

Petra Wolters

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht

PHYSICAL EDUCATION: LIVE IN THE PRESENT OR LEARN FOR THE
FUTURE?

Zusammenfassung

In der Sportpädagogik und -didaktik hat das Thema der Gegenwartsorientierung Tradition. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Menschen nur deswegen Sport treiben, weil sie das Erleben und die unmittelbare Erfüllung der Gegenwart suchen, die mit Bewegung, Spiel und Sport verknüpft sein können (vgl. z. B. Volkamer, 1987). Sportunterricht findet jedoch im Rahmen der Institution Schule statt, deren staatlicher Auftrag nicht vornehmlich in der Gegenwartsorientierung, sondern in der Zukunftsorientierung liegt. Insofern zeichnet sich für das Schulfach Sport ein Dilemma ab. Nach der Beleuchtung von pädagogisch relevanten Zeit-Problemen und ihrer Bedeutung für den Sportunterricht werden ausgewählte empirische Befunde zu Einstellungen der Akteure in der Praxis sowie sportpädagogische Positionen vorgestellt. Zum einen sind dies Ansätze, die Sportunterricht als ästhetischen Prozess interpretieren, zum anderen Überlegungen zum Handeln und Erleben im Sportunterricht. Sportunterricht muss neben der fachtypischen Orientierung an der erfüllten Gegenwart auch die schulischen Ansprüche einer Zukunftsorientierung berücksichtigen, um seinen Status als Schulfach zu wahren.

Schlagworte: Sportunterricht – Sportdidaktik – Zeit

Abstract

A traditional topic among scholars of physical education and didactics is the characteristic of sports which lies in the fulfilment of the present. As pointed out consistently, human beings practice sport in search for the experience and the immediate fulfilment of the presence that can be linked with playing, exercising and practicing sports (e.g., Volkamer, 1987). Physical education, however, is part of the institutional school setting that follows the public mandate of orientation on the future rather than the present. Thus, the subject physical education is facing a dilemma. This article will first highlight pedagogically-relevant problems of time in physical education followed by selected empirical evidence on attitudes of students and teachers towards physical education. Then it will focus two sportspedagogical positions: on the one hand on a concept of physical education as aesthetic practice, on the other hand on a concept which stresses the importance of both acting and experiencing in physical education. Physical education needs to find a balance between providing opportunities for fulfilment in the present and qualifying for the future in order to maintain its status as a compulsory school subject.

Key words: physical education – sport didactics – time

1 Problemstellung

In der Bildungspolitik und der Bildungsforschung dominiert die Frage, wie die Schule dazu beitragen kann, die heranwachsende Generation auf die Zukunft vorzubereiten. Eine besondere Zuspitzung erfährt diese Frage in der Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards, deren Formulierung ein Kampf gesellschaftlicher Mächte (Weniger, 1960, S. 22) ist.

Sport als Schulfach bleibt davon nicht unberührt, da er seinen Beitrag zur Vorbereitung auf das zukünftige Leben nachweisen muss, wenn er im Kanon der Schulfächer bestehen will. Im pädagogischen und didaktischen Denken über Sport hat jedoch die Gegenwartsorientierung eine große Bedeutung. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Menschen nur deswegen Sport treiben, weil sie das Erleben und die unmittelbare Erfüllung der Gegenwart suchen, die mit Bewegung, Spiel und Sport verknüpft sein können (vgl. z. B. Volkamer, 1987). Das Wesen des Sports liege in seiner Zweckfreiheit, seiner prinzipiellen Folgenlosigkeit (vgl. z. B. Grupe, 1984, S. 87) und gerade dadurch werde er für Menschen wertvoll. Für den außerschulischen Sport mag diese Auffassung akzeptabel sein, für den Sportunterricht, der im Rahmen der Institution Schule stattfindet, ist sie es nicht. Insofern gerät das Schulfach Sport in ein Dilemma, das sowohl in der Praxis als auch in der theoretischen Reflexion sehr unterschiedlich bearbeitet wird.

Ziel dieses Beitrags ist es, das Dilemma des Sportunterrichts deutlich herauszuarbeiten, die Einstellungen der Akteure des Sportunterrichts anhand von ausgewählten empirischen Studien darzustellen und schließlich zwei sportpädagogische Konzepte, die das Merkmal der Gegenwartsorientierung bei gleichzeitiger Orientierung am Bildungsauftrag der Schule thematisieren, miteinander zu vergleichen und kritisch zu bilanzieren.

Zuerst wird eine Klärung des Begriffs Gegenwartsorientierung angegangen (2), der – wie sich herausstellen wird – schwer fassbar ist. Im Anschluss werden zentrale Aspekte pädagogischer Zeit-Probleme dargestellt, die mit Schleiermacher beginnend immer wieder diskutiert werden (3). Im nächsten Schritt geht es um die Institution Schule, deren Aufgaben und Merkmale eher auf die Zukunft gerichtet sind als auf die Gegenwart. Hieraus resultieren Probleme, die die Zukunftsorientierung für das Lehren und Lernen in der Schule hervorruft (4). Umgekehrt beschäftigt sich der folgende Abschnitt (5) mit den Problemen, die der Sportunterricht mit der Zukunftsorientierung hat. Hier werden neben Volkamers Position einer Entpädagogisierung einige empirische Befunde zur Einstellung der Akteure im Sportunterricht, also der Sportlehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler, herangezogen (vgl. Bräutigam, 1994; Wolters, 2010), ebenso die Diskussion zur Entwicklung von Kompetenzmodellen für das Schulfach Sport (vgl. Franke, 2008a, 2008b; Gogoll, 2009, 2011).

Um nicht nur bei einer Problembeschreibung stehen zu bleiben, sollen zwei ausgewählte sportpädagogische Ansätze vorgestellt und verglichen werden, bei denen die Antinomie von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung thematisiert wird: einmal Konzepte der Ästhetischen Erziehung bzw. Bildung (bes. Franke, 2006, 2007, 2008a, 2008b) und zum anderen Ehnis Ansatz des Handelns und Erlebens im Sportunter-

richt (1977, 1979, 2004). Den genannten ist gemeinsam, dass sie das Verhältnis von sportlichem Tun und Reflexion thematisieren, wenngleich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und mit deutlich verschiedenen Folgerungen für die praktische Gestaltung von Sportunterricht.

2 Was ist Gegenwartsorientierung?

„Das Bedürfnis, Gegenwart für etwas Einfaches zu halten, da sie doch die Basis unserer Erfahrungen, Entscheidungen und Handlungen ist (und insofern der einzige Teil der Zeit, dessen wir habhaft werden können), steht im krassen Gegensatz zu ihrer komplexen Struktur“ (Stepath, 2006, S. 132). Um den Rahmen des Textes nicht zu sprengen, werden hier nur drei Aspekte skizziert, die die Bedeutung von Gegenwart betreffen: die begrenzte Lebenszeit des Menschen, der Umgang mit der Lebenszeit sowie die phänomenologische Beschreibung von Gegenwart.

Gegenwart kann als das bestimmt werden, was zwischen Vergangenheit und Zukunft liegt, das jedoch immer schon vorbei ist, sobald man darüber nachdenkt. In der Gegenwart geht beständig Zukunft in Vergangenheit über; in ihr verfestigen sich Möglichkeiten in unveränderliche Wirklichkeit (vgl. Bollnow, 1972, S. 39-40). Die Psychologie betont, dass es dem Menschen nur in der Gegenwart möglich ist, die Welt und sein Selbst wahrzunehmen und damit in Kontakt zu treten. Angesichts der Sterblichkeit des Menschen – oder mit Bollnow (1972, S. 10) der „Nichtigkeit des Menschen im Angesicht der schwindenden Zeit“ – verschreiben sich einige philosophische Schulen der Maxime, die Gegenwart als das einzig Wirkliche anzusehen – das drückt sich in Sinnsprüchen wie *carpe diem* oder *memento mori* aus. Blumenberg (1986) trennt Lebenszeit und Weltzeit voneinander und vertritt die These, dass sich eine „Zeitschere“ öffne, weil der Lebensanteil an den Möglichkeiten, die Welt zu erfahren, trotz Beschleunigung und Mechanismen zum Zeitgewinn schrumpften. Er bringt dies auf die Formel „Immer weniger Zeit für immer mehr Möglichkeiten und Wünsche“ (Blumenberg, 1986, S. 73).

Als einzige Möglichkeit, der Bedrohung durch die schwindende Zeit zu entgehen, sieht Bollnow (1972) die Gelassenheit, das richtige Sich-Einlassen in den Gang der Zeit, das er auch in Anlehnung an Merleau-Ponty „Wohnen in der Zeit“ (Bollnow, 1972, S. 111) nennt.

Im alltäglichen Sprachgebrauch scheint klar zu sein, dass Gegenwart sich auf die Zeit bezieht, die wir gerade jetzt erleben. Hierin steckt schon eine philosophische Unterscheidung der Zeit, die auf Bergson (1912, zit. nach Bollnow, 1972) zurückgeht: die Einteilung in eine objektive, messbare Zeit und in eine subjektive, konkret erlebte Zeit (vgl. Bollnow, 1972, S. 7). Im Folgenden wird es um die zweite Kategorie von Zeit gehen, die für pädagogische Prozesse eine hohe Bedeutung hat, besonders in der Frage, welches Verhältnis der Mensch zu seiner Zeit haben sollte. Bollnow (1972, S. 8) nennt als Ziel die „Erziehung zur Zeitlichkeit“. Es gehe darum, Heranwachsenden zu helfen, das richtige Verhältnis zur Zeit zu gewinnen, wobei die Überwindung der Zeitlichkeit nur in der Zeit selbst erfolgen könne (ebd., S. 14). Schon Bollnow (1972, S. 19-20) konstatiert, dass es typisch für den modernen Menschen sei, dass er eigentlich niemals Zeit habe und hinter den Anforderungen stän-

dig zurückbleibe. Eines der Probleme sei, dass der Mensch über seine Gegenwart hinausdränge, er also nicht wirklich bei der Sache sei, nicht bei dem, was er in der Gegenwart zu erfüllen habe (vgl. Bollnow, 1972, S. 21), denn „alle Zeit ist in einer vorgegebenen Weise Zeit für etwas“ (ebd., S. 25).

Die zeitliche Dauer der Gegenwart ist nicht allgemeingültig zu bestimmen, da je nach Intention ein Zeitalter, eine Handlung oder ein Moment gemeint sein kann. Beispielsweise sprechen wir von Gegenwartsliteratur oder Gegenwartskunst und meinen damit durchaus einige Jahrzehnte, während vom Individuum aus gedacht kurze Zeitspannen als Gegenwart betrachtet werden. In der Hirnforschung etwa weisen empirische Ergebnisse darauf hin, dass wir eine Spanne von etwa zwei bis drei Sekunden als Gegenwart verarbeiten (vgl. Pöppel, 2006, S. 302). Wenn Kinder ganz in einem Spiel aufgehen, so befinden sie sich allerdings in einem Zustand ausgedehnter Gegenwart. Mit Schmitz kann man aus phänomenologischer Sicht festhalten, dass über die Ausdehnung von Gegenwart nur subjektive Maßstäbe entscheiden. Für ihn sind Gegenwart und Bewusstsein in einem oszillierenden Prozess verknüpft. Wir schwanken zwischen dem Erleben unbewusster Gegenwart und dem reflektierenden Bestimmen bewusster Gegenwart. Während wir – wie Schmitz (1997, S. 24-25) sagt – „wie auf einem Teppich unauffälliger Eindrücke“ leben, kann man zwei Situationen des Erlebens unterscheiden: die impressiven Situationen, die ganzheitlich und wie auf einen Schlag erfasst werden, und die segmentierten Situationen, die von längerer Dauer sind und beispielsweise Entwicklungen der Persönlichkeit betreffen. Letztere können wir differenziert betrachten, während uns erstere als unmittelbare, der Reflexion schwer zugängliche Ereignisse gegeben sind. Der Zustand des Erlebens dauert nur so lange an, bis durch das Reflektieren ein Schnitt gesetzt wird. Im Gegensatz zu Säuglingen, die fast ganz impressiven Situationen ausgeliefert sind und nach Schmitz (1990, S. 48-49) über eine primitive Gegenwart der undifferenzierten Zustände und Reflexe verfügen, kann der erwachsene Mensch über dem Hier und Jetzt stehen, an das er leiblich gebunden ist, und in einer entfalteten Gegenwart leben. Gegenwart ist dann sowohl Voraussetzung für Wahrnehmung als auch Interpretation von Wahrgenommenem (vgl. Stepath, 2006, S. 55). Diese phänomenologischen Überlegungen sind für die Frage der Gegenwartsorientierung wichtig, weil sie die Bezüge zwischen Erleben, Bewusstsein und Gegenwart thematisieren, die für Sporttreiben und Sich-Bewegen charakteristisch sind.¹

Die Überschrift dieses Abschnitts hat die Frage aufgeworfen, was denn Gegenwartsorientierung sei. Trotz der grundsätzlichen Probleme, Gegenwart zu bestimmen, soll hier eine didaktisch fokussierte Begriffsklärung versucht werden. Der vielleicht gebräuchlichere Begriff *Gegenwartserfüllung* (vgl. etwa Neumann, 2000) soll von *Gegenwartsorientierung* unterschieden werden. Mit einer Gegenwartsorientierung im Sportunterricht soll eine pädagogische und didaktische Richtung bezeichnet werden, die Schülerinnen und Schülern subjektiv bedeutsame und sie ganz erfüllende Wahrnehmungen und Erlebnisse im Hier und Jetzt ermöglichen will. Ob

¹ Vgl. Bezüge in den Abschnitten 6.1 und 6.2.

dabei tatsächlich Gegenwartserfüllung erreicht wird – also Schülerinnen und Schüler im Hier und Jetzt aufgehen – ist damit noch nicht gesagt. Während Gegenwartsorientierung in diesem Text für eine normative didaktische Position steht, der es darum geht, die Dimension Gegenwart in pädagogischen Prozessen zu berücksichtigen, ist Gegenwartserfüllung eine subjektive Kategorie, die einen spezifischen Modus der Erlebniswelt der Akteure des Sportunterrichts bezeichnet.

3 Zeit-Probleme in der Erziehung

Lüders (1995, S. 79-160) hat drei pädagogische Grundprobleme in Bezug auf die Zeit identifiziert: die spannungsreiche Beziehung von Gegenwart und Zukunft verknüpft mit der Frage, wie die pädagogische Aufgabe zu definieren sei, den Gegensatz zwischen objektiver und subjektiver Zeit bzw. individueller und kollektiver Zeit und schließlich die Befristung der Zeit, die für Bildung und Erziehung zur Verfügung steht. Diese Probleme werden im Folgenden kurz erläutert.

Die Antinomie von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung in der Erziehung hat schon Schleiermacher 1826 formuliert. Er beschreibt das folgendermaßen: „...so ist doch jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjekt, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Wert in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll. (...).“ Allerdings lebe das Kind ganz in der Gegenwart und nicht für die Zukunft (Schleiermacher, 1826/1957, S. 45-46).

Daher fragt sich Schleiermacher, ob man befugt sei, die Gegenwart des Kindes dem Zweck der Erziehung, der in der Zukunft liegt, aufzuopfern (ebd., S. 46). Für die Sportpädagogik ist noch eine weitere Textstelle von Relevanz. Schleiermacher (ebd., S. 50) unterscheidet zwischen Spiel und Übung: „Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung.“ Die Gegenwartsorientierung bleibt nach Schleiermacher gewahrt, wenn der Zögling Befriedigung im Spiel empfindet, indem er sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewusst ist (ebd., S. 51). Soll Erziehung ethisch vertretbar sein, so empfiehlt Schleiermacher, am Anfang die Übung in das Spiel zu integrieren oder vielleicht besser ausgedrückt: durch Spielen zu üben und erst dann, wenn der Zögling den Sinn des Übens einsieht und sich an ihm erfreut, Spiel und Übung auseinandertreten zu lassen (ebd., S. 50). Ein deutliches Indiz dafür, dass Üben und Spielen in der Praxis häufig als Gegensätze empfunden werden, ist die klassische Schülerfrage während einer Übungsphase: „Spielen wir heute noch?“ Allerdings ist auch bei kleinen Kindern schon zu beobachten, dass sie, wenn sie einen intensiven Wunsch verspüren, etwas zu können, durchaus üben. Insofern ist es fraglich, ob Schleiermachers Unterscheidung kategorisch zutrifft.

Auch historisch jüngere Schriften greifen das Problem der Zeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen auf. Mollenhauer (1981, S. 68) beschreibt Erziehung als „prinzipiell riskanten Vorgriff auf Künftiges“, denn niemand könne mit Sicherheit voraussagen, welche Zukunft dem zu Erziehenden bevorstehe. Mollenhauer schließt an Schleiermachers Forderung an, dass der gegenwärtige Lebensmoment keinem

ungewissen zukünftigen geopfert werden dürfe. Allerdings setzt er hinzu, dass die Eigentümlichkeit des Individuums beachtet werden müsse. Diese Eigentümlichkeit stelle sich aber nie in der Nur-Gegenwart dar, sondern in einer autobiographischen Mitteilung, „in der das Ich sich uns darstellt“ (Mollenhauer, 1981, S. 77). Insofern enthält die Gegenwart eines Individuums immer sowohl Rückgriffe auf Vergangenes als auch Vorgriffe auf die Zukunft. Erziehung und Bildung, die sich ausschließlich auf die Gegenwart bezögen, würden den Horizont der Heranwachsenden unnötig beschränken. Prange (2005, S. 172) bezeichnet die Zeit des Lernens denn auch als „Vergegenwärtigung des Gewesenen im Horizont des Kommenden“. Zeit kann aus der Perspektive von Bildung als etwas konzipiert werden, was erst durch Zeitpraktiken entsteht und nicht unabhängig vom Menschen und seiner Sozialität existiert (vgl. Dörpinghaus, 2005, S. 565).

Als Didaktiker versucht Klafki (2007, S. 270-278) die Antinomie von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung so zu bewältigen, dass Unterrichtsthemen auf ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung geprüft werden. Unterricht hat die Aufgabe, Heranwachsenden in ihrer gegenwärtigen Lebensphase Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, ihnen zugleich aber auch Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft zu schaffen (ebd., S. 272-273). Die Frage nach der Gegenwartsbedeutung wird durch die praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in der Alltagswelt der Schüler(innen) bestimmt, während die Zukunftsbedeutung in der vermuteten Brauchbarkeit im späteren Leben der Heranwachsenden liegt. Solches Denken setzt allerdings eine lineare Zeitvorstellung voraus, wie sie sich mit dem Gedanken des Fortschritts besonders seit dem 18. Jahrhundert verbreitete (vgl. Dörpinghaus, 2005, S. 567). Zeit löst sich von gegenwärtigen Erfahrungen und wird an Rationalitätsformen und -praktiken gebunden, die sich auf die Sicherung einer besseren Zukunft richten. Zukunft erhält damit geradezu eine heilsgeschichtliche Bedeutung (ebd.). Noch radikaler formuliert Dörpinghaus (2005, S. 567): „In linearen Zeiten ist Gegenwart und Erfahrung (...) nicht zu denken.“

Bildung sorgt nach Dörpinghaus (2005, S. 566) dafür, dass die einfache Reiz-Reaktionskette, wie sie bei Tieren funktioniert, verzögert wird. Erst durch diese Verzögerung gewinnt der Mensch Erfahrungsspielräume. Lernen sei so nicht auf die Reaktion auf eine Frage beschränkt, sondern lasse eine Antwort entstehen, die die Frage selbst in Frage stellen könne (vgl. Dörpinghaus, 2005, S. 570). Didaktisch bedeutsam sei es, lineare und verzögerte Zeit zu unterscheiden. Reines Zeitmanagement reicht nicht aus, um Bildung zu ermöglichen. „Es stellt sich didaktisch und praktisch je die Frage, welche Rolle Linearität, Zweckbestimmtheit und Ordnungsgefüge *im Rahmen* der Fragen nach Ermöglichung von Bildungszeit spielen, und zwar in eben dieser Priorität der Rahmung“ (Dörpinghaus, 2005, S. 573; Hervorhebung i. O.).

Widersprüche und Probleme der Zeitdimensionen durchziehen Geißlers kritische Überlegungen zum Arbeiten und Lernen (1985, bes. S. 113-144). Geißler (1985, S. 113-114) wehrt sich gegen das zeitökonomische Denken bei Bildungsprozessen, da eine Beschleunigung nicht notwendigerweise ein Mehr an Bildung erzeuge, eher im Gegenteil. Bildungssituationen seien daher grundsätzlich von Arbeitssituationen zu unterscheiden. Während Arbeitszeit ökonomisch berechenbar sein soll und die zeitliche Unzuverlässigkeit des Menschen zunehmend durch die gleichmäßige

Leistung von Maschinen ersetzt wird, kann dies in der Bildungszeit nicht gelingen. Zur Bildung gehöre demnach, sich Zeit lassen oder auch Zeit verlieren zu können (ebd., S. 115). Bildungsprozesse verlaufen nicht-linear und entziehen sich damit immer wieder der nach äußeren Zeittakten ausgerichteten Planung (ebd., S. 117).

Von politischer Seite her wird Bildung gerne als Investition in die Zukunft bezeichnet, geradezu als Instrument, mit dem in der Gegenwart Zukunft berechenbar werden sollte (vgl. Schönbächler, Becker, Hollenstein & Osterwalder, 2010, S. 7). Die ökonomische Denkweise, die zunehmend in den Bildungssektor eingezogen ist, zielt nach Dörpinghaus (2009, S. 167) auf die Dienstbarmachung des Menschen als Humankapital, das unter anderem durch die Bildungszeit kontrolliert und gesteuert werden soll. Bildung erscheint damit als Anpassungsleistung an vorgegebene Ordnungsmuster (ebd.). Zukunft jedoch ist eine „fiktionale Normativität“, die ‚Wirklichkeit‘ schafft, der sie dann zu entsprechen scheint (vgl. Dörpinghaus, 2009, S. 169). Durch die lineare Zeitvorstellung wird Weltzeit und Lebenszeit getrennt, sodass der einzelne Mensch, der ja nur eine kurze Dauer der Weltzeit lebt, „veraltet“. Daraus resultiert das Gebot, möglichst viel „Welt“ in das eigene begrenzte Leben zu holen, mit anderen Worten: Zeitdruck (ebd., S. 170).

„Indem die Lebenszeit nunmehr als knappe Ressource gedeutet wird, werden zunehmend Rationalitätsformen der Ökonomie auf die Lebenszeitgestaltung bezogen“ (Dörpinghaus, 2009, S. 170-171).

Da Zeit als begrenzte Ressource konstruiert wird, darf sie nicht verschwendet werden, das heißt nach Dörpinghaus (2009, S. 171), dass ein Verzicht auf Gegenwart und die Möglichkeiten der Erfahrung gefordert sind, und eine dauernde Erwartungshaltung, die sich auf die Zukunft richtet, vorherrscht. Die Folge: Der Zeitgewinn wird zum Selbstverlust (ebd., S. 173). Dörpinghaus (2009, S. 179) hält dem ökonomischen ein bildungstheoretisches Prinzip entgegen: Bildung habe nicht in erster Linie zukunfts-fähig zu machen, sondern vergangenheits- und gegenwartsfähig. „Letztlich geht es darum, nicht blindlings demjenigen zu folgen, der man sein soll, sondern vielmehr zu verstehen, wer man gegenwärtig ist, und vor allem: wie man zu dem geworden ist, der man ist.“

4 Probleme der Schule mit der Gegenwartsorientierung

Schule unterliegt den drei Zeit-Problemen, die Lüders (1995) charakterisiert hat. Die im vorigen Abschnitt genannten Probleme werden nun auf die Institution Schule bezogen.

Die Schule ist eine Institution, die sich herausbildete, als Gesellschaften komplexer wurden und damit neue, nicht mehr nur aus der Tradition abgeleitete Anforderungen an das Individuum stellten. Statt wie in weniger komplexen Gesellschaften alles durch einfache Teilhabe am Leben der Erwachsenen zu lernen, gehen Heranwachsende nun in die Schule, die ausschließlich zum Zwecke des systematischen Lernens geschaffen wurde. Mit der Einführung der Schulpflicht greift der Staat massiv in die Lebenszeit seiner Bürgerinnen und Bürger ein, indem sowohl mindestens zehn Jahre lang der Besuch der Schule erzwungen wird als auch innerhalb dieser

Dauer ein strenges Zeitregime herrscht (vgl. Zeiher, 2008a, S. 8). Damit wird die kollektive Zeit deutlich höher gewichtet als die individuelle Zeit, auch wenn Reformschulen und bestimmte didaktische Ansätze wie Projektunterricht diesen Konflikt zu entschärfen versuchen. Auf der anderen Seite hat die Schulpflicht viele Heranwachsende von den Zwängen der Erwerbsarbeit befreit und kann als Eingriff in das gegenwärtige Leben mit einem Gewinn im späteren Erwachsenenleben legitimiert werden (ebd.). Dennoch wird Zeit als Medium der Macht über fremdes Leben eingesetzt. Die Schule verkörpert immer noch das Modell der objektiven, linearen Zeit, wie sie eine hochgradig arbeitsteilige Gesellschaft erfordert, und befördert Tugenden wie Pünktlichkeit, Stetigkeit und Regelmäßigkeit, um die Heranwachsenden für die spätere Arbeitswelt tauglich zu machen (vgl. Geißler, 1985, S. 124; Zeiher, 2008a, S. 13). Allerdings zeichnet sich die aktuelle Arbeitswelt zunehmend durch den flexiblen Gebrauch der Zeit aus und erfordert weniger die Einhaltung der genannten Tugenden, sondern eher ein selbstgesteuertes Zeitmanagement der Individuen (ebd.). So zieht allmählich auch in Schulen eine veränderte Auffassung von Zeit ein, indem Unterricht stärker individualisiert und der verbindliche Zeittakt teilweise aufgehoben wird (vgl. Zeiher, 2008a, S. 14).

Grundsätzlich zeichnet sich Schule aber auch heute noch durch verschiedene Merkmale aus, die schon Herrlitz (1994) zusammengefasst hat und die für die Frage der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung bedeutsam sind. Erstens ist das Lernen in der Schule von unmittelbaren Hier-und-Jetzt-Erfahrungen abgekoppelt. Es findet in raum-zeitlicher Distanz zur gesellschaftlichen Praxis statt. Zweitens erscheint die konkrete Wirklichkeit symbolisch in der Schule, indem sie durch Sprache, Modelle, Zahlen, Bilder usw. repräsentiert ist. Schule setzt die Entwicklung von Zeichensystemen voraus: ohne Schriftkultur keine Schule. Während Lernen durch einfache Teilhabe immer empirisch und zufällig abläuft, kann Lernen in der Schule systematisch und durch die symbolische Vermittlung beliebig wiederholbar angegangen werden. Darin liegt der große strategische Vorteil des schulischen Lernens. Drittens – und hier finden wir einen unmittelbaren Bezug zum Thema dieses Beitrags – verändert sich durch Schule die Zeitbindung des Lernens. Das Lernen wird aus dem praktischen Lebenszusammenhang herausgelöst. Anstatt sich auf konkrete Ziele zu richten, die unmittelbar bevorstehen, wird nun „auf Vorrat“ gelernt (vgl. Kahlert & Lieber, 2005, S. 105). Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vielleicht erst im Erwachsenenleben sinnvoll angewendet werden können – oder auch nie –, werden schon in der Schule vermittelt. Herrlitz (1994, S. 28) spricht hier davon, dass dies ein hohes Maß an Fernmotivierung voraussetzt. In Zeiten, in denen immer schwerer vorauszusagen ist, wie das Leben der jetzigen Kinder einmal sein und was auf dem Arbeitsmarkt gefordert sein wird, wird das schulische Lernen noch zusätzlich durch sehr hohe Leistungserwartungen geprägt. Die einen versuchen, sich noch besser auf das ungewisse zukünftige Leben vorzubereiten und strengen sich immer mehr an, um nicht zu den zukünftigen Verlierern zu gehören; die anderen resignieren (vgl. Zeiher, 2008b, S. 36). Weder die Akteure noch die Qualität des Lernens vertragen auf die Dauer Zeit- und Leistungsdruck, so Zeiher (2008b, S. 37). Insofern diagnostiziert sie, dass der Zukunftsbezug des schulischen Lernens in einer Krise stecke.

Schule ist außerdem eine gesellschaftliche Institution, die einen hohen Formalisierungsgrad hat. Durch die Schulpflicht, ihre hierarchische Struktur, einen streng organisierten Tagesablauf, Lehrpläne und Verfahren der Leistungsbeurteilung sowie durch die Vergabe von Zertifikaten lässt sie wenig Raum für individuelle Gestaltung (vgl. Heim, 2009, S. 37-38). Betrachtet man das Lernen in der Schule aus der Perspektive des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, so zeichnet es sich nach Jackson (1975, S. 24) durch Verzögerungen, Versagungen und Unterbrechungen aus: „Wenn wir die einzelnen Situationen des Schulalltags sorgfältig durchgehen, überrascht die viele Zeit, die die Schüler mit bloßem Warten zubringen.“ Individuelles Zeitempfinden und zeitliche Normen des Unterrichts können in Konflikt geraten (vgl. Balz & Schierz, 1998). Nicht selten muss ein für einen einzelnen Schüler fruchtbarer Moment der Bildung der zeitlichen Beschränkung durch kollektives Lernen geopfert werden (ebd., S. 21). Von Schülerinnen und Schülern wird also häufig ein Aufschub oder eine Unterbrechung eigener (Lern-)Bedürfnisse verlangt. Unterricht kann auch zum Kampf gegen die sozialen Bedürfnisse von Lernenden (und auch von Lehrenden) werden (vgl. Geißler, 1985, S. 135). In der Regel sind Schülerinnen und Schüler nicht daran beteiligt, die Unterrichtszeit einzuteilen, weil diese Aufgabe traditionell der Lehrkraft zufällt, die an der Berechenbarkeit ihrer Sportstunden interessiert ist und auch daran interessiert sein muss (vgl. Balz & Schierz, 1998, S. 23). Gleichwohl wäre es pädagogisch sinnvoll, Schülerinnen und Schülern Freiräume für individuelle Bildungszeit zu geben, sodass sie einen zunehmend selbstständigen Umgang mit Zeit erwerben könnten (ebd., S. 24).

Auch von Lehrkräften fordert die Schule viel: Der Lehrerberuf kann als eine besondere Profession angesehen werden, die im Gegensatz z. B. zum Therapeuten nicht schon bestehende Probleme mit dem Klienten bearbeitet, sondern sozusagen präventiv Probleme vorwegnimmt, die die Klienten – sprich Schülerinnen und Schüler – noch gar nicht haben (vgl. Körner, 1999, S. 782). Weil die Probleme den Schülerinnen und Schülern nicht unmittelbar in ihrem gegenwärtigen Leben begegnen, empfinden sie die Beschäftigung damit oft nicht als lohnend oder reizvoll. Mit einem anderen Sprachspiel formuliert: Die Schule erzeugt recht systematisch Motivationsprobleme. Die Professionalität von Lehrkräften zeigt sich darum auch in der Fähigkeit, Arbeitsbündnisse mit den Schülerinnen und Schülern zu schaffen (vgl. Lüsebrink (2006), die dieses Problem an Beispielen aus dem Sportunterricht eingehend untersucht). Im Rahmen der Schule nimmt Sport als ein Fach, das schon durch Raumwechsel, Aufbau etc. viel Zeit braucht, zudem eine Sonderrolle ein, sodass viele Sportlehrer(innen) sich in einen aussichtslosen Kampf mit der immer zu knappen Zeit verwickelt sehen.

Die genannten Merkmale von Schule lassen sich insgesamt unter der Überschrift Zukunftsorientierung zusammenfassen, auch wenn nach Zeiher diese Orientierung in einer Krise steckt und Reformansätze eine verstärkte Gegenwartsorientierung im Unterricht anstreben. Schule als Institution dient aber nach wie vor der Vorbereitung der heranwachsenden Generation auf die zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft. Insofern kann Schule von ihren Funktionen her nicht vorrangig gegenwartsorientiert sein, obwohl es sicherlich immer wieder Momente der Gegenwartserfüllung in der Schule gibt.

5 Probleme des Sportunterrichts mit der Zukunftsorientierung

5.1 Die „Zweckfreiheit“ des Sports

Die Zweckfreiheit des Spiels, aber auch des Sports ist ein Topos, der seit Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen immer wieder gerne aufgenommen wird. So findet sich in den „Grundlagen der Sportpädagogik“ von Grupe (1984) ein Kapitel über die Zweckfreiheit der sportlichen Bewegung.² Im Gegensatz zu Arbeits- und Alltagsbewegungen sind sportliche Bewegungen nicht durch einen Zweck definiert, der über sie selbst und ihre flüchtige Existenz hinausweist. Die bloße Beobachtung einer Bewegung enthüllt diesen Unterschied nicht unbedingt: Jemand, der sehr schnell läuft, um noch einen Bus zu erreichen, führt dieselbe Bewegung aus wie ein Sprinter. Zweckfrei ist das sportliche Tun „in dem Sinne, als es nicht schon vorweg auf einen materiellen Nutzen gerichtet, nicht notwendig im Hinblick auf die Lebensbewältigung ist; es ist überflüssig, wenn man von einer ökonomischen und zweckrationalen Betrachtungsweise ausgeht. Insbesondere schließlich ist es freiwillig (...)“ (Grupe, 1984, S. 87). Der Wert des sportlichen Tuns kann eine Bereicherung des Lebens sein, indem der oder die Sporttreibende nach Freude, Können oder kurzzeitigem Ausstieg aus dem Alltag sucht. Damit steht Sport dem Spiel nahe, das Scheuerl (1968, S. 98) unter anderem mit den Merkmalen „zeitloser Gegenwart“ und „innerer Unendlichkeit“ beschrieben hat.³ Eine zeitenthobene Gegenwart und grundsätzliche Zweckfreiheit schließen jedoch das aus, was die Schule als Institution auszeichnet: Zukunftsorientierung.

In der Sportdidaktik hat Volkamer immer wieder für das unmittelbare, als sinnvoll erlebte Sporttreiben auch in der Schule gekämpft. Seine kritischen Einwürfe gegen überzogene pädagogische Ansprüche im Fach Sport beruhen auf seiner Sportdefinition, die lautet: „Sport ist die willkürliche Schaffung von Aufgaben, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden. Die Lösungen sind beliebig wiederholbar, verbesserbar und übbar, und die Handlungsergebnisse führen nicht unmittelbar zu materiellen Veränderungen“ (Volkamer, 1987, S. 53). Klassische Beispiele für die Willkürlichkeit und nur subjektiv zu verstehende Sinnhaftigkeit des Sporttreibens sind der 400 m-Lauf, bei dem der Läufer wieder an demselben Punkt anlangt wie vor der Betätigung und dabei noch völlig erschöpft ist, oder der Wurf auf einen Basketballkorb, bei dem der Ball immer wieder durch die Maschen fällt. Sisyphos als glücklicher Sportler?

Nicht ganz, denn Sisyphos hat sich nicht freiwillig in seine Lage begeben. Freiwilligkeit ist nach Volkamer ein wesentliches Merkmal von Sport, sodass er zu dem

² Bei Grupe (1982, S. 107) ist allerdings auch davon die Rede, dass wir uns mit Sport eine „freiwillige Selbsterschwernis“ zumuten, aus der Kultur entstehe. Selbsterschwernis deutet nun eben nicht auf das unmittelbare Erleben der Gegenwart hin, sondern eher auf eine Zukunftsorientierung.

³ Zum Gegensatz von Arbeit auf der einen Seite und Spiel und Muße auf der anderen vgl. auch Bollnow (1972, S. 28-29).

Schluss kommt, dass Sport als Pflichtfach in der Schule eine pragmatische Paradoxie darstellt (ebd., S. 1987). Man könnte nun daraus folgern, dass Sport als Fach dann eben nicht in die Schule gehöre. Aber diese Lösung vertritt Volkamer nicht; vielmehr setzt er darauf, das Wesen des Sports trotz der Institution Schule „unverfälscht“ zu erhalten. Spaß im Sinne einer unmittelbar als sinnvoll und befriedigend erlebten Tätigkeit – und damit sind wir bei einer deutlichen Gegenwartsorientierung – müsse zu der zentralen didaktischen Kategorie werden (ebd., S. 70). Verfehle man diesen primären Sinn der Sports, dann könne das Unterrichtsfach nur der Dressur dienen, nicht aber der Erziehung (ebd., S. 70).

Eigentlich geht es Volkamer auch gar nicht um Unterricht, wie er im Allgemeinen verstanden wird. Er fasst seine Position zusammen mit den Worten: „Entpädagogisierung des Sportunterrichts heißt, nicht Sport zu unterrichten, sondern mit Kindern Sport zu treiben, und zwar so, wie man ihn in diesem Alter auch getrieben hat, gerne getrieben hätte oder heute noch gerne treiben würde“ (ebd., S. 146).

Wenngleich die Mehrheit der Fachdidaktiker dieser schlichten Forderung nicht folgen will, scheinen die Akteure der Praxis ganz auf Volkamers Linie zu liegen.

5.2 Indizien⁴ für die Gegenwartsorientierung der Akteure

Befragt man Jugendliche, warum sie Sport treiben, so antworten fast 78 % mit „Spaß haben“ (vgl. Bräutigam, 1994, S. 237). Andere Gründe wie „Gesundheit fördern“ oder „dem Körper Gutes tun“ erreichen zwar auch noch hohe Werte, reichen aber nicht an den Spitzenreiter Spaß heran. Was aber bedeutet nun Spaß? Bräutigam (1994, S. 238) bezeichnet Spaß als „sich selbst rechtfertigende Basismotivation jugendlichen Sportengagements“. Spaß bezieht sich sowohl auf die Aktivität selbst – das Erleben während des Sporttreibens – als auch auf die Wirkungen, die sich nach der Aktivität ergeben. Spaß ist eine Art positive Gesamtbilanzierung des eigenen Sporttreibens (ebd.). Ausdrücklich schließen Jugendliche das Erleben von Können und Leistung in diesen Begriff ein. Eine simple Polarisierung: Spaß hier – Leistung dort verbietet sich daher. Bräutigam (1994, S. 243) deutet mit Bezug auf soziologische Gesellschaftsdiagnosen wie Schulzes Erlebnisgesellschaft Spaß als etwas, an dem sich Jugendliche bei der Suche nach Sinn orientieren. Gleichzeitig ist Spaß eine subjektive Kategorie, da Spaß auf innere Prozesse wie Erleben, Fühlen und Empfinden bezogen ist (ebd.). Bräutigam fordert, die Leitidee Spaß für den Sportunterricht ernst zu nehmen, damit die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Nun richtete sich die Befragung auf das Sporttreiben allgemein und nicht nur auf den Sportunterricht. Man könnte also annehmen, dass gerade das außerschulische

⁴ Indizien heißt es, weil keine umfassende Darstellung empirischer Befunde zu Sportlehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht vorgelegt wird, sondern lediglich wenige Untersuchungen als Hinweise auf eine verbreitete Haltung dem Sportunterricht gegenüber herangezogen werden. Ein Überblick über empirische Schulsportforschung findet sich in dem aktuellen Sammelband von Balz, Bräutigam, Miethling und Wolters (2011).

Sportengagement die Jugendlichen zu ihrem Antwortverhalten veranlasst hat. So mutmaßt Heim (2009, S. 34): „... es sollte auch nicht vergessen werden, dass die Attraktivität des Sportvereins vielleicht gerade darin begründet ist, dass er den Heranwachsenden als pädagogisch unverdächtiger Ort gilt.“ Untersuchungen zur Schülersicht auf den Sportunterricht weisen jedoch nach, dass die Suche nach Spaß genauso für den schulischen Sport gilt (vgl. Digel, 1996; Kruber, 1996). In jüngerer Zeit hat die SPRINT-Studie zudem gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Sportunterricht wohler fühlen als insgesamt in der Schule, dass sich zwei Drittel jedes Mal auf den Sportunterricht freuen und dass drei Viertel der Schülerinnen und Schüler gerne zum Sportunterricht gehen, während nur die Hälfte gerne zur Schule geht (vgl. Gerlach et al., 2006, S. 134). Wenn man Spaß mit Gegenwartsorientierung assoziiert, dann scheinen Heranwachsende im Sportunterricht einen Ort zu suchen und wohl zum Teil auch zu finden, der sie vor den Zukunftsansprüchen der Schule verschont. Dass, etwas salopp gesagt, Schüler Volkamer-Sympathisanten sind, erscheint aus lebensweltlicher Erfahrung heraus nicht verwunderlich – wie steht es aber mit den Lehrkräften?

Eine qualitative Interviewstudie von Wolters (2010) lässt den Schluss zu, dass der Sportunterricht aus Sicht der Sportlehrkräfte als eine Art Insel der Entschulung gesehen wird. Unabhängig vom Alter der Befragten und von ihrer Berufserfahrung wird Sportunterricht als Gegenwelt zur Schule konstruiert. Die Befunde sprechen dafür, dass Lehrkräfte die Anforderungen der Institution Schule an das Unterrichtsfach Sport als nicht so bedeutend wahrnehmen. Sie genießen an dem Fach hauptsächlich, dass es Freude bereitet und mit hoher Motivation der Schülerinnen und Schüler einhergeht. Lehrkräfte schaffen sich selbst und ihren Schüler(inne)n Freiräume von der Schule und ihren Bedingungen und bieten ihnen Ausgleich und Abwechslung. Es herrscht auch ein anderes, lockereres Verhältnis zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Nimmt man das Bild der Insel auf, so ist der Sportunterricht umgeben von einem Meer, das gleichförmig und manchmal langweilig ist. Sportunterricht erscheint als ein zeitlicher und räumlicher Ausbruch aus der Schule.

Dies lässt sich von zwei Seiten betrachten: Sportunterricht könnte erstens den negativen Auswüchsen der Schule entgegenwirken und die humanere Version einer Lehr-Lern-Institution verkörpern. Zweitens könnte der Sportunterricht aber als Fremdkörper erscheinen, der in der Schule fehl am Platze ist – die bildungspolitischen Folgen kann man sich leicht ausrechnen.

5.3 Kritik an einer alleinigen Gegenwartsorientierung

Die traditionelle Annahme der Zweckfreiheit des Sports kann man jedoch durchaus in Zweifel ziehen. Nicht umsonst hat die Sportpädagogik in der Instrumentalisierungsdebatte darum gerungen, ob und welche Zwecke mit Sport verfolgt werden sollten. In seiner kritischen Beurteilung dieser Debatte hat Scherler (1997, S. 7) die Zweckfreiheit des Sports als Fiktion bezeichnet. Es sei nämlich zu fragen, wann überhaupt jemand den Sport nur um seiner selbst willen betrieben habe. Der Sport selbst sage nichts aus, vielmehr seien es die Menschen, die ihn betrieben, die ihm einen Zweck, eine Funktion oder Bedeutung verliehen. Und resümierend schreibt er:

„Die so genannte Zweckfreiheit erweist sich aber nicht als ein Freisein von Zwecken, sondern als die fast unbegrenzte Freiheit in deren Setzung“ (Scherler, 1997, S. 8). Auch die Orientierung an der unmittelbaren Gegenwartserfüllung oder an dem alltagssprachlichen „Spaß“ blieb nicht ohne Kritik. So diagnostiziert z. B. Beckers (1999), dass der Wert von Aktivitäten in unserer Gesellschaft zunehmend durch Begriffe wie Spaß oder Fun bestimmt werde; Spaß werde zum Wert an sich, der nicht mehr präzisiert oder legitimiert wird. Spaß werde damit auch zum Ziel und Inhalt von Unterricht und führe zu einem Rückzug der Lehrkräfte aus pädagogischer Verantwortung (vgl. Beckers, 1999, S. 29). Das Streben nach dem Genuss des Augenblicks berge die Gefahr, Lernen zu trivialisieren, es einfach, bequem und lustig machen zu wollen (ebd., S. 37).

Schierz (1997, S. 79) hat kritisch angemerkt, dass man nicht die Zwecke der Sache Sport mit den Zwecken des Unterrichtens von Sport gleichsetzen dürfe. Volkamers Argumentation beruht auf einer Wesensbestimmung von Sport, die schon von ihrem ontologisierenden Ansatz her fragwürdig erscheint. Sicherlich sei es richtig, vor unnötigen Verpflichtungen, unangemessenen Verzweckungen und überflüssigen Vermethodisierungen zu warnen, aber Schule und Unterricht insgesamt zu verurteilen und im Sport nur eine positive Gegenwelt zu sehen, sei sicher zu undifferenziert (ebd., S. 102).

Sport als Schulfach muss sich legitimieren, um weiterhin im Fächerkanon erhalten zu bleiben. Dafür reicht eine Beschränkung auf Gegenwartsorientierung nicht aus. Verschärft stellt sich die Legitimationsfrage durch bildungspolitische Veränderungen, die mit den Schlagworten Kompetenzorientierung und Bildungsstandards zu bezeichnen sind.

Häufig zitiert wird hierbei das Modell der Allgemeinbildung von Baumert (2002, S. 113)⁵, das vier Modi der Weltbegegnung als bildungsrelevant annimmt, nämlich: erstens die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, vertreten durch Mathematik und Naturwissenschaften, zweitens die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, drittens Probleme konstitutiver Rationalität, wie sie Religion oder Philosophie behandeln und viertens die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, zu der Baumert Sprache, Literatur, Musik, Malerei, Bildende Kunst sowie physische Expression rechnet. Für die jeweiligen Modi der Weltbegegnung soll die Schule nach Baumert (2002) basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen oder auch kürzer: Kulturtechniken vermitteln.

Wohlgemerkt ist hier nicht von Sport die Rede. Aber geben wir uns erst einmal damit zufrieden, dass immerhin an physische Expression gedacht wurde. Folgen wir der einflussreichen Autorität Baumerts, so ist zu überlegen, welche „Kulturtechniken“ das Fach Sport bieten kann, um seine Daseinsberechtigung in der Schule zu erweisen. Oder mit Tenorth (2008, S. 174) formuliert: sagen zu können, warum man

⁵ Die Aufteilung der Bildung in vier Felder ist nach Kahlert und Lieber (2005, S. 105) schon seit etwa 200 Jahren üblich. Sie nennen das sprachliche, das historisch-gesellschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das ästhetisch-expressive Lernfeld.

das, was der Sport beansprucht, nicht einfach der lebensweltlichen Sozialisation überlässt. Als Schulfach ist Sport nur zu rechtfertigen, wenn man annimmt, dass wichtige Entwicklungsaufgaben lebensweltlich nicht oder nicht hinreichend erledigt werden können. Zudem muss sich Sport von den anderen Fächern der ästhetisch-expressiven Weltbegegnung absetzen. „Er muss sich nicht allein in der Domäne verorten, als notwendige Konkretion dessen, was man die ‚physisch-expressive‘ Dimension nennt, sondern auch seine eigene irreduzible ‚Sprache‘ zeigen, die Sprache der Domäne und die der ‚physischen Expression‘“ (Tenorth, 2008, S. 174).

6 Sportpädagogische Positionen

Das Dilemma der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung sowie der Kompatibilität von Sport und Schule wurde in der Sportpädagogik immer wieder behandelt (vgl. die Zusammenfassung bei Neumann, 2000), sodass hier nicht alle beteiligten Autorinnen und Autoren gewürdigt werden können.

Es sollen hier nur zwei Ansätze dargestellt werden, die als exemplarisch gelten können für die grundsätzlichen Probleme, die entstehen, wenn Sport als vornehmlich gegenwartsorientiertes Tun in der von ihrer Funktion her zukunftsorientierten Schule unterrichtet wird: Sportunterricht als ästhetische Erziehung bzw. Bildung sowie Sportunterricht unter den Perspektiven des Handelns und Erlebens. Beide Positionen betonen die Besonderheiten des Sports gegenüber anderen Fachinhalten – unter anderem die Gegenwärtigkeit sportlichen Wahrnehmens und Erlebens, beide setzen auf die Reflexivität sportlichen Tuns als das, was Sport bildsam machen könnte, und beide suchen nach Legitimationen für den Sport als Schulfach. Allerdings gehen sie von sehr unterschiedlichen theoretischen Grundlagen aus und kommen zu differenten Folgerungen für die Praxis.

6.1 Sportunterricht als ästhetische Erziehung bzw. Bildung⁶

Ästhetik als Wissenschaft sinnlicher Erkenntnis zu betrachten, geht auf den Philosophen Alexander Gottlieb Baumgarten in der Mitte des 18. Jahrhunderts zurück (vgl. Kahlert & Lieber, 2005, S. 105). Auf dieses Verständnis beziehen sich Konzepte ästhetischer Erziehung oder Bildung: Sie betrachten Ästhetik nicht als Beschäftigung mit schönen Künsten, sondern als Prozess sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung. Dementsprechend wenden sie sich gegen eine reine Produktorientierung des Unterrichts (vgl. Röthig, 2003, S. 54). So fordern z. B. Kahlert und Lieber (2005) eine Ästhetisierung des Lernens in allen Schulfächern, um dem Sinn(en)verlust schulischen Lernens entgegenzuwirken.

⁶ Die Begriffe Erziehung und Bildung werden hier zusammen verwendet, weil sie in den entsprechenden Veröffentlichungen zu Sport als ästhetischem Geschehen wechselnd benutzt werden. Es geht nicht um eine grundsätzliche Darstellung, was Erziehung und Bildung unterscheidet (vgl. dazu beispielsweise Koller, 2008). Schmidt-Millard (1992) definiert Erziehung als Aufgabe des Lehrers, während Bildung nur der Schüler selbst bewerkstelligen könne.

Schon in den 1970er-Jahren sprach sich Röhlig gegen eine alleinige Sportorientierung des Schulsports aus. Vielmehr sollten die sinnlichen Qualitäten des Sportunterrichts als Ergänzung Beachtung finden (vgl. Röhlig, 1996).

In den körperlich-sinnlichen Eindrücken des Sports und der Bewegung liege das besondere Bildungspotenzial, das andere Schulfächer nicht haben. Wenn es freilich bei bloßen momentanen Eindrücken bleibt, dürfte sich keine Bildungswirkung einstellen. Daher soll sich – holzschnittartig skizziert – ästhetische Bildung im Dreischritt von Wahrnehmung, Erfahrung und Gestaltung der Lebenswelt vollziehen (vgl. Prohl, 2010, S. 139).

In jüngster Zeit hat Franke im Zuge der Debatte um Bildungsstandards Sport als ästhetisch-expressives Fach interpretiert. Es ist ebenso wie Musik oder Kunst nicht vorrangig zuständig für (kognitives) Wissen, sondern für (sinnenorientiertes) Können (vgl. Franke, 2008a). Wenn man Radfahren lernen will, hilft bekanntermaßen kognitives Wissen allein nicht. Erst aus der Erfahrung konkreten Handelns ergibt sich das Können⁷. Domänenspezifisches Können der ästhetisch-expressiven Fächer ergibt sich also nur begrenzt oder gar nicht aus einer Vermehrung des Wissens, sondern ist in erster Linie an Sinnen-Erfahrung in konkreten Handlungssituationen gebunden.

Die Chance ästhetischer Bildungsprozesse besteht nach Franke in ihrer besonderen Art der Reflexivität, indem sie aus der Sinnenerfahrung zu Sinnbestimmung führen können. Wahrnehmung kann zur Erfahrung, Erfahrung kann zur Erkenntnis werden (vgl. Franke, 2007, S. 175). Im Gegensatz zu rationalistischen Annahmen, dass Reflexivität nur im Medium der Sprache möglich ist, setzt Franke auf das „Andere der Vernunft“ (Böhme & Böhme, 2003), auf nicht sprachgebundene Lern- und Erfahrungsprozesse. Der traditionelle Erkenntnisbegriff, der mit rational begründetem und systematisch geordnetem Wissen assoziiert ist, wird erweitert um ein Verständnis körperlicher Erkenntnis, das „die jeweilige Logik seiner Hervorbringung unterstreicht“ (Bockrath, Boschert & Franke, 2008, S. 10). Von der Aisthesis, dem Prozess der sinnlichen Wahrnehmung, zur Ästhetik: Durch Reflexion kann Sinnbestimmung aus Sinnenerfahrung werden (vgl. Franke, 2007, S. 175). Jedoch ist das sportliche Tun allein noch keine Garantie; vielmehr braucht es einen Bezug desjenigen zum sportlichen Tun, der gerade Sport treibt.

Zentrale Bedeutung für solche Lernprozesse hat dabei nach Franke (2007, S. 177) die Erfahrung von Differenz. Sport bietet durch seine außergewöhnlichen Bewe-

⁷ Prohl (2010, S. 163-170) weist darauf hin, dass Bewegungsbildung ein qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess sei, der sich von kognitiven Aneignungsprozessen deutlich unterscheidet. Mit Erfahrung ist zugleich eine zeitliche Dimension angesprochen, denn man kann sie nicht abkürzen, beschleunigen oder durch Belehrung umgehen. Bewegungsbildung ist demnach von Vergangenenem abhängig, vollzieht sich in der Gegenwart und weist aber auch in die Zukunft. In ähnlicher Weise argumentiert z. B. Scherer (2005), der Bewegungsbildung als relationalen Vorgang beschreibt, bei dem es um spezifische Erlebnis- und Erfahrungsqualitäten geht, oder Giese (2008), der auf der Grundlage symboltheoretischer Überlegungen Bewegung, Spiel und Sport als besonderen Erfahrungsraum mit besonderen Erfahrungsmöglichkeiten sieht.

gungsformen und Bewegungsumstände, die sich vom Alltag abheben, vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung – Franke (2007, S. 177) nennt sie auch „Stolpersteine“. Eine sportliche Bewegung wird vom Subjekt *als etwas* erfahren – die Deutung liegt schon in der Handlung selbst. Die Reflexion sportlicher Handlungen ist nicht nur kognitivistisch zu erklären, sondern eher als eine Art „körperrelevante Selbst-Reflexivität“ (Franke, 2006, S. 187) zu bestimmen. Sie lässt sich in zwei Weisen unterscheiden: erstens in die Reflexion im Vollzug, die die Bewegung begleitet und sich durch einen Wechsel von der Handlungs- zur Beobachterperspektive im eigenen Tun auszeichnet (vgl. Franke, 2007, S. 178 mit Bezug auf Gutmann, 2004).

In der *Gegenwart* des Bewegungshandelns liegt das Potenzial, mehr über sich zu erfahren, indem zum Beispiel beim Bewegungslernen der eigene Körper zunächst als sperrig erlebt wird oder ganz neue Sinneseindrücke durch neue Bewegungsformen möglich werden. Hierin liegt die deutliche Gegenwartsorientierung des Sports, selbst in der Schule.

Als zweite Reflexionsform nennt Franke die Reflexion über den Vollzug. Sie hat einen zeitlichen Abstand zum eigentlichen Vollzug und erzeugt durch symbolische Präsentationsformen wie etwa Sprache ein „Wissen, wie“, ein „Wissen, dass“ oder auch ein „Wissen, warum“ (ebd., S. 178-179). Die Reflexionsformen im und über den Vollzug ähneln dem Oszillieren des Bewusstseins bei Schmitz (vgl. Abschnitt 2), der diesen wechselnden Prozess für das Erleben von Gegenwart annimmt. Bei Franke wird gerade die Reflexion im Tun betont (vgl. z. B. 2006, S. 194), in der er eine Chance des Sports sieht, das rationalistische Bildungsverständnis zu ergänzen, wenn nicht gar zu überschreiten. Sportliches Tun habe einen Bedeutungsüberschuss gegenüber der sprachlichen Strukturierung, sodass gesprochene Sprache Körper- und Bewegungserfahrungen nicht beschreiben könne: „In Abgrenzung zur sprachbetonten Kulturtradition besitzen auch die vielfältigen Sinneserfahrungen und damit auch sportive Bewegungen ein Reflexionspotenzial“ (Franke, 2006, S. 204).

Mit der Betonung des ästhetisch-expressiven Charakters des Sports gewinnt man Anschluss an die Modi der Weltbegegnung von Baumert und damit an den Bildungskanon der Schule. Sport kann sich als ein Fach in der Sparte der ästhetischen Fächer verorten, wenngleich eine „irreduzible Sprache“ der physischen Expression mittelfristig nicht in Sicht ist (vgl. Schierz, 2009, S. 73). Worin die von Baumert geforderten Kulturtechniken des Sports bestehen, bleibt ebenfalls noch offen. Dem Sportunterricht werden aus dieser Argumentation heraus gerade durch seine Gegenwartsorientierung bildende Potenziale zugeschrieben. Ob das tatsächlich zu einer Legitimation des Sports in der Schule reicht, erscheint mir fraglich. Eher könnte die mangelnde Überprüfbarkeit und nicht zweckrationale Betrachtung dazu führen, dass das Fach Sport weiterhin oder sogar verstärkt als Fremdkörper in der Schule empfunden wird. Vielleicht ist es geboten, sich wieder an Beckers Perspektive der ästhetischen Erziehung im Sportunterricht (1985) zu erinnern. Er wendet sich dagegen, sich nur auf individuelle Körperlichkeit und Reflexivität zu beziehen. Vielmehr muss ästhetische Erziehung aus einer Auseinandersetzung des Subjekts mit der Kulturobjektivierung Sport bestehen (vgl. Beckers, 1985, S. 369). Beckers versteht ästhetische Erziehung als Erziehungsprinzip, „das mit verschiedenen Kulturobjektivierungen auf eine Ausgewogenheit und Gleichwertigkeit von sinnlichem und rationalen

Vermögen, von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen abzielt“ (S. 386). Damit könnte man eine Brücke schlagen zu der folgenden Position.

6.2 Sportunterricht unter den Perspektiven des Handelns und Erlebens

Neben dem Ansatz, Sportunterricht als ästhetisches Geschehen auszulegen, soll Ehni Konzept der Handlungsorientierung vorgestellt werden. Man könnte sich fragen, warum nicht Kurz' Konzept der Handlungsfähigkeit ausgewählt wurde: Dessen Ansatz hat Neumann (2000) schon unter dem Aspekt der Gegenwartserfüllung (so die Bezeichnung dort) interpretiert, indem die Ausrichtung des Sportunterrichts an Sinnperspektiven und eine geschickte Differenzierung als Bedingungen für eine Gegenwartsorientierung dargestellt werden. Neumann selbst sieht jedoch mehr Chancen auf Gegenwartserfüllung, wenn die Schülerinnen und Schüler ihr Tun eigenständig und ohne von der Lehrkraft vorgegebene Sinnperspektive mit Sinn belegen. Das ist ein Gedanke, der Ehni grundlegender Idee der Sinnerörterung sehr nahe kommt.

Ehni hat seine Gedanken zur Handlungsfähigkeit 2004 noch einmal deutlich akzentuiert, indem er die für die Gegenwartsorientierung wichtige Dimension des Erlebens einbezieht.

Ehni (1977) beschreibt das Ziel des Sportunterrichts mit dem Begriff Handlungsfähigkeit. Der gesellschaftliche Sport *hat* keinen Sinn, sondern erhält ihn erst durch das Handeln der Subjekte. Da die gesellschaftliche Sache Sport prinzipiell offen ist, hat der Schulsport die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern den Sport zu zeigen und ihn zu deuten. Sportunterricht ist also zugleich Unterricht über Sport. Schülerinnen und Schüler sollen den gesellschaftlich verbreiteten Sport sowohl kennen lernen als auch lernen, sich kritisch mit ihm auseinanderzusetzen. Die historisch geronnenen Formen des Sports können verfremdet, mit neuem Sinn belegt und spielerisch überschritten werden. Sport trägt nach Ehni (1985, S. 80) nur dann zur Mündigkeit oder Handlungsfähigkeit bei, wenn das von den Akteuren Erzeugte kritisch reflektiert und in der Kommunikationsgemeinschaft begründet werden kann. Der Sinn von Institutionen, zu denen auch der gesellschaftlich verbreitete Sport mit seinen typischen Formen, Übungen und Inszenierungen gehört, soll hinterfragt und aufgeklärt werden. Ehni nennt dieses Hinterfragen Sinnerörterung (1979, S. 183). Der Sinn einer sportlichen Handlung kann nur in dieser selbst und in ihrer Interpretation aufgesucht werden, wobei rationale und nicht-rationale Aspekte berücksichtigt werden müssen (ebd., S. 184-185). Hier lässt sich Dörpinghaus' Idee, Bildung als Verzögerung und Eröffnung von Erfahrungsspielräumen aufzufassen (vgl. Abschnitt 2), auf das Handeln im Sport beziehen. Nicht das automatisierte Beherrschen von Bewegungen allein kann Ziel sein, sondern auch das Hinterfragen der gestellten Aufgaben und der „Mache“ des Sports.

Ehni stellt dem Handeln als Gegenpart das Erleben gegenüber. Sportunterricht wird durch Handeln der Lehrer und Schüler erzeugt; zugleich existiert er im Erleben der Akteure (vgl. 2004, S. 34), daher müssen Handeln und Erleben sportdidaktische Perspektiven sein.

Während die Perspektive des Handelns auf Machen zielt, indem wir versuchen, Wirklichkeit intentional und aktiv herzustellen, steht die Perspektive Erleben für das „Lassen“, indem sich Wirklichkeit passiv als sinnliches Erleben konstituiert⁸. Erleben widerfährt uns. Es ist kaum planbar. Andererseits ist es ein wichtiges Korrektiv des Handelns, weil wir spüren, was machbar ist und was nicht (vgl. Ehni, 2004, S. 43). Aus dem Erleben entspringt die Motivation für neues Handeln. Zudem spüren wir, dass es noch anderes in der Welt gibt als das, was wir gerade machen oder machen wollen. Handeln und Erleben bedingen sich wechselseitig. Sport betreiben wir vor allem, um uns und die Welt sinnlich und intensiv zu erleben. Dieses Erleben ist ein Fundament für das individuelle Wertesystem, von dem aus Entscheidungen getroffen und beurteilt werden (ebd., S. 43), wenngleich – wie Bockrath (2003) anhand der Habitustheorie von Bourdieu zeigt – Erleben kein rein subjektives Geschehen ist, sondern in enger Wechselwirkung zum Sozialen steht.

Mit Schmitz wäre es erstrebenswert, nicht allein in der primitiven Gegenwart zu verharren – einer Art Infantilisierung –, sondern zu einer entfalteten Gegenwart zu gelangen, die eine reflexive Distanz zur impressiven Situation erfordert. Ehni denkt dialektisch und singt nicht allein das Loblied des Erlebens. Denn er sagt:

Und es (das Erleben, P. W.) ist nicht per se schon *gut* oder gar vernünftig, sondern bedarf der Reflexion, die das Augenblickverhaftete intentional übersteigt und zu neuem Handeln bringt. Dieses dem Erleben entsprungene Handeln erst macht mich wieder zum Souverän über mich und die Welt, in die ich im Erleben existentiell geworfen bin. (2004, S. 44, Hervorhebung i. O.)

Exemplarische Idealtypen des Handelns und Erlebens sind nach Ehni das Erkunden, Üben, Trainieren, Wettkämpfen, Spielen sowie das reflektierende Sprechen (ebd., S. 47). Sprechen hat für Ehni im Sportunterricht hohe Bedeutung, indem es die ästhetische Logik des Erlebens erst intersubjektiv verstehbar und diskutierbar macht. Der Kern des Handelns – der Sinn – wird damit kommunikativ austauschbar. Zwar ermöglichen (sportliches) Bewegungen im vorsprachlichen Raum eine umfassende leibliche Erkenntnis, aber diese bleibe eben diffus und ist letztlich nicht in anderen Medien als der Bewegung reproduzierbar (vgl. Ehni, 1977, S. 60). Insofern vollzieht reflektierendes Sprechen eine (Re-)Konstitution des Sports und nicht etwa eine schlichte „Übersetzung“ (ebd., S. 65). Dennoch hält Ehni am Wert der Bedeutung der Sprache für Sportunterricht fest: „Ohne Sprache und Sprechen ist Sinn im Sportunterricht im Allgemeinen und der besondere Sinn der hier ausgewählten Handlungen nicht zu

⁸ Bockrath (2003) hat sich grundlegend mit dem Erleben als pädagogischer Kategorie beschäftigt. Er erläutert dazu drei theoretische Ansätze (Bergson, Cassierer und Bourdieu). Während Bergson Erleben von Symbolisierungen trennt und das Erleben auf die „Reinheit des Ichs“ zurückführt, stellt Cassierer das subjektive Erleben in eine Wechselbeziehung mit den verobjektivierten Formen der Ausdrucksgestaltung. Bourdieu schließlich deutet Erleben als sozial determiniert, indem auch scheinbar individuelle Erlebnisse aus dem körperlichen Wissen erwachsen, das Ausdruck des Sozialen ist (vgl. Bockrath, 2003, S. 173-174). Aus Bourdieus Position folge, „dass auch vermeintlich subjektive Empfindungen und leibliche Erfahrungen in Wahrheit einer sozialen Logik gehorchen, die weder zufällig noch beliebig ist“ (ebd., S. 177).

haben“ (2004, S. 47). Anders als Franke setzt Ehni nicht darauf, eine eigene „Sprache“ für ästhetische Prozesse zu finden, sondern besteht auf der vermittelnden Funktion der gesprochenen Sprache und auf der aufklärerischen Aufgabe des Sportunterrichts. Reflexivität liegt für ihn nicht schon im Handeln und Erleben selbst, sondern muss durch Sprache in einen anderen Modus der Weltbegegnung gebracht werden. Im Gegensatz zum schnell vergänglichen Tun und zum ebenso kurzzeitigen Erleben hat Sprache den Vorteil, dass die Gegenwart überschritten werden kann. „Das Handeln und Erleben scheint als Geschehen selbstverständlich an das jeweilige Hier des Raumes und das Jetzt der Zeit gebunden. (...) Da wir allerdings reflexiv den gegebenen Zeit- und Raumhorizont durchbrechen können und müssen, wenn wir gezielt handeln und das Geschehene verstehen wollen, gilt auch, dass wir in unserem Bewusstsein das flüchtige Geschehen zu jeder Zeit und an jedem Ort feststellen, rückgängig oder auch ‚besser‘ machen können“ (Ehni, 2004, S. 38-39, Fußnote 4). Während das sportliche Handeln und Erleben eine Erkenntnis durch Erfahrung zulasse, kann durch sprachliches oder instrumentelles Handeln Erkenntnis durch Reflexion entstehen. Beide Erkenntnisformen sind komplementär und verweisen aufeinander (vgl. Ehni, 1977, S. 127 mit Bezug auf Apel, 1971). Will man den Prozess der Reflexion auf die drei Zeitdimensionen beziehen, so könnte man sagen, dass die gegenwärtige Bewegungshandlung durch das rationale Werkzeug des Sprechens in die Vergangenheit und in die Zukunft hineingedacht werden kann.

Sportunterricht wird so nicht auf den ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung beschränkt, sondern schließt an weitere Modi an, besonders an den normativ-evaluativen Modus.

Sport wäre damit ein Fach, das sich nicht nur auf die Erfahrung der eigenen Bewegung beschränkt. Es würde vielmehr die gesellschaftliche Praxis des Sports auch zum Gegenstand machen, wie es Gogoll (2009, 2011) für die Entwicklung eines tragfähigen Kompetenzmodells gefordert hat. Gogoll (2011, S. 51) geht sogar so weit, die sport- und bewegungskulturelle Kompetenz als „komplexe kognitive Fähigkeit“ zu bezeichnen, die sportliches Bewegungshandeln in Wissensstrukturen über Sport und Bewegung übersetzt und umgekehrt. Mit einem solchen Kompetenzmodell könnte sich zwar Sport leicht in den Fächerkanon einreihen, andererseits könnte das Fach Sport überfordert sein, gleich mehrere Modi der Weltbegegnung zu bedienen. Man geriete leicht in die Gefahr, vom Sportunterricht zu viel zu erwarten (vgl. Funke-Wieneke, 2008, S. 57). Andere Schulfächer, beispielsweise Mathematik, begnügen sich mit jeweils einem dominanten Modus, allerdings mit einem, dessen Nützlichkeit in unserer Gesellschaft kaum jemand ernsthaft in Zweifel zieht.

7 Resümee

Die Antinomie von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung durchzieht die gesamte Pädagogik und wird seit Schleiermacher als ethisches Problem formuliert. Die Schule als Institution ist vorrangig zukunftsorientiert, sodass sie den Akteuren – Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern – oftmals die Erfüllung ihrer gegenwärtigen Bedürfnisse versagt, ja versagen muss, wenn sie ihre Funktion erfüllen will. Das führt in der Praxis zu Schwierigkeiten, indem Lernen nicht mehr von dem unmittelbaren und spontanen Lernbedürfnis ausgeht wie bei nicht-institutionellem Lernen. So

stellt sich die Sinnfrage, die eng mit Motivation verknüpft ist. Für das Fach Sport gilt die Antinomie von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung in besonderem Maße, weil Kinder und Jugendliche in ihrer Alltagswelt Sport hauptsächlich um der erfüllten Gegenwart willen betreiben. Zudem ist fraglich, welche Kulturtechniken das Fach Sport vermitteln kann, die im Bildungskanon der Schule unverzichtbar und unverwechselbar sind.

Das Hamburger Arbeitszeitmodell und andere Indizien sprechen dafür, dass das Fach in einer „Anerkennungskrise“ (Schierz, 2009, S. 63) steckt. Nach Schierz müsse das Schulfach Sport, das historisch als Erziehungsfach gedeutet wurde, die Gleichstellung mit anderen wissenschaftsfähigen Fächern erreichen, wenn es nicht seinen Platz in der Schule verlieren will. Allerdings behindere der Mythos der ‚originären Fachstruktur‘ (damit ist die „Zweckfreiheit“ des Sports und die Orientierung an der Gegenwart gemeint) eine solche Entwicklung oder man beharre auf der historischen Erziehungsaufgabe (vgl. Schierz, 2009, S. 68).

Die Zukunftsorientierung der Schule muss sich auch im Sportunterricht widerspiegeln, indem der reflektierende Umgang der Schülerinnen und Schüler mit ihrem und dem gesellschaftlichen Sport gefördert wird. Sein besonderes Potenzial, das im körperlichen Erleben und in der körperlich-ästhetischen Erfahrung liegt, muss aber dennoch zur Geltung kommen. Die Gegenwartsorientierung der unmittelbaren Erlebnisse, um derentwillen Kinder und Jugendliche so zahlreich Sport treiben, darf im Sportunterricht genauso wenig vernachlässigt werden wie die Zukunftsorientierung. Die Akteure der Praxis lösen die Antinomie offensichtlich einseitig auf: Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte scheinen empirischen Befunden zufolge auf die Gegenwartsorientierung zu setzen. Hier besteht die Aufgabe der Sportpädagogik als der wissenschaftlichen Beraterin der Praxis darin, den Akteuren dieser Praxis etwas zuzumuten. In den beiden sportpädagogischen Ansätzen, die im vorliegenden Beitrag dargestellt wurden, spielt der Begriff der Reflexion bzw. der Reflexivität eine zentrale Rolle. Während Franke Sportunterricht als ästhetischen Prozess interpretiert und nicht-rationalistische Formen von Erkenntnis als Alleinstellungsmerkmal des Faches Sport sieht, besteht Ehni auf dem Wechselspiel von Erleben und Handeln sowie dessen Aufklärung durch Sprache, also einem rationalen Instrument.

Man könnte beide Positionen als komplementär auffassen: Während Franke den unverwechselbaren Kern des Faches Sport in der ästhetischen Erfahrung jedes Einzelnen sieht – und damit die charakteristische Gegenwartsorientierung des Sports, geht es Ehni besonders um die soziale Dimension der gesellschaftlichen Praxis „Sport“ und die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in dieser Praxis, und damit auch um die Zukunftsorientierung. Beide Perspektiven auf die Zeitlichkeit des Unterrichtsgegenstandes sind nötig, um das Fach Sport gleichermaßen in seinem Profil zu schärfen wie seine Anpassungsfähigkeit an die Schule zu erweisen.

Um in der Institution Schule mit seiner eindeutig zukunftsorientierten Funktion mitspielen zu können, muss der Sportunterricht der rationalen Aufklärung verpflichtet sein, ohne das Ästhetische der Gegenwart gering zu schätzen. Die Akteure der

Praxis in ihrer konsequenzlosen Gegenwartsorientierung zu lassen, könnte bedeuten, dass es keine Zukunft des Sportunterrichts mehr geben wird. „Spaßverderber“ zu sein, ist keine angenehme Rolle – es ist jedoch zu fürchten, dass die Sportpädagogik und die Sportdidaktik diese Rolle annehmen und ausüben müssen, wenn Sport ein Fach in der Schule bleiben soll.

Literatur

- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Schierz, M. (1998). Unterrichtszeit im Schulsport. *sportpädagogik*, 22 (1), 21-29.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beckers, E. (1985). *Ästhetische Erziehung*. Sankt Augustin: Richarz.
- Beckers, E. (1999). Spaß, Fun, Wohlbefinden. Wider die Kultur der Sprachlosigkeit. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 11 (2), 29-43.
- Blumenberg, H. (1986). *Lebenszeit und Weltzeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bockrath, F. (2003). Erleben als pädagogische Kategorie? In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (S. 167-180). Hamburg: Czwalina.
- Bockrath, F., Boschert, B. & Franke, E. (2008). Körperliche Erkenntnis – eine Einführung. In F. Bockrath, B. Boschert & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis* (S. 9-12). Bielefeld: transcript.
- Böhme, H. & Böhme, G. (2003). *Das Andere der Vernunft: Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants* (Nachdruck). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (1972). *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *sportunterricht*, 43, 236-244.
- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. *sportunterricht*, 45, 324-339.
- Dörpinghaus, A. (2005). Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. *Pädagogische Rundschau*, 5, 563-574.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In V. King & B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (S. 167-182). Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 173-206). Bad Homburg: Limpert.
- Ehni, H. (1985). Spiel und Sport mit Kindern – ein Wissensangebot. In H. Ehni, J. Kretschmer & K. Scherler, *Spiel und Sport mit Kindern* (S. 11-81). Reinbek: Rowohlt.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187-206). Bielefeld: transcript.

- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 169-186). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Franke, E. (2008a). Einleitung. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 9-22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, E. (2008b). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 197-215). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. (2008). Einmal mit links, einmal mit rechts! – Ein Diskussionsbeitrag zur Frage nach den Standards für den Sportunterricht aus bewegungspädagogischer Sicht. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 39-60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Geißler, K. A. (1985). *Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. (2008). *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 49-62). Herzogenrath: Shaker.
- Gogoll, A. (2011). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *sportpädagogik*, 35 (5), 46-51.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. (2009). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2. Aufl.) (S. 21-42). Schorndorf: Hofmann.
- Herrlitz, H.-G. (1994). Lob der Institution Schule. In I. Gropengießer, G. Otto & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule. Zwischen Routine und Reform* (Friedrich Jahresheft XII, S. 28-30). Velber: Kallmeyer.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 19-34). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kahlert, J. & Lieber, G. (2005). Ästhetisch(es) Lernen. *Neue Sammlung*, 45, 105-124.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (2008). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Körner, J. (1999). Zum Verhältnis pädagogischen und therapeutischen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (3. Aufl.) (S. 780-809). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *sportunterricht*, 45, 4-8.
- Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung*. Köln: Strauß.
- Mollenhauer, K. (1981). Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. *Die Deutsche Schule*, 73, (2), 68-78.
- Neumann, P. (2000). Gegenwartserfüllung – ein problematisches Thema in der Sportpädagogik. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 12 (2), 7-15.
- Pöppel, E. (2006). *Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Röthig, P. (1996). Sport und Ästhetik. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie* (S. 209-228). Schorndorf: Hofmann.
- Röthig, P. (2003). Ästhetische Erziehung. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. Aufl.) (S. 54-55). Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H.-G. (2005). Bewegung und Bildung – relationale Bildung im Sich-Bewegen. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 123-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *sportpädagogik*, 20 (2), 5-11.
- Scheuerl, H. (1968). *Das Spiel* (6./8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62-77.
- Schleiermacher, F. (1957). *Pädagogische Schriften, Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. von E. Weniger. Düsseldorf, München: Verlag Helmut Küpper.
- Schmidt-Millard, T. (1992). Der Pädagogische Bezug – ein vergessenes Thema der Sportpädagogik und Sportdidaktik. *Sportwissenschaft*, 22, 304-322.
- Schmitz, H. (1990). *Der unerschöpfliche Gegenstand – Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1997). *Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schönbächler, M.-T., Becker, R., Hollenstein, A. & Osterwalder, F. (2010). Einleitung: Die Zeit der Pädagogik – Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M.-T. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik – Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 7-9). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Stepath, K. (2006). *Gegenwartskonzepte. Eine philosophisch-literaturwissenschaftliche Analyse temporaler Strukturen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Tenorth, H.-E. (2008). Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 163-179). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Weniger, E. (1960). *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Zeiber, H. (2008a). Bildungspolitik ist Zeitpolitik. In H. Zeiber & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten* (S. 7-19). Weinheim, München: Juventa.
- Zeiber, H. (2008b). Für eine ungewisse Zukunft lernen. In H. Zeiber & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten* (S. 31-40). Weinheim, München: Juventa.