

Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position?*

Seit einiger Zeit mehren sich die Klagen über die Instrumentalisierung des Sports. Dabei fällt auf, daß mit dem Begriff „Instrumentalisierung“ grundsätzlich der Vorwurf des Mißbrauchs verbunden ist, die bloße Benennung gar bereits als Argument dient, um andere Positionen zu disqualifizieren. Doch was heißt eigentlich Instrumentalisierung? Der Begriff selber bezeichnet zunächst nur die Tatsache, daß etwas als Instrument, als Werkzeug, benutzt wird, um eine bestimmte Aufgabe erfüllen zu können, z. B., wenn eine Schraube gebraucht wird, um ein Brett an einer Wand zu befestigen. Diese Absicht diskreditiert weder die Schraube noch das Brett, erst recht nicht das Ziel, auf diese Weise ein Bücherregal zu bauen. Die Beurteilungskriterien für die Angemessenheit des Werkzeugs ergeben sich aus dem *Ziel* (Wie groß muß die Schraube sein, um das Brett sicher halten zu können?) und aus der *sachangemessenen* Verwendung der Materialien und Werkzeuge. Nicht die Tatsache der Verwendung eines Werkzeugs steht demnach zur Diskussion, sondern die Frage, ob dessen Einsatz von der Funktion und der Aufgabenstellung her angemessen ist, ob also der Zweck „wertvoll“ und das Werkzeug „geeignet“ ist. Das „Instrument Schraube“ z. B. als Nagel zu benutzen kann sowohl als unangemessener Gebrauch der Schraube gewertet werden, aber auch zur unvollkommenen Lösung der gestellten Aufgabe führen.¹ Der Begriff „Instrumentalisierung“ kann demnach auch einen selbstverständlichen Vorgang beschreiben, da Hilfsmittel oder Werkzeuge alltäglich benötigt werden, um Absichten und Aufgaben zu erfüllen. Die Klage über die „Instrumentalisierung des Sports“ unterstellt aber, daß Sport grundsätzlich nicht als Mittel eingesetzt werden dürfe, er vielmehr von allen „extrasportiven“ Zwecken freigehalten werden müsse; es wird behauptet, Sport dürfe nichts transportieren oder bewirken, was nicht in ihm selbst enthalten sei. Wenn jedoch Instrumentalisierung als Mißbrauch des Sports begründet werden soll, dann müßte (1) der „wahre“ Zweck des Sports benannt, (2) außerhalb des Sports liegende Zwecke als Mißbrauch bewiesen und (3) belegt werden, warum Sport nicht als „Werkzeug“ (im positiven Sinn des Wortes) gebraucht werden darf. Derartige Argumentationen sucht man jedoch vergebens, vielmehr scheint der Vorwurf der Instrumentalisierung auf einer persönlichen Wertentscheidung zu beruhen,

* Die Redaktion weist darauf hin, daß E. BECKERS in mehreren Zitaten eigenständig Kursivsetzungen vorgenommen hat.

¹ Es ist kein Zufall, daß diese Beschreibung einer „sachlichen Arbeit“ an KERSCHENSTEINERS Überlegungen „Zur Arbeitsschule“ erinnert.

die aber nicht offengelegt wird. Es entsteht der Verdacht, daß der Vorwurf der „falschen“ Instrumentalisierung des Sports dazu dient, eine eigene Begründung für die „richtige“ Verwendung des Sports zu ersetzen. Der wahre Zweck des Sports aber wird von den Kritikern nur vage und höchst unterschiedlich bestimmt. In einem ersten Schritt sollen daher der Vorwurf der „Instrumentalisierung“ und die Behauptung einer „Eigenständigkeit des Sports“ überprüft werden. In einem zweiten Schritt sind dann Konsequenzen aus dem Nachweis zu ziehen, daß Sport in einer gesellschaftlich-strukturellen Verbindung steht, er also immer auch „extrasportive“ Inhalte transportiert.

1 Gegen die Instrumentalisierung des Sports – Beispiele

1.1 BERNETT

Hajo BERNETT (1977) hat komprimiert dargestellt, „welche ideologischen Zwänge den Sport in die Unfreiheit führen“ (149); mit dieser Absicht beschreibt er „fünf typische Erscheinungen der Instrumentalisierung des Sports“ (140). Prägnant sind seine Erläuterungen zur „völkisch-nationalistischen Ideologie des Turnens“ (140 f.), zum „Spiel und Sport als Mittel der Wehrrüchtigung“ (141 ff.) oder zu „Körperkultur und Sport als Mittel im Klassenkampf“ (145 f.). Seine Anmerkungen zur „Ökonomischen Fremdbestimmung des Sports“ (144 f.) provozieren jedoch einige Nachfragen.

Einleitend konstatiert BERNETT ein generelles Interesse der Wirtschaft an der Steigerung der Produktivkraft; dabei unterstellt er den sozialistischen Wirtschaftssystemen ein „Ausbeuterinteresse“, während die kapitalistische Wirtschaft „vom Sport primär einen erzieherischen Beitrag erwartet“ (144). Diese Perspektive erscheint mir als einseitig, da die erstrebenswerte „tägliche Gymnastikpause“ nicht nur auf die Stärkung „sozialistischer Arbeitsmoral“ (145), sondern gleichermaßen auf die Steigerung kapitalistisch nutzbarer „menschlicher Produktivkraft“ (144) gerichtet sein kann. Schließlich beruhen die Bemühungen um die Einführung der täglichen Sportstunde an Schulen (übrigens schon seit der Reichsschulkonferenz von 1920) ebenso wie die um den Ausbau betriebssportlicher Aktivitäten auf der Einsicht in diese Wirksamkeit des Sports. Hier deutet sich das entscheidende und in der Instrumentalisierungs-Debatte meist übersehene Phänomen an: Das Ausüben von Sport hat Auswirkungen auf die körperlichen und psychischen Dispositionen, die (auch) effiziente Arbeitsleistungen begünstigen, selbst dann, wenn Sport nicht zu diesem Zweck betrieben wird. Offensichtlich weist der Sport eine Reihe solcher *funktionalen Nebenwirkungen* auf. Die Frage kann dann aber nur lauten, welche dieser Wirkungen verstärkt, welche gemindert werden sollten. Die *Tatsache*, daß Sport „volkswirtschaftlich nutzbar zu machen“ (145) ist, diskreditiert vorerst weder ihn noch die Wirtschaft; wenn der Nutzen oder die Wirkung des Sports aber *bewertet* werden soll, dann müssen Kriterien entwickelt und begründet werden.

An der Beschreibung BERNETTS wird deutlich, daß auch die Ablehnung der Verwendung des Sports als „Mittel der Wehrrüchtigung“ oder als „Mittel im Klassen-

kampf“ auf einer moralisch-ethischen und weltanschaulichen Wertentscheidung beruht, die allerdings in einer demokratischen Gesellschaft selbstverständlich sein sollte. Es ist jedoch nicht zu übersehen, daß Menschen in einer anderen historisch-gesellschaftlichen Situation diese Verwendung des Sports unterstützt, d. h. innerhalb ihres Wertesystems akzeptiert und als angemessen empfunden haben. Wenn aber schon selbst die Frage der politischen Benutzung des Sports so unterschiedlich beantwortet werden kann, wieviel schwieriger muß es dann werden, seine ökonomische oder pädagogische Verwendung zu bewerten. Notwendig wäre es also, vor allem den Bezugspunkt, das Kategoriensystem, darzustellen, das die Folie zur Begründung eines Werturteils bildet.

In vielen Schriften BERNETTS wird deutlich, daß seine Ablehnung eines gesellschaftspolitisch mißbrauchten Sports primär aus einer anthropologisch-bildungstheoretischen Position stammt; sie bildet die Basis für die Bewertung und leitet BERNETTS Engagement für Humanität in Sport und Gesellschaft. Dann aber wird dieses außersportliche Wertesystem zu „Wesensmerkmalen des Sports“ erhoben: Da die „Grundformen der Leibeserziehung“ (1967) als Träger menschlicher Idealität zu deuten sind, erscheint der Sport als Objektivation der ihn prägenden — zeitüberdauernden — Werte; d. h., die Sache selber soll das Kriterium für die Beurteilung einer „richtigen“ und „falschen“ Verwendung liefern. Dieser Zirkelschluß scheint mir kennzeichnend für den Vorwurf der Instrumentalisierung des Sports. Damit ist im Grunde eine Diskussion nicht mehr möglich. Auf (normative) Entscheidungen über Ziele und Aufgaben des Sportunterrichts kann verzichtet werden, denn sie sind durch den sportimmanenten Sinn bereits vorgegeben. BERNETT unterscheidet — wie andere Autoren auch — in Anlehnung an WIDMER zwischen „extrasportiven Motivationen“ (140) und (in Anlehnung an KLAFFKI) dem „immanenten Sinn des Sports“ (148); er ist augenscheinlich bewahrt, wenn „ein freiheitlicher Sport dem Menschen“ dazu verhilft, „zur autonomen Personalität zu gelangen“ (149). Das Ziel der „autonomen Personalität“ ist einem humanistischen Bildungsideal verpflichtet, dem ich ausdrücklich zustimme; aber darin ist eine normative Begründung enthalten, die nicht zwingend dem Sport entstammt, sondern einem Ideal des Menschlichen, das — aus pädagogischer Perspektive — auch für Sport leitend sein *sollte*.

Der Vorwurf der Instrumentalisierung des Sports für extrasportive Ziele ist offensichtlich mit der Behauptung verknüpft, daß es eine „Freiheit des Sports“ gebe, die ihn von gesellschaftlichen und kulturellen Werten unbeeinflusst lasse. Genau dies erscheint als höchst zweifelhaft, obwohl sich der Sport unbestreitbar „im Laufe von Jahrtausenden aus dem ursprünglichen Sinnzusammenhang mit Kult, Krieg und Arbeit gelöst hat, um eigenständige Strukturen zu bilden“ (BERNETT, 148). Doch die Lösung des Sports vom Kult macht ihn keineswegs von allen kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen unabhängig. BERNETT selber gibt zu, daß die internationale Sportbewegung „sich vielfältige Inhalte geschaffen“ (148) habe; und dann stellt er fest: „Diesen Inhalten sind Wertvorstellungen immanent“ (ebd.). Die entscheidende

Frage lautet demnach: Woher stammen die Wertvorstellungen, die im Sport enthalten sind und die er den Sporttreibenden offensichtlich vermittelt?

Zwei grundsätzliche Auslegungen erscheinen als möglich: Entweder sind die Werte durch eine abstrakte, von allem menschlichen Wirken *unabhängige Instanz gegeben*, oder sie sind *von Menschen vereinbarte* Leitlinien des Handelns (wie in der Wissenschaft). Die erste Auslegung ist für idealistisches Denken des 18. und 19. Jahrhunderts kennzeichnend und ist — bis in die Gegenwart hinein — für eine Kulturrezeption bestimmend gewesen, die von der unbedingten Autonomie des Kunstwerks ausgeht. Die zweite Auslegung basiert auf sozialwissenschaftlichen Einsichten, nach denen menschliche Kunst-Produktion und -Rezeption unter den Bedingungen der jeweiligen Lebenswirklichkeit stattfinden. Die Vorstellung von der Autonomie der Kunstwerke begrenzt die Entscheidungsmöglichkeiten der Pädagogik; die Einsicht in den Zusammenhang zwischen Kultur und Lebenswelt vergrößert nicht nur diese Möglichkeiten, sondern auch die Verantwortung der Pädagogik. Vor diesem Hintergrund geht es bei der Diskussion um die Instrumentalisierung des Sports um eine grundsätzliche Deutung des Sports. Man wird Position beziehen müssen, ob Sport zu verstehen ist

- als ein unabhängig von Mensch, Zeit und Gesellschaft Existierendes, das absolut *gültige* Normen repräsentiert
- oder als ein von Menschen geschaffenes System des Bewegungshandelns, das vereinbarte, *zeitweise gültige* Normen und Werte spiegelt.

Angesichts der von BERNETT so eindringlich dargestellten politischen Gefahren und der Einsichten in den Zusammenhang zwischen Sport und Gesellschaft, die Sport als prinzipiell anfällig und verführbar erweisen, erscheint mir eine Auslegung des Sports als „Objektivierung“ (BERNETT 1967), die in der Tradition des Hegelschen Gedankens von der „Objektivierung des absoluten Geistes“ steht, als nicht mehr angemessen. Es ist nicht zu übersehen, daß sich Organisationen und damit Menschen auf der Basis von Wertvorstellungen Inhalte, Regeln und Normen des Sports schaffen, die in die Strukturen ihrer Zeit eingebunden sind. Diese Verbindung des Sports mit den Wert- und Normvorstellungen seiner Zeit erklärt die Vielfalt der historischen und aktuell bestehenden Formen des sportiven Bewegungshandelns. *Vor diesem Hintergrund halte ich die Unterscheidung zwischen „extrasportiver Motivation“ und „sportimmanentem Sinn“ für irreleitend, weil sie eine Freiheit des Sports unterstellt, die in dieser Form nicht existiert.*

Diese Behauptung hat erhebliche Konsequenzen, denn wenn Sport nicht frei ist, dann erübrigt sich eine Debatte um die Instrumentalisierung des Sports. Zu prüfen wäre dann allenfalls, welche der Aspekte des zeitgebundenen Phänomens Sport unter einer bestimmten Aufgabenstellung betont, welche vernachlässigt werden sollen. Eine solche differenzierende Analyse aber findet nicht statt. Vielmehr muß festgestellt werden, daß die Autoren, die den wahren, überdauernden Sinn des Sports gegen alle Instrumentalisierungstendenzen bewahren wollen, den Sport auf solche Ziele

beschränken, die entweder übergeordnete Wertentscheidungen repräsentieren oder aktuelle, gesellschaftlich erwünschte Vorstellungen spiegeln. Dieser Sachverhalt kann mit weiteren Beispielen belegt werden.

1.2 VOLKAMER

In seinem Buch „Von der Last mit der Lust im Schulsport“ (1987)² beklagt VOLKAMER zu Recht die — wie ich sie nennen möchte — Einseitigkeit eines Sportunterrichts, der sich unter der Vorgabe der Objektivierbarkeit von Leistung und der Leistungssteigerung auf die effektive Vermittlung motorischer Fertigkeiten und deren zielgerichtete Ökonomisierung beschränkt. Dies beklagen auch Kritiker, die eine pädagogische Ausrichtung des Sportunterrichts wollen. Aber gegen die wird der Vorwurf der Instrumentalisierung und der „Didaktisierung“³ des Sportunterrichts erhoben. Darin sieht VOLKAMER das Grundübel, denn der „Zweck des Sports“ ist der Sport: „Sport ist in sich sinnvoll, und was können wir Besseres tun, als aus demselben Grund Sport zu unterrichten, aus dem wir selbst Sport treiben . . .“ (24). Damit ist eine Diskussion über Inhalte und Ziele des Sportunterrichts rigoros unterbunden, weil es für „eine Rechtfertigung des Sports . . . weder eine Notwendigkeit noch eine Möglichkeit“ (27) gebe.

Als „ursprüngliches“ Motiv zum Sporttreiben bleibt nur der Spaß. Sport macht Spaß, „weil man seinen Körper erlebt, weil Bewegung schön ist, weil Sport eben eine feine Sache ist“ (24), die „von möglichst vielen falschen Belastungen, Verzweckungen, Zielsetzungen zu befreien“ (ebd.) sei. Folglich müsse sich eine am Sport orientierte Didaktik vor allem von der Auffassung leiten lassen, daß „der Sport grundsätzlich nur einen Sinn in sich selbst hat und dieser Sinn den Sport selbst nicht überschreitet und in ‚Spaß haben‘, ‚Freude bereiten‘ etc. seinen Ausdruck findet“ (28).

Während BERNETT noch die Freiheit des Sports fordert, damit er zu Entwicklung der Persönlichkeit beitragen kann, degeneriert diese Freiheit bei VOLKAMER zum spaßvollen Selbstzweck. Eine jede über diese reine Freude hinausgehende Zielsetzung wird bereits als Verfälschung verstanden, noch schlimmer: Den Sport in der pädagogischen Institution Schule mit pädagogischen Zielen zu verbinden gilt VOLKAMER prinzipiell als Instrumentalisierung!⁴ Nun mag es an einem pädagogisch verbildeten Denken liegen, es für selbstverständlich zu halten, daß in einem Schulfach solche pädagogischen

² BRODTMANN hat in einer ausführlichen Rezension bereits problematische Aspekte dieses Buchs angesprochen (1989); dazu gehören u. a. das Verständnis des Sportlehrer-Berufs und das (implizite) Bild des Schülers. Diese Gesichtspunkte werden hier nicht mehr aufgegriffen, da vor allem die Diskussion zur Instrumentalisierung des Sports interessiert.

³ Bezeichnenderweise wird auch hier nicht zwischen pädagogischen Zielen und didaktischen Maßnahmen unterschieden! Im gesamten Buch werden die Begriffe Sportpädagogik und Sportdidaktik additiv verwendet, sind aber offensichtlich synonym gemeint. Die mit den Begriffen Pädagogik und Didaktik jedoch verbundenen unterschiedlichen Perspektiven werden offensichtlich nicht nur von Fachfremden übersehen!

⁴ „Wenn wir auf die Instrumentalisierung verzichten, bei der der Sport immer nur der Erreichung bestimmter pädagogischer Ziele dient . . .“ (31).

Ziele verwirklicht werden sollen, die auch für die gesamte pädagogische Institution gelten. Wenn der Sport dazu nicht in der Lage sein sollte, dann hat er an der Schule keinen Platz! Denn „Spaß“ allein rechtfertigt kein Unterrichtsfach. Folglich muß auch der Sportunterricht — ebenso wie der Mathematik-, Sprach- oder Biologieunterricht — seine Ziele mit dem „pädagogischen Auftrag“ der Institution Schule in Einklang bringen. So lautet die Konsequenz: Wenn Sport in der Schule als Pflichtfach bestehen soll, dann muß er sich auch auf hier geltende allgemeine pädagogische Ziele ausrichten. D. h., Sport ist selbstverständlich ein Mittel zur Verwirklichung pädagogischer Ziele, die zu einer angemessenen Auswahl und Aufbereitung seiner Inhalte zwingen. Hält man dies — wie VOLKAMER — nicht für sinnvoll, weil der „Sinn des Sports“ als verfehlt erscheint, muß das Fazit lauten: Schafft den Sportunterricht in den Schulen ab!⁵

Die Argumentation VOLKAMERS könnte durch eine eigenwillige Auffassung von Pädagogik provoziert sein; er sieht sie offenbar nicht als eine Disziplin, die durch die Verantwortung für die soziale, kulturelle und personale Entwicklung von Heranwachsenden geprägt ist. Statt dessen beschreibt er sie als ein lästiges Profilierungsinstrument, mit dem Sportlehrer ihre (vermeintliche) Minderwertigkeit zu kompensieren versuchen, indem sie hehre „pädagogische Ziele“ zur Legitimation ihres Daseins erfinden. So sind es die Pädagogen, die den Spaß und damit den Sport verderben. Und das tun die Pädagogen, indem sie sich (als Theoretiker) ‚übergreifende Lernziele‘ wie Kreativität, soziales Verhalten oder gar Emanzipation ausdenken oder (als Praktiker = Lehrer) mit dem Notenbuch in der Hand motorische Fertigkeiten und deren richtige Ausführung vorschreiben und bewerten (143 f.).

Dieses eigenartige Verständnis von Pädagogik (als Wissenschaft) und die geradezu diskriminierende Beschreibung des Sportlehrer-Berufes könnten jede weitere Diskussion erübrigen. Aber VOLKAMER will ja die von Pädagogik und Lehrern betriebene Instrumentalisierung des Sports beenden; daher interessiert, welche „Konsequenzen für den Sportunterricht“ (129 ff.) er selber zieht, wenn Sport zum Zweck der Freude betrieben wird. Angesichts der heftigen Klagen über die Instrumentalisierung durch Pädagogen überrascht nun doch, daß „eine veränderte Einstellung zum Sport und zum Sporttreiben“ (129) durch ein bewegungstherapeutisches Konzept zum Ausdruck kommen soll, das „zwar vom Körperlichen, von der Bewegung“ ausgehe, „dabei aber ganz deutlich auf den psychischen Bereich“ (130) ziele. Leider wird die Indikation für diesen Einbruch bewegungstherapeutischer Praxis in den Schulunterricht — den an-

⁵ Diese Schlußfolgerung halte ich für verständlich und konsequent. Denn jedes Fach leidet unter der unvermeidlichen „Verschulung“ seiner Inhalte; dieses Dilemma wird am „Fach“ Religion vielleicht am deutlichsten sichtbar. Doch ebensowenig ist zu übersehen, daß Organisationen wie Institutionen durch ein solches Schul-Fach auch Einflußmöglichkeiten auf die Jugendlichen erhoffen. Aus diesem Grunde wird die Institution Kirche ebensowenig bereit sein, auf ihr Fach zu verzichten, wie die Sportorganisationen — auch dies ein Hinweis darauf, daß mit dem Sport in den Schulen auch außerschulische Interessen verbunden sind.

dere als eine höchst bedenkliche Instrumentalisierung des Sports bezeichnen können — nicht angegeben; polemisierend könnte man auf die Idee kommen, Therapie sei für alle Schüler angezeigt, denen Sport — aus welchen Gründen auch immer — keinen Spaß macht; Therapie würde damit zur Animation. Aber auch sachlich argumentierend muß man feststellen, daß dieser therapeutisch relevante „psychische Bereich“ kaum mit dem von VOLKAMER zuvor proklamierten „Sinn“ identisch sein kann, den der Sport „in sich selbst hat“ (vgl. 28). Vielmehr sind Anlehnungen an traditionelle pädagogische Legitimationen des Sportunterrichts unübersehbar.

Bereits vor langer Zeit haben GAULHOFER / STREICHER — in bewußtem Bezug auf PESTALOZZI — mit sehr ähnlichen Formulierungen die Aufgabe der damaligen Leibeserziehung beschrieben: „Körperliche Erziehung ist Gesamterziehung vom Körper aus; der Körper ist der Angriffspunkt des erziehlichen Handelns, der ganze Mensch aber ist das Ziel“ (1949, 90). An anderer Stelle führt GAULHOFER aus, daß es im Schulturnen nicht um eine sportartspezifische motorische Fertigkeitsvermittlung gehe, sondern um eine „nach pädagogischen Prinzipien geordnete Übung des Leibes mit dem Körper als Ansatzpunkt und dem Menschen als Ziel“ (1962, 15). Damit wird ausdrücklich die pädagogische Intention des Fachs „Leibeserziehung“ betont, die VOLKAMER als Instrumentalisierung ablehnt. Aber obwohl GAULHOFER / STREICHER den „ganzen Menschen“ in den Blick nehmen, VOLKAMER nur dessen „psychischen Bereich“, ist die Parallele zwischen diesen alten Vorstellungen und dem Konzept VOLKAMERS unübersehbar. Damit aber wächst die Unklarheit, warum dasselbe Ziel als pädagogisches (negatives) Merkmal der Instrumentalisierung, als therapeutisches jedoch (positives) Kennzeichen einer „veränderten Einstellung zum Sport“ sein soll. Man kann mit Recht darüber streiten, ob therapeutische Ziele und Maßnahmen in der Schule von dafür nicht ausgebildeten Lehrern umgesetzt werden sollen. Doch diese Diskussion erscheint hier nicht als notwendig, wenn man sich die von VOLKAMER präzisierten Inhalte seiner Bewegungserziehung näher anschaut: „Die Entwicklung und Stärkung dieses Selbstbewußtseins . . . ist eine wesentliche Aufgabe einer therapeutisch orientierten Bewegungserziehung, ja, letzten Endes eines jeden Sportunterrichts“ (131). Ziel der Arbeit seien eine „Umstrukturierung der Selbstwahrnehmung“ (ebd.) und die „Suche nach Identität“ (135). Ein *Pädagoge* hat keine Schwierigkeiten, diese Ziele als originär *pädagogische* zu akzeptieren, zumal mit Formulierungen wie „Förderung des Selbstbewußtseins“, „Entwicklung der Persönlichkeit“ oder „Erziehung zur Selbständigkeit“ klassische pädagogische Zielvorgaben umschrieben werden. Von daher ist es unverständlich, warum dieselben Ziele als *pädagogische* verwerflich (Instrumentalisierung) sind und den „Zweck des Sports“ verfehlen, als *therapeutische* dagegen als wünschenswert und als identisch mit dem Zweck des Sports erscheinen. Erklärlich wird diese Differenz allenfalls durch mangelnde Kenntnis pädagogischer Positionen oder durch eine verzerrte Wahrnehmung des Lehrerberufs. Denn im Gegensatz zu dem von VOLKAMER karikierten Bild des notenfixierten Sportlehrers gehört die Fähigkeit zum personen- und situationsbezogenen Einsatz von

Lob (139) oder zu differenzierten Leistungsanforderungen (132) zum selbstverständlichen methodischen Rüstzeug des Lehrers. Von daher bleibt festzustellen, daß die — als Merkmal einer „veränderten Einstellung zum Sport“ — von VOLKAMER so bezeichneten Ziele der Therapie oder Aufgaben des Therapeuten, nämlich „Kinder zu ermutigen, ihnen ein positiveres Selbstbewußtsein zu vermitteln, ihnen das Gefühl zu geben, . . . selbst Zentrum ihrer Handlungen zu sein“ (143), ein traditionelles pädagogisches Selbstverständnis des Lehrerberufs angeben, das z. B. mit dem Begriff des pädagogischen Ethos verbunden ist.

Man muß allerdings feststellen, daß solche pädagogischen Ziele nicht immer das didaktische Handeln aller Lehrer im Schulalltag leiten. Verantwortlich dafür sind aber nicht allein zu hohe theoretische Ansprüche oder die menschliche Unzulänglichkeit der Sportlehrer, sondern die Tatsache, daß Sport keineswegs so frei ist, wie VOLKAMER behauptet, vielmehr auch nicht-pädagogische Interessen beinhaltet. Denn offensichtlich kann Sport eine Reihe unterschiedlicher Zwecke und Ziele „transportieren“. Aus diesem Grunde ist er — je nach Standpunkt — leicht verführbar oder zur Verwirklichung begründeter Zwecke einsetzbar. Der Vorwurf der Instrumentalisierung markiert dann aber nur eine persönliche Wertentscheidung, die einen bestimmten Zweck anderen, ebenfalls möglichen vorzieht; unverzichtbar aber ist, die Kriterien für diese Entscheidung darzulegen. Man muß den Eindruck gewinnen, daß der Vorwurf der Instrumentalisierung des Sports gegen andere Auffassungen vor allem dazu dient, sich die Legitimation der eigenen Zwecksetzung zu ersparen.

1.3 SCHALLER

Jüngst hat SCHALLER (1992) die Debatte neu entfacht. Er versucht, in einem gewagten Gedankengang zunächst die historischen und aktuellen Instrumentalisierungen des Sports zu kritisieren, um sie am Ende als pädagogisch erwünschte Nebenwirkungen wieder in den Unterricht einzuführen. Dabei geht SCHALLER zunächst von der richtigen Feststellung aus,⁶ daß für „die Sportdidaktik die Frage nach den Leitideen, den Zielen und Aufgaben des Schulsports eines ihrer zentralen Themen, wenn nicht ihr Kernstück überhaupt“ (9) darstelle. Doch dann formuliert SCHALLER (im Anschluß an MENZE) einen Gedanken, der nachdenklich stimmt: Wenn Sportunterricht gezwungen sei, sich zu legitimieren, „fällt die Sportdidaktik in die Phase pauschaler Zielproklamationen zurück“ (11); zu diesem Zeitpunkt „geht es für die Sportdidaktik demnach wieder verstärkt darum, Ziele des Sportunterrichts zu begründen“ (ebd.).

Daraus ergeben sich zwei Fragen:

- (1) Meint SCHALLER, daß die Sportpädagogik unter Legitimationsdruck nur pauschale Unverbindlichkeiten hervorbringt, die Sportdidaktik dagegen zur rationalen

⁶ Daß VOLKAMER dieser Auffassung entschieden widerspräche, verdeutlicht die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Positionen, die den Vorwurf der Instrumentalisierung beinhalten.

Begründung fähig ist und damit die Sportpädagogik wieder aus ihrer Phase der Verwirrung befreit? Was leistet denn eigentlich Sportpädagogik selbst in den „Phasen“, in denen sie nicht zur Legitimation ihres Gegenstandes gezwungen ist? Oder hat der Verfasser — obwohl Fachvertreter — eine solche terminologische Unterscheidung nicht beabsichtigt? Aber dann bleibt immer noch die Frage, wer und warum in „pauschale Zielproklamationen“ verfällt und wer „Ziele begründet“.

- (2) Ist die Aussage so zu verstehen, daß nur unter *Legitimationsdruck* Überlegungen zu Zielsetzungen des Sportunterrichts einsetzen? Da Sport aber gegenwärtig ein hohes gesellschaftliches Ansehen zu genießen scheint, wären derzeit Überlegungen zu seiner Rechtfertigung überflüssig.⁷ Liegt in dieser Fehleinschätzung der Grund, warum einigen Sportwissenschaftlern die „Lust am Sport“ zur Begründung des Sports (und auch zur Ausbildung von Sportlehrern) ausreicht?

Der Beitrag von SCHALLER verdeutlicht generelle Probleme der aktuellen Diskussion: Der Begriff Instrumentalisierung wird prinzipiell in einer negativen Bedeutung verwendet, so daß die Frage nach einem möglichen und notwendigen instrumentellen Einsatz des Sports nicht einmal gestellt werden kann. Darüber hinaus soll der negativ behaftete Begriff Instrumentalisierung als „*Tertium comparationis*“ (11) dienen, also als *Maßstab* für die Beurteilung eines Sachverhalts. Da Instrumentalisierung aber die „Vereinnahmung des Sports für Zwecke jedweder Art . . . , die aus seiner Eigenstruktur nicht direkt herleitbar sind“ (11), bedeutet, enthalte er bereits ein Werturteil, so daß „richtiger“ Sport zum Maßstab werde, mit dem Sport bewertet werden soll — eine Denkfigur, die einem klassischen logischen Fehlschluß entspricht. Möglich wäre es, den „Zweck des Sports“ z. B. in moderner Gesellschaft oder in institutionalisierter Erziehung präzise zu benennen, aber diese Angaben erfolgen nicht.

Statt dessen beschreibt SCHALLER, was passiert, „wenn sich die Sportdidaktik auf instrumentelle Denkmuster einläßt“ (12). Als Beispiele dienen historische (auf eine Ebene gestellt werden hier die „politische Leibeserziehung“ der Nationalsozialisten sowie die Entwürfe von Schnepfenthal und GutsMuths) und aktuelle „Modelle“; die Instrumentalisierung des Sports wird nach SCHALLER in gegenwärtigen Konzepten der „Körpererfahrung“⁸, der „Gesundheit“ und des „sozialen Lernens“⁹ vollzogen. Als Fa-

⁷ Übersehen wird dabei aber, daß u. a. unter dem Druck der (kostensenkenden) Reform des Schulwesens auch die Sportstunden zur Disposition stehen, der Vorsitzende des CDU-Sportausschusses im Landtag NRW sogar jüngst den Vorschlag unterbreitet hat, Sportunterricht aus den Stundentafeln der Schulen zu streichen und den Vereinen zu übertragen. Offensichtlich ist der Stellenwert des Sports im pädagogischen Feld der Schule doch nicht so hoch wie angenommen.

⁸ Interessant ist, daß SCHALLER eine Parallele zwischen den „zur Aktivierung der Körpersinne aufgenommenen Sinnes-Übungen“ in aktuellen Konzepten der Körpererfahrung und den Absichten GutsMuths' zieht (16), deren instrumenteller Charakter entsteht, weil schon GutsMuths die „Harmonie zwischen Geist und Leib“ zum „Hauptzweck der Gymnastik“ erhoben hat (12 f.)!

⁹ Der instrumentelle Charakter dieses Modells erweist sich vor allem dadurch, daß „Schulsport unter Umgehung sportspezifischer Ziele auf soziales Lernen hin radikalisiert wurde“ (18 f.).

zit kann er festhalten, „daß die instrumentelle Verankerung nicht als historisch überwundene Form ... angesehen werden kann“ (20). Die Instrumentalisierung des Sports ist nach SCHALLER problematisch, weil sie „auch stets eine Instrumentalisierung der Menschen, die ihn betreiben“ (ebd.), beinhaltet, da „deren persönliche Primärmotivation durch entstellenden Umgang mit der Sache hintergangen“ wurde, und das sei schlichtweg „Manipulation“ (ebd.). Ob dieser Vorwurf jedoch z. B. pauschal gegen alle Formen des Sports erhoben werden darf, die auf Gesundheits-Erwartungen von Menschen gerichtet sind (vgl. 10 ff.), muß bezweifelt werden. Selbst wenn Gesundheit nicht zur „Eigenstruktur des Sports“ gehören würde, müßte es legitim sein, diesen individuellen hohen Wert durch Mittel des Sports zu unterstützen!

Ungeachtet solcher Fragen sieht es SCHALLER als seine Aufgabe, die „verhängnisvolle Denkweise zu durchbrechen, die zur Formulierung immer neuer extrasportiver Zielsetzungen führt“ (20). Dennoch wird nicht der „Zweck des Sports“ präzisiert, vielmehr soll der „Gedanke der Eigenständigkeit des Sports“ (20) weiterverfolgt werden. Auf diesem Wege gelangt SCHALLER im Anschluß an KURZ zu der — „pragmatisch formuliert“ (21) — Vorstellung des „lebenslangen Sporttreibens“ und der „Handlungsfähigkeit im Sport“ (ebd.). Unter dieser Vorgabe seien die Inhalte des Schulsports „in Ansehung des außerschulisch verbreiteten Sports“ (21) zu bestimmen, um der „stets gegenwärtigen *Manipulationstendenz*“ zu entgehen. Denn die „Orientierung am außerschulischen Sport“ biete den Vorzug, „daß die problematische Verstrickung in das instrumentelle Begründungsschema vom Ansatz her abgewendet“ werde (21). Offensichtlich gibt es nach SCHALLER Sport als Schulfach, weil Sport außerhalb der Schule existiert!¹⁰ Eine solche Denkweise aber setzt voraus, daß der außerschulische Sport „rein“, d. h. unverfälscht und ohne „extrasportive Zwecksetzungen“, betrieben wird. Angesichts z. B. der Entwicklung der Olympischen Spiele, der Vermarktung „sportlicher Erscheinungen“ oder der immer deutlicher sichtbar werdenden Doping-Mentalität — auch im Freizeit- und Breitensport! — kann man eine solche Annahme nur als naiv bezeichnen. Im Hinblick auf Erziehungsprozesse ist sie sogar unverantwortlich, weil dadurch auf pädagogisch legitimierte Entscheidungen über Inhalte und Ziele des Sportunterrichts verzichtet wird — und das bedeutet tatsächlich Entpädagogisierung des Schulsports durch Verzicht auf Verantwortung!

Der Versuch SCHALLERS, die Verfälschung des Sports durch extrasportive Zwecksetzungen darzustellen, führt zu der Einsicht, daß der Zweck des Sports darin besteht, Sport zu treiben. In einem klassischen Zirkelschluß wird die Begründung des Gegen-

¹⁰ Dann müßten ja prinzipiell alle (modernistischen) Erscheinungsformen des Sports in den Lehrplan aufgenommen werden! Das Auswahlkriterium kann wohl kaum allein in der Tatsache ihrer alltäglichen Existenz liegen. Die Berufung auf das „Faktische“ war zwar ein wichtiger Bestandteil bei der Begründung der Pädagogik als „angewandte Sozialwissenschaft“ zu Beginn der 70er Jahre (BREZINKA), aber sie hat auch gezeigt, daß nicht nur die Forderung nach „Werturteilsfreiheit“ problematisch ist, sondern auch die Verantwortung für die letztlich doch notwendigen normativen Entscheidungen bei der Auswahl und Anwendung des Erforschten vom Wissenschaftler auf andere verschoben wird.

standes im Gegenstand selber gefunden. Doch auch eine „pragmatische Absicht“ erspart es nicht, das Ziel „Handlungsfähigkeit im Sport“ zu legitimieren, also danach zu fragen, warum Menschen ihr Leben lang Sport treiben, warum sie im Sport handlungsfähig sein sollen? Antworten darauf könnten durchaus formuliert werden, aber sie würden immer auch über den Sport hinausweisen, weil bei einer analogen Anwendung deutlich wird: Der Sinn der Nahrungsaufnahme besteht natürlich nicht darin, Nahrung aufzunehmen, sondern durch Nahrung den Organismus lebensfähig zu erhalten.

Nun könnte SCHALLER an dieser Stelle seinen Beitrag beenden, weil er den seiner Meinung nach richtigen Weg zur Vermeidung der Instrumentalisierung des Sports in der Schule aufgewiesen hat. Dann aber folgt eine Wendung, die man — sportlich gesehen — nur als Versuch zu einem doppelten Salto rückwärts aus dem Stand verstehen kann. Denn SCHALLER stellt plötzlich fest, daß „der Schulsport in keinem Fall ihm zuge dachte extrasportive Funktionen völlig ausschließt“ (21). Deshalb versucht er eine „widerspruchsfreie Integration instrumentell, aber pädagogisch wünschenswerter Zielsetzungen“ (24). So finden nun ausgerechnet die „Modelle“, die zuvor als Beispiele für die Instrumentalisierung des Sports entlarvt wurden, „einen Platz im Aufgabenkatalog des Schulsports“ (21), nämlich Gesundheit, Körpererfahrung und soziales Lernen! SCHALLER löst diesen Widerspruch durch den „Kunstgriff . . . , wünschenswerte extrasportive Ziele zu spezifischen Zielen umzudeuten“ (22)¹¹.

Zunächst wird mit diesem „Kunstgriff“ bestätigt, daß Sport Nebenwirkungen hat, die womöglich nur deswegen als funktionale anzusehen sind, weil man sie bei der didaktischen Planung übersehen hat. Es wäre naheliegend, den Aufgabenkatalog des Schulsports in Anlehnung an den Erziehungsauftrag der Schule zu bestimmen, aber das Auswahlkriterium für die Aufnahme „pädagogisch wünschenswerter Nebenwirkungen“ besteht nach SCHALLER darin, ob sie dem „Ziel der sportlichen Kompetenzerweiterung“ (23) dienlich sind oder nicht. Inhalte und Ziele des Unterrichts sind demnach durch die „Sache Sport“ gegeben, nicht durch die Verantwortung für die Entwicklung Heranwachsender. Gesundheit und soziales Lernen sind zu akzeptieren, sofern sie sportliche Kompetenz fördern. Als nicht dienlich sieht SCHALLER „Ziele wie Wehrhaftigkeit, Zucht und Ordnung“ (ebd.) an. Die Erfahrung und die Rekordlisten zeigen aber, daß z. B. „Zucht und Ordnung“ durchaus wünschenswerte (oder gar notwendige) Voraussetzungen für Leistung und Erfolg sind; ein *Trainer* wird darauf also durchaus Wert legen müssen.¹²

¹¹ Da „Körpererfahrung durchaus als Element einer komplexen Handlungsfähigkeit im Sport“ vorkomme, „sollte ihre Ermöglichung durchaus auch im Schulsport vorgesehen werden“ (22). Im gleichen Sinne sei auch Gesundheit — als „selbstverständliche Voraussetzung“ zum Sporttreiben — zu beachten. Ebenso wenig „bestehen . . . Einwände gegen die Formulierung sozialer Lernziele“, da sie „es ermöglichen, im Sport sinnvoll handeln zu können“ (23).

¹² Man könnte diesen Gedanken fortführen und dabei auf die Idee kommen, in der Einschätzung von „Zucht und Ordnung“ liege der Unterschied zwischen „sportlicher Kompetenzerweiterung“ im außerschulischen und im schulischen Sport und damit der Unterschied zwischen *Trainer* und *Lehrer*!

An diesem Beispiel wird erneut deutlich, daß „sportliche Kompetenzerweiterung“ oder „Handlungsfähigkeit im Sport“ zwar aus Sicht des Sports oder der Sportorganisationen wünschenswerte Ziele darstellen, aber sie dadurch nicht automatisch zu pädagogischen erhoben sind. Es führt also kein Weg daran vorbei: Das Schulfach Sport in der pädagogischen Institution Schule benötigt eine pädagogische Begründung, die seinen Beitrag zu verantworteter Entwicklung von Heranwachsenden belegt und die Kriterien für die Auswahl von Zielen und Inhalten bietet. Dies scheint auch SCHALLER zu ahnen, wenn er feststellt, daß die „pragmatische Sportdidaktik eines der ganz wenigen fachdidaktischen Modelle (ist), denen die Abkehr vom instrumentellen Grundmuster ohne intentionale Vereinseitigung gelungen ist“ (27)¹³, aber doch deren Rückbindung an ein elaboriertes bildungstheoretisches Konzept (ebd.) vermißt. Daher hält SCHALLER jetzt eine „bildungstheoretische Begründung“ zur „dauerhaften Verankerung des Sports in der Schule“ für notwendig (24), obwohl er doch zuvor in dieser sportpädagogischen Intention die Gefahr „pauschaler Zielproklamationen“ (11) und der „extrasportiven Zwecksetzung“ gesehen hat. Durch eine bildungstheoretische Begründung erweise sich Handlungsfähigkeit im Sport „als besondere Qualität des Sich-Einlassens auf den Sport. Handlungsfähigkeit im Sport steht dann im Dienst einer umfassender zu denkenden Aufgabe“ (27).

Die Aufgabe des Sports heißt also „Bildung“, ein Ziel, das in dieser allgemeinen Formulierung durchaus den Tatbestand der „pauschalen Zielproklamation“ erfüllt. Gegen die Form der Leibeserziehung, die zum Zwecke der Bildung betrieben werden sollte, ist der Vorwurf der Instrumentalisierung heftig erhoben worden. Eine bildende Bedeutung kann aber nur dann bereits dem „Sich-Einlassen auf den Sport“ zugesprochen werden, wenn der Gegenstand Sport als Träger von Werten, von „Objektivationen“ gedeutet wird, die über den Sport hinausweisend, quasi automatisch zur Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit beitragen. Wenn dem so ist, dann hat sich die sportdidaktische Diskussion der letzten 20 Jahre im Kreise gedreht: Die von KURZ propagierte und von SCHALLER aufgegriffene „Handlungsfähigkeit im Sport“, mit der die bildungstheoretisch orientierte Didaktik der Leibeserziehung abgelöst werden sollte, erweise sich selber als bildungstheoretisches Modell.

1.4 KURZ¹⁴

Im Gegensatz zu den bisher angesprochenen Beiträgen steht bei KURZ das Thema „Instrumentalisierung des Sports“ nicht im Vordergrund. Aber dieser Vorwurf wird

¹³ Eine Feststellung, der bei der Besprechung der Sinnperspektiven des Sports und der Handlungsfähigkeit im Sport bei KURZ deutlich widersprochen werden muß (s. u.).

¹⁴ KURZ hat – gemeinsam mit E. BALZ – auf einer dvs-Tagung in Hachen am 11./12. 6. 1992 die sechs Sinnperspektiven des Sports erläutert. Die dort begonnene engagierte und kontroverse Diskussion wurde in einem kleinen Kreis in Bielefeld fortgeführt; beteiligt waren noch D. BRODTMANN, J. THIELE, T. SCHMIDT-MILLARD und E. BECKERS. Die Tatsache, daß die beiden Autoren dazu bereit waren, erscheint bereits als bemerkenswert und ist im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb leider nicht üblich. Das Gespräch hat zu einem besseren Verständnis der gegenseitigen Positionen geführt, wenn auch die Unterschiede in den Standpunkten nicht zu übersehen sind.

gegen solche Konzepte erhoben, die den „Sinn des Sports“ verfehlen und nicht auf das Ziel „Handlungsfähigkeit im Sport“ gerichtet sind. Es muß daher zunächst untersucht werden, worin der Sinn des Sports nach KURZ besteht. Da eine umfassende Analyse hier nicht möglich ist, beschränke ich mich auf jüngere Beiträge, die sich an Funktionäre und Sportorganisationen richten, weil sie — gerade im Hinblick auf die sportpolitische Entwicklung — eine größere Breitenwirkung besitzen.

KURZ geht von der Frage aus, die für das alltägliche Handeln des Sportlehrers wichtig ist: Woran soll sich Sport-Praxis orientieren? Die Antwort bietet aber nicht nur Handlungsanleitungen für die Lehr-Praxis, sondern die in ihr enthaltenen Sinnzuschreibungen bestimmen auch die Formen des Sports, die für „sinnvoll“ gehalten werden. So besteht bei der Frage nach dem Sinn des Sports immer zugleich die Gefahr, dem Sport genau das zuzuweisen, was man als Wesensmerkmal in ihm verankert wissen möchte. Dieses Problem wird bei KURZ schon deshalb sichtbar, weil er in seiner Terminologie nicht eindeutig bleibt.

KURZ beginnt seinen Beitrag zum „Sinn des Sports“ mit einer bedeutsamen Aussage: „Ein Sinn des Sports ist nicht in einer allgemeinen Weise vorhanden; er ergibt sich aus den Bewertungen, die die Menschen mit dem Sport verbinden“ (1986, 44). Dieser Satz ist nur so zu verstehen, daß Sport nicht einen Sinn per se in sich trägt, sondern er ihm aufgrund individueller Werturteile *zugesprochen* wird. Diesem Sachverhalt ist zuzustimmen. Dann aber stellt KURZ die seine Überlegungen leitenden Fragen: „Was suchen wir im Sport? Was finden wir in ihm?“ (45) Hier tauchen zwei Perspektiven auf, eine vom Menschen ausgehende *subjektive*, aus der heraus wir suchen, und eine von der Sache ausgehende *objektive*, die uns *finden* läßt. KURZ findet jedoch noch eine dritte Perspektive, die er als „pädagogische Annäherung an das Thema“ (45) bezeichnet; sie sei notwendig, da mit Blick auf Kinder und Jugendliche die Beiträge des Sports „zu ihrer Entwicklung und Bildung“, mit Blick auf Erwachsene „seine Beiträge zu Wohlbefinden, Qualität des Lebens und Selbstverwirklichung in den Vordergrund rücken“ (45).

Diese pädagogische Perspektive könnte als Mittler, vielleicht sogar als Korrektiv der anderen verstanden werden, doch sie tritt immer mehr in den Hintergrund, relevant scheint nur die „objektive“ Perspektive: Zwar bestimmen Menschen den jeweiligen Sinn des Sports, denn „Zuschauer, Journalisten, Übungsleiter, Trainer, Funktionäre, Ärzte usw. gehören zum Sport; sie gestalten ihn mit, prägen auch seinen Sinn“ (45); aber deren Tätigkeit solle dazu beitragen, „daß die Aktiven den Sinn des Sports verwirklichen können. Das heißt, daß keine dieser Tätigkeiten sich gegenüber dem Sinn des Sports verselbständigen darf“ (45 f.). Obwohl KURZ den Einfluß von Menschen auf den Sport anerkennt, geht er offensichtlich von einem (zeitüberdauernden?) objektiv vorgegebenen Sinn aus: Es sei zwar nicht mehr möglich, „eine allgemein gültige Antwort auf die Frage“ nach dem Sinn des Sports zu geben, „weil sie — in Zukunft erst recht — nur individuell zu beantworten ist“ (63), das bedeute jedoch nicht, „daß Sport auf beliebige Weise sinnvoll betrieben werden kann“ (ebd.). Obwohl Menschen

mit ihren subjektiven Interessen und Bedürfnissen den jeweiligen Sport verändern und prägen, gelte: „Den (objektiven, E. B.) Sinn des Sports kann man auch verfehlen“ (61). Eine Instrumentalisierung des Sports liegt also vor, wenn sein Sinn verfehlt wird.

Diese Verengung entsteht nicht nur, weil KURZ die von ihm selbst formulierten denkbaren Perspektiven auf der Suche nach Sinn hierarchisiert und die „Sache“ Sport an die Spitze stellt, sondern auch, weil er in seiner Terminologie verschiedene Bedeutungsebenen vermischt. So spricht er davon, daß sich der Sinn „aus den *Bewertungen*“ (44) ergebe, möchte den Sinn durch die „*Motive*“ und „*Beweggründe*“ beschreiben, durch die sich „der Wert des Sports für die Menschen *begründen* läßt“ (45); oder er bezeichnet das Leistungsmotiv als „die traditionelle Sinn-Mitte des Sports“ (55). In einem Beitrag von 1988 spricht KURZ davon, daß das Wort Sinn die „Verbindung von subjektivem Reiz und objektivem Wert“ (1988, 128) wiedergeben solle, wobei sich der objektive Wert dadurch ergebe, daß „der Sport unter den heutigen Lebensbedingungen auch so etwas wie einen objektiven Bedarf oder eine humane Notwendigkeit“ erhalte (ebd.).

Im Gegensatz zu dieser Häufung unterschiedlicher Begriffsinhalte hat bereits GRUPE (1976) in einer scharfsinnigen Analyse betont, daß die Vermischung von „Bedeutung“ und „Sinn“ Probleme beinhalte (3).¹⁵ Weiterhin weist GRUPE darauf hin, daß mit Blick auf die Anwendungsgebiete von Bewegung (oder Sport) die Gefahr entstehe, die Wirkung zu thematisieren, nicht deren Bedeutung: Die „Wirkungen, die Bewegung hat, erhalten in diesem (normativen) Fall Bedeutung aufgrund gesellschaftlicher und kultureller Umstände, Normen und Werte, genauer: Wertzuschreibungen“ (4). Mit Hilfe dieser semantischen Differenzierungen läßt sich nachweisen, daß KURZ mit dem pauschalen Begriff „Sinn“ die *Bedeutung* vermischt, die Menschen dem Sport zuschreiben, die *Motive*, die sie durch Sport zu verwirklichen suchen, die *Wirkungen*, die z. B. Pädagogen durch den Sport erreichen möchten, die *Bewertungen*, die Kritiker und Befürworter vornehmen, und den *Sinn*, den die Sache Sport in sich selbst trägt und der offensichtlich Vorrang vor allem anderen besitzt. Wenn KURZ trotz der begrifflichen Unklarheiten den „sechsfachen Sinn des Sports“ (1988, 127 ff.) bestimmt, dann besteht auch hier die Gefahr einer einseitigen Auslegung.

Um die Diskussion zu begrenzen, soll nicht erörtert werden,

— ob Zahl, Systematik, Relevanz und das unterschiedliche Abstraktionsniveau der sechs genannten Sinnperspektiven angemessen sind

¹⁵ Diese Unterscheidung GRUPES ist hilfreich, um die grundverschiedenen Ebenen zu verdeutlichen: „Bedeutung“ gibt an, was man einer Sache — mit einer individuellen Interessenrichtung — *zuschreibt*, „Sinn“ dagegen soll bezeichnen, was eine Sache objektiv — ohne individuelle Interpretation — *hat*.

— und ob die Zuordnung bestimmter Merkmale zu einzelnen Sinnperspektiven angemessen¹⁶ und sinnvoll oder zutreffend ist.¹⁷

KURZ hat wiederholt betont, daß die von ihm aufgeführten sechs Sinnperspektiven (Leistung, Spannung, Eindruck, Gesundheit, Ausdruck, Miteinander) aus pädagogischem Interesse ausgewählt seien. In diesem Falle müßte das, was die „Entwicklung (von Menschen) fördert und ihre Lebensgestaltung bereichert“ (KURZ 1990, 3), mit dem Sinn übereinstimmen, den der Sport hat. Da der Begriff „Sinnperspektive“ zunächst jedoch nur eine abstrakte Bezeichnung ist, wird eine differenzierende Diskussion erst möglich, wenn man die Inhalte betrachtet, die den jeweiligen Sinnperspektiven zugeordnet werden; die inhaltliche Füllung macht nämlich das Wertesystem deutlich, auf das sich KURZ bezieht: Die Inhalte werden nicht aus pädagogischen, sondern aus gesellschaftlichen Wertvorstellungen abgeleitet und dem Sport als Wesensmerkmale zugeschrieben. Dadurch wird nicht nur die Bedeutungs- und Formenvielfalt des Sports auf bestehende Sportarten verengt, sondern werden auch pädagogische Intentionen aufgegeben. Zwei Beispiele sollen diese These belegen.

1. *Beispiel: Sinnperspektive Leistung.* KURZ hält es für notwendig, den Begriff Leistung „weit auszulegen: . . . als Leistung kann jede Handlung bewertet werden, für die es einen Maßstab gibt, nach dem man, was wir erreichen, als gut oder schlecht, besser oder schlechter einstufen kann“ (1986, 49). Damit wird im Grunde die (gesellschaftliche) Relativität des Leistungsbegriffs anerkannt, zumal KURZ einen engen Zusammenhang zwischen sportlichem Leistungsprinzip und der „Ausbreitung der industriellen Leistungsgesellschaft“ (52) sieht. Doch die Umschreibung von Leistung als „gelungene Handlung“ bleibt bedeutungslos, wenn nichts über das Kriterium gesagt ist, das eine Handlung als gelungen kennzeichnet. Entscheidend also ist, welche „Gütemaßstäbe“ (EICHBERG 1976) für ein „erfolgreiches“ Handeln leitend sein sollen. Nach KURZ ist „kompetent zu sein (etwas zu können)“ (1988, 135) unverzichtbar, und Leistung gilt ihm als die „gemeinsame Sinnmitte allen Sports“ (ebd.). Aber die hier gemeinte „Kompetenz“ bezieht sich offensichtlich auf ein bestimmtes Muster des Verhaltens, das für viele Lebensbereiche in modernen Gesellschaften prägend ist und das auch im (hochleistungsorientierten) Sport Voraussetzung für erfolgreichen Wettkampf und Rekord ist. Kennzeichen dieses Verhaltens sind Konkurrenz, Rationalität, Optimierung, Maximierung. Diese „externen Sollwertorientierungen“ markieren den „Gütemaßstab“ für Leistung, der in der industriellen Leistungsgesellschaft vorherrscht. „Daraus erklärt sich auch die Beachtung, die sportliche Höchstleistungen

¹⁶ Körpererfahrung könnte auch als ein wichtiges Merkmal zur Präzisierung der Sinnperspektive „Spannung“ benannt werden.

¹⁷ Z. B. führt KURZ Ästhetik als Merkmal der Sinnperspektive „Ausdruck“ an; als „Ausdrucks-Ästhetik“ bleibt dann eine von Kampfrichtern bewertbare Schönheitsnorm, die der Absicht von Menschen entspricht, die „ihre Bewegungen gekonnt, kunstvoll, beeindruckend, ästhetisch“ (1988, 128) präsentieren möchten. Diese verkürzte Auffassung von Ästhetik übersieht den zugrundeliegenden Prozeß der sinnlichen Wahrnehmung, der bei KURZ allenfalls die Perspektive „Eindruck“ zugeordnet ist.

selbst bei Breitensportlern finden. Erfolgreiche, glaubwürdige Athleten sind Modelle dafür, wie weit man es in den Kompetenzen bringen kann, die die Sportarten fordern“ (KURZ 1988, 136). Dieser gesellschaftliche Gütemaßstab sei „die letzte notwendige Klammer einer sinnhaften Einheit aller Formen des Sports“ (ebd.).

Damit ist jedoch die von KURZ propagierte weitere Auslegung des Leistungsbegriffs, die dessen individuelle und relative Gültigkeit betont, zugunsten eines Leistungs- und Kompetenzverständnisses verlassen, das dem gesellschaftlich erwünschten entspricht. Diese Tatsache festzustellen enthält weder einen Vorwurf gegen den Leistungsbegriff noch gegen den Sport, aber sie widerspricht der These von der Autonomie des Sports und belegt, daß auch Sport in sein gesellschaftlich-kulturelles Umfeld eingebunden ist!

2. *Beispiel: Sinnperspektive Gesundheit.* Nach KURZ suchen Menschen im Sport die körperliche Beanspruchung. „Sie erwarten vom Sport auch positive Wirkungen für ihre Fitneß, ihre Gesundheit und ihre Figur“ (KURZ 1988, 128). Damit aber sind drei Phänomene benannt, deren Abhängigkeit von zeitspezifischen Maßstäben offensichtlich ist. Hier soll der Hinweis genügen, daß die Interpretation von Gesundheit von der jeweiligen Gesellschaft und vom Kulturkreis abhängt (vgl. z. B. SCHAEFER 1990). Der Begriff Fitneß bezeichnet in der Biologie ursprünglich die Fortpflanzungswahrscheinlichkeit; seine Interpretation als „optimale Funktionsfähigkeit“ verweist auf die zeitabhängigen Parameter, die das biologische und soziale System Mensch erfüllen soll. Noch eindeutiger repräsentiert der Terminus Figur ein zeitabhängiges Schönheits- und Schlankheitsideal, das in der Werbung mit dem Slogan, „niemals dick“ zu werden, dominiert und verschiedene Formen des Diät-Terrors provoziert.

An diesen Beispielen wird deutlich, daß die Inhalte der Sinnperspektiven aktuell gültigen gesellschaftlichen Wertvorstellungen entsprechen und dann – allenfalls durch einen Konsens derjenigen, die sich um Ziele und Inhalte des (schulischen) Sports bemühen – zu Sinn-Gebungen des Sports erhoben werden. Gerade die Elemente „Fitneß“ und „Figur“ der Sinnperspektive Gesundheit weisen deutlich auf gesellschaftliche Normen hin, so daß eine Praxis, die das „Interesse Figur“ verwirklichen will, vor allem gesellschaftliche Erwartungen erfüllt. D. h., hier werden konkrete, zeitbedingte Wertvorstellungen mit und durch Sport transportiert. Als um so unverständlicher erscheint, daß die automatische Übernahme solcher gesellschaftlicher Wertvorstellungen als sportimmanent akzeptiert wird, pädagogische Zielvorstellungen jedoch als Instrumentalisierung kritisiert werden.¹⁸

¹⁸ So benannte F. BALZ bei der dvs-Tagung in Hachen „Friedenserziehung“ als Beispiel für die Instrumentalisierung des Sports. Dieser Vorwurf scheint einerseits nicht stimmig, da „soziales Verhalten“ – als Grundlage für Friedensfähigkeit – zugleich eine wichtige Tugend des Sporttreibenden sein soll; andererseits deutet er eine bedenkliche Wertverschiebung an, wenn eine der wichtigsten gesellschaftlichen Notwendigkeiten dem Wert oder Sinn des Sports untergeordnet wird! Es ist allerdings aufschlußreich, daß das Erziehungsziel Friedensfähigkeit nach BREZINKA einem „vorwissenschaftlichen oder vulgärpsychologischen“ Denken entspricht und man aus sozialwissenschaftlicher Perspektive nicht exakt die „konkrete psychische Disposition“ angeben kann, die ein Educand zeigen soll, „nachdem die Einflußnahme auf ihn beendet ist“ (1974, 116 f.). „Wissenschaftlichkeit“ ist dann zwar Kriterium für Erziehungsziele, aber die pädagogischen Konsequenzen einer solchen wertneutralen Positionen erscheinen mir als gefährlich.

KURZ stellt ausdrücklich fest, daß man „den Sinn des Sports . . . auch verfehlen“ könne (1986, 61). Als Beispiele für die Abwege des Sports nennt er u. a. Körperkult (Body-Building), Überbietung, Show, Kompensation, aber auch „Instrumentalisierung“ (Beispiel Gesundheit).¹⁹ Demgegenüber sollen die „Sinngebungen“ den wahren Zweck des Sports angeben und so vor seiner Instrumentalisierung bewahren. Dieser immanente, objektive Sinn des Sports besteht offensichtlich in der Leistung, die nicht zufälligerweise auch im Zentrum der graphischen Darstellung steht. Demnach bestimmen die „Sache Sport“ und ihr Wertesystem das Ziel „Handlungsfähigkeit im Sport“, das damit keineswegs — wie SCHALLER (1992, 27) behauptet — einer „intentionalen Vereinseitigung“ entgeht, sondern sie durch den Verzicht auf pädagogische Kriterien sogar dokumentiert. Andererseits zeigt der Hinweis auf die „Abwege des Sports“, daß KURZ eine Orientierung an allen Erscheinungsformen des außerschulischen Sports nicht (mehr) befürwortet, obwohl dort in vielen Bereichen vor allem die Sinnggebung Leistung erfüllt wird. Dennoch ist festzuhalten, daß keine Kriterien für eine pädagogische Auswahl der Ziele und Inhalte entwickelt werden; offensichtlich sind sie für KURZ bereits mit den Sportarten vorgegeben.

Die Absicht, im Hinblick auf didaktische Planungen von dem auszugehen, was Menschen wollen, d. h., an ihre realen Lebenssituationen anzuknüpfen, ist zweifellos richtig. Aber man darf dabei nicht den Automatismus unterstellen, daß Sport in jedem Fall die „richtige“ Antwort liefert, denn was Menschen im Sport suchen *wollen*, kann durchaus von dem gelenkt sein, was sie im Sport suchen *sollen*, wie das Beispiel Figur belegt! Aus pädagogischer Perspektive reicht es daher nicht aus, die Motive der Menschen zu Inhalten und Zielen des Sportunterrichts zu erheben.²⁰ Die Aufgabe, die Entwicklung Heranwachsender durch Sport zu fördern, verlangt einen „pädagogischen Filter“, und der liegt nicht im Sport selber bereits vor. Stellenwert und Eigenständigkeit der Pädagogik sind dadurch begründet, daß sie im Interesse der Entwicklung von *Menschen* die Eignung einer *Sache* zu prüfen hat.

In seinem Vortrag beim 11. ADL-Kongreß in Bayreuth hat KURZ die genannten Sinngebungen als „pädagogisch gefilterte Auswahl“ bezeichnet. „Aufgenommen ist nämlich nur, wovon sich mit guten Gründen annehmen läßt, daß es die Entwicklung fördern kann, wenn man Sport in diesem Sinn betreibt“ (KURZ 1990, 5). In diesem Punkt scheint auch für KURZ die Entfaltung von Menschen im Vordergrund zu stehen. Wenn aber als Ziel „Handlungsfähigkeit im Sport“ vorgegeben wird, dann be-

¹⁹ Gerade diese Nennung ist nur schwer verständlich, da KURZ selber „Gesundheit“ als eine Sinnerperspektive des Sports bestimmt hat. Interessant ist auch, daß er Körperkult nicht als eine Instrumentalisierung des Sports bezeichnet, sondern nur als einen „Abweg“.

²⁰ Und in diesem Zusammenhang gewinnt die im Grunde berechnete Forderung, Praxis habe sich am Interesse (der Schüler) zu orientieren, eine ausgesprochen problematische Wendung. Richtig ist, daß „signifikantes Lernen“ (und damit dauerhafte Verhaltensänderung) nur dann stattfindet, wenn der zu lernende Inhalt für die lernende Person bedeutsam ist (vgl. z. B. ROGERS 1979, 270 ff.). Aber die hier gemeinte „individuelle Bedeutsamkeit“ muß nicht immer mit dem geäußerten „Interesse“ identisch sein, weil es durch die Erwartung der Gemeinschaft geprägt sein kann, in der man lebt und der man entsprechen will, um „dazu“ zugehören.

zieht der „Filter“ sein Raster aus dem Sport. Da zudem die abstrakten Sinngebungen erst Gestalt durch ihre konkreten Elemente (z. B. „Fitneß“ und „Figur“) gewinnen, würde vor allem hier ein „pädagogischer Filter“ benötigt, dessen Kriterien jedoch nicht aus dem Sport selber abgeleitet werden können, wenn Inhalte und Formen des Sports begründet ausgewählt oder zurückgewiesen werden sollen. Der gleiche Einwand ist gegen die von KURZ an dieser Stelle entwickelte Idee der Mehrperspektivität des Unterrichtens zu erheben, mit der sichergestellt werden solle, daß sich „verschiedene pädagogisch bedeutsame Sinnperspektiven des Sports nebeneinander entfalten“ (KURZ 1990, 7 f.). Tatsächlich geht es jedoch nur um die Addition der benannten Sinngebungen bei der Vermittlung von Sportarten. Auch hier verschwindet das reklamierte pädagogische Interesse hinter der Sache Sport. Im Interesse des Subjekts aber wäre es notwendig, die Vielschichtigkeit und damit Relativität der jeweiligen „Sinngebungen“ selber deutlich zu machen, d. h., Gesundheit, Leistung oder Ausdruck mehrperspektivisch in den Blick zu nehmen.

Die Handlungsfähigkeit von Heranwachsenden zu fördern ist unbestreitbar ein pädagogisch und gesellschaftlich wichtiges Ziel. In einer *pragmatischen* Vorgehensweise wird man — im Anschluß an ROBINSON — fragen müssen: Für welche Lebenssituation sollen Schüler qualifiziert werden? Wie kann also Sport einen Beitrag leisten, jene Qualifikationen zu vermitteln, die nötig sind, um (aktuelle und zukünftige) Lebenssituationen bewältigen zu können? In einer *pädagogischen* Vorgehensweise wird man fragen müssen: Wie kann Sport einen Beitrag leisten, um die „Erhaltung und Bewahrung der Menschlichkeit des Menschen“, um die „Verwirklichung der Menschlichkeit in der Welt“ zu fördern (GRUPE 1964, 862)? Wenn aber Sport „nur einen Sinn in sich selbst hat und dieser Sinn den Sport selbst nicht überschreitet“ (VOLKAMER, 28), kann er weder für die Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren noch einen Beitrag zur Bildung leisten. „Handlungsfähigkeit im Sport“ kann damit nicht mehr pädagogisch begründet werden, sie verweist den Menschen auf den gegebenen Sport und den Sport auf sich selbst.

Zusammenfassend kann man daher feststellen:

- (1) Die von KURZ benannten sechs Sinnperspektiven beschreiben nur Aspekte des Sports, die Menschen — aus unterschiedlichen Motiven — *suchen*. Wenn sie jedoch auch gefunden werden sollen, muß „Sport“ jeweils aufbereitet werden, d. h., er ist so zu gestalten, daß er der Verwirklichung einer bestimmten Absicht dient. Es ist daher berechtigt und notwendig, ihn gezielt als Mittel zu verwenden.
- (2) Die Sinnperspektiven *beschreiben* nur Möglichkeiten des Sports, sie *begründen* aber keine Auswahlkriterien für „angemessene“ Formen des Sporttreibens. Das Ziel „Handlungsfähigkeit im Sport“ unterstellt eine Autonomie des Sports; damit erhält die „Sache Sport“ Vorrang vor dem „Subjekt Mensch“. Es fehlt der „pädagogische Filter“, mit dem konkrete Erscheinungsformen der Sinn-Gebungen als wünschenswert, notwendig oder falsch bestimmt werden könnten.

- (3) Der pädagogische Filter beruht auf einer *Bewertung*; Kriterien dieser Bewertung können nicht aus dem Sport selber stammen, sondern sind an dem Ziel orientiert, die „Entwicklung Heranwachsender zu fördern“; sie beruhen vor allem auf anthropologischen Positionen.

Die Analyse einzelner Beiträge zur Instrumentalisierung des Sports zeigt also zunächst, daß der Begriff nur in einer negativen Auslegung gebraucht wird: Instrumentalisierung heißt, den Sport als Vehikel zu mißbrauchen. Einen Mißbrauch aber sehen die genannten Autoren aus sehr unterschiedlichen Gründen. Die Vorwürfe basieren — mehr oder minder ausgesprochen — auf einer bestimmten Interpretation von Sport, die offensichtlich leitend für die Ab- und Ausgrenzung solcher Tendenzen ist, die als Instrumentalisierung bewertet werden. Zwei Auffassungen sind festzustellen, die einander nur scheinbar widersprechen:

Einerseits begegnet ein Verständnis von Sport, das ihn als Spaß und folgenloses Spiel interpretiert. So weiß VOLKAMER, „daß das sportliche Handlungsziel prinzipiell folgenlos ist“ (56). Die Freizeitgesellschaft (OPASCHOWSKI 1987) scheint durch Unverbindlichkeit und subjektive Beliebigkeit gekennzeichnet; Sport soll Spaß machen und Wohlbefinden²¹ bewirken. Auch für KURZ legitimiert Spiel den Sport: „Sport ist nur solange sinnvoll, wie er noch im Bereich des Spiels bleibt“, weil sich der Mensch hier „auf ein Geschehen einläßt, das ihn ganz einnimmt und seinen Sinn in sich selbst zu tragen scheint“ (KURZ 1986, 63). In der Berufung auf SCHILLER²² gilt Spiel als Inbegriff des zweckfreien Tuns und soll so auch Sport kennzeichnen. Übersehen wird jedoch, daß selbst Spiel sehr wohl für bestimmte Zwecke benutzt werden kann, so daß ein genereller Dispens nicht angebracht ist.²³ Andererseits existiert eine Auffassung, die die objektiv gültige Sinnmitte des Sports in Leistung und Kompetenz behauptet.

²¹ Gegen „Wohlbefinden“ läßt sich nur schwerlich argumentieren. Mir ist jedoch unklar, wie auch in „harten“ Wissenschaften der äußerst flüchtige Zustand des (subjektiven) Wohlbefindens zum objektiven Kriterium für Angemessenheit und Richtigkeit einer Handlung erhoben werden kann. Gefragt werden muß doch, wodurch Spaß und Wohlbefinden eigentlich ausgelöst werden. Obwohl das ungerichtete und ungezügelte Ausleben des Augenblicks Merkmal einer subjektiven Genußfähigkeit sein mag, kann diese Befindlichkeit auch völlig andere Ursachen haben. Das im und durch Sport ausgelöste Wohlbefinden kann durchaus eine emotionale Reaktion auf die Tatsache sein, daß man Erwartungen erfüllt hat, daß man durch diese Tätigkeit Anerkennung findet usw.; dann ist Wohlbefinden keineswegs eine Reaktion auf die Tätigkeit selbst, sondern auf deren (soziale) Folgen! Im Interesse einer analytischen Differenzierung sollte man daher deutlicher zwischen Spaß und Wohlbefinden als selbstverständlichem *methodischen Mittel* zur Stärkung der Motivation und emotionalen *Reaktionen* auf „gelungene“ Handlungen unterscheiden.

²² SCHILLER, der immer wieder als Zeuge für diese Aussage mißbraucht wird, bezieht sich aber nicht auf ein im modernen Sinne regelgeleitetes und auf konkrete Ziele gerichtetes Sport-Spiel, sondern auf eine freie Tätigkeit, in der Sach- und Formtrieb, sinnliche Natur und absolutes Dasein des Menschen, zusammenfließen. Eine genauere Beschäftigung mit SCHILLERS Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ erweise aber, daß sie nicht zu einer Erklärung von Spiel und Sport geeignet sind, auch nicht zu einer Aktualisierung des Ästhetik-Begriffs (vgl. dazu BECKERS 1985, 82 ff.).

²³ „Didaktische Spiele, politische Spiele, Kriegsspiele gar, sind dabei so problematisch wie jene systematisch eingesetzten Spiel- und Sportformen, mit denen junge Leute von schlechten Gedanken abgebracht werden sollen“ (GRUPE 1983, 40).

In beiden Auffassungen gilt Sport als autonomes System, das ihn — bewahrt man nur sein wesentliches Merkmal Spiel oder Leistung — unbeeinflussbar, frei und unabhängig macht. Angesichts der historischen und aktuellen Verflechtungen des Sports erscheint diese Einschätzung als unrealistisch.

2 Wie eigenständig kann Sport sein?

Bei den angesprochenen Autoren ist die Neigung unübersehbar, den institutionalisierten Sport und die Sportarten als einzige Form eines sinnhaften Bewegungshandelns zu deuten und damit die Wandlung und Veränderbarkeit des Sports ebenso wie seine gesellschaftlich-kulturelle Abhängigkeit zu übersehen. Daß Sport eine solche Autonomie aber nicht besitzt und damit immer auch „Extrasportives“ transportiert, wird deutlich, wenn man nicht Sportarten isoliert betrachtet, sondern Sport als ein bestimmtes „Muster des geformten Verhaltens“ im Umgang mit dem Körper begreift. In allen Kulturen ist das konkrete, alltägliche Verhalten der Menschen von den jeweils bestehenden Traditionen, Vorstellungen, Regeln und Normen abhängig, die Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln leiten. Daraus resultieren „Muster des geformten Verhaltens“, die durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse vermittelt werden und eine wichtige Funktion erfüllen: Sie bieten Sicherheit und Orientierung für das alltägliche Leben, sie entlasten von der Notwendigkeit der permanenten Reflexion, und sie ermöglichen das Verstehen der Menschen untereinander. Derartige Muster existieren auf allen Ebenen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens, in der Sprache, Gestik, Mimik, im alltäglichen Bewegungsverhalten ebenso wie in Kunst und Wissenschaft; sie prägen auch den heutigen Sport sowie die derzeit bestehenden Formen des „Umgangs mit dem Körper“. Gerade im Sport ist die Reichweite solcher Muster deutlich, da sie durch die Automatisierung effektiver Bewegungsabläufe nicht nur das körperliche Verhalten beeinflussen, sondern auch das psychische, das für ein zweckrationales und damit erfolgreiches Handeln im Sport benötigt wird.²⁴

In diesem Sinne kann Sport als kulturspezifisches „Muster des geformten Verhaltens“ verstanden werden. Da derartige Muster immer mit den gesellschaftlich-kulturellen Strukturen ihrer Zeit verbunden sind, zumindest aber auf dem Konsens einer Gruppe beruhen (sog. Subkulturen), gibt es nicht den Sport, sondern Muster des Bewegungshandelns, die in Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Zeit durch konkrete Normen und Zielsetzungen geprägt sind. Auch sie werden durch das Sporttreiben vermittelt; Sport lernen heißt daher zugleich immer Normen und Werthaltungen lernen. Das heißt dann aber auch, daß unser heutiger Sport zunächst nur einen

²⁴ Hier sei nur angedeutet, daß derartige Muster auch zu einer Problemursache werden können, wenn sie nämlich zu Stereotypen erstarren, die verwendet werden, obwohl sich die Bedingungen verändert haben. Eindrucksvolle Beispiele sind z. B. der zuweilen verbissene Kampf des älteren Sportlers, der seine immer noch jugendliche Leistungsfähigkeit beweisen will, oder das verzweifelte Bemühen von Menschen, einem Ideal von Jugendlichkeit und Schlankheit zu entsprechen, das ihrer natürlichen Konstitution widerspricht.

Ausschnitt aus dem großen Repertoire denkbarer (und zu anderen Zeiten und in anderen Regionen dieser Welt tatsächlich bestehender) Sportkulturen repräsentiert.²⁵ Wenn aber Sport nur einen jeweils spezifischen Ausschnitt darstellt, muß nach dem gesucht werden, was diesen unterschiedlichen Erscheinungsformen gemeinsam ist, und das ist *Bewegung*. Sport ist also zunächst nichts anderes als ein nach zeitspezifischen Regeln und Mustern geformtes Bewegungsverhalten, das einen typischen Umgang mit dem Körper anzeigt, eine Be-Handlung des Körpers nach Vorstellungen, die der Zeit entsprechen.²⁶ Demnach gibt es „Bewegung an sich“ ebenfalls nicht, sondern wir vollziehen Bewegung in ihrer konkreten Gestalt innerhalb des bestehenden sozialen und gesellschaftlich-kulturellen Rahmens — und dieser Rahmen ist durch Menschen geschaffen.

Sport transportiert also immer auch die Strukturmerkmale des sozialen und kulturellen Systems, zu dem er gehört, wie die Beispiele „Leistung“ und „Figur“ belegen. Diese Tatsache ist zunächst weder als positiv noch als negativ zu bewerten. Sie entlastet den Sport jedoch von dem Vorwurf, verderblich zu sein, aber auch von dem Anspruch, besser sein zu müssen als die Gesellschaft, die ihn hervorbringt. Sie sollte allerdings auch die unehrliche Aussage verhindern, Sport sei „wertfrei“ und Sportunterricht dürfe nur sportimmanente Ziele und Inhalte verfolgen, weil die Zwecke, die im Sport liegen, nichts mit denen zu tun hätten, die außerhalb des Sports existieren. Die Einsicht in die unmittelbare Verbindung von Sport und kulturellen Werten zu vermitteln gehört zu den wichtigsten Aufgaben einer Erziehung durch Sport. Wenn Menschen im Verlaufe eines Erziehungsprozesses handlungsfähig werden sollen, ist es pädagogisch nicht nur legitim, sondern sogar notwendig, ihnen verschiedene Möglichkeiten, Strukturen und Muster des Umgangs mit dem Körper und der Gestaltung von Bewegung zugänglich zu machen; Handlungsfähigkeit ist nur dann erreicht, wenn sich Menschen aufgrund der Kenntnis von Alternativen für diese oder jene Form entscheiden können.

Der Vorwurf der Instrumentalisierung beruht auf der pauschalen Behauptung, den wahren Zweck oder immanenten Sinn des Sports zu kennen; dabei wird „Sinn“ mit zugeschriebener Bedeutung, beobachtbarer Wirkung oder gewünschter Bewertung gleichgesetzt. Die von verschiedenen Autoren jeweils genannten Zwecke weichen zwar erheblich voneinander ab, aber sie stimmen in der Konsequenz überein: Der als feststehend behauptete Zweck des Sports macht pädagogische Überlegungen überflüssig und beschränkt das Handeln des Sportlehrers auf die didaktisch organisierte

²⁵ Nicht zuletzt die Veranstaltung „Sportkulturen der Welt“ in Bonn vom 26.–28. 6. 1992 hat dies in großartiger Weise dokumentiert.

²⁶ Auf diese Aspekte hat GRUPE wiederholt hingewiesen: „Was wir in unseren Bewegungen als gelungen empfinden, ... wie sie überhaupt vollzogen werden, hat nicht nur seine individuelle Beziehung, sondern auch seinen sozialen und kulturellen Kontext, seine übernommene, gelernte, internalisierte Norm. Diese erst macht das Ästhetische zum Ästhetischen, die Leistung zur Leistung“ (1976, 6). Es ist bedauerlich, daß diese Einsichten durch die Entwicklung der Sportpädagogik in den letzten Jahren vergessen worden sind.

Umsetzung sportimmanenter Ansprüche. Doch der Verzicht auf pädagogische Kriterien liefert Erziehung außerschulischen Interessen aus — dieses Handeln halte ich für unverantwortlich! Es drängt sich der Eindruck auf, daß sportdidaktische Überlegungen zur Vermittlung sportiver Fertigkeiten und Fähigkeiten wichtiger geworden sind als Reflexionen über Ziele und Wirkungen von Erziehungsprozessen. Dieser „Verlust pädagogischer Intentionen“ tritt immer auf, wenn der Gegenstand (Sport) wichtiger wird als das Subjekt (Schüler) (vgl. BECKERS 1987, 248 ff.).

Der Begriff Instrumentalisierung erhält seine negative Bedeutung vor allem, wenn die „Sache Sport“ zum Ausgangspunkt der Überlegungen wird. Im Mittelpunkt steht dann nämlich das gesellschaftlich-kulturelle Phänomen Sport mit seinem Norm- und Wertsystem, wie es durch Institutionen repräsentiert wird. Veränderungen in diesem relativ stabilen Wertsystem gelten als Mißbrauch des Sports; das Ziel „Handlungsfähigkeit im Sport“ sichert dagegen den Bestand des Wertsystems. Wenn jedoch der Mensch mit seinen individuellen Möglichkeiten der Entwicklung und Entfaltung im Zentrum der Überlegungen steht, ist es nicht nur legitim, sondern auch notwendig, Handlungsfähigkeit durch Sport anzustreben. Demnach werden unter dem Stichwort „Instrumentalisierung“ prinzipielle Einstellungen zu Erziehungsprozessen einerseits und zum Sport andererseits verhandelt.

Auf diese unterschiedlichen Interpretationen des Sports ist bereits bei der Besprechung der Ansichten BERNETTS hingewiesen worden. Zur Diskussion steht, ob das Kulturphänomen Sport Träger zeitüberdauernder, absolut gültiger Werte ist oder als ein von Menschen geschaffenes System des Bewegungshandelns verstanden werden muß, dessen Normen an die jeweilige Zeit gebunden sind. Aufschlußreich und im Hinblick auf die Klärung der eigenen Position auch hilfreich ist der Hinweis, daß eine analoge Diskussion in anderen Disziplinen, die mit Kultur-Werken befaßt sind, schon vor längerer Zeit stattgefunden hat, z. B. in der Kunst und Literaturwissenschaft. Nach einer klassisch-ästhetischen Wertlehre besitzt ein Kunstwerk Autonomie, weil es — unabhängig von seinen Entstehungsbedingungen — als eine Objektivierung des Geistes verstanden werden muß. Demgegenüber haben jedoch sozialwissenschaftlich orientierte Untersuchungen gezeigt, daß zeittypische Wertorientierungen nicht nur in den Kunstwerken enthalten sind, sondern ein „Rezipient“ einem Kunstwerk vor allem die Werte zuschreibt, die in seiner Lebenssituation bedeutsam sind (vgl. z. B. SCHULTE-SASSE 1975). Das heißt, kulturelle Produkte entstehen und existieren nicht unabhängig von ihrer Zeit, sondern sie sind mit der Lebenswelt der Menschen verbunden, die sich mit ihnen befassen: Durch die Menschen erhalten sie ihren Wert.²⁷

²⁷ Überträgt man die Diskussion über die Instrumentalisierung des Sports auf diesen Bereich, dann ist — ausgehend von der klassisch-ästhetischen Wertlehre — das sprachliche Kunstwerk Gegenstand des Unterrichts; „Instrumentalisierung“ — die allerdings notwendig und berechtigt ist — läge dann vor, wenn Literatur oder Sprache (auch) als sozialhistorisches Dokument bzw. als Kommunikationsmittel thematisiert würde.

Aus den unterschiedlichen Interpretationen der Kulturphänomene Kunst und Sport resultieren erhebliche pädagogische Konsequenzen. Daher geht es bei der Diskussion zur Instrumentalisierung des Sports um die grundsätzliche Entscheidung zwischen zwei Perspektiven:

- *Sach-Perspektive*. Ausgangspunkt ist die Autonomie der „Sache“ Sport; Sport enthält einen eigenen Sinn, der gefunden werden kann. Das Ziel der Vermittlung des bestehenden Sport-Systems macht curriculare Begründungen weitgehend überflüssig.
- *Subjekt-Perspektive*. Im Mittelpunkt steht das Subjekt Mensch; Stellenwert und Sinn von Sport oder Bewegung ergeben sich aus den Sozialisations- und Lebensbedingungen der „Rezipienten“. Unterstützt werden soll die Suche nach Sinnfindungen für das individuelle Leben.

Der Vorwurf der Instrumentalisierung des Sports beruht auf einer — nicht begründeten — Wertentscheidung für die „Sache“ Sport; dadurch werden nicht nur anthropologische oder ethische Kriterien zweitrangig, sondern man entzieht sich auch der pädagogischen Verantwortung. Obwohl Erziehung selbstverständlich auch Werte und Normen der Gesellschaft zu vermitteln hat, besitzt unter dem Ziel „Förderung des Menschlichen“ die Subjekt-Perspektive Vorrang. Und damit ist ein wesentliches Element pädagogischer Überlegungen markiert: Die pädagogische Subjekt-Perspektive verweist auf *Zukunft*; die Sach-Perspektive ist auf die *Gegenwart* festgelegt. Genau darin liegt die Bedeutung der pädagogischen Position, nämlich Verantwortung für eine Entwicklung von Menschen zu übernehmen, die sich in der Zukunft beweisen muß. Aus diesem Grunde muß Pädagogik (wieder) eigene Ansprüche, Zielvorstellungen und Kriterien konzipieren und mit Nachdruck vertreten, wie an dem Instrumentalisierungsvorwurf überdeutlich wird. In der Besinnung auf ihre Verantwortung für Entwicklung befreit sie sich auch aus der Rolle der dienenden Magd, die für eine didaktisch-methodische Aufbereitung solcher Inhalte zu sorgen hat, die ihr in Form gesellschaftlicher Erwartungen und/oder fachwissenschaftlicher Erkenntnisse anderer Disziplinen vorgegeben werden.²⁸

Es ist sicherlich schwierig, die mit Schlagworten wie „Bildung“ oder „Förderung des Menschlichen“ verbundenen pädagogischen Zielvorstellungen eindeutig zu definieren. Dennoch wird man nicht umhinkommen, zu bestimmen, was Bildung heute noch oder wieder sein kann.²⁹ Wenn als Bildung „jene Verfassung des Menschen“ verstanden werden kann, „die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine

²⁸ Dieses Selbstbewußtsein beruht aber auf dem „pädagogischen Interesse“, das KURZ jüngst als Leitlinie für die „gesamte Sportwissenschaft“ verlangt und dem „sportlichen Interesse“ der Wissenschaftsdisziplinen gegenübergestellt hat, die im Leistungsprinzip den zentralen Sinn des Sports sehen (1992, 146 ff.). Damit wird der Pädagogik eine eigenständige Perspektive zugesprochen; ob sie deshalb den „integrativen Kern der Sportwissenschaft“ darstellen kann, ist eine andere Frage. Ich sehe allerdings einen deutlichen inhaltlichen Widerspruch zwischen den Thesen dieses Positionspapiers und anderen Beiträgen von KURZ zum „Sinn des Sports“.

²⁹ Ansatzpunkte dazu liefern z. B. SCHMIDT-MILLARD (1991) und KRUSE (1991).

Beziehung zur Welt ‚in Ordnung zu bringen‘ (LITT 1963, 11), dann liefern die konkreten Situationen der alltäglichen Lebenswelt die Erfahrungsbereiche und Prüfsteine, an denen sich der gelingende Umgang mit sich selbst und der Umwelt bestätigen muß. Denn Bildung ist kein formal zu bestimmender Zustand, sondern sie beweist sich im aktiv gestalteten Umgang mit gegenwärtigen Herausforderungen, in der situativ angemessenen Verantwortlichkeit des Individuums für sein Handeln. Um dies erreichen zu können, muß Menschen Gelegenheit gegeben werden, verschiedene Bezüge zu sich und ihrer Umwelt zu erfahren und zu erproben: Bildung ist – wenn man dieses Phänomen kurz charakterisieren will – der Prozeß, in dem Menschen eine neue, erweiterte Perspektive von sich und den Gegenständen der Welt gewinnen. Demnach ist auch „Sport“ sachangemessen zu verwenden, um durch ihn eine erweiterte Perspektive im Umgang mit dem eigenen Körper und im Umgang mit vorgegebenen Erwartungen gewinnen zu können.

So gesehen ist nicht die Instrumentalisierung des Sports zu diskutieren, sondern die Instrumentalisierung des Menschen, die eine „Erweiterung der Perspektive“ verhindert oder gar auf eine bestimmte Weise beschränkt; dies kann z. B. geschehen durch

- Formung des Körpers, um gesellschaftlichen Vorstellungen von Schönheit zu entsprechen (Ziel: Figur);
- Funktionalisierung des Körpers und der Gefühle zum Zwecke des effizienten Bewegungshandelns (Ziel: Effektivität, Leistungsmaximierung);
- Formung des Körpers zum Nachweis der Zugehörigkeit zur sozialen Gemeinschaft (Ziel: Fitneß als Sozialstatus);
- Funktionalisierung des Körpers zum funktionellen Optimum aller körperlichen Organe (Ziel: Senkung der Krankheitskosten);
- Funktionalisierung des Körpers und der Gefühle, um Erfolgserwartungen (von Medien, Sponsoren, Funktionären, Politikern) entsprechen zu können (Ziel: Rekord).

Die Instrumentalisierungs-Debatte belegt vor allem, daß Sport verschiedene Zwecke erfüllt. Statt diese Tatsache zu beklagen, sollte sorgsam überlegt werden, auf welche Zwecke er ausgerichtet werden soll. Normative Entscheidungen (und deren rationale Begründung) sind unerlässlich; aber aus pädagogischer Perspektive können nicht die Normen der Sache Sport im Vordergrund stehen, sondern solche, die aus der Verantwortung für die Entwicklung Heranwachsender zu präzisieren und zu begründen sind. Unerlässlich ist daher eine anthropologische, ideologiekritische und ethische Prüfung der Zwecksetzungen, mit denen Sport alltäglich verbunden wird, d. h., man benötigt

- a) moralisch-ethische und pädagogische Kriterien für die Bestimmung des Zwecks, der in einer konkreten Situation mit bestimmten Menschen durch Sport erreicht werden soll;
- b) didaktisch-methodische Kriterien für eine zweckangemessene Gestaltung des „Werkzeugs“; hier ist zu überlegen, wie Sport aufbereitet werden muß, damit er die begründeten und inhaltlich präzisierten Zwecke erfüllen kann.

Aus dieser Notwendigkeit begründet sich der eigenständige Stellenwert der Pädagogik innerhalb der Sportwissenschaften. Sie leitet dann auch die didaktischen Überlegungen, wie die begründeten Zielsetzungen sachlich angemessen verwirklicht werden können; daß dies mit „didaktischer Phantasie“ geschehen soll, die gerade den Spaß (z. B. an der Bewegung oder an sozialen Kontakten) als wesentliche Hilfe zur Motivation einschließt, erfährt bereits der angehende Übungsleiter in den ersten Stunden — falls er es noch nicht aus eigener Erfahrung wissen sollte.

Literatur

- BECKERS, E.: Ästhetische Erziehung — ein Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft. St. Augustin 1985.
- BECKERS, E.: Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 17 (1987), 241–257.
- BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf 1967².
- BERNETT, H.: Zum Problem der Fremdbestimmung und Instrumentalisierung des Sports. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 139–150.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München 1974.
- BRODTMANN, D.: Frage: Wie einseitig darf Schulsport sein? In: sportpädagogik (1989) 1, 56–60.
- EICHBERG, H.: Zur historisch-kulturellen Relativität des Leistens in Spiel und Sport: In: Sportwissenschaft 6 (1976), 9–34.
- GAULHOFER, K. / STREICHER, M.: Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze II. Wien 1949.
- GAULHOFER, K.: Das Schulturnen. In: GAULHOFER, K. / STREICHER, M.: Das neue Schulturnen 1962².
- GRUPE, O.: Über das Problem einer Wissenschaft der Leibesübungen (oder Leibeserziehung) als pädagogische Disziplin. In: Pädagogische Rundschau 18 (1964), 847–868.
- GRUPE, O.: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: HAHN, E. / PREISING, W. (Red.): Die menschliche Bewegung — Human Movement. Schorndorf 1976, 3–19.
- GRUPE, O.: Das Spiel im Sport — der Sport als Spiel? In: GRUPE, O. / GABLER, H. / GÖHNER, U. (Hrsg.): Spiel — Spiele — Spielen. Schorndorf 1983, 18–42.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984³.
- KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule. Stuttgart 1969¹⁷.
- KRUSE, C.: Gesundheitsbildung für alle? In: KRUSE, C. / THIELE, J. (Hrsg.): Gesundheit und Bewegung. Didaktische Perspektiven und praktische Umsetzung. Köln 1991, 9–14.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
- KURZ, D.: Vom Sinn des Sports. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“. Schorndorf 1986, 44–68.
- KURZ, D.: Was suchen die Menschen im Sport? In: Deutscher Sportbund (Hrsg.): Menschen im Sport 2000. Dokumentation des Kongresses „Menschen im Sport 2000“. Schorndorf 1988, 126–144.
- KURZ, D.: Sport mehrperspektivisch unterrichten. Warum und wie? Vortrag auf dem 11. ADL-Kongreß Bayreuth, 5. 10. 1990. (Vortragsmanuskript).
- KURZ, D.: Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft 22 (1992), 145–154.

- LITT, T.: *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg 1963⁴.
- OPASCHOWSKI, W.: *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Opladen 1987.
- ROGERS, C.: *Entwicklung der Freizeit*. Stuttgart 1979³.
- SCHAEFER, G.: *Gesundheit – Vorstellungen in verschiedenen Kulturen*. In: GROPENGIESSER, I./SCHNEIDER, V. (Hrsg.): *Gesundheit*. Friedrich Jahresheft VII. Velbert 1990, 10–13.
- SCHALLER, H.-J.: *Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik*. In: *Sportwissenschaft* 22 (1992), 9–31.
- SCHMIDT-MILLARD, T.: *Gesundheit – Leiblichkeit – Bildung*. In: KRUSE, C./THIELE, J. (Hrsg.): *Gesundheit und Bewegung. Didaktische Perspektiven und praktische Umsetzung*. Köln 1991, 15–27.
- SCHULTE-SASSE, J.: *Autonomie als Wert. Zur historischen und rezeptionsästhetischen Kritik eines ideologischen Begriffs*. In: GRIMM, G. (Hrsg.): *Literatur und Leser*. Stuttgart 1975.
- VOLKAMER, M.: *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf 1987.