschulischen Alltag eine Fülle an Erfahrungen; die einzige Konstante ist der schnelle Wechsel, um 'in' zu sein, müssen sie von einem 'Erlebnis' zum Nächsten hasten. Schule könnte nun unter dem Stichwort 'Neue Sportarten in die Schule' solchen Modewellen hinterher hinken. Aber unter einem pädagogischen Anspruch sollte sie einen Raum zur Besinnung bieten und dazu anregen, die Bedeutung, Tragweite, Sinn solcher Erfahrungen zu erkennen. Notwendig erscheint mir dies z. B. im Hinblick auf Risikosportarten: Wie sinnvoll ist eigentlich die Aufforderung, meine Angst zu überwinden, um frei zu sein? Was bedeutet es, wenn ich lernen soll, hart gegen mich selbst zu sein? Die Reflexion solcher Erfahrungen dient dazu, eine Haltung, eine Einstellung gegenüber modischen Trends zu gewinnen. Reflexion bildet also den Ausgangspunkt für eine selbstständige Urteilsbildung.

Reflexion ist noch aus einem weiteren Grunde angebracht: Schulsport besitzt eine Sonderstellung, weil er den in Schule und Gesellschaft weitgehend vernachlässigten Körper in den Mittelpunkt stellt. In dieser Hinsicht vertreten Sportlehrkräfte das Recht der Schülerinnen und Schüler auf Körperlichkeit. Damit sind aber auch Gefahren verbunden, denn die Körperpräsentation, die aus der Thematisierung des Körpers als Wahrnehmungs- und Ausdrucksorgan entsteht, fordert Sensibilität und Vertrauen. Sportlehrkräfte müssen darauf achten, dass sie Schülerinnen und Schüler bei ihren Versuchen der körperlichen Präsentation respektieren, sie nicht bloßstellen oder gar verletzen.

4. Prinzip: Verständigung

Das Prinzip *Verständigung* zielt auf die Fähigkeit, Probleme und Konflikte in einem gemeinsamen demokratischen Verständigungsprozess (entwicklungsgemäß) lösen zu können. Verständigung aber bedeutet nicht Harmonie, sondern mit Unterschieden umgehen können, mit Unterschieden nämlich, die in geschlechtlicher, sozialer und kultureller Hinsicht vor allem in der Sekundarstufe I groß sind. Dieses wichtige Aufgabengebiet beschreibt der Werkstattbericht z. B. mit seinen Hinweisen auf den Gemeinsamen Unterricht oder auf die unterschiedlichen Sportinteressen.

An dieser Stelle ist zudem eine weitere Besonderheit des Schulsports zu beachten; er zeichnet sich durch eine von anderen Schulfächern abweichende Organisationsform aus, die einen informellen Umgang ermöglicht. Dadurch werden auf der einen Seite Interaktion und Kommunikation erleichtert; auf der anderen Seite können daraus aber Konflikte entstehen, sowohl der Schülerinnen und Schüler untereinander als auch zu den Sportlehrkräften. Die Fähigkeit zur *Verständigung* wird hier unmittelbar von Sportlehrkräften selber gefordert.

5. Prinzip: Wertorientierung

Als vor längerer Zeit bei einer Besprechung der Arbeitsgruppe der Vorschlag auftauchte, das Prinzip der Wertorientierung ausdrücklich zu benennen, habe ich gewarnt. Ich hatte einerseits befürchtet, dass dies als Signal einer rechten Gesinnung und Rückkehr zu tradierten Normen

missverstanden werden könnte; andererseits habe ich in dem Bekenntnis zur Wertorientierung den Widerspruch zu dem 'Zeitgeist' gesehen, der mit dem Segen soziologischer Theorie die Postmoderne als eine Zeit feiert, in der alles erlaubt und alles veränderlich ist.

Die befürchtete Reaktion aber ist bisher ausgeblieben. Offensichtlich ist vielen nachdenklichen Menschen klar geworden, dass der Verlust an Orientierung in moderner Lebenswelt vor allem für Jugendliche problematisch ist. Fehlende Orientierung bedeutet nicht nur Freiheit, sondern auch Unsicherheit. Die aktuelle gesellschaftliche Situation macht es notwendig, Heranwachsenden Hilfestellungen zu bieten bei ihren Versuchen, eine eigene Biographie, eine eigene Identität zu entwickeln.

Wenn man genauer hinschaut, dann zeigt sich, dass die Benennung der *Wertorientierung* als Prinzip nur konsequent ist, denn im Grunde beinhalten die anderen Prinzipien bereits Werte: Das Ordnen der Ambivalenz im Prinzip *Mehrperspektivität*, das Erproben neuer Verhaltensmöglichkeiten in der *Erfahrungsorientierung*, die Urteilsbildung in *Reflexion*, die Konfliktlösung in *Verständigung*. Mit dem ausdrücklichen Bekenntnis" zur *Wertorientierung* als einem Prinzip eines Erziehenden Sportunterrichts wird aber ein wichtiges Signal gesetzt, das nicht nur für Sportlehrkräfte wichtig ist. Werte sind und müssen prinzipiell veränderbar sein, und indem einige in Bezug auf Schulsport benannt werden, werden sie für den öffentlichen Diskurs zugänglich, und dort müssen sie begründet oder modifiziert werden.

Erziehender Sportunterricht bietet also Wertorientierungen an, die – im Sinne des Doppelauftrags – sowohl zu einer sinnerfüllten Beteiligung an der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur anleiten als auch eine über den Sport hinaus wirkende personale Identität fördern. Folglich formuliert der Werkstattbericht als Ziele und Aufgaben der Sekundarstufe I u. a. "Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle und Partnerfähigkeit, Entwicklung eines Norm- und Wertsystems, Entwurf eines Lebensplans" (LSW 1999, 9). Ausgangspunkt dazu bilden die im Sport möglichen, zuweilen ambivalenten Erfahrungen, z. B.:

- die Notwendigkeit und zugleich die Schwierigkeit eines fairen Umganges miteinander;
- das Akzeptieren von Regeln als auch die Einsicht in deren Veränderbarkeit;
- die Erkenntnis gesellschaftlicher Leistungsmaßstäbe und die Entwicklung eines individuellen Leistungsverständnisses;
- die Erfahrung, dass durch beharrliches Üben Lernfortschritte erreichbar sind, dass sie aber auch ohne Bemühungen ausbleiben können;
- die Erlebnisse im Umgang mit dem eigenen Körper sowie das Bewusstsein der Verantwortung für den Körper.

In Diskussionen kann man zuweilen den Einwand hören, jetzt sollten Schule und Lehrkräfte auch noch dieses Versäumnis gegenwärtiger Gesellschaft ausgleichen. Das stimmt schon, doch ich kann darauf nur antworten: Wer bleibt denn sonst noch? Ich halte es für angemessen, die pädagogische Verantwortung für die Entwicklung Heranwachsender von der Institution Schule zu fordern, statt einen resignativen Rückzug zu akzeptieren.

3.2 Leistungsbeurteilung

Vor ein paar Wochen habe ich mit Studierenden die neuen Rahmenvorgaben besprochen. Bei der Perspektive 'Leisten' regte sich Unbehagen, das sich, als ich dann noch die Anmerkungen

zur 'Leistungsbeurteilung' vorlegte, zur offenen Rebellion steigerte. "Ein Lehrer kann doch gar nicht so viel von seinen Schülerinnen und Schülern wissen!" – "Mit den psychischen Voraussetzungen sollte sich doch lieber ein Psychiater beschäftigen", so lauteten die ersten Einwände. Und dann sagte ein Student den für mich zentralen Satz: "Wie soll ein Lehrer denn gerecht sein, wenn er immer 'individuelle Möglichkeiten' berücksichtigen soll?" Ich habe nachgefragt, was denn Gerechtigkeit sein soll, und er antwortete ehrlich: "Alle über einen Kamm scheren!"

Die Frage, was denn Gerechtigkeit sein soll, hat Platon entschieden beantwortet: Dass ein jeder das Seinige tue! Während hier Gerechtigkeit an das individuelle Vermögen geknüpft wird, binden wir sie an objektive, möglichst quantifizierte und damit vergleichbare Leistung. In der Schule erfahren Heranwachsende also auch ein bestimmtes Verständnis von Gerechtigkeit. Doch ich möchte hier das Problem nicht philosophisch diskutieren, sondern nur auf das Selbstverständnis der Rahmenvorgaben hinweisen: Wenn eine *pädagogische Orientierung* des Schulsports mit seinem "Doppelauftrag" anerkannt wird, dann muss dies auch Konsequenzen bei der Leistungsbeurteilung haben. Oder mit einfachen Worten formuliert: Wenn Sportlehrkräfte mehr sein sollen als Trainer, dann müssen sie auch bei der Leistungsbeurteilung mehr sein als Kampfrichter!

Der differenzierte Leistungsbegriff, der für den Sportunterricht gefordert wird, stützt sich auf die entsprechenden Ausführungen im Gutachten der BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995, 98f.). Zudem kann ich auf die ausführliche Darstellung dieses Problem im Werkstattbericht verweisen. Festhalten möchte ich nur die Aussagen in den Rahmenvorgaben, dass eine einseitige Ausrichtung der Bewertung an sportartspezifischen Fertigkeiten und einschlägigen Normtabellen dem hier zugrunde gelegten pädagogischen Konzept widerspricht.

4 Anforderungen an Sportlehrkräfte

Zu Beginn der Revisionsarbeit habe ich häufig den Vorwurf gehört, wir würden die Sportlehrkräfte überfordern. Einwenden könnte ich ja, dass Inhalt und Richtung der Veränderungen von vielen Sportlehrkräften selber gewünscht und eingebracht worden sind. Mich machen andere Hinweise nachdenklich: Lehrkräfte sollen die Entwicklung von Heranwachsenden fördern, aber auf die eigene Entwicklung sollen sie verzichten? Es gibt radikale Reformen in der Arbeitswelt – aber die Schule soll davon unberührt bleiben? Wir fordern von Schülern die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen – und für Lehrkräfte soll das nicht gelten?

Abschließend möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass das Verhalten von Sportlehrkräften auf allen Gebieten des Schulsports Auswirkungen im positiven oder im negativen Sinne auf Einstellungen und Verhalten von Schülerinnen und Schülern hat. Glaubwürdigkeit und Beispielcharakter gewinnen Inhalte, Ziele und Wertorientierungen des Sportunterrichts also unmittelbar durch die Lehrenden, in ihrer Form des Umganges mit Schülerinnen und Schülern. Praxis, als eine Folge von Handlungen, die Wirkungen haben, bieten also die Chance, etwas zu bewirken. Diese Chance sollten wir nutzen!

Literatur

- BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: sportpädagogik 2/1992, 13 - 22.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied/Krifttel/ Berlin 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *flow* – Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1993.
- HENTIG, H. v.: Bildung. München 1996.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Bochum 1971.
- KM NRW (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport an den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Bd. I - V. Köln 1980. .
- LSW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.): Sport in der Sekundarstufe I. (Curriculumrevision im Schulsport — Werkstattberichte, Heft 5). Soest 1999.
- MSLWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.): Rahmenvorgaben für den Schulsport: In: MSWWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport, Frechen 1999, XXI — XLVII.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 1957.
- RAMSEGER, J.: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis. Bad Heilbrunn 1975.
- RAMSEGER, J.: Was heißt 'durch Unterricht erziehen'? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim 1991.
- WÜNSCHE, K.: Vom Praxisbezug zur Personalisierung – Gedanken zur Lehrerbildung. In: Neue Sammlung, 5/1976, 346 - 366.