

Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte: Sport

1. Einführung

Spätestens seit dem Ende der sechziger Jahre befand sich die Fachdidaktik der Leibeserziehung in einer Krise. Fachdidaktikern wie BERNETT (1967), MESTER (1969), PASCHEN (1972), SCHMITZ (1967, 1970) und anderen war es in Aufnahme der bildungstheoretischen Didaktik WILLMANN'S, DERBOLAVS und KLAFKIS zwar gelungen, ein Verständnis vom besonderen Beitrag der Leibeserziehung zur schulischen Erziehung zu entwickeln, das weithin Anerkennung fand; der Schwerpunkt ihrer Erörterungen hatte dabei aber auf dem Nachweis gelegen, daß Leibeserziehung und Sport ein unverzichtbarer Bereich der schulischen Bildung seien.

Wenig folgenreich jedoch blieben die Bemühungen, der schulischen Leibeserziehung damit zugleich Orientierungen für ihre unterrichtliche Realisierung zu geben. Die besonders in diesem Fach zahlreichen methodischen Handreichungen für den Lehrer entwickelten sich weiterhin, kaum beeinflußt von der didaktischen Reflexion und suchten sich eher intern »technologisch« – etwa in der Sensomotorik (vgl. UNGERER 1973) – als didaktisch abzusichern.

Es spricht einiges dafür, daß die Didaktik der Leibeserziehung an dieser Verselbständigung der Methodik nicht unschuldig ist. Ihr ist es nämlich im Rahmen der Bemühungen um das Selbstverständnis des Faches nicht gelungen, Zielformulierungen zu finden, an denen sich zugleich Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts hätten ausrichten können. So blieben etwa auch die wenigen Ansätze, durch die Begrifflichkeit der Berliner »lehrtheoretischen Didaktik«, die Fachmethodik wieder in die Didaktik zu integrieren, im Bereich des Sports bisher ohne nachhaltigen Erfolg (vgl. GEBHARD 1971, KÄSLER 1972).

Im Zusammenhang mit der studentischen Protestbewegung wurden die Arbeiten der bis dahin vorherrschenden Fachdidaktik zusätzlich deshalb kritisiert, weil die in ihnen herausgehobenen Strukturmerkmale der Leibesübungen (z. B. Leistung, Gestaltung, Spiel), zu didaktischen Prinzipien erhoben, die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports und die schulische Wirklichkeit der Leibeserziehung in ihrer gegenwärtigen Gestalt mehr rechtfertigten als in Frage stellten. Als sich dann etwa zugleich die letzten Vertreter der allgemeinen Didaktik von deren bildungstheoretischen Variante loszusagen begannen, wäre für die Fachdidaktik des Sports, die damit einen entscheidenden Rückhalt verlor, im Grunde die Zeit für eine durchgreifende Revision gekommen gewesen.

Zu dieser Revision kam es jedoch nicht, sondern zum Versuch eines völligen Neuanfangs. Seit etwa 1969 hatte die Curriculumsdiskussion in der Bundesrepublik nämlich eine Wendung genommen, die die Hoffnung wecken konnte, die beiden zentralen Mängel der bisherigen Didaktik der Leibeserziehung würden sich durch die Übernahme der neuen Methodologie mit einem Schläge beseitigen lassen. Mit Hilfe dessen, was man sehr diffus als »die Curriculumtheorie« bezeichnete – in Wirklichkeit meist eine Addition von Bruchstücken heterogener Theorien –, hoffte man,

- die Zieldiskussion auf rationalere Kriterien gründen und zugleich
- klare Handlungsanweisungen für die unterrichtliche Praxis ermitteln zu können.

Der folgende Beitrag konzentriert sich vor allem auf diese beiden Erwartungen. Er beginnt dabei mit einem Überblick über einige bisherige Bemühungen, die Curriculumsdiskussion über einen Austausch der Begriffe hinaus für das Fach fruchtbar zu machen (2.1. – 2.4.), im zweiten Teil werden einige dabei entstehende Probleme systematisch diskutiert (3.1. – 3.3.).

2. Einige Curriculumansätze im Sport

Im folgenden werden vier fachspezifische Ansätze herausgegriffen. Die ersten beiden wurden gewählt, weil sie von dem für das Fach konstituierenden Aspekt der Motorik ausgehen und damit gegenüber Curriculumansätzen in anderen Fächern eine Sonderstellung besitzen. Zwei weitere Ansätze, die in der Fachdiskussion Beachtung gefunden haben, sind nicht zuletzt deshalb aufgeführt worden, weil sie jeweils von Autoren dieses Beitrags vertreten werden. Wichtiges muß bei dieser Auswahl unberücksichtigt bleiben. So hätten etwa die Arbeiten HECKERS (1974) oder der Kölner Curriculumgruppe (z. B. HAGEDORN u. a. 1972) Beachtung verdient.

2.1. *Sensomotorik als Curriculumtheorie*

UNGERER geht in seinem sensomotorischen Curriculumansatz (1973) von der pragmatischen Hypothese aus, daß der Sport ein »notwendiger Curriculumbereich« sei, in dem gesellschaftlich entstandene, gegenwärtig gültige senso- und technomotorische Kulturnormen pädagogisch vermittelt würden. Solche Kulturnormen (z. B. Sporttechniken, -taktiken, Spielregeln) geben dem Sportunterricht Ziele und Inhalte vor. Sie verändern sich dann, wenn gesellschaftliche Rahmenziele und Rahmenbedingungen sich wandeln. Der Wirkungszusammenhang von Kulturnormen und gesellschaftlichem Wandel ist für UNGERER das rationale Bezugssystem für Curriculumsentscheidungen im Sport. Dabei setzt UNGERER die sensomotorische Fertigkeit als das spezifische Lernziel des Sportunterrichts und räumt »informationellen Leistungen« (d. h. dem Erlernen neuer Bewegungen) einen Vorrang ein gegenüber »energetischen Leistungen« (d. h. der Verbesserung gekonnter Bewegungen hinsichtlich Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer). Der Praxisbezug des UNGERERSchen Modells läßt sich auf zwei Ebenen darstellen: (a) Das Prinzip der bidirektionalen Kommunikation: Ziel ist der Aufbau einer »egalisierten Kommunikation«; für UNGERER verbindet sich gleichzeitig damit der Abbau oder die Verhinderung eines Machtgefälles zwischen Lehrendem und Lernendem. Als eine Voraussetzung dafür sieht er an: eine ständige Steigerung der informationellen Leistungsfähigkeit, Erweiterung des Entscheidungsspielraumes sowie der damit verbundenen Entscheidungsfähigkeit, Übernahme von Korrekturfunktionen innerhalb des Lehr-Lernvorganges. (b) Das sensomotorische Lernmodell (UNGERER 1971): Hier handelt es sich um eine Form programmierter Instruktion, und zwar mittels visueller Demonstration sensomotorischer Sequenzen in Verbindung mit synchron angebotenen verbalen Informationen (Basaltexten). Jeder Lernschritt wird dem Lernenden »objektiviert« und mit gleichem »schulischen Informationsspektrum« (Gegenstandsangebot) vorgegeben, Lernziele und Lerninhalte sollen damit »transparent« gemacht, »konstante Lehrgüte« durch den Einsatz von Lehrmaschinen erreicht und durch beliebiges Wiederholen »individuelles Lerntempo« ermöglicht werden. – Beide Ebenen des sensomotorischen Ansatzes werden in ihren Funktionsweisen – und folglich auch sportmethodisch – am kybernetischen Modell des Regelkreises erklärt, dessen Teilnehmer sich durch gegenseitige Erweiterung ihres gemeinsamen Zwischenbestandes dem Informationsniveau ihrer gesellschaftlichen Umwelt bzw. Kontaktsysteme annähern. Auf immanente Probleme des Modells kann hier nicht eingegangen werden (dazu GÖHNER 1972). Man muß jedoch anmerken, daß die verbindliche Programmierung zumindest während des unmittelbar sportspezifischen Lehr-Lern-Prozesses einer »egalisierten Kommunikation« eher entgegenwirkt.

Eine Schwierigkeit besteht bei UNGERERS Vorgehen weiterhin im Versuch der Synthese eines kybernetischen Funktionsmodells und eines »Deutungsmodells mit Normenfunktionen« oder – allgemeiner gesagt – der Synthese kybernetischer und normativer Pädagogik. Die Einführung von Verfahren programmierter Instruktion in den Sportunterricht ist zweifellos ein Verdienst UNGERERS. Doch entgegen seiner Annahme ist es auch ihm bisher nicht gelungen, Zielentschei-

dungen für den Sportunterricht auf rationalere Kriterien zu gründen. In diesem Zusammenhang bedarf die kulturell bedingte Sollwert-Vorgabe senso- und technomotorischer Bewegungsnormen der weiteren Untersuchung und Begründung (vgl. GESSMANN/QUANZ 1973). Durch die Begrenzung auf sensomotorische Lern- und Kommunikationsprozesse werden in der Analyse und Konzeption wichtige Interaktionsebenen vernachlässigt. Mit der Vorgabe von Programmen werden Lehr- und Lernalternativen und möglicherweise entsprechende kreative Umwege eingeengt. Schließlich ist der materielle und apparative Aufwand bei der Erstellung und Durchführung der Programme nicht ohne weiteres realisierbar.

2.2. Vom Motorik-Curriculum zum Schulsportcurriculum

Ähnlich wie bei UNGERER liegt auch bei BALLREICH, BECKER und KAYSER (1971, sowie in JOST 1973) der Schwerpunkt der Arbeiten zur Entwicklung eines Schulsportcurriculums auf der Ermittlung motorischer Lernziele. Bei der Begründung dieses Vorgehens berufen sich die Autoren, deren Ansatz auch in die Hessischen Rahmenrichtlinien »Sport« eingegangen ist, auf die Unterscheidung von kognitiver, affektiver und motorischer Funktionsbeanspruchung bei der Bewältigung von zukünftigen Lebenssituationen. Unter Hinweis auf das Curriculum-Modell ROBINSOHNs (1967) wird diese Unterscheidung mit Hilfe eines zweidimensionalen Klassifikationsschemas eingeführt, als dessen Merkmale ein (individual-)psychologisches und ein soziologisches Kriterium genannt werden. Der motorischen Funktionskomponente werden dann im nächsten Schritt alltags-, arbeits- und sportmotorische Qualifikationen zugeordnet. Dabei wird für die sportmotorische Qualifikation eine zentrale Bedeutung angenommen, insofern als nach Annahme der Autoren »sportmotorische Aktivitäten ein noch nicht austauschbares Optimierungsinstrument der motorischen Funktionskomponente darstellen« (BALLREICH u. a. 1971, 191). Die besondere Stellung der sportmotorischen Qualifikation wird dann dadurch gefestigt, daß hinsichtlich der Alltags- und Arbeitsmotorik von einer gemeinsamen, der allgemeinen motorischen Qualifikation, ausgegangen wird, die aus den Komponenten motorische Fitness und motorische Disponibilität besteht.

In einem ersten Schritt wird also aus dem Zusammenhang der drei genannten Funktionsbeanspruchungen die motorische herausgelöst, in dieser wiederum wird in einem zweiten Schritt der Sportmotorik zentrale Bedeutung zugemessen. Die Autoren bleiben nun jedoch bei dem Motorik-Curriculum nicht stehen, sondern entwickeln es unter Einbeziehung kognitiver und affektiver Qualifikationen zum Schulsport-Curriculum. Begründet wird die Einbeziehung solcher Qualifikationen mit Hinweisen auf die Beteiligung kognitiver Persönlichkeitsvariablen an sportmotorischen Leistungen, auf das didaktische Prinzip der Bewußtheit und die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion (jeweils im Zusammenhang mit kognitiven Qualifikationen), und damit der Tatsache, daß zwischen sportmotorischen Leistungen und affektiven Zuständen ein Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung besteht (BALLREICH u. a. 1971, 193 f.). Bereits im Zusammenhang mit diesen Begründungen wird deutlich, daß diese zusätzlichen Qualifikationen vor allem um ihrer unterstützenden Funktion willen berücksichtigt werden, die sie im Blick auf das Erreichen der im Motorik-Curriculum vorgegebenen sport-spezifischen (wettkampfgemäßen) Leistung haben bzw. haben können.

Im Blick auf den Unterricht erweist sich das Vorgehen der Autoren somit als eine eingeengte Sichtweise, in der mögliche Bedeutungen des Sporttreibens in ihrer individuellen und situativen Abhängigkeit nicht angemessen repräsentiert sind. Dies liegt daran, daß das gewählte Verfahren die curriculare Fragestellung von Anfang an zugunsten der Sportmotorik reduziert und damit trotz nachträglicher Ergänzungen weit mehr zu einer optimalen Programmierung einseitig ausgelegter (sport-)motorischer Lernziele, als zu einer umfassenden Reflexion möglicher Ziele des schulischen Sporttreibens führt.

2.3. Emanzipation durch Schulsport

Bei dem Versuch einer emanzipatorischen Begründung sportcurricularer Ansätze gehen ARTUS/MENZEN (1973), ARTUS/ARTUS (1974) sowie RIGAUER/BUSCH u. a. (1974) von dem Postulat aus, Unterrichtsziele seien an der Leitidee Emanzipation auszurichten. Die pädagogische Umsetzung dieser Leitidee wird in den genannten Ansätzen als ein Handlungs- und Erziehungsprozeß verstanden, in dem die Ausbildung gesellschaftlich handlungs- und innovationsfähiger Schüler angestrebt wird. Sportunterricht wird jedoch nur als *ein mögliches* ›Übungsfeld emanzipatorischen Handelns‹ begriffen. Die ›Tübinger Projektgruppe‹ (vgl. RIGAUER/BUSCH u. a. 1974) bestimmt die emanzipatorischen Funktionen des Sportunterrichts als eine permanente Anstrengung zur gemeinsamen Entwicklung (Lehrer-Schüler-Kooperation) einer kritisch-konstruktiven Distanz zu gesellschaftlich vermittelten sportbezogenen Werten, Normen und Rollen sowie deren inhaltliche Weiterentwicklung.

Zur inhaltlichen Umsetzung der Leitidee Emanzipation entwerfen ARTUS u. Mitarb. zwei idealtypische Unterrichtsmodelle:

(1) Planung, Organisation und Durchführung einer gymnastischen Gruppengestaltung über Klein- und Großgruppenarbeit; die Lehrkraft übernimmt Koordinationsfunktionen; der Versuch läuft nach der Konstruktion folgenden Unterrichtsmodells ab: Ziel- und Inhaltsdiskussion, idealtypischer Unterrichtsentwurf, Unterrichtsversuch (ARTUS/MENZEN 1973).

(2) Dreiphasiges Modell ›Freizeitsport‹: a) Vermittlung der verschiedenen gesellschaftlich bedingten Durchführungsaspekte einer Sportart (z. B. als Leistungssport, Gesundheitssport); b) Beobachtung und Auswertung von Freizeitsportangeboten (außerhalb der Schule); c) Entwicklung eines Freizeitsportprogramms (ARTUS/ARTUS 1974).

Ungeprüft bleibt jedoch bei beiden Unterrichtsmodellen deren schulpraktische Bewährung. Um eine solche Kontrolle einzuholen, bedarf es bei der Konstruktion idealtypischer Unterrichtsmodelle auch zumindest einer empirischen Teilumsetzung. Die ›Tübinger Projektgruppe‹ stellt dagegen durchgeführte Unterrichtsversuche dar, in denen durch einen ständigen Wechsel zwischen ›Handlung und Diskurs‹ eine pädagogische Synthese von sprachlichem, sozialem und motorischem Handeln von den Schülern entwickelt werden soll, wobei sich sprachliche Interaktion nicht auf sportspezifische, sondern auch auf übergreifende kulturelle und politische Zusammenhänge des schulischen und außerschulischen Bereichs bezog.

Schwierigkeiten bereitet in den beschriebenen Ansätzen – besonders auch bei ARTUS u. Mitarb. wegen ihres Praxisdefizits – die praktische Umsetzung der Leitidee Emanzipation auf die Ebene des Sportunterrichts. Es bleibt zu fragen, inwieweit Sport als pädagogisches Medium strukturelle Voraussetzungen zu einem emanzipatorischen Unterricht aufweist. Die Auswahl emanzipatorischer Unterrichtsinhalte scheint derzeit noch zufällig und schwierig begründbar. Dagegen ist die Lehrer-Schüler-Interaktion bereits inhaltlich und organisatorisch – etwa als demokratischer Unterrichtsstil – von der Leitidee Emanzipation her bestimmbar. Hier liegt ein Schwerpunkt in der weiteren Entwicklung und Durchführung emanzipatorischer Modelle im Sportunterricht.

2.4. Schulnahe Curriculumentwicklung

Charakteristisch für die beschriebenen emanzipatorisch orientierten Ansätze ist, daß von der gesetzten Leitidee aus nur bestimmte Aspekte des Unterrichts in den Blick geraten. Eine notwendige Ergänzung stellen daher Versuche dar, ein Curriculum für bestimmte Jahrgangsstufen in allen seinen Teilaspekten zu beschreiben. Entsprechende Projekte, die sich als schulnahe Curriculumentwicklung verstehen, sind in Bielefeld (vgl. FUNKE 1973, 1974) und Tübingen begonnen worden (vgl. KURZ 1971; BERGNER u. a. 1974). Die folgende Darstellung richtet sich am Tübinger Projekt aus, dessen Intention und bisheriger Verlauf aus den

zugänglichen Veröffentlichungen besser erkennbar sind.

Die jüngste Beschreibung dieses Projekts (BERGNER u. a. 1974) hebt zwei Gesichtspunkte hervor, durch die es sich von anderen Curriculumprojekten zum Sport unterscheidet: die Befürwortung eines mehr induktiven Verfahrens der Curriculumentwicklung und das akzentuierte Ausgehen von den besonderen Bedingungen einer bestimmten Schule.

Das Projekt stand von Anfang an unter dem Ziel, im Sportprogramm eines konkreten anlaufenden Gesamtschulversuchs unmittelbar praktisch zu werden. Wie in solchen Fällen auch die aktuelle Handlungsunsicherheit der Lehrer mitbestimmt, wo die Schwerpunkte der Arbeit liegen, ist von ähnlichen Vorhaben bekannt. So enthält schon die erste Beschreibung – wie auch beim Bielefelder Projekt (vgl. FUNKE 1974) – einen Katalog von pragmatischen, vorläufigen Entscheidungen, unter denen der Unterricht zunächst einmal beginnen sollte. Sie betrafen z. B. koedukativen Unterricht, team-teaching, flexible Binnendifferenzierung, Erweiterung des Inhaltsangebots, Beurteilungssystem usw. (vgl. KURZ 1971). Diese Vorentscheidungen sind zunächst nicht aus vorher gesetzten, über das Fach hinausweisenden Zielen begründet, sondern vor allem an einem pragmatischen, fachspezifischen Leitgedanken orientiert: Interesse am Sport zu wecken. In der letzten Veröffentlichung (vgl. BERGNER u. a. 1974) erscheint dieser Gedanke in einer stufenspezifischen Differenzierung (»Orientierung im Sport«), die den Bezug auf allgemeinere pädagogische Begründungen aber immer noch offenläßt.

Dieses Vorgehen hat zunächst einmal den Vorteil, daß curriculare Einzelentscheidungen mit einer solchen, auf niedrigem und eindeutig fachspezifischem Niveau angesiedelten Leitidee eindeutiger in Zusammenhang zu bringen sind. So kann ein Gesamtkonzept entstehen, dessen innere Stimmigkeit immer wieder dadurch gesichert werden kann, daß seine curricularen Einzelaspekte an dem leitenden Grundgedanken (bei den Schülern »Orientierung im Sport« bzw. Interesse am Sport zu fördern) überprüft werden können.

Bei der Durchführung der entsprechenden Begleituntersuchungen zeigt sich jedoch eine charakteristische Begrenzung solcher Projekte: Es scheint nicht möglich – und auch nicht beabsichtigt – Faktoren so weit zu isolieren, daß im Sinne klassischer empirischer Forschung Zusammenhänge ermittelt werden können, die intersubjektiv nachprüfbar sind und über die Schule hinaus gelten, für die sie bestimmt wurden.

Daraus ergibt sich, daß Projekte von der Anlage des Tübinger Schulversuchs als Verfahren zur Entwicklung von Curricula vor allem in dreifacher Hinsicht ergänzungsbedürftig sind:

- Die gewählte fachspezifisch ausgelegte Leitidee ist in den Zusammenhang allgemeinerer pädagogischer Überlegungen zu stellen, damit der spezifische Beitrag des Faches Sport zum Gesamtauftrag der Schule ausweisbar wird.
- Bisher ist das Projekt so dargestellt worden, als sollte an seinem Ende die Beschreibung eines – unter den besonderen Bedingungen einer bestimmten Schule – in sich stimmigen Modellcurriculums stehen. Für seine Vorbereitung wäre jedoch ein Schritt darüber hinaus notwendig: eine Form der Aufbereitung, die erkennbar werden ließe, wo die essentiellen Curriculumprinzipien liegen, die es auch unter den Bedingungen anderer Schulen festzuhalten gilt, und wo es sich um untergeordnete Einzelentscheidungen handelt, die unter anderen Voraussetzungen anders ausfallen können oder müssen.
- Eine solche Aufbereitung der Versuchsergebnisse mit dem Ziel, generalisierbare Aussagen zu treffen, würde die Ergänzung der bisherigen Evaluationsverfahren, die mehr den Charakter von Handlungsforschung haben, durch klassisch empirische Untersuchungen erfordern, wie sie etwa HECKER (1974, sowie in JOST 1973) seinen Curriculumüberlegungen zugrundelegt.

3. Zum Problem der Begründung von Zielentscheidungen

Die im Laufe der letzten Jahre in der fachdidaktischen Diskussion entwickelten Grundkonzeptionen des Schulsports unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der genannten Ziele des Unterrichts und der ihnen unterlegten Begründungszusammenhänge, weniger jedoch in den Aussagen über Inhalte und Vermittlungsformen (sofern es überhaupt zu solchen Aussagen kam). Dies ist ein Grund dafür, daß die Neuorientierung der Fachdidaktik an curricularen Ansätzen den Sportunterricht in den Schulen bisher kaum entscheidend verändert hat.

Berücksichtigt man dabei die nachfolgend kurz dargestellten nahezu konträren Bezugssysteme der Zielentscheidungen, so ist dies zumindest nicht selbstverständlich.

So werden in den eher curriculumtheoretischen Ansätzen, v. a. in einer »emanzipatorischen (Fach-)Didaktik« (z. B. ARTUS/MENZEN 1973; ARTUS/ARTUS 1974; RIGAUER u. a. 1974), Ziele für den Unterricht in einer kritischen Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Zuständen gesucht. Die Ergebnisse einer Systematisierung gesellschaftlicher Realität und ihrer wünschenswerten bzw. notwendigen Veränderungen werden dann am Gegenstand Sport festgemacht, mit der Absicht, im und über den Sportunterricht den Prozeß der Erkenntnis gesellschaftlicher Bedingungen, Zwänge usw. voranzutreiben und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung im Geflecht gesellschaftlicher Wirklichkeit zu entwickeln.

Dagegen ging die bildungstheoretisch orientierte Didaktik der Leibeserziehung (vgl. BERNETT 1967; MESTER 1969; PASCHEN 1972; SCHMITZ 1967, 1970) von einem zwar immer historisch gebundenen und doch gleichzeitig dem je gegenwärtigen Entwicklungsstand unterlegten Wissen um eine anzustrebende Gesamtverfassung des Menschen aus, von dem aus dann nach dem möglichen Beitrag gefragt wurde, den ein bestimmter Gegenstand oder Inhalt zur Verwirklichung dieser Gesamtverfassung zu leisten vermag. Im Sport, oder in diesem Zusammenhang besser gesagt, der Leibeserziehung erkannte man diesen Beitrag z. B. als Leisten, Kämpfen, Spielen und Gestalten. Damit wird ein »reiner« Sport vorgestellt, der von der Wirklichkeit sportlicher Aktivitäten in der Schule und im Verein in kommerziellen und kommunalen Freizeitangeboten, vom Breiten- bis hin zum Spitzensport usw. abstrahiert, und bei dem es nur darauf ankommt, ihn zu betreiben – ohne daß genau auszumachen ist, warum und wie. Dagegen wird beim ersten Vorgehen das sportliche Tun selbst zu einem theoretisch auswechselbaren Inhalt. Sportunterricht ist in dem einen Fall ein unaustauschbarer Bereich, in dem sich Bildung ereignet, in dem anderen Fall ein Beispiel, in dem Grundsätzliches verdeutlicht werden soll.

Bereits hier wird deutlich, daß in beiden Positionen mögliche Bedeutungen und Aufgaben des Schulsports einseitig verfestigt werden. Bei der Konzentration auf die Sache selbst, auf den Sport, gerät die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports und auch die Vielfalt möglicher Einstellungen, Erwartungen usw. zu leicht aus dem Blick. Die Betonung des gesellschaftlichen Bezuges andererseits führt leicht dazu, das sportliche Tun der Schüler als für sich allein genommen eigentlich unwichtig abzuwerten und damit sowohl den Interessen, Neigungen, Bedürfnissen usw. der Schüler als auch den im Vollzug möglichen Erfahrungen nicht gerecht zu werden. Damit ist bereits angedeutet, daß Zielentscheidungen erst im Zusammenhang von Gesellschaft, Schülern und der Sache selbst sinnvoll sein können. Die Integration dieser drei Bereiche kann dann weder zu einem nur bildenden, noch zu einem nur gesellschaftskritisch relevanten Sportunterricht führen, sondern vielmehr zu einem Sportunterricht, dessen Ziel es ist, den Schüler im Sport als einem Bereich vielfältiger Erfahrungen und unterschiedlich auslegbarer Situationen handlungsfähig zu machen. In einer solchen Zielvorstellung sind sowohl Ansprüche, die an das gesellschaftliche Phänomen »Sport« mit all seinen Widersprüchen herangetragen werden (vgl. DIETRICH 1972), wie auch Erkenntnisse anthropologischer Art miteinander zu verbinden (vgl. GRUPE 1971, GRUPE u. a. 1974).

3.1. *Fachspezifisches Kategoriensystem*

Die Notwendigkeit eines ständigen Bezugs der drei verschiedenen Bereiche im fachspezifischen Zielentscheidungsprozeß ergibt sich aus der Komplexität des »Gegenstandes Sport«. Dieser Komplexität entspricht auch die des angeführten Zieles, den Schüler handlungsfähig im Sport zu machen. Im Blick auf die konkreten Erfordernisse der unterrichtlichen Praxis ist es jedoch notwendig, diese Komplexität analytisch zu gliedern. Damit ergibt sich die Frage nach einer im Fach Sport verwendbaren Taxonomie. Von den allgemein verbreiteten Taxonomien ist bisher nur im Blick auf die TEO (Taxonomy of Educational Objectives) der Versuch einer Übertragung auf das Fach Sport unternommen worden (z. B. BALLREICH u. a. 1973; ARTUS/MENZEN 1973). Da mit dem zugrundegelegten analytischen Raster die Komplexität des Gegenstandes Sport nicht angemessen erfaßt wird, besteht die Gefahr, daß einzelne Lernbereiche isoliert werden und eine nicht zu rechtfertigende Überbewertung erfahren.

Einen ersten Versuch der Entwicklung eines sportspezifischen Kategoriensystems stellt sicher das von HECKER (1974) in Anlehnung an HECKHAUSEN entwickelte Wirkungsgefüge dar. Im Mittelpunkt dieses Wirkungsgefüges stehen vier sportspezifische Bereiche, die als »entscheidende ›Schaltstellen‹ zwischen den Sportarten und den überdauernden Aufgaben einerseits und den aktuellen Leistungsdispositionen andererseits« (HECKER 1974, 106) angesehen werden: 1. motorische Eigenschaften, 2. motorische Fertigkeiten, 3. sportspezifische Formen sozialen Verhaltens und 4. sportspezifische Motivation. Mit Hilfe dieses Wirkungsgefüges versucht HECKER dann überdauernde fachimmanente Aufgaben zu operationalisieren und damit zu »aktualisierten Aufgaben« zu gelangen. Dabei wird dem motivationalen Aspekt eine so zentrale Bedeutung zugemessen, daß die Gefahr entsteht, Sportunterricht vornehmlich als »Motivations-Unterricht« zu betreiben.

Obwohl sich im gegenwärtigen Zeitpunkt die Arbeiten zur Entwicklung eines solchen sportspezifischen Kategoriensystems noch im Anfangsstadium befinden, können die nachfolgenden Aspekte als erste Anhaltspunkte gelten: Der Erwerb von Handlungsfähigkeit in bezug auf Sport umfaßt für den Schüler nicht nur die physische Dimension, sondern auch die Dimension des Könnens. Zur physischen Dimension gehört dabei die Entwicklung optimaler Leistungsvoraussetzungen genauso wie die Entwicklung der Fähigkeit, individuelle konstitutionelle und motorische Unterschiede zu bewältigen und auf sie einzugehen. Können zeigt sich im einen als Fertigkeitserwerb, zum anderen eben auch als Erlebnis des scheinbar freien und mühelosen Verfügens über seinen Körper, über Gegenstände usw. (vgl. GRUPE 1969). Genauso unabdingbar gehört aber auch der Aspekt der Sensibilisierung für unterschiedliche Bedingungen und Auswirkungen des eigenen und fremden Vollzugs dazu, ein Aspekt, der auch das Wissen darüber umfaßt, wie individuelles und gemeinsames Sporttreiben arrangiert und in Gang gehalten werden kann; und letztlich umfaßt das genannte Ziel auch die Fähigkeit, über eigenes Können und die damit möglich gewordenen Erfahrungen und die Einschätzung dieser Zusammenhänge bei anderen hinaus eine kritische Distanz zu den vielfältigen, oft sich gegenseitig bedingenden, oft auch widersprüchlichen Inhalten und Bedeutungen sportlichen Tuns zu gewinnen.

Auch wenn damit zunächst nur grob die Richtung angedeutet ist, so ist jedoch bereits zu erkennen, daß eine fachspezifische Taxonomie den enggesteckten Rahmen eines »Fertigkeits-Unterrichts« sprengen müßte und die einseitige Ausrichtung des Schulsports nach dem (in Vereinen und Verbänden) organisierten Sport und seinen Normen zu überwinden hätte.

3.2. *Felder der Curriculumentcheidung im Sport*

Im vorigen Abschnitt ist dargestellt worden, daß es die Eigenart des Gegenstandsbereichs Sport nicht erlaubt, Taxonomien, die im Blick auf Fächer mit anderer Struktur entwickelt wurden,

ohne weiteres zu übernehmen. Das gleiche müßte auch für den Versuch gelten, »Felder« oder »Ebenen« didaktischer und curricularer Entscheidungen auszumachen. In den letzten Jahren sind jedoch in schneller Folge mehrere derartige Systematisierungsmöglichkeiten aus der allgemeinen Curriculumsdiskussion übernommen und durch andere abgelöst worden, ohne daß dieser Vorgang selbst gründlich diskutiert wurde. Der ROBINSONSche Dreischritt (Lebenssituationen/Qualifikationen/Curriculumelemente) wurde bald durch die Einführung des Lernziel-Begriffs modifiziert; und mit den Begriffen »Methode«, »Organisation« und »Lernkontrolle« wurden weitere Entscheidungsebenen bezeichnet. Mehrere Autoren erwähnen auch die Entscheidung über (Lern-)Inhalte (meistens im Sinne von »Sportarten«) als eine eigene, von den Zielentscheidungen zwar abhängige, aber analytisch trennbare Entscheidungsdimension (z. B. BALLREICH u. a. 1971, GRÖSSING 1973). Damit besteht z. Z. eine verwirrende Vielfalt von Systematisierungen, die hier nicht in allen Punkten diskutiert werden kann. Wegen ihrer besonderen Bedeutung in der derzeitigen Diskussion seien lediglich zwei Punkte herausgegriffen:

- der Begriff des Lernziels im Sport,
- der Begriff der Methode.

Die fachübergreifenden Probleme, die mit dem Begriff des Lernziels zusammenhängen, sind hier nicht zu diskutieren: die Notwendigkeit mehrdimensionaler Beschreibung und die Ungenauigkeit, von Lernzielen zu sprechen, wo eigentlich Lehr- (oder: Lehrer-)Ziele gemeint sind. Daß Unterricht ein Interaktionsprozeß ist, in den Lehrer und Schüler je eigene Ziele einbringen können, wird durch den Lernziel-Begriff eher verdeckt. Für das Fach Sport in der Schule kommt jedoch ein weiteres Problem hinzu, durch das sich die Brauchbarkeit des Begriffs weiter einschränkt: Im vorigen Abschnitt ist betont worden, daß sich der Erwerb von Handlungsfähigkeit im Sport nicht nur als Vorgang des Lernens beschreiben läßt. Doch selbst dort, wo im Bereich des Sports von Lernen in einem präziseren Sinn gesprochen werden kann, sind diese Lernvorgänge keineswegs immer Folge von Lehre, wie bei der Verwendung des Lernziel-Begriffs gern mit unterstellt wird. Gerade Vorgänge des sozialen Lernens, aber auch die in der sportspezifischen Diskussion vielfach geforderte Betonung freier »Lerngelegenheiten« (vgl. von HENTIG 1972) sperren sich gegen einen Begriff, der die Auslegung nahelegt, organisierte Lehre sei der einzig denkbare Anstoß für das Lernen. Damit wird für die Dimension der Zielentscheidung eine Revision der Begrifflichkeit erforderlich. Eine neue Begrifflichkeit in diesem Bereich müßte zwei Forderungen genügen: Sie müßte erstens alle Aspekte und Teilqualifikationen einer Handlungsfähigkeit im Feld des Sport erfassen können und zweitens außerdem ermöglichen, alle Dimensionen curricularer Maßnahmen (und nicht nur die Lehre!) mit den Zielentscheidungen in einen begründbaren Zusammenhang zu bringen. Bisher sind in dieser Richtung nur erste Versuche zu erkennen. So wird etwa in neueren Veröffentlichungen (vgl. HECKER 1974) z. T. versucht, durch den älteren Begriff der »Aufgabe« die Enge des Lernziel-Begriffs zu überwinden. Einer in solcher Weise revidierten Begrifflichkeit im Bereich der Zielentscheidungen sind auch die Begriffe, mit denen die Aspekte des didaktischen und curricularen Arrangements im Schulsport gefaßt werden, nicht mehr adäquat. Der zentrale Begriff ist hier für den Bereich des Sports immer noch die »Methode«. Daß mit diesem Begriff – besonders, wenn er im Sinn von »Lehrverfahren« verstanden wird – nur ein kleiner Ausschnitt dessen erfaßt wird, was bei der didaktischen und curricularen Zubereitung des Sports im Raum der Schule geschieht, wird in neueren Veröffentlichungen immer deutlicher. Sie helfen sich in der Regel jedoch dadurch, daß sie durch Zusatz-Begriffe (wie etwa »Organisation«, »Situationsarrangement«, »Gruppenarrangement«) auf weitere Aspekte hinweisen. Was jedoch fehlt, ist eine Theorie des Schulsports, die alle derartigen Aspekte unterrichtlicher und nicht-unterrichtlicher Maßnahmen in ihrem wechselseitigen Zusammenhang erfassen

läßt. Bisher ist man in der sportspezifischen Diskussion über die Erkenntnis dieses Mangels noch nicht hinausgekommen

4. Offene Fragen

Einer wirkungsvollen Curriculumentwicklung im Bereich des Sports stehen Schwierigkeiten in der Verbreitung und Umsetzung von Curriculumansätzen und -modellen entgegen. Dabei handelt es sich einerseits um allgemeine didaktische und curriculare Probleme (z. B. Fehlen einer entwickelten Theorie der Schule; unzureichende Vermittlung zwischen Curriculumkonzepten und Schulpraxis) und andererseits, allerdings im Zusammenhang damit, um sportspezifische Probleme, wie etwa: Fehlen einer allgemeinen Theorie des Sports (unter Einschluß des Schulsports) (vgl. 3.3.); in diesem Kontext steht eine entsprechend defizitäre Ausbildung von Sportlehrern (Hochschule) – aber auch ihre Weiterbildung ist hier einzubeziehen. Zumindest drei Faktoren, die der didaktischen und curricularen Begründung und Fortführung des (Schul-)Sports entgegenwirken, sollen noch kurz benannt werden: die Schulsportpraxis wird inhaltlich weitgehend aus einer verengten Sicht spezieller Sportmethodiken (Fachmethodik, wie sie sich besonders in entsprechender Literatur darstellt) bestimmt; es ist eine zunehmende fach- und interessenbezogene Distanzierung zwischen »Praktikern« und »Theoretikern« zu beobachten, die eine notwendige Theorie-Praxis-Verschränkung behindert; die Standardisierung von Schulsport-Einrichtungen erschwert einen didaktisch und curricular experimentellen Unterricht. – Die Behebung der angedeuteten Schwierigkeiten kann hier nicht diskutiert werden. Es bedarf, auf eine zusammenfassende Formel gebracht, eines Bündels von Maßnahmen auf den verschiedenen institutionellen Ebenen (z. B. Schule, Hochschule, Sportvereine und -verbände), im Bereich der wissenschaftlichen Forschung und praktischen Erprobung (z. B. Entwicklung und Durchführung »schulnaher« und »offener« Curricula) sowie auf der politischen und bildungsökonomischen Ebene.

LITERATUR

- ARTUS, H. G./V. MENZEN: Curriculumreform durch Unterrichtsmodelle. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe – Aspekte – Argumente. Schorndorf 1973, 185–217.
- ARTUS, H. G./V. ARTUS: Unterrichtsplanung im Sportunterricht unter dem Aspekt der Sozialisation. In: ALD (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 259–269.
- BALLREICH, R./P. BECKER/D. KAYSER: Schulsportcurriculum – Probleme und Lösungsansätze. In: Sportwissenschaft. 1, 1971, 188–196.
- BERGNER, K./M. HUERKAMP/D. KURZ/H. ZÖLLER: Sport. In: WEINMANN, S. (Red.): Gesamtschule Tübingen – Erfahrungsberichte, Planung, Dokumentation. Tübingen 1974, 232–256.
- BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf 1967.
- BRODTMANN, D.: Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft. 1 (1971), 119–125.
- DIECKERT, J.: Entwurf eines Curriculum-Modells Leibeserziehung. In: Die Leibeserziehung. 21 (1972), 221–228.
- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg 1972.
- FUNKE, J.: Sport in der Schule? In: neue sammlung. 13 (1973), 590–606.
- FUNKE, J.: Körpererziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule (ein Curriculumrahmen). In: Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4. Stuttgart 1974, 133–195.
- GEBHARD, U.: Didaktik des Sportunterrichts in der Grundschule. München 1971.
- GESSMANN, R./D. R. QUANZ: Sollwertverständnis und Curriculumansatz in der Sensorik. In: Sportwissenschaft. 3 (1973), 154–174.
- GÖHNER, U.: Zur Strukturanalyse sportmotorischer Fertigkeiten. In: Sportwissenschaft. 4 (1974), 115–135.
- GRÖSSING, S. (Hrsg.): Das Modell eines curricularen Lehrplans für den Sportunterricht an

- allgemeinbildenden höheren Schulen. Salzburg 1973.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969.
- GRUPE, O.: Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. In: Sportwissenschaft. 1 (1971), 156-178.
- GRUPE, O./K. BERGNER/D. KURZ: Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. In: Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II - Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 40. Stuttgart 1974.
- GÜLDENFENNIG, S.: Grenzen bürgerlicher Sportpädagogik. Zum Gesellschaftsbegriff in Didaktik der Leibeserziehung und Sportcurriculum. Köln 1973.
- HAGEDORN, G./W. VOLPERT/H. J. ENGLER/K. WILKE: Sport in der Primarstufe. Bd. 1: Theoretische Grundlegung. Frankfurt 1972.
- HECKER, G.: Das Problem der Operationalisierung von Lernzielen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft. 1 (1971), 126-135.
- HECKER, G.: Leistungsentwicklung im Sportunterricht. Weinheim 1974.
- HENTIG, H. V.: Lerngelegenheiten für den Sport. In: Sportwissenschaft. 2 (1972), 239-257.
- JOST, E.: Beiträge zur überregionalen Planung des Sportcurriculum. Ahrensburg 1972.
- JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe - Aspekte - Argumente. Schorndorf 1973.
- KURZ, D.: Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit. In: Sportwissenschaft. 1 (1971), 197-213.
- MESTER, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig 1969.
- PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt 1972.
- RIGAUER, B./M. BUSCH u. a.: Beitrag des Sports zur politischen Sozialisation. In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 117-129.
- SCHMITZ, J. N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung. Bd. 1: Schorndorf 1967, Bd. 2: 1970, Bd. 4: 1972.
- UNGERER, D.: Zur Theorie des sensomotorischen Lernens. Schorndorf 1973.
- UNGERER, D.: Curriculare Aspekte der Sensomotorik. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe - Aspekte - Argumente. Schorndorf 1973, 92-116.