

Roland Messmer

Fachdidaktik Sport

Haupt

UTB



UTB 3881

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas.wuv · Wien

Wilhelm Fink · München

A. Francke Verlag · Tübingen und Basel

Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien

Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol

vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Roland Messmer (Hrsg.)
Ramona Amaro, Nathalie Brea Steffen, Elke Gramespacher,
Heinz Lüscher, Roland Messmer,
Esther Reimann, Andreas Steinegger

Fachdidaktik Sport

Haupt Verlag

1. Auflage 2013

Die Deutsche Bibliothek – CIP Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://www.dnb.dnb.de> abrufbar.

2013 © Haupt, Bern

Das Werk ist einschließlich aller seiner Textteile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagsgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Satz: Verlag Die Werkstatt, Göttingen

Printed in Germany

UTB-Band-Nr.: 3881

ISBN 978-3-8252-3881-0

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Lesarten eines Schulfachs	13
2.1	Pädagogische Lesarten	14
2.2	Didaktische Lesart: Fachmodell Sport	26
2.3	Ausblick: Aufgabenkultur und Handlungsfähigkeit	38
3	Technik und Taktik	49
3.1	Kernmodell Technik	50
3.2	Kernmodell Taktik	56
4.	Methodik im Sportunterricht	72
4.1	Methoden im Sportunterricht: Eine Übersicht	74
4.2	Grundformen des Sportunterrichts	77
4.3	Sozial- und Organisationsformen	104
4.4	Partizipation im Sportunterricht (SMF-Modell)	122
4.5	EAG-Modell	136
4.6	Technical Game Approach (TGA-Modell) und weitere Spielvermittlungskonzepte	147
5	Planen und Auswerten	169
5.1	Sportunterricht planen	169
5.2	Prozessmerkmale guten Sportunterrichts	188
5.3	SchülerInnen fördern und beurteilen	196
6	Sicherheit und Unsicherheit im Sportunterricht	207
6.1	Helfen und Sichern im Geräteturnen	207
6.2	Gender – eine sportdidaktisch relevante Kategorie	221
Anhang		
	Zu den Autoren	233
	Sachregister	235

1 Einleitung

«Ich war ein schlechter Turner in der Schule, das ist ein hartes Schicksal für einen Buben. Zwei Meter achtzig waren gefordert im Weitsprung – das ist nicht viel, aber zwei Meter siebzig waren meine persönliche Bestleistung. Ich habe im Gebet und im Ernst dem Herrgott einen Tausch vorgeschlagen: eine halbe Note schlechter im Aufsatz und dafür zehn Zentimeter mehr im Weitsprung. Er ging auf das Angebot nicht ein, auch als ich es erhöhte auf eine ganze Note. Ich weiß heute noch nicht, ob ich ihm dankbar sein soll dafür. Ich wäre sehr gerne ein guter Turner gewesen, es hätte auch mir Spaß gemacht, am Reck etwas mutiger sein zu dürfen, etwas besser mit meinem Körper umgehen zu können.

Das Leiden dauerte an – Bezirksschule, Lehrerseminar, Sprung übers lange Pferd und Angstträume davor. Ich wurde Primarlehrer und hatte Turnen zu unterrichten. Ich habe vor meinen Schülern zugegeben, dass ich selbst die Übungen nicht kann. Zum mindesten hatten schlechte Turner bei mir nicht zu leiden – zum mindesten kannte ich das Leiden.

Stimmt das? Haben Leidende Verständnis für Leidende? Ich hoffe, dass ich das hatte, aber ich erinnere mich, dass ich meine ganze Vernunft dafür einsetzen musste, und dass meine Gefühle und meine Erfahrungen dafür nicht ausreichten. Im Gegenteil: Ich erinnere mich, wie langsam eine große Wut in mir aufkam, wenn ich einen so plump am Reck hängen sah, wenn es einer im Weitsprung überhaupt nicht schaffte. Ich habe ihn zwar nicht angebrüllt, aber vielleicht den nächsten oder übernächsten aus irgendeinem zufälligen Grund. Ich wollte nicht an mein eigenes Elend erinnert werden. Denn ich hatte es ja inzwischen geschafft. Ich hatte es geschafft, das Schülerelend hinter mich zu bringen. Ich hätte ja nun doch auch ein Recht darauf gehabt, es vergessen zu dürfen – nun wurde ich wöchentlich daran erinnert. Ich weiß nicht, ob nicht vielleicht ein besserer Turner mehr Verständnis gehabt hätte für die schlechten Turner.»

Aus: Peter Bichsel. Erinnerungen an sich selbst

Peter Bichsel weist in seinen Erinnerungen auf einen ganz wesentlichen Aspekt in der Ausbildung von SportlehrerInnen hin: Nicht die Ausbildung allein bestimmt die Handlungen von Lehrpersonen, sondern auch deren Biografie. Wolf-Dietrich Miethling (1986; 2006) hat diesen Zusammenhang auch empirisch nachweisen können. Demnach müssen die Erwartungen an eine SportlehrerInnen-Ausbildung relativiert werden, und es erscheint sinnvoll, sportbiografische Selbstreflexionen anzuregen. Zugleich bleibt der Anspruch einer wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Professionalisierung von Sportlehrpersonen. Dies gelingt weder durch simplifizierende Modelle noch durch empirisch ausdifferenzierte Ergebnisse der Unterrichtsforschung. Didaktische Lehrbücher versuchen immer den Spagat zwischen einer praxisnahen Verständlichkeit und einer theoretischen Redlichkeit. In diesem Sinn will sich auch *Fachdidaktik Sport* der anspruchsvollen Vermittlung zwischen Praxis und Theorie stellen. Was die Geschichte von Peter Bichsel aufdeckt, ist aber auch, dass es genau solche Erinnerungen sind, die das Handeln von Lehrpersonen mitsteuern. Weder seine – durchaus sportdidaktischen – Reflexionen noch seine Vernunft unterstützen ihn in der konkreten Situation, als Lehrer professionell zu handeln. Seine eigene biografische Erfahrung prägte sein Handeln als Lehrer.

Im Wissen, dass eigene und fremde Unterrichtsgeschichten die Erinnerungs- und Reflexionsfähigkeit fördern (Messmer, 2011), versuchen wir in diesem Lehrbuch die Geschichten positiv zu nutzen und mit Modellen der Sportdidaktik zu verbinden. Jérôme Bruner (1986, S. 11f.) unterscheidet zwei grundsätzlich unterschiedliche Arten, Denken zu ordnen. Auf der einen Seite steht das *paradigmatische* Denken, das er auch als logisch-wissenschaftliches Denken bezeichnet. Es versucht das Ideal eines formalen, wissenschaftlichen Systems der Beschreibung und Erklärung zu erfüllen. Das Allgemeine wird in Form von Kategorien und übergeordneten Begriffen gesucht. Es ist der Modus, in dem Theorien und Konzepte von Wissenschaft und damit auch von Fachdidaktik vermittelt werden. Im Gegensatz dazu liegt das Allgemeine beim *narrativen* Modus nicht in (inhaltlichen) Begriffen, sondern in einer allgemeinen (grammatikalischen) Struktur. Erfahrungen werden in der Form von Geschichten gerahmt, d. h. in eine vorhandene Erzählstruktur gebracht. Es ist der Modus, in dem Alltagsentscheidungen und damit auch die meisten Entscheidungen beim Unterrichten gefällt werden. Beide Formen des gedanklichen Ordners helfen letztlich, das Denken zu vereinfachen und die Gedächtnisleistung zu erhöhen.

Peter Bichsel zeigt mit seinen Erinnerungen auf, dass der narrative Modus in Unterrichtssituationen sehr wirksam sein kann. Dies ist nicht unbedeutend für eine Professionswissenschaft, die ihre Erkenntnisse in der Regel in

der Form von Theorien und Modellen vermittelt und damit dem paradigmatischen Denkmodus folgt. Demnach stehen die Theorien der Fachdidaktik einer Wirksamkeit von biografischen Erfahrungen im narrativen Modus gegenüber. Damit Unterrichtshandlungen nicht nur durch eigene biografische Erlebnisse gesteuert werden, verknüpfen wir in unseren Darstellungen die abstrakten Modelle immer wieder mit konkreten Unterrichtsgeschichten. Mit Unterrichtsgeschichten sind keine «passenden» Beispiele gemeint, sondern komplexe und auch widersprüchliche Schilderungen von Unterricht, die zur Reflexion anstiften. Diese Wechselwirkung von Modell und Geschichte soll die Performanz der Unterrichtspraxis erhöhen, indem sie auf dem Weg von fremden zu eigenen Geschichten die Handlungswirksamkeit von fachdidaktischem Wissen erhöht.

Fachdidaktik Sport ist deshalb weder eine *Planungsdidaktik* noch ein weiteres sportpädagogisches Modell. Planungsdidaktiken wollen die Realität von Unterricht vorwegnehmen, ohne allerdings den Anspruch einzulösen, den Unterrichtsalltag bis ins Detail zu planen. Dieses Lehrbuch folgt vielmehr der Idee einer Auswertungsdidaktik, die von Erfahrungswissen und einem narrativen Denkmodus ausgeht. Im Sinne von Karlheinz Scherler (1989, S. 20) will eine *Auswertungsdidaktik* die bestehende Praxis in Konzeptionen der Theorie einordnen. Sie hat den Anspruch, mehr handlungsleitendes und weniger handlungsbegründendes Wissen zu generieren. Die hier dargestellten Konzepte und Modelle sollen helfen, eigene Erfahrungen einzuordnen und das vorhandene didaktische Wissen zu entwickeln. Eine Auswertungsdidaktik liegt daher näher bei der Unterrichtspraxis und fokussiert auf das *methodische* und *didaktische* Handeln beim Unterrichten. Methoden vereinfachen und beschleunigen im Idealfall den Lernprozess der Lernenden in einem ökonomischen Sinn. Dabei geht es nicht darum, die Informationsvermittlung zu beschleunigen und zu verdichten (was z. B. in einem Vortrag exzellent erfüllt wird), sondern die Effizienz des Lernerfolgs bei SchülerInnen zu erhöhen.

Entsprechend diesem Fokus auf methodisches und didaktisches Handeln erfolgte die Wahl der Themen in *Fachdidaktik Sport*. Berücksichtigt wurden dabei jene didaktischen Themen, die uns als besonders wichtig erschienen. Weitere Themen, etwa zum Differenzieren und zum Offenen Unterricht, aber auch weitere Beispiele zu den bestehenden Texten (Checklisten, Aufgabenblätter) finden Sie auf unserer Webseite www.sportdidaktik.ch. Dort befindet sich auch ein Link auf unser Fallarchiv (→ Fallarchiv auf www.sportdidaktik.ch), in dem sich viele weitere Unterrichtsgeschichten zur Interpretation und Reflexion von Sportunterricht befinden. Im Fallarchiv sind die hier dargestellten Unterrichtsgeschichten aufgeführt, teilweise ausführlicher und in einer anderen Textsorte.

Fachdidaktik Sport im Überblick:

2. Lesarten eines Schulfachs

Nach einem Überblick über *pädagogische Modelle* des Sportunterrichts wird ein Fachmodell vorgestellt, das sich mehr an *didaktischen* Aufgaben des Sportunterrichts orientiert und weniger an der Erziehung *durch* Sport. Dabei werden auch neue Ideen wie die der Handlungsfähigkeit und der Aufgabenorientierung aufgenommen und zur Diskussion gestellt.

3. Kernmodelle Technik und Taktik

Technische und *taktische Modelle* sind für den Lehr-Lern-Prozess unverzichtbar und helfen, die komplexe Wirklichkeit von Sport darzustellen und zu verstehen. Sie sind aber keine methodischen Modelle, weil sie die Sache selbst und nicht den Lernprozess abbilden. Die in diesem Kapitel dargestellten Modelle haben deshalb den Anspruch, die Technik und Taktik in Bezug auf das Beobachten, Beurteilen und Beraten zu vereinfachen. Sie versuchen, als Modell eine Wirklichkeit so darzustellen, dass sie insbesondere im Sportunterricht von Nutzen sein kann.

4. Methodik im Sportunterricht

Die in diesem zentralen Kapitel verwendeten Modelle und Methoden werden in eine Makro-, Meso- und Mikromethodik eingeteilt. Die *Verlaufs-* und *Prozessplanung* ist sowohl auf der Makroebene als auch auf der Mesoebene einzuordnen. Hier werden zwei Lehrmodelle diskutiert, die den Verlauf von Lehrprozessen insbesondere für den Sportunterricht abzubilden versuchen: das EAG- und das TGA-Modell. Auf der Ebene der Mesomethodik werden die Sozial- und Organisationsformen dargestellt, die das soziale Miteinander im Sportunterricht zu organisieren helfen. Von den *Sozial-* und *Organisationsformen* unterscheiden wir – in einem engeren Sinne – die methodischen Formen, die den Lehr- und Lernprozess auf der Meso- und Mikroebene beschreiben. Hier werden *Grundformen des Unterrichtens* dargestellt und an Beispielen des Sportunterrichts diskutiert. Auf allen Ebenen der Methodik ist das in diesem Kapitel ebenfalls dargestellte *Partizipationsmodell* (SMF-Modell) einzuordnen, das im Speziellen auf das Verhältnis von Lehrperson, Inhalt, Methode und SchülerInnen eingeht.

5. Planen und Auswerten

In diesem Kapitel steht die in der allgemeinen Didaktik bekannte Trias der Planung, Durchführung und Auswertung im Zentrum. Der Fokus des Abschnitts

Sportunterricht planen liegt bei den für den Sportunterricht spezifischen Planungsaspekten. Im Abschnitt *Prozessorientierte Analyse* werden Merkmale guten Unterrichts mit Merkmalen guten Sportunterrichts verglichen, analysiert und in einem Katalog von Prozessmerkmalen erweitert. Da der Erfolg des Unterrichtens letztlich durch die Leistung der SchülerInnen bestimmt wird, nimmt der Abschnitt *SchülerInnen fördern und beurteilen* vor allem Bezug auf die förderorientierte Beurteilung im Sportunterricht.

6. Sicherheit und Unsicherheit

In diesem letzten Kapitel werden zwei Aspekte des Sportunterrichts thematisiert, welche Junglehrpersonen ebenso wie erfahrene Lehrpersonen verunsichern können: Sicherheit und Unsicherheit. Der Aspekt *Sicherheit* wird am Beispiel des Turnens an Geräten dargestellt. Damit soll Lehrpersonen bei der Vorbereitung von Unterricht mit Geräten geholfen und sie dazu motiviert werden, Geräte in ihrem Unterricht einzusetzen. Dabei ist aber nicht nur das Geräteturnen angesprochen, sondern alle Bewegungsinszenierungen mit einem erhöhten Risikopotenzial. Mit dem Aspekt der *Unsicherheit* verknüpfen Lehrpersonen im Fach Bewegung und Sport häufig auch die Genderthematik. Der Sportunterricht hat den Auftrag, alle SchülerInnen gleichermaßen zu bilden und zu erziehen. Diesem Anspruch gerecht zu werden, fällt aber oft nicht leicht. Der Abschnitt «Genderthematik» stellt daher eine Synopse der Diskussion dar und gibt konkrete Hilfen und Anregungen.

Fachdidaktik Sport setzt drei mediendidaktische Schwerpunkte:

- ▶ Die Komplexität von Unterricht wird – wo immer möglich – durch passende Unterrichtsgeschichten verdichtet und gleichzeitig in die Unterrichtswirklichkeit zurückversetzt. Die im Lehrbuch verwendeten Unterrichtsgeschichten lassen deshalb auch ganz andere Interpretationen zu. Dies ist durchaus im Sinne der oben erläuterten Auswertungsdidaktik.
- ▶ Auf die grafische Darstellung komplexer Konzeptionen wird besonderer Wert gelegt. Dabei sollen weder komplexe Phänomene simplifiziert, noch einfache Theorien auf ihrem Weg der Vermittlung aus ästhetischen Gründen komplizierter dargestellt werden.
- ▶ Das Selbststudium und die Eigenaktivität wird sowohl durch konkrete Reflexions- und Leseaufgaben als auch durch Aufgaben und Checklisten unterstützt, welche die Umsetzung in die Praxis fördern.

Schulsport und *Sportunterricht* werden in diesem Lehrbuch bewusst synonym verwendet, obwohl zumindest in der Schweiz der Begriff «Schulsport» meist mit dem freiwilligen Schulsport (z. B. in der Mittagspause) assoziiert ist. Bei der geschlechtsspezifischen Bezeichnung von Personen haben wir uns bewusst für die unorthodoxe Version mit dem großen «I» entschieden. Entsprechend meinen wir, wenn also z. B. von Schülerinnen die Rede ist, tatsächlich nur Mädchen und junge Frauen im Unterricht.

Fachdidaktik Sport ist fast ausschließlich ein Teamwork der MitarbeiterInnen der Professur Sport und Sportdidaktik im Jugendalter, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel (Schweiz). Viele der Texte wurden von anderen im Team gegengelesen, kommentiert und mit Ideen ergänzt. Trotzdem haben wir Widersprüchliches stehen gelassen, und so spiegelt nicht jeder Text die Meinung aller anderen AutorInnen. Dies entspricht auch unserem Verständnis von Fachdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin, die sich explizit mit der Praxis des Sportunterrichts auseinandersetzt. Die Praxis von Unterricht ist widersprüchlich und komplex und kann deshalb keinen einseitigen Dogmen und Prinzipien folgen.

Literatur

- Bichsel, P. (1981). *Erinnerungen an sich selbst*. Frankfurter Rundschau, 4. Juni 1981, Nr. 128.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotenziale in der berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung* (S. 25–42). Butzbach-Griedel: Afra.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik*. Weinheim: Beltz.

2 Lesarten eines Schulfachs

Eine Diskursanalyse der Sportpädagogik (Messmer, 2011) mit Bezug auf wesentliche Wendungen in den Sozial- und Geisteswissenschaften zeigt, dass sich die Sportpädagogik kaum oder nur zufällig auf Ideen anderer Disziplinen einzulassen scheint. Wirklich neue Formen der Reflexion oder des Handelns wurden meist nicht erkannt, und sie äußerten sich in der Disziplin kaum außerhalb der pädagogischen Kontinuität.

Dass sich die Sportpädagogik dem Diskurs anderer Disziplinen entzieht, lässt sich auf zwei Ursachen zurückführen. Einerseits macht es die Selbstverständlichkeit, mit der dem Sport ein pädagogischer Mehrwert zugestanden wird, nicht nötig, sich in den Rechtfertigungsdiskurs der anderen Schulfächer einzumischen. Andererseits lässt sich für die Disziplin eine Befangenheit in der Mythologie und Begrifflichkeit des deutschen Idealismus – und damit der Tradition der Leibeserziehung – feststellen, die noch heute wirksam zu sein scheint.

Dieser Reformrenitenz im Diskurs der Theorie steht ein Reformeifer in der Praxis gegenüber, der kaum Vergleiche zu anderen Schulfächern findet. In regelmäßigen Abständen entwickeln sich – meist in einem jugendkulturellen Kontext – neue Sportarten und -geräte. Während in den 1980er-Jahren Streetball und Snowboard rasch eine große Beliebtheit erlangten, sind es heute Parkour oder Ski Slopestyle. Dabei überrascht weniger die Geschwindigkeit, mit der heute «junge» Sportarten olympisch oder schulsporttauglich werden, vielmehr zeigt sich in Bezug auf den Sportunterricht, wie gleichsam süchtig diese Disziplinen pädagogisiert und didaktisiert werden.

Diesem Widerspruch von Theorie und Praxis in der Sportpädagogik steht eine Emanzipationsbewegung der Sportdidaktik gegenüber, die sich erst allmählich abzuzeichnen scheint. Während sich die Sportpädagogik kaum resistent gegenüber Instrumentalisierungstendenzen im Schulsport zeigt (Scherler, 2008) und diese Vereinnahmung durch überfachliche Ziele sogar unterstützt, sucht die Sportdidaktik zunehmend nach Themen, die dem Sport inhärent sind. Die Bildungsrelevanz solcher Zielsetzungen scheint dabei kaum in Frage gestellt und will sich auch interdisziplinären Fragestellungen nicht verschließen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Sports der Gegenwart verlangt aber geradezu nach einer explizit didaktischen Themensetzung im Schulsport, die das Credo der Erziehung durch Sport – welche als Reminiszenz der Sportpä-

dagogik an die Leibeserziehung noch immer existiert – zu überwinden versucht. Dabei gilt es aus einer explizit fachdidaktischen Perspektive auch überholte Fachmodelle des Sportunterrichts zu überwinden, die sich nach wie vor an Sportarten orientieren, um neue Fachmodelle zu entwickeln. Als Leitplanke neuer Fachmodelle, die sich mehr an der gesellschaftlichen Relevanz des Sports orientieren, könnte die *Handlungsfähigkeit* verwendet werden, wie sie unlängst von Schierz & Thiele (2011) wieder in den fachdidaktischen Diskurs eingebracht worden sind. Damit würde sich das Schulfach etwas von den historischen und gesellschaftlichen Aufträgen wie «Übergewichtsprophylaxe», «Bewegungsförderung» und «soziales Lernen» lösen und in einem umfassenden Verständnis von Handlungsfähigkeit im Praxisfeld Sport, die motorischen, kognitiven und methodischen Kompetenzen von SchülerInnen fördern, d. h. von Kompetenzen, die analog zu den anderen Schulfächern zur Mündigkeit der Lernenden beitragen. Dieser Anspruch verlangt aber auch nach einem Diskurs über die Disziplinarität der Disziplin Sportdidaktik. Zu diesem Diskurs soll dieses Kapitel anstiften, um gleichsam den Entwicklungsbedarf der Sportdidaktik darzustellen. Nach einem kurzen Abriss über pädagogische Modelle (2.1) wird ein Fachmodell vorgestellt (2.2), das sich mehr an didaktischen Aufgaben des Sportunterrichts orientiert. In einem abschließenden Teil (2.3) werden neue Ideen der Handlungsfähigkeit und der Aufgabenorientierung aufgenommen und zur Diskussion gestellt.

2.1 Pädagogische Lesarten

Roland Messmer

«Der Zweck des Sports ist natürlich nicht körperliche Ertüchtigung, sondern der Zweck körperlicher Ertüchtigung kann Sport sein.»
Brecht, 1992, S. 224f

Seit es Turnen als Schulfach gibt und selbst mit der Erweiterung des Fachs durch das Label «Sport», steht der Sportunterricht in der Ambivalenz von *Erziehung zum Sport* und *Erziehung durch Sport*. *Erziehung durch Sport* bedeutet in einer Definition nach Egger (1978, S. 11):

«Die mit der engagierten sportlichen Auseinandersetzung verbundenen Erfahrungen eröffnen bedeutsame Möglichkeiten einer Erziehung durch Sport. Das sportliche Handeln ist über das unmittelbare sportliche Können hinaus mit einer Erweiterung des Selbst- und Weltverstehens verbunden. Die körperlichen und materialen Erfahrungen beim Spielen, Leisten und Gestalten fordern zu Selbstaktivierung und Selbstaktualisierung heraus und erschließen kommunikative Möglichkeiten im partnerschaftlichen Bezug.»

Selbst in dieser wohlwollenden Formulierung deutet auch diese Lesart des Fachs die Gefahr der Instrumentalisierung für andere Zwecke als den Sport an. Der Sport wird nicht um seiner selbst willen in der Schule zum Thema, sondern im Sportunterricht werden Themen wie «Gesundheit», «Körper» und «soziales Lernen» gleichsam durch Sport vermittelt. Dass sich dazu und auch für viele andere Themen der Sport geradezu aufdrängt, ist unbestritten. Wie wohl kein anderes Schulfach ist der Sportunterricht deshalb einer Instrumentalisierung ausgesetzt (Scherler, 1997). Während historisch die körperliche Tüchtigkeit angehender Rekruten das Ziel des Turnunterrichts war, sind es heute eher Kompensationsansprüche der Schule selbst, aber auch der Gesellschaft. SchülerInnen sollen im Sportunterricht die Sitzlastigkeit anderer Fächer oder den Bewegungsmangel des Alltags kompensieren. Diese Verzweckung für andere Ziele als für die Enkulturation in das Praxisfeld Sport bestimmt seit jeher den Diskurs um die Lesart des Fachs.

Diese eher pädagogische Ausrichtung des Fachs zeichnet sich auch in den fachdidaktischen Programmen des Sportunterrichts ab, die den Diskurs in den letzten Jahrzehnten geprägt haben. Dabei haben insbesondere vier Konzeptionen die Lesart des Fachs bestimmt. Die Auswahl findet sich sowohl bei Balz (1992) und als «update» 2009, als auch bei Schierz (1997b) oder Ehni (2000). Bei den vier Konzeptionen – auch «didaktische Leitideen» genannt – handelt es sich je nach Lesart um pädagogische Konzeptionen, die sich mehrheitlich an der Idee der Erziehung durch Sport orientieren.

Eine pädagogische Lesart dieser Konzeptionen ergibt sich aus dem Blick auf die Sache und die Leitidee. Sicherlich wären auch andere Lesarten denkbar, die sich weniger an einem pädagogischen Blick orientieren. Einige der hier in diesem Kapitel vorgestellten Konzeptionen werden deshalb ebenfalls auch im darauf folgenden Kapitel vorgestellt.

2.1.1 Sportartenkonzept: Söll

Für Söll reduziert sich die Orientierung des Sportunterrichts auf die Didaktik der Sportarten, d. h., die Methodik des Sportunterrichts unterscheidet sich nur unwesentlich von der Methodik des Sports allgemein, wie sie z. B. in Vereinen praktiziert wird. Dieses Sportartenkonzept beruht im Wesentlichen auf seinem Verständnis vom Zusammenhang zwischen Didaktik und Methodik. Demnach ist die Sportdidaktik nichts anderes als eine Didaktik des Geräteturnens, der Leichtathletik etc. Söll spricht in dem Sinne auch von einer speziellen Methodik der Sportarten und ihren Elementen und Übungen (Söll, 1988, S. 35).

Aus diesen Überlegungen wird die *Sachstrukturanalyse* zum Kernpunkt didaktisch-methodischer Vorüberlegungen (→ Sportunterricht planen). Diese Sachorientierung positioniert sich als

«Gegenposition zu den in der sportpädagogischen Diskussion der letzten Jahre vorherrschenden Tendenzen, die vorwiegend auf Probleme wie Lehrer-Schüler-Interaktion, Kommunikation und soziales Lernen, Motivation und Schülerinteresse, Freizeitverhalten und Freizeiterziehung, Erlebniswert und Körpererfahrung, Selbsttätigkeit und Selbstentfaltung ausgerichtet waren.» (Söll, 1988, S. 37f)

Nach Söll läuft ein solcher, vorwiegend schülerInnenorientierter Sportunterricht aber immer Gefahr, den Sportunterricht für allgemeine Erziehungsziele zu gebrauchen und im Extremfall auch zu missbrauchen. Die SchülerIn zieht in der Interpretation von Söll daraus die logische Konsequenz, die Sache selbst, also den Sport, für unwichtig anzusehen:

«All dies bringt den mittlerweile sattem bekannten Schülertyp hervor, der zwar selbstbewusst und betriebsam, aber auch hemmungslos und überheblich, nicht mehr in der Lage ist zuzuhören, sich zu konzentrieren und sich ausdauernd mit der Sache zu beschäftigen. [...] Dem kann nur entgegengesteuert werden, wenn der Sachanspruch deutlich und nachdrücklich hervorgehoben wird.» (Söll, 1988, S. 35)

Diese Folgerung scheint doch etwas gewagt, denn im Vergleich zu anderen Fächern, die dieser Instrumentalisierung nicht folgen, müsste der Umkehrschluss

bedeuten, dass die SchülerInnen z. B. im Französischunterricht immer konzentriert und ausdauernd wären.

An den Beispielen *Geräteturnen*, *Leichtathletik* und *Spiel* zeigt Söll, wie eine solche Strukturanalyse aussehen könnte. Seine Ausführungen weisen dabei auf die Didaktische Analyse von Klafki, Otto & Schulz (1977) hin.

Für die Leichtathletik differenziert Söll (1988, S. 44) z. B. fünf Strukturmerkmale aus:

- ▶ Die Leichtathletik beschränkt sich auf die Grundtätigkeiten: Laufen, Springen und Werfen.
- ▶ Möglichst schnell zu laufen, weit zu springen oder zu werfen liegt in der Natur der Sache.
- ▶ Die erzielten Leistungen können ohne größere Probleme exakt gemessen werden. Die Ausführungsbedingungen lassen sich relativ einfach standardisieren.
- ▶ Die Leistungen in der Leichtathletik gehen fast ausschließlich auf die Kräfte der Ausführenden zurück, d. h. sie sind letztendlich eine Funktion der verschiedenen muskulären Beanspruchungsformen.
- ▶ Bewegt wird das eigene Körpergewicht oder ein im Vergleich dazu eher geringes Fremdgewicht.

Damit formuliert Söll ein Fachmodell, das durchaus in didaktischer Absicht die Komplexität des Praxisfeldes Sport auf wesentliche Aspekte reduziert. Diese didaktische Reduktion und seine exemplarische Auswahl verweisen auf die auch von Klafki, Otto & Schulz eingeforderte Analyse der Bedeutsamkeit der Inhalte. Seine Lesart scheint demnach eine zutiefst didaktische Lesart zu sein.

Betrachtet man Sölls Auswahl an Sportarten, wird diese Reduktion allerdings problematisch. Trotz der Anlehnung an Klafki, Otto & Schulz (1977) vergisst Söll nämlich die Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung von sportlichen Handlungen und betrachtet lediglich die Handlungs- und Sachdimensionen von Sportarten. Eine exemplarische Auswahl muss sich aber auch an der Bedeutung für das Leben nach der Schule orientieren. In Bezug auf die immer wieder eingeforderte Lifetime-Orientierung scheint seine Auswahl daher überholt. Sie orientiert sich an den klassischen Disziplinen des Schulsports und folgt damit den Inhalten der Leibeserziehung, die im Schlepptau des deutschen Idealismus kaum als didaktische Leitidee bezeichnet werden können. Damit bleibt Sölls Lesart des Sportunterrichts zutiefst pädagogisch, auch wenn er sich über «moderne» Tendenzen der Pädagogik hinwegsetzen will.

2.1.2 Elemente des Schulsports: Kurz

Im Gegensatz zum Sportartenkonzept stehen bei Kurz (1990) nicht bestimmte Sportarten zur Auswahl, sondern Situationen oder Elemente:

«Wer beantworten will, woraus der Schulsport bestehen soll, kann im Grunde weder von Sportarten noch Sportartengruppen als Alternativen ausgehen, unter denen es zu entscheiden gilt. Erst die genauere Beschreibung von Situationen des Sports unterhalb der groben Charakteristik durch ihre Zugehörigkeit zu einer Sportart erlaubt es, auf sie hin und von ihnen aus Elemente des Schulsports zu bestimmen.» (Kurz, 1990, S. 104)

An diesen Situationen können dann verschiedene Sinnperspektiven thematisiert werden. Dabei geht es Kurz darum, spezifische Sinnperspektiven zu erfassen, die individuell sinnvoll und pädagogisch bedeutsam sind: Leistung, Spannung, Eindruck, Gesundheit, Ausdruck und Miteinander (Kurz, 1990, S. 85). Genau diese Sinnperspektiven haben dann in den letzten 30 Jahren sowohl in Deutschland (z. B. Lehrpläne NRW) als auch in der Schweiz (Lehrmittel 97) Karriere gemacht. In der Darstellung von «Sinnbezirken» (Kurz, 1988, S. 127) treten neue Begriffe hinzu: Naturerleben, Körpererfahrungen, Bewegungssensationen und Bewegungserfahrungen. Gerade Letztere weisen auf den Anspruch von Kurz hin, SchülerInnen nicht ausschließlich auf den außerschulischen Sport vorzubereiten: «Damit wird versucht, zwischen übergeordneten Erziehungszielen und fachlicher Einweisung einen vermittelnden, pragmatischen Standpunkt zu vertreten» (Balz, 1992, S. 14).

Zentral scheint in dieser Lesart des Schulsports die Orientierung am Sinn. Kurz will den Sinnbegriff dabei weder in der Bedeutung subjektiver Sinngebung, noch in der Bedeutung objektiver Sinnsetzung festschreiben. Demnach verweisen die Sinnperspektiven nicht nur auf subjektive Reize des Sports, sondern erhalten auch so etwas wie einen objektiven Bedarf oder eine pädagogische Begründung (Kurz, 1988, S. 128). Damit wird in diesem Konzept eine Ambivalenz zwischen subjektiven Interessen der SchülerInnen und objektiven Ansprüchen der Schule zu durchbrechen versucht. Dies zeigt sich auch in den unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Rezeptionen dieser Lesart. Auf der einen Seite werden Lehrpläne durch diese sechs Sinnperspektiven kategorisiert, auf der anderen Seite suchen Lehrpersonen im gleichen Inhalt durch unterschiedliche Themensetzung individuelle Sinnsetzungen zu ermöglichen.

Balz (1989, S. 118) zeigt am Beispiel des Ausdauerlaufens, wie der gleiche Inhalt (Ausdauerlaufen) je nach Inszenierung und individueller Deutung in vier verschiedenen Sinnperspektiven inszeniert werden kann. Diese Inszenierung ist jedoch immer von den Ansprüchen des Individuums abhängig:

- ▶ Ausdauerlaufen unter der Perspektive Gesundheit, Fitness, Wohlbefinden (aerobe Trainingseffekte, Vitalisierung, seelisches Gleichgewicht, Veränderung des Lebensstils etc.)
- ▶ Ausdauerlaufen unter der Perspektive Bewegungserfahrung, Eindruck, Erlebnis (körperliche Anstrengung und Erschöpfung, Bewegungsrhythmus, Auseinandersetzung mit der Umwelt etc.)
- ▶ Ausdauerlaufen unter der Perspektive Leistung, Wettkampf, Erfolg (gezieltes Training, Leistungsverbesserung, Teilnahme an Volksläufen, Selbstbetätigung, Erfolgsbewusstsein)
- ▶ Ausdauerlaufen unter der Perspektive Geselligkeit, Anschluss, Kommunikation (soziale Kontakte, Laufgemeinschaften, feste Termine, Gleichgesinnte und Freunde etc.)

Diese Ambivalenz des Sinnbegriffs spiegelt sich auch in der Veränderung der Terminologie wider:

«Die Rede von Sinnrichtungen stand noch in der Tradition Hegelscher Argumentationslinien in der Theorie der Leibesübungen. Leibesübungen wurden in dieser Tradition als Gebilde des «objektiven Geistes» verstanden, dessen überindividuelle «Sinnrichtungen» sich in Tätigkeiten und Sachen objektivieren. Der Begriff der «Sinnperspektive» verweist vielmehr auf individuelle Sinngebung durch eine einzelne Person.» (Schierz, 1997b, S. 194)

Unabhängig davon ob sich SchülerInnen aus einer Sportsituation Sinn nehmen oder ob Lehrpersonen einer solchen Situation Sinn geben, scheint auch diese Lesart des Schulfachs eine pädagogische Lesart zu sein. Obwohl bereits in der ersten Publikation (Kurz, 1977) der Begriff der Handlungsfähigkeit auftaucht, bleibt es bei einer ausschließlich kognitiv ausgerichteten Orientierung am Sinn des Sports. Eine aus einer didaktischen Perspektive unbedingt notwendige Orientierung an z. B. motorischen oder spielerischen Kompetenzen tritt in dieser Lesart als notwendige Voraussetzung in den Hintergrund. Trotzdem – oder gerade deshalb – erhält diese Sportunterrichtskonzeption einen beispiellosen Aufschwung. Schierz (1997a, S. 200) kommentiert:

«[...] an die Stelle vieler Leibesübungen [trat] der eine Sport, an dem mehr ›Sinnperspektiven‹ erschlossen werden sollten, als die Theorie der Leibesübungen für die Gesamtbildung ihrer Schüler je vorsah. Die Vielheit des Sinns in der Einheit des Sports: diese Leitidee ermöglichte breiten Konsens. Nicht jeder konnte und sollte sich hier wiederfinden. Dennoch war ein Dach geschaffen, unter dem sich viele versammeln sollten.»

2.1.3 Körpererfahrung: Funke-Wienecke

Für Funke-Wienecke steht im Sportunterricht weniger die Handlungskompetenz im Vordergrund als vielmehr die Bewegungskompetenz. Der Sportunterricht soll sich nicht zu einseitig und unkritisch auf die Verbandssportarten beziehen. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Sport wird durch eine Öffnung des Unterrichts erreicht.

«Sportunterricht ist Erfahrung des Körpers. Was mein Körper ist, bildet sich als Vorstellung von einem gewissen und mit bestimmten Eigenschaften versehenen Objekt in Bewegungsexperimenten. Ich nehme darin eine reflexive Wendung auf mich selbst vor. Damit zentriere ich meine Aufmerksamkeit, die sonst eher nach außen gerichtet ist, auf mich selbst, und mein Körper tritt in den Vordergrund. Das Selbstverständliche, was ich gar nicht mehr beachte, wird unselbstverständlich, beachtenswert und bewusst erfahren: mein Atmen, mein Gehen, meine Spannung oder meine Gelöstheit, um Beispiele zu nennen.» (Funke, 1983, S. 7)

Die Körpererfahrung bildet zusammen mit den Themen Spielen und Bewegung die «Grundpfeiler des pädagogischen Bezugssystems» (ebd. S. 8) des Sportunterrichts. Dass dieses Konzept sehr wohl innerhalb der klassischen Sportarten Platz findet, zeigen die verschiedenen praktischen Beispiele: Geräteturnen, Leichtathletik (im Speziellen: Ausdauerlaufen). Im Zusammenhang mit der Körpererfahrung können die Unterrichtsthemen aber auch über diese hinaus erweitert werden, wie z. B.: Judo, Sauna, Pantomime.

In Anlehnung an verschiedene andere Autoren (z. B. Scherler, 1975, mit Bezug auf Piaget) differenziert das Konzept der Körpererfahrung vier Funktionen der Bewegung aus:

- als *Werkzeug der Weltbegegnung*,
- zur Aufnahme von *Beziehungen*,
- zur Kommunikation von Bedeutungen und *Symbolen* und
- zur *Wahrnehmung* seiner selbst und der Lebensumwelt.

Damit sind Dimensionen definiert, die sich deutlich von den Disziplinen der Sportarten unterscheiden und den Körper und die Bewegung als solche in einem weiteren Kontext als die Sportarten betrachten. Die Dimensionen werden entsprechend dieser Absicht von Funke-Wienecke (2001, S. 50) mit Inhalten und Themen besetzt:

- Werkzeugfunktion: Räume und Dinge erkennen als etwas zum Springen, Laufen, Schaukeln, Balancieren, Gleiten, Rollen, Werfen, Fangen, Stoßen, Schwimmen und Tauchen.
- Beziehungsfunktion: Geben und Nehmen, Fliehen und Nachlaufen, Angreifen und Ausweichen, Sich-Hingeben und Getragen-Werden, Passieren und Sperren, Umklammern und Befreien, Gegenwirken und Zusammenwirken.
- Symbolfunktion: Nachahmen, Darstellen und Ausdrücken.
- Wahrnehmungsfunktion: bewegtes Spüren, Fühlen, Atmen sowie Spannen-Entspannen.

Er verwischt dabei bewusst die traditionellen didaktischen Strukturen von Ziel, Inhalt und Methode. Alle Ebenen sollen geöffnet werden, jedoch nicht im Sinne eines Macht-was-ihr-wollt-Unterrichts:

«Wir wollen den Initiativ- und Verständigungscharakter des Sportunterrichts, weil er unserem Menschenbild entspricht. Danach ist der Mensch, auch schon der kleine Mensch, anzusehen als aktiver Gestalter seiner selbst und seiner Lebenswelt, Subjekt seines Tuns und nicht Objekt seiner Lebensverhältnisse.» (Funke, 1991, S. 15)

Gerade der letzte Punkt zeigt, weshalb der Autor diese Grenzen von Inhalt, Methode und Ziel nicht so eng zieht. Er spricht sich dabei gegen eine Gleichmacherei in der Bewegungserziehung aus – also für die Individualisierung des Lernprozesses. Dabei kann derselbe Inhalt ganz verschieden thematisiert werden. Als Wettkampf, als Happening oder als Körpererfahrung. Zum Beispiel beim Federball: als geselliges Hin-und-Her-Spielen, als Wettkampf nach Verbandsregeln, als Symbol für den Umgang mit Menschen und Dingen oder sogar als Schauspiel mit Überraschungseffekten und Ausdrucksgehalt.

Das Konzept der Körpererfahrungen beansprucht demnach eine grundlegende Bedeutung in der Erziehung, die weit über den rein körperlichen Erfahrungsbereich hinausreicht:

«Sie eröffnen Zugänge, die lebenswichtig sind und anders als durch elementare Körpererfahrung entweder gar nicht oder nur unvollständig oder unnötig schwer zu haben sind. Die pädagogische Bedeutung der Körpererfahrung ist genau daran festzumachen, dass sie diese Zugänge ermöglicht.» (Funke, 1980, S. 15)

Damit wird klar, weshalb diese Lesart eine originär pädagogische Lesart sein muss. In Funke-Wienekes Ansatz steckt immer auch eine naturalistische Zivilisationskritik. Daraus entwickelt er ein Curriculum der Körpererziehung, dessen Kernstück im Ansatz der Körpererfahrung liegt:

«Schule wird als Gegen- und Eigenwelt – als ein «erziehliches Milieu» – entworfen, das Leitbilder «richtigen» Lebens für Heranwachsende bereithalten soll, die dem unvernünftigen, «falschen» Leben außerhalb der Schule entgegenstehen.» (Schierz, 1997a, S. 39)

Damit zeichnet das Konzept im Prinzip das auf, was von Volkamer im Konzept der Antididaktik kritisiert wird.

2.1.4 Antididaktik: Volkamer

Ausgangspunkt von Volkamers Sportkonzept (1987) ist der Sport als unernste, unverbindliche, ja sogar sinnlose Sache. Dabei will er dieses Phänomen durchaus ernst und seriös bearbeiten, um daraus auch Folgerungen für den Schulsport ziehen zu können.

«Ich behaupte: Sowohl in der Fachliteratur zur Didaktik als auch in der Schulrealität wird Sport vorwiegend als ernste, verbindliche Sache betrachtet, und [...] das birgt die Gefahr in sich, nicht nur das Wesen des Spiels (Sports) zu verkennen, sondern auch das Wesen des Menschen.» (Volkamer, 1987, S. 9)

Der Sport als Schulfach kommt damit in die paradoxe Situation, etwas zu erzwingen, das von seinem Wesen her freiwillig ist. Aus dieser Situation helfen

auch nicht die sekundären Legitimationsversuche von Sport, wie Gesundheits-erziehung, Kreativitätsförderung, Kommunikation, Interaktion etc. wie sie oft angeführt werden, um den Sport als Schulfach zu rechtfertigen. Von solchen Legitimationsdiskursen hält Volkamer (1987, S. 25) wenig:

«Sport braucht keine Rechtfertigung, denn wir selbst betreiben ihn, ohne uns zu rechtfertigen. Sport kann auch nicht gerechtfertigt werden, wir würden ihn nur aus der Schule hinauskomplimentieren».

Als Ausweg aus dieser verzwickten Situation sieht er die Hinwendung zum eigentlichen Sport. Seiner Erfahrung nach hat Sport einen so hohen Aufforderungscharakter, dass ihm die meisten SchülerInnen neugierig und lernwillig begegnen. Dies ist auch der Grund, warum außerschulischer Sport so beliebt ist und so viele Jugendliche in Sportvereinen mitmachen. In diesem Zusammenhang kritisiert Volkamer (1987, S. 32) auch den «krampfhaften» Versuch den Schulsport mit Inhalten wie «Pantomime, Körpererfahrung, ostasiatischen Meditationstechniken etc.» aufzuwerten. Anstelle dessen soll Sport (Volleyball, Geräteturnen, Schwimmen) *getrieben* und nicht *unterrichtet* werden. Der Sport, wie er in den Vereinen ausgeübt wird, gilt als Vorbild und Motivationsgrundlage.

Am Beispiel des Skilaufs zeigt Volkamer (1987, S. 39) die Überfüllung des Sports mit pädagogischen Inhalten auf. Gerade beim Skifahren sei dies noch nicht gelungen, weil diese Sportart aus sich selbst heraus «in hohem Maße attraktiv, abwechslungsreich, voller Überraschungen, selten monoton, auf schweren oder unbekannten Pisten aufregend oder abenteuerlich, bei schönem Wetter euphorisierend» sei. Genau das sind die geläufigen Schulsportarten laut Volkamer nicht mehr und werden von Sportwissenschaftlern und Sportpädagogen zunehmend *pädagogisiert*. Als Begründung für dieses Defizit vermutet er, dass diese Sportarten von den Sportlehrern selbst nicht mehr getrieben werden. Dies führt Volkamer zu einer Definition von Sport, die hauptsächlich die pragmatische Paradoxie des Schulports thematisiert. Wenn Sport eine freiwillige und folgenlose Tätigkeit ist, kann sie nicht zum Pflicht- und Leistungsfach gemacht werden. Wenn eine SchülerIn den Sportlehrer fragt, warum sie die Kippe am Reck turnen muss, so kann er ihr erklären, dass dies eine Aufgangsmöglichkeit zum Stütz ist. Aber warum sie eigentlich in den Stütz soll, wenn sie (die SchülerIn) doch trotzdem wieder zurück auf die Matte springen wird, so kann ihr eigentlich niemand eine befriedigende Antwort geben. Durch diese äußere Pflicht und den Zwang zum Erfolg (z. B. Noten) erhält der Schulsport eine gefährliche Ähnlichkeit mit dem Spitzensport. Volkamer (1987, S. 67) fordert daher:

«Wenn wir Sport unterrichten wollen, ohne ihn gleichzeitig zu pervertieren, dann müsste unser didaktisches und methodisches Handeln in allererster Linie darauf abzielen, den Schüler den Sport als seine Angelegenheit erleben zu lassen.»

Aus dieser Definition heraus ergänzt Volkamer (1987, S. 73), dass es keinen neuen Sport brauche, aber ein neues Verständnis von (Schul-)Sport. Konkret auf die Kippe bezogen, würde dies heißen:

«Wenn wir nun in der Schule Turnen unterrichten, ist die Kippe nur dann für den Schüler sinnvoll (und ebenso unsere Lehrertätigkeit), wenn es uns gelingt, diese ursprüngliche Idee, «mal schauen, ob es gelingt,... » wieder neu erleben zu lassen.»

Die Frage, wie die Kippe eigentlich entstanden ist, führt zurück zum Sinn der Kippe und des Sports: Ein zweckfreies Ausprobieren von Bewegungen, die in sich gesehen keinen Sinn ergeben. Wenn die Sportlehrperson dies in ihrem Unterricht berücksichtigen kann, so würde nach Volkamer der Schulsport wieder stark an Attraktivität gewinnen. Dadurch müssten auch nicht alle Modetrends mitgemacht und jedes Jahr neue Sportarten in den Schulsport aufgenommen werden. Volkamer favorisiert deshalb den Verein, im Speziellen den Vereinstrainer. Der Trainer vertritt in seinen Augen durch seine nicht professionelle Lehrtätigkeit einen *richtigen, nicht verfälschten Sport*. Zusätzlich ist der Trainer in seiner speziellen Sportart dem Sportlehrer meist überlegen. Diese beiden Punkte führen dazu, dass die Beliebtheit von TrainerInnen, ja sogar ihre pädagogische Kompetenz von den SchülerInnen als größer eingeschätzt wird als jene von SportlehrerInnen. Volkamer kann dies sogar mit verschiedenen Umfragen belegen. Er fordert deshalb von den SportlehrerInnen wieder eine Rückbesinnung zum *richtigen Sport*. Richtig sei der Sport, der zwar unernst (freiwillig), aber sehr wohl wettkampf- als auch leistungsorientiert ist. Dies entspreche auch den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen. Dabei soll aber nicht nur der Sinn, sondern auch die Methode des Sportunterrichts aus den Vereinen übernommen werden.

Zusammenfassend demaskiert Volkamer (1987, S. 146) – in Anlehnung an Adorno – für den Sportunterricht das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik: