

## 5. Die Perspektive “Leistung”

### 1. Einführung

Wer Sport treibt, lässt sich auf Situationen ein, in denen es um Leistung geht oder die zumindest als Leistungssituationen gedeutet werden können: Kinder, die mit ihrem Fahrrad um die Wette fahren, haben z. B. verabredet, dass als Sieger gelten soll, wer zuerst am vereinbarten Ziel ist. Aber auch Kinder, die gemeinsam mit dem Rad zur Schule fahren, können beobachten, dass bei höherem Tempo manche besser, manche schlechter mithalten können. Wer in solchen Situationen besteht, empfindet Freude und Stolz, wer versagt, empfindet Ärger und Scham. Erfahrungen in solchen Situationen prägen die Persönlichkeit und ihre Beziehung zum Sport.

Hinter diesen einfachen Aussagen lässt sich bereits die pädagogische Aufgabe ahnen, die sich unter der Perspektive “Leistung” im Schulsport stellt. Für die verantwortliche Lehrkraft lässt sie sich zunächst so formulieren:

Gestalte den Unterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler aus den Leistungssituationen gestärkt hervorgehen!

Warum ist diese Aufgabe so wichtig? Zumindest drei Gründe lassen sich anführen:

1. Leistung ist der zentrale Sinn des Sports. Ob Sportunterricht für junge Menschen erfüllte Gegenwart ist (ihnen “Spaß macht”) oder nicht, ob sie ein die Schulzeit überdauerndes Interesse am aktiven Sport entwickeln oder nicht, hängt wesentlich davon ab, welche Erfahrungen sie in Leistungssituationen des Sports machen und wie sie diese Erfahrungen verarbeiten
2. Leistung ist ein prägendes Prinzip unserer Gesellschaft (“Leistungsgesellschaft”). Auf das Leben in dieser Gesellschaft soll die Schule vorbereiten. An dieser Aufgabe nehmen alle Fächer teil; in allen werden Leistungen gefordert und spezifische Leistungsfähigkeiten gefördert. Doch die Leistungssituationen im Sport zeichnen sich durch einige Besonderheiten aus, die sie für eine exemplarische Erziehung zum rechten Umgang mit der Leistung besonders geeignet erscheinen lassen.
3. Die Leistungssituationen des Sports sind auf einzigartige Weise ambivalent. Da es zu den Charakteristika des Sports gehört, dass in ihm Leistungen im sozialen Vergleich ermittelt werden, gehört zum Sport das Gewinnen wie das Verlieren. Es erfordert daher hohe pädagogische Aufmerksamkeit, im Sportunterricht Verlierer-Karrieren entgegenzuwirken. Doch auch den Erfolg in der rechten Weise zu verarbeiten, will gelernt sein.

Die Leistung eignet sich gut, um zu veranschaulichen, was eine pädagogische Perspektive ausmacht: Mit dem Begriff “Leistung” lässt sich 1. eine Dimension subjektiven Sinns fassen, die im Sport verbreitet ist. Der Begriff verweist 2. auf einen Auftrag schulischer Erziehung, zu dem der Schulsport Einzigartiges beitragen kann.

Weder subjektiver Sinn noch Erziehungsbeitrag erfüllen sich jedoch gewissermaßen automatisch, es bedarf vielmehr 3. bewusster pädagogischer Gestaltung, um die im Sport liegenden Potentiale zu nutzen.

Die sportpädagogische Reflexion über Leistung kann auf einer langen Tradition im Fach und guten theoretischen Fundamenten in Nachbardisziplinen und Grundwissenschaften aufbauen. Insbesondere die psychologische Theorie und Forschung zur Leistungsmotivation bietet verlässliche Grundlagen, aus denen sich Empfehlungen für die pädagogisch verantwortliche Gestaltung von Leistungssituationen begründen lassen. Aus allen diesen Gründen wird die Lektion zu dieser Perspektive etwas länger als die meisten anderen.

Es bietet sich an, die Behandlung der pädagogischen Perspektive "Leistung" mit einem kurzen Rückblick auf die jüngere Fachgeschichte zu beginnen (2). Dann geht es um einen für unseren Zusammenhang geeigneten Leistungs-Begriff (3) und die Frage danach, inwiefern sich gerade der Sport für eine Erziehung zum rechten Umgang mit der Leistung eignet (4). Sozialwissenschaftliche Grundlagen, besonders zum Leistungsmotiv und zum Fähigkeitskonzept (5), helfen, Dimensionen der pädagogischen Verantwortung im Umgang mit Leistungssituationen im Sport zu erkennen (6). Die Lektion endet mit Regeln für die Praxis (7).

## **2. Leistung in der sportpädagogischen Diskussion - ein Überblick**

Der Blick in die Geschichte unseres Faches in Deutschland zeigt seit dem Ende des 2. Weltkriegs sehr unterschiedliche, ja kontroverse Auffassungen dazu, wie mit der Leistung im Sport pädagogisch verantwortlich umzugehen ist. Als Hintergrund solcher Unterschiede lassen sich sowohl Merkmale der gesellschaftlichen Situation als auch politische Positionen erkennen.

### *Bildungstheoretische Didaktik: Leistung – ein Prinzip mit unterschiedlichen Kulturen*

Für die bildungstheoretischen Didaktiker der Leibeserziehung (vgl. Kap. 2) war "Leistung" zusammen mit "Spiel" und "Gestaltung" einer der Begriffe, über den sich der Bildungsgehalt der Leibesübungen verstehen lässt. Erfahrungen in ihren Leistungssituationen, so nahmen sie an, können die heranwachsende Persönlichkeit prägen. Die Didaktiker der Leibeserziehung haben sich darum bemüht, im Einzelnen herauszuarbeiten, was den pädagogischen Wert solcher Erfahrungen ausmacht und welche Einstellung zur Leistung der Leibeserzieher bei seinen Schülern nach Möglichkeit fördern soll. Heute noch lesenswert ist z. B. Vortrag, den Wolfgang Klafki, einer der führenden Vertreter der allgemeinen Didaktik, beim Kongress "Die Leistung" gehalten hat (Klafki 1964). In ihm ist eine Position begründet und zusammengefasst, die damals breite Zustimmung fand und die auch heute in vielen Punkten noch aktuell ist. Charakteristisch ist der Schlusssatz: "Die wahre Freude an

der eigenen sportlichen Leistung schließt immer die Freude über die Leistung des anderen mit ein“ (ebd., 58). Praktische Hinweise für die pädagogische Gestaltung von Leistungssituationen hat aus dem Geist der bildungstheoretischen Didaktik Annemarie Seybold (1972) gegeben.

Die Didaktiker der bildungstheoretischen Phase konnten darauf verweisen, dass sich in den verschiedenen Traditionen der Leibesübungen auch unterschiedliche Leistungskulturen herausgebildet haben. Vor allem Bernett hat das in seinen didaktischen Analysen herausgehoben. Unter den Grundformen der Leibeserziehung, die er unterschied (1965), stand z. B. das Turnen für das Bemühen um das sichere Beherrschen vieler Kunstfertigkeiten und die Einordnung der eigenen Leistung in die Mannschaft, der Sport dagegen für die direkte körperliche Auseinandersetzung (z. B. in einem Sportspiel wie Fußball) und das Streben nach der individuellen, messbaren Höchstleistung, dem Rekord (z. B. in der Leichtathletik). Für die Leibeserziehung in der Schule folgte daraus für ihn, durchaus im Einklang mit einer verbreiteten Grundauffassung jener Zeit: Exemplarische Erfahrungen, die solche unterschiedlichen Leistungskulturen erschließen, fördern die Herausbildung einer reifen Einstellung zur Leistung in unterschiedlichen Situationen des Lebens.

In der Praxis der Leibeserziehung gewann jedoch, zumindest bei den Jungen, der Sport spätestens in den 60er Jahren gegenüber den anderen “Grundformen” immer mehr an Gewicht. Das sportliche Leistungsprinzip breitete sich aus und erfasste z. B. auch Gymnastik und Tanz, so dass nun Sportarten wie die Rhythmische Sportgymnastik entstanden, in denen die gestaltete Bewegung in sportlichen Wettkämpfen verglichen wurde.

#### *Wirtschaftswunder: Sport als Einübung in die Leistungsgesellschaft*

Die bildungstheoretische Phase der Leibeserziehung war auch die Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs (“Wirtschaftswunder”) der (alten) Bundesrepublik nach dem Weltkrieg. Große Beachtung fanden theoretische Deutungen, nach denen sich das Leistungsethos einer Gesellschaft auch in ihrer Bewegungskultur ausdrückt. Die charakteristische Bewegungskultur der Leistungsgesellschaft ist der Sport. Er ist ihr ideales Modell (von Krockow 1974). Damit ist Folgendes gemeint:

In der Leistungsgesellschaft – das ist ihre Idee – erhalten Menschen ihren Platz (d. h., ihr Einkommen, ihren Status usw.) nicht durch Geburt, sondern nach den Leistungen, die sie für die Gesellschaft erbringen. Offensichtlich trifft das jedoch nur unvollkommen zu, weil die meisten Arbeitsleistungen schwer miteinander zu vergleichen und ihr Wert für die Gesellschaft nicht objektiv zu erfassen ist. Im Sport können Leistungen jedoch auch einfach erfasst, vielfach auch gemessen und über Raum und Zeit verglichen werden. Meisterschaften und Rekordlisten im Sport geben unzweifelhaft Auskunft darüber, wer in einer Disziplin an welcher Stelle steht.

Damit zugleich ist auch der Fortschritt menschlicher Leistungsfähigkeit in keinem anderen Bereich, in dem Menschen Leistungen erbringen, anschaulicher als im Sport. Darauf beruht ein Teil seiner Faszination. Nicht nur der einzelne Mensch, auch die Menschheit kann im Sport erfahren, wie weit sich die bisherigen Grenzen noch hinausschieben lassen.

In pädagogischem Interesse bot es sich an, solche Deutungen aufzugreifen. In einer Gesellschaft, die sich als Leistungsgesellschaft versteht, kann der Sport als ideales Feld der Einübung gesehen werden. Der Wettbewerb im Sport bereitet auf den Wettbewerb in der Gesellschaft vor. Es ist nicht verwunderlich, dass erfolgreiche Sportler für diesen Gedanken aufgeschlossen sind. Ein prominentes Beispiel ist der Olympiasieger im "Gold-Achter" vom Rom (1960) und spätere Professor für Philosophie Hans Lenk, der diese "Philosophie der Leistung" bei seinem Trainer Karl Adam gelernt und in vielen Veröffentlichungen weiterentwickelt hat. Sport ist danach für Kinder und Jugendliche das ideale Übungsfeld für eine "positive Leistungskultur"(z. B. Lenk 1983).

### *1968: Die Suche nach dem Nicht-Leistungssport*

Die weltweite linke Protestbewegung, die sich im historischen Rückblick mit dem Jahr 1968 etikettieren lässt, richtete sich auch gegen die Leistungsgesellschaft. Kritisiert wurde nicht nur ihre Realität, dass nämlich bei genauerer Betrachtung die Positionen in der Gesellschaft zumeist nicht nach Leistung vergeben werden, sondern auch ihre Idee: Von Anfang an haben Menschen unterschiedliche Chancen, Leistungen zu erbringen. Eine Gesellschaft ist daher inhuman, wenn sie Positionen nach der erbrachten Leistung vergibt und nicht die Voraussetzungen berücksichtigt, mit denen die Einzelnen in den gesellschaftlichen Wettbewerb eintreten. Zu suchen ist daher nach einem anderen Aufbauprinzip für eine humane Gesellschaft.

Damit geriet zugleich der Sport als "der Leistungsgesellschaft liebstes Kind" in das Kreuzfeuer der Kritik. Wenn es zutrifft, dass die Prinzipien der Leistungsgesellschaft im Sport in idealer Weise verwirklicht sind, dass Sport als Leistungssport nicht Spiel, sondern Arbeit ist (Rigauer 1967), dann trägt dieser Sport dazu bei, eine inhumane Gesellschaft zu stabilisieren. Aus diesem kritischen Impuls entstand die Suche nach einem anderen Sport, in dem es nicht um Leistung geht und der zugleich ein Modell für eine andere, humanere Gesellschaft sein könnte. U.a. in den "New Games", den Spielen ohne Sieger und Verlierer, ist diese Suche unmittelbar praktisch geworden.

Nachhaltigere Breitenwirkung hat die Leistungskritik in der Folge der 68er Bewegung für den Sport auf indirektem Wege ausgelöst. Sie hat die Notwendigkeit deutlich gemacht, den Leistungsbegriff zu klären und nach tragfähigen theoretischen Grundlagen für eine pädagogische Praxis zu suchen. An dieser Stelle wird das Kapitel 3 einsetzen.

### *2000ff: Neue Aufmerksamkeit?*

Zwischen welchen Polen bewegt sich die didaktisch interessierte Diskussion heute? Markante Positionen sind derzeit weder auf der linken, leistungskritischen Seite noch auf der rechten, leistungsbejahenden Seite des Meinungsspektrums zu erkennen. Es lässt sich vielmehr ein Konsens feststellen, dass der individuelle Sinn und der pädagogische Wert des Sports auch damit zusammenhängen, dass sportliche Situationen als Leistungssituationen gedeutet werden können. Andererseits bestreitet wohl auch niemand mehr die pädagogische Ambivalenz des Sports gerade unter dieser Perspektive.

Damit hat die Diskussion um die Leistung im Sport an Schärfe, aber auch an Interesse verloren. Das spiegelt sich in unserer Lektion auch darin, dass wir oft auf ältere Texte verweisen oder Rat außerhalb der Sportpädagogik suchen. Sportdidaktische Positionen unterscheiden sich aktuell nur noch in der Gewichtung und Auslegung dieser Perspektive. Die Konzepte von Söll und Volkamer z. B. können – bei aller Unterschiedlichkeit im Übrigen – so verstanden werden, dass das Bemühen, in möglichst freiwillig eingegangenen Leistungssituationen sportliche Aufgaben zu lösen, die pädagogische Mitte des Sportunterrichts bildet. Autoren wie FUNKE auf der anderen Seite scheinen den Begriff „Leistung“ eher zu meiden, vielleicht, weil er für sie immer noch den Beigeschmack sozialen Drucks besitzt. Für uns, die Autoren dieses Bandes, gilt zunächst: Sport ist in unserer Gesellschaft und weltweit so eng mit Leistung verbunden, dass es sich auch für die Schüler als selbstverständlich aufdrängt, was im Schulsport geschieht, zunächst unter dieser Perspektive zu sehen – auch wenn der Lehrer anderes akzentuieren möchte. Ein Sportunterricht, der auf Erweiterung der Handlungsfähigkeit angelegt ist, muss daher immer auch hier ansetzen.

Es könnte jedoch sein, dass sich die Aufmerksamkeit für diese Perspektive bald wieder steigert. Offensichtlich wird das Bildungssystem in Deutschland derzeit wieder zunehmend im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit betrachtet und gerade in dieser Hinsicht kritisch beurteilt. Wenn das Fach Sport in diesem Zuge gegenüber anderen Schulfächern nicht ins Hintertreffen geraten möchte, könnte es wieder deutlicher herausstellen müssen, wie sich im Sport die Leistungsfähigkeit und –bereitschaft der Arbeitskräfte der Zukunft fördern lässt.

### **3. Ein pädagogischer Leistungsbegriff: Was macht eine Handlung zu einer Leistung?**

In der heißen Phase der pädagogischen Diskussion um die Leistung im Sport (nach 1968) ließ sich beobachten: Leistungskritiker verwendeten einen engen Leistungsbegriff; ihre berechnete Kritik richtete sich vornehmlich dagegen, alle Menschen im Sport (und damit auch im Schulsport) den Leistungsanforderungen und Regeln des normierten Wettkampfsystems der Sportverbände zu unterwerfen. Dies kann jedoch pädagogisch fruchtbar nur diskutiert werden, wenn es mit anderen

Formen verglichen wird, in denen Leistungen im Sport gefordert und gefördert werden können. Auf der anderen Seite neigten jene, die das Leistungsprinzip im Sport verteidigen wollten, dazu, den Begriff sehr weit zu fassen und jedes Können oder sogar jede Handlung als Leistung zu bezeichnen. Damit war jedoch Verständigung nicht möglich, denn auch die Leistungskritiker wollten sich nicht vorwerfen lassen, sie hätten kein Interesse an der Entwicklung von Können überhaupt. Ein Leistungsbegriff, der für die pädagogische Diskussion taugt, muss zwischen diesen beiden Extremen liegen. Außerdem sollte er es erlauben,

- für pädagogische Fragen relevante Theorien heranzuziehen und
- die Diskussion um Leistung im Sport in Beziehung zur Diskussion um Leistung als Prinzip der Gesellschaftsordnung zu setzen.

Daher hat es sich bewährt, von einem Begriff auszugehen, der in der psychologischen Theorie der Leistungsmotivation verwendet wird. Danach lassen sich Bedingungen benennen, durch die sich Leistungen (der engere Begriff) aus Handlungen (der weitere Begriff) bzw. Leistungssituationen aus anderen Situationen herausheben lassen. Die folgende Liste von fünf Bedingungen (Kasten) geht im Wesentlichen auf Heinz Heckhausen zurück, einen der Pioniere der Theorie in Deutschland. Sie folgt hier einer zusammenfassenden Darstellung von Hartmut Gabler (1986, 73-92), ist in pädagogischem Interesse jedoch etwas anders aufgebaut.

### **Was macht eine Handlung zur Leistung/ eine Situation zur Leistungssituation?**

(1) Es wird ein *objektivierbares Ergebnis* definiert. Die Handlung wird auf dieses Ergebnis hin interpretiert.

(2) Das Ergebnis wird auf einen Schwierigkeits- bzw. Güte-Maßstab (*Gütekriterium*) bezogen. Es gibt Gelingen und Misslingen, besser und schlechter.

(3) Das Ergebnis wird durch den Vergleich mit anderen Ergebnissen eingestuft (*Bezugsnorm: sozial oder individuell*).

(4) Das (bessere/schlechtere) Gelingen der Handlung (das Ergebnis) wird wesentlich auf Anstrengung und Fähigkeit des Handelnden zurückgeführt (*internale Ursachenerklärung*).

(5) Es wird angenommen, dass es etwas über den Wert der Person aussagt, wie die Handlung gelingt (*Ich-Bedeutsamkeit*).

Verdeutlichen wir uns diesen Begriff an den Kindern, die mit dem Fahrrad zur Schule fahren! Wie kann ihre Fahrt zur Schule zur Leistungssituation, ihr Radfahren zur Leistung werden? Die Kinder könnten z. B. die sportlich naheliegende Auslegung wählen, dass es darauf ankommt, ein bestimmtes Ziel, z. B. die Einfahrt zum Schulhof (1) möglichst schnell (2) zu erreichen. Dazu vergleichen sie sich untereinander, fahren also, mehr oder weniger abgesprochen, um die Wette (3). Dabei gehen sie, mehr oder weniger bewusst, von der Einschätzung aus, dass das Ergebnis nicht vor allem von der Qualität ihrer Fahrräder abhängt, sondern von ihnen (4). Daher ist ihnen der Ausgang auch nicht gleichgültig, denn er sagt etwas über sie aus (5).

Was lässt sich mit diesem Leistungsbegriff für die pädagogische Diskussion und die didaktische Orientierung gewinnen? Das Wichtigste vorweg: Nach diesem Begriff sind ihre Handlungen (das Fahrradfahren) keine Leistungen, die Situation (die Fahrt zur Schule) ist keine Leistungssituation – aber sie können dazu werden, und zwar durch eine Art Vereinbarung der Kinder selbst. Diese Vereinbarung müssen sie nicht formell und mit Worten treffen („Wer ist zuerst am Schulhof?“), sie kann sich auch aus nonverbaler Verständigung über ihre Körpersprache ergeben. Sie kann auch durch andere, die zuschauen, interpretieren und kommentieren, nahegelegt werden. Entscheidend ist jedoch, dass die Kinder selbst die Herausforderung annehmen und sich anstrengen, möglichst gut abzuschneiden. Hier liegt für den pädagogischen Zusammenhang die erste Pointe dieses Leistungsbegriffs: Leistung erhält ihren personalen Wert aus der Freiwilligkeit, der Leistungsbereitschaft (Klafki 1964, Volkamer 0000).

Weiterhin eröffnet der Begriff einen systematischen Zugang zu der Einsicht, dass sich Leistungssituationen auf sehr unterschiedliche Weise vereinbaren und auswerten lassen. Die ersten drei Bedingungen unserer Definition weisen auf entsprechende Ansatzpunkte hin. Die Kinder mit ihren Fahrrädern könnten auch andere Vereinbarungen treffen. Auf dem Schulhof finden oder bauen sie einen Geschicklichkeitsparcours, bei dem es zunächst nur darum geht, fehlerfrei durchzukommen, ohne abzustiegen (1,2). Nach einigem Üben schaffen sie das heute schließlich alle; gestern waren sie meistens irgendwo hängen geblieben (3).

Verallgemeinert heißt das: Es ist eine Sache der Vereinbarung, welche Ergebnisse oder Zwischenergebnisse als Leistungen beurteilt werden, welches Gütekriterium dabei angelegt und welche Bezugsnorm gewählt wird. Damit werden Spielräume erkennbar, die bei der pädagogischen Gestaltung von Leistungssituationen zu beachten sind.

Auch die Bedingungen 4 und 5 verweisen auf pädagogisch Bedeutsames. Jede Leistungssituation ist eine Situation der Bewährung, genauer: sie wird zur Leistungssituation, indem sie als Situation der Bewährung begriffen wird. Ihr Ausgang trifft die handelnde Person an einer empfindlichen Stelle (5). Es ist daher

verständlich, dass sie vorhandene Spielräume nutzt, den Ausgang zu interpretieren. Diesen Gedanken verfolgt das Kapitel 5 noch etwas weiter.

Hier halten wir als Zwischenfazit zunächst fest:

Leistungen im Sport sind prinzipiell weder *objektiv* (sie beruhen vielmehr auf Vereinbarungen und Interpretation) noch *absolut* (sie beruhen immer auf einem Vergleich). In einem Sportunterricht, der auf Erweiterung der Handlungsfähigkeit zielt, wird das genutzt und reflektiert.

#### **4. Was ist das (pädagogisch) Besondere an Leistungen im Sport?**

Doch nun haben wir zunächst noch auf die Frage einzugehen, warum Leistung im Sportunterricht in dieser grundsätzlichen Weise thematisiert werden soll. In allen Schulfächern werden Leistungen gefordert und gefördert, erfasst und beurteilt. Aber keine andere Fachdidaktik diskutiert so eingehend und kontrovers ihren pädagogischen Leistungsbegriff und – darauf aufbauend – die pädagogisch verantwortliche Gestaltung von Leistungssituationen. Im Kapitel 3 haben wir einen Leistungsbegriff beschrieben, der für Leistungen in allen Schulfächern gelten könnte. Darauf bauen wir nun auf und beschreiben fünf Merkmale, durch die sich Leistungen im Sport von Leistungen in anderen Handlungsbereichen unterscheiden. Zusammengenommen machen sie die Einzigartigkeit des Sports unter dieser Perspektive verständlich.

*Erstes Merkmal: Die Handlung muss im Sport mit dem eigenen Körper ausgeführt werden.*

In Lektion 1 haben wir einen Gedanken von Stichweh erläutert: Im Sport kann die Handlung, die als Leistung beurteilt wird, nicht delegiert werden. Beurteilt wird im Sport nie nur eine Idee, die auch andere verwirklichen könnten, sondern immer die körperliche Ausführung. In anderen Schulfächern ist es z. B. möglich, in Klausuren abzuschreiben und dies als eigene Leistung auszugeben. Im Sport geht so etwas nicht: Den Ball muss jeder selbst spielen. Daher wird eine Leistung im Sport auch als Leistung der ganzen Person empfunden, von der sie sich nicht distanzieren kann. Das ist ein wesentlicher Grund dafür, dass zumindest jüngere Menschen, die diese Besonderheit noch nicht reflektieren, Leistungen im Sport in besonderer Weise als ich-bedeutsam empfinden.

*Zweites Merkmal: Der individuelle Leistungszenit liegt im Sport früher als in fast allen anderen Leistungsbereichen.*

Da Leistungen im Sport immer auch eine körperliche Komponente haben, ist die Entwicklung der Leistungsfähigkeit mit dem Alter in hohem Maß von den Gesetzmäßigkeiten der körperlichen Entwicklung abhängig. Im Unterschied zu Leistungen, die im Wesentlichen kognitiv sind ("mit dem Kopf" erbracht werden), lassen sich viele sportliche Leistungen schon im frühen Erwachsenenalter nicht mehr steigern, sinken ohne Übung auch sehr schnell ab. Daher ist Sport, zumal als Leistungssport, eine Domäne der Jugend. In diesem Feld erreichen sie die Spitzenleistungen, nicht die Erwachsenen. Schon Kinder können ihren Eltern, Schüler ihren Lehrern überlegen sein. Das gilt in dieser Weise in keinem anderen Handlungsbereich, in dem gesellschaftlich anerkannte Leistungen erbracht werden.

*Drittes Merkmal: Leistungen können im Sport auch auf sehr einfache Weise beurteilt werden.*

In den meisten Handlungsbereichen, in denen Leistungen erbracht werden, ist eine besondere gutachterliche Kompetenz erforderlich, um sie zu beurteilen. Das beginnt meistens schon bei der Frage nach dem Gütekriterium. Nach welchem Gütekriterium ist z. B. ein mündlicher Beitrag im Deutschunterricht oder eine Klassenarbeit zu beurteilen? Im Sport gibt es einige Gütekriterien, die sehr einfach zu verstehen und anzuwenden sind:

- Wer schafft eine Handlung in der kürzesten Zeit ("Zeitminimierung", z. B. Wettlauf)?
- Wer erzielt die meisten Treffer ("Treffermaximierung", z. B. Zielwurf)?
- Wer kommt am weitesten, am höchsten ("Distanzmaximierung", z. B. Weitsprung)?

Diese Gütekriterien finden in vielen Sportarten Anwendung. Analog lassen sich Leistungen auch so beurteilen:

- Wie oft wird eine Handlung, z. B. Liegestütze, wiederholt?
- Wie lange wird eine Handlung, z. B. Laufen, durchgehalten?

Diese Gütekriterien sind so leicht einzusehen und anzuwenden, dass die Schüler im Sport schon im Kindesalter wissen, worauf es ankommt, und auch früh beginnen, kompetente Gutachter zu werden. In anderen Fächern sind alle Gütekriterien dagegen wesentlich komplexer. Nach einer Klassenarbeit haben die Schüler daher zu warten, bis der Lehrer sie durchgesehen hat; in einem Wettlauf oder einem Spiel sehen sie meistens sofort selbst, wer wie gut war.

Nun gilt das jedoch nicht für alle möglichen Gütekriterien im Sport. Es gibt auch Sportarten wie z. B. das Turnen, in denen es üblich ist, die Schwierigkeit und die ästhetische Qualität zu bewerten. Stoppuhr, Maßband oder Zählwerk haben in ihnen für die Ermittlung der Leistung keine Bedeutung. An ihre Stelle hat hier der kundige Gutachter zu treten. Ähnliches gilt für die Leistung jedes einzelnen Spielers in einem Mannschaftsspiel.

Leistungen können also im Sport nach sehr unterschiedlichen Kriterien beurteilt werden. Darunter sind einige, die sich sehr leicht handhaben lassen. Aufgrund dieses Merkmals ist der Sport besonders geeignet, in allgemeiner Weise Verständnis dafür zu wecken, was eine Leistung ist, und worauf es ankommt, wenn sie besser werden soll.

*Viertes Merkmal: Im Sport gibt es ein weltweites Wettbewerbsystem mit einheitlichen Regeln.*

Für viele Sportarten gibt es internationale Verbände, die jeweils festlegen, wie Tests und Wettkämpfe durchgeführt sowie Leistungen erfasst werden sollen. Eine Sportart wie Leichtathletik oder Volleyball wird weltweit nach denselben Regeln betrieben. Das erleichtert den gemeinsamen Sport, langwierige Absprachen müssen nicht sein. Auch Menschen, die sich sprachlich nicht miteinander verständigen können, können im Rahmen dieser Regelsysteme miteinander Sport treiben. Auch Kinder kennen die wichtigsten Regeln einiger Sportarten und halten es zunächst für selbstverständlich, Leistungen so zu ermitteln. Am Beispiel: Beim Weitsprung hat man drei oder sechs Versuche, man darf nicht übertreten, gemessen wird die Entfernung zwischen Balkenende und letztem Körperabdruck usw.

Pädagogisch ist auch dieses Merkmal in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Einmal kann sich daraus die Faszination der sportlichen Aufgabe begründen: Man versucht sich an einer normierten Aufgabe, an der sich schon viele versucht haben. Das schafft der Aufgabe zunächst eine scheinbare Selbstverständlichkeit: "Das macht man so, darauf kommt es an." Auf den zweiten Blick und mit wachsender Einsicht lässt sich jedoch oft erkennen, dass manche der weltweit gültigen Regeln und Normen des Sports unter den besonderen Bedingungen des Schulsports nicht sinnvoll sind. So wird aus dem Weitsprung z. B. eine Übung im Balkentreffen. Daher ergeben sich aus diesem Merkmal auch die pädagogische Anlässe, mit den offiziellen Normen zu spielen und sie gegebenenfalls zu verändern.

*Fünftes Merkmal: Sportliche Leistungen können über Raum und Zeit verglichen werden.*

Weil die Bedingungen, unter denen im Sport Leistungen erbracht werden, international normiert sind, ist es möglich, sie über Raum und Zeit miteinander zu vergleichen. In besonderer Weise gilt das für Sportarten, in denen die Leistung als quantitatives Maß gefasst werden kann. In ihnen lassen sich Rekorde ermitteln und Ranglisten aufstellen; der einzelne Sportler kann sich idealiter mit der ganzen Welt vergleichen.

Dieses System des Leistungsvergleichs kann nach Geschlecht, Alter und manchen anderen relevanten Merkmalen der Person (z.B. Gewichtsklasse oder Klasse einer Behinderung) differenziert werden. Dennoch begründet sich aus ihm nur für

vergleichsweise Leistungsstarke ein besonderer Reiz des Sports. Für Leistungsschwächere und wenig selbstbewusste Menschen ist es eher deprimierend, die eigene Leistung so eingestuft zu sehen. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, ihnen andere Vergleichswerte, vor allem den Vergleich mit sich selbst, nahe zu legen.

Mit Bezug auf die Merkmale 4 und 5 ist noch einmal zu betonen: Auch Leistungen im "großen", normierten Sport sind weder objektiv noch absolut. Aber durch die weltweite Verbreitung und die internationalen Regeln und Normen können sie uns so scheinen und das macht einen Teil ihrer Faszination aus. Dennoch ist es aus pädagogischen Gründen oft angezeigt, andere Regeln und Normen zu setzen oder zu vereinbaren. Diesen Gedanken verfolgen wir in Abschnitt 7 weiter.

## **5. Sozialwissenschaftliche Grundlagen: Leistungsmotiv, Begabungskonzept, gelernter Optimismus**

In die Ausführungen dieser Lektion sind bereits an einigen Stellen Annahmen aus den Sozialwissenschaften, vor allem der Psychologie, eingeflossen. In diesem Abschnitt erläutern wir nun ausgewählte Grundlagen, aus denen sich für das pädagogische Handeln unter der Perspektive "Leistung" weitere Orientierung gewinnen lässt.

### *Das Leistungsmotiv: Komponenten und individuelle Unterschiede*

Was versteht man in der Psychologie unter einem Leistungsmotiv? Am Beispiel der Kinder, die mit ihren Rädern zur Schule fahren, haben wir in Abschnitt 3 herausgestellt: Die Situation, in der sie sich befinden, ist nicht per se eine Leistungssituation, sie kann aber durch so etwas wie eine Vereinbarung unter ihnen dazu werden. Ob und in welcher Weise das geschieht, hängt auch von der Bereitschaft jedes einzelnen Kindes ab, die Radfahrt zur Schule als Leistungssituation zu bewerten und dementsprechend zu handeln. In der Psychologie wird angenommen, dass eine solche Bereitschaft sich nicht in jeder Situation aufs Neue einstellt, dass Menschen vielmehr situationsübergreifende, zeitlich überdauernde Bereitschaften ("*Dispositionen*") haben, Situationen auf bestimmte Weise zu bewerten. Als eine derartige Disposition wird das Leistungsmotiv verstanden.

Das Leistungsmotiv ist die Disposition eines Menschen, Situationen als Leistungssituationen zu bewerten und entsprechend zu handeln.

In jeder Schulklasse sind individuelle Unterschiede zu beobachten. Nach einschlägigen Theorien betreffen diese Unterschiede vier *Komponenten* des Leistungsmotivs (vgl. Gabler 1986, 79-84)

- *Anspruchsniveau.* Arne neigt dazu, sich in Leistungssituationen viel vorzunehmen; er möchte alles besonders gut machen, in seiner Klasse unter den Besten sein. Für Bettina ist es typisch, dass sie mit weniger zufrieden ist; meistens genügt es ihr, wenn sie nicht allzu negativ auffällt. Das individuelle Anspruchsniveau beschreibt also die Erwartung an die eigene Leistung; es steuert damit zugleich, welches Ergebnis als Erfolg oder Misserfolg gewertet wird. Pädagogisch bedeutsam ist nun, dass das individuelle Anspruchsniveau nicht einfach identisch mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ist. Es kann sein, dass sich Arne regelmäßig eher zu viel, Bettina eher zu wenig vornimmt.
- *Ursachenerklärung (Kausalattribution).* Für Christiane ist es typisch, dass sie Misserfolge darauf zurückführt, dass sie sich nicht genug angestrengt oder noch nicht viel geübt hat. Dennis dagegen kommt bei vergleichsweise gleich schweren Aufgaben schnell zu der Einschätzung, dass er das ohnehin nicht schafft und daran auch nichts ändern kann. Es geht also darum, auf welche Ursachen eine Person das eigene Abschneiden in einer Leistungssituation (das Leistungsergebnis) zurückführt. In der Theorie der Leistungsmotivation war es zunächst üblich, die möglichen Ursachen systematisch in zwei Dimensionen zu ordnen, die sich aus folgenden Fragen ergeben: Ist das Ergebnis auf mich selbst zurückzuführen oder auf äußere Ursachen ("internal vs. external")? Kann ich erwarten, dass sich diese entscheidenden Ursachen ändern oder nicht ("veränderlich vs. überdauernd")? Vereinfacht lässt sich das in einem Vierfelder-Schema darstellen:

**- Ursachenerklärung nach Leistungssituationen  
("Woran lag es?")**

	<b>veränderlich</b>	<b>überdauernd</b>
<b>internal</b> <b>("an mir")</b>	meine Anstrengung, mein Training, meine Lebensweise	meine Fähigkeiten, mein Talent
<b>external</b> <b>("an anderen</b> <b>o. anderem")</b>	meine Mitspieler/Gegner, meine Ausrüstung, das Wetter	die Schwierigkeit der Aufgabe

In neueren Texten werden die möglichen Ursachen unter zwei weiteren Dimensionen geordnet (Meyer 2000, 72f): Ist die Ursache meiner willentlichen Kontrolle unterworfen („kontrollierbar vs. unkontrollierbar“)? Wirkt die Ursache in vielen unterschiedlichen Situationen oder nur in dieser und ganz ähnlichen („global vs. spezifisch“)?

Die pädagogische Bedeutung dieser Dimensionierungen ist offensichtlich. So wird z. B. bei Misserfolg nur der sich weiterhin freiwillig an einer Aufgabe versuchen, der den

Ausgang wesentlich auf kontrollierbare (d. h. internal veränderliche) Faktoren zurückführt. Einen neuen Versuch in einer anderen Situation wird eher unternommen, wer die Ursache des Scheiterns für spezifisch hält. Christiane wird daher in Leistungssituationen generell motivierter sein als Dennis.

- *Erfolgszuversichtlichkeit – Misserfolgsängstlichkeit.* Erkan sucht in Leistungssituationen den Erfolg, auf ihn hin orientiert er sein Handeln, auf ihn richten sich seine Gedanken und Gefühle. Friederikes Verhalten ist eher so zu interpretieren, dass sie den Misserfolg vermeiden möchte. Auch sie freut sich über Erfolge, aber stärker ist ihre Angst vor dem Versagen und seinen Folgen. Dieser Unterschied zeigt sich u. a. darin, dass der erfolgsmotivierte Erkan sich eher realistische Ziele setzt, diese über längere Zeit beharrlich verfolgt und sich auch durch Rückschläge nicht so leicht entmutigen lässt, während die misserfolgsmotivierte Friederike, wenn sie wählen kann, sehr leichte Aufgaben bevorzugt, und schnell aufgibt, wenn sie etwas nicht sofort kann. Es ist daher einsichtig, dass Erkan als höher motiviert erscheint als Friederike.
- *Intrinsische – extrinsische Motivation.* Gisa ist in Leistungssituationen ganz bei der Sache; ihr geht es vor allem darum, die Aufgabe möglichst gut zu lösen. Holger handelt eher in dem Bewusstsein, dass er beobachtet wird und sein Abschneiden Konsequenzen hat, z. B. für sein Ansehen in der Klasse oder für die Note. Intrinsisch motiviertes Handeln heißt hier also, dass die Leistungshandlung um ihrer selbst willen durchgeführt wird: Gisa will die Aufgaben lösen und ihre eigene Tüchtigkeit erproben. Extrinsisch motiviertes Handeln zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass die Leistungshandlung als Mittel gesehen wird, anderes zu erreichen. Holger möchte nicht schon wieder ausgelacht werden und endlich einmal von seiner "3" im Sport herunter. Das macht es ihm aber schwerer, sich ganz auf die Aufgabe zu konzentrieren; handlungsirrelevante Gedanken erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass er weniger leistet, als er könnte.

In der einschlägigen psychologischen Forschung sind die individuell unterschiedlichen Ausformungen des Leistungsmotivs sehr differenziert untersucht worden. Besondere Aufmerksamkeit hat dabei auch die Frage gefunden, wie solche Unterschiede, die wir hier unter vier "Komponenten" geordnet skizziert haben, miteinander zusammenhängen. So wurde u. a. gefunden, dass Erfolgszuversichtlichkeit eher mit intrinsischer, Misserfolgsängstlichkeit eher mit extrinsischer Orientierung zusammengeht. Erfolgszuversichtliche neigen weiterhin dazu, Misserfolge auf veränderliche und kontrollierbare Faktoren zurückzuführen: äußere Umstände, mangelnde eigene Anstrengung, zu wenig Übung o.ä. So ist es verständlich, dass sie eher bereit sind, es weiter zu versuchen, als Misserfolgsängstliche. Denn diese erklären ihre Misserfolge bevorzugt mit überdauernden Faktoren, der zu schwierigen Aufgabe und dem mangelnden Talent. Da sie meinen, daran nichts ändern zu können, machen weitere Bemühungen auch wenig Sinn. Ihre Erfolge hingegen führen Erfolgszuversichtliche gern auf sich selbst zurück, Misserfolgsängstliche dagegen eher auf externe Faktoren. Nur auf den Erfolg jedoch, den man vor allem sich selbst

zuschreibt, kann man stolz sein.

Die individuellen Unterschiede des Leistungsmotivs kann man kaum beschreiben, ohne sie zugleich zu bewerten. Wer an der Entwicklung junger Menschen interessiert ist, wird ihnen wünschen, dass sie eher wie Arne, Christian, Erkan und Gisa werden. Besondere Sorge muss es machen, dass es einen Zusammenhang zu geben scheint, in dem sich die ungünstigen Merkmalsausprägungen wechselseitig verstärken: Wer misserfolgsängstlich ist, wählt zu einfache Aufgaben und gibt bei anspruchsvolleren zu schnell auf, um erfahren zu können, was durch Anstrengung und Übung zu erreichen wäre. So entsteht eine Versagerkarriere.

Aber was kann in diesem Zusammenhang der Schulsport beitragen?

### *Die Entwicklung des Leistungsmotivs und der Beitrag des Schulsports*

Die individuellen Unterschiede des Leistungsmotivs sind nur zu einem (vermutlich: kleineren) Teil genetisch bedingt, sie sind wesentlich das Ergebnis sozialer Erfahrungen. Im kindlichen Verhalten ist das Leistungsmotiv etwa seit dem dritten Lebensjahr in ersten Ansätzen zu erkennen, seine wichtigsten Entwicklungen erfährt es in der Kindheit und der frühen Jugend. Der Prozess ist aber auch am Ende der Schulzeit noch nicht abgeschlossen.

Einen entscheidenden und nachhaltig wirksamen Einfluss hat die Familie. Die Eltern bzw. die für die Erziehung des Kindes vor allem Verantwortlichen wirken durch ihr Modell, durch die Aufgaben, die sie stellen, und die Rückmeldungen, die sie geben. Die Bedingungen, unter denen sich das Leistungsmotiv in wünschenswerter Weise entwickelt, sind durch zahlreiche Untersuchungen aufgeklärt worden. Förderlich ist danach auch eine frühe und konsequente Anleitung zur Selbständigkeit (Oerter 1982).

Grundsätzlich kann ein Mensch aber aus allen Situationen, die er als Leistungssituationen wahrnimmt, Erfahrungen gewinnen, die sein Handeln in späteren Leistungssituationen beeinflussen. Insofern hat jeder Mensch seine eigene Leistungsbiographie. Es ist anzunehmen, dass die Schule als Institution, in der es um Leistung geht, mit allen ihren Fächern in dieser Hinsicht besonders nachhaltig wirkt. Damit besteht allerdings auch die Gefahr, dass eine Entwicklung, die in der außerschulischen Sozialisation eine ungünstige Richtung bekommen hat, sich in der Schule verfestigt. So ist es z. B. wahrscheinlich, dass Friederike ihre Misserfolgsängstlichkeit zumindest in Ansätzen bereits in die Schule mitgebracht hat. Es bedarf pädagogischer Aufmerksamkeit, dass daraus nicht eine Versager-Karriere wird.

In diesem Zusammenhang haben die Sportlehrkräfte eine besondere Verantwortung. Sie ergibt sich aus den Merkmalen der Leistung im Sport, die wir in Abschnitt 4 beschrieben haben. Danach eignet sich das Fach Sport mehr als jedes andere in der Schule dazu, Ausprägungen und Entwicklungen des Leistungsmotivs bei den Schülern

zu erkennen und Leistungssituationen so zu gestalten, dass ihnen Erfahrungen möglich sind, die sie als exemplarisch für Leistung schlechthin und für ihre Leistungsfähigkeit interpretieren können. Welche Bedeutung das für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit hat, können wir noch besser einschätzen, wenn wir nun einen kurzen Blick auf Theorie und Forschung zum Selbstkonzept werfen.

### *Fähigkeitskonzept und Selbstwertgefühl*

Jeder Mensch richtet immer wieder seine Aufmerksamkeit auch auf sich selbst: Wie bin ich? Jeder Mensch macht sich ein Bild von sich selbst, ein Selbst-Bild oder *Selbstkonzept* (Filipp 1993, Meyer 1984). Die Lebensphase der intensivsten Beschäftigung mit sich selbst ist typischerweise die Jugend. In Jugendtheorien gilt die Entwicklung der *Identität* als wichtige, in manchen als die zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Lebensphase (OERTER 1982). Dabei geht es darum, wie ich mich wahrnehme und ob ich mich so, wie ich mich wahrnehme, akzeptiere. Identität äußert sich auch darin, ob ich mir in der Vielfalt der Situationen und angesichts vielfältiger, oft auch unterschiedlicher Anforderungen treu bleibe. Identität und Selbstkonzept hängen also eng zusammen, für manche sind die Begriffe synonym.

Unter den Attributen der eigenen Person, auf die sich die Aufmerksamkeit richten kann, sind im Zusammenhang einer Sportdidaktik drei Bereiche von besonderem Interesse:

- Der eigene Körper: Wie sehe ich aus? Wie robust, anfällig, leistungsfähig usw. ist mein Körper?
- Die eigenen Fähigkeiten: Was kann ich auf verschiedenen Gebieten (z. B. in den Schulfächern) leisten?
- Die Beziehungen zu anderen Menschen: Wie beliebt, gesellig, kontaktfähig bin ich? Wie komme ich mit anderen zurecht?

Für den ersten Bereich ist der Begriff "*Körperkonzept*" eingeführt, der zweite wird als "*Fähigkeitskonzept*" (auch: "Begabungskonzept") bezeichnet, für den dritten Bereich gibt es keinen anerkannten Begriff; man könnte ihn "*Beziehungskonzept*" nennen. Diese drei Konzepte sind Teile des allgemeinen Selbstkonzepts. Offensichtlich sind die Bereiche nicht scharf voneinander zu trennen. Körperliche Fähigkeiten und Fähigkeiten im sozialen Miteinander liegen in Überschneidungsbereichen.

Für unseren Zusammenhang ist nun zunächst festzuhalten, dass sich das Selbstkonzept eines jungen Menschen in allen seinen Teilkonzepten und Facetten entwickelt – und zwar im Wesentlichen dadurch, dass er aus aufschlussreichen Situationen lernt. Für das Fähigkeitskonzept sind aufschlussreiche Situationen vor allem solche, die sich als Leistungssituationen interpretieren lassen. Die Entwicklung des Selbstkonzepts besteht zunächst darin, dass es sich differenziert. Martina lernt z. B., ihre Fähigkeiten in verschiedenen Schulfächern zu unterscheiden; sie entwickelt eine Vorstellung davon, was ihr mehr liegt und was weniger, und zwar nicht nur im Vergleich der Fächer, sondern auch in ihnen. Im Turnen hält sie sich z. B. für fähiger als

im Basketball und sie glaubt auch nicht, dass sich das durch vermehrte Übung ausgleichen ließe.

Es liegt daher nahe, dass Martina lieber turnt als Basketball spielt. Das Selbstkonzept hat also auch eine *handlungsleitende Funktion*. Für das Fähigkeitskonzept können wir uns das weitergehend aus dem veranschaulichen, was wir zum Leistungsmotiv ausgeführt haben. So wird sich Martina durch zeitweilige Misserfolge im Turnen nicht so schnell entmutigen lassen wie im Basketball.

Das Fähigkeitskonzept wie das gesamte Selbstkonzept besteht jedoch nicht nur aus Wahrnehmungen über sich selbst; diese Wahrnehmungen verbinden sich immer mit Bewertungen. Wer mehr zu können glaubt, fühlt sich besser. Aber auch, wer besser auszusehen glaubt, sich als beliebter wahrnimmt usw. fühlt sich besser. Wenn diese selbst-bewertende Funktion des Selbstkonzepts hervorgehoben werden soll, spricht man vom "*Selbstwertgefühl*" oder auch von der "*Selbstakzeptanz*". Dabei wird angenommen, dass es ein allgemeines Selbstwertgefühl gibt, das sich aus den spezifischen Bewertungen speist, die sich den Teilkonzepten zuordnen lassen.

Die Teilkonzepte, ihre Unterkonzepte und die ihnen zuzuordnenden Bewertungen können nun mit unterschiedlichem Gewicht in das allgemeine Selbstwertgefühl einfließen. Hier gibt es individuelle Unterschiede, aber auch einige verallgemeinerbare soziale Differenzen, z. B: zwischen den Geschlechtern. So gewichten Mädchen in der Regel ihr Aussehen höher als Jungen, diese ihre körperliche Leistungsfähigkeit höher als die Mädchen (Mrazek/Hartmann 1989). Generalisierend ist jedoch festzuhalten, dass die Leistungsfähigkeit, die sich im Sport zeigt, für das allgemeine Selbstwertgefühl ein hohes Gewicht hat. Das ist, wie immer, ambivalent: Wer sich als junger Mensch im Sport als Versager erlebt, hat es schwer, dies durch anderes auszugleichen. Aber auch umgekehrt gilt: Wahrgenommene hohe Fähigkeiten im Sport helfen über manches hinweg (Endrikat 2000).

An dieser Stelle sollten wir noch einmal in Erinnerung bringen, dass die wahrgenommenen eigenen Fähigkeiten nicht mit den tatsächlichen übereinstimmen müssen. Man kann sich über- und unterschätzen, man kann auch unrealistisch einschätzen, wie weit es möglich ist, das eigene Können durch Anstrengung und Übung zu verbessern. Fähigkeits-Einschätzungen werden nicht unwesentlich auch durch die Mitteilungen anderer beeinflusst. Das sind vergleichsweise selten ausdrückliche Mitteilungen dieser Art: "Du bist jetzt 4,50 gesprungen, und das ist für ein Mädchen Deines Alters eine gute Leistung. Ich weiß ja auch, daß Dir das gar nicht so leicht fällt, Du hast dafür einiges getan - deshalb darfst Du stolz darauf sein. Weiter so, Du kannst noch mehr!" Häufiger und mindestens ebenso wirksam sind, in Sonderheit auch in der Gruppensituation des Sportunterrichts, indirekte Mitteilungen, u.a.dieser Art:

- Wer wird zuerst, wer später in Mannschaften gewählt? Wer wird angespielt, wer nicht?
- Wem wird bei einer Aufgabe geholfen, wem wird sie allein zugetraut?
- Wer erfährt für welches Ergebnis Anerkennung oder Missbilligung?

Meyer (1984, 164-201) hat durch experimentelle Studien herausgearbeitet, dass solche Mitteilungen, die auch Lehrkräfte geben, paradoxe Wirkungen haben können. Wer z. B. als einziger bei einer Aufgabe Hilfe oder bei ihrer Lösung Lob erfährt, wird das in der Regel nicht als besondere Auszeichnung bewerten, sondern als Signal, dass man ihm das nicht zutraut.

Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten bildet sich also in einem komplexen Prozess. Der Sportlehrer nimmt daran teil, ob er will oder nicht. Je mehr er über diesen Prozess weiß, desto besser kann er seiner pädagogischen Verantwortung gerecht werden.

### *„Gelernter Optimismus“ und das pädagogische Potential des Sports*

An einigen Stellen haben wir schon die Gefahr angesprochen, dass junge Menschen in eine „Versager-Karriere“ geraten. Eine sozialwissenschaftliche Theorie, mit der sich das fassen lässt, ist die Theorie der „gelernten“ (oder: „erlernten“) Hilflosigkeit, die auf den amerikanischen Psychologen Seligman zurückgeht und neuerdings auch in Deutschland zunehmend beachtet wird (MEYER 2000). In ihr fließt vieles zusammen, was in diesem Abschnitt bereits dargestellt wurde.

Schüler, die im Sinn dieser Theorie Hilflosigkeit gelernt haben (im Folgenden: „hilflose Schüler“), zeichnen sich angesichts von Erfolg und Misserfolg durch einen *pessimistischen Erklärungsstil* aus. In ihm verbinden sich die Verhaltenstendenzen, die wir bei Bettina, Dennis, Friederike und Holger gesehen haben. Seligman nennt solche Menschen neuerdings auch einfach die *Pessimisten*. Bedeutsam ist daran vor allem, dass sie ein geringes Vertrauen besitzen, Ereignisse durch eigenes Handeln kontrollieren zu können. Gelernte Hilflosigkeit oder gelernter Pessimismus hat gravierende Auswirkungen auf das Erleben und das Handeln. Pessimistische Schüler haben in Leistungssituationen eine geringe Erfolgserwartung und machen sich (zu) viele Gedanken, die für die Lösung der Aufgabe irrelevant sind. Folglich schöpfen sie ihre Fähigkeiten nicht aus und geben schnell auf. Das verbindet sich mit einem niedrigen Selbstwertgefühl (Gefühl eigener Unzulänglichkeit) und kann in bestimmte Formen der Depression münden.

Eine pädagogische Aufgabe ist nun darin zu sehen, *Optimismus* zu fördern (Seligman 1999). Optimismus besteht nicht in blinder Zuversicht, alles schaffen zu können. Er baut auf einer realistischen Selbsteinschätzung auf und auf der Erfahrung, dass sich durch Anstrengung, Übung, Training usw., also durch kontrollierbare Faktoren vieles erreichen lässt (Meyer 2000, 146f). Auch solcher Optimismus ist, wie der wissenschaftliche Begriff betont, *gelernt*, d.h., entwickelt sich in der Biographie eines jeden einzelnen Kindes in einer längeren Lerngeschichte, an der viele Ereignisse und Personen mitwirken. Das besondere pädagogische Potential des Sports kann nun darin gesehen werden, dass im Sport eindrückliche Erfahrungen bereitliegen, die die Entwicklung von Optimismus unterstützen und der Entstehung von Pessimismus (Hilflosigkeit) entgegenwirken können.

Aber ist das nicht in allen Schulfächern möglich? Was unterscheidet in dieser Hinsicht leistungsthematische Situationen im Sport von denen in anderen Schulfächern? Erinnern wir uns an den dritten Abschnitt dieses Kapitels! Dort haben wir fünf Merkmale der Leistung im Sport beschrieben. Sie enthalten die Antwort auf unsere Frage. Das Wichtigste daran könnte sein: Ergebnisse im Sport lassen sich einfacher beurteilen, oft sogar messen, und eindeutiger auf eigene Anstrengung und Übung zurückführen als in anderen Fächern. Der Sport hält damit eindrückliche Gegenerfahrungen gegen die Annahme der Unkontrollierbarkeit bereit, die für hilflose Schüler charakteristisch ist. Dieses Potential lässt sich pädagogisch nutzen.

## **6. Zwischenbilanz: Ansatzpunkte für die pädagogische Verantwortung**

Es bietet sich an dieser Stelle an, zu resümieren, in welchen Zusammenhängen und wie weit (oder eng) Sportlehrkräfte ihre pädagogische Aufgabe unter der Perspektive "Leistung" sehen können. Analytisch lassen sich fünf Ansatzpunkte unterscheiden:

1. Erfüllung der Gegenwart und Förderung des Interesses am Sport. Die Erfahrung der eigenen Leistung ist eine unverzichtbare Quelle der Freude am Sport. Wer die Bindung an den Sport fördern möchte, sollte den Unterricht so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schülern vorwiegend positive Leistungserfahrungen machen können.
2. Entwicklung leistungsbezogener Persönlichkeitsmerkmale (Leistungsmotiv, Fähigkeitskonzept, Beharrlichkeit). Auch daran wirkt jeder Sportlehrer mit – ob er will oder nicht. Es stellt sich jedoch die Frage, wie er seine pädagogische Verantwortung auslegen will: Geht es ihm (bescheidener) darum, für das Handeln und Erleben im Sportunterricht förderliche Bedingungen zu schaffen – oder legt er es ausdrücklich auf die Förderung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale an?
3. Förderung des Selbstwertgefühls und der Identität. Hier gilt sinngemäß dasselbe wie unter 2. Wer als Pädagoge junge Menschen stärken möchte, ist in den Leistungssituationen des Sports besonders gefordert.
4. Förderung der sozialen Verantwortlichkeit. Diesen Punkt haben wir bisher noch nicht angesprochen. Er ergibt sich jedoch zwingend aus den anderen. Wenn Leistungen im Sport, wie wir gesehen haben, in hohem Maße ich-bedeutsam sind, erfordern Leistungssituationen Sensibilität (Empathie) für die Empfindlichkeit der Partner im Sport sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, entsprechend sozial zu handeln. Dies sollten auch die Schüler lernen. In unserem Kapitel zur Perspektive „Miteinander“ finden sich Hinweise dazu im Zusammenhang des Lernfelds „mit Unterschieden leben“.

5. Aufklärung über Leistung. Auch diesen Punkt haben wir bisher noch nicht ausdrücklich behandelt. In einem Sportunterricht unter der Leitidee der Förderung von Handlungsfähigkeit ist er jedoch zwingend. In Reflexionsphasen lernen die Schüler an geeigneten Beispielen Wesentliches über die Leistung im Sport. Ein Auswahlkriterium für die Frage, was dieses Wesentliche ist, ergibt sich aus Punkt 4: Wesentlich ist vor allem das Wissen, das den Schülern dabei hilft, Leistungssituationen im Sport in zunehmender Selbständigkeit sozial verantwortlich zu gestalten.

## 7. Regeln für die pädagogische Praxis.

Die hier zusammengestellten Regeln lassen sich zum Teil, aber keineswegs in allen Punkten zwingend, aus den sozialwissenschaftlichen Theorien begründen, die wir in Kapitel 5 skizziert haben. Für die Sportpädagogik hat sich besonders Gerhard Hecker (1984) und seine Schüler (Erdmann 1983) um die Suche nach solchen Regeln verdient gemacht. Seine Schülerin Gerburgis Wessling-Lünnemann hat ein Trainingsprogramm für Sportlehrer entwickelt und erprobt, das den pädagogisch sensiblen Umgang mit Leistungssituationen verbessern soll (1985). Die Regeln sind nicht nach einer theoriegeleiteten Systematik geordnet; in sie sind auch unsere Vorstellungen darüber eingeflossen, welche Fehler in der Praxis besonders häufig gemacht werden. Die Regeln sind hier nur knapp erläutert. Wo möglich, geben wir weiterführende Literaturhinweise und Beispiele.

### *Erste Regel: Die Vielfalt der sportlichen Anforderungen nutzen!*

Der Sport enthält Leistungsanforderungen unterschiedlichster Art. Das wird schon deutlich, wenn wir uns die jeweils leistungsbestimmenden Merkmale vor Augen halten, die bestimmte Sportarten fordern. Die einen fordern vor allem Kraft, andere Ausdauer, in wieder anderen geht es vorwiegend um die Koordination, oft zugleich um die Beweglichkeit. In einigen Sportarten geht es um das optimale Ergebnis in einer standardisierten Situation, in anderen gerade um das angemessene Handeln in veränderlichen Situationen ("Taktik"); in manchen hat Vorteile, wer besonders groß oder schwer ist, in anderen gilt das Gegenteil.

Die allgemeine Regel für den Schulsport sollte sein, dass diese Vielfalt im Unterricht einigermaßen ausgewogen zum Ausdruck kommt. Es darf nicht sein, dass bestimmte Schüler systematisch zu dem Urteil gebracht werden, der Sport sei nichts für sie, nur weil sie in der Schule einseitig in einem Sport gefordert werden, für den sie vergleichsweise ungünstige Voraussetzungen haben.

Es gibt im Schulsport ein ärgerliches, verbreitetes Beispiel für die Verletzung dieser Regel: Im gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen dominiert der Sport, für den Jungen bessere Leistungsvoraussetzungen haben, weil Kraft, Ausdauer,

Größe und Gewicht Vorteile bringen. Formen des Sports, in denen es vorwiegend um Koordination, Beweglichkeit, Rhythmusgefühl geht (z.B. Turnen, Gymnastik, Tanz) und in denen regelmäßig die Mädchen besser abschneiden, haben eine Außenseiterposition (xxx).

Sehr lehrreich im Sinn dieser Regel ist es auch, eine Leistungsvoraussetzung, die man sich nicht verdient hat, durch besondere Regeln zu annullieren: Die Leichtathletik sieht so etwas regelmäßig mit ihren geschlechtsspezifischen Gerätemaßen vor; der "Hochsprung relativ" ist ein schönes Beispiel für eine nach dieser Regel variierte Wettkampfform (xxx).

### *(2) Anspruchsvolle, aber erreichbare Ziele setzen!*

Dies ist vielleicht die wichtigste Regel, zugleich aber die, deren Realisierung im Unterricht die größten Schwierigkeiten macht. In der Theorie der Leistungsmotivation wird sie üblicherweise unter der Bezeichnung "optimale Passung" behandelt. Die Regel scheint zunächst trivial: Wer 1,70 hochspringen kann, wird einen Sprung über 1,20 als wenig herausfordernd empfinden; 1,90 zu versuchen, hat wenig Sinn. Hier gibt es zwar individuelle Unterschiede (vgl. Abschnitt 5), doch grundsätzlich gilt: Aufgaben reizen dann am meisten, wenn sie einen mittleren Schwierigkeitsgrad haben zwischen "zu schwer, schaffe ich sicher nicht" und "zu leicht, schaffe ich ohne Mühe". Auch für die Entwicklung eines realistischen Anspruchsniveaus und eines Selbstwertgefühls werden Aufgaben dieser Art gefordert (xxx).

Dabei liegt die "optimale Passung" nun nicht genau bei 50% Erreichungswahrscheinlichkeit, sondern typischerweise eher etwas höher. Doch das hängt im Einzelfall auch davon ab, wie sich für den Handelnden die Leistungssituation darstellt. Wer den Salto im Zusammenhang einer längeren Übungsreihe sieht und ein „optimistischer Schüler“ ist, braucht nicht schon im ersten Versuch die optimale Passung, sondern mag durchaus eine Reihe von Fehlversuchen aushalten.

Das größte praktische Problem dieser Regel besteht jedoch darin, daß Schulklassen nicht unter dem Gesichtspunkt zusammengestellt sind, für den Sport möglichst ähnliche Leistungsvoraussetzungen zu haben. In gemischten Klassen verbreitert sich das Leistungsspektrum nochmals. Je größer nun die Leistungsunterschiede in einer Gruppe, desto unwahrscheinlicher wird es, daß dieselbe Anforderung für alle angemessen ist. Man muß also differenzieren. Grundsätzlich gibt es dafür zwei Möglichkeiten:

- a) Man bietet Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit zur Wahl.
- b) Man stellt allen dieselbe Aufgabe, jedoch so, daß jeder seine Schwierigkeit wählen kann.

### *(3) Die Kontrollierbarkeit der sportlichen Leistung erfahren lassen!*

Wir hatten als eine Besonderheit der Leistungen im Sport beschrieben, daß ihre Entwicklung gut kalkulierbar ist und besonders junge Menschen in ihm deutliche Fortschritte machen können (Abschnitt 4). Das ist eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung eines optimistischen Erklärungsstils (Abschnitt 5). Dazu muss der Sport aber auch so vermittelt werden, dass diese Erfahrungen gemacht werden können. Das heißt: Die Schüler dürfen ihn nicht als eine Folge einzelner Tests wahrnehmen, in denen es jeweils darum geht, was sie können oder nicht können. Sie müssen an eindrucksvollen Beispielen auch erfahren können, wie sie durch Übung und Training vorwärtskommen können.

Verbreitete Verstöße gegen diese Regel bestehen in dieser Praxis: Vieles wird nur einmal eingeführt („angetippt“) und wenn es die meisten ungefähr können, geht man zum nächsten über. Tests und Wettkämpfe werden kaum vorbereitet; sie prüfen also vorwiegend, was man mitbringt, und nicht, was man sich im Unterricht erarbeitet hat. Diese Praxis geht besonders zu Lasten der leistungsschwächeren und hilflosen Schüler. Denn gerade für sie wäre es wichtig zu erfahren, dass sportliche Leistung durch eigene Anstrengung und Übung kontrollierbar ist.

Für diese Erfahrung bestehen prinzipiell im Sport recht günstige Voraussetzungen: Für die leistungsbestimmenden Merkmale Kraft und Ausdauer gilt, dass sie desto deutlicher zu verbessern sind, je niedriger das Ausgangsniveau liegt. Bei gut dosiertem Training sind die Fortschritte gerade in Sportformen, in denen es auf Kraft und Ausdauer ankommt, offensichtlich, oft geradezu faszinierend. Voraussetzung ist jedoch, dass bestimmte Leistungssituationen regelmäßig wiederkehren und es die Möglichkeit gibt, die eigene Leistungsentwicklung möglichst differenziert zu verfolgen. Dies geht prinzipiell am besten dort, wo gemessen oder gepunktet wird.

#### *(4) Passende Gütekriterien anwenden (und anzuwenden lernen)!*

Es ist jedoch im Einzelfall zu prüfen, nach welchen Gütekriterien der Leistungsfortschritt beurteilt werden soll. Jede Sportart hat ihre Gütekriterien, nach denen im Wettkampf die Leistung bewertet wird. Oft ist es für den Anfänger enttäuschend, verhindert auch eine optimale Leistungsentwicklung, wenn er seine Leistungsentwicklung von Anfang an nach diesen Kriterien bewertet sieht und bewertet.

Ein besonders anschauliches Beispiel, wie gerade zu Beginn Gütekriterien sinnvoll variiert werden können, bietet die Einführung in das Laufen längerer Strecken, wie sie inzwischen auch in Lehrbüchern empfohlen wird: Zunächst wird versucht, allmählich die Zeit zu steigern, die man überhaupt ohne Pause laufen kann; dann wird man versuchen, immer längere Strecken ohne Pause zu laufen, und erst wenn man auf diese Weise zum Dauerläufer geworden ist, kommt das sportliche Gütekriterium "Zeitminimierung" vielleicht noch hinzu. Aber auch wer dies gar nicht anwendet, sondern nur dahin kommt, eine Stunde ohne Pause zu laufen und in dieser Zeit auch

eine ordentliche Strecke zurückzulegen, kann das als Leistung empfinden und stolz darauf sein.

*(5) Attraktive Zwischenziele setzen!*

Leistungen im Sport, vor allem die größeren, über die wir uns lange freuen können, fallen uns nicht von heute auf morgen zu. Sie erfordern viel Übung, Training und Geduld - im Grenzfall über Jahre. Besonders Kinder und Jugendliche verlieren leicht die Lust, wenn das Ziel in zu weiter Ferne ist. Es ist daher wichtig, Zwischenmarken zu setzen, die man schneller erreicht und die auch selbst schon als lohnende Ziele wahrgenommen werden. Das Interesse am Sport sinkt verständlicherweise gegen Null, wenn häufiger die Einschätzung aufkommt: "Das schaffe ich nie, und wenn ich da nicht ankomme, hat alles auf dem Weg dahin keinen Sinn."

Ein Kind wird z. B. schneller und mit mehr Vergnügen schwimmen lernen, wenn ihm viele kleine Schritte auf dem Weg zu diesem großen, fernen Ziel als Leistungen von eigenem Wert erscheinen: dass es untertaucht und die Augen öffnet, Gegenstände vom Boden holt, nach Abstoß von der Wand gleitet usw.,

*(6) Leistungsbeurteilungen: differenziert und sparsam!*

Es mag gut gemeint sein, aber es ist nicht förderlich, wenn Ergebnisse unterschiedslos als „toll“, „super“ o.ä. beurteilt werden. Nur differenzierte, ehrliche Beurteilungen helfen weiter. Dabei ist es im Sport gar nicht nötig, jede Leistung zu kommentieren. Im Gegenteil sollen die Schüler selbst lernen, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen.

Diese Regel gilt auch für Mitteilungen, die non-verbal, z. T: indirekt gegeben werden: durch Körpersprache, Hilfeleistung, Zuweisung einer Aufgabe usw. (vgl. S. 16). Wichtig ist bei Leistungsbeurteilungen auch, welche Bezugsnorm sie zugrunde legen und welchen Erklärungsstil sie begünstigen. Dazu formulieren wir eine eigene Regel:

*(7) Nicht nur das Ergebnis, auch den Fortschritt (und die Anstrengung) kommentieren!*

Hier sind zwei anerkannte Empfehlungen miteinander verbunden. Die erste beruht auf der Unterscheidung unterschiedlicher Vergleichsmöglichkeiten (Bezugsnormen) für eine Leistung: individueller und sozialer. Besonders für die Leistungsschwächeren sind die sozialen Vergleiche meistens nicht erfreulich, daher wird empfohlen, mit eigenen früheren Leistungen zu vergleichen.

Die zweite Empfehlung geht darauf, die internen, variablen, also kontrollierbaren Ursachen einer Leistung ins Spiel zu bringen und zu stärken. Dann muss man auch anerkennen, wenn jemand sich angestrengt hat, auch wenn sich - aus Gründen, die außerhalb seiner Anstrengung lagen - der Erfolg noch nicht einstellt.

In der Praxis ist die Einhaltung dieser Regel oft problematisch, vor allem dann, wenn die Kommentare in Gegenwart anderer geäußert werden. Es hängt daher viel davon ab, auch Situationen zu schaffen, in denen sich gerade die Leistungsschwächeren auch einmal ohne die soziale Kontrolle der anderen um etwas bemühen können und dabei solche Stärkungen erfahren.

Wettkämpfe können Höhepunkte des Sports sein, an die man sich gern erinnert. Aber sie können auch langweilig oder peinlich sein. Für die Gestaltung von Wettkämpfen gibt es viele pädagogische Gesichtspunkte unterschiedlicher Art, die sich nicht nur aus der Perspektive „Leistung“ ergeben (Wolters 2000). Auch die Regeln 1-7 lassen sich auf Wettkämpfe beziehen. Die folgenden beiden Regeln beziehen sich speziell auf Wettkämpfe.

#### *(8) Spannende Wettkampfreglements finden!*

Leistungssituationen werden allgemein eher als motivierend empfunden, wenn ihr Ausgang offen ist und die Teilnehmer Chancen sehen, durch eigene Anstrengung erfolgreich zu sein. Das gilt besonders für Wettkämpfe. Diese Regel ist also zunächst eine Erweiterung der Regel 2 auf die Wettkampfsituation. Gute, und das heißt hier: spannende Wettkämpfe sind also zunächst solche, deren Ausgang bis zum Schluss offen erscheint. Das muss nicht heißen, dass alle Parteien noch bis zum Schluss jeden Platz (und auch den Sieg) erreichen können. Aber es muss doch bis zum Schluss noch eine bedeutsame Wendung des Ergebnisses möglich sein.

Diese Offenheit des Ausgangs kann auch nach der Zusammenstellung möglichst gleich starker Parteien auf verschiedene Weise durch die Regeln begünstigt werden. Ein Ansatzpunkt besteht darin, den Einfluss des Zufalls zu erhöhen. Das ist insofern fragwürdig, als damit der Charakter der Situation verändert wird: Der Leistungsvergleich wird zum Glücksspiel. Daher ist es prinzipiell besser, nach dem Prinzip vorzugehen, das sich beim Biathlon erkennen lässt: Eine kalkulierbare Leistungskomponente (hier: Ausdauer) wird mit einer anderen kombiniert, bei der es hohe Schwankungen gibt (hier: Zielgenauigkeit).

#### *(9) Die Erfahrung echter Teamleistung fördern!*

Wettkämpfe im Team haben ihren eigenen Reiz. Auch die gemeinsam erlittene Niederlage lässt sich besser verarbeiten. Aber Teams im Schulsport bestehen meistens aus Mitgliedern mit sehr unterschiedlicher Leistungsstärke. Entsprechend unterschiedlich ist die Identifikation mit dem Ergebnis. Oft gelten für den Erfolg die

Stärkeren, für den Misserfolg die Schwächeren als verantwortlich. Das setzt jedoch voraus, dass sich die Leistung jedes Einzelnen isolieren und einstufen lässt. Die Beispiele Rudern, bei dem nur die Kenner noch wahrnehmen, wer mehr zur Gesamtleistung beigetragen hat, und Mannschaftsspiele, in denen zu einer überzeugenden Mannschaftsleistung alle je eigenes, Unterschiedliches beitragen, können zur Erfindung von Regeln für Wettkämpfe anleiten, die ähnliche Erfahrungen vermitteln.

*(10) Aber nie vergessen: alles ist nur ein Spiel!*

Diese Regel weist über die Perspektive „Leistung“ hinaus, wir werden sie daher am Ende der Lektion 12 nochmals aufgreifen. Im Kern besagt sie: Wir sollen die Aufgaben, die sich im Sport stellen, um ihrer selbst willen angehen, und nicht auf ihre möglichen Folgen schießen. Es ist gut, wenn Lehrkräfte diese Haltung durch ihr Verhalten im Unterricht (ihr Vorbild, ihre Mitteilungen) stützen.

Im Umkreis der Theorien, die wir im Kapitel 5 herangezogen haben, werden unter verschiedenen Bezeichnungen zwei Zielorientierungen gegenübergestellt, unter denen man sich in Leistungssituationen hineinbegeben kann (Meyer 2000, 150-156). Die eine Zielorientierung – wir wollen sie Aufgabenorientierung nennen – zeichnet sich dadurch aus, dass die Konzentration sich auf die Aufgabe richtet, die man möglichst gut und bei wiederholten Versuchen immer besser lösen möchte. Unter der anderen Zielorientierung, der „Ich-Orientierung“, drängt sich immer wieder in den Vordergrund, wie sich das Abschneiden in der Leistungssituation auf die Beurteilung der Personen auswirken könnte. Untersuchungen scheinen zu zeigen, dass unter der Aufgabenorientierung in der Regel bessere Ergebnisse erbracht werden.

Doch auch andere, pädagogisch tiefere Argumente lassen sich dafür anführen, dass Aufgabenorientierung Förderung verdient. Sie verweisen auf Gründe, aus denen in der Erziehung das Spiel als wertvoll geschätzt wird: Der Prozess selbst bedeutet Erfüllung, nicht erst das Ergebnis oder gar die Folgen (KURZ 1993).

### **Übungsfragen, Übungsaufgaben**

1. Erfinden Sie ein Streitgespräch zwischen einem 1968er und einem Anhänger Hans Lenks zu der Frage: Wie wichtig sollen Leistungen im Schulsport genommen werden?
2. Ein Kind baut einen Turm aus Bauklötzen. Beschreiben Sie, wie diese Handlung zu einer Leistung werden kann (5 Bedingungen nach Kap. 3)!
3. Wie lässt sich verstehen, dass gerade Kinder so leicht dafür zu motivieren sind, sich für Leistungen im Sport anzustrengen? Beziehen Sie sich auf die in Kapitel 4 genannten Merkmale!

4. Beschreiben Sie, wie sich ein „gelernter Pessimist“ typischerweise in einer Leistungssituation verhält und wie seine Ursachenerklärung in einen Teufelskreis der Selbstschwächung führen kann!
5. Wie lässt sich begründen, dass gerade Erfahrungen im Sport eine Entwicklung zum Optimismus stützen kann?
6. Handlungen im Sport können unter verschiedenen Gütekriterien ausgeführt werden. Erläutern Sie das am Beispiel des Werfens!
7. Sie wollen als Lehrkraft beim Ausdauerlauf in Ihrer Gruppe die individuelle Bezugsnorm betonen. Wie machen Sie das?
8. "Sport ohne Zählen und Messen wäre pädagogischer." - Stimmen Sie dieser Aussage zu? Begründen Sie Ihre Meinung!

### **Leseempfehlungen**

Als geradezu klassischer Text eines großen Vertreters der Allgemeinen Didaktik zur Leistung im Sport ist immer noch lesenswert: Klafki 1964. Hier findet sich ein Abriss der pädagogischen Problematik der Leistung, der in den wesentlichen Punkten immer noch aktuell ist.

Wer die Theorie der Leistungsmotivation in Anwendung auf den Sport besser verstehen möchte, gewinnt einen guten Überblick bei Gabler 1986. Als Beispiel dafür, wie sich die Wirkung des Sports auf das Selbstkonzept empirisch untersuchen lässt, empfehlen wir Mrazek/Hartmann 1989. Für ein vorzügliches Lehrbuch halten wir Meyer 2000. Es behandelt die Forschung und Theoriebildung zur erlernten Hilflosigkeit auch für Nicht-Psychologen verständlich. Im Kapitel 5 geht es um Implikationen für Schule und Unterricht, die sich auch auf den Sport beziehen lassen.

Wer mehr über Regeln für eine Unterrichtsgestaltung im Sport wissen möchte, die das Leistungsmotiv anregt, sollte das Trainingsprogramm für Lehrer in Wessling-Lünnemann 1985 lesen. Viele praktische Anregungen, allerdings nicht durchgängig theorieorientiert, enthält auch das Themenheft „Leisten“ der *sportpädagogik* (1993/3), das Erdmann betreut hat. Für die besondere Frage der pädagogischen Gestaltung von Wettkämpfen empfehlen wir Wolters 2000.

Dass Erfahrungen in Leistungssituationen schon für die Entwicklung von Kindern von entscheidender Bedeutung sind, belegt überzeugend das immer noch lesenswerte Buch von Kellmer Pringle 1979, darin vor allem 68-70 u. 124-130 ("Das Bedürfnis nach Lob und Anerkennung").

Wer einen allgemeineren Überblick über die Leistungsdiskussion in Bezug auf den Sport gewinnen möchte, dem sei das Kapitel über „Leistung und Leisten im Sport“ in Gruppe 1982 empfohlen.

### **Literatur (für das Gesamtverzeichnis)**

Berndt, I..(1998): Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler? In: Bielefelder Sportpädagogik: Methoden im Sportunterricht. 3. Aufl. Schorndorf 1998,187-201.

- Bernett, H.(1967): Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf: Hofmann (2. Aufl.).
- Endrikat, K. (2000): Jugend, Identität und sportliches Engagement.
- Erdmann, R. , Hrsg. (1983): Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis. Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (1993): Leistung – Leistung – Sportunterricht. In: sportpädagogik 17/3, 11-17.
- Filip, S. (1993, 3. Aufl.) n. Endrikat 2000.
- Gabler, H./Nitsch, j.R./Singer, R. (1986): Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1. Schorndorf: Hofmann 1986.
- Grupe, O. (1982): Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie. Schorndorf: Hofmann.
- Hecker, G. (1984): Möglichkeiten der Motivationsförderung im Sportunterricht. In: Hackfort, D. (Hrsg.): Handeln im Sportunterricht. Köln: xxx, 210-233.
- Kellmer Pringle, M: Was Kinder brauchen. Stuttgart 1979.
- Klafki, W (1964): Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung. In: Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Die Leistung. Schorndorf: Hofmann, 33- 58.
- Krockow, C. von (1972): Sport und Industriegesellschaft. München: Piper.
- Lenk, H.: Eigenleistung. Plädoyer für eine positive Leistungskultur. Zürich: Interfrom.
- Meyer, W.-U. (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.
- Meyer, W.-U. (2000): Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht. Bern usw.: Huber.
- Mrazek, J./ Hartmann, I. (1989): Selbstkonzept und Körperkonzept. In: W.-D. Brettschneider u.a. (Red.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf: Hofmann, 218-230.
- Oerter, R. (1982): Jugendalter. In: Oerter, R/ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 242-313. Neuaufl 1995!
- Oerter, R. (1982a):Zur Entwicklung der Motivation und der Handlungssteuerung. In: Oerter, R/ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 567-632. Neuaufl. 1995!
- Rigauer, B. (1969): Sport und Arbeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seybold, A. (1972): Didaktische Prinzipien der Leibeserziehung. Schorndorf: Hofmann.

Wessling-Lünnemann, G. (1985): Motivationsförderung im Sportunterricht. Göttingen usw.: Hogrefe.

Wolters, P.: Wettkämpfen. In: sportpädagogik 24/2, 2-10.