

Dietrich Kurz

## **Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport**

### *1. Einleitung: Perspektiven, Handeln und Sinn*

Zu den Worten, die sich in jüngerer Zeit in der Sprache der Wissenschaften und des Alltags gleichermaßen ausbreiten, gehört „Perspektive“. Mit dem Wort klingt die Überzeugung an: Nichts ist, wie es ist; alles kann so oder auch anders gesehen werden. Auf den Standpunkt kommt es an. In den Wissenschaften ist diese Einsicht seit Längerem vertraut und anerkannt, scheint aber in der Gegenwart eine besondere Aktualität zu gewinnen. Sie passt in eine verbreitete Grundstimmung der Postmoderne und wird im Konstruktivismus radikal forciert (Duncker, 2003; Neumann & Thiele, i. Dr.).

Seit den frühen 1970er Jahren gibt es in der Pädagogik und Didaktik Ansätze, in denen es als eine vorrangige Aufgabe der Schule gesehen wird, die Angehörigen der nächsten Generation darauf vorzubereiten, dass sie in eine Welt hineinwachsen, in der alles unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Dabei konzentriert sich diese Aufgabe auf jene Ausschnitte des schulischen Unterrichts, in denen wissenschaftliches Wissen gelehrt wird, bleibt aber nicht auf sie beschränkt. Zu den ersten Entwürfen einer Didaktik, in denen „Mehrperspektivität“ ausdrücklich Programm wurde, gehörten solche für den Sachunterricht der Grundschule (Giel & Hiller, 1974ff). Durch sie angeregt, haben bald mehrere (damals) junge Sportpädagogen der „Tübinger Schule um Gruppe gefordert, auch den Sport in der Schule mehrperspektivisch zu vermitteln (Ehni, 1977; Kurz, 1977; Lange, 1979).

Bei einiger Unterschiedlichkeit unserer Entwürfe im Detail gingen wir doch alle von einer gemeinsamen Annahme aus: Mehrperspektivität dient im Sportunterricht nicht vorrangig dem Ziel, die Relativität allen Wissens zu erschließen, wie das für die meisten anderen Schulfächer naheliegt. Im mehrperspektivischen Sportunterricht geht es vielmehr zunächst um die Förderung von Handlungsfähigkeit. Auch dieser Begriff, damals anstelle des als problematisch empfundenen Begriffs „Bildung“ eingeführt, findet sich in fast allen frühen Entwürfen zusammen mit der Forderung nach Mehrperspektivität.

Als handlungsfähig wird darin ein Mensch vorgestellt, der sich in Kenntnis der Standpunktabhängigkeit jedes Urteils vernünftig und sinnvoll entscheiden kann. Auf den Bereich übertragen, für den das Fach Sport steht, bedeutet das: aus Erfahrung zu wissen, welchen unterschiedlichen Sinn es haben kann, im Sport aktiv zu sein, und in Abwägung dieses Wissens sein Leben einrichten zu können. Es sei hier gleich angemerkt, dass alle Vertreter eines mehrperspektivischen Sportunterrichts einen weiten Begriff von Sport zugrunde gelegt haben, der keineswegs nur normierte Sportarten und deren Varianten einschließt, sondern immer auch vieles von dem, was unter Worten wie „Bewegung“, „Spiel“, „Körper“ dem Gegenstandsbereich des Schulfachs zugerechnet wird.

## *2. Sinn im Sportunterricht: Vielfalt der Zugänge, Pragmatik der Lehrpläne*

Die Handlungsfähigkeit, die es im Sportunterricht zu fördern gilt, hat also mit der Suche nach Sinn, mit Sinnerfahrung und Sinnvergewisserung im Handeln, zu tun. Aber welche Perspektiven, welche sinnhaltigen Entwürfe des Sports sollen den Schülern im Unterricht erschlossen werden? Wer so fragt, setzt schon voraus, dass es den einen Sinn des Sports nicht gibt, Sport vielmehr in unterschiedlichem Sinn betrieben und veranstaltet werden kann. Diese Tatsache teilt der Sport mit allen kulturellen Tätigkeiten, die der Sphäre des Spiels zugerechnet werden können: Wir üben sie zunächst um ihrer selbst willen aus, aber gerade deshalb sind sie für unterschiedliche Auslegungen offen, in denen sie dann auch jeweils einen anderen Sinn erhalten können.

Wenn es darum geht, Handlungsfähigkeit zu fördern, sind unter den Zugängen zum Sinn des Sports einige von besonderem Interesse. Sie sollten den Schülern erschlossen werden und sind beim Entwurf eines mehrperspektivischen Sportunterrichts zu beachten. Ich skizziere sie als drei sich überschneidende Polaritäten.

1. Sport steht prinzipiell in der Spannung zwischen der Suche nach Sinn im aktuellen Tun und der Sorge für die Zukunft. Dass guter Unterricht beides leistet, nämlich Gegenwart erfüllt und Bedeutung für die Zukunft hat, gehört zu den unverlierbaren Hoffnungen der Pädagogik. Sie gilt in der Schule für alle Fächer, also auch für den Sport, und führt unvermeidlich auf die Frage, worin

denn dieser Sinn des je aktuellen Tuns, aber auch der Sinn für die Zukunft bestehen könne und wie beides durch die Gestaltung des Unterricht zu erschließen sei.

2. Im Unterricht, und gerade im Sportunterricht, liegt es nahe, dass die Schüler vorwiegend den Sinn im aktuellen Tun suchen, die Lehrer dagegen ihre pädagogische Verantwortung darin sehen, die Schüler zu fördern, d. h., in einer Weise voranzubringen, die ihrem zukünftigen Leben zugute kommt. Dieser Gegensatz liegt der Spannung zugrunde, die sich allgemeiner als die Spannung von Lehrer- und Schülerzielen beschreiben lässt (Meyer, 1987, S. 85 - 92). Mehrperspektivischer Sportunterricht gewinnt seine Fruchtbarkeit auch aus dieser Spannung. Lehrer, die sie auflösen, indem sie ihre Förderabsicht zurückstellen, um aktuellen Schülerwünschen zu entsprechen, geben damit ihre pädagogische Verantwortung ab.

3. Doch worauf kann sich die Förderabsicht richten? In der Tradition pädagogischen Nachdenkens über das Schulfach Sport und seine Vorgänger finden sich immer wieder zwei unterschiedliche Ansätze. Der eine geht davon aus, dass den Schülern ein bedeutsamer Bereich der Kultur erschlossen werden soll, eben der Sport in seinen prägnanten Ausprägungen. Der Leistungssport im Verein und das Fitnessstudio stehen z. B. für je unterschiedlichen Sinn des Sports; handlungsfähig ist, wer auch damit umgehen kann. Der andere Ansatz betrachtet Gegenstände und Interaktionsformen des Faches, deutet ihre Spezifik unter Begriffen wie „Bewegung“, „Körper (Leib)“ und „Spiel“ und erkennt auf diese Weise Chancen ganzheitlicher Entwicklungsförderung, die dem Fach eigen sind. Die neuen Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (MSWF NRW, 2001) möchten diese beiden Ansätze als „Doppelauftrag“ zusammenbinden. Das ist eine kühne Hoffnung. Denn zunächst bilden sie Pole, die sich auch konträr denken lassen: Sportunterricht auf der einen, psychomotorische Förderung auf der anderen Seite.

Sinn kann im Sportunterricht also auf unterschiedliche Weise entstehen. Es wäre möglich und im Einklang mit dem geläufigen Sprachgebrauch gewesen, in der Erläuterung an vielen Stellen das Wort „Perspektive“ zu verwenden: In der Gegenwart und im Blick auf die Zukunft, bei den Schülern und bei den Lehrern, angesichts der Kulturen des Sports und aus der Sorge um die Entwicklung bildet sich Sinn – und zwar jeweils auf andere, durchaus auch widersprüchliche Weise.

Keine dieser Perspektiven ist für einen pädagogisch verantwortungsvollen Sportunterricht belanglos.

Doch wer alle diese Gedanken mitgehen kann, wird jetzt fragen: Und wie habe ich mir mehrperspektivischen Sportunterricht vorzustellen, wie soll ich ihn planen? Es geht also darum, die bis hier sehr allgemeinen Überlegungen für den Unterricht in eine handhabbare Ordnung zu bringen. Das haben die Vertreter der Idee des mehrperspektivischen Sportunterrichts auf unterschiedliche Weise getan. Die folgende Skizze konzentriert sich auf einen möglichen Weg, den ich in meinen Überlegungen zur Didaktik des Schulsports gegangen bin. Er stand von Anfang an in engem Bezug zur Entwicklung und Revision von Lehrplänen, namentlich in Nordrhein-Westfalen. Wer auf der Ebene von Lehrplänen denkt, kann nicht eigenwillig allzu kühne Innovationen verfolgen, muss vielmehr auf Konsens setzen und das, was bereits Praxis ist, zum Ausgangspunkt behutsamer Weiterentwicklung nehmen. „Pragmatisch“ habe ich diese Haltung genannt, und das ist für manche das Kennwort des Konzepts geworden.

Es ging also darum, die Idee der Mehrperspektivität in einer lehrplantauglichen Weise zu konkretisieren und dabei möglichst an Gedanken der bisherigen fachdidaktischen Diskussion anzuknüpfen, die in der Praxis Gewicht hatten. Dem distanzierten Rückblick scheinen vor allem zwei Gedankenkreise Pate gestanden zu haben. Der erste ist in der bildungstheoretischen Didaktik der 1960er Jahre formuliert worden, der andere entsprang einer verbreiteten Grundüberzeugung der Sportdidaktik der 1970er Jahre.

### *3. Bildungstheoretische Anknüpfungspunkte*

Auf die Frage, was die bildenden Gehalte der Leibesübungen seien, die es im schulischen Unterricht zu erschließen gelte, haben die Didaktiker unseres Faches in den 1960er Jahren unterschiedliche Antworten gegeben, die aber doch einige Gemeinsamkeiten aufwiesen. Die für unseren Zusammenhang bemerkenswerteste besteht darin, dass den Leibesübungen eine kleine Zahl (meistens zwischen drei und vier ) theoretisch unterscheidbarer Ausprägungen von Sinn zugeschrieben wurde, die es im Unterricht je für sich zu erschließen gelte. Bernett (1967) unterschied z. B. in einer historisch-systematischen Analyse Spiel, Sport, Turnen und Gymnastik als „Sinngelbilde des Menschen“

(S. 11) und empfahl als Leitlinie für den schulischen Unterricht, ihren Sinn (er schrieb auch: ihren „Geist“) an jeweils geeigneten Inhalten exemplarisch zu erschließen. Andere setzten an sinnhaltigen Ausübungsweisen an, die sich an Individuen beobachten lassen; so unterschied z. B. Paschen (1972) eine sportliche, eine spielhafte und eine tänzerische Übungsweise, die es im Unterricht zu repräsentieren gelte. Diese und andere Analysen stießen mit einer gewissen Übereinstimmung auf unterscheidbare sinnhaltige Ausprägungen der Leibesübungen, die sich auf Begriffe wie Leistung, Wetteifer, Gestaltung, Spiel bringen ließen.

Vor allem Grupe (1969) ist die weiterführende Überlegung zu verdanken, dass kulturelle Form bzw. individuelle Ausübung und bildungsbedeutsamer Sinn nicht fest aneinander gebunden sind, bestimmte Formen der Leibesübungen und des Sports also nicht einen je spezifischen Sinn haben, sondern auf unterschiedliche Weise mit Sinn belegt werden können. Damit öffnete er zugleich den Blick für weitere Bildungsgehalte, die nicht einer bestimmten Kultur oder Ausübungsweise als konstitutiv oder charakteristisch zugeschrieben werden können. So hat Grupe dem Kanon der unterscheidbaren „Bildungssinne“ die Kategorie der „primären Erfahrungen“ hinzugefügt, die später in die Konzepte der „materialen“ (Scherler, 1975) und „Körperperfahrung“ (Treutlein, Funke & Sperle, 1992) ausdifferenziert wurden.

In diesen gehaltvollen Analysen lag ein Fundus didaktischer Wissensbestände vor, auf die für die systematische Ausarbeitung der Idee des mehrperspektivischen Sportunterrichts zurückgegriffen werden konnte. Der besondere Wert der Analysen bestand darin, dass sie unterscheidbare Förderabsichten des Unterrichts zu fassen suchten, die zugleich für die Legitimation des Faches genutzt werden konnten. Als Mangel wurde jedoch seit dem Ende der 1960er Jahre empfunden, dass die Analysen nur geisteswissenschaftlich-hermeneutisch vorgenommen worden waren und zu wenig in praktikable Hinweise zur methodischen Gestaltung und Evaluation des Unterrichts eingegangen sind. Seybold (1972), die das methodische Defizit beheben wollte, kam zu spät, um noch zu verhindern, dass Bildungstheorie in der Didaktik des Schulsports für einige Zeit als überholt galt. Dennoch ist bildungstheoretisches Gedankengut unverkennbar in die Vorstellung vom mehrperspektivischen Sportunterricht eingeflossen und wird bei der inhaltlichen Formulierung der Perspektiven genutzt.

#### 4. Motivationspsychologische Orientierungen

Für die Frage, welcher Sinn in einem mehrperspektivischen Sportunterricht zu erschließen sei, drängte sich dem Zeitgeschmack der 1970er Jahre daher zunächst eine ganz andere, junge Forschungsrichtung auf, nämlich die empirischen Untersuchungen zu Motivation, Motiven und Einstellungen im Sport. Im Unterschied zu den bildungstheoretischen Analysen, die dem pädagogischen Wert auf der Spur waren, ging es hier um den subjektiven und individuellen Sinn, wir können auch sagen: den Reiz des Sports. Dass Sport in jedem Unterricht auf motivierende, reizvolle, interessante Weise dargeboten werden soll, auf eine Weise, die vor allem erst einmal Gegenwart erfüllt, „Spaß macht“ – das ist bis heute eine weitgehend geteilte Überzeugung, auch unter Sportpädagogen. Von der Motivationspsychologie sind Antworten auf die Frage zu erwarten, wie ein solcher Unterricht zu gestalten sei. In diesem Zusammenhang ist immer wieder versucht worden, individuelle Sinnzuschreibungen für den Sport zu unterscheiden und in eine überschaubare Ordnung zu bringen. Einen solchen Vorschlag, der auch die deutsche Sportpädagogik beeinflusst hat, veröffentlichte der englische Sportpsychologe Kenyon bereits Ende der 1960er Jahre. Seine sechs Dimensionen einer Einstellung zum Sport sind immer wieder aufgegriffen, bestätigt und differenziert worden. Mit recht hoher Übereinstimmung kehren einige Kategorien immer wieder: Der Sinn des Sports wird von den Aktiven darin gesehen, dass er

- Gesundheit und Fitness fördert,
- Kontakte zu anderen Menschen aufbaut und vertieft,
- Herausforderungen bietet, sich in Leistungssituationen zu erproben,
- ein Medium ästhetischer Botschaften und Erfahrungen ist,
- neuartige und aufregende Bewegungserfahrungen erschließt,
- Spannung und den Reiz des ungewissen Ausgangs bereithält (vgl. Kurz, 1986).

Für die Praxis des Sports, nicht nur in der Schule, lassen sich auf solchen Grundlagen Hinweise formulieren, die auch noch den Charme für sich haben, dass sie als empirisch fundiert gelten können. Der aktuellen Motivation im Unterricht und der längerfristigen Bindung an sportliche Aktivität müsste es

zugute kommen, wenn Sport so ausgewählt und dargeboten wird, dass er mehrere solcher Sinnangebote erschließt – zugleich oder im Wechsel. Denn in jeder Schulklasse, jeder Lerngruppe finden sich unterschiedliche Motivdispositionen. Jungen und Mädchen, Leistungsstärkere und Leistungsschwächere haben typischerweise unterschiedliche Erwartungen an den Sport; aber auch die individuelle Biographie im Sport prägt Erwartungen und Befürchtungen.

„Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“, sagt der Theaterdirektor in Goethes „Faust“. Die Unterscheidung von möglichen Ausprägungen subjektiven Sinns („Sinnrichtungen“, „Sinnperspektiven“ o.ä.) hat für den Unterricht zunächst einmal diesen handfesten Nutzen: Sie gibt eine Palette an Möglichkeiten, die der Unterricht bieten könnte. Sie bewahrt zugleich vor dem Irrtum, entscheidend für die Zuwendung der Schüler sei die Wahl der Sportart. „Was machen wir heute?“ Ob Volleyball oder Turnen – das ist letztlich nicht so wichtig wie die Frage, welchen Sinn sie an diesen Aktivitäten erfahren. „Wie (und damit zugleich: wozu?) machen wir es heute?“ Es geht also um die Methode und damit die Auslegung des Inhalts, die Sinn erschließt.

Einen Sportunterricht, der in dieser bescheidenen Absicht die Vielfalt individuellen Sinns anspricht, mag man mehrperspektivisch nennen. Eine derartige Orientierung für die Praxis kann jedoch nur solange als hinreichend angesehen werden, wie der Bestand des Faches in der Schule gesichert erscheint. Eine Didaktik, die sich damit zufrieden gibt, aktuelle Motivation und Bindung an den Sport zu fördern, setzt voraus, dass der Sport insgesamt als wertvolles Kulturgut für alle Menschen nicht in Zweifel steht. Dieser Konsens erscheint jedoch spätestens seit den 1990er Jahren als brüchig. Damit gerät das Schulfach Sport unter einen Legitimationsdruck, mit dem offensichtlich wird, dass dies nur eine halbierte Mehrperspektivität ist. Denn ihr fehlt der ausdrückliche Bezug auf die Förderabsicht, durch die Sportunterricht erst pädagogisch wird.

##### *5. Handlungsfähigkeit unter einer pädagogischen Perspektive: das Beispiel Gesundheit*

In diesem Zusammenhang lohnt es, noch einmal genauer die didaktische Substanz des Begriffs „Handlungsfähigkeit“ zu bedenken. Was folgt für den Unterricht, wenn die perspektivische Auslegung des Sports in der Absicht geschieht, die Handlungsfähigkeit der Schüler zu fördern? Betrachten wir es zunächst an einem Beispiel!

Zu den unbestrittenen Aufgaben des Schulsports gehört die Förderung der Gesundheit. Wenn Gesundheitserziehung ein Teilauftrag der Schule insgesamt ist, lässt sich kaum bestreiten, dass sie in keinem anderen Fach besser praktisch werden kann als im Sport. Doch wie ist der Beitrag, den dieses Fach leisten soll, auszulegen? Zunächst einmal sollten die Sportstunden selbst auf unaufdringliche, aber ansprechende Weise Modelle eines gesunden Sports sein, gelegentlich auch einmal ausdrückliche Beispiele für präventives Training. Warum nur gelegentlich einmal? Selbst wenn sie konsequent als Gesundheitsförderung ausgelegt würden, könnten auch drei Wochenstunden Sport, die im besten Fall regelmäßig zur Verfügung stehen, nicht die Bewegungsreize für die ganze Woche enthalten, die junge Menschen brauchen, um gesund aufzuwachsen. Wer nicht weiterhin nur auf die Utopie der täglichen Sportstunde setzen möchte, muss unter den real gegebenen Bedingungen das Ziel anders bestimmen.

Gesund können junge Menschen nur aufwachsen, wenn in ihrem Leben insgesamt Bewegung einen angemessenen Platz einnimmt und möglichst jeder Tag Elemente gesundheitsbedeutsamer Bewegung enthält. Das können wir ihnen nicht verordnen, aber wir können es ihnen erklären und – im Sportunterricht – an Beispielen zeigen. Für eine wirksame Gesundheitsförderung reicht es nicht aus, dass Menschen sich viel bewegen; die Bewegung muss vielseitig sein, angemessen dosiert, Pausen, Entspannung und Ernährung müssen abgestimmt sein usw. Sport und Bewegung sind nicht in jedem Fall gesundheitsförderlich, sie können auch schädlich oder wirkungslos sein. Sport ist ambivalent.

Es gibt keine einfachen, für alle Menschen passenden Rezepte gesunden Sports. Die Prinzipien und Regeln, die sich im Einklang mit den einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnissen, vor allem der Sportmedizin, formulieren lassen, verweisen alle darauf, dass die bekömmliche Art und die bekömmliche Dosis nicht anders als individuell zu bestimmen sind. Die Aufgabe des



Schulsports kann es daher nur sein, die Schüler in jeweils entwicklungsgerechter Form anzuleiten, ihren Sport und ihren mehr oder weniger bewegten Alltag unter gesundheitlichen Gesichtspunkten zu beurteilen. Förderung des Gesundheitsbewusstseins unter Bezug auf Sport und Bewegung – das ist daher die Aufgabe des Schulsports unter der Perspektive „Gesundheit“, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie ist eher einlösbar („pragmatischer“) als die Aufgabe, die Gesundheit durch Bewegung umfassend und nachhaltig zu stabilisieren – womit der Schulsport hoffnungslos überfordert wäre. Sie ist zugleich pädagogischer und der Schule angemessener, weil sie sich auch an die Köpfe der Schüler richtet und nicht nur an ihre Körper.

Ohne das Wort zu nennen, habe ich am Beispiel zugleich zu verdeutlichen versucht, was ich unter einem Sportunterricht verstehe, der Handlungsfähigkeit fördert: Dass Sport irgendwie mit Gesundheit zu tun hat, dass „Gesundheit“ ein Sinn des Sports ist, wissen die meisten Schüler, auch wenn sie es nicht in der Schule lernen. Aber was das konkret bedeutet und wie sie ihren Sport gesundheitsbewusst betreiben können -,um das zu lernen, brauchen die meisten die Schule. Förderung der Handlungsfähigkeit heißt also unter dieser Perspektive: Den Schülern helfen, ihre gesundheitlichen Erwartungen an den Sport zu klären und ihren Sport gesundheitsbewusster zu treiben.

#### *6. Was ist eine pädagogische Perspektive: das Beispiel Gesundheit?*

Wenn man Menschen danach fragt, warum sie es für wichtig halten, Sport zu treiben, verweist typischerweise eine ihrer ersten Antworten auf die Gesundheit. Das gilt bereits für Schüler im Kindesalter. Schon sie bringen, wenn man sie nach ihrem Sport fragt, unter anderem zum Ausdruck, dass sie denken, Sport zu treiben komme in irgendeiner Weise ihrer Gesundheit zugute. Ein Gesundheitsexperte, der sie bei ihrem Sport beobachtet, wird jedoch oft Bedenken haben, ob der Sport, den sie betreiben und wie sie ihn betreiben, auch wirklich ihre Gesundheit fördert. Auch der psychologisch geschulte Beobachter erkennt, dass es ihnen bei ihrem aktuellen Tun gar nicht so sehr um ihre Gesundheit geht, wie es nach ihrer Antwort scheinen konnte. Außerdem findet er heraus, dass sie unter Gesundheit etwas anderes verstehen als die meisten Erwachsenen. Die Schüler nämlich neigen eher dazu, aktuelles körperliches Wohlbefinden oder körperliche Belastbarkeit als Zeichen für Gesundheit zu

nehmen, während ihr Lehrer verbreitete Krankheitsbilder Erwachsener im Auge hat, denen richtig betriebener Sport vorbeugen kann. Es zeigt sich weiterhin, dass die Schüler untereinander verschiedene Vorstellungen davon haben, in welcher Weise Sport ihre Gesundheit fördern könnte. Typische Unterschiede in dieser Hinsicht gibt es auch unter den Mädchen und den Jungen einer Schulklasse (Brehm, 1990).

Trotz aller dieser Differenzen und Widersprüche lässt sich jedoch die Hoffnung aufrechterhalten, dass darüber, welchen Sport wer wie betreiben sollte, auch in einer Schulklasse unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit Verständigung möglich ist. Das wird nicht in einer einzigen Unterrichtsstunde und nicht ein für allemal gelingen; aber es müsste möglich sein, an Beispielen durch praktische Erfahrung und Reflexion in dieser Hinsicht voranzukommen. Gesundheit ist ein allgemein geschätzter Wert, den wir nach Möglichkeit erhalten und fördern, zumindest nicht aufs Spiel setzen wollen – weder bei uns noch bei anderen. Von diesem prinzipiellen Konsens lässt sich ausgehen. In den Verständigungsprozess kann der Sportlehrer als Fachkraft für Gesundheit seine Förderungsabsicht einbringen.

Unter dem Begriff „Gesundheit“ lassen sich also mit Bezug auf den Sport sowohl Sinnzuschreibungen der Schüler (individueller Sinn) als auch Förderabsichten des Lehrers (pädagogische Bedeutung) fassen. Das ideale Ziel des Schulsports ließe sich unter diesem Blickwinkel so beschreiben: Die Schüler lernen aus der Reflexion ihrer Erfahrungen, welcher Sport ihnen, gesundheitlich betrachtet, gut tut. In diesem Prozess differenzieren sie ihr Gesundheitsverständnis und ihre Vorstellungen von den Wirkungen des Sports. Zugleich erweitern sie ihre Handlungsfähigkeit, indem sie lernen, Sport gesundheitsbewusst zu betreiben, gesundheitlich zu beurteilen und gegebenenfalls auch aus gesundheitlichen Gründen zu verändern.

### *7. Welche Perspektiven sind zu unterscheiden?*

Unter dem Begriff „Gesundheit“ habe ich beschrieben, wie sich individuelle Sinnzuschreibungen (der Schüler) und pädagogischer Anspruch (des Lehrers) in einen Verständigungsprozess einbringen lassen, der die Handlungsfähigkeit der Schüler fördert. Gesundheit diene dabei als Beispiel. Aber es ist nur ein

bestimmter, begrenzter Blickwinkel, *eine Perspektive* auf den Sport, die sich mit diesem Begriff bezeichnen lässt. Weder die Sinngebungen der Schüler noch die pädagogischen Ansprüche, die Lehrer mit dem Sport verbinden, lassen sich unter diesem Begriff umfassend beschreiben. Welche anderen Perspektiven sind noch zu berücksichtigen?

Ich habe vorgeschlagen, insgesamt sechs Perspektiven zu unterscheiden. Seit meiner ersten Skizze (Kurz, 1977, S.85-101) habe ich den Vorschlag immer wieder überdacht und im Detail revidiert, aber insgesamt beibehalten. Eine Version, die mir derzeit angemessen erscheint, ist in die jüngste Revision der Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen eingegangen (MSWF NRW, 2001); in einem Gutachten für den Revisionsprozess habe ich sie ausführlich dargestellt und begründet (Kurz, 2000). Ich gebe sie hier in einer äußerst knappen Form wieder: Jede Perspektive erhält ein Stichwort und eine Erläuterung, die im ersten Teil auf den subjektiven Sinn, im zweiten auf die pädagogische Bedeutung abhebt. Die Reihenfolge, hier anders als im nordrhein-westfälischen Lehrplanwerk, geht vom zentralen Sinn des Sports („Leistung“) aus und erweitert ihn schrittweise. Bereits mit der dritten Perspektive („Ausdruck“) geraten auch Bewegungskulturen wie der Tanz in den Blick, die zumindest im traditionellen Verständnis auch als Gegenwelten zum Sport verstanden werden können.

„Leistung“. Unter dieser Perspektive geht es um das Bestreben, in Leistungssituationen des Sports zu bestehen, und um die Entwicklung der Einstellung zur Leistung.

„Miteinander“. Unter dieser Perspektive geht es darum, dass Sport wesentlich aus der Gemeinschaft mit anderen Menschen lebt, diese Gemeinschaft aber gelernt werden muss.

„Ausdruck“. Unter dieser Perspektive geht es um die expressiven Möglichkeiten des Körpers und ihre Gestaltung in der Bewegung.

„Eindruck“. Unter dieser Perspektive geht es um die besonderen Bewegungs- und Körpererfahrungen im Sport und die Förderung einer vielseitigen Wahrnehmungsfähigkeit.

„Wagnis“. Unter dieser Perspektive geht es um den Reiz von Situationen mit ungewissem Ausgang und die Bewährung in ihnen.

„Gesundheit“. Unter dieser Perspektive geht es um Gesundheit und körperliches Wohlbefinden und den Beitrag, den der Sport dazu leisten kann.

Diese Version der sechs pädagogischen Perspektiven des Sports hat seit einiger Zeit eine gewisse Verbreitung gefunden. Lehrpläne in mehreren deutschen Bundesländern und in der Schweiz gehen von ihr aus. Das sollte jedoch nicht vergessen lassen, dass es hier um *Perspektiven* geht. Dabei kann die ursprüngliche Bedeutung des Wortes helfen: Eine Perspektive ist eine Ansicht, die wir von einem Standpunkt aus gewinnen. Wechseln wir den Standpunkt, so gewinnen wir eine andere Ansicht. Je näher die Standpunkte aneinander liegen, desto mehr überschneiden sich die Ansichten, desto weniger Neues eröffnet die nächste. Wie viele Ansichten wir nacheinander einnehmen, wie viele Perspektiven wir also unterscheiden wollen, sollten wir danach entscheiden, was die Unterscheidung leisten soll: Ihr didaktischer Zweck ist es ja, nebeneinander verschiedene Deutungen des Sports kenntlich zu machen, die der Sportunterricht erschließen sollte. Bei der Grenzziehung kann uns die Motivationsforschung behilflich sein, wenn sie beispielsweise ein Leistungsmotiv und ein Anschlussmotiv unterscheidet - aber kein Motivationspsychologe wird sich heute noch auf die Frage einlassen, wie viele Motive *es gibt*. Wichtiger scheint mir daher, dass wir die Grenzen so ziehen, dass wir nicht zerschneiden, was in der sportpädagogischen Diskussion unter einem Begriff und vielleicht sogar unter einer Theorie diskutiert wird. Materiale Erfahrung, soziales Lernen, ästhetische Erziehung, Gesundheitserziehung - das sind Beispiele für solche sportpädagogischen Begriffe, unter denen jeweils ein Ausschnitt möglicher Bedeutungen des Sports im Zusammenhang von Bildung und Erziehung diskutiert wird. Sie haben zur Unterscheidung der Perspektiven beigetragen (vgl. Kurz, 2000).

Die Diskussion um den Schulsport geht weiter; in den letzten Jahren ist sie wieder lebendiger geworden. Seit den ersten Entwürfen in den 1970er Jahren sind auch die Überlegungen zu den pädagogischen Perspektiven weiter gegangen. Das Auffälligste ist, dass neben dem individuellen Sinn die pädagogische Bedeutung an Gewicht gewonnen hat. Das spiegelt sich auch im Wechsel der Bezeichnungen: Aus „Sinnrichtungen“ oder „Sinnperspektiven“ sind „pädagogische Perspektiven“ geworden. Im Zuge dieser Verschiebung haben sich auch einzelne Perspektiven

verändert. Aus einer Perspektive, deren zentrales Merkmal der subjektive Reiz der „Spannung“, des ungewissen Ausgangs, war, ist nun, maßgeblich angeregt durch Neumann (1999, 2003) eine pädagogische Perspektive geworden, deren Schlüsselbegriff „Wagnis“ ist (vgl. Kurz, 2000, S.34). In nächster Zukunft scheint mir vor allem die Perspektive bedenkenswert, für die bislang noch das missverständliche Kennwort „Ausdruck“ steht. Neuber hat in eindringlichen Analysen (u.a. 2002) empfohlen, auf den traditionellen Begriff „Gestaltung“ und die mit ihm verbundenen Vorstellungen zurückzugehen.

### *7. Sportunterricht mehrperspektivisch planen: einige Bedenken*

Das Konzept der pädagogischen Perspektiven kann im Zusammenhang verschiedener Funktionen betrachtet werden. Von einer Fachdidaktik wird erwartet, dass sie begründete Aussagen zu den Zielen des Faches und seinem Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule formuliert und damit zugleich seinen Vertretern eine Basis für ihre professionelle Identität schafft („wissen, wozu“). Eine Fachdidaktik soll auch handlungsleitende Orientierungen entwickeln, auf die bei der Planung und Analyse der unterrichtlichen Praxis Bezug genommen werden kann („wissen, wie“). Beide Funktionen haben prinzipiell gleiches Gewicht, unterliegen aber zeithistorischen Veränderungen. Im Zuge wachsender Autonomie der Schule können Fachlehrkräfte das Konzept der pädagogischen Perspektiven z. B. auch nutzen, um ihr Fach im Kampf um Stundentafel und Ressourcen zu vertreten.

Betrachtet man die neuen Lehrpläne, die auf der Basis des Konzepts entstanden sind, so ist zu erkennen, dass den pädagogischen Perspektiven auch für die Planung des Sportunterrichts einiges zugetraut wird. Am konsequentesten geben die neuen Lehrpläne für die Schulformen in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen vor, Sportunterricht in Unterrichtsvorhaben zu planen, in denen die Inhalte jeweils unter einer leitenden Perspektive akzentuiert sind. Weiterhin legen sie fest, dass in jeder Doppeljahrgangsstufe (z. B. den Jahrgängen 5 und 6) unter jeder der sechs Perspektiven mindestens ein Unterrichtsvorhaben anzusetzen ist. Auf diese Weise operationalisieren sie Mehrperspektivität als Prinzip für die Grobplanung des Unterrichts.

Die Akzentuierung unter einer Perspektive, die der Lehrer in der Planung des Unterrichts vorsehen soll, steht jedoch in Spannung mit einer Auffassung des Unterrichts als Prozess der Verständigung. „Verständigung“ wird in den Rahmenvorgaben als didaktisches Prinzip genannt, und es scheint selbstverständlich, dass es vor der Frage nach dem Sinn des gemeinsamen Tuns nicht halt machen kann. Die Lehrpläne lösen diese Spannung nicht auf, überlassen es vielmehr den Lehrern, wie sie damit umgehen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrplankommissionen auch der Versuchung widerstanden haben, im Einzelnen festzulegen, welche Inhalte unter welchen Perspektiven auszulegen seien.

Interessant und pädagogisch bedeutsam ist nun, wie Fachkonferenzen mit dieser Vorgabe des Lehrplans umgehen. Mit der Autonomie der Schule wachsen ihre Handlungsspielräume und ihre Verantwortung. Schulprogramm und schuleigener Lehrplan sind in diesem Zusammenhang zu sehen. An welchen Stellen und wie weit sollen Konferenzbeschlüsse für alle Mitglieder des Kollegiums festlegen, was der Lehrplan offen lässt? Bis zu einem gewissen Grad notwendig sind Vereinbarungen über inhaltliche Eckpunkte, die der Lehrplan offen lässt: In welchen Schuljahren setzen wir Schwimmunterricht an? Mit welchem Spiel beginnen wir in Klasse 5? In solchen Fragen ist Abstimmung nötig, damit die Förderung der Schüler weitergeht, auch wenn der Lehrer wechselt. Das gilt nicht für die Frage, welche Inhalte und Perspektiven in Unterrichtsvorhaben miteinander zu verbinden sind. Sie sollte daher der einzelnen Lehrkraft überlassen bleiben. Damit behält sie auch die Freiheit, so zu unterrichten, dass die Perspektiven das Attribut „pädagogisch“ verdienen.

## **Literatur**

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

Bernett, H. (1967). *Grundformen der Leibeserziehung*. Schorndorf: Hofmann.

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

- Duncker, L. (2003). Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Orientierungen und Beispiele*. Ort: Verlag.
- Ehni, H.-W. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (2002). *Motive im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Giel, K. & Hiller, G.G. (1974ff). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. 10 Bände. Stuttgart: Klett.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann
- Kenyon, G.S. (1968). Six scales for assessing attitude towards physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566-574.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports* (3., unveränderte Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1986). Vom Sinn des Sports. In DSB (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports* (S. 44-69). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Grundlagen des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Lange, J. (1979). *Handlungsfeld Schulsport*. Diss., Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaft.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF NRW, Hrsg.). (2001). *Sekundarstufe 1 – Realschule; Richtlinien und Lehrpläne; Sport*. Köln: Greven.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden: Erster Theorieband*. Frankfurt am Main: Scriptor – Verlag.

Neuber, N. (2002). Bewegung als gestaltbares Material. *sportunterricht*, 51, 363-369.

Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. & Thiele, J. (2003, i. Dr.). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. (Beitrag für Sportwissenschaft)

Paschen, K. (1961). *Didaktik der Leibeserziehung*. Frankfurt: Limpert.

Scherler, K.-H. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.

Seybold, A. (1972). *Didaktische Prinzipien der Leibeserziehung*. Schorndorf: Hofmann.

Treutlein, G., Funke, J. & Sperle, N. (1992). *Körpererfahrung im Sport* (2. neu bearbeitete Aufl.). Aachen: Meyer und Meyer.