

Horst Tiwald

**Über
Spielen und Arbeiten**

KÖLN 2007

© by HORST TIWALD
www.tiwald.com

HAMBURG
03. 04. 2007



CHINBEKU E.V.
中国运动艺术和生命文化
科学学会

INHALT

Vorwort	4
Zur Einteilung der Bewegungsformen	5
Dieser Text wurde 1968 verfasst und in <i>„Leibesübungen Leibeserziehung“</i> , Wien 1982/4 veröffentlicht.	
Vom „Pseudospiel“ zum „Spiel“	30
Dieser Text wurde in: <i>„Leibesübungen Leibeserziehung“</i> , Wien 1975/9 veröffentlicht.	
Probleme des Machens aus sportdidaktischer Sicht	37
Dieser Beitrag wurde in: ARNDT KRÜGER / DIETER NIEDLICH (Hrsg.) <i>„Ursachen der Schulsport-Misere in Deutschland- Festschrift für Professor KONRAD PASCHEN“</i> . Arena Publications, London 1979 veröffentlicht	
Ziele des Sports in der Weiterbildung	65
Referat am <i>„Ersten Weiterbildungsforum des Bildungswerkes des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen“</i> am 21. 11. 1981. Veröffentlicht in: <i>„Schriftenreihe des Bildungswerkes des Landessportbundes NW e. V.“</i> als Band 1 der <i>„Materialien zur Zieldiskussion. Dokumente des Ersten Weiterbildungsforums. Sport in der Weiterbildung“</i> , ISBN 3-923480-04-0	

Vorwort

Meine hier zusammengestellten Beiträge sollen den Werdegang meiner Bewegungsauffassung verdeutlichen.

Die vorliegenden Texte sollen:

- einerseits die Einflüsse aufzeigen, die mich damals geprägt haben;
- andererseits aber auch mein Engagement, mit dem wiederum ich auf die Gesellschaft Einfluss nehmen wollte.

Vieles würde ich auch heute noch so „sagen“, aber alles heute noch so „vertreten“.

Zur Einteilung der Bewegungsformen

Dieser im Jahr 1968 verfasste Beitrag wurde anlässlich seiner Veröffentlichung im Jahr 1982 von mir mit folgendem Kommentar eingeleitet.

Kommentar vom Jahr 1982:

Das Vorhaben, einen Beitrag, den ich 1968 im Briefwechsel mit Hans Groll verfasst habe, nun 1982 für eine Publikation zu überarbeiten, stellt mich vor große Schwierigkeiten. Vieles von damals wird von mir in Ansatz und Aussage noch heute vertreten - meine Sprache und die Problemschwerpunkte meines heutigen Denkens haben sich jedoch so geändert und differenziert, dass mir eine Überarbeitung nur durch Streichungen und kleine Ergänzungen möglich ist.

Da dieser Beitrag jedoch wesentlicher Baustein meines bewegungstheoretischen Denkens war und ist, möchte ich ihn rückblickend in meine heutige Sicht kurz einordnen:

In meiner Beschäftigung mit der menschlichen Bewegung interessierte mich von Anfang an insbesondere die psychische Seite. Die Einteilungen der Bewegungsformen, wie sie mir in meinem Studium bekannt wurden, waren mir daher zu äußerlich. Ich war der Meinung, dass man es sich zu einfach mache, wenn man das Psychische in das Ghetto der Ausdrucksmotorik verbannt, so, als ob es nur dort zu finden wäre und es in den anderen Bereichen der Leibesübungen mehr oder weniger ignoriert. Sosehr ich auch im-

mer pädagogisch dachte, so konnte ich mich auch nur schlecht mit Einteilungen des Übungsgutes nach pädagogischen Übungsabsichten zufrieden geben. Diese sagen doch nur aus, was der Lehrer beabsichtigt, nicht aber unbedingt, welchen Sinn der sich bewegende Schüler seinem Bewegen selbst gibt!

Der ernste Sinn, den das Kind seinem Bewegen tatsächlich gibt, ist "heiliger" als jeder noch so gutgemeinte Sinn eines Erziehers, mit dem dieser das Übungsgut heranträgt!

Nur dann, wenn der Erzieher den "Sinn" des kindlichen Bewegens sich zu erkennen bemüht und die Nöte erkennt, die dem Schüler seine Aufmerksamkeit flattern lassen, wird er durch Leibesübungen beitragen können zur Ausbildung bzw. zur Erhaltung des "Sinn-Organ" des Menschen, wie Viktor E. Frankl¹ diesen Bezugspunkt anschaulich markiert, und wie er Grundthema der Arbeit von Karl Gaulhofer² und Margarete Streicher³ war und ist.

Mich faszinierte der pädagogische Leitgedanke des "natürlichen Turnens", der besagt, dass der Körper zwar Ansatzpunkt, Ziel aber der "ganze Mensch" ist.

Wenn man aber hierzu "ja" sagt, so meinte ich, dann müsse man auch den Mut haben, den "gan-

¹ VIKTOR E. FRANK: *„Logotherapie und Existenzanalyse“*. München/Zürich 1987. ISBN 3-492-03113-7.

² KARL GAULHOFER (Hrsg. HANS GROLL) *„System des Schulturnens und weitere Schriften aus dem Nachlass Gaulhofers“*. Wien 1966. Band 29 der Schriftenreihe „Theorie und Praxis der Leibesübungen“ der Bundesanstalten für Leibeserziehung Wien – Granz – Innsbruck.

³ MARGARETE STREICHER: *„Natürliches Turnen“*. (1. Teil und 2. Teil). Band 107 und 108 der Reihe: *„Pädagogik der Gegenwart“*. (Hrsg. HERMANN SCHNELL). Wien/München 1971. ISBN 3-8113-5315-2 und 3-8113-5322-5.

zen Menschen" ernster und wichtiger zu nehmen als das Übungsgut, zu dessen Verwalter wir immer mehr werden!

Wenn wir nun aber wissen wollen, wie der bewegte Körper auf den "ganzen Menschen" wirkt, so müssen wir vorerst versuchen in Erfahrung zu bringen, wie der "ganze Mensch" auf den bewegten Körper wirkt:

- betrachten wir nur den bewegten Körper, so sind die Zwecke der Bewegungen des Körpers rein mechanische Zwecke;
- betrachten wir aber den "ganzen Menschen", so kann der Sinn, mit dem ein Mensch eine Bewegung erfüllt, weit über den mechanischen Zweck hinausweisen, ja, er kann sogar an die Wahrnehmbarkeit der Form einer Bewegung geknüpft sein.

Der "ganze Mensch" kann also eine Bewegung hinsichtlich des objektiven Zweckes ausführen, mit ihrer Form, ihrem beeindruckend schönen Verlauf zu imponieren.

Was führt dieser Mensch aber dann aus? Eine "Formbewegung" oder eine "Zweckbewegung"?

In meiner Beschäftigung mit diesem Problem kam auch mir schnell zu Bewusstsein, dass ein und dieselbe Bewegung unterschiedlichen Sinn haben und verschiedenen Zwecken dienen kann. Die Bewegung kann aber auch nur um der Selbstwahrnehmung ihrer Form willen oder um der Selbstwahrnehmung ihres Funktionierens willen ausgeführt werden. Ja, und nun kommt das für mich Entscheidende, nämlich, dass diese Schwerpunkte der Absicht sich während des Vollzuges ändern können!

Dies ist an sich keine besondere Erkenntnis. Sie ist sicher vielen aus der Selbstbeobachtung bekannt. Im Zusammenhang mit meinem damaligen Denkbemühungen war diese Banalität für mich jedoch faszinierend und fesselnd. Sie hat meine gesamte weitere wissenschaftliche Beschäftigung bestimmt.

Ich stellte mir die Frage: "Wenn im Bewegen der Schwerpunkt meiner Absicht, die Sinnggebung der Bewegung sich während des Vollzuges ändern kann, dann bewegt sich doch auch etwas in mir?"

Was ist es also, was die Bewegungsforschung sozusagen als "zweites Bein" haben sollte und was ich bisher vermisse? Ich fand, dass dies die Erforschung der Gesetze der Bewegung der Aufmerksamkeit sein müsste.

Mein weiteres Forschungsanliegen war damit festgelegt:

beizutragen zur Entwicklung einer "menschlichen Bewegungsforschung", die sich die Aufgabe stellt, die Phänomene und Gesetzmäßigkeiten der Bewegung des Körpers und der Bewegung der Aufmerksamkeit in ihrer Einheit und Wechselwirkung zu erforschen.

Der nun folgende Beitrag vom Jahr 1968 war mein erster Erläuterungsversuch, der dann in meiner Arbeit "Impulse und Modelle sportwissenschaftlichen Denkens" fortgeführt wurde.⁴

Mein Beitrag vom Jahr 1968:

I.

⁴ HORST TIWALD: „*Impulse und Modelle sportwissenschaftlichen Denkens*“. Ahrensburg 1974

Die oft gemachte Feststellung, dass ein zweidimensionales Modell nicht alle wichtigen Gesichtspunkte einer Einteilung der Bewegungsformen erfassen und ordnen könne, regten an, ein mehrdimensionales Einteilungs-Schema vorzuschlagen, d.h. zu versuchen, die Realität anders zu projizieren.

Zu diesem Zwecke setzen wir an, dass die beiden Pole jeder Dimension, für sich selbst genommen, jeweils eine akzentuierte Einheit der die beiden Pole konstituierenden Unterscheidungen darstellen. Die Akzente wiederum ordnen wir in Schichten an.

Wir entwickeln also ein Modell schaliger Akzent-Struktur.

II.

Das hier vorgeschlagene Einteilungs-Prinzip geht von der Feststellung aus, dass beim menschlichen Erkenntnis-Prozess (besonders augenscheinlich bei menschlichen Gegebenheiten als Erkenntnis-Objekt) unter anderem zwei "Schritte" wesentlich sind:

- der abstrahierende Prozess des Unterscheidens
- der auf die Realität gerichtete Prozess des Bestimmens

Der abstrahierende Prozess des Unterscheidens ist folgendermaßen zu verstehen: Der Mensch unterscheidet im Erkenntnis-Prozess eine Menge von für ihn vorerst gleichen Sachverhalten in für ihn zwei verschiedene Mengen. Dabei stellt er einen Unterschied fest. Diese Feststellung hat, im Sinne des Unterscheidungs-Kriteriums, für ihn absoluten Charakter. In einer Art

"Schwarz-Weiß-Malerei" werden zwei grundverschiedene Sachverhalte qualitativ gegenüber-gestellt.

Dem anschließenden erneut auf die Realität gerichteten Prozess des Bestimmens wird im allgemeinen wenig Aufmerksamkeit zugewendet. Das führt dazu, dass man dann mit Begriffen, denen vor allem die "Schwarz-Weiß-Malerei" des ersten Schrittes anhaftet, operiert. Mit diesen versucht man Modelle zu erstellen. Das führt bei Anwendung auf menschliche Gegebenheiten offensichtlich zu Schwierigkeiten.

Die Erkenntnis darf nicht in der begriffbildenden Abstraktion stecken bleiben. Sie muss in einem Prozess des Interpretierens und des Bestimmens der objektiven Realität erneut der Praxis zugewendet werden. Dadurch werden im Identifizieren der objektiven Sachverhalte die Begriffe sozusagen auf den "Prüfstand" gebracht.

Die Realität "Mensch" ist eine konkrete Einheit aller in diesem Bereich möglichen Unterscheidungen. Ein erfolgreiches Aufbereiten der Erkenntnisse über den Menschen ist daher nur dann möglich, wenn man auch im Modell dieser Einheit einigermaßen gerecht wird. Gerecht wird man aber der Realität nur, wenn man sich des zweiten Schrittes im Erkenntnis-Bemühen als Rückkoppelung der Praxis auf die Theorie bewusst wird. Ihm muss die gleiche Bedeutung wie dem ersten abstrahierenden, qualitativ unterscheidenden Akt beigemessen werden.

Diesen zweiten Schritt zeichnet vor allem die Blickrichtung aus. Diese ist der Realität zugewandt. Er fasst die im ersten Schritt qualitativ unterschiedenen Realitäten ins Auge.

Es wird dabei beobachtet, dass es sich bei der Realität nicht um eine Manifestation eines absolut Unterschiedenen, sondern um eine akzentuierte Einheit der unterschiedenen Gegensätze handelt.

In diesem Schritt wird festgestellt, dass die eine Gegebenheit zum Beispiel vorzüglich durch das Merkmal "A", die andere dagegen vorzüglich durch das Merkmal "B" ausgezeichnet ist. Das Erkenntnisbemühen wendet sich also dem qualitativ Unterschiedenen zu, fasst die abstrakten Unterscheidungen wieder zur konkreten Einheit zusammen und setzt quantitative Akzente derart, dass festgestellt wird, dass hier mehr von der einen, dort mehr von der anderen Eigenschaft zu finden ist.

Das Ergebnis dieser beiden Schritte ist keine rein qualitative Abstraktion, sondern ein das quantitative Moment berücksichtigendes, der Realität optimal entsprechendes, abstraktes Akzentgefüge.

III.

Es soll nun veranschaulicht werden, dass menschliches Verhalten als akzentstrukturiert und schalig hierarchisch geordnet aufgefasst werden kann. Zu diesem Zweck greifen wir nur wenige Unterscheidungen, die das menschliche Verhalten charakterisieren können, heraus.

Zum Beispiel die Unterscheidungen, welche aufzeigen, dass in jedem menschlichen Akt die Absicht und Aufmerksamkeit des Agierenden:

- auf dem Akt selbst als ganzheitlichem Selbstzweck;
- auf der Form des Aktes oder auf der Form des Resultates;
- auf der Funktion des Aktes oder seines Resultates

liegen kann.

Wir führen vorerst nur diese drei Bestimmungen ein. Weiter legen wir fest, dass jeweils auf einem dieser Punkte das Schwergewicht, d.h. der Akzent, liegt (falls überhaupt von einem klaren Verhalten gesprochen werden kann).

Einem Verhalten ist demnach ein klares Bemühen in eine der drei aufgezeigten Richtungen möglich.

Würde nur dieser Gesichtspunkt zur Einteilung menschlichen Verhaltens herangezogen werden, dann würde aus diesem Ansatz folgen, dass es drei mögliche menschliche Verhalten gibt:

- das Spiel, das dem akt-akzentuierten Verhalten,
- die Kunst, die dem form-akzentuierten Verhalten,
- die Arbeit, die dem funktions-akzentuierten Verhalten

zuzuordnen wäre.

Betrachten wir das hier ausgegliederte "Spiel" weiter (Für "Arbeit" und "Kunst" gilt Analoges.).

Mit Blick auf die Realität lässt sich leicht feststellen, dass es erstens verschiedene Spiele, und dass es zweitens vermutlich Übergänge zwischen Spiel, Kunst und Arbeit gibt.

Nun können wir, wenn wir nur unsere in die Diskussion bereits eingeführten Bestimmungen weiter verwenden, zwei Arten von Spielen unterscheiden:

- das form-betonte Spiel,
- das funktions-betonte Spiel.

Wir haben damit in unser Schalen-Modell eine zweite Schicht eingeführt.

Beim form-betonten Spiel liegt der Akzent erster Ordnung (äußere Schale) auf dem Spiel, der Akzent zweiter Ordnung (zweite Schale von außen her gezählt) auf der Kunst. Dies soll die schalige Akzent-Struktur veranschaulichen. Ein form-betontes Spiel wäre zum Beispiel das formende Spielen mit einem Tonklumpen.

Führen wir nun in unser Schalen-Modell eine dritte Schicht ein: Im form-betonten Spielen kann dann zum Beispiel der Akzent dritter Ordnung auf der Form als Spiel-Ergebnis, also auf der Funktion des Formens, liegen. Hier wäre die Akzent-Reihenfolge dann Spiel-Kunst-Arbeit. Der Akzent dritter Ordnung könnte aber auch auf dem Akt des Formens selbst als Selbstzweck, ohne der Suche nach einem Ergebnis, liegen. In diesem Spielen, in dem nicht die Form als Ergebnis, sondern die formende Spielbefindlichkeit rückgekoppelt wird, hätten wir es dann mit einer Akzent-Reihenfolge von Spiel-Kunst-Spiel zu tun.

Ein funktions-betontes Spielen könnte aber andererseits im Akzent dritter Ordnung auch eine Form anstreben. Dies nicht als Akzent des Aktes, wie bei einem gymnastischen Spiel, sondern als sein Resultat. Zum Beispiel, wenn jemand mit einem Tonklumpen spielt und das Ergebnis dieses Spielens, die gestaltete Form, rückkoppelt und ihr seine Aufmerksamkeit zuwendet.

Hier haben wir eine Akzent-Folge in der Art von Spiel-Arbeit-Kunst vor uns.

Ein anderes Verhalten würde wiederum jenes funktions-betonte Spielen darstellen, das ihren Akzent dritter Ordnung nicht auf der Form des Ergebnisses hätte, sondern auf dem Ergebnis-Bringen. Dieses Verhalten würde dann das Funktionieren des Verformens anstreben. Es hätte dann eine Akzent-Folge von Spiel-Arbeit-Spiel.

Dieses statische Modell menschlichen Verhaltens stellt jeweils einen Zeit-Querschnitt im Augenblick dar.

Es ist dementsprechend unvollständig und muss durch ein dynamisches Modell ergänzt werden. Dieses beschreibt den Vollzug menschlichen Verhaltens. Es stellt dar, wie die statische (schalige) Akzent-Struktur im Vollzug in eine dynamische Akzent-Folge übergeht.

Hierzu sind Untersuchungen notwendig, welche zeigen, wie implizite Akzente (2., 3., 4. Ordnung usw.) im Vollzug explizite Wirksamkeit erlangen. Es müsste dabei demonstriert werden, wie innere Akzente zu Akzenten erster Ordnung werden und dem Verhalten den Stempel aufprägen.

So kann zum Beispiel aus Spiel funktions-betonter Ernst (Arbeit) oder auch aus Kunst Arbeit usw. werden.

Die statische Akzent-Struktur verdeutlicht zwar die Affinität zwischen den Akzenten, d. h. die Wahrscheinlichkeit, nicht aber die Determiniertheit des Vollzuges.

Ein form-betontes Spielen kann wesensgemäß leichter in Kunst als in Arbeit umschlagen.

Die schalige Reihenfolge der Akzente bringt deren Affinitätsgrad zum Hauptakzent zum Ausdruck. Es ist aber nicht unmög-

lich, dass situationsbedingt, zum Beispiel bei Auftreten von Schwierigkeiten, eine Umakzentuierung auf Arbeit erfolgt, welche die aufgetretene Aufgabe löst.

Das statische und das dynamische Modell müssen aber, da sie auch zusammen noch nicht in der Lage sind, die gesamte Verhaltens-Wirklichkeit einzufangen, durch ein weiteres Modell erweitert werden.

Dieses Modell berücksichtigt, dass in jedem Augenblick "expliziter Ausgewogenheit", d.h. klarer Akzentuiertheit erster Ordnung, implizit eine oszillierende Dynamik möglich ist. Dies etwa in der Form, dass, auf die Akzent-Struktur bezogen, im Augenblicks-Querschnitt einige Positionen besetzt, d.h. klar akzentuiert, andere sich aber im Stadium der Umakzentuierung befinden und keine klare Position einnehmen.

Dieses dritte Modell, welches die "Augenblicks-Dynamik" innerhalb der Akzent-Struktur und der Akzent-Folge veranschaulicht, ist in der Lage, klare und verworrene Verhalten derart zu unterscheiden, dass qualitativ und quantitativ die innere Akzentuiertheit und Nicht-Akzentuiertheit (Umwandlung, Unentschiedenheit) gegenseitig abgewogen und als Ergebnis zwei Verhaltens-Formen graduell unterschieden werden:

- vorzüglich klare Verhalten
- vorzüglich un-klare bzw. verworrene Verhalten.

IV.

Werden beim Aufbau eines schalenartig akzentuierten Modells weitere Unterscheidungen eingeführt, zum Beispiel zu den Bestimmungen "akt-betont", "funktions-betont", "form-betont" noch die Bestimmungen "individual-bezogen" und "sozial-

bezogen" hinzugefügt, so ordnen sich diese neuen Bestimmungen nach denselben Prinzipien in das Modell ein.

Es können dann Verhalten beschrieben werden, die in erster Ordnung sozial-bezogen, in zweiter Ordnung ein Spiel, in dritter Ordnung etwa Kunst und in vierter Ordnung zum Beispiel individual-bezogen sind.

Theoretisch betrachtet sind alle Kombinationen von Akzent-Folgen möglich. Nicht alle werden aber zu jeder Kultur die gleiche Affinität haben, was naturgemäß die Häufigkeit bzw. Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens in bestimmten Gesellschaften und Situationen bestimmen wird.

Das Aufstellen einer Systematik der körperlichen Verhalten unter Berücksichtigung möglichst vieler Unterscheidungen (psychische, körperliche, soziale usw.) wird eine Vielheit von typischen Verhalten herausarbeiten und ebenso verschiedene Menschentypen aufzeigen. Es wird vermutlich festgestellt werden, dass die Verhalten im Sport kein streng ausgegrenzter Bereich der gesamten menschlichen Verhalten darstellen. Sie bilden vielmehr nur eine Perspektive, die, da die gesamte Person am sportlichen Akt beteiligt ist, implizit allen Problemen menschlichen Verhaltens gerecht werden muss.

Die dynamische Projektion kann für die Methodik im Sport Positives leisten. Sie wendet sich ja vor allem den Übungen, Personen, Spielen zu und untersucht die Akzentfolge in bestimmten Situationen. Vermutlich wird durch diesen Ansatz klar herausgearbeitet werden können, welcher Menschentyp in einer bestimmten Situation die optimalen Erfolgschancen hat.

Ein Vorteil dieses hier vorgeschlagenen Modells scheint darin zu liegen, dass alle Untersuchungen, welche zwar von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen, sich aber der gleichen Ordnungs-Prinzipien bedienen, leicht gegenseitig integriert werden können. Sie sind ja alle prinzipiell zu allen möglichen Gesichtspunkten hin offen.

Welcher Unterscheidung man bei der Erstellung einer Systematik den Akzent erster Ordnung zuordnet, hängt wesentlich vom Forschungsanliegen ab. Ist man zum Beispiel bestrebt, die individual-bildenden und die sozial-bildenden Funktionen herauszuarbeiten, so wird man in der Systematik diesen Einteilungsgrund als den obersten ansetzen. Man muss dann aber implizit allen bisher erforschten Unterscheidungen auf weiteren Ebenen gerecht werden.

Setzt man sein Interesse aber zum Beispiel auf die Unterscheidung von Spiel, Arbeit und Kunst, so wird man dem Anliegen entsprechend den Akt-, Funktions- und Form-Akzentuierungen jeweils die erste Ebene zuordnen. Zu einer objektgerechten Systematik wird man aber nur dann kommen, wenn der gesamte Wissensbestand an Unterscheidungen integriert ist.

Es liegt auf der Hand, dass in bezug auf die Hauptunterscheidung in einer Systematik nicht alle möglichen weiteren Unterscheidungen gleich relevant sind.

Die im Sinne der Hauptunterscheidung wesentlichen Unterscheidungen herauszuarbeiten und zu allen möglichen Unterscheidungen hin offen zu sein, wäre aber, im Sinne unserer Darlegung, Aufgabe jeder Systematik.

Dabei muss klar sein, dass eine Systematik nicht mit einem Modell von einem System verwechselt werden darf!

Das erste ordnet Wissen nach mehr oder weniger willkürlich gewählten Prioritäten, während das zweite eine realitäts-bezogene Abbildung sein will, bei der die Realität bestimmt, was wesentlich ist.

Da jedoch auch eine Systematik nicht einer phantastischen Belieblichkeit und Subjektivität anheimfallen soll, muss sie sich insbesondere auf jene Unterscheidungen stützen und sie als wesentlich betrachten, die objektgebundene Spezialuntersuchungen aufzeigen.

V.

Dass die hier dargelegte Betrachtungsart nicht nur zur Projektion des Übungsgutes, zur Erstellung einer Systematik Anregungen geben kann, sondern auch für das Betrachten der Praxis selbst brauchbare Perspektiven aufzeigen kann, mögen einige wenige Skizzen verdeutlichen:

Betrachtet man die Diskussion über das Skilaufen, so bemerkt man, dass in verschiedener Art Stellung genommen wird:

- dem "Skischulhaften" wird oft vorgeworfen, dass es zu stark ästhetisch orientiert und zu form-bezogen sei;
- Verfechter des Wedelns sind dagegen der Meinung, dass im Wedeln das echte Anliegen des Skilaufens zu finden sei, da in ihm das rhythmische Spiel verwirklicht werde;
- andere wieder fordern einen funktions-betonten Skilauf, der Gelände und künstliche Schwierigkeiten meistern und als Vorstufe zum Rennsport dienen soll.

Hier sprechen drei verschiedene Menschentypen für jeweils verschiedene Verhaltenstypen. Es ist offensichtlich, dass hier

von verschiedenen Seiten her die drei Akzentuierungsmöglichkeiten

- akt-betont (Wedeln)
- form-betont (skischulhaft)
- funktions-betont (Rennsport)

aufgezeigt werden.

Der Streit zwischen diesen drei Ansichten ist wertig nicht entscheidbar. Es lässt sich kein Grund angeben, der als Basis für die einseitige Bevorzugung der einen und für die Geringschätzung der anderen Ansichten dienen kann.

Es ist aber wichtig, dass in dieser Diskussion aufgezeigt wird, dass jeder Typ in sich die schalige Akzent-Struktur klären muss.

Dadurch wird dann sichtbar, dass in jedem expliziten Extrem implizit auch alle anderen Typen enthalten sind.

Im Training können diese auch methodisch expliziten Charakter annehmen.

Im Bereich der form- und der spiel-betonten Übungen sind Phasen zu beobachten, sei es beim Lernen, im Training oder bei schwierigen Ausführungen, wo ein klarer resultat-orientierter Wille (Funktions-Bezogenheit) methodisch gesehen unbedingt notwendig ist, um den Lern- und Trainings-Prozess zu optimieren.

Für das gesamte Training ist es aber wichtig, dass dann wieder eine Rückakzentuierung auf den für die jeweilige Sportart wesentlichen Haupt-Akzent erfolgt.

Ein Verlust des für den Gesamt-Prozess wesentlichen Haupt-Akzentes wird oft als "Aus-der-Formkommen" und "Daneben-Stehen" bezeichnet.

In derselben Art ist es auch für das Training funktions-betonter Verhalten von Bedeutung, dass erforscht wird, in welchen Phasen eine klare Um-Akzentuierung auf Form- oder Spiel-Betontheit zum Zwecke der Optimierung des Gesamt-Prozesses erforderlich ist.

Beim Handballspiel haben zum Beispiel Phasen des Form- sowie des Spiel-Akzentes große Bedeutung. Sie prägen oft den Spielzug im Akzent erster Ordnung und die Spielerpersönlichkeit im Akzent zweiter Ordnung.

Dies, obwohl der Akzent des sportlichen Gesamt-Geschehens in erster Ordnung funktions-betont ist, da im Sinne des Wettkampfes der Sieg (Erfolg, Tore) angestrebt wird.

Die in zweiter Ordnung form-akzentuierte Spieler-Persönlichkeit wird den sportlichen Erfolg vorwiegend durch ausgefeilte und form-vollendete Körpertäuschungen, die in zweiter Ordnung spiel-akzentuierte Spieler-Persönlichkeit dagegen mit spontanen Spielzügen zu erreichen suchen. Im Spielzug, in der Situation erfolgt dann eine UmAkzentuierung derart, dass zum Beispiel der die Spieler-Persönlichkeit erst in zweiter Ordnung prägende Spiel-Akzent (Akt-Betontheit) zum klaren Situations-Akzent erster Ordnung wird.

In der Praxis des Handballspiels sind aber auch unter anderem zwei scheiternde Typen zu beobachten.

Bei diesen ist deren Persönlichkeits-Akzent im Spielzug diskrepant zur Situations-Struktur.

Hier ist anzumerken, dass der Wechselbeziehung zwischen Person und Situation große Bedeutung zukommt und dass sowohl die Person die Situation als auch die Situation die Person umstrukturieren kann.

Eine Diskrepanz der Akzentuierungen ist oft bei jenen Spielern zu beobachten, deren Persönlichkeit mit einer gewissen Trägheit immer in 1. Ordnung form-akzentuiert ist. In schwierigen Situationen und erfahrenen Gegnern gegenüber scheitern sie genauso regelmäßig wie der in erster Ordnung starr funktionsakzentuierte Spieler, wenn dieser sich doch einmal halbherzig entschließt, eine form-betonte Körpertäuschung zu realisieren. Diese in schwierigen Situationen nicht zielführenden Verhalten beobachtet man auch beim sogenannten "Galeriespieler". Ein solcher ist zum Beispiel ein Torwart, der auf die Wahrnehmung durch das Publikum bedacht, ganz ungefährliche Bälle mit formvollendeten Paraden und attraktiven Gesten "meistert", aber in schwierigen Situationen oft das Nachsehen hat.

In derselben Art gibt es Feldspieler, die "bilderbuchmäßig", wie im "Lehrfilm" Körpertäuschungen ansetzen, auf die ein halbwegs erfahrener Gegenspieler nicht hereinfällt.

Die "verspielte" fruchtlose Hingabe an Dribbeleien und an umständliche, verspielte Kombinationen ohne "Zug zum Tor" kennzeichnen Verhalten, in denen um des Aktes Willen der Akt fortgesetzt und wiederholt wird.

Gerade beim Handballspiel, das von seiner Spielidee her ein sozialbildendes Geschehen darstellt,

lässt sich bei weiterer Einführung der Unterscheidung sozial-bezogen und individual-bezogen sehr Wesentliches aufzeigen.

Der in erster Ordnung funktions-orientierte (resultat-orientierte) Spieler kann in zweiter Ordnung sozial-akzentuiert sein. In der entsprechenden Situation wird er dann höchstwahrscheinlich durch Um-Akzentuierung den Situations-Akzent erster Ordnung mit der Sozialbezogenheit besetzen und zur erforderlichen Gemeinschafts-Leistung Positives beitragen.

Oft beobachtet man aber auch Eigenbrötler und Egoisten, die keinen Ball abgeben. Sie haben aber in irgendeiner Weise den Akzent am Resultat. Es ist ihnen ja oft der Kampfgeist und die Verbissenheit ins Gesicht geschrieben. In diesen Menschen geht also mehr vor, als alleine mit der Bestimmung nach der Funktionsbetontheit erfasst werden kann. Um dieser Realität gerecht zu werden, müssen daher noch weitere Unterscheidungen hinzutreten. Nur so lässt sich die Realität Handballspiel angemessen beschreiben.

So muss vor allem die Unterscheidung "individual- und sozial-betont" hinzukommen.

Im Trainingsgeschehen, wie auch im Wettkampf selbst, gibt es Phasen, wo es methodisch und situationsgemäß notwendig ist, den Akzent erster Ordnung zu verlagern. So fordern manche Trainingsphasen verbissenen Egoismus, andere egoistische Verspieltheit.

Der individual-funktionsbetonte Typ ist in manchen Spiel-Phasen, zum Beispiel bei Torwurf-Situationen, bei manchen

Verteidigungs-Situationen, bei Durchbrüchen usw. am besten disponiert.

Diese Darlegung soll aufzeigen, dass zwar in jedem zeitlichen Querschnitt eine typische schalige Akzentstruktur vorhanden ist. Diese muss aber im Vollzug einer situationsadäquaten Dynamik der Akzentverlagerung unterworfen werden.

Das situationsadäquate Um-Akzentuieren kann durch psychisches Training gezielt beeinflusst werden. Auch sollte verdeutlicht werden, dass verschiedene Menschen-Typen in verschiedenen Situationen und bei verschiedenen Anforderungen unterschiedlich leistungsfähig sein werden. Gerade im Mannschafts-Sport ist es nicht unwichtig, welche Menschen-Typen (in dem hier dargelegten Sinne) in einer Mannschaft auf verschiedenen Positionen mit unterschiedlichen Spezialaufgaben zusammenspielen.

Die Harmonie einer Mannschaft hängt nicht nur vom optimalen Zusammenwirken der Spieler der eigenen Mannschaft ab. Sie folgt letztlich aus der gewählten Spiel-Strategie. Diese aber wird vor allem durch die konkreten Spiel-Situationen bestimmt. Diese wiederum werden von der gegnerischen Mannschaft mitgeprägt.

Das bedeutet, dass einerseits die Spieler einer Mannschaft ein strukturiertes Ganzes bilden müssen. Andererseits aber muss man berücksichtigen, dass eine "gut eingespielte" Mannschaft nicht unbedingt in jeder Situation harmonisieren und nicht gegen jeden Gegner optimale Erfolge erringen wird.

Für die Gestaltung des Trainings, für die Wettkampfvorbereitung, für die Wahl der Strategie sowie letzten Endes für die Aufstellung der Mannschaft ist es wichtig, dass man herausarbeitet, welche Zusammenstellung der Mannschaft bei optimaler innerer Harmonie einen bestimmten Gegner bezwingt.

VI.

Jede bewusste menschliche Handlung ist am Beginn funktionsakzentuiert im Sinne eines willkürlichen resultatsorientierten Beginns. Dieser Akzent erster Ordnung geht bei der Realisierung zum Akzent zweiter Ordnung auf, d.h. der zum Zeitpunkt des Vorsatzes implizite Akzent zweiter Ordnung wird im Akt zum expliziten erster Ordnung. Zum Beispiel beim Geräteturnen: Reck - willentlicher Beginn - Stand vorm Gerät - Sammlung und Um-Akzentuierung. Im Augenblick, in dem man in einer geistigen Sammlung das Gerät anspringt, ist der Willensakzent erster Ordnung von einem gewichen. Manchmal hat man im Beginnen ein Erlebnis des "Erwachens", das einen erschreckt, da man bemerkt, dass man "unwillkürlich" mit der Übung bereits begonnen hat.

Der Bewegungs-Akt bricht aus der Sammlung, durch den Vollzugzwang, den eine klare und intensive Bewegungsvorstellung verursacht, nahezu "willenlos" hervor. Dies geschieht ähnlich wie bei einer ideomotorischen Reaktion.

Bei manchen faszinierten Zuschauern kann man eine ideomotorische Reaktion beobachten. Die gefesselten Zuschauer vollzie-

hen unwillkürlich die wahrgenommenen Bewegungen des Sportlers mit. Bei Hochsprungkonkurrenzen reißen sie oft ihr Schwungbein hoch; als Stehplatzbesucher beim Fußballspiel machen sie Torschüsse mit und treten ihre Nachbarn dabei aufs Schienbein.

Diese spontane Um-Akzentuierung ist für das Gelingen der Übung von großer Bedeutung. Ist zum Beispiel die Bewegungsgestalt der gesamten Reckübung zur Zeit der Sammlung nicht klar im Bewusstsein oder treten bei der Durchführung unvorhergesehene Schwierigkeiten auf, so erfolgt während der Übung eine neuerliche Um-Akzentuierung bzw. ein neuer funktions-akzentuierter Beginn. Die Form der Bewegung wird dann zum angestrebten Ergebnis.

Anfänger beginnen meist ohne Sammlung bzw. ohne in der Sammlung die Bewegungs-Gestalt der gesamten Übung als klare Vorstellung gegenwärtig zu haben. Sie setzen in der Ausführung Bewegungs-Detail an Bewegungs-Detail. Die Phasen der Funktions-Akzentuiertheit, welche die gesamte Übung "zerhacken", versuchen sie zu verschleiern, indem sie die zweckbetonten Übergänge mit betonter Lässigkeit zu kaschieren suchen.

VII.

Der Prozess des Rück-Akzentuierens auf den wesentlichen Haupt-Akzent des Gesamt-Geschehens bedarf noch einer Klärung: Nehmen wir zum Beispiel ein form-betontes Spielen an. Dieses ist in erster Ordnung akt-akzentuiert, in zweiter Ordnung form-akzentuiert. Dieses Spielen wurde zum Beispiel aus

methodischen Gründen in ein in erster Ordnung formakzentuiertes Verhalten umakzentuiert. Nun soll es wieder zum Spiel zurückgeführt werden. Dieser Prozess des Rück-Akzentuierens ist im Prinzip derselbe Prozess wie das Um-Akzentuieren.

Ging beim Um-Akzentuieren das Spiel zu seinem inneren Bestand, zur Form-Betontheit hin auf, so geht beim Rück-Akzentuieren das nun formakzentuierte Verhalten zu seinem Element Akt-Betontheit auf. Der Haupt-Akzent Spiel ist auf diese Weise trotz Fortschreitens des Um-Akzentuierens wieder gefunden worden.

Wir wollen dies etwas veranschaulichen.

Bezeichnen wir hierfür:

den Akzent erster Ordnung mit "A" ,
den Akzent zweiter Ordnung mit "B" und
den Akzent dritter Ordnung mit "C".

Setzen wir weiter fest, dass jeder Akzent alle möglichen Akzente, außer sich selbst, als seine Elemente enthält.

Es ergibt sich dann daraus, dass jeder "herrschende" Akzent selbst wieder Element seiner Elemente ist. Das bedeutet, dass auf jeder Ebene einem Akzent (als äußerer Wirklichkeit) alle Möglichkeiten zugeordnet sind.

Beim Akzent-Verlagern bleibt also die vorangegangene Wirklichkeit als implizite Möglichkeit erhalten. Dies veranschaulicht, dass dieses Modell auf jeder Integrations-Ebene prinzipiell zu allen Möglichkeiten hin offen ist.

Die Struktur hat aufgrund der verschiedenen Affinitäten der möglichen Akzente eine wahrscheinliche aber keine determinierte Dynamik zur Folge.

Man kann sich von der hierarchischen Schichtung folgendes Bild machen:

erste Ordnung	"A"	Elemente von "A": sind alle
möglichen Akzente		ausgenommen "A"
zweite Ordnung	"B"	Elemente von "B" sind alle
möglichen Akzente		ausgenommen "B"
dritte Ordnung	"C"	Elemente von "C" sind alle
möglichen Akzente		ausgenommen "C"
usw.		

"B" ist jener Akzent, der in der Struktur von "A" die größte Affinität zu "A" hat.

"C" hat in der Struktur von "A" die zweitgrößte Affinität zu "A", usw.

In ähnlicher Art wie hier im Modell die Gesamt-Struktur von "A" durch die vertikale Reihenfolge der Akzente bestimmt wird, wird sie auch durch die im Schema angedeutete horizontale Ordnung der Akzente bestimmt. Die horizontale Ordnung drückt die Affinität der Akzente zu ihren unmittelbar übergeordneten Akzenten aus.

Wir wollen nun aber nicht die Affinität, sondern die Offenheit der Akzente weiter verfolgen.

In unserem Gedankengang setzen wir:

für "A" "Spiel",
für "B" "Kunst"
für "C" "Arbeit".

Es lässt sich nun veranschaulichen, dass ein C-Verhalten (Arbeit) zu Spiel (A) oder zum formenden Verhalten (B) werden kann. Ein Spiel (A), das aus einer Arbeit (C) hervorgegangen ist, kann wieder Arbeit (C) werden oder sich zur Kunst (B) hin ändern.

Wir führen als weitere Elemente von "A" (Spiel) die Bestimmungen individual-betont und sozial-betont ein und bezeichnen diese mit "D" und "E". Durch dieses Schema wird dann deutlich, dass der Akzent erster Ordnung (A) direkt auch zu diesen neueingeführten Elementen hin aufgehen kann. Er wird dann ein Verhalten charakterisieren, das wesentlich individual-betont und erst in weiteren Bestimmungen Spiel, Arbeit, Kunst oder sozial-betont ist.

Andererseits wird ersichtlich, dass ein vorrangig sozial-betontes Verhalten "umschlagen" kann in ein vorzüglich funktions-betontes Verhalten. Bei arger Diskrepanz zum ursprünglichen Akzent könnte diesem Verhalten dann vorgeworfen werden, dass es seine ursprüngliche Sozialbezogenheit "vergessen" habe und nun nur mehr auf das Funktionieren als Ergebnis bezogen sei und keinen sozialen Dienst mehr im Auge habe.

Mit der Einführung weiterer Unterscheidungen, so zum Beispiel von "körperlich-geistig", würde es zu einer immer umfassenden

deren Strukturierung menschlichen Verhaltens kommen, was auch eine immer vollständigere Systematik sportlicher Verhalten liefern könnte.

Zum Rück-Akzentuieren kann zusammenfassend gesagt werden:

Das Wiederrückführen auf den wesentlichen Haupt-Akzent des gesamten Verhaltens ist kein "zurück", sondern ebenfalls ein nach innen gerichteter psychischer Akt. Es ist ein Sich-Öffnen zu einem Element des herrschenden Akzentes.

In jedem expliziten Akzent ist der Verhaltende prinzipiell frei und in-determiniert in bezug auf den nächstfolgenden expliziten Akzent. Die Wahrscheinlichkeit expliziter Akzent zu werden, ist jedoch nicht für alle möglichen Akzente gleich groß.

Hier verflechten sich Affinitäten und Abhängigkeiten nicht nur vom vorangegangenen Verhalten, sondern auch von der Persönlichkeitsstruktur des Handelnden, von der Struktur des Ereignisses sowie von der zu lösenden Aufgabe.

Im menschlichen Verhalten bilden alle diese Bezüge eine konkrete und komplexe Einheit. Dies muss in jeder Analyse berücksichtigt werden, auch wenn es unmöglich ist, alle Bezüge gleichzeitig in einem Modell widerzuspiegeln und zu veranschaulichen.

In diesem Sinne ist das skizzierte Modell zu betrachten. Es will weniger Bild der Realität als Hilfe sein, im bewegungs- und trainings-theoretischen Denken zu neuen Grund-Strukturen zu gelangen.

Vom „Pseudospiel“ zum „Spiel“

Bei der Analyse der Spiele müssen wir uns klar werden, dass wir nicht in erster Linie das individuelle Verhalten "Spielen"⁵ beachten dürfen, sondern das objektive Ereignis "Spiel", in dem in gewisser Weise jedoch das Spielen "aufgehoben" ist.

Die Analyse des Spielens mündet in eine handlungspsychologische Betrachtung, während die Analyse des Spiels Sache einer Ereignis-Psychologie⁶ ist.

Das Spiel ist ein aus umfassenderen Ereignis-Zusammenhängen isoliertes Ereignis, das als System eine raum-zeitlich in sich geschlossene Ein- und Ganzheit bildet.

Jede objektive oder subjektive Verknüpfung dieses Systems mit anderen beziehungsweise umfassenderen Systemen würde die äußere Wechselwirkung dieses Ereignis-Systems betonen und dessen in sich geschlossenen Charakter verändern, das heißt, das Spiel oder das Spielen entfremden.

Die Arbeit wird entfremdet durch Partialisierung, durch Isolierung aus den objektiven Zweckzusammenhängen, welche die

⁵ Eine Analyse des „*Spielens*“ als individuelles Verhalten, wie des „Arbeits“, wurde an anderer Stelle bei der System-Betrachtung von „Arbeit“ und „Spiel“ versucht, vor allem hinsichtlich der inneren System-Zustände „Selbstsein“ und „Selbstbewusstsein“. Vgl. HORST TIWALD: *"Impulse und Modelle sportwissenschaftlichen Denkens"*, Ahrensburg 1974. ISBN 3-88020-027-0.

⁶ Ein ereignis-psychologischer Ansatz der Bewegungsforschung wird derzeit im Institut für Leibesübungen der UNIVERSITÄT HAMBURG entwickelt und demnächst veröffentlicht. HORST TIWALD /KONRAD STRIPP: *"Psychologische Grundlagen der Bewegungs- und Trainingsforschung"*. (Giessen/Lollar 1975). ISBN 3-87958-909-7.

objektive Bedeutung des Ereignisses ausmachen und dieses gesellschaftlich rechtfertigen.

Das Spiel dagegen wird entfremdet, wenn man die das Spiel konstituierende "Partialisierung" aufbricht und das Ereignis "Spiel" in umfassendere beziehungsweise zeitlich oder räumlich außerhalb liegende Zweckzusammenhänge einbettet und diese in das Regelwerk des Spieles, in die Spielidee und das Bewusstsein, in den subjektiven Sinn der Spielenden einbringt.⁷

Das Spiel ist ein der Arbeit dialektisch entgegengesetzter "Freiraum", auch dann, wenn dies manchen marxismushaften Sporttheoretikern nicht in ihr Modell passt.

Das soll jedoch nicht heißen, dass es dieses Spiel in *unserer* Gesellschaft de facto gibt und dass alles, was sich als Spiel ausgibt, schon Spiel im eigentlichen Sinne ist. Aus ereignispsychologischer Sicht wollen wir zwei Arten der Spiele auseinanderhalten.

- Prozess-Spiele,
- Ergebnis-Spiele {Pseudo-Spiele}.

Prozess-Spiele sind Spiele im eigentlichen Sinn. Ihr Regelwerk und ihre Spielidee betreffen nur das Ereignis selbst, im Gegensatz zu den Ergebnis-Spielen, deren Sinn es ist, mittels des Spiel-Prozesses ein Spiel-Ergebnis herbeizuführen, das unmittelbar nach Spiel-Ende feststeht und somit

⁷ Die Begriffe „Entfremdung“, „falsches Bewusstsein“, „subjektiver Sinn“ und „objektive Bedeutung“ sind ausführlicher behandelt in HORST TIWALD: „*Sportwissenschaftliche Skizzen - Philosophisch-psychologische Thesen und Diskussionsgrundlagen*“. Giessen/Lollar 1974. ISBN 3-87958-903-8.

dem Abschluss des Spiel-Prozesses. folgt und außerhalb des Ereignisses liegt.

Der Sinn vieler Ergebnis-Spiele besteht darin, bestimmte Ereignisse als Teile des gesamten Spiel-Ereignisses herbeizuführen, jene als Tore oder Punkte zu abstrahieren und zu kumulieren, damit am Ende des Spieles festgestellt werden kann, wer mehr Pluspunkte kumuliert hat und als Sieger den Rangplatz Nummer 1 zugesprochen bekommt.

Auf dieses Ziel richten sich Taktik und Strategie aus, die unter Umständen den Prozess, das Spiel unterbrechen, verzögern oder zerstören, nur um einen Punktevorsprung bis zum Spielende zu halten. Diese *konservierenden* Prozesse sind *spielverderbende Prozesse*, die jedem konsequent und rational gespielten Ergebnis-Spiel immanent sind, dieses entfremden und zu einem Pseudo-Spiel machen.

Um am Spiel-Ende eine Rangordnung der Spieler oder der Mannschaften erstellen zu können, muss bei den Ergebnis-Spielen während des Prozesses irgendetwas kumuliert werden.

Um aber bestimmte Teil-Ereignisse kumulieren und vergleichen zu können, muss man von ihnen abstrahieren und die Fiktion eingehen, dass zum Beispiel alle Tore einander gleichwertig sind.

Diese Fiktion macht bestimmte Spiel-Ereignisse zur *Ware*, die gestapelt wird. Ähnlich wie im Bereich der Arbeit, wo im Interesse von Tausch-Handlungen vom Gebrauchs-Wert des Produktes abstrahiert und ein *Tausch-Wert* als Waren-Abstraktion geschaffen wird, wird auch hier von objektiven Spiel-Ereignissen, die zwar keinen gesellschaftlichen Gebrauchs-Wert

haben, da es ja Spiel ist, abstrahiert und eine Ereignis-Abstraktion im Sinne eines *Tausch-Wertes* geschaffen.

Diese Verfälschung der objektiven Spielrealität entfremdet nicht nur das Spiel, sondern schafft ein ähnlich "*falsches Bewusstsein*", wie jenes, das aus der Waren-Abstraktion resultiert.⁸

Besonders in der ontogenetischen Entwicklung im frühen Kindesalter, in dem das Kind Arbeit und Spiel noch nicht als ausdifferenzierte unterschiedliche Verhaltensweisen besitzt, also alles mehr oder weniger Spiel und Arbeit zugleich ist, können diese Pseudo-Spiele entscheidend zum Aufbau des "falschen Bewusstseins" beitragen. Die Sportwissenschaft muss sich daher mehr als bisher diesem Problem zuwenden und die sogenannten "*Kleinen Spiele*" von Elementen des Pseudo-Spiels reinigen.

Was bedeutet dies für die Praxis des Sportunterrichts?

Wenn wir uns vorangegangener Analyse anschließen, so müssten wir konsequent nur das als Spiel bezeichnen und als Spiel für pädagogisch wertvoll halten, was den Prozess selbst in den Mittelpunkt stellt und diesen Prozess weder durch "Zählen" noch durch die Feststellung eines "Siegere" entfremdet.

Auf diese Weise wird wieder das Spiel-Ereignis selbst, die *objektive Leistung* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und der Wertung gestellt. Ein Tor, das aus einem Abwehrfehler resul-

⁸ In diesem Gedanken versuchen wir ALFRED SOHN-RETHEL zu folgen, dessen Publikation: „*Geistige und körperliche Arbeit*“, Frankfurt 1973 (Edition Suhrkamp Nr.555.) für die Weiterentwicklung der Sportwissenschaft unserer Ansicht noch erhebliche Bedeutung hat.

tiert, ist eben in keiner Weise psychisch das gleiche wie ein Tor, das aus einer gekonnten *Kooperation* resultiert. *Das Selbstsein und das Selbstbewusstsein* werden bei Prozess-Spielen durch objektive Ereignisse und nicht durch Ereignis-Abstraktionen erzeugt.

Das Wesentliche ist bei diesen Spielen dann nicht mehr der Sieg, sondern der Prozess des sich miteinander Messens, etwa wie junge Hunde raufen, ohne sich gegenseitig zu verletzen oder einander zu "demütigen".

Der Prozess muss unseres Erachtens innerhalb der Spielidee in Gang bleiben und möglichst riskant werden, das heißt, bis an die Grenze seines Zerfalles gebracht werden, bei Spielen, die problemorientiert sind.⁹

Aus unserer Sicht *spiele ich mit* meinem Partner und nicht gegen ihn. Ich überfordere seine Leistungsfähigkeit nicht, da jede Überforderung das Spiel und den Prozess stören würde. Ich gehe mit ihm, wenn eine leistungsorientierte Absicht gegeben ist, jedoch bis an die Grenze unserer gemeinsamen Leistungsfähigkeit, etwa wie im Alpinismus, wo der Schwächste den Weg und das Tempo bestimmt und die Seilschaft eine *gemeinsame Leistung* vollbringt.

⁹ .Es muss hier verdeutlicht werden, dass es nicht nur vorwiegend *Selbstbewusstsein* aufbauende problem- bzw. resultatorientierte Prozess-Spiele gibt, sondern auch mehr *Selbstsein* vermittelnde verlaufsorientierte Prozess-Spiele, die jedoch in dieser Betrachtung nicht einbezogen sind.

Tischtennis, Fußball, Volleyball usw., alle diese Sportarten könnten abgewandelt und dann durchaus noch leistungsorientiert ohne Zählen und ohne Sieger gespielt werden.

Echte Kooperation im Spiel ist nur hier möglich. Spiele sind *immer Prozesse miteinander, nie gegeneinander*, auch dann nicht, wenn es sich um Sportarten handelt, in denen sich zwei Mannschaften gegenüber stehen.

Im Pseudo-Spiel "Fußball" kämpfen zwei Mannschaften gegeneinander, im Prozess-Spiel "Fußball" dagegen spielen zwei Mannschaften ohne zu zählen, ohne Spiel-Ergebnis und ohne Sieger miteinander. Das ist ein wesentlicher Unterschied, der beachtet werden muss, wenn man auch schwächere Schüler ins Spiel integrieren oder wenn man koedukativ vorgehen will.

Will man in der Praxis den Weg der Prozess-Spiele gehen, so wird man damit manchmal nicht sofort den sichtbaren pädagogischen Erfolg haben, denn die Schüler werden entweder insgeheim zählen oder ihre Gesamtleistung subjektiv abschätzen, um dann am Spielende im Bewusstsein des "Siegers" dazustehen und zu konkurrieren.

Dies kann man aber leicht verhindern, indem man eine Zusatzregel entwickelt, nach der die Spieler, die zum Beispiel ein Tor geschossen haben, in die andere Mannschaft wechseln und gegen ungefähr gleich starke Spieler der anderen Mannschaft getauscht werden.

Auf diese Weise gibt es rückblickend keine zwei Mannschaften und eine Identifizierung mit einer Siegermannschaft ist auch *objektiv unmöglich*, da jeder einmal auf der einen und einmal auf der anderen Seite gespielt hat. Auch das Wechseln der Fel-

der in der Halbzeit wird dadurch bei manchen Spielen überflüssig.

Aus unserer Sicht ist es eine Fiktion anzunehmen, dass Leistung nur dann erbracht wird, wenn gezählt, gemessen und Rangordnungen innerhalb einer Konkurrenz gebildet werden. Es hat in *unserer* Gesellschaft nur den Anschein, dass dies so sei, denn kaum jemand realisiert konsequent die Alternative, in unserem Zusammenhang das Prozess-Spiel.

Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in: „*Leibesübungen Leibes-
erziehung*“, Wien 1975/9.

Probleme des Machens aus sportdidaktischer Sicht

In der Pädagogik werden von Zeit zu Zeit Parolen ausgegeben. Gegen diese wagt dann kaum jemand etwas zu sagen. Wer sie reproduziert, bekommt sogar einen Bonus.

Diese modemachenden Parolen wirken wie Dogmen und führen etwa zu der Behauptung, dass *unreflektiertes Machen nichts bringe*.

Was bedeutet dieses *Nichts-bringen*?

Es sagt doch nur aus, dass man sich nicht vorstellen kann, dass mit dem sogenannten *unreflektierten Machen* die in der Parole festgemachten Ziele erreicht werden können.

Nichts ist aber gefährlicher als die leichtsinnige Annahme, dass etwas *nichts* bringe. Erstens hat jedes Tun irgendeine Wirkung und zweitens hat selbst das Nichts-Tun in bestimmten Situationen entscheidende Wirkungen.

So bringt auch das sogenannte *unreflektierte Machen* etwas. Wie man dies bewertet, ist eine ganz andere Angelegenheit.

Bevor man es aber bewertet, sollte man sich vergewissern, was es tatsächlich bringt. Leider erfolgt dies nicht mit der erforderlichen Sorgfalt. Ich kenne viele sich mit Pädagogik beschäftigende Menschen, die einfach der behauptenden Meinung sind, dass das sogenannte *unreflektierte Machen* nichts bringe, ohne eine Ahnung davon zu haben, was es tatsächlich bringt. Sie bewerten, bevor sie sich überhaupt bemüht haben zu analysieren, was der Fall ist.

Sie ersetzen die denkende Analyse durch eine theoriefreie dogmatische Bewertung.

Im folgenden sollen einige Probleme genannt werden, die bei einer sportdidaktischen Sicht des *Machens* sich in den Vordergrund drängen. Es soll damit aufgezeigt werden, dass es durchaus sinnvoll sein kann, wenn man sich vor eine pauschalen Bewertung etwas mit dem befasst, was tatsächlich der Fall ist.

MACHEN STATT ZUSEHEN

Menschliches Machen hat zwei Seiten. Man kann es sehen und strukturieren von der Warte des Machenden aber auch vom Zuschauer aus. Für jeden der beiden ist es ein anders strukturiertes Wahrnehmungsereignis mit unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten und Informationen in verschiedenen Sinnesmodalitäten.

Für den Machenden ist oft etwas ganz anderes wesentlich als für den Zusehenden.

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Machen hat also nicht nur ein Seite des Machens, sondern beide und deren *Wechselwirkung* zu untersuchen.

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Betrachtung ist aber meist die Analyse nur einer Seite. In dieser unreflektiert stecken zu bleiben, ist die Gefahr.

Das ist auch eine Gefahr für die Sportwissenschaft. Sie wurde über Jahrzehnte von Menschen betrieben, die Sport als *Machen* nur von der Warte des Machenden aus analysierten.

Sportwissenschaftler sind meist Menschen, die in ihrer Jugend im motorischen Wohlstand lebten, denen das Sporttreiben problemlos und erfolgreich *von der Hand ging*.

Von ihrer Warte ist am *Machen* im Sport fast alles gut: der Sport ist für vieles gut, von der Gesundheit bis zur Persönlichkeitsentwicklung. Er hat in ihren Augen als *Machen* einen hohen gesellschaftlichen und insbesondere volksgesundheitlichen Stellenwert.

Ist dies aber wirklich der Fall?

Versuchen wir nun aus dieser Enge der Betrachtung auszubrechen und sportliches Machen in unserer Gesellschaft *von oben* zu sehen.

Stellen wir uns ganz simpel die Frage, ob für unsere Gesellschaft der Sport vorwiegend ein *Phänomen des Machens* oder vorwiegend ein *Phänomen des Wahrnehmens* ist, also die Frage danach, was gesellschaftlich und nicht für den zufällig selbst sporttreibenden Sportwissenschaftler wesentlich ist.

Zu diesem Zwecke könnte man die Gesamtdauer des Sporttreibens aller Menschen in der Bundesrepublik im Jahr, in Stunden ausgedrückt, der Gesamtdauer des Zusehens, des über Sport Hörens, Lesens und Redens aller Menschen in der Bundesrepublik pro Jahr gegenüberstellen.

Wenn wir die Zahlen vergleichen, gelangten wir vermutlich zu der Feststellung, dass das gesellschaftlich Wesentliche des Sports nicht das *Machen*, sondern das *Zusehen*, *Zuhören*, über ihn *Reden* usw. ist.

Wir würden feststellen, dass Sporttreiben in erster Linie eine Bildsorte, eine Textsorte, ein Diskussionsgegenstand oder ein auf Sportergebnisse angelegtes Ratespiel (Toto) ist.

Das mag man bewerten wie man will.

Von der Seite des *Sport-Machers* aus gesehen, der das *Machen* meist für allseitig positiv hält, muss aber zumindest zur Kenntnis genommen werden, dass zwischen Anspruch und Wirklichkeit eine große Kluft besteht.

Diese Kluft, die sich unter anderem darin zeigt, dass in der Bundesrepublik nur ca. 10%¹⁰ aller Berufstätigen regelmäßig selbst Sport *machen*. kann auch nicht dadurch überwunden werden, dass man der unter der Verfügung der Obrigkeit stehenden Jugend in der Schule noch mehr Zwangssport verordnet und durch Sportnotendruck das Trainieren im Sportverein zum Nachhilfeunterricht für die Schule umfunktioniert¹¹, wodurch die Statistik des *Machens* etwas verbessert wird. Es ist auch ein untaugliches Mittel, die Menschen aus Angst vor der Krankheit in ein oft neurotisches *Sport-Machen* simpelster Art zu manövrieren.

Das soll nun aber nicht heißen, dass es gleichgültig sei, ob der Mensch etwas *macht* oder nur *zuseht*. Wenn es aber der Anspruch der *Sport-Macher* ist, die Anzahl der *Macher* zu vergrößern, so müsste vorerst gefragt werden, warum das *Machen* im Sport so wenig ist und warum nur durch Zwangssport in der

¹⁰ Diese Zahlen haben damals Soziologen als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchungen vorgelegt.

¹¹ Diese Aussage wurde in der Zeit des „Kalten Krieges“ formuliert, als in den Schulen der Bundesrepublik die „Jugend für Olympia trainierte“, um im Sport-Krieg mit der DDR mithalten zu können.

Schule oder durch ängstlichen, krankheitsvermeidenden Sport die Zahl der *Macher* zu vermehren ist. Was ist die Ursache für die zunehmende Passivität?

Es mag deren viele Ursachen geben, die alle zusammenwirken. Ein für den Sport wesentliches Moment scheint mir aber darin zu liegen, dass aus der Tatsache, dass der Sport gesellschaftlich zum Wahrnehmungsergebnis umgekippt ist, ihm fremde Gesetzmäßigkeiten durch die Erwartungen der *Zuseher* aufgezwingt werden.

Es mag früher weniger Menschen gegeben haben als heute, die selbst aktiv Sport getrieben haben, aber es waren im Verhältnis zu jenen, für die damals Sport nur als Wahrnehmungsergebnis wesentlich war, mehr als es heute sind.

Sporttreiben war daher nicht vorwiegend auf Wahrnehmung und auf Bewertung durch andere angelegt. Das heißt nicht, dass es frei davon war, sondern nur, dass dieser Aspekt noch nicht wesentlich war.

Heute ist dies anders.

Sport ist nicht mehr vorwiegend ein Ereignis, bei welcher der Machende sich als *Machender* erlebt und sieht, sondern vorwiegend ein Ereignis, bei dem der *Macher* vorwiegend als ein sich selbst Zusehender und als Anwalt externer Normen fungiert.

Er steht gleichsam neben sich selbst.

Das ist nicht so lustig wie das gelassene *Machen*, bei dem das Selbstsein, Selbstproduzieren, Selbstbestimmen, Selbstbewerten noch wesentlich ist, das heißt dominiert.

Kein Wunder, dass dieses vorwiegend fremdbestimmte und danebenstehende *Machen* nur mehr von wenigen auf Dauer gesucht wird. Das sportliche *Machen* ist als Lustereignis heute vorwiegend ein auf die Masse der Sport-Voyeure angelegter Sport-Exhibitionismus.

Für viele ist er auch vorwiegend Pflicht, Abarbeitung einer Angst vor der Krankheit oder vor Verlust des Selbstbewusstseins. Dass dies auch lustbetonte Phasen haben kann, soll nicht bestritten werden. Es ändert auch nichts am Wesentlichen des derzeitigen gesellschaftlichen Ist-Standes des sportlichen *Machens*.

Selbst die früher im Kleinverein noch wesentliche Geselligkeit im Sport wird immer mehr zur Meidung des Alleinseins. Aus der anfangs zielorientierten Suche nach Geselligkeit wird also immer mehr ein von Angst bestimmtes Meidungsverhalten. Kommunikation, die ursprünglich vorwiegend auf ein aktuelles oder geplantes gemeinsames *Machen* bezogen war, ursprünglich aus der Arbeit entstand und auf deren kooperative Durchführung bezogen war, wird zunehmend als Selbstzweck zu einem *Fluchtweg* aus der vorhandenen oder drohenden Isolierung.

Man redet auch heute immer mehr deshalb, weil man nicht schweigen kann, weil man durch die gesellschaftliche Vereinzelung, insbesondere in der Arbeit, erdrückt wird. Viele Menschen haben aber bereits auch diese Fluchtmöglichkeit zu nutzen verlernt und verelenden psychisch in einem resignativ passivem Dasein.

Um diesem Prozess entgegenzuwirken, müsste der Sport ganz anders aussehen, als er sich heute präsentiert. Es genügt nicht, den Sport etwa durch Hineinnehmen von mehr Kommunikation kosmetisch zu einem *Fluchtweg* aus der resignativen Passivität zu korrigieren, sondern er müsste einen Schritt weitergehen, um die Ursachen für das *Fluchtbedürfnis* überhaupt anzugehen. Das müssten die für den Sport verantwortlichen ehemaligen und noch aktiven *Sport-Macher* zur Kenntnis nehmen.

Man dient nicht dem *Machen* im Sport dadurch, dass man nach dem Motto *der Zweck heiligt die Mittel* das *Machen* im Sport von vornherein als *gut* bestimmt und jedes Argument, das offensichtlich dem *Machen* im Sport dienen will, bereits deswegen für gut hält, weil es lauthals für den Sport eintritt.

Ein Argument ist nicht deswegen gut, weil es für eine gute oder für gutgehaltene Sache vorgebracht wird, sondern weil es wahr ist. Das kann auch für Argumente zutreffen, die als ketzerisch und destruktiv gebrandmarkt werden, aber durch ihren Wahrheitsgehalt die *an sich* gute Sache im Grunde weiterbewegen.

Zusammenfassend sei festgehalten: Der Sport ist als gesellschaftliches Ereignis von einem *Ereignis des Machens* in ein *Ereignis des Wahrnehmens* umgekippt. Gesetze des Konsums von Bild- und Textsorten sportlicher Art bestimmen in unserer Gesellschaft die Struktur des Sports als *Machen*.

Sport wird vorwiegend auf Wahrgenommen-Werden angelegt: vom notengebenden Sportlehrer im Zwangssport der Schule bis zum Spitzensport.

Sport als Präsentation schafft Angst, die sich dem *Machen* entgegenstellt und im *Machen* selbst zum Verlust eines konkreten Bezugs zur eigenen Körperlichkeit führt. Dieses Hinwenden auf die Erwartungen der Zuschauenden reduziert das *Machen* im Sport auf die Präsentation von Rollen. Durch den Verlust der Körperlichkeit während des *Machens* wird selbst das *Machen* im Sport zu einer *kopflastigen Angelegenheit*.

Abgesehen von der Hinwendung auf Auge, Ohr und Sprachdenken bewirkt dies eine Fixierung auf vorgegebene höhere Normen. Im Vergleich zu diesen wird das eigene Können nur als *Minderwertigkeitsichtbar*. Es geht dann also im Lernprozess nicht mehr vorwiegend um eine selbstbewusstseinaufbauende *Vergrößerung des Selbst- Wertes*, sondern in erster Linie um eine *Verringerung der Minderwertigkeit*. Das mag logisch betrachtet identisch sein, psychologisch aber nicht!

Machen als Kopflastigkeit

Der Mensch hat mehrere Sinnesorgane, mit denen er Informationen über sich selbst und die Umwelt erhalten kann. Für die Höherentwicklung des Menschen war die Hinwendung auf das Auge von entscheidender Bedeutung. Visuell verfolgbare Operationen wurden zur Grundlage des Denkens und sind auch heute noch das Fundament unserer Naturwissenschaft. Für die exakte Naturwissenschaft existiert nur das, was irgendwie in seinen eindeutigen Wirkungen visualisierbar ist. Was sich in seinen eindeutigen Wirkungen der visuellen Objektivierung entzieht, ist nicht in dem Maße sicher, wie das visuell Umsetzbare. Alles, was in den anderen Sinnesmodalitäten existiert, muss

sich in seiner visuellen Umformung erst seine *Existenzberechtigung* erwerben. Dies selbst dann, wenn es dem Menschen aus seinem Körperinneren über nicht-visuelle Sinnesvermittlung unmittelbar zugänglich ist. Es ist erst dann *objektiv*, wenn es über Wirkungen nach außen später über die Augen, eventuell auch über das Ohr, wieder zurückkommt, z.B. als Summton oder als Zeigerausschlag eines Gehirnwellenschreibers.

Der Mensch ist nicht nur hinsichtlich des Denkens kopflastig geworden, sondern insbesondere auch hinsichtlich jener Sinnesrezeptoren, die im Kopf angesiedelt sind. Er guckt und hört und wundert sich, wenn er *begriffsstutzig* wird und manches nicht mehr *begreift*. Er hat verlernt, sich *auch* an das zu halten, was *handfest* und unmittelbare Grundlage des konkreten Begreifens ist. Er hat verlernt, mit der Fülle von Körpersignalen umzugehen, die ihn laufend über die verschiedensten Sinneskanäle erreichen.

Seine visuell-auditive Kopflastigkeit, die Fundament des Sprachdenkens ist, wird heute durch ebenfalls im Kopf angesiedelte Sinnesereignisse der Nase und des Gaumens ergänzt.

Der Verlust des Körpers wird also ebenfalls kopflastig durch Parfümierung und Esslust zu kompensieren gesucht.

Der Körper des Menschen endet in der Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptierung unten beim Kragen. Melden sich *tiefergelegene* Triebwünsche, wie z. B. die Sexualität, so werden sie einerseits rational-kopflastig entfremdet, andererseits sinnlich-kopflastig durch Kleidung Musik und Kosmetik aufpoliert.

Kein Wunder wenn dies auf Dauer nicht funktioniert!

Man sollte meinen, dass einfach durch körperliche Betätigung die Kopflastigkeit aufgebrochen werden könnte. Das ist aber nicht der Fall!

Da heute der Sport {wie die Sexualität) nicht mehr vorwiegend eine Angelegenheit des *Machens*, sondern vorwiegend eine des visuellen Wahrnehmens ist, versucht auch der *Machende* vorwiegend visuelle Informationen über sein sportliches Tun zu bekommen und ist bemüht, den visuell betrachteten Ist-Stand seines *Machens* mit dem von der Gesellschaft erwarteten ebenfalls visuell vorgelegten Soll-Wert in Einklang zu bringen.

Der *Machende* steht im Sport also gleichsam neben sich und betrachtet sich in seinem Tun visuell. Er sieht sich bewertend ständig selbst zu. Dieses Bewerten kann sowohl seine visuell beobachtbare Bewegung in ihrem Verlauf als auch das ebenfalls visuell beobachtbare Ergebnis der Bewegung bzw. das Produkt betreffen.

Die visuell vorgegebenen Soll-Werte des sportlichen *Machens*, die auch Grundlage für die Notengebung in der Schule sind, machen für den *Machenden* vorwiegend eines wichtig: die visuelle Information über sein *Machen!*

Diese prägt auch seine Vorstellungen, nicht nur seine Wahrnehmungen.

Der *Machende* im Sport schaltet daher ab von der Fülle der für das sportliche *Machen* unmittelbar wichtigen Informationen aus anderen Sinneskanälen sowie von seinem inneren Erleben.

Die der Notengebung zugrunde liegende Operationalisierung der Lernziele im Sportunterricht bedeutet immer eine Hinwendung auf visuelle Objektivierungen, wodurch sich der Sportun-

terricht als *pädagogischer* Vollzug jenen Ast absägt, auf dem er sitzt.

Machen statt Nachmachen

Die Menschheit hat im Laufe ihrer Geschichte eine Fülle von Erfahrungen gesammelt und objektiviert. Diese Erfahrungen werden vorwiegend bildlich oder sprachlich konserviert und weitergegeben: im Sport durch *Vormachen* und sprachliche Erklärung. Dies verlangt vom Schüler eine Kopflastigkeit mit dem Ziel, das Vorgezeigte *nachzumachen* oder das sprachlich Vorgeschriebene auszuführen.

Die durch das Vormachen und Erklären an den Schüler herangetragene Information kann diesen sowohl quantitativ als auch qualitativ überfordern. Auch kann das nur oder vorwiegende *Vormachen* und Erklären die *Suchkraft* des Schülers hemmen. Das andere Extrem, den Schüler nur selbst suchen zu lassen, würde aber ebenso an der pädagogischen Zielstellung vorbeiführen.

Es geht also darum, das *Machen* zum Ausgangspunkt zu nehmen und es angemessen durch *Vormachen* und Erklären zu fördern.

Der *erfolgreiche* Schüler im Sport wartet ohnehin selten, bis ihm etwas *vorgemacht* oder erklärt wird, sondern er *schaut sich ab*, was er bereits brauchen kann und *fragt*, was ihm konkret ein Problem ist.

Für das Fortschreiten im *Machen* ist das Sehen-Lernen und Fragen-Lernen viel wichtiger als das Nachmachen und Befolgen-Lernen.

Man kann im schulischen Bereich dies allerdings nicht als Norm annehmen, doch als richtungsweisenden Idealfall sollte man sich dieses Faktums bewusst werden.

Ähnlich geht man im forschenden Lernen ja auch in Lehr-Projekten vor, wo der Reifungsgrad des Projektes und die dort aktuell auftretenden Probleme jene Fragen aufwerfen, für deren Beantwortung man mit den Schülern die bereits in der Literatur gespeicherte gesellschaftliche Erfahrung sichtet.

Machen als selbstbestimmter Ernst

Im Zusammenhang mit den Spielen der Kinder wurde das *Machen*, insbesondere hinsichtlich des spielerischen Experimentierens und Explorierens, als wichtig erachtet.

Für das Kind ist das Spielen selbstbestimmter Ernst. trotz der Als-Ob-Situation. Dies ändert sich spätestens mit Schuleintritt. Hier tritt fremdbestimmter, von außen geforderter und erzwungener Ernst in den Vordergrund, der das erkundende Spielen als selbstbestimmten. an der Sache und an den Bedürfnissen der Kinder orientierten Ernst tötet.

Es kommt zur gewaltsamen Entmischung von Ernst und Spiel, von aufmerkendem Aufnehmen und körperlichem *Machen*. Die Schule wird zur entlaugten Arbeit: Entspannung, Machen, Erkunden, Heiterkeit, Lustkonsum usw. werden herausgerissen und als Privatsache in die Freizeit verbannt. Lernen wird zur

lot-ernsten. bewegungslosen, aufmerkenden und *nachmachenden* Arbeit.

Bis auf die *Bewegungslosigkeit* ist dies heute auch im Sportunterricht immer mehr der Fall, der sich weitgehend auf ein Fertigkeitlernen reduziert hat.

Diese Verunmenschlichung der Schule hat auch Folgen für die Freizeit des Kindes.

Ernst und *Machen* werden auseinandergerissen. Der Ernst wird in der Schule erzwungen, das *Machen* wird in die Freizeit verbannt. Es findet sich aber dort als ein verstümmeltes *Machen*, das seinen Ernst an die Schule verloren hat.

Aus selbstbestimmtem, ernstem, erkundendem und produzierendem Spielen wird eine vorwiegend regel- befolgende, regelausnützende, Gebrauchsanweisungen befolgende, sammelnde Vollständigkeit anstrebende Spielerei.

Oberflächlich betrachtet ist es zwar auch oft körperliches *Machen*, im Grunde aber ist es genauso inhuman, wie das Zwangsarbeiten in der Schule.

Es genügt nicht, das Denken in der Schule mit körperlichem *Machen* zu würzen, etwa durch eigene *Machstunden* in Sport, Kunst und Musik, oder durch Integration von körperlichem Tun in die kognitiven Stunden. Das geht genauso an der Sache vorbei, wie das Würzen des geistlosen, unernsten *Machens* mit Reflexion und Diskussion.

Was fundamental fehlt und Ursache für den Zerfall von Denken und *Machen* ist, ist die Tötung des an konkreten Bedürfnissen orientierten selbstbestimmten Ernstes des Kindes, der nicht

tot-ernst wie jener in der Schule, sondern *lebendig- ernst* mit Sinn für Heiterkeit ist.

Seine Entzweiung in *machende Spielerei* und in *aufmerkenden Zwangs-Ernst* ist der eigentliche Bruch.

Ist der Leistungssport auf dem Wege zur *todernsten Sache*, so entwickelt sich der Freizeitsport immer mehr zur *unernsten Spielerei*. Dazwischen vegetiert der Sportunterricht, der beiden Richtungen zugleich folgen will.

MACHEN ALS ERNSTE PRODUKTION

In der Spieltheorie hat man sich immer schwer getan bei der Unterscheidung der Spiele erwachsener Menschen von denen der Kinder, die noch nicht die Entmischung von Spiel und Arbeit besitzen. Dieser entscheidende Unterschied wurde zwar angemerkt aber nicht zum zentralen Gegenstand spieltheoretischer Forschung gemacht. Dieser *Theorie-Abbruch* spiegelt sich auch in den die pädagogische Praxis nicht unwesentlich beeinflussenden Spieltheorien. Man hat oft den Eindruck, dass hier ehemalige Stubenhocker später wissenschaftlich tätig geworden sind und im wesentlichen nur ihre eigene Spiel-Kindheit theoretisch umgesetzt und experimentell reproduziert haben.

Dies trifft insbesondere auf den psychologischen Bereich zu, wo man über die drei Stufen:

1. die der motorischen Funktionsbetätigung als Bewegung mit und an Gegenständen;
2. die der ich-bezogenen Rollen-Spiele;
3. die der Spiele der Konstruktion, Kooperation und der Regelbefolgung

nicht hinauskamen.

Die *Nicht-Stubenhocker* wissen aber aus eigener Erfahrung, dass es mit dem *lebendig-ernsten* Spielen dann erst richtig losgeht.

Es handelt sich um ein Spielen, in dem im Machen die Grundlage für die Wert-Schätzung der gemachten Dinge (der Waren) gelegt wurde und in dem im kindlichen Machen und im Tausch von selbstgemachten Dingen *die Bedürfnisse des anderen sichtbar werden*.

Ein Spielen also, in dem über das *Machen* und über das Erkennen der diesem *Machen* zugeordneten konkreten Bedürfnisse des Mitmenschen so etwas wie eine kleine *gesellschaftliche Synthesis* erfolgt, die Grundlage für die Entwicklung des Gefühls der eigenen Brauchbarkeit für die Gruppe und letztlich für die Gesellschaft ist.

Das Selbstbewusstsein wird in diesem ernstesten Spielen durch ein auf konkrete mitmenschliche Bedürfnisse orientiertes *Machen* aufgebaut.

An die drei bekannten Stufen des kindlichen Spielens sind daher aus *psychologischer Sicht* meines Erachtens noch weitere anzuschließen, die hier grob markiert werden sollen, da sie für eine *Theorie des Machens* von grundlegender Bedeutung sind:

(4) *Produktionsspiele zur Selbstversorgung* in der Freizeit der Kinder (z.B. Pilze sammeln; Fischen; Obst in Nachbars Garten stehlen; aus dem Haushalt der Eltern für die Freizeit brauchbare Objekte entwenden; Sammeln von Zivilisationsabfall; Anfertigung von kleinen Gegenständen; Hüttenbau; Bunkerbau; usw.). In diesen Spielen geht es um die Aktivierung zur eige-

nen Bedürfnisbefriedigung, um das Erkennen der *Brauchbarkeit* von in der Umwelt vorfindbaren Objekten und um das Erkennen der *Brauchbarkeit der eigenen Arbeitskraft*.

Um einer entfremdeten *Job-Mentalität* entgegenzuwirken, muss, bevor die eigene Arbeitskraft in unserer Gesellschaft zur Ware wird, diese (im unmittelbaren Zusammenhang mit der durch sie herbeigeführten Bedürfnisbefriedigung) als *brauchbar* erlebt und akzeptiert werden. Davon hängt auch die Entwicklung der *Wert-Schätzung* ab, die in unserer *Wegwerfgesellschaft* immer mehr verloren geht.

Nur dann, wenn im kindlichen Spielen die *bedürfnisorientierte Brauchbarkeit der eigenen Arbeitskraft* erlebt und erkannt wird, kann eine Wert-Schätzung der *gemachten* Dinge entwickelt werden, was Voraussetzung ist für die *Herausbildung eines konkreten Verhältnisses zur Ware*.

Im kindlichen Spielen wird hier eine Wert-Schätzung entwickelt, welche das Kind in die Lage versetzt, die *gemachten* Dinge als Waren *von zwei Seiten zu sehen und zu schätzen*.

a) *von der Seite des Machens*. Das Kind erlebt und erkennt, dass in die gemachten Dinge Arbeitskraft eingeht und dass ihre Wert-Schätzung wesentlich davon abhängt, wie viel Arbeitszeit, Arbeitsmühe, Arbeitssorgfalt usw. in ihnen drinnen steckt. Das Kind wird daher im Tausch versuchen, diesen Wert zu realisieren. Es erkennt also im *Machen* den Tauschwert der gemachten Dinge als Waren.

b) *von der Seite der Bedürfnisse*. Das Kind erlebt und erkennt im gemachten Ding seine Brauchbarkeit. Der Wert des Dinges ist also abhängig davon, ob es für die Befriedigung eigener o-

der fremder Bedürfnisse brauchbar ist. Im *Machen* selbst sowie im Tausch der gemachten Dinge erkennt das Kind also den Gebrauchswert der Dinge und über die Waren auch die Bedürfnisse des Mitmenschen.

(5) *Tauschspiele von Gegenständen mit Gebrauchswert* für die Kinderwelt. Nicht gemeint sind hier jene Spielereien, in denen Tauschspiele zur Vervollständigung einer Sammlung wie Briefmarkensammeln, Bilderserien usw. durchgeführt werden, sondern ebenfalls Spiele, in denen *gemachte* oder erworbene Dinge mit unmittelbarem Gebrauchswert für die Spiel-Welt des Kindes getauscht werden.

Von besonderer Bedeutung sind hier die *selbstgemachten* Tauschobjekte. Nur wer selbst Dinge *gemacht hat*, kann *ermessen*, welche Arbeit in ihnen drinsteckt. Man trennt sich von selbstgemachten Dingen *im Bewusstsein ihrer Wertschätzung*.

Der Tausch dieser Dinge oder ihr helfendes oder freudemachendes Verschenken entwickelt über diese Dinge einen konkreten Bezug von der in ihnen steckenden Arbeit zu den Bedürfnissen des Nehmenden. Das ist etwas ganz anderes. als wenn die Wert-Schätzung des Geschenkes aus der Sicht des Gebenden oder des Nehmenden von der Höhe ihres Taschengeldes abhängt.

Diese *selbstgemachten* Dinge bringen nicht den Lebensstandard des Schenkenden oder des Nehmenden, sondern die auf die Bedürfnisse des Nehmenden orientierte und vom Gebenden in das Ding gesteckte Arbeitszeit, Arbeitssorgfalt usw. zum Ausdruck.

(6) *Wertschaffende Produktionsspiele.* Hier werden Produkte gesammelt oder hergestellt, die als *gesellschaftliche Ware* eine *gesellschaftliche Brauchbarkeit* haben und dadurch in den *über das Geld vermittelten* gesellschaftlichen Warenaustausch eingehen.

Hierunter fallen auch Dienstleistungen gegen Entlohnung und Mithilfe im elterlichen Haushalt oder Betrieb. In diesem Machen erlebt sich die Heranwachsende einerseits als *gesellschaftlich brauchbar* und wird andererseits in die Lage versetzt, für seine Spielwelt Objekte, die er nicht selbst sammeln, produzieren oder stehlen kann, über Kauf zu erwerben.

Über die Wertschätzung der Dinge erfolgt auch zunehmend die Entwicklung eines Respektes vor dem Eigentum des Mitmenschen. Das sammelnde Stehlen nimmt immer mehr ab, nicht nur wegen des Risikos, sondern aus dem Respekt vor der Sache selbst. Es tut dem Kind richtig *weh*, wenn es sieht oder selbst daran denkt, wie funktionierende große Sachen durch Diebstahl einiger ihrer Teile zerstört werden. Das ursprünglich gedankenlose, oft zerstörende Stehlen wird durch die Wertschätzung der Sache beseitigt.

Man gewinnt Respekt einerseits vor der Sache selbst, andererseits aber auch vor den Bedürfnissen des Eigentümers dieser Sache.

Gedankenloser, respektloser Diebstahl Jugendlicher sollte nicht durch Strafe und Zuchthaus aus unserer Gesellschaft zu eliminieren gesucht werden, sondern durch den Aufbau einer *Wertschätzung*.

Dem Kind müssten vermehrt Möglichkeiten zum ernststen *Machen* gegeben werden. Das Kind braucht Möglichkeiten zum Sammeln und auch zum gedankenlosen und leichtfertigen sammelnden Stehlen, *das jedoch Teil eines Selbermachens sein muss*, um überwunden werden zu können.

Das *Monopoli-Spiel* ist hierfür kein Ersatz, im Gegenteil!

Man könnte auch sagen: die Jugend versucht zu stehlen, weil sie keine Chancen mehr hat, etwas Ernstes und auf konkrete Bedürfnisse orientiertes spielend zu *machen!*

Alle diese Formen des Spielens sind getragen von echten und überdauernden Bedürfnissen des heranwachsenden Individuums oder der Gruppe und sind *vom selbstbestimmten Ernst geprägt, den zu verlieren die größte pädagogische Katastrophe bedeutet!*

Dieser Ernst ist Grundlage für das organische Hineinwachsen in die Welt der Arbeit und hat früher (auch heute noch, je nach kulturellen Gegebenheiten; über:

(7) *Mitarbeit bei der Selbstversorgung der Familie* und (8) *Mitarbeit bei der wertschaffenden Produktion der Familie* zum Verkauf der Arbeitskraft des Heranwachsenden in Form von Kinder- oder Jugendarbeit geführt, die heute durchaus keine seltenen Ereignisse sind.

Es muss dem beobachtenden Pädagogen zu denken geben, dass z.B. in Nordafrika heute in der Textil- und Teppichindustrie lachende und glücklich erscheinende Kinderarbeit zu beobachten ist, während in unserer *Schule* vorwiegend verkrampte und verängstigte Kinder hocken!

Wohl gemerkt: diese Beobachtung spricht nicht unbedingt für die Kinderarbeit, aber auf jeden Fall gegen unsere der zeitige Schule!

Unsere Schule ist schlimmer als Kinderarbeit!

Kinderarbeit überwinden und statt dessen unsere Schule etablieren bedeutet noch keinen humanen Fortschritt!

Im Sport geht es daher darum, das lustbetonte Sporttreiben wieder mit einer vorbereitenden Arbeitsphase zu verbinden. Man könnte mit den Kindern in Projekten z. B. Sportgeräte, Sportkleidung, Sportstätten *selbst machen*. Mit ihnen *weg von den vorbereiteten Sportstätten* gehen und mit ihnen in der alltäglichen Umwelt, sowohl in der Natur als auch im Wohngebiet, auf Suche nach neuen Bewegungs- und Spielmöglichkeiten gehen, um diese aktiv selbst zu gestalten. Es müsste ein Zusammenwirken verschiedener Unterrichtsfächer erreicht werden. Ein Ansatz könnte die Neugestaltung von Klassenfahrten sein.

MACHEN ALS ETWAS-UNTERNEHMEN

"Tun wir etwas! Machen wir etwas! Unternehmen wir etwas!"
Wer versuchte nicht schon, sich durch diese Aufforderungen etwas mehr Aktivität abzuringen?

Für das ernste menschliche Tun ist das Setzen von erreichbaren Zielen von entscheidender Bedeutung. LEWIN hat ähnlich wie MAKARENKO aufgezeigt, dass für die Tätigkeit eines Menschen positive Fernziele erforderlich sind, an denen sich die

Nahziele des konkreten Tuns orientieren können. Er nannte dies die *Zeitperspektive* der Persönlichkeit, von der Handlungen, Emotionen und die moralische Haltung des Menschen in jedem beliebigen Augenblick abhängen.

Dies trifft nicht nur für den Einzelmenschen, sondern auch für die Gruppe zu. Aus dieser Sicht wurden auch die Arbeitslosigkeit, der Eintritt ins Rentenalter und die dadurch auftretenden Probleme interpretiert, Phasen also, in denen selbst die von außen diktierte Zeitperspektive wegfällt.

Es geht aber nicht nur darum, irgendeine Zeitperspektive zu haben, nicht darum, dass sich irgendetwas tut, sondern darum, dass sich die Zeitperspektiven verschiedener Einzelmenschen doch irgendwo in der Ferne treffen und sich von einer dort gefundenen Gemeinsamkeit her legitimieren.

Im Denken wie im *Machen* soll der Mensch in seiner Zeitperspektive zu einer gesellschaftlichen Synthesis finden.

Wird dieser die Einzelperson orientierende Sinn des *Machens* nicht gefunden, so laufen die Zeitperspektiven auseinander oder sie entstehen überhaupt nicht.

Auch Kriminalität, wirtschaftliche Ausbeutung usw. können nur durch langfristige Planung optimiert werden. Sie geben den dort Tätigen also eine Zeitperspektive und damit Halt, aber keineswegs einen gesellschaftlichen Sinn.

Ähnlich wirken Markierungen der Zukunft, die man durch Untertauchen in den Zeitverkauf erwartet und durch Zeitverkauf finanzieren kann. Etwa die Freude auf den Urlaub, auf den Ausgang eines sportlichen Ereignisses, das Warten auf die wöchentliche Lottoziehung, auf Geselligkeit usw.

Das ist an sich nichts Verderbliches. Es gehört mit zum Leben dazu. Die Frage ist quantitativ anzusetzen, um festzustellen, ob dieses auch dazu gehört oder ob es schon wesentlich, d.h. Sinngebung des Lebens ist.

Hier wird quantitativ Zuwachs zum qualitativen Umkippen, das dann zum pädagogisch zu lösenden Problem wird.

Wenn nun Kunstausübung, Sport, Spiel usw. auch zum Leben gehören, so ist das etwas anderes, als wenn sie zum Rückzug und zum Sinn des Lebens pädagogisch provinzialisiert werden.

Das ist meines Erachtens heute vielfach der Fall. Das Trümmerfeld *Schule*, wie die gesellschaftliche Realität überhaupt, wird durch Pseudo-Sinngebung kosmetisch aufzuputzen gesucht.

Dies reicht vom Drogenkonsum und Alkoholismus über die *gesellschaftsfähigen* Freizeitinhalte, wie dem Sport, bis zum seelenmassierenden Sektenwesen.

MACHEN ALS ABREAGIEREN

Ist das gesellschaftlich sinnlose *Machen*, etwa als Spielerei im Sport, dem einen als *Abschalten* ein Bezugspunkt für seine Zeitperspektive, so ist das Austoben im Sport dem anderen Mittel, um aufgestaute Aggressivität abzureagieren.

Probleme, die in anderen Gesellschaftsbereichen entstanden und eigentlich nur dort sachgerecht zu lösen sind, etwa im Betrieb oder in der Familie, werden in das körperliche *Machen* im Sport verlagert.

Hier werden dann primitive Lösungsstrategien angewandt, die für das Tier angemessen und im Menschen im mehrfachen Hegel'schen Sinne *aufgehoben* sind, nämlich Mechanismen, die alle auftretenden Probleme durch Motorik lösen wollen.

Wenn der Mensch in Wut, Hass oder Angst kommt, schüttet sein Körper vermehrt Adrenalin aus, d.h. er bereitet sich auf körperliche Arbeit, auf Flucht oder Kampf vor.

Für den Menschen ist dies nicht immer adäquat. Er besitzt auch höhere Formen der Konfliktlösung wie das Gespräch und das planende Handeln.

Statt nun diese Formen der Konfliktlösung zu lernen und dadurch auch eine Umwelt zu schaffen, in der nicht laufend *aufgehobene* Primitivmechanismen aktiviert werden, also statt die Welt und sich selbst humaner zu machen, wird nun versucht, den Missstand durch das Austoben im Sport zu kompensieren.

In der Erziehung geht es aber unter anderem auch darum, sich selbst und die Mitwelt *besser sehen* zu lernen, um nicht voreilig in Primitivaktionen zurückzufallen. Es geht darum, Eitelkeit und Angst als die beiden Hauptursachen der Aggressivität zu überwinden und in ein gelassenes Interagieren zu kommen. Man muss in der Welt vorerst und vorwiegend seine Wahrnehmung verbessern, um eitle Voreiligkeit genauso zu überwinden wie feiges Zögern.

Das sachgerechte gelassene Warten und die sachgerechte blitzartige Entschlossenheit als Grundlagen für die Überwindung der Aggressivität sind gleichermaßen abhängig von einer Verbesserung der Selbstwahrnehmung in einem selbstbe-

stimmten Ernst, wodurch stabiles Selbstbewusstsein aufgebaut wird. Hierzu sollte und könnte das *Machen* im Sport beitragen. Es ist daher grundlegend falsch, den Sport deshalb, weil man sich die Mühe dieser Lernprozesse nicht *machen* will, zur *gesellschaftlichen Gummizelle des Austobens* herabzuwürdigen.

MACHEN ALS MUT ZUM UNVOLLKOMMENEN

Machen ist schon dann pädagogisch zu rechtfertigen, wenn man in das *Machen* nicht mehr Sinn hineininterpretiert als in ihm drin ist. Kommt man als *Machender* mit dem Sinn aus, der in einem bestimmten *Machen* drinsteckt, dann ist schon sehr viel erreicht.

Schlechter als keine Zeitperspektive ist eine eingeredete.

Nicht jeder Sinn, der sich im Erleben festmacht, ist auch ins rationale Denken zu heben und dort in ein Geflecht von Legitimationen einzubetten.

Durch die Hinwendung auf das Urteil und die Erwartungen der Zuseher wird das sportliche *Machen* auf vorgegebene *Soll-Werte* fixiert, die man zu kopieren sucht.

Im Lernprozess geht es dann vorwiegend darum, eine angesichts dieser vorgegebenen höheren Normen selbst empfundene *Minder-Wertigkeit* zu verringern.

Man versucht also immer mehr seine *Minder-Wertigkeit* zu meiden oder zu verschleiern, anstatt in kleinen Schritten konsequent seinen *Selbst-Wert* zu vergrößern.

Zum Leben gehört aber zweierlei:

Das eine ist die *Liebe zum Ideal*, zu dem, was als der Weisheit letzter Schluss als humanes Ziel im rational markierbar ist, und das andere ist der *Mut zum Unvollkommenen*, der Mut etwas zu *machen*, von dem keine rationalen Brücken zur höchsten Idee zu schlagen sind, das darauf angewiesen ist, aus sich selbst zu leben.

Diese Möglichkeit des rationalen Brückenschlages ist von Mensch zu Mensch verschieden.

Was sich für den einen in seine Zeitperspektive rational einbetten lässt, ist für den anderen vielleicht noch eine aus sich selbst lebende isolierte Sache.

Aufklärung heißt, die Möglichkeit des rationalen Brückenschlages für die Menschen zu verbessern. Das bedeutet auch, die Menschen hier nicht zu überfordern.

Es führt nicht weiter, wenn man den Menschen bei Verlust seines eigenen umfassenden Erlebens nur mit Lippenbekenntnissen an eine Idee bindet.

Der *Mut zum Unvollkommenen* ist auch Voraussetzung dafür, dass ein Prozess der *Selbst-Wert-Vergrößerung* statt einer der *Minder-Wertigkeit-Verringerung* in Gang kommt.

Der Mensch hat nicht zuerst seinen Körper an das Denken verloren, sondern vorerst seinen *Mut zum Unvollkommenen*, zum Akzeptieren des Ist-Standes, so wie er ist.

Wenn es also um das *Machen* als Gegenposition zum *Denken* geht, so ist die körperliche Betätigung beim *Machen* nur vordergründiges Phänomen. Dieses allein zu korrigieren, würde nicht weiterführen.

Durch die Hinführung zur körperlichen Betätigung, etwa zum Austoben, zum sportlichen Fertigkeitlernen, zum Malen, zum Musizieren, zum Körbchenflechten usw. allein, ohne dass in diesem *Machen* auch der *Mut zum Unvollkommenen* gefunden wird, der die Abhängigkeit vom Druck externer Soll-Werte bricht, wird wohl kaum Erziehliches in der angestrebten Absicht zu leisten sein.

Es führt auch am pädagogischen Ziel vorbei, wenn der fehlende *Mut zum Unvollkommenen* und damit die fehlende *dialektische Spannung* zwischen der *Liebe zum Ideal* und dem *Mut zum Unvollkommenen*, aus der humane Toleranz resultieren, nur durch die *Liebe zur Unvollkommenheit* ersetzt wird.

Diese *spannungslose* Alternative ist ein heute oft versuchter aber letztlich ebenfalls untauglicher Versuch, aus Fehlentwicklungen herauszukommen.

Menschen, welche die fehlende dialektische Spannung zwischen dem *Mut zum Unvollkommenen* und der *Liebe zum Ideal* dadurch zu gewinnen suchen, dass sie die *Liebe zur Unvollkommenheit* entwickeln und sich in dieser Liebe gehen lassen, tragen zur Entwicklung der Gesellschaft genau so wenig bei, wie jene, die den Fortschritt herbeiführen wollen, indem sie den *Mut zum Ideal* proklamieren und sich im radikalen, aggressiven Handeln zu verwirklichen suchen.

Im Sport zeigt sich der fehlende *Mut zum Unvollkommenen* im *Nicht-verlieren-können*.

Anstatt Verlieren zu lernen, flüchten die einen in die *Liebe zur Unvollkommenheit*, indem sie einfach alle Bewertungsmaßstä-

be eliminieren und sich in einer anspruchslosen Spielerei gehen lassen.

Andere wieder versuchen mit Verbissenheit und Gewalt das Ideal herbeizuzaubern und entwickeln in ihrer Tollkühnheit einen *Mut zum Ideal*, der oft zu Verletzungen führt.

Es scheint offensichtlich der Fall zu sein, dass vorwiegend jene Menschen gegen Leistung, gegen Konkurrenz und Kampf sind, die selbst nicht verlieren können, jene unzufriedenen und zu kurzgekommenen *Möchtegern-Sieger*.

Es scheint aber auch der Fall zu sein, dass sich jene im Sport durch eine besondere Leistungsbesessenheit auszeichnen, die entweder in einer anderen für sie sehr wesentlichen Leistungsdimension im alltäglichen Leben chancenlos sind, dort nicht verlieren können und dies nun durch das Siegen im Sport kompensieren wollen oder die Sport selbst zu ihrer wesentlichen Leistungsdimension nehmen und hier das Verlieren um jeden Preis meiden wollen.

Beide, sowohl die *todernste Leistungsbesessenheit* als auch die *leistungs- und konkurrenzfeindliche Spielerei*, haben also dieselbe Wurzel: das *Nicht-verlieren-können* als Ausdruck eines fehlenden *Mutes zum Unvollkommenen!*

Es geht darum, im Sporttreiben selbst wieder den *Mut zum Unvollkommenen* zu finden.

Dies könnte verwirklicht werden, wenn er weniger darauf ausgerichtet wäre, das Fertigungsrepertoire zu vergrößern, sondern mehr darauf, den *Mut zum Neulernen*, den *Mut zum Verlieren*, den *Mut in kleinen Schritten vor- anzugehen* zu entwickeln.

Wenn also die äußere Erscheinung und das äußere Ergebnis des *Machens* manchmal sehr schwer zu einem gesellschaftlichen Sinn hinzuinterpretieren sind, dann sollte man sich auch nicht strapazieren und sollte damit zufrieden sein, dass einem z.B. das Sporttreiben einerseits Spaß macht, andererseits einem aber in der Selbstbeobachtung *auch fordert und auffordert*, die dialektische Spannung zwischen der *Liebe zum Ideal* und dem *Mut zum unvollkommenen Machen* zu realisieren, wodurch man sich mit gelassenen aber zähen *kleinen Schritten* auch tatsächlich weiterbringt.

Dieses Weiterbringen muss nicht nur oder auch in der äußerlich sichtbaren körperlichen Leistung oder in ihrem Produkt stattfinden. Es kann auch in einer fortschreitenden Differenzierung der eigenen Erlebnisfähigkeit sowie in der Verbesserung der äußeren sachlichen und mitmenschlichen Wahrnehmung und Wert-Schätzung bestehen.

Das ist vielleicht wenig - aber für den Sportpädagogen vorerst Aufgabe genug!

Dieser Beitrag wurde 1979 veröffentlicht in: ARNDT KRÜGER / DIETER NIEDLICH (Hrsg.) „*Ursachen der Schulsport-Misere in Deutschland- Festschrift für Professor KONRAD PASCHEN*“. Arena Publications, London 1979. ISBN 0 902175 37 8.

Ziele des Sports in der Weiterbildung

Referat am Ersten Weiterbildungsforum des Bildungswerkes des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen am 21. 11. 1981.

Veröffentlicht in: *„Schriftenreihe des Bildungswerkes des Landessportbundes NW e. V.“* als Band 1 der *„Materialien zur Zieldiskussion. Dokumente des Ersten Weiterbildungsforums. Sport in der Weiterbildung“*, ISBN 3-923480-04-0

Mein Eindruck bei der ganzen Diskussion um Ziele ist ungefähr der: Man steht vor einem Warenkorb von Lernzielen, Lehrzielen, Bildungszielen, Erziehungszielen usw., aus dem sich jeder nach seinem Vergnügen bedienen kann oder auch nicht.

Aber dieser Warenkorb taugt mehr dazu, den Lehrer verbal rhetorisch zu legitimieren, und weniger, ihm für das praktische und kontrollierte Handeln in der Praxis Anleitung zu geben.

Dieses praktische Handeln ist es aber gerade, was eigentlich Mittel und Ziel bzw. der Sinn der Erziehung im weitesten Sinne sein sollte.

Dieser Sinn der Erziehung wurde aber atomisiert in lauter pseudo-konkrete Einzelheiten, weil man bei uns nicht mehr die Wertentscheidung für eine orientierende wissenschaftliche Weltanschauung zu tragen bereit ist.

Es gibt aber auch Systeme, die heute noch eine wissenschaftliche Weltanschauung haben, die anschaulich und nicht abstrakt ihr höchstes Ziel darstellen können und die wertend sagen, wie ihrer Meinung nach die Persönlichkeit ausschauen und wie ihrer Meinung nach die Gesellschaft ausschauen und was man dazu

tun soll, um dieses anschauliche Ziel zu erreichen.

Wo es also nicht darum geht, abstrakte nichtssagende Ziele immer mehr zu verfeinern, bis sie scheinbar konkret werden, sondern wo das Allgemeine, weil es anschaulich dargestellt werden kann, den einzelnen Menschen für die konkrete Praxis engagiert.

Wo man sich nicht hinter einer wertfreien Abstraktion versteckt. Dies verlangt eine gewisse Parteilichkeit zu einem Weltbild. In unserem Fall zu einem wissenschaftlichen Weltbild.

Dieses wissenschaftliche Weltbild kann man nicht umgehen. Man kann die Notwendigkeit zur Parteilichkeit vorübergehend verdrängen und so tun, als würde sie nicht notwendig sein, und sich dann pluralistisch verhalten, auch sich selbst gegenüber. Und dann kommt folgendes raus: Leben und leben lassen; niemand will den anderen wertmäßig bevormunden und es wird fiktiv eine Wertfreiheit angenommen.

De facto ist es aber so, dass man wertfrei bzw. nicht wertend nicht sein kann. Selbst der Wille, unpolitisch zu sein, führt dazu, dass man in seinem unpolitischen Bemühen wieder ganz massiv politisch wirkt, de facto Partei ergreift.

Diese sterile Wertfreiheit ist auch enthalten in unserer wissenschaftlichen Sprache bzw. in unserer Fachterminologie. So auch, wenn wir über „*Bildung*“ oder „*Erziehung*“ reden.

Diese Begriffe haben alle eine historische Tradition und wurden jeweils zu bestimmten geschichtlichen Epochen so unterschiedlich bewertet, dass ihre Inhalte ganz kämpferisch etwas Gegensätzliches meinen. Wir vermischen diese unterschiedlichen Begriffsinhalte und drücken uns damit um unsere eigenen Gegensätze herum.

In dem Augenblick, wo ich eine bestimmte Sprache anwende, z.B. die Begriffe „Freizeit“ oder „Bildung“ benütze und mit ihnen einen Zusammenhang mit anderen Begriffen oder gesellschaftlichen Sachverhalten stifte, ergreife ich über dieses Material meiner Sprache Partei und beeinflusse das Bewusstsein der Menschen.

Mein Versuch ist es hier, Sprachgewohnheiten, die wir bei unserer Legitimation verwenden, mit denen wir uns einlassen auf Legitimationszwänge, bewusst zu machen und in Zusammenhang mit historischen Tatsachen zu bringen.

Hierbei besteht natürlich die Gefahr, dass ich zu stark komprimiere, bzw. vereinseitige. Wenn ich z.B. etwas über die Aufklärung sage und dies sieht positiv aus, dann könnte ich auch Punkte anführen, die negativ sind. Wenn ich über den Bildungshumanismus, über die Klassik, Negatives sage, so könnte ich auch viel Positives sagen, das im Vergleich zur Aufklärung fortschrittlich ist.

Ich will jetzt einen Vergleich machen zwischen Aufklärung und Klassik in Bezug auf den Bildungsbegriff und das Gesellschaftsbild, das dahintersteht. Ich beginne mit dem Bildungsbegriff der Klassik und entnehme diesen Ansatz jetzt dem Material und den Aussagen des Papiers „*Sport in der Weiterbildung*“ des DEUTSCHEN SPORTBUNDES.

Im Papier des DEUTSCHEN SPORTBUNDES wird u.a. ein geschichtlicher Abriss gegeben und im Hinblick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung ausgeführt, dass Erwachsenenbildung als geschichtliche Aktivität unzweifelhaft in der Zeit der Aufklärung wurzelt.

Weiterhin wird ausgeführt, dass in der deutschen Klassik „Bildung“ zum Inbegriff harmonischer Selbstentfaltung

wurde und dieser Inbegriff bis heute Richtschnur geblieben ist, auch in der Erwachsenenbildung.

Nun will ich aufzeigen, dass zwischen dem Bildungsbegriff der Klassik, des Neuhumanismus und dem praktischen Prozess der Aufklärung ein kämpferisch radikaler Gegensatz besteht, der mindestens so zugespitzt werden könnte (wenn man ihn ganz einseitig darstellt) wie DIALEKTISCHER MATERIALISMUS und IDEALISMUS in unserer Zeit.

Nehmen wir nun den Bildungsbegriff der Klassik. Was wollte die Klassik? Die Klassik meinte ihr Heil in der Rückwendung auf das griechische Altertum entdeckt zu haben. Sie nahm die Gesellschaft der Griechen, das Menschenbild der Griechen als die mehr oder weniger praktisch vollendete Menschlichkeit. Sie glaubte, die ganze menschliche Bildung und Erziehung würde darauf fußen und Ziel sei es, dorthin zu kommen, d.h. das Menschenbild auf das statische Vorbild der griechischen Kultur hinzuführen. Alles, was in der griechischen Kultur gewesen ist, sei es die Beschäftigung mit der Literatur oder mit der bildenden Kunst, wurde zum Bildungsgut.

Man war daher der Auffassung, dass alleine durch das Erlernen der griechischen Sprache schon Bildung in Gang gesetzt würde. Diese Bildungsgüter, diese Kulturtatsachen Griechenlands sollten durch die Beschäftigung mit ihnen die Kultur in Deutschland hervorrufen. Man hat an der Zeit der Griechen ähnlich Maß genommen, wie andere später an der Olympischen Idee.

Betrachten wir einmal, was man damit übernommen hat, welche Werte man praktisch in diesen Bildungsbegriff aufgenommen hat.

Bei den Griechen als einer Sklavenhaltergesellschaft gab es Bildung nur für diejenigen, die Muße hatten. Muße war ein Begriff der Freiheit, und Freiheit war ganz wesentlich dadurch bestimmt, dass man frei war von der Notwendigkeit, arbeiten zu müssen. Bildung musste sich also dadurch legitimieren, dass sie hinsichtlich des Lebensunterhaltes unnützlich, d.h. überflüssig war.

Dies war der Mußebegriff der griechischen Bildungstümelei, nicht aber der ursprünglich philosophische, der unter Muße ganz gezielt eine Beschäftigung innerer Art zum Wohle des Gemeinwesen verstand, zur Ausbildung der Tugend, die den Staatszusammenhalt erwirken sollte.¹²

Wir wollen hier aber nicht den Begriff „*Muße*“ im philosophisch-pädagogischen Sinne weiterverfolgen und nicht differenziert aufzeigen, dass dieser Begriff mit unserem Begriff „*Freizeit*“ sowie mit der historisch tatsächlichen Bildungstümelei elitärer Schichten des alten Griechenlands wenig gemeinsam hat.¹³ Wir wollen jetzt nur die Analogie zwischen unserer heutigen Freizeitideologie und der antiken Bildungstümelei der Privilegierten betrachten.

Es zeigt sich dann eine Entwicklungslinie, die ausgeht von der Abwertung der Arbeit in der griechischen Sklavenhaltergesellschaft, in der Klassik ihre Revitalisierung erfuhr und ihre aktuelle Ausformung in der Freizeitideologie der heutigen Zeit erfährt.

In dieser Freizeitideologie wird Freizeit der Muße gleichgesetzt und mit deren philosophisch-pädagogischem Sinn identifiziert.

Durch diesen Trick wird sie dann als der eigentliche

¹² Vgl. THOMSON, G.: „*Die ersten Philosophen*“, Berlin 1980; CAPELLE W. (Hg.): „*Die Vorsokratiker*“, Stuttgart 1968.

¹³ Vgl. ARISTOTELES: „*Politik*“, München 1973; ARISTOTELES: „*Nikomachische Ethik*“, Leipzig 1921.

Sinn des Lebens hingestellt, als der Lebensbereich, der die eigentliche Selbstverwirklichung ermögliche. Dies geht Hand in Hand mit der Spielideologie, die Überflüssiges kultiviert und pervertiert.

Sie finden diesen Ansatz auch bei GRUPE mit seiner Orientierung auf Spielen als überflüssiges Tun. Dieser Ansatz geht soweit, dass in einer Gesellschaft die einen Personen arbeiten und die anderen dagegen Freizeit haben, die in der heutigen Zeit nicht als Muße, sondern immer mehr als Arbeitslosigkeit ihr wahres Gesicht zeigt.

Diese Abwertung der Arbeit bestimmt sehr wesentlich unsere ganze Bildungstradition, die bis heute von der Klassik geprägt wird. Dieser Bildungsbegriff ist statisch. Alles was in der Erziehung passiert, ist der Bildung subsumiert und die Arbeit als Erziehungsmedium wird ausgeklammert. Alles wird dadurch mehr oder weniger auf die Nicht-Sklaven, auf die Nicht-arbeitensmüssenden, bezogen.

Als Gegenbegriff zur Bildung wurde im Anschluss an die Klassik der Begriff „*Berufsbildung*“ geschaffen, wodurch der von der Aufklärung kommende arbeitsbezogene Prozess in Schablonen der Klassik vergattert wurde.

Mit Berufsbildung wurde jene Bildung gemeint, die zur beruflichen Arbeit hinführt und den Arbeitenden auch eine flankierende Allgemeinbildung vermittelt. Dadurch entstand in der Begrifflichkeit „*Berufsbildung*“ als Gegenbegriff zur „*Bildung*“.

Berufsbildung wurde dann vorwiegend im Hinblick auf Nützlichkeit, Brauchbarkeit, die Bildung dagegen im Sinne des Überflüssigen, des Schöngestigen und der Freiheit gesehen; einer Freiheit, die sich definiert als zumindest temporäres Freisein von der Notwendigkeit zu arbeiten. Dieser Hintergrund steckt heute noch in

unserem Bildungsbegriff.

Ganz anders war es zur Zeit der westeuropäischen Aufklärung. Diese geht zurück auf MONTAIGNE sowie auf JOHN LOCKE¹⁴, der entscheidender Wegbereiter der Aufklärung war. Die Aufklärung im Erziehungsdenken ist entstanden in der Schulkritik der damaligen Zeit. In den Schulen wurde vorwiegend Wissen vermittelt, vor allem Rhetorik, Grammatik und Dialektik, Logik. Der Sinn war Wissensvermittlung, Lernen im kognitiven, insbesondere im religiösen Bereich. Gegen diese einseitigen, kopflastigen Schulen mit den üblichen Prügelstrafen haben bereits Leute wie MONTAIGNE, LOCKE und die ganze Aufklärung Position bezogen: Man könne in der Erziehung nicht Kopf und Körper trennen, das wäre ein Auseinanderreißen; beides müsse gleichzeitig und lebensbezogen passieren!

Seit dieser Kritik ist eine permanente Auseinandersetzung und Zivilisationskritik gegen die Institution Schule (mit Unterricht, Lernen, Pauken, Strafen, mit Lob manipulieren, usw.) im Gange.

Zur Zeit der Aufklärung wurde besonders darauf hingewiesen, dass das, was in der Schule gemacht wird, nur Unterricht ist und dass Erziehung etwas ganz anderes sei.

Der Bildungsbegriff der Aufklärung enthält nicht das Begriffspaar „*Bildung - Berufsbildung*“, sondern das Begriffspaar „*Bildung - Erziehung*“.

Die Aufklärungspädagogik wurde u.a. in den PHILANTHROPINEN (allerdings vermischt mit naturalistischen Strömungen) umge-

¹⁴ Vgl. MONTAIGNE, M. D.: „*Essays über Erziehung*“, Bad Heilbrunn/OBB 1964; LOCKE, J. – „*Gedanken über Erziehung*“, Stuttgart 1980

setzt.¹⁵ Dies war zu einer Zeit, in der die wissenschaftliche Pädagogik an den Universitäten durch eigene Lehrstühle etabliert wurde.

In dieser Zeit war es der für unsere Fragestellung bedeutendste Pädagoge HEUSINGER¹⁶, der ein pädagogisches System aufgestellt hat, in dessen Zentrum die Körperlichkeit, die praktische Tätigkeit, die Sinnlichkeit des Körpers als Grundlage jeden Denkens und der geistigen Entwicklung steht. Heute denken wir an PIAGET, wenn wir solche Theorien hören.

Im 18. Jahrhundert gibt aber bereits HEUSINGER eine ganz klare Einordnung dessen, was „*Erziehung*“ im Gegensatz zur „*Bildung*“ ist. Er sagt, dass wir uns das Geistige so ähnlich wie das Körperliche vorstellen müssen.

Beim Körperlichen unterscheiden auch wir heute zwischen motorischen „*Fertigkeiten*“ und motorischen „*Eigenschaften*“, wie Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer usw. Die „*Fertigkeiten*“ werden gelernt, die „*Eigenschaften*“ dagegen durch Förderung entwickelt und nicht gelernt oder unterrichtet.

Um HEUSINGER zu verstehen, müssen wir die Förderung und Entwicklung der „*Eigenschaften*“ in Richtung „*Erziehung*“ denken, das Lernen und Unterrichten von „*Fertigkeiten*“ dagegen in Richtung „*Bildung*“. Beides natürlich auch auf das Psychisch-Geistige ausgedehnt.

HEUSINGER meint, dass wir uns analog zu den Kräften des Körpers auch Kräfte des Geistigen vorstellen sollen, und dass bei der Erziehung es in erster Linie um die Stärkung und Entwicklung der Kräfte gehe. Er denkt

¹⁵ vgl. GUTSMUTHS:– „*Gymnastik für die Jugend*“ SchnepfenthaI1793.

¹⁶ Vgl. HEUSINGER, J.H.G.: „*Ausgewählte Schriften*“, Weinheim/Berlin/Basel 1969.

dabei an Wille, Wahrnehmungsfähigkeit, an die Ausbildung der Vernunft.

In der ersten Phase der kindlichen Entwicklung ist die Erziehung vorwiegend eine Fremderziehung, in der die Vernunft und Erfahrung des Erziehers die mangelnde Vernunft und Erfahrung des Kindes ersetzt.

Bereits in dieser Phase geht es aber auch schon darum, auf eine Überführung der Fremderziehung in eine Selbsterziehung hinzuarbeiten.

„*Erziehung*“ müsse man sich als das vorstellen, was allen Völkern gemeinsam, was nicht kulturspezifisch sei. Es lasse sich in der Praxis zwar nicht alles so klar trennen, aber im Begrifflichen sei eine Trennung sehr hilfreich. „*Erziehung*“ sei also das, was allen Menschen gleich sei, wie z.B. Willensstärke, Selbstbewusstsein usw. Dies braucht jeder Mensch, egal wo er lebt. „*Bildung*“ sei dagegen das spezifische Hineinführen in eine bestimmte Gesellschaft.

Er differenziert nicht zwischen Berufsbildung und Bildung, wie es später nach der Klassik geschieht, weil für ihn sowohl Bildung als auch Erziehung im Sinne der Aufklärung brauchbar und nützlich sein müssen, also genau das Gegenteil der Legitimation am Sinnlosen, am Überflüssigen des Bildungshumanismus.

Mithin ist also Arbeit das Zentrale. Wir wissen, dass JOHN LOCKE aus der Zeit des Puritanismus kommt, in der die Muße nur als Gottesdienst und als Reproduktion der Arbeitskraft positiv war, in allen anderen Formen aber eher negativ. Das Nichtstun war also gottessündig, die Arbeit dagegen im Sinne der göttlichen Weltordnung. Nur mit Arbeit hat sich das Bürgertum überhaupt

emanzipiert (natürlich auch auf Kosten Dritter).

Vor JOHN LOCKE lebte FRANCIS BACON, dessen Spruch „*Wissen ist Macht*“ noch heute zitiert wird. Wissen und Bildung waren deshalb brauchbare emanzipatorische Instrumente und nicht unnützer Überfluss von Leuten, die sich bereits emanzipiert hatten. Dies war zur Zeit der Aufklärung. Hundert Jahre später hatte sich in der Erziehung des Bildungshumanismus wieder das Statische in der Gesellschaft durchgesetzt.

So finden wir immer wieder dann dynamische Auffassungen, wenn es notwendig ist, über Arbeit und über Bildung (als brauchbares Wissen für jeden Einzelnen), den persönlichen Lebenskampf in der Weiterentwicklung der Gesellschaft voranzutreiben, und es gibt Phasen, wo diese statisch werden, wo es nur darum geht, die Sozialisation in das Bestehende zu gewährleisten, wo man sich mit fortschrittlichem Gehabe dann nur mehr darum streitet, ob es humaner sei, diese Anpassung mit Angst vor Strafe oder mit Begierde nach Lob methodisch zu verwirklichen.

In der Zeit, in der humanistische Bildungsideale in der Geschichte vorherrschend waren, finden wir immer eine Geringschätzung aller leiblichen Betätigungen. Diese Inhalte verbleiben zwar in der Schule, weil sie bereits enthalten sind, z.B. über die Aufklärung hineingekommen sind, haben jedoch nicht den Wert wie andere Inhalte (z.B. der Sportlehrer hat nicht das Prestige des Lateinlehrers).

In der Zeit, in der die Aufklärung starke Einflüsse auf die Erziehung hatte¹⁷, z.B. in den PHILANTHROPINEN, gab es deutliche pädagogische Ansätze, in denen die Leiblichkeit eine zentrale

¹⁷ vgl. KRÜGER, J.G.: „*Gedanken von der Erziehung der Kinder*“, Halle u. Helmstädt 1752.

Stellung einnahm. Das Leibliche wurde nicht vom Geistigen abgetrennt und isoliert davon als Freizeitbeschäftigung betrieben, sondern man versuchte, das Körperliche und das Geistige als eine Einheit zu fassen und dadurch die Willenserziehung als Voraussetzung für jede Selbstbestimmung voranzutreiben. Daneben war allerdings auch die körperliche Gesundheit (*mens sana in corpore sano*) ein wichtiger Wert.

Erwachsenenbildung also, die sich zurückführt als emanzipatorische Bewegung in den Arbeiterbildungsvereinen bis zurück zur Aufklärung, war immer begleitet von Körperlichkeit, weil Körperlichkeit sozusagen als die Umsetzung einer Idee in die Praxis die willensmäßige Umsetzung begleitet.

Die Arbeitersportvereine, die Arbeiterbildungsvereine, die eine Einheit darstellten, haben nicht Sport betrieben, nur um es lustig zu haben, sondern weil sie gemerkt haben, dass dies eine kampfbetonte Gemeinschaft bildet. Es wurde gesehen, dass gemeinsames Sporttreiben und gemeinsames Arbeiten zusammenbindet und sozusagen die Schubkraft ist für die Umsetzung einer Theorie in die Praxis und für emanzipatorische Bewegungen.

Wenn ich nun heute Sport verkaufen müsste, würde ich dies nicht tun, wie es z.B. in Resolutionen und in der CHARTA DES DEUTSCHEN SPORTS getan wird, wo Sport als Bildungsgut angepriesen wird, so, als würde man, wenn man Sport treibt, schon ein besserer Mensch sein, weil Sport eine positiv bewertete Kulturtatsache ist.

Wir formulieren Lernziele sogar schon so, dass es der Sinn des Sporttreibens in der Schule sei, den Schüler zu befähigen, am Sport teilnehmen zu können; wir setzen den Sport als positive Kulturtatsache in einen über-

flüssigen Freiraum, benennen ihn als die wichtigste Nebensache und trennen ihn so von der Schubkraft für Veränderungen der Arbeit, der Entwicklung der Persönlichkeit, der Willenserziehung.

Wir postulieren Sport als eine gute Sache, dies ganz unkritisch, egal wie er ist, und sagen, wir müssen den Menschen befähigen, an ihm aktiv oder mindestens passiv als Zuschauer oder Wettender teilzunehmen.

In ähnlicher Weise wurde die kosmetische Korrektur an der Volksbildung vorgenommen. Durch den Bildungsbegriff des Bildungshumanismus wurde suggeriert, dass es nicht mehr darum ginge, die Arbeit als positiven Wert zu achten und zu pflegen, d.h. ihrer Entfremdung politisch aktiv entgegenzuwirken, sondern nur mehr darum, die Muße gerechter umzuverteilen.

Emanzipation bedeutete dann nicht mehr: wie verändere und humanisiere ich die Arbeit, wie erziehe ich über nicht entfremdete Arbeit; sondern wie lasse ich den Arbeitenden, den Unterprivilegierten auch teilhaben, z.B. über Kunstvorträge, am Bildungsgut der Privilegierten.

Alle ursprünglich emanzipatorisch gedachten Volksbewegungsgedanken, wie z.B. die in Vernunft eingebettete Willenserziehung und die politische Aufklärung, sind immer mehr umgekippt worden auf eine gerechtere Umverteilung des Freizeitverhaltens.

Diese unkritische Umverteilung des Freizeitverhaltens der Privilegierten an alle Menschen erfolgt ungefähr so: Nehmen wir an, in einer Gesellschaft sei es Privileg der obersten Schicht, Haschisch zu rauchen, Alkohol zu trinken usw. Wenn nun der kleine Mann kommt, der kein Geld hat, und nun alle diese Genüsse für sich fordert, behauptet man womöglich, es wäre ein Beitrag zur Entwicklung der Menschheit, wenn es gelänge, Ha-

schisch und Alkohol an alle Menschen gerecht zu verteilen und die Produktion so anzukurbeln, dass jeder nach Belieben sich damit versorgen könne. Dies ist der Kern unseres freizeitorientierten Fortschrittsdenkens, von dem unsere Wirtschaft lebt.

Ich habe jetzt versucht, einige Implikationen des noch heute gängigen Bildungsbegriffes aufzuzeigen und den Bildungsbegriff der Klassik dem der Aufklärung gegenüberzustellen.

- *Klassik*: griechisches Vorbild; Gesellschaft bewertet Arbeit negativ, Freizeit positiv; Muße positiv; was positiv, schön, harmonisch ist, muss sich legitimieren als fürs tägliche Leben unnützlich, als unbrauchbar bzw. überflüssig. Alles, was in funktionalem Zusammenhang mit dem praktischen Leben steht, ist aus dieser Sicht der Unterbau, banausische Sklaventätigkeit, der Überbau ist dagegen das, was Bildung ist und diese muss hinsichtlich des Alltages überflüssig sein.
- *Aufklärung*: genau umgekehrt; Arbeit wird positiv bewertet; bei den Leibesübungen wird nicht an Sportarten gedacht, sondern an das breite Spektrum, von der Arbeitstätigkeit als Leibesübung bis hin zu Wahrnehmungsspielen der heutigen Zeit.

Wenn ich also heute versuche, neue Inhalte des Sports zu finden, so knüpfe ich einerseits an den Bildungsbegriff der Aufklärung an und andererseits an den Begriff „Leibesübungen“, wie er z.B. in den PHILANTHROPINEN konkretisiert wurde.

Ich definiere daher „Sport“ nicht als Gegenbegriff zur „Arbeit“, sondern sehe Leibesübungen sowohl in der Arbeit, als auch außerhalb der Arbeit, im Spiel.

Die Bildungstheorie der Klassik hat besonders in den Universitäten und Gymnasien sehr stark prägend gewirkt und damit auch die Selektionsmechanismen für die Intelligenz unserer

Gesellschaft bestimmt. Wer heute etwas geworden ist und heute in entscheidenden Positionen sitzt, musste direkt oder indirekt die humanistische Bildung durchlaufen.

Obwohl die Aufklärung weg von der praxisabgehobenen Wissensvermittlung und hin zu den Realien wollte, war aber auch in ihr der seit der Sophistik der Griechen das Abendland beherrschende Rationalismus mächtig.

Obwohl LOCKE eine starke Orientierung auf die Empirie und das praktische Handeln besaß, so war er doch entscheidend geprägt von dieser rationalistischen Position, die in DESCARTES einen neuen und bis heute mächtigen Exponenten besaß, der entscheidende Weichen für unser heutiges mechanistisch-rationalistisches Denken in der Psychologie und damit auch in der Pädagogik stellte.¹⁸

Was ursprünglich in der Person von LOCKE, insbesondere in seinem Erziehungsdenken als dialektische Einheit gesehen und betont wird, so die Ansicht, dass Vernunft bzw. Wille in der Auseinandersetzung der sich entwickelnden Vernunft mit der tätigen Sinnlichkeit und Triebmäßigkeit entsteht, dass sich also in diesem Widerspruch, in dieser Dialektik Wille und Vernunft entfaltet, geht später zugunsten der Rationalität verloren.

Vernunft wurde ursprünglich insbesondere als Erkennen der Mitmenschlichkeit, als Erkennen der Gemeinschaft gesehen; all dies hat sich immer mehr verändert zum reinen Vertrauen auf die Vernunft im verkürzten Sinne, die nicht viel mehr als das ist, was man zu der damaligen Zeit als „*Verstand*“ bezeichnete und klar von der „*Vernunft*“ unterschied.

¹⁸ Vgl. STRAUS, E.: „*Vom Sinn der Sinne*“, Berlin/Heidelberg/New York 1978.

So gibt es auch heute noch genügend Strömungen in der Pädagogik, die das praktische Tun vollkommen ignorieren und, beeinflusst durch den Bildungshumanismus, auf die Macht des Wissens, die Macht der Bewusstseinsinhalte setzen. In dieser rationalistischen Pädagogik wurde der Begriff „*Interesse*“ geboren. „*Interesse*“ bedeutet „*dazwischen sein*“ zwischen Vorstellung und Tat.

Das Tun hat also nicht mehr seinen dynamischen Ursprung in menschlichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, die über den vernünftigen Willen in der praktischen Tätigkeit aktualisiert werden, sondern es hat seinen Ursprung im Kopf, den es nur entsprechend mit Wissen anzufüllen gilt.

Also nicht die objektiven Bedürfnisse, wie es zu Beginn der Aufklärung noch war, bestimmen die Tat, sondern die über Erziehung vermittelte Einsicht rationalistischer Art.

Nur, dieser erdachte Mechanismus funktioniert nicht, wie wir erfahren. Viele Menschen haben bestimmte Überzeugungen, Einsichten und Interessen, aber sie handeln ganz anders.

Dieser Rationalismus (Vertrauen in Wissen und Sprache) hat die Willenserziehung an den Rand gedrängt und zu der Aussage geführt, dass es von der Volksbildung her genüge, die Menschen rational aufzuklären. Wenn sie aufgeklärt seien, würden sie auch entsprechendes tun.

Aufklärung ist einerseits wichtig, aber andererseits gehört auch eine Willensentwicklung dazu!

Um die Jahrhundertwende fand eine Rückbesinnung auf die Aufklärung statt und zwar in der sogenannten REFORMPÄDAGOGIK.

Der Psychologe AUGUST LAY¹⁹ hat eine experimentelle Didaktik entwickelt. Diese war richtungsweisend für die gesamte REFORMPÄDAGOGIK, für die ARBEITSSCHULBEWEGUNG. Seine Psychologie basierte auf der Tat, was er in seinem Buchtitel *„Experimentelle Didaktik - unter besonderer Berücksichtigung von Muskelsinn, Wille und Tat“* prägnant zum Ausdruck brachte.

In der Zeit bis hin zum 2. WELTKRIEG hat es in der Pädagogik eine sehr starke Bewegung gegeben²⁰, die nicht mehr das Merkwissen und das Fertigkeitlernen nach *„Bewegungsvorschriften“* voranstellte, sondern mit *„Problemen“* und *„Bewegungsaufgaben“* arbeitete.

Bewegungen sollten erarbeitet und nicht einfach durch *„Vormachen-Nachmachen“* kopiert werden. Die Rückbesinnung auf die Aufklärung führte dazu, dass die tätige Körperlichkeit als *„Zweites Bein neben der Einsicht“* verstanden wurde.

Dies ist jedoch durch die Geschehnisse während des 2. WELTKRIEGES eliminiert worden. Nach dem 2. WELTKRIEG wurde alles, was Willenserziehung war, gleich als "NS-Sache" empfunden, denn in der NS-Zeit waren Mut und volitive Ziele Mittelpunkt der NS-Erziehung.

Aus diesem Grunde hat nach dem 2. WELTKRIEG keiner im Sportunterricht gewagt, von Risikobereitschaft, von Mut oder von Abhärtung, die schon seit SPARTA eine pädagogische Dimension hatten, zu reden. All das sind Ziele, die ideologisch verdrängt wurden.

Hierdurch war nach dem 2. WELTKRIEG für bestimmte pädagogi-

¹⁹ vgl. LAY, W.A.: *„Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat“*. Leipzig 1903.

²⁰ vgl. KERSCHENSTEINER, G.: *„Charakterbegriff und Charaktererziehung“*, 1912; Gaulhofer, K.: *„System des Schulturnens“*, (Hg. H. GROLL), Wien 1966; STREICHER, M.: *„Natürliches Turnen, 1. und 2. Teil“*, Wien/München 1971/72.

sche Strömungen die Bahn frei, im Anschluss an den Bildungshumanismus die spielerische Überflüssigkeit als Wert darzustellen. Jeder, der etwas Gegenteiliges gesagt hätte, wäre sozusagen in den Verdacht gekommen, irgendwie an die NS-Zeit anschließen zu wollen.

Heute stellt sich die Situation anders dar. Es findet eine Rückbesinnung auf die Natur statt; es besteht die Einsicht in die Notwendigkeit, dass man mit der Natur und nicht willkürlich gegen sie handeln müsse, dass es nicht spielerisch beliebig ist, wie man sich gegenüber der Natur verhält. Sinnvoller und verantwortungsvoller Lustverzicht, dessen Realisierung einsichtigen Willen erforderlich macht, erscheint immer unumgänglicher.

Wenn wir von Bildung und Sport reden, müssen wir auch etwas zum Wesen des „*Sports*“ sagen. Wenn wir in Lexika schauen, die um die Jahrhundertwende erschienen sind, also in der Zeit, in der sich die REFORMPÄDAGOGIK entwickelte, und Stichworte zum Themengebiet „*Leibesübungen*“ nachschlagen, die von Leuten verfasst sind, die an Schulen und Universitäten Sport bzw. Leibesübungen vertraten, so finden wir eine Abwehr des Sports. Da wird Sport zum Teil verteufelt.

Man wehrte sich gegen den „*Englischen Geist*“, der hinter dieser Art von Leibesübungen steckte.

Dieser „*Englische Geist*“ ist uns heute schon im Wortgebrauch zur Gewohnheit geworden und diese Gewohnheit will ich jetzt bewusst machen.

Wenn man im englischen Sport zurückschaut, findet man auch Hinweise auf den Puritanismus. Für den Puritanismus, der für Arbeit und für eine religiöse, kirchliche Re-Orientierung eintrat, waren bestimmte körperliche Betätigungen gesetzlich, andere

ungesetzlich. Die einen waren Gott entsprechend und dienend, die anderen Sünde. Sünde z.B. war das, was die Leute vom Kirchgang abgehalten, Arbeitskraft geschwächt und vergeudet hat oder mit Schaulust oder Brutalität, wodurch die Schaulust besonders aktiviert wurde, verknüpft war. Weiterhin wurden die Wettleidenschaft und der Alkoholismus kritisiert.

In jener Zeit, als in England der Adel teilweise verarmte, entdeckte dieser die Organisation von Wettgeschäften als neue Einkommensquelle, begann diese zu organisieren und das zu kultivieren, was als „*Englischer Geist*“ am Anfang unseres Jahrhunderts vom Kontinent abzuwehren versucht wurde.

Mit der Organisation von Leibesübungen als „*Wettgeschäft*“ war auch die Geburtsstunde des ausgedehnten Professionalismus im Sport gekommen. So gab es z.B. die „*running footman*“, die den Kutschen ihrer Herrschaft voranlaufen mussten, um diese anzukündigen und Quartier zu machen. Es galt bald als Prestigesache, den schnellsten Läufer zu haben und es wurden entsprechende Wetten abgeschlossen. Später hat man dann, unabhängig von diesem Ursprung, Läufer gegeneinander antreten lassen, um „*Wettgeschäfte*“ zu machen. Die Läufer wurden dann auch speziell trainiert. Zu dieser Zeit also entstand bereits das Berufssathletentum des modernen Sports. In England hatte man bereits früh erkannt, dass man von „*Wettgeschäften*“ sehr gut leben kann. Auch der deutsche Sport lebt heute von gigantischen Wettgeschäften auf Kosten des kleinen Mannes.

Die Wett-Leidenschaft ist in der ganzen Welt verbreitet. Es geht hierbei darum, ohne eigene Arbeit alleine über den Zufall etwas zu erhalten. Sie lebt von der Hoffnung

und dem Traum, etwas zu erreichen, nicht durch Arbeit, sondern irgendwie durch göttlichen Zufall.

Ein weiterer Aspekt ist im Hinblick auf England zu betrachten, nämlich der Aspekt der „Ehre“. Auch hier finden wir wieder Hinweise auf die Zeit der Aufklärung. Schon JOHN LOCKE trat dafür ein, anstatt in der Erziehung durch Schlagen Schmerzen zu bereiten; lieber Blamage-Angst zu erzeugen. Blamage-Angst und Angst vor Liebesentzug wirkte besser als körperlicher Schmerz und orientierte vor allem die Vernunft auf übergreifende Denkgemeinschaften und gesellschaftliche Strukturen hin, während der körperliche Schmerz auf individualistische Lust/Unlust orientierte und die Vernunft dementsprechend nicht in übergreifende Gesellschaftszusammenhänge, sondern in die individualistische Konsumhaltung hineinentwickelte.

Besonders der Kampfsport war ursprünglich eine Sache von Ehr-Angelegenheiten (z.B. in Duellen) im weitesten Sinne. Duelle wurden aber auch im Sinne von Gottesurteilen (das kennen wir auch aus dem Mittelalter) aufgefasst.

Daraus folgte man, dass derjenige, der in der Lage war, im Duell dem Tod ins Angesicht zu schauen, hierdurch seine Ehre wiederherstellen könne.

Sich dem Tod zu stellen, bedeutete Wiederherstellung der Ehre. Man konnte also über den Zweikampf seine Ehre wiederherstellen. Später hat man den sportlichen Faustkampf hierfür eingeführt, um die Todesgefahr des Kampfes mit „blanken Waffen“ zu meiden.

Mit dieser Entwicklung verloren aber die Wetten und das Sportliche immer mehr die Möglichkeit, Ehre wiederherzustellen und wurden paradoxerweise zu einer Möglich-

keit, Ehre zu konstituieren und anzuhäufen. Dies ist etwas grundsätzlich anderes.

In diesem Zusammenhang entstanden Begriffe wie „*Wetteifer*“ und „*Ehrgeiz*“.

Zwischen „*Ehrgeiz*“ einerseits und tatkräftiger „*Zielstrebigkeit*“ andererseits besteht aber ein grundsätzlicher Unterschied. Tatkräftige Zielstrebigkeit ist orientiert an der Sache. Ehrgeiz dagegen an der Ehre und ist oft eher Ehr-Neid. Der Ehrgeiz orientiert sich am Urteil der Mitmenschen, er ist sozusagen die Kehrseite der Blamage-Angst. Tatkräftige Zielstrebigkeit bedeutet dagegen, dass man von der Sache her aktiviert ist.²¹

Wir haben heute einen Sport, der sehr stark dadurch geprägt ist, dass man mit seiner Hilfe Ehre nicht als qualitatives Prinzip, sondern als quantitatives konstituiert und kumuliert. Dieser Prozess bewirkt sehr schnell eine Verlustangst hinsichtlich der Verringerung der Ehre, was dazu führt, dass man quantitative Verringerung der eigenen Ehre oder die quantitative Vergrößerung der Ehre des Rivalen als Ehrverlust empfindet und mit diesem dann nicht umgehen kann.

Man glaubt, diese Art des Verlierens müsse durch Aggressivität kompensiert werden. Geld und Symbole des Reichtums werden auch im Sport immer mehr zum Äquivalent für die quantitative Kumulation der Ehre durch Sport. Aber selbst auf Zuschauer wirkt in ihrer Identifikation mit den Akteuren dieser Ehr-Mechanismus.

Gewinnt z.B. meine Fußballmannschaft, dann kann ich stolz nach Hause gehen, denn ich habe sozusagen im

²¹ vgl. TIWALD, H./STRIPP, K.: „*Psychologische Grundlagen der Bewegungs- und Trainingsforschung*“, Gießen/Lollar 1975.

Zuschauen ohne eigene Aktivität, außer dem wettenden Daumenhalten, Ehre konstituiert. Verliert dagegen meine Mannschaft, habe ich diese Chance verpasst bzw. diese Wette verloren und kompensiere dies u.U. durch Aggressivität.

Es ist pädagogisch leichtfertig, wenn man, um die Schüler zu aktivieren, an den Ehrgeiz und damit direkt oder indirekt an die Blamage-Angst appelliert. Man kann dies gelegentlich machen, man muss aber dann wissen, wann man diese Orientierung aufbrechen und einbinden muss in andere Zusammenhänge.

Als Durchgangsstadium, besonders im therapeutischen Prozess, muss man oft, von den Erwartungen der Teilnehmer her genötigt, daran anknüpfen und diese befriedigen, aber man muss diese Erwartungen modifizieren und hierfür braucht man übergeordnete wissenschaftliche Weltbilder, um überhaupt jedes einzelne Ziel und jede einzelne Maßnahme in ihrem Stellenwert einordnen zu können. Man kann nicht sagen, der Zweck heiligt die Mittel. Ich muss wissen, dass dieses Mittel nur eine Durchgangsphase ist und dies muss ich dem Schüler bewusst machen, um durch das Bewusstmachen dem Schüler neue Dimensionen zu eröffnen.

Ich gehe nicht vom Begriff „*Sport*“ aus, der sich in Sportarten erschöpft, sondern vom Begriff „*Leibesübungen*“. Ich knüpfe an jenen Bildungsbegriff an, der sich der Erziehung gegenüber stellt, und nicht der Berufsbildung.

Bewegung ist ursprünglich eine Möglichkeit des Menschen, Bedürfnisse zu befriedigen und hat von daher einen Zweck und einen Nutzen. Ich versuche, Bewegung mit dem Ziel anzubieten, Bedürfnisse des Menschen bewusst zu machen. Nach meiner Ansicht wäre es nicht das Ziel des Sportunterrichts, einen Ausgleich zum Sitzen zu leisten, oder jemanden zu befähigen,

in der Freizeit an der Kultur „*Sport*“ teilzunehmen, sondern mein Ziel ist es, im Schüler ein Bedürfnis nach Körperlichkeit zu erwecken. Und dies nicht nur im Sport, sondern insgesamt im Alltag, im Beruf, am Arbeitsplatz.

Der Mensch soll lernen, mit seinen inneren Körpersignalen umzugehen, sie zu beachten, und ein differenziertes Gefühl für die Unterscheidung von Lust und Unlust zu erhalten. Es sollen Gewohnheiten aufgebrochen und bewusst gemacht bzw. un- und unterbewusste Bedürfnisse ins Bewusstsein gehoben werden.

Eine Veränderung der Arbeit, eine materielle Veränderung des Arbeitsplatzes und des Arbeitsprozesses (im Sinne von Zeiteinteilung, von räumlicher Bewegung, Sitzdauer, Kooperationsmöglichkeit usw.) soll der Mensch nicht kognitiv ableiten aus dem sprachlich vermittelten Wissen über Medizin, sondern insbesondere deshalb anstreben, weil es ihm im praktischen Vollzug der Leibeserziehung ein bewusstes Anliegen geworden ist und er das fundamentale Bedürfnis hat, z.B. nachdem er zwei Stunden gesessen hat, aufzustehen und irgendetwas zu tun. Der Mensch muss lernen, durch eigenes Erleben beurteilen zu können, was seinem Körper gut tut und was nicht.

In diesem Zusammenhang haben wir Projekte aufgebaut, in denen wir Inhalte aus den Bereichen Arbeit, Sport und Spiel nicht voneinander trennen, sondern nach Möglichkeit aus der gemeinsamen Arbeit entwickeln.

Das lustvolle Sporttreiben soll eine Einheit sein mit der Vorbereitung, z.B. dem Geräteaufbau und Geräteabbau. Man muss sich Lustphasen erarbeiten; man muss sich eventuell einfache Sportgeräte selbst anfertigen. Es soll verdeutlicht werden, dass

das Betreiben des Freizeitinhaltes eine Konsequenz vorbereitender Arbeit ist.

In einem Urlaubsmodell für Familien haben wir einen „*historisch-ethnologischen Arbeitsplatz*“ im Reiterdorf AMPFLWANG (OBERÖSTERREICH) aufgebaut. Es geht dort darum, über alte Technologien, die auch mit körperlicher Betätigung verknüpft sind, die ein Produkt liefern und durch ein Bedürfnis hervorgehoben werden, zu lernen, gemeinsam zu arbeiten, Technologien kennen zu lernen, das Produkt wertschätzen zu lernen.

Wenn ich selber ein Produkt geschaffen habe, dann weiß ich, wie viel Arbeitskraft und Arbeitssorgfalt darin enthalten ist. Dadurch habe ich einen besseren Zugang zur materiellen Umwelt.

Dies kann zu einer Wertschätzung der materiellen Umwelt führen; im Gegensatz zur Wegwerfgesellschaft, die praktisch die Objekte nach ihrem Preis taxiert und diesen noch dazu in Relation zum Lebensstandard setzt. Für jemanden mit hohem Einkommen kann dann ein Produkt wenig wert sein, für eine andere Person mit geringem Einkommen kann das gleiche Produkt sehr viel wert sein, obwohl der Wert eines Produktes sich nicht daran zu messen hat, sondern an der in dem Produkt enthaltenen Arbeitskraft.

Es gibt auch heute noch viele Dinge in unserer Umwelt, die körperlich hergestellt werden, die einerseits einen sichtbaren Gebrauchswert haben, über den ich mir die eigenen und mitmenschlichen Bedürfnisse bewusst machen muss, und die andererseits einen nachvollziehbaren Tauschwert haben, der nach Möglichkeit darauf Bezug nehmen sollte, was in dem Produkt an Arbeitskraft

und Arbeitszeit enthalten ist.²²

Das Erziehungsziel, Wertschätzung zu entwickeln über körperliche Arbeit, wird in unserem Projekt verfolgt. Weiterhin geht es uns um das gemeinsame Handeln von Familien, denn gerade über das gemeinsame körperliche Tun, produktorientiert und bedürfnisbezogen, Vater, Mutter, Kinder gemeinsam, können wir später wahrscheinlich von der Theorie her starke Bildungs- und Erziehungsimpulse setzen.

Ein Defizit unserer heutigen Zeit liegt gerade darin, dass Kinder überhaupt nicht mehr teilhaben können, weder beobachtend noch mithelfend noch mitarbeitend, an der praktischen Tätigkeit der Erwachsenen. Uns geht es daher auch darum, Selbstbewusstsein über Kooperation im Hinblick auf ein Produkt aufzubauen.

In unserem Projekt wollen wir nicht Gewohnheiten erzeugen, sondern bekannt machen mit früherem, auch außereuropäischem gesellschaftlichem Arbeitsverhalten. Durch Eigenrealisierung früherer Technologien können wir Kontraste schaffen zur heutigen normabhängigen Arbeitswelt.

Aus unserer Sicht sollen Bewegungen geleitet werden durch das Bewusstmachen von Bedürfnissen und des Brauchwertes von Bewegungen. Auf diese praktische Weise sollten Bewegungen von Menschen auch koordiniert werden, und nicht durch vorgegebene Anweisungen.

In einem Betriebssportprojekt in ÖSTERREICH haben wir an zwei Wochenenden Gespräche mit Teilnehmern geführt. Die Betriebsangehörigen hatten ihre Ehepartner und Kinder mitge-

²² vgl. Tiwald, H.: „Probleme des Machens aus sportdidaktischer Sicht“ , in: KRÜGER A./NIEDLICH, D. (Red.): „Ursachen der Schulsportmisere in Deutschland“, London 1979.

bracht. In diesem ersten gemeinsamen Prozess versuchten wir, Gewohnheiten aufzubrechen und Erwartungen zu ändern.

Jeder, der in der Erwachsenenbildung arbeitet, weiß, dass, wenn er etwas Neues probieren will, die Teilnehmer oft mit Erwartungen auf ihn zugehen, die er pädagogisch gar nicht will. In einer solchen Situation kommt man dann immer unter den Druck der Erwartungen der Teilnehmer. Man muss dann immer mehr oder weniger derjenige sein, der den großen „Vorturner“ spielt, der alles kann, der imponiert. Die Erwartungen der Teilnehmer sind oft sehr überzogen, und durch die Erwartungen der Teilnehmer kommt man immer mehr in die Rolle des konservativen Sportlehrers. Trotz aller pädagogischen Intentionen diktieren dann die Konsumenten und ihre Erwartungen das, was dann passiert.

Dies muss man aufbrechen, indem man diese Erwartungen einerseits durch Realisierung befriedigt, sie aber andererseits dann, wenn sie Praxis geworden sind, bewusst macht. Dann ist die Bewertung keine Bevormundung mehr, sondern eine Reflexion der konkreten Wirklichkeit.

Zwischenfrage an den Referenten:

„Wer legitimiert z.B. den Seminarleiter, das zu verstärken, was er als positiv empfindet und das bewusst zu machen, was er als negativ empfindet? Wer entscheidet, was positiv ist und was negativ ist?“

Jeder muss den Mut zu einer wissenschaftlichen Weltanschauung haben, denn in der wissenschaftlichen Praxis wird er immer auf sich selbst zurückverwiesen werden. Er muss entscheiden, denn wissenschaftliche Weltbilder geben nur Anregungen.

Wesentlich ist, dass man eine Wertordnung erarbeitet hat und sich nicht aus Entscheidungen herauswindet, denn Wertfreiheit gibt es nicht. Wenn ich meine, subjektiv wertfrei zu sein, so bin ich es objektiv dennoch nicht, denn alles was ich tue, bewirkt objektiv etwas, das ich bewerte.

Man mag um die Fixierung auf vorgegebene Werte herumkommen, nicht aber um den eigenen Akt des Wertens, der durch die Tat Werte schafft.

Statement eines Teilnehmers:

„Wichtig ist, dass z.B. der Seminarleiter transparent macht, was er für eine persönliche Werthaltung hat und warum er so argumentiert und warum er dieses oder jenes als positiv oder negativ ansehe. Dies müsse deutlich expliziert werden.“

Zwischenfrage an den Referenten:

„Muss man erst gearbeitet haben, um dann im Spiel das Spiel wertschätzen zu lernen?“

Freizeit und Muße muss dialektisch auf eine Arbeit folgen, auch psychisch. Entspannung ist nur dann sinnvoll, wenn ich vorher eine Anstrengung erfahren habe. Ich kann mich auch besser entspannen, wenn ich vorher etwas getan habe. Im Hinblick auf unser Projekt sollten wir nochmals auf den Begriff „Arbeit“ zu sprechen kommen.

Was wir normalerweise als „Arbeit“ bezeichnen, ist „Lohnarbeit“, entfremdete Arbeit.

In dieser entfremdeten Arbeit habe ich mir selbst weder die Produktionsziele gesetzt, noch identifiziere ich mich notwendig mit dem Produkt, noch kann ich den Weg des Produktes verfolgen. Die Arbeit ist also partialisiert.

Das Gefühl aber, eine Arbeit erledigt zu haben, die ich mir entsprechend erkannter Bedürfnisse selbst frei gesetzt, die ich vielleicht in Kooperation mit anderen vollendet habe, die mich darüber hinaus noch körperlich und geistig ermüdet hat, schafft eine ganz andere psychische Befindlichkeit als die zeitliche Beendigung einer Lohnarbeit.

Diese Form der einsichtig objektiv notwendigen Arbeit bezeichne ich als „Arbeit“. Was wir in unserer Gesellschaft als Mittel zum Broterwerb haben, ist Lohnarbeit, entfremdete Arbeit, die zu falschem Bewusstsein führt.²³

Noch einmal zur Frage der Wertentscheidungen. Wenn man in seinem Weltbild davon ausgeht, dass es ein falsches Bewusstsein gibt, dann kann man nicht mehr sagen, dass diejenigen, die ein notwendig falsches Bewusstsein haben, Recht besäßen. Die Frage ist dann, ob man dieses falsche Bewusstsein und seine Ursachen ändern will.

Wenn ich mir im psychotherapeutischen Bereich anmaße, aufgrund meines wissenschaftlichen Sachverstandes nach bestem Wissen und Gewissen zu bevormunden, so gilt dies auch außerhalb des therapeutischen Bereiches. Diese Verantwortung muss ich auch in den pädagogischen Bereich hineintragen und die Ursachen aufdecken, woher falsches Bewusstsein kommt. Diese Ursachenanalyse muss damit verbunden sein, Auswege zu finden, Weichen umzustellen usw.

Der Erzieher wird nicht dafür bezahlt, dass er sich hinstellt und sagt, ich bin wertfrei, ich tue nichts, ich ver-

²³ vgl. TIWALD, H.: „Sport und Humanisierung der Arbeitswelt“, Sondernummer der WISO, Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift des JSW, Linz 1979.

antworte nichts; er muss zu dem stehen, was er will.

In dem von mir bereits geschilderten Projekt bestand meine Funktion während des ersten Wochenendes wesentlich darin, zuzuhören. Wenn ich in einer solchen Situation meine Autorität zurücknehme, kann ich auch nicht verhindern, dass einzelne Teilnehmer sich gegenüber den anderen autoritär verhalten. Wenn ich z.B. als Lehrer in der Schule mich zum Kumpel mache, gibt es garantiert einen, der dann meinen Platz einnimmt.

Demokratie entsteht ja nicht dann automatisch, wenn ich meine diktatorische Autorität weglasse.

Das habe ich auch in Projekten erlebt. Wenn ich mit Gruppen arbeite, muss ich mit falschem Bewusstsein an allen Ecken und Enden (auch bei mir selbst!) rechnen und daher versuchen, gruppendynamisch darauf einzugehen.

Zwischenfrage an den Referenten:

„Das im Referat angeführte Projekt war ein Beispiel für ein sehr offenes Curriculum. Wenn wir uns das mögliche Spektrum, verschiedener Curricula von offenen bis hin zu relativ geschlossenen Konzeptionen anschauen, wo wären auf dem Hintergrund des Referates Ansätze für eine Diskussion der Ziele sportlicher Weiterbildung auf dem Hintergrund der Arbeit der bestehenden Bildungswerke der Landessportbünde?“

Aus dem erwähnten Projekt habe ich nur einen bestimmten inhaltlichen Teil verdeutlicht, weil dieses Beispiel am besten zu dem einleitenden Referat Verbindungen schaffen konnte, im Hinblick auf ein Ziel wie „Selbstbestimmung“.

Ein Ziel wie „Selbstbestimmung“ ist ein leerer Begriff,

wenn man glaubt, es würde hierbei um Information und Wissen gehen. Zur Selbstbestimmung gehört, eigene Bedürfnisse zu erleben, sich dieser bewusst zu werden und den Willen zu entwickeln, diese Bedürfnisse zu realisieren.

„*Bewegungsaufgaben*“ kann man in jeder Sportart stellen; dies haben wir z.B. beim Skilaufen durchgeführt. Wir haben einen Weg entwickelt, bei dem wir das Skilaufen-Lernen einerseits vom bewegungstheoretischen Ansatz angehen, andererseits versuchen, affektive, emotionale Lernziele zu erreichen und bewusst zu machen. Hierdurch wollen wir ein anderes Bewegungsverhalten erzeugen als es durch „*Vormachen-Nachmachen*“ entsteht.

Wir arbeiten dort im Wesentlichen mit „*Bewegungsgleichgewichtsaufgaben*“.²⁴ Einen ähnlichen Ansatz versuchen wir bei Rückschlagspielen.

Wir wollen z.B. Tennis nicht mit dem Erlernen einer bestimmten Fertigkeit beginnen, um dann zur nächsten Fertigkeit überzugehen, also mit aufbauenden Fertigkeiten zu arbeiten, sondern wir gehen von der Bewegungsvielfalt aus, um diese dann sportartspezifisch zu reduzieren. Wir sammeln über praktische Problemstellungen und Bewegungsaufgaben viele Bewegungsformen und versuchen dann, durch gleichzeitige Verbesserung der Wahrnehmung, diese Vielfalt sachgerecht und ökonomisch zu reduzieren.

Wir wollen z.B. mit Rückschlagspielen mit Schaumstoffbällen in Hallen mit weichen Böden, wo Hechten, Rollen usw. leicht möglich ist, gleich zu Beginn die psychischen Grundlagen legen, die

²⁴ vgl. TIWALD, H.: „*Die Einbeinmethode im Anfängerskillauf*“, in: *Leibesübungen, Leibeserziehung*, Wien 1982/1/2)

später z.B. für den Tennissport oder andere Rückschlagspiele von wesentlicher Bedeutung sind.

Obwohl unser Weg nicht „*Fertigkeitslernen*“, nicht sportartspezifisch ist, legt er doch entscheidende Grundorientierungen der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit sowie der Bewegungseigenschaften, wie z.B. Grundschnelligkeit, Geistesgegenwart, von Mut, Entschlusskraft, Bewegungsbewusstheit, Gewandtheit, Bewegungsumfang usw.²⁵

Diskussion zu den Referaten von Prof. Dr. Horst Tiwald und Eberhard Kundoch

Teilnehmer:

- **Bleckwedel, Michael**, Verband für Turnen und Freizeit, Hamburg
- **Brinckmann, Andreas**, Verband für Turnen und Freizeit, Hamburg
- **Dieler, Wolfgang**, Bildungswerk des Landessportbundes Rheinland-Pfalz
- **von Hagen, Udo**, nebenberuflicher pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen
- **Iany, Ulrich**, Bildungswerk des Landessportbundes Bremen
- **Kundoch, Eberhard**, Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen
- **Roth, Wolfgang**, Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen
- **Spangenberg, Manfred**, Deutscher Sportbund
- **Tischbier, Ullrich Peter**, Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen

Kundoch:

²⁵ vgl. TIWALD, H. „*Psychotraining im Kampf- und Budo-Sport*“, Ahrensburg 1981.

„Welche Erkenntnisse lassen sich aus dem von Herrn Tiwald dargestellten Projekt mit einem sehr offenen Curriculum übertragen auf die Praxis sportlicher Weiterbildung der bestehenden Bildungswerke? Wie lassen sich im Bereich der sportlichen Weiterbildung die Probleme der Analyse von Teilnehmerbedürfnissen sowie des Einbeziehens von Teilnehmerbedürfnissen in Maßnahmen sportlicher Weiterbildung lösen?“

Bleckwedel:

„Was können wir aus dem Referat von Herrn Tiwald für unsere konkrete Arbeit im Bereich des Sports in der Weiterbildung für die weitere Diskussion nutzen?“

Spangenberg:

„Ich habe einen gewissen Widerspruch zwischen den Referaten von Herrn Kundoch und Herrn Tiwald festgestellt. Herr Kundoch ging verstärkt auf die Frage der Lernzielorientierung ein, während Herr Tiwald doch ein sehr offenes Konzept vorstellte. Die Frage ist, wie wir den relativ abstrakten Ansatz dieses sehr offenen Konzeptes transformieren können auf „unseren Alltagsnutzen“, auf einen „Gebrauchswert“ für unsere Weiterbildungsarbeit.

Tiwald:

In meiner Konzeption denke ich nicht sportartspezifisch, sondern stelle mir die Frage, welche Prozesse in der Gesellschaft ich negativ und welche Prozesse ich positiv bewerte und was ich mit Hilfe verschiedener Bewegungen und Leibesübungen zur Verbesserung beitragen kann.

Der im Lernzielkatalog enthaltene Anspruch der „Selbstbestimmung“, der „Aktivierung zur Selbsthilfe“, bleibt ein leerer Anspruch, wenn man die volitiven Lernziele ausklammert.

Wenn man in unserer Gesellschaft Menschen mit Erziehungsdefiziten hat, ist man in der Bildung darauf angewiesen, dies vorerst zu kompensieren. Tut man dies nicht, bleibt der Anspruch „*Selbstbestimmung*“ nur eine Überschrift, eine Leerformel.

Aus meiner Sicht ist der Begriff „*Life-Time-Sportarten*“ eine Formulierung, die in der Diskussion des DEUTSCHEN SPORTBUNDES eine nicht unerhebliche Bedeutung hat. Hinter diesem Begriff steht nach meinem Verständnis ein sehr statisches Bild. Nach dem Motto, „*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!*“ soll das, was Hans auch machen kann, er schon als Hänschen lernen, um es dann ein ganzes Leben lang „herunterzuspulen“.

Dies bedeutet Anpassung an einen statischen Freizeitinhalt, den man möglichst lang bis ins hohe Alter betreiben kann.

Ich sehe dies genau umgekehrt.

Unsere Gesellschaft ist ein dynamisches System, sie verlangt Dynamik, verlangt Mut zum ständigen Neulernen. Dies bedeutet, dass es nicht darum gehen kann, Gewohnheiten zu bilden, die man sein ganzes Leben lang „herunterspult“. Wir müssen den Menschen vielmehr immer wieder befähigen, das, was seiner Alterslage entspricht, hinzuzulernen. Er soll immer wieder Bekanntschaft machen mit neuen Inhalten, Mut zum Neulernen entwickeln, sich in neuen Erlebniskategorien entdecken. Dies ist das Gegenteil zu den „*Life-Time-Sportarten*“.

Ich bin schon für *Life-Time-Sport*, wenn man darunter eine lebenslange Auseinandersetzung mit dem Sport versteht. Jedes Lebensalter hat seine spezifischen Qualitäten und es ist legitim, dass sich der Mensch entsprechend seinen jeweiligen Bedürfnissen, seiner Vitalität und seinem Temperament verwirklicht.

Es ist wichtig zu erkennen, was der Körper als Bedürfnis jeweils verlangt.

Diese Orientierung des Menschen, die darin besteht, dass er sich jeweils akzeptiert wie er ist, immer mutig zu dem ja sagt, was er ist, auch zu seiner Veränderung, und der entsprechend seinen Veränderungen neue Bewegungen sucht, ist für mich ein wesentliches Lernziel.

Es ist nicht wichtig, alleine zu verstehen, warum Menschen Sport treiben, sondern wichtiger wäre es zu verstehen, warum 90 % der Berufstätigen keinen regelmäßigen Sport betreiben. Viele Menschen, mit denen ich in Betrieben gesprochen habe, haben Blamageängste bei Bewegungen.

Wenn ich nun aber Bewegungsinhalte anbiete, die nicht „olympisch“ sind, bei denen man sich also nicht angesichts massenmedialer Maßstäbe blamieren kann, dann kann ich auch zum Tun leichter motivieren.

Selbstverständlich lässt sich so ein Projekt nicht generell übertragen auf die Praxis bestehender Bildungswerke. Aber es ist nicht die Aufgabe der Sportwissenschaft, nur das zu bestätigen, was bereits in der Praxis vorfindbar ist. Die Sportwissenschaft muss modellhaft durch den Beweis der Praxis aufzeigen, dass bestimmte Entwicklungen an Hand von Einzelfällen in der Praxis zu realisieren sind. Sie muss neue Dimensionen entwickeln und zur Diskussion stellen. Jeder Praktiker in der Weiterbildung muss seine institutionalisierten Sachzwänge beurteilen und danach handeln können.

Auch der DEUTSCHE SPORTBUND ist eine Institution, die Wissenschaft reguliert. Wenn diese Institution aber Wissenschaft immer nur reguliert und eine Wissenschaft privilegiert, die im Grunde das bestätigt, was bereits machbar ist, wird sie nie auf neue Dinge kommen.

Spangenberg:

„Wir sollten im weiteren Verlauf der Diskussion versuchen, Ziele, Aufgaben und Inhalte zu differenzieren und nicht zu vermischen.“

Tiwald:

Ich leite meine Ziele von der objektiven Notwendigkeit der Gesellschaft ab, stelle Defizite in den Personen und Defizite in der Gesellschaft fest.

Ich formuliere aufgrund dieser Praxis das Ziel und Sie sagen, dies sei nicht machbar und bewerten das Ziel von der Machbarkeit her. Diese Machbarkeit leiten Sie wiederum ab von Ihrer Institution und leiten dadurch die Praxis Ihrer Weiterbildungsarbeit nicht ab von der Gesellschaft, von den Widersprüchen, von den Bedürfnissen, die erkennbar sind, sondern von der Machbarkeit und Lösbarkeit mit Ihren Mitteln. Und was für Sie mit Ihren Mitteln derzeit nicht lösbar ist, das entwerten Sie als Ziel. Und weil ich gegen diesen Entwertungsvorgang Stellung nehme, vermische ich aus Ihrer Sicht die Ebenen.

Tischbier:

„Es ist wichtig, dass wir den Teilnehmern die Erkenntnis vermitteln, dass sie lernfähig sind. Wir versuchen in unseren Fortbildungen, den Kursleitern zu verdeutlichen, dass es nicht so wichtig sei, welche Fertigkeiten die Teilnehmer gegen Ende eines Kurses besitzen, sondern dass wir dazu beitragen, Hemmschwellen und Blamageängste abzubauen.“

Kundoch:

„Als weiteren Aspekt sollten wir in die Diskussion die Orientierung an bestimmten Leistungsstandards hineinnehmen. Ich kann mich auch wohl fühlen, wenn ich akzeptiere, dass ich bestimmte Dinge nicht kann. Wenn

ich beim Volleyballspiel bestimmte Fertigkeiten erlernt habe, muss ich mich ja nicht unbedingt unwohl fühlen, wenn ich später feststelle, dass ich nicht Fußball spielen kann. Wichtig ist, dass ich lerne, meine individuellen körperlichen Voraussetzungen zu akzeptieren und mich nicht ausschließlich an fremdgesetzten Leistungsstandard und Gütekriterien zu orientieren versuche."

Tiwald:

Das ist genau das, was ich will: Beim Lernen von Sportarten, von Fertigkeiten, will ich den Mut zum Neulernen entfalten. Diesen kann ich nur entwickeln, wenn ich immer wieder neu lerne. Ich muss meinem Lebensalter entsprechend meine Möglichkeiten akzeptieren. In diesem Zusammenhang ist das Erlernen des Volleyballspiels eine Station: Diese muss aber auch in einem weiterführenden pädagogischen Prozess eine Station sein.

Ich darf mich nicht darauf verlassen nur zu sagen: „Jetzt habe ich dem Teilnehmer das Volleyballspiel beigebracht“, sondern ich muss mich fragen: "Was habe ich während der Stunden des Lernens dem Teilnehmer Grundlegendes vermittelt, damit ich annehmen kann, dass dies einen Transfer leistet und z.B. in anderen Situationen dazu führt, dass sich im Teilnehmer weniger Blamageangst entwickelt?"

Während des Erlernens des Volleyballspiels muss ich den Teilnehmern diese Dimension erlebbar und bewusst machen, so den Mut zum Neulernen und zum Akzeptieren der eigenen Fähigkeiten.

von Hagen:

„Wir müssen hierbei berücksichtigen, dass jeder Erwachsene ein Schüler war und als Schüler genau das Gegen-

teil von dem erfahren hat, was Sie gerade formuliert haben. In der Weiterbildung müssen wir also von diesen Voraussetzungen ausgehen."

Tiwald:

Dieses falsche Bewusstsein der Erwachsenen ist mitverursacht worden durch die Schule mit ihrem Notensystem, wobei zu fragen wäre, inwieweit der DEUTSCHE SPORTBUND mitschuldig an dieser Notengebung im Sport ist. Auf der einen Seite bewirkt der DEUTSCHE SPORTBUND eine aus meiner Sicht negative Veränderung der Schulwirklichkeit und schafft sich so diese Psychokrüppel, die er dann auf der anderen Seite in den Bildungswerken der Landessportbünde korrigieren will.

Spangenberg:

„Als Konsequenz müsste hieraus die Forderung abgeleitet werden, die Schulwirklichkeit dahingehend zu verändern und nicht nur Kompensation zu leisten. Teilnehmer kommen in Weiterbildungskurse, um etwas zu lernen. Ziel des Lernens ist, Lernfähigkeit bewusst zu machen, um dann eigenes Sporttreiben später selbst zu organisieren. Zuerst jedoch macht das Bildungswerk oder eine andere Weiterbildungseinrichtung ein Angebot, weil die Teilnehmer dazu alleine nicht in der Lage sind. Ein Lernziel oder ein Inhalt der Qualifikation könnte nun sein, dass die Teilnehmer befähigt werden, ihr Sporttreiben selbst zu organisieren. Das Bildungswerk als Träger der Weiterbildungskurse hat ein ganz bestimmtes Interesse, warum es solche Kurse veranstaltet. Dieses Interesse kann in Teilbereichen deckungsgleich sein mit den Interessen der Teilnehmer (das stellt sich dann raus, wenn die Teilnehmer wiederkommen oder auch nicht wiederkommen). Andererseits jedoch können die Interessen der Weiterbildungseinrichtung und die der Teilnehmer nicht deckungsgleich sein. Wenn ein Lernziel nun z.B. Selbstbestimmung der Teilnehmer ist, könnte dies nach Ablauf eines Kurses be-

deuten, dass sich die Weiterbildungseinrichtung überflüssig macht und dadurch möglicherweise ihre Mitarbeiter arbeitslos werden, da die Teilnehmer dazu befähigt wurden, ihr Sporttreiben selbst zu organisieren."

Bleckwedel:

„Dies stellt für mich keinen Widerspruch dar, da die Zahl der Weiterzubildenden sehr groß ist und ein mögliches Teilnehmerpotential permanent nachwächst. Bei dem eben geschilderten Beispiel kann es sich nur um ein theoretisches Konstrukt handeln.“

Tischbier:

„Es ist nicht richtig, wenn jemand sagt, dass man, wenn man Teilnehmer befähige, ihre Sportinteressen selbst zu organisieren, ihren Bedürfnissen selbst zu entsprechen, sich selbst überflüssig mache. Beispiel: Wenn ich jemanden zu kritischem Konsumverhalten erziehe, heißt das doch nicht, dass ich alle Supermärkte schließen muss und nichts mehr verkaufe. Fähig werden, seine Sportinteressen selbst zu organisieren, ihnen nachzukommen, ihnen zu entsprechen, bedeutet ja auch, Angebote zu nutzen, neue Angebote zu nutzen, neue Inhalte kennen zu lernen. Selbst wenn alle befähigt wären, ihre eigenen Interessen kritisch umzusetzen, selbst zu organisieren, erforderte das von den Bildungswerken, neue Inhalte anzubieten, die dann von den Teilnehmern genutzt werden könnten.“

Tiwald:

Als Person oder als Institution macht man sich nicht überflüssig, aber in bestimmten Funktionen macht man sich überflüssig. Dazu müsse jeder Kursleiter in der Lage sein.

Roth:

„Für mich stellt sich folgendes Problem: Die Teilnehmer kommen mit einem ganz bestimmten Bewusstsein von

Sport, einem traditionellen Bewusstsein von Sport in unsere Kurse. Wie kann ich nun eine kritische Reflexion der bestehenden Sportpraxis initiieren?" .

Jany:

„Bei allen offenen Seminaren führen wir beim Bildungswerk des Landessportbundes Bremen mit den Teilnehmern, die sich gemeldet haben, vier Wochen vor Seminarbeginn ein Vorgespräch durch. Hierbei sprechen wir durch, was die Teilnehmer sich unter der Thematik vorstellen und welche Erwartungen wir an dieses Seminar haben. Von daher sind die Erwartungen aufeinander abgestimmt und wir wissen dann von den Teilnehmern, die dann kommen, dass sie dieses Seminar auch entsprechend mittragen.“

Bleckwedel:

„Dies setzt eine Offenheit bei den Teilnehmern voraus, die ich so generell nicht voraussetzen kann. Diese Offenheit zu schaffen, wäre für mich ein Ziel.“

von Hagen:

„Gibt es kurzfristige oder mittelfristige Möglichkeiten, erst Bedürfnisse festzustellen, um dann Kurse einzurichten, anstatt Kurse einzurichten und dann nach den Bedürfnissen zu fragen?“

Dieler:

„Wenn ich mir anschau, was vom Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen angeboten wird und welche Teilnehmerzahlen hier vorfindbar sind, dann muss ich doch davon ausgehen, dass offenbar hier Bedürfnisse befriedigt werden. Es sind doch anscheinend Bedürfnisse bewusst und das Bildungswerk kommt diesen Bedürfnissen nach. Mir ist nicht klar, warum ich ein falsches Bewusstsein vom „Sporttreiben“ haben soll, wenn ich mich zu einem Judokurs anmelde,

um diese Sportart zu erlernen."

Brinckmann:

„Das ist jedoch eine sehr formale Beurteilung.“

Kundoch:

„Das Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen praktiziert sehr stark einen marktorientierten Ansatz. Dieser Ansatz ist vom Markt her sicherlich bedarfsorientiert, d.h. wir finden Nachfrage für ein bestimmtes Angebot. Dies bedeutet nicht, dass in diesem Ansatz nicht auch Möglichkeiten zur Ermittlung von Teilnehmerbedürfnissen enthalten sind. Über Teilnehmer und Kursleiter erhält das Bildungswerk Rückmeldungen, die in die Kursleiterfortbildungen und die Programmplanung einfließen. Von daher ist die Entwicklung der Programmstruktur nicht allein eindirektional. Durch diesen marktorientierten Ansatz perpetuieren wir jedoch bestehende Sportpraxis. Die Arbeit in unseren Sportkursen muss sich erwachsenenpädagogisch und inhaltlich von den Sportvereinsangeboten unterscheiden. Und an dieser Stelle besteht das Unbehagen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter, die diese Notwendigkeit permanent sehen und erleben, andererseits jedoch nur sehr mühsam und langsam die erwachsenenpädagogische Qualifizierung der Kursleiter in diese Richtung vorantreiben können.“

Dieler:

„Für mich besteht die Frage darin, ob ich mich an den Bedürfnissen, mit denen der Teilnehmer in den Kurs kommt, orientiere, oder ob sich der Teilnehmer an dem orientieren muss, was ich als Vorstellung in einen Kurs einbringe.“

Tiwald:

Ich versuche nichts anderes, als Ansprüche, die ich in allen hier vorliegenden Papieren finde, mit meiner psychologischen Skep-

sis zu verbinden und zu füllen.

Wenn ich mir die Ansprüche wie „*Willensentwicklung*“ und „*Selbstbestimmung*“ ansehe und überlege, was der Teilnehmer psychisch benötigt, um diese Ziele zu erreichen, und stelle dann die Verbindung zum Sport her, dann wird mir entgegengehalten, ich hätte einen zu hohen Anspruch.

Dies ist jedoch nicht so, da die Ansprüche durch die Lernzielformulierungen wie „*Selbstbestimmung*“ usw. vorgegeben sind. Ich versuche nur, die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Umsetzung aufzuzeigen.

Wir müssen uns die Frage stellen, ob wir Gewohnheiten, Freizeitgewohnheiten aufbauen oder ob wir generell Gewohnheiten, seien sie positiv oder negativ, bewusst machen wollen. Dies ist zweierlei.

Unsere Pädagogik beruht im Wesentlichen darauf, Gewohnheiten aufzubauen. Geht bei uns dann jemand aus Gewohnheit jede Woche in einen Sportverein, dann sagt man, dies sei eine Willensentscheidung. Dies stimmt jedoch nicht. Sein Wille war bloß, sich auf ein Angebot eines Vereines einzulassen. Wenn jemand erst einmal in einem Sportverein ist und es wird daraus eine Gewohnheit, dann braucht er mehr Willenskraft, nicht hinzugehen, als hinzugehen.

„*Gewohnheiten*“ sind etwas anderes als „*Fertigkeiten*“.

„*Fertigkeiten*“ sind ursprünglich Bewegungen, die brauchbar sind, ein Produkt hervorbringen und die durch diese Brauchbarkeit im Bewegungsvollzug auch ein Lusterlebnis mit sich bringen.

„*Gewohnheiten*“ sind dagegen eingeübte Fertigkeiten, die man beginnt, ohne überhaupt bewusst und willkürlich Entschlüsse zu fassen. Dies geschieht fast reaktiv. Wenn man diese Gewohnheiten unterlässt, bereiten sie

einem Unlust und schlechtes Gewissen.

„Gewohnheiten“ werden also definiert als „*Fertigkeiten*“, deren Unterlassung (unabhängig von ihrer Funktion) Unlust bereitet, während „*Fertigkeiten*“ über ihren Brauchwert und über ihre Realisierung zur Lust führen (bzw. in ihrer Funktion Unlust vermeiden).

Die über Üben und nochmals Üben produzierten automatisierten Bewegungen sind Gewohnheiten und man glaubt irrtümlich, weil jemand diese Gewohnheiten ständig praktiziert, dass er dies auch die ganze Zeit so wolle.

Wenn man jemandem Denk- oder Beurteilungs-Schemata, Vorurteile einhämmert und diese Person denkt ihr Leben lang in diesen Gewohnheiten, dann glaubt sie von sich selbst auch, sie denke wirklich.

Wollen wir aber einen Teilnehmer, der aus Gewohnheit sein Leben lang in einen Sportverein oder in einen Bildungswerkkurs geht, so weit manipulieren, dass er sich auf dieses Angebot noch mehr aus Gewohnheit einlässt? Wenn er dies tut, kann er darauf nicht so leicht verzichten, weil ihn dies Willenskraft kosten würde.

Oder wollen wir einen Teilnehmer, der bewusst in die Kurse kommt, der frei verfügt, der infolge gewollter Handlungen hinget und nicht aus Gewohnheit?

Dies ist ein wesentlicher Unterschied!

Deswegen ist das Kriterium, ob jemand bei den Kursen bleibt oder nicht, keine Aussage darüber, ob ein Wille entwickelt wurde.

Vorhin wurde in der Diskussion nämlich angeführt, dass, wenn jemand dabei bleibe, er Willen gezeigt habe. Dies kann sein, muss aber nicht so sein.

Die meisten Menschen, die praktisch ihre ganze Zeit mit Gewohnheiten ausfüllen, wie ich sie von Volkshochschulkursen kenne, sind willensschwache, nur scheinbar aktive Menschen, die ihre Zeit den Gewohnheiten opfern, nur damit sie keine Entschlüsse mehr fassen müssen.

Diese Menschen haben Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag usw. immer etwas vor, und wenn sie nicht in ständigem Zyklus etwas vorhätten, würden sie zu Hause „herumhängen“, und wenn ein Kurs ausfällt, dann hängen sie auch tatsächlich zu Hause herum und wissen ad hoc mit sich nichts anzufangen.

Diese Scheinaktivität, dieser blinde Aktivismus, sich auf Gewohnheiten einzulassen, damit man nicht Entschlüsse fassen muss, ist die Tragik unserer Zeit, die gerade bei älteren Menschen sehr stark in die Isolierung führt.

Damit will ich ausdrücken, dass es nicht schon ein Zeichen von Willen sein muss, wenn jemand in einer Gruppe, in der er sich wohl fühlt, ständig mitmacht. Dies kann sein, muss aber nicht so sein.

Tischbier

„Gewohnheiten sind jedoch für viele Menschen das einzige, was sie noch aufrecht gehen lässt.“

Tiwald:

Diese „Krücken“ darf man natürlich nicht wegschlagen, aber wir müssen versuchen, den Menschen gehfähig zu machen. Dann braucht er diese Krücken nicht mehr.

Und die Gehfähigkeit erlangt man nur dann, wenn der Mensch in Situationen kommt, in denen er das Gehen versuchen kann.

Tischbier:

„Wenn das Bildungswerk des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen Weiterbildung, wie wir sie verstehen, nur nach dem Nachfrageprinzip anbieten und durchführen würde, dann dürften wir nie neue Angebote machen, von denen wir nicht ganz sicher sind, dass sie auch irgendwo auf Bedürfnisse von Teilnehmern treffen. Weiterbildung ist auch dann legitimiert und als Angebot sinnvoll, wenn sich nur drei Teilnehmer auf eine Ausschreibung hin melden. Wenn wir ein Angebot machen, kann es geschehen, dass wir dieses in einem Jahr wegen mangelnder Nachfrage absagen müssen, und im nächsten Jahr, wenn wir dieses Jahr nicht erneut ausgeschrieben haben, rufen 30 Leute an und fragen, wo ist das Angebot vom letzten Jahr geblieben. Die Unwägbarkeiten im Hinblick auf kurz-, mittel- und langfristige Planung sind in der Weiterbildung immer noch sehr groß. Von daher können wir nicht sagen, dass sich ein bestimmtes Angebot etabliert hat und dass wir darauf permanent bauen können.“

Jany:

„Wir sollten bei den vorhin angesprochenen Gewohnheiten differenzieren und nicht nur allgemein von Gewohnheiten sprechen.“

Tiwald:

Es gibt Haltungs-Gewohnheiten, z.B. verspannte Körperhaltung. Dies hat eine gesundheitliche Bedeutung. Dann gibt es Bewertungs-Gewohnheiten, Denk-Gewohnheiten, die sind schon brisanter. Diese bestimmen nämlich wesentlich Handlungs-Gewohnheiten.

Wenn ich eine Handlung aus Gewohnheit zulasse, dann ist es keine Handlung mehr, sondern es ist etwas, was wie eine Handlung aussieht, im Grunde aber fremdbestimmt ist und z.B. durch fremde Motive und Angst manipuliert sein kann.

Wenn ich z.B. politischen Transfer will, dann darf ich auf keiner Handlungs-Ebene Gewohnheiten zulassen. Selbstverständlich sind andererseits z.B. in einem Spiel Gewohnheiten, also automatisierte Bewegungen, streckenweise von Vorteil.

Aber auf der Handlungs-Ebene, also auf der übergeordneten Ebene, welche die Gewohnheiten als Bausteine integriert, darf ich den Menschen nicht mit Gewohnheiten weitermachen lassen. Da muss der Bewusstmachungsprozess einsetzen und auch auf untere Ebenen vordringen.

Da darf ich nicht sagen, dass der Mensch aus Gewohnheit dies oder jenes tun dürfe, z.B. rassistische Vorurteile haben oder irgend etwas, sei es auch etwas Positives, unreflektiert anderen Menschen „nachplappern“. Dies hat das meiste Elend in der Geschichte der Menschheit produziert, nämlich das sogenannte „Mitläufertum“. Diejenigen, die aus bequemer Gewohnheit etwas tun und im Nachhinein sagen, das hätten sie nicht willkürlich getan (dies sagen sie meist mit Recht) können sich damit leicht entschuldigen. Die Gewohnheitserziehung war immer europäische Tradition und sie ist es heute noch.

Der entscheidende Punkt befindet sich da, wo die Erziehung als Fremderziehung zur Selbsterziehung geführt werden soll. An dieser Stelle müssen Gewohnheiten, die zuerst entwickelt worden sind, um überhaupt handlungsfähig zu werden, die sozusagen mit "fremder Vernunft" über Belohnung und Bestrafung entstanden sind, verfügbar werden, um bewusst und willkürlich eingesetzt werden zu können.

Dies ist genau das, was bei uns versäumt wird: bei uns findet noch keine Erziehung statt. Erziehung kann ohne Körperlichkeit

nicht stattfinden. Die Körperlichkeit in der Erziehung hat jedoch noch nicht ausreichend stattgefunden.

Kundoch:

„Gewohnheiten sind doch per se nichts Schlechtes. Gewohnheiten auf bestimmten Ebenen verleihen Sicherheit und sind für den Menschen außerordentlich wichtige Bausteine seines Verhaltens. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Menschen sich auch in bestimmten Situationen von ihren Gewohnheiten lösen können, und zwar dann, wenn in diesen Situationen ihnen etwas anderes wichtiger erscheint. Problematisch sind diejenigen Gewohnheiten, die unabhängig von äußeren Rahmenbedingungen permanent reproduziert werden und von daher in bestimmten Situationen als Verhaltensweisen inadäquat sind.“

Tiwald:

Auch die Rahmenbedingungen stabilisieren ein statisches System. Ein statisches System verlangt Gewohnheiten und kann nur durch Gewohnheiten stabilisiert werden. Die Gewohnheiten sind Fundament, deswegen sind auch in unserem tradierten Bildungsbegriff Bestandteile enthalten, wie Wissen aneignen und Gewohnheitsbildung. Dieses Gewohnheitslernen heißt Hinführung, Sozialisation in bestehende Bedingungen. Wenn man sich von den Bedingungen her mit seinen Gewohnheiten an diese anpasst, werden diese Bedingungen nicht dynamisch weiterentwickelt, sondern ständig reproduziert.

Selbstverständlich kann dies nicht bedeuten, dass Bildungswerke, um nicht Gewohnheiten zu bilden, nicht auch bestimmte Angebote wiederholen können und quasi gezwungen wären, jedes Jahr völlig neue Angebote durchzuführen.

Damit ich nicht missverstanden werde: Mir geht es darum, nicht für die Wirklichkeit Vorschläge zu machen, sondern die Dimension der pädagogischen Verantwortung bewusst zu machen, um über diese Verantwortung die wahre Stärke des Bildungsgutes „Leibeserziehung“, „Leibesübungen“, „Sport“ auch anders legitimieren zu können. In der Legitimation des Sports sollten wir nicht nur auf vorgegebenen Schablonen argumentieren, sondern sollten auch eigene Leitlinien entwickeln.

Sicherlich müssen wir in der Praxis mit dem Quantitativen beginnen, dürfen dieses jedoch nicht für das Qualitative halten.

Zum Begriff „Leibesübungen“

Tiwald:

Ich gehe bei dem Begriff „Leibesübungen“ von KARL GAULHOFER aus, der von der Reformpädagogik aus, die „Leibesübungen“ als Gegenbegriff zu den „Leibesschädigungen“ verstanden hat.

Sport kann Leibesübung sein, ist es jedoch nicht in jedem Verwendungszusammenhang und in jeder Ausführung. Sport sollte jedoch nach Möglichkeit Leibesübung und nicht Leibesschädigung sein.

Der Begriff „Leibesübungen“ geht auf den Körper in seiner psycho-physischen Gesamtheit und seiner Handlungsbezogenheit ein. Dieser Begriff lässt die Möglichkeit offen, auch Bewegungen aus außereuropäischen Kulturen mit einzubeziehen, die mit Sport überhaupt nichts zu tun haben. So lassen sich z.B. Yoga oder Ikebana nicht unter den Begriff „Sport“ subsumieren, können jedoch mit dem Begriff „Leibesübungen“ erfasst werden.

In den PHILANTHROPINEN wurden sogar das Handwerken und auch die Sinnesübungen zu den Leibesübungen ge-

zählt.

Bei dem Begriff „*Leibesübungen*“ ist natürlich zu bedenken, dass der Begriff „*Üben*“ auch dahin interpretiert werden kann, dass Gewohnheiten über das Üben entstehen sollen.

Weiter oben habe ich angeführt, dass es besonders darauf ankommt, dieser „Gewohnheitsbildung“ entgegenzuwirken. Dieses Widerspruchs bin ich mir bewusst. Ich versuche daher bewusst nicht, den Begriff „*Leibesübungen*“ zu definieren, denn definieren hieße ja begrenzen. Mir geht es darum, über additive Aufzählung mögliche Dimensionen des Begriffes zu verdeutlichen. Über Definitionen schränke ich auch Handlungsfreiheiten ein. Von daher ziehe ich es vor, lieber zu erläutern was ich will, statt dieses zu definieren.

Was ist Sport? - Ein Erläuterungsversuch.

Tiwald:

Der Sport ist die Summe aller Sportarten. Sportarten sind in der Regel Leibesbetätigungen (*Leibesübungen* oder *Leibesbeschädigungen*), die darauf gerichtet sind, im geregelten Wettbewerb einen Gewinner zu ermitteln und die in ihrer Top-Form als Schau-Sport vorwiegend auf die Wahrnehmung durch Zuschauer ausgerichtet sind.

Da das Wesen des Sports im Schau- und Wett-Bewerb sowie im Konstituieren von Ehre durch Gewinnen zu suchen ist, kann die Leibesbetätigung auch fehlen oder stark reduziert sein (vgl. den Schach-Sport und den Zuschauer-Sport als Möglichkeit zur Wett-Identifikation mit den Akteuren, z.B. auch mit Tieren wie beim Hunde-Sport.)

Orientierung an Bedürfnissen von Teilnehmern/Interessen der Weiterbildungseinrichtung

Kundoch:

„Wie weit kann in der praktischen Lehrarbeit die Teilnehmerorientierung gehen? Beispiel: Wenn wir unter einer bestimmten Thematik einen Lehrgang ausschreiben und die Teilnehmer oder ein Teil der Teilnehmer sagen, sie hätten jetzt keine Lust an den Lehrgangseinheiten teilzunehmen, sondern möchten lieber zwei Tage nur im Wald spazieren gehen, wie reagiere ich dann? Über die Ausschreibung (Bildungsplan und Lehrgangsprogramm) hat die Einrichtung dem Teilnehmer seine Absicht mitgeteilt. Die Anmeldung des Teilnehmers signalisiert der Einrichtung, dass die Absichten der Einrichtung auf Interesse beim Teilnehmer gestoßen sind. Von daher war die Anmeldung eine Willenserklärung des Teilnehmers. Wenn sich nun situativ im Lehrgang bei einem Teil der Teilnehmer ganz andere Vorstellungen ergeben, können wir dann einfach in unserer Absichtserklärung total zurückstecken? Nach meiner Einschätzung sollte eine Lehrgangsleitung in der Regel soweit nicht gehen. Diese Haltung leite ich nicht nur von den gesetzlichen Rahmenbedingungen ab, dies wäre eine sehr formale Betrachtungsweise, sondern vielmehr von meinem pädagogischen Selbstverständnis. Über die oben angeführte „Vorabsprache“ mit den Teilnehmern ist quasi ein „Vertrag“ zwischen der Einrichtung und dem Teilnehmer geschlossen worden. Selbstverständlich ist im Rahmen der Ausführung dieses Vertrages die Möglichkeit gegeben, Teilnehmerinteressen im Rahmen der Thematik auch einzubeziehen.“

Tiwald:

Der Konflikt zwischen den Interessen der Teilnehmer, des Kursleiters und der Einrichtung der Weiterbildung kann auch brauchbar sein im Hinblick auf ein gemeinsames Gespräch und

das Bewusstmachen unterschiedlicher Interessen. Besonders in der Kursleiterfortbildung sollten wir unsere Kursleiter auf solche Konfliktsituationen vorbereiten. Die Kursleiter sollten z.B. befähigt werden, auch den Mut zum Schweigen in bestimmten Situationen zu haben, damit sie den Teilnehmern Gelegenheit zum Nachdenken geben. Wer jede Pause dazu benützt, wieder etwas neues anzusprechen, gibt den Teilnehmern keine Möglichkeit zur Rückmeldung. Hinter dem „Nicht-Schweigen-Können“ steht die Blamageangst und der Anspruch, dass laufend in jeder Situation etwas „passieren“ und vom Kursleiter kommen müsse, weil dies von den Teilnehmern eben so erwartet werde.

Tischbier:

„Ich bin heute froh, wenn ich in Lehrganggruppen das Gefühl habe, dass halbwegs gleichgerichtete Interessen und Erwartungen vorhanden sind. In den Kursleiterfortbildungen muss ich mit den subjektiven Unsicherheiten der einzelnen Kursleiter in ihren Kursen rechnen und darauf eingehen. Jeder Kursleiter steht zu Beginn seines Kurses vor der „Stunde 0“. Er hat in der Regel keine Gelegenheit, mit den Teilnehmern vorab eine Besprechung durchzuführen und von daher sind bei ihm Ängste vor der ersten Stunde vorhanden. Sofern in der ersten Stunde unterschiedliche Interessen im Hinblick auf den Ablauf des Kurses artikuliert werden, sagten Sie, es fände dann ein demokratischer Prozess im Rahmen eines Gespräches statt, um diese Interessen miteinander auszutauschen. Wenn im Rahmen dieses Abstimmungsprozesses 20 oder 30 % der Teilnehmer aufgrund unterschiedlicher Gründe sich nicht artikulieren können, dann kann ich zwar sagen, ich habe das Problem demokratisch gehandhabt und dem größten Teil der Interessen der Teilnehmer entsprochen. Nach

meiner Erfahrung artikulieren jedoch in solchen Situationen diejenigen Teilnehmer ihre Interessen, die Lehrgangserfahrung besitzen bzw. die Mechanismen kennen, wie man sich in Gruppen entsprechend durchsetzen kann."

Ziele der Weiterbildung

Tiwald:

Es gibt von bedeutenden Pädagogen in Ost und West zwei Aussagen, die miteinander betrachtet werden müssen:

- Eine Aussage ist die, dass Ziel, Inhalt und Methode miteinander übereinstimmen müssen. Dies hört man heute meistens.
- Die zweite Aussage, die ebenfalls durchgängig zu finden ist, verdeutlicht, dass es keine Methode und kein Mittel gibt, das immer gut und keine Methode, die immer schlecht ist.

Wenn wir diese beiden Aussagen zusammendenken, rein logisch, dann bedeutet dies, dass die Gültigkeit der Ziele abwechselt. Dies wäre eigentlich unsinnig, weil bei den Zielen die Eindeutigkeit, dass sie immer positiv sind, impliziert ist.

Im Bereich der Therapie geht es einerseits darum, Fehlverhalten zu beseitigen und andererseits darum, positives Verhalten aufzubauen.

Wenn ich zu Therapiekonzepten Stellung nehme, die im lerntheoretischen Ansatz ein Verlernen von Fehlverhalten leisten, ohne Ursachenforschung und ohne gleichzeitig etwas Positives aufzubauen, und kritisiere, dass eine therapeutische Beseitigung des Irrtums zu wenig ist ohne gleichzeitig die Handlungsfähigkeit aufzubauen, dann bekomme ich von vielen Seiten Applaus. Eine Therapie ohne gleichzeitige pädagogische Prozesse, die Positives aufbauen, ist nicht sinnvoll.

Wenn ich nun in der Weiterbildung sage, dass es auch hier darum geht, im Erkenntnisprozess Irrtümer zu beseitigen und andererseits Wahrheit aufzubauen, also Negatives zu negieren und Positives zu konstituieren, zu fördern, dann habe ich zwei-erlei Ziele:

- Ich habe Destruktionsziele, also Irrtum zu beseitigen,
- und ich habe Konstruktionsziele, also Positives aufzubauen.

Ein Mittel, wie z.B. das Gespräch, kann ich in beiden Strategien verwenden. Es kann jedoch sein, dass das Gespräch in einer bestimmten Phase der Destruktion falsch und in einer bestimmten Phase der Konstruktion richtig ist. Es kann z.B. sein, dass eine Ohrfeige in der Destruktion (bei MAKARENKO gibt es solche Situationen) durchaus pädagogisch zu legitimieren ist, da sie in der konkreten Situation für die in ihr agierenden Personen die einzige Möglichkeit zur Beseitigung des Negativen ist. In dieser Hinsicht stimmt auch im Prinzip das Negative in der Methode mit dem Negativen, was negiert werden soll, überein. Es ist eine Übereinstimmung im Negativen der Methode mit dem Negativen des Zieles gegeben.

Das gleiche haben wir auch in jedem pädagogischen Prozess zu bedenken.

Wenn wir nur von Methoden ausgehen und sagen, diese Methode und dieser Inhalt sind gut, wie es die Bildungstheorie vertritt, dann stehen wir vor dem Dilemma, dass das Mittel eigentlich selber gar nichts aussagt, denn es muss gleichzeitig reflektiert werden, welcher Prozess vorliegt. Will ich einen „Schadprozess“ stoppen, verändern, oder will ich einen positiven Prozess in der Praxis fördern und entwickeln. Das sind zwei verschiedene Prozesse, die in der Praxis dialektisch miteinander zusammenhängen und nicht voneinander isoliert werden kön-

nen.

Als Therapeut kann ich mich nicht an der pädagogischen Aufgabe vorbeidrücken und als Pädagoge kann ich mich nicht um die therapeutische Aufgabe herumwinden, z.B. nicht um die mit viel Unlust verknüpfte Irrtumsbeseitigung im Erkenntnisprozess.

Es gibt einen objektiv notwendigen Praxiswiderspruch. Wenn wir vor diesem die Augen verschließen, dann kommen wir zu idealistischen Lernzielen, die nur die Konstruktionsziele formulieren, dann Inhalte und Verfahren festlegen und unterstellen, dass dies auch in der Praxis so funktioniere.

In der Praxis treten aber dann viele Situationen ein, in denen dieser Mechanismus nicht greift und der Erzieher dann aus dem pädagogischen Prozess aussteigt und somit handlungsunfähig wird.

Die Programmierung des Verfahrens zur Erreichung eines idealistischen Erziehungszieles ist eben nicht so leicht möglich, weil es gilt, die Beseitigung von Irrtum und den Aufbau von Wahrheit dialektisch immer schwerpunktmäßig gleichzeitig zu vollziehen, was der diagnostischen Fähigkeit des Erziehers bedarf. Der Erzieher muss in der Lage sein, abzuwägen, Entscheidungen zu fällen, Werturteile zu fällen und Schwerpunkte sachgerecht zu verlagern.

Wenn wir losgelöst von der konkreten Praxis die Methoden danach beurteilen, ob sie human oder inhuman sind, dann fallen alle Methoden, die der Negation des Negativen entsprechen, vollkommen weg. Dadurch mache ich mich in allen Situationen handlungsunfähig, in denen von den Adressaten her im gruppenspezifischen Geschehen der negative Prozess übermächtig wird.

Es kann geschehen, dass die negative Macht eines gruppendynamischen Geschehens so groß wird, dass ich mit meinen positiven Bewusstmachungsprozessen, wie Gespräche und Einichtsvermittlung, keinen Ansatz mehr finde. Hier muss ich also eventuell ein aggressives Mittel einsetzen, um diesen Prozess zu stoppen und wieder frei zu werden für die Konstruktion von pädagogischen Prozessen.

In dieser Dialektik steht jeder Erzieher. Es lässt sich Erziehung nicht objektivieren, weil sie ohne die diagnostische Fähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit und den Entschiedenmut des Erziehers nicht ablaufen kann. Aus diesem Grunde ist die Ausbildung von Lehrenden im pädagogischen Bereich eine außerordentlich schwierige Angelegenheit. Die Praxis hat eben auch im Bereich der Erziehung einen objektiv notwendigen Widerspruch, dessen Lösung nicht mechanisch erfolgt.

Den Pädagogen, die nicht mechanistisch, sondern dialektisch gedacht und dementsprechend gehandelt haben, wurden immer wieder Widersprüchlichkeiten nachgewiesen, „Stilbruch“, aber dies liegt daran, dass die Praxis objektiv widersprüchlich ist und man nur adäquat reagieren bzw. agieren kann, wenn man seine ganze Erkenntnisfähigkeit, seine Willenskraft und Entscheidungsfähigkeit als Pädagoge in die Situation einbringt, in der man handelt und nicht einfach irgendwelche Ziele „nachplappert“.

Spangenberg:

„Wir haben uns bisher nicht darüber unterhalten, welche Werte, Ziele und Normen wir jeweilig zugrunde legen. Hierüber müssten wir uns verständigen. Herr Ti-

wald hatte sowohl gestern als auch vorhin angeführt, dass es Ziele gibt, die wichtig sind, andere Ziele dagegen seien weniger wichtig, manchmal bestünden bestimmte Ziele im Vordergrund, manchmal im Hintergrund, je nach Situation. Von daher müssten wir eine Bewertung der Ziele liefern."

Tiwald:

Ich kann die Ziele nicht hierarchisieren und sagen, das eine Ziel sei mehr wert als das andere. Die Ziele beschreiben nur ein Gesamtziel, ein Bild von der Gesellschaft, ein Bild von den Menschen.

Die Schwerpunktsetzung ergibt sich aus der Machbarkeit in der jeweiligen Situation. Ich kann z.B. das Ziel haben, etwas Negatives zu beseitigen, obwohl mir dies im Grunde gar nicht wichtig ist, nur deswegen, weil es in der konkreten Situation aktuell notwendig ist, weil ich sonst zum Positiven überhaupt nicht komme.

Es ist notwendig, dass jeder ein wissenschaftliches Weltbild einschließlich eines Bildes der Gesellschaft hat und von diesem Weltbild her Ziele beschreibt, aber ohne sie zu hierarchisieren. Man kann nicht sagen, das eine Ziel sei ein besseres als das andere und es bestimme dieses.

Mein Beitrag im Rahmen dieses Weiterbildungsforums besteht nicht nur darin, konstruktiv etwas vorzuschlagen, sondern durch Bewusstmachung von Problemen auch Irrtum zu beseitigen.

Das, was ich als Prozess in der Bildung vorschlage, das mache ich auch hier, indem ich hier Probleme hineintrage, die für die Zielfindung sehr wesentlich sind. Wenn wir mit unseren Denkgewohnheiten Ziele nach bestimmten Schemata abhaken und davon ausgehen, dass Ziele nach einem Wert quantifizierbar seien, dann werden

Werte materialisiert. Dies ist ein mechanistisches Konzept, das hinterfragt werden muss auf seine Möglichkeit hin.

Werte sind nicht quantifizierbar und partialisierbar in Wertatome. Wer dies tut, folgt einem Ansatz, der erst über das Gelddenken in die Werttheorie hineingekommen ist.

Spangenberg:

„Herr Tiwald hat vorhin ausgeführt, dass wir die Werte nicht materialisieren können. Leider jedoch ist es so, dass die politische Bildung höher bewertet wird als die freizeitorientierte oder allgemeine Weiterbildung. Dies zeigt sich bei einigen Weiterbildungsgesetzen bei der finanziellen Förderung. Der Staat als Förderer der Weiterbildung hat ja ganz bestimmte Interessen, die politische Bildung besonders zu fördern. Der Träger demgegenüber kann schon wieder andere Interessen haben und dies setzt sich bei Kursleitern und Teilnehmern fort. Von daher müsste man sich Werte, Ziele und Normen bei den in diesem Prozess Beteiligten ansehen und die jeweiligen Bezüge deutlich machen.“

Tiwald:

Die Zielfindung muss geschehen in der Konfrontation zwischen Kursleiter und Teilnehmer. Die praxisrelevante Zielfindung könnte in diesem Seminar nur erfolgen, wenn wir hier mit Leuten säßen, die mit Zielfindungsaufträgen in die Praxis hineingegangen sind mit dem Bemühen, Ziele zu finden, Bedürfnisse zu beachten und die auf Grund ihrer gesellschaftlichen Erfahrungen Wertungen vornehmen und zur Diskussion stellen.

Wir können nicht einfach sagen, Werte, Normen und Ziele seien festgesetzt durch einen politischen Akt, denn dann setzen wir den Politiker an die Stelle der Wissenschaft.

Mein Ansatz ist, dass die Zielfindung bzw. der gesellschaftliche Erkenntnisprozess, an dem gerade der Teilnehmer beteiligt sein sollte, an der Nahtstelle Teilnehmer-Kursleiter anzusetzen ist. An dieser Stelle wird die Zielfindung bzw. der weiterbildungsrelevante gesellschaftliche Erkenntnisprozess objektiviert und konkretisiert. Auf den anderen Ebenen wird diese Beziehung nur abstrahiert. In der konkreten Beziehung Kursleiter-Teilnehmer werden meines Erachtens die praxisrelevanten Ziele gefunden. Der gesellschaftliche Erkenntnisprozess ist nie abgeschlossen und das bedeutet: das Betreiben von Erwachsenenbildung heißt, ständig Zielfindung zu betreiben.

Jany:

„Sie können dies so abstrakt akademisch diskutieren, während für die in der Weiterbildung Tätigen alle Bezüge entweder explizit oder implizit immer mitgedacht werden, weil sie zwangsläufig mit enthalten sind. Auf Grund der Praxisbezogenheit der in der Weiterbildung Tätigen sowie ihrer direkten Eingebundenheit in die Institutionen können sie sich von diesen Zwängen kaum lösen.“

Tiwald:

Dieser Tatbestand ist eigentlich die Ursache für mein Engagement in diesem Weiterbildungsforum. Von den in der Weiterbildung Tätigen bis hin zu den Entscheidungsträgern wird rein auf Grund pragmatischer Kriterien entschieden, welche Wissenschaft brauchbar ist und welche nicht. Hier werden also nicht mehr Werturteile gefällt über das, was gesellschaftliche Realität ist, sondern darüber, in welcher Art und in welcher Richtung aus praxisabgehobenen Gründen gesucht werden soll.

Mit meinem Ansatz kann ich mich nicht ad-hoc verständlich machen. Er mag interessant sein und zum Nachdenken anregen. Aber dann kehrt man wieder zu den Notwendigkeiten, zu den Sachzwängen des Alltags, zu den Vorgaben zurück.

Jene Art von Wissenschaft, die aufzeigen will, welche Irrtümer z.B. in unseren Gewohnheiten enthalten sind, wird von unten bis oben zu den Entscheidungsträgern hin als unbrauchbar bezeichnet und dementsprechend auch gefördert bzw. nicht gefördert.

Die Wissenschaft ist zwar nach dem Grundgesetz frei, jedoch materiell abhängig z.B. auch von den Werten, Normen und Zielen des DEUTSCHEN SPORTBUNDES. In Orientierung an diesen Zielen wird dann entsprechend gefördert. Auch die Wissenschaft ist abhängig von Arbeitskraft und Produktionsmitteln; beides muss bezahlt werden. Dadurch, dass Wissenschaft nur entsprechend diesen vorgegebenen Zielen gefördert wird, werden rückwirkend auch diese Ziele durch ihre wissenschaftliche „Untermauerung“ immer mehr verfestigt.

Durch diesen Kreislauf bleibt alles andere, was eventuell im Widerspruch hierzu steht und Anwalt der Praxis ist, exotisch und rudimentär, weil es an den materiellen Produktionsmitteln der Wissenschaft überhaupt nicht partizipieren kann.

Wissenschaft, die Anwalt fundamentaler Praxis ist, muss von daher notwendig individualistisch bleiben. So lange man noch publizieren kann, soweit die Verlage nicht auch schon über die vorgegebenen Normen und Ziele für diese Außenseiter gesperrt werden, kann sich diese Position im Ansatz noch verständlich machen. Wenn dies aber auch nicht mehr der Fall ist, bleibt diese Art der Wissenschaft notwendigerweise unbekannt und

da das Bekannte das Gewohnte ist, kann sie sich auch kurzfristig nicht mehr verständlich machen.

Wenn der Praktiker immer nur das herrschend Gewohnte hört, fühlt er sich verunsichert, wenn er etwas anderes hört.

Jany:

„Auf der theoretisch-abstrakten Ebene stimme ich Ihnen voll zu. Auf der praktischen Ebene kann ich Ihnen gar nicht zustimmen, weil wir sonst mit unserer Weiterbildungsarbeit aufhören müssten. Ich habe einen gewissen pädagogischen Optimismus und meine, dass trotz der Beschränkung durch situative Zwänge und gesamtgesellschaftliche Zwänge wir durchaus die Möglichkeiten haben, in der Weiterbildung einiges zu bewegen. In diesem Bereich will ich mich auch nicht in ein Curriculumkonzept pressen lassen.“

Tiwald:

Jeder Kursleiter hat so ein Konzept im Hinterkopf und dazu seine Minderwertigkeitsgefühle, weil er aus der Praxis weiß, dass er dieses Konzept nicht einlösen kann. Er führt dies auf seine eigene Unfähigkeit zurück. In Wirklichkeit ist dieser objektiv praktische Widerspruch da.

Entweder verhält sich der Kursleiter nach seinem Konzept, dann läuft die Praxis an ihm vorbei, und er hat das Gefühl, daneben zu stehen, oder er greift zu Notbremsen, die ihm von der Praxis aufgezwungen werden, dann hat er das Gefühl, stilbrüchig zu sein und bekommt ein schlechtes Gewissen.

In bei den Fällen erhält man nicht die mutige, selbst bestimmte Persönlichkeit, die notwendig ist, um in der Praxis gegenüber einer Gruppe verantwortungsvoll und souverän zu handeln.

Es werden viele Ziele formuliert und die Umsetzbarkeit dieser Ziele wird einfach in den Raum gestellt, als wenn dies alles so einfach ginge.

Ich kenne viele Kollegen, die Angst haben, dass man ihnen hinter ihre Kulissen schaut. Wenn sie zusammensitzen, dann berichtet jeder, wie gut es bei ihm läuft. Im privaten Gespräch unter vier Augen dagegen werden dann die Probleme mitgeteilt und jeder klagt über das Gleiche.

Dieses deduktive Vorgehen mit seinen Legitimationszwängen geht offensichtlich an der Sache vorbei. Diese Ansprüche, die in der Praxis nicht zu realisieren sind, führen zur Neurotisierung der in der Praxis arbeitenden Menschen.

Es ist schizophren, dass man auf der einen Seite seinen Anspruch als Bildungswissen, als Bescheidwissen über Lernziele, als Bescheidwissen über das was gut ist, über Inhalte und Methoden hat, auf der anderen Seite jedoch nicht danach erfolgreich handeln kann.

Die Wirksamkeit des Handelns braucht man gar nicht mehr zu kontrollieren, da man im Unterbewusstsein ohnehin weiß, dass dies alles so nicht funktioniert. Wenn es überraschenderweise nun doch einmal funktioniert, dann war es Zufall und ist nicht wiederhol- und kontrollierbar.

Kundoch:

„Herr Tiwald führte eben aus, dass ein bestimmter pädagogischer Prozess nicht wiederholbar und damit nicht kontrollierbar sei.

Es kann in unserer Arbeit nicht darum gehen, Interaktionsprozesse reproduzierbar zu gestalten, weil Interaktionen von den Personen, ihren Biographien, von Kursleitern und Kursteilnehmern, von gesellschaftlichen und

ökonomischen Rahmenbedingungen abhängig sind. Sicherlich müssen die Wertvorstellungen der Einrichtungen, der pädagogischen Mitarbeiter, der Kursleiter, der Teilnehmer miteinander konfrontiert werden, jedoch können wir nicht in jeder einzelnen konkreten pädagogischen Interaktion Grundsatzdiskussionen führen.

Die Teilnehmer, die in Weiterbildungseinrichtungen gehen, kommen mit ganz bestimmten gesellschaftspolitischen Vorstellungen und erwarten z.B. in einer Einrichtung der gewerkschaftlichen Weiterbildung einen anderen gesellschaftspolitischen Ansatz als in einer katholischen Familienbildungsstätte. Es ist nun also die Frage, mit welchen Zielvorstellungen bzw. mit welcher Erwartungshaltung kommt der einzelne Teilnehmer in unsere Lehrgänge und Kurse. Das, was wir als Maßnahme anbieten, ist ja letztlich schon Ausfluss eines bestimmten Entscheidungsprozesses in der Einrichtung.

Unsere Aufgabe hier müsste es doch sein, darüber zu diskutieren, wie wir zu diesen Entscheidungen gekommen sind, wer uns für diese Entscheidung legitimiert. Auf welchem gesellschaftspolitischen Hintergrund formulieren wir welche Entscheidungen? Wenn zwei pädagogische Mitarbeiter des Bildungswerkes des Landessportbundes NW einen Seminarplan erstellen, der auf dem Hintergrund eines ganz bestimmten gesellschaftspolitischen Ansatzes basiert, der diametral den gesellschaftspolitischen Vorstellungen der Vorstandsmitglieder oder maßgeblicher Vorstandsmitglieder des Bildungswerkes entgegensteht, dann wird an diesem konkreten Beispiel in der Diskussion um die Bildungsplanung des nächsten Jahres deutlich, wo Interessen und Wertvorstellungen in die jeweilige Argumentation Eingang finden. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass die Gefahr besteht, dass in der Planungsphase die Mitarbeiter bereits die „Schere im Kopf“ haben und von daher die Erwartungshaltungen der Entscheidungsträger antizipieren und sich ohne kritische Reflexionen danach ausrichten.“

Tischbier:

„Ich möchte jetzt noch einmal das aufarbeiten, was Herr Tiwald vorhin in Bezug auf das Setzen von Zielen im Hinblick auf unseren ganzen didaktischen Ansatz ausgeführt hat.

Als in der praktischen Arbeit Stehender werde ich mit dem Pessimismus, der hinter diesen Ausführungen steht, nicht fertig. Ich glaube, man impliziert immer, wenn man Ziele formuliert, dass man Abschleifungen in Kauf nehmen muss dadurch, dass man unter bestimmten Rahmenbedingungen arbeitet. Das heißt für mich jedoch nicht, dass ich deswegen irgendwann einmal keine Ziele mehr formuliere, sondern das heißt für mich, dass ich mit dieser Kluft, mit diesem Sprung zwischen Idealtypus und dem, was ich real machen kann in meinem Kurs, in meinem Lehrgang, leben muss. Ich kann immer nur Annäherungswerte im Hinblick auf diesen Idealtypus, dieses Leitziel, erreichen. Dieses Leitziel ist für mich eigentlich immer nur ein Orientierungsziel. Ich glaube, wir müssen hier unterscheiden zwischen dem, was in Satzungen oder Leitbildern formuliert worden ist und dem, was man für sich als praktikables Ziel setzt, das gering oder weit entfernt sein kann von diesem Idealtypus, aber mit dem ich zufrieden bin, zufrieden sein muss, weil das gesamte Netz unseres pädagogischen Wirkens aus soviel Einzelfaktoren gewoben ist. Auch wir machen jetzt eigentlich den Fehler, uns aus diesem Netz zwei, drei große Brocken herauszugreifen und dabei all die Kleinfaktoren, die Lehrarbeit notwendig machen und auch möglich ma-

chen, nicht ausreichend berücksichtigen. Es ist ein Unterschied, ob ich das Leitbild habe zu versuchen, sportentfremdete Bürger dem Sport näher zu bringen (das kann ein großes Ziel sein), oder ob ich sage, ich versuche, allen Bürgern Nordrhein-Westfalens das Springen auf einem Bein beizubringen. Ich muss ständig die Rahmenbedingungen beachten, unter denen ich arbeiten muss. Große Rahmenbedingungen wären z.B. Finanzfragen, die personelle Unterbesetzung usw. All dies können wir jedoch heute nicht umfassend behandeln. Wir werden die Vielfalt und Unendlichkeit der Rahmenbedingungen in diesem Weiterbildungsforum nicht so weit in den Griff bekommen, dass wir sagen können, daraus lassen sich jetzt große Ziele setzen, die all diese Rahmenbedingungen auch miteinbeziehen.“

Tiwald:

Die Ziele der Einrichtungen sind vorgegeben durch die Gesetze und durch den Bildungsbegriff.

Ich habe versucht, den Bildungsbegriff einer statischen Gesellschaft zu verdeutlichen und aufzuzeigen, dass in ihr Bildungsgüter analog zur griechischen Antike vermittelt werden. Dann habe ich darauf hingewiesen, dass bei uns immer wieder versucht wird, Sport als Bildungsgut anzupreisen.

Wenn man Sport als Bildungsgut einer statischen Gesellschaft betrachtet und diesen auch für kreative Dinge öffnet, so ist es dennoch nicht objektiv notwendig, obwohl es das Ziel der Institutionen des Sports ist, den Teilnehmern bzw. möglichst vielen

Menschen Bildungsgüter aus dem Sport zu vermitteln und sie zum Konsum dieser Bildungsgüter zu befähigen.

Darauf will ich mich nicht einlassen, das ist Ihre Aufgabe, die Sie im SPORTBUND und in der Weiterbildung tradiert vorfinden und wahrnehmen.

Ich gehe einen Schritt weiter: Ich nehme Ihren höheren Anspruch unter Einschluss politischer Dimensionen der Weiterbildung ernst, Teilnehmer selbst zu aktivieren.

In diesem Zusammenhang haben Sie selbst darauf hingewiesen, dass hier ein offenes System notwendig wäre und deswegen, weil dieser Anspruch besteht und nicht unbedingt eine Leerformel sein muss, habe ich hingewiesen auf in der Geschichte, aber auch heute, bestehende Systeme. Und ich habe mich dabei bewusst aus dem dialektischen Materialismus herausgehalten.

Mir geht es darum zu erkennen: Wenn ich zu einer dynamischen Gesellschaft stehe und es als notwendig ansehe, dass die Teilnehmer mitbestimmen sollen, mündig werden sollen, zur Selbsterziehung kommen sollen, dann muss ich einen anderen Bildungsbegriff haben, dann muss ich ein anderes Konzept als die graduelle Annäherung an vorgegebene Werte haben, dann muss ich die dialektischen Prozesse sehen, wie Irrtum beseitigen und positive Prozesse aufbauen.

Nur für diesen Anspruch der Erwachsenenbildung, nicht für das, was Sie insgesamt anbieten, wollte ich Hilfen geben. Nur in diesem Bereich des hohen Anspruches kommt die Neurose der Kursleiter zustande. Sie merken ja, dass es problemlos geht, wenn jemand Volleyballspielen lernen will, und dass er in

dieser Hinsicht konsumfähig wird. Da sind Sie ja sehr selbst bewusst.

Die höheren Ansprüche aber, die als Leerformel dastehen, die verunsichern und neurotisieren den Kursleiter (solange er sie noch ernst nimmt) und dazu wollte ich Hilfen geben, um eben die Souveränität des Kursleiters mehr aufzubauen.

In diesem Zusammenhang spielen werttheoretische Aspekte eine Rolle. In dem bildungstheoretischen Wertbegriff wird immer impliziert, dass ein Wert in Wertatome zerlegbar, dass er quantifizierbar und dementsprechend auch eine graduelle Annäherung an ihn möglich sei. Die Werte erscheinen dann untereinander hierarchisierbar, so dass der eine Wert der höhere in Bezug zu einem anderen ist. Ganz im Sinne von Geldwert.

In diesem Konzept wird dann deduktiv vorgegangen, d.h. man muss von den Werten her sein Handeln legitimieren, so als könnte man praktisches Handeln, verantwortliches Handeln, nur dann machen, wenn man sich von Werten, die man vorher in der Erziehung über Bildungsgüter erhalten hat, leiten lässt. Die Erkenntnis der konkreten Praxis wird hier durch vorgegebenes Wertwissen ersetzt.

Aber es gibt ganz andere, ganz entgegengesetzte Auffassungen in der Werttheorie als diese materialen Wertethiken, welche die Tugenden, weil sie sie nicht gegenseitig bzw. aus der jeweils konkreten Praxis herleiten können, als statische Richtwerte vorgeben und hierarchisieren.

Neben diesen materialen, inhaltlich festgelegten Wertethiken gibt es formale Ethiken, z.B. bei KANT, der meint, dass man sich so verhalten solle, dass die jeweiligen Prinzipien des eigenen Handelns, wenn sie alle Menschen ebenfalls zur Grundlage

ihres Handelns nehmen würden, die Menschheit froh und glücklich machen.

Woher entscheide ich aber, was alle Menschen glücklich macht? Das ist nur mit meiner Vernunft möglich, wodurch ich wieder auf die Erkenntnis rückverwiesen bin. Meine Wertorientierung ist folgende: Ich sage, es ist Ziel (im Bereich dieses hohen Anspruchs), wenn man von der dynamischen Gesellschaft ausgeht, die das Mitwirken jedes einzelnen Elementes braucht, möglichst viele Menschen zu befähigen, aktives Mitglied in diesem gesellschaftlichen Erkenntnis- und Wertungsprozess zu sein.

Ein aktives Mitglied braucht Mut zur Selbstbestimmung, dies erfordert auch ein Wachsen der Vernunft. Dies bedeutet, die Menschen müssen ihre jeweiligen Werte realisieren. Im didaktischen Vorgehen geht es also um die Entwicklung des Mutes zu werten. Vorerst benötige ich also die Wertrealisierung, die Praxis eines Wertungsvorganges.

Ich lasse daher die Teilnehmer vorerst reden, werten, diskutieren, Standpunkte beziehen und akzeptiere zuhörend ihre Wertungen. Dann geht es mir im zweiten Schritt darum, die Bewusstmachung der Werte zu erreichen. Wenn ein Teilnehmer sagt, er wolle irgendwo hingehen, statt im Kurs zu bleiben, dann frage ich warum, was dort so wichtig sei. Mit dieser Frage strebe ich an, Werte bewusst zu machen.

Wenn ich über die Wertrealisierung zur Wertbewusstheit komme, dann kommt meine Aufgabe, die Erkenntnis in Gang zu setzen, d.h. die Teilnehmer zu veranlassen, mit ihrer Vernunft die objektive Notwendigkeit dieser Werte zu erkennen. Die Werte, die sie als Gewohnheit tradiert bekommen haben, sollten von der Vernunft her legitimiert werden, entweder als überholt oder als objektiv brauchbar.

Ich habe also einen anderen didaktischen Leitansatz. Ich akzeptiere, was der andere tut, lasse es ihn realisieren, damit ich eine konkrete Gesprächsgrundlage habe. Dann wissen wir, worüber wir reden. Dann frage ich ihn, mache ihm bewusst, was wir getan haben und versuche über diese Frage ihn zum Werten zu bringen, zum bewussten Werten.

Im dritten Vorgang versuche ich dann, von meinem überlegenen gesellschaftlichen Wissen, von meiner Theorie und Erfahrung her, seine Vernunft auf den Prüfstand zu bringen. Ich bringe Vernunftargumente ein und aktiviere die Vernunft des anderen, so dass es ihm gelingt, mit meiner Hilfe und der von mir verarbeiteten gesellschaftlichen Erfahrung sich von der Vernünftigkeit mancher Werte, vom situativen Sinn mancher Werte zu überzeugen, wodurch er sich selbst Werte erarbeitet.

So versuche ich, zum mündigen Bürger zu kommen, der sich nicht aus der Tradition, aus Gewohnheit Werte adressieren lässt und ständig sein Handeln an Werten legitimiert, sondern der die Werte mit seiner eigenen Praxisbeurteilung und seiner eigenen Vernunft überprüft und sie sich selbst erarbeitet. In dieser Auseinandersetzung setze ich einen Erkenntnisprozess in Gang, von dem ich hoffe, dass er in Selbsterziehung umschlägt, so dass der Teilnehmer aktives Mitglied eines demokratischen Systems sein kann. Das demokratische System ist aufgebaut auf der Mündigkeit möglichst vieler Bürger.

Dies bedeutet, dass ich den Bürgern die Möglichkeit zur Tat geben muss; zu Taten ihrem Bewusstseins- und Wertungsstand entsprechend. Zu diesen Taten müssen die Bürger dann stehen, die müssen sie mit ihrer Vernunft verteidigen. Etwas an-

deres will ich nicht.

Ich baue darauf, dass durch Erkenntnis auf breiter Basis der humane Fortschritt in Gang kommt. Dieser Fortschritt geschieht meiner Ansicht nach eben nicht dadurch, dass ich jemandem Bildungsgüter und Werte einlege und sage, dies ist überprüft, das hat sich bei den Griechen bewahrheitet, das übernimm, darauf kannst du vertrauen, das nimm wie eine Pille, die vom Arzt verordnet wird. Du kannst nicht Experte werden, überlass dem Arzt das Denken, du nimmst die Pille und schluckst sie, dann wirst du gesund.

So mag man mit Experten des Gesundheitswesens vielleicht gut fahren, aber wenn man Demokratie will, dann muss man auch zur Mündigkeit ja sagen und diese anstreben.

Wenn ich dies nicht tue, mache ich eine Eliteherrschaft mit Wissenschaft oder mit irgendwelchen Polittechnokraten, die das ganze festlegen. Dann ist jedoch das Wort „*Demokratie*“ eine Leerformel. Demokratie basiert auf dem Übergang von Fremderziehung zur Selbsterziehung. Gesellschaftliches Wissen darf nur so transferiert werden, dass Selbsterziehung entsteht, eine Selbstbildung und ein Selbstmittragen politischer Prozesse durch eigenes Werten.

Wenn man eine Partei wählt, soll man Wertungen setzen nicht auf Grund von Tugenden, die mir gegeben wurden, sondern aufgrund von Wertpositionen, die ich mir selbst vernünftig erarbeitet habe.

Kundoch:

„Herr Tiwald, Sie gebrauchten vorhin die Formulierung Werthandeln, also Handeln nach Werten. In diesem Zusammenhang möchte ich nun noch einmal auf den Aus-

gangspunkt dieses Ersten Weiterbildungsforums zu sprechen kommen. Alle Teilnehmer an diesem Forum sind ja mit bestimmten Zielvorstellungen im Hinblick auf das, was Weiterbildung leisten soll, hierher gekommen. Darüber hinaus gibt es bestimmte, z.B. auch in der Satzung formulierte allgemeine Zielvorstellungen von Weiterbildungseinrichtungen im Bereich des Sportes.

Wenn Sie sagen, Mut zum Handeln, dann kann ich dies auch formulieren wie Mut zur Stellungnahme, Mut zum Beziehen einer konkreten Position.

In der Planungsphase muss sich jeder in der Weiterbildung Tätige die Frage stellen, was er bzw. die Einrichtung erreichen will. In Überlegungen für das Finden einer Antwort auf diese Frage gehen sicherlich auch Erfahrungen ein, die resultieren aus Gesprächen mit Teilnehmern, Kursleitern, mit Entscheidungsgremien der Einrichtung usw...

Aus meiner Sicht sollte dieses Erste Weiterbildungsforum u.a. leisten, dass die in der Weiterbildung Tätigen aus der Selbstverständlichkeit von Gewohnheitsentscheidungen heraus kommen und die eigenen Positionen transparent werden lassen. Es sollte deutlich werden, woher sich bestimmte Positionen ableiten lassen, ob aus Praxiserfahrungen mit Teilnehmern, ob aus Gesprächen mit anderen hauptamtlichen Mitarbeitern usw.. Auch die Einrichtung muss aufgefordert werden, Wertvorstellungen nicht nur allgemein und lapidar in der Satzung zu formulieren, sondern sie zu konkretisieren und damit hinterfragbar zu gestalten, genauso wie dies für hauptamtliche Mitarbeiter, für Kursleiter, für ehrenamtliche Mitarbeiter, für Teilnehmer gelten müsste. Zusammenfassend möchte ich sagen, dass es mir darum geht, die Wertvorstellungen aller am Weiterbildungsprozess Beteiligten transparent zu machen.

Wenn meine Wertvorstellungen den anderen bekannt sind, kann ich auch begründen, warum ich im Bereich der Weiterbildung mich z.B. auf bestimmte Dinge beschränke und somit bewusst von der Entscheidung her Prioritäten setzen möchte."

Jany:

„All dies, was gerade formuliert worden ist, kommt dann ja als Entscheidung in der Programmplanung zum Ausdruck.“

Kundoch:

„Sicherlich in der Programmplanung, aber bedeutender sicherlich in konkreten pädagogischen Interaktionsprozessen in einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen.“

Tiwald:

Das Verfahren, eigene Positionen zu verdeutlichen, um sie anderen bewusst zu machen, ist natürlich ein Nicht-Eingreifen und damit im Aufbau von Positivem leichter als im Verhindern des Negativen. Hier muss man wieder die Dialektik sehen, dies muss man immer zusammendenken.

Tischbier:

„Für mich ist der erste Schritt von der Fremderziehung zur Selbsterziehung bereits dann vollzogen, wenn sich ein Bürger bereit erklärt, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Hiermit ist der erste Schritt geschehen, das zu überwinden, was Herr Tiwald vorhin als dumpfe Gewohnheit bezeichnet hat. Die Offenheit, sich zu einem Kurs anzumelden, zeigt eigentlich schon die Offenheit bzw. den Wunsch, in seine Gewohnheiten irgendeine Veränderung zu bringen. Mit der Anmeldung riskiert der Teilnehmer, mit Dingen konfrontiert zu werden, die ihm unangenehm sein könnten; er hofft, natürlich mit Dingen konfrontiert zu werden, die ihm angenehm sind, die ihn aber in jedem Fall verändern, da Nicht-Interaktion ja nicht möglich ist.“

Tiwald:

Die Selbstbestimmung zeigt sich im Akt des Beginns von Neuem. Wenn ich auf Massenbasis ein Bedürfnis der Menschen,

nämlich mit Selbsterziehung zu beginnen, nur für die Statistik der Organisation verwerte und dieses gezeigte Bedürfnis entweder zur Gewohnheit übergleiten oder wieder versickern lasse, dann stellt sich die Frage, ob wir dieses Bedürfnis nach Selbsterziehung überhaupt auf Massenbasis aufgreifen und weiterführen. Ist es nicht meist so, dass der Entschluss, etwas Neues zu beginnen, ein kurzes Aufflackern bleibt, dass die Teilnehmer dann aus Gewohnheit dableiben oder zurückfallen in frühere Gewohnheiten und wieder wegbleiben? Die Institution bleibt aber bestehen: wenn die Enttäuschten wegbleiben, kommen doch wieder neue. Deswegen zeigen die Statistiken einen Zuwachs, obwohl sich die Anzahl der Enttäuschten, die nicht mehr kommen, ebenfalls vergrößert.

Man führt weder eine Statistik der Aussteiger, noch eine der an die Institution Gewöhnten. Gerade aber diese Statistik würde Merkmale der Weiterbildungsarbeit sichtbar machen.

Wenn man die Tatsache, dass sich jemand aufrafft und sich zu einem Kurs anmeldet, einfach nur statistisch vermarktet und nicht als längerfristigen pädagogischen Auftrag sieht, als einen Hilfeschrei der Menschenseele, dann ist man pädagogisch nicht redlich.