

Das Spielen im Sportunterricht erhalten

Tim Bindel

Die Einsicht, dass Spielen und Unterrichten keine getrennten Welten darstellen müssen, ist als recht junge didaktische Entwicklung zu bezeichnen. Noch die Großelterngeneration der heutigen Schülerinnen und Schüler hat Schule wohl vorwiegend als Raum der Disziplin und des Ernstes erlebt – als Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen eben. Blickt man hierzulande heute in den Unterrichtsalltag eines Grundschülers oder einer Grundschülerin, fällt sofort auf: Mit der Schule hört das Spielen nicht auf. Im Gegenteil, ob Unterrichtsmethoden, -themen oder Klassenraumgestaltung – die Kinder erleben Schule auch als „ihren Ort“, an dem Spielen willkommen ist. Die Gründe für die Öffnung des Unterrichtsgedankens liegen zum einen im Eingeständnis, dass Schule kindlicher Entfaltungsraum sein sollte und zum anderen in entwicklungs- und motivationspsychologischen Argumenten: Wer spielt, lernt besser.

Welch ein Glück, könnte man sagen, dass der Sportunterricht diese Anknüpfung an kindliche Lebenswelt exklusiv thematisieren darf. Bewegung, *Spiel* und Sport – darum geht es. Und vielleicht ist das Fach eben gerade deswegen so beliebt, weil dort auch gespielt werden darf.

So weit, so gut. Warum muss also ein Beitrag verfasst werden, bei dem es um den Erhalt des Spielens im Sportunterricht geht? Es ist ja kaum zu befürchten, dass Spiele aus dem Sportunterricht verschwinden. Was man spielen kann, wie man Kleine und Große Spiele inszeniert und wie man sie erzieherisch nutzen kann – das sind heute und wahrscheinlich auch morgen Themen des Sportunterrichts. Aber es geht nicht um *die Spiele*, als Themen des Unterrichts oder *spielerisches* als motivationales Lernwerkzeug. Schutzbedürftig erscheint *das Spielen*, als für die Begegnung mit dem Fachgegenstand grundlegende Praxis und zentrale Idee des Sports. Der Grund dafür: Seit einiger Zeit scheinen die Werte, die mit dem Spielen in Verbindung gebracht werden, nicht mehr zu überzeugen. Neben „Motorik“, „Leistung“ und „Gesundheit“

wirken Begriffe wie „Selbstbestimmungsfähigkeit“ und „Kreativität“ wie blumige Phrasen, die beiläufiges Nicken und schnelles Vergessen zur Folge haben. Ohnehin scheinen auch die jungen Menschen den Wert des Spielens mit dem Älterwerden auszublenden. Im leistungsorientierten Vereinssport, im Ausdauersport oder dem Training im Fitnessstudio (das viele schon im Jugendalter herbeisehnen) schimmert er jedenfalls kaum noch durch. Empirische Studien zeigen, dass sich die pragmatische Jugendgeneration kaum Zeit für „Spielezeiten“ einräumt (vgl. Calmbach, Thomas, Borchard & Flaig, 2012) und auch den Sport immer mehr als Mittel zum Zweck interpretiert.

Können Sportlehrkräfte also schon bald, mit den jungen Menschen gemeinsam, das Spielen an den Nagel hängen und sich ersteren Themen zuwenden? Kann man aus dem Sportunterricht in Zukunft ein Bewegungs- und Gesundheitsfach machen, in dem Kinder und Jugendliche lernen, wie man sein Bewegen schult und Sport für einen gesunden Lebensstil nutzt?

Das wird nicht ausreichen, so die zentrale Botschaft des folgenden Beitrags, weil dann dem Fach Sport eine tragende Säule wegbriecht. Die folgende Argumentation zielt nicht darauf ab, erzieherische Werte des Spielens zu stärken oder zu zeigen, wie man Spielen einsetzen kann, um vermeintlich höher liegende Ziele zu erreichen. Es wird stattdessen auf der Grundlage empirischer Ergebnisse gezeigt, dass Spielen durchaus für Heranwachsende relevant bleibt, aber sich nur schwer im Jugendsport etablieren kann. Zudem wird eine sportdidaktische Argumentation entfaltet: Das Spielen ist als zentrale Idee des Sports und als Vermittlungsgegenstand notwendig, um eine individuell mitgestaltbare Sportkultur für alle (auch im Sinne des inklusiven Gedankens) zu erhalten.

Im Beitrag werden nach einer Einführung in zentrale Begriffe die Beziehung von Spielen und Sporttreiben in der Jugend diskutiert und mögliche sportdidaktische

Reaktionen auf eine Marginalisierung des Spielens im Jugendsport vorgestellt. Im Anschluss werden pragmatische Möglichkeiten präsentiert, wie man die Idee des Spielens stärker in den Sportunterricht integrieren kann.

Spielen – identitätsstiftende Praxis des Sports

Während Schulfächer in ihrer kulturellen Ordnungsfunktion vordergründig auf „Gegenstände“ verweisen, fokussiert ihre innere, fachdidaktische Auseinandersetzung auf die zur Sacherschließung und Bildung relevanten Praxen: im Deutschunterricht z. B. das Textverstehen oder in der Mathematik das Beherrschen eines Zahlenraumes. Für den Sportunterricht bedeutet das: Ausgangspunkt für Bildung und Erziehung sind die Praxen, mit denen die Individuen Sport erst zu dem machen, als was er uns erscheint (vgl. Laging, 2013, S. 74).

Die Sportkultur zeigt sich in Form unterschiedlichster Inhalte, vom traditionellen Turnen und dem schon lange populären Fußball, über Fitness- und Gesundheitssport bis hin zum Tanzen oder zu so genannten Trendsportarten, in der Halle, auf der Straße, am verschneiten Hang oder in den Wellen. Das alles lässt sich nicht zielführend zu einem Fachgegenstand vereinen, ohne zentrale Bestimmungsstücke des Sporttreibens auf einer höheren Ebene zu ermitteln. In einer frühen Konzeption rückt Kurz (1977) zentrale Elemente des Sports (und damit des Schulsports) in den Fokus – neben dem Üben, Gestalten und Wettkämpfen auch das Spielen. In der aktuellen Lehrplangeneration wird der Zentralstellung des Spielens dadurch nominell Tribut gezollt, dass es in zwei eigenen Inhaltsbereichen genannt wird. Aber die Idee des Spielens scheint so zentral, dass der Begriff vielerorts auch in der Bezeichnung des Fachgegenstandes verwendet wird: Bewegung, *Spiel* und Sport. Spielen ist nämlich ebenso wie das Bewegen nicht nur als Inhalt des Sports zu sehen, sondern als identitätsstif-

tendes Merkmal des Fachgegenstandes, das eben nicht nur in expliziten Inhalten wie „Basketball spielen“ auftaucht, sondern auf einer höheren fachdidaktischen Ebene liegt: Sport ist nicht nur, aber immer auch Spiel (Kurz, 2009, S. 3).¹

Diese Idee fußt auf einem bildungs- und erkenntnistheoretischen Verständnis unseres Fachgegenstandes und wurde bereits hinreichend diskutiert (vgl. zuletzt Klinge, 2014). In den 1970er- und frühen 1980er-Jahren wurde in diesem Zusammenhang bereits ein enger Schlußschluss zwischen Sportwissenschaft und Spielforschung gesucht (vgl. Hahn, 1975; Grupe, 1983), der die junge Sportpädagogik maßgeblich geprägt hat. Kern der Idee einer engen Verwandtschaft von Sport und Spiel ist die Tatsache, dass der Sport eine „ludische Dimension“ (Klinge, 2014) besitzt und in ihm, ganz ähnlich zur Kunst, exploriert, kreierte und dargestellt wird. Der Mensch tritt als gestaltendes Subjekt in Erscheinung – er erkundet, entdeckt, deutet und entwirft (vgl. Kolb, 1990); er erschließt und erbaut damit seine Welt. Wenn in diesem Sinne von Spielen die Rede ist, so scheint es anschlussfähig an kindliche oder frühkindliche Praxen. Die Rede ist von einem „Ur-Phänomen“ (Scheuerl, 1973, S. 144), aus dem sich die prägendsten Charakteristika des Spielens herauslesen lassen: Zweckfreiheit, Fiktion (Nicht-Ernst) und Gegenwartserleben in Zusammenhang mit einem Spannungszustand.² Das selbstvergessene Stapeln von Bauklötzen und die damit verbundene Ungewissheit, ob der Turm hält oder nicht wäre dann ein ähnliches Geschehen wie das Dribbeln beim Fußball, das Klettern im Hochseilgarten oder das Überqueren der Latte beim Hochsprung. Von Freude ergriffene Kinder oder dem Flow vollkommen unterworfenen Erwachsene lassen sich demselben Phänomen zuordnen.

Aber obwohl diese Ähnlichkeiten von Sporttreiben und Spielen in jedem sportpädagogischen Grundlagenwerk aufgezeigt werden, ist die gegenwärtige Praxis des Sports nach der Kindheit zu einem wesentlichen Teil genau das Gegenteil von Spielen – zweckgebunden, auf Zukunft gerichtet und vorhersehbar. Im Sportverein steht das Spielen meist nicht mehr im Mittelpunkt, auch wenn es sich dort um Spiele wie Handball, Volleyball oder Hockey handelt. Es wird trainiert, geübt und verglichen, um individuell besser zu werden und als Team erfolgreich zu sein. Der kommerzielle Fitnesport, der sich immer größerer Beliebtheit erfreut und bei Heranwachsenden rasant an Bedeutung gewinnt (vgl. Züchner, 2014; Bindel, in Vorb.) war noch nie ein Geschehen der Zweckfreiheit. Vielen geht es um Gesundheit oder darum,

gut auszusehen. Und auch das informelle Laufen, der bei weitem am häufigsten ausgeübte Sport im frühen Erwachsenenalter, kann kaum als „Spielen“ bezeichnet werden, weil Spannung und Fiktion nicht den Kern des Engagements ausmachen.

Betrachtet man das Sporttreiben im Entwicklungsverlauf des Menschen, so drängt sich die Vermutung auf, dass die ludische Dimension eben nur *eine* Dimension und noch dazu keine im Altersverlauf sehr konstante ist. So entnimmt die bildungstheoretische Annahme, mit Sport könne Gegenwart erleben, explorieren und Neues schaffen, ihre Beispiele pädagogischer Inszenierung vor allem aus dem Tanz oder aus kreativen Kulturprojekten (vgl. zuletzt Klinge, 2014). Im Kerngeschäft des Schulsports ist die Idee vom zweckfreien und explorierenden Spielen schon nach der Grundschulzeit meist bildungstheoretisches Hintergrundrauschen.

In einen kompetenzorientierten Sportunterricht lassen sich Inhalte des Spielens ohnehin nur schwer integrieren, weil sie sich nicht auf motorische, leicht zu testende Fertigkeiten reduzieren lassen (vgl. Roth, 2012, S. 74). Die Versuche theoretischer Fundierung des Kompetenzkonzepts machen deutlich, dass das Wissen über sportive Sachverhalte und ein fachgerechtes motorisches Umsetzen im Fokus stehen. Mitunter wird der Terminus „Spielen“ dann ausgespart, wie bei Gogolls „sport- und bewegungskulturellen Kompetenzen“ (vgl. Gogoll, 2012). Auch andernorts wirkt der Fachgegenstand reduziert: „Bildung braucht Bewegung“, schallt es aus allen sportpädagogischen Ecken. Das Spielen dient oft nur noch als „Epiphänomen“ (vgl. Schwarz, 2014), das dafür sorgt, die Technik- oder Motorikschulung attraktiv zu rahmen. Mit einer Marginalisierung des Spielens werden ergebnisoffene Praxen und individuelle Deutungen nebensächlich; Sportkultur wird vornehmlich als feststehende Wirklichkeit ins Spiel gebracht. Der Fokus ist dann weniger auf das Erschaffen und lustvolle Erfahren von Neuem als vielmehr auf das abprüfbar Beherrschen von Bekanntem gerichtet. Spiegelt die Schule dabei nur das wider, was auch außerhalb geschieht? Geht das Spielen auf natürliche Weise in einen kontrollierbaren Zustand – den Sport – über? Wie ist es heute um das Spielen als identitätsstiftende Praxis des Sporttreibens bestellt?

Vom Kinderspiel zum Jugendsport – zwei Thesen

Spieltheoretische Kulturanalysen gehen von einer generationalen Unterscheidung des Spielens aus – dem Kinderspiel und dem Spielen nach der Kindheit. Caillois

(1960) manifestiert das in der Trennung von *paidia* und *ludus*.³ *Paidia* meint das „elementare Bedürfnis nach Bewegung und Lärm, [...] die primitive Freude am Zerstören und Umwerfen“ (ebd., S. 38), die das Kind (ähnlich wie das Tier) triebhaft veräußert. Diese Spiele tragen weder Namen, noch haben sie Regeln. Beim *Ludus* zeigt sich das Spielen dann diszipliniert und geregelt. Dadurch kann es trainiert und verglichen werden (ebd., S. 39). Während das Kind den Ball einfach nur gegen Hauswände schießt (*paidia*), beherrscht der Erwachsene diesen Trieb in Form des regulären Fußballspiels (vom Spielen zum Sporttreiben). Auffällig bei solchen spieltheoretischen Analysen ist das Aussparen der Jugend als eigene Lebensphase, mit eigenen Bedeutungen von Spielen. Das ist bei Groos (1899), Huizinga (1939) und anderen Vorreitern aus historischer Sicht noch nachvollziehbar, weil Jugend kaum als relevanter Terminus genutzt wurde. Heute jedoch erscheint es mit Blick auf jugendsoziologische Expertise als Versäumnis, dass das Spielen von Jugendlichen nicht systematisch untersucht wird, während das Kinderspiel innerhalb der Sportpädagogik eine breite Diskussionsfläche besetzt. Wird kindliches Spielen schon in der Jugend zum ludischen Sport – geregelt und trainierbar?

Es bestehen zwei Thesen, die das bestärken. Die erste kann als *Ablösungsthese* bezeichnet werden:

Sutton-Smith (1974; 1978) und Scheuerl (1973) gehen für die Pädagogik ebenso wie Zimmer (1992) sowie Dietrich und Landau (1990) für die Sportpädagogik davon aus, dass Können und Leisten zentrale Spiel motive sind, die sich bereits während der Kindheit deutlich herausbilden. „Wenn Kinder in den ersten Lebensjahren ausreichend Gelegenheit hatten, ihren Bewegungsbedürfnissen nachzukommen und ihren eigenen Körper und ihre Umwelt so auf spielerische Weise erkunden konnten, taucht mit zunehmendem Alter der Wunsch nach dem Erlernen sportlicher Formen der Bewegung auf“ (Zimmer, 1992, S. 29). Sutton-Smith (1978) ordnet das Spielen chronologisch nach einer Abfolge verschiedener „Interaktionsformen“; am Ende der Leiter steht der Sport: „Allmählich verändern sich [...] Individual- und Mannschaftssportspiele pöbelähnlicher Haufen zu differenzierten Spielen mit spezialisierten Rollen [...]“ (ebd., S. 172 f.). Sutton-Smith (1974) versteht den Wunsch nach Expertise als Grund für die Ablösung und deklariert ihn zum anthropologischen Axiom: „What today we love, tomorrow we seek to control“ (ebd., S. 192).

Die zweite These kann als *Verdrängungsthese* bezeichnet werden:

Allen voran Zinnecker (2001, S. 109) fragt, ob wir dabei sind, „die Idee des *spielend* sich entwickelnden Kindes durch das Ideal sportiver Kindheit zu ersetzen.“ Ein halbes Jahrhundert überblickend, stellt er einen Rückgang der Straßenspielkultur fest und meint, dass der Sport „die historische Nachfolge des freien Gruppenspiels der Kinder auf der Straße“ (ebd., S. 112) angetreten hat. Aus Spielgeräten werden Sportgeräte, von der Unwägbarkeit der Straßenszenerie geht es in den geordneten Raum der Sportstätte. Grupe (1983) weist darauf hin, dass der Sport nicht immer ein Antagonist des Spielens war, sondern, dass er „sich im Zuge historischen Wandels mehr und mehr von seiner ursprünglichen spielerischen Grundorientierung entfernt hat“ (ebd., S. 18) und so zu einem „heruntergekommenen[n] Spiel“ (ebd., S. 19) mutiert sei.

Ob Ablösung oder Verdrängung – folgt man den skizzierten Thesen, endet mit der Kindheit auch weitestgehend das Ausprobieren, Neugestalten und das zweckfreie Tun. Kindheit spielt, Jugend trainiert – so die Theorie. Auf Grundlage einer eigenen empirischen Arbeit kann das differenzierter dargestellt werden.

Vom Kinderspiel zum Jugendsport – empirische Ergebnisse

Um jenseits statistischer Ergebnisse zu erfassen, ob Jugendliche spielen, muss man deren Praxen – auch die sportiven – rekonstruieren. Was bedeutet Sport für Jugendliche? Sind Charakteristika des Spielens darin enthalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden verschiedene empirische Studien verzahnt (vgl. Bindel, 2015). Im Mittelpunkt standen dabei zwei Gruppen besonderer Positionierung zum Sport: Jugendliche, die gleich in mehreren Settings Sport treiben (sogenannte Multiplayer) und junge Menschen, die außerhalb des verpflichtenden Schulsports kein Interesse an diesem Freizeitsegment haben (Sportabstinenten). Von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe wurden solche Jugendlichen zum Teil intensiv mit ethnografischen Verfahren begleitet, um Einblicke in deren subjektive Konstruktionen von *Sport* zu erhalten.

Zum ersten Interviewzeitpunkt (Alter 12/13 Jahre) verbringen die Kinder einen Großteil ihrer Freizeit im Wohnumfeld, das sie z. B. mit Rollern, Waveboards oder anderen Fahrgeräten bespielen. Sie bauen „Buden“ in nahegelegenen Waldstücken und improvisieren mit Kindern der Nachbarschaft fantasievolle Entdeckungstouren. Vor allem bei den Mädchen unterscheidet sich dieses selbstorganisierte Spielen deutlich vom fremd organisierten Sporttreiben.

Der Fokus liegt im informellen Bereich nicht auf der Leistungsverbesserung. Bei den meisten Jungen bilden sich Spielen und Sporttreiben vermehrt auf der Basis sportiver Themen ab – vor allem Fußball. Anders als im Verein, praktizieren sie aber beim Spielen im selbstorganisierten Kontext flexible und kreative Varianten.

Es ist gerade dieser informelle Sport, der mit Spielen in Verbindung gebracht werden kann. Außerdem lässt sich im bewegungsaktiven Erkunden des Wohnumfelds spielerisch-exploratives Weltbegegnen erkennen. Die Kinder erschaffen in ihren Praxen Neues; ihr Handeln scheint zweckfrei und gegenwartsbezogen.

Die empirischen Studien zeigen weiterhin: In der Jugendphase scheinen sich regulierter Vereinssport und informell-sportives Spielen zunächst parallel zu entwickeln. Bei den Multiplayern kommt es aber im Verlaufe der Jugend zu einem Ungleichgewicht: Das Sporttreiben im Verein wird als wichtiger empfunden und schon in der 9. Klasse wissen die Mädchen und Jungen wesentlich seltener von bewusst initiiertem informellem Spielen zu berichten. Vereinssport wird als der „richtige“ Sport bezeichnet. Zunächst einmal sind vier Gründe dafür festzustellen, warum der formalisierte Sport wichtiger wird als informelles Kicken oder Spielen im Park und das Verständnis von Sport prägt.

Erstens: Bei einigen Jugendlichen beginnen Sportkarrieren und man erhofft sich Erfolg in der Zukunft.

Zweitens: Informeller Sport ist im Gegensatz zum Vereinssport äußerst störanfällig und muss mühevoll selbst reguliert werden (vgl. Bindel, 2008); außerdem kann er meist nur bei gutem Wetter stattfinden.

Drittens: Vereinssport wird von Erwachsenen unterstützt und durch kommunikative Bezugnahme „wichtig gemacht“ (vgl. Bindel, 2013), während der informelle Sport aus Trainer-, Eltern- und Lehrersicht keine ernsthafte Gesprächsgrundlage bietet.

Viertens: Der Vereinssport stellt sich als geschlossenes System dar, der jugendlichem Leben dadurch Halt verleiht, dass er lebensweltliche und kulturelle Ordnung bietet.

Die Sportvereine bieten ihren Mitgliedern eine ganz bestimmte Form des Jugendsports, die sich zum Teil diametral zum informellen Sport entwickelt. Vor allem ist seine Realisation *intergenerational*, das heißt, er findet gemeinsam mit Erwachsenen statt. Deren zentrale Einwirkung auf die Praxen der Jugendlichen besteht vor allem darin, dass sie den Gegenstand verdeuten. Die Heranwachsenden lernen im intergenerationalen Dialog von „Sachautoritäten“ (Helsper, 2009), wie es „richtig“

geht und finden im Verein einen ansprechenden Entwicklungsraum, dessen zum Teil schulähnliche Ausgestaltung selten hinterfragt wird. Wie man Fußball spielt, schwimmt oder tanzt bringen Erwachsene den Jugendlichen bei. Das Explorieren und Selbst-deuten von Welt und Bewegung ist damit kein Thema des Sports mehr.

Mit der Priorisierung des „richtigen“ Sports vollzieht sich ein Bedeutungswandel bei vielen jungen Menschen. Nicht mehr die Praxis – z. B. das *Fußballspielen* – definiert die Sache, sondern die Fähigkeiten, die man benötigt, um im System des intergenerational organisierten Sports mitspielen zu können. Wegen der vertikalen Ausrichtung des Geschehens – es geht ja vordergründig um das Können, Leisten und Verbessern – entscheidet nicht nur die Freude am Laufen, Schwimmen, Werfen, Toreschießen etc. über die Teilnahme. Die Jugendlichen nennen stattdessen beispielsweise „Durchhalten“, „sich überwinden“, „alles geben“, „etwas tun, um etwas zu erreichen“ als zentrale identitätsstiftende Handlungsmerkmale.

Nach der Bedeutungszuspitzung vom Sport zum „richtigen“ Sport, tendieren die in der Forschung begleiteten Jugendlichen dazu, *alle* spielerisch-bewegten und sportiven Handlungen dahingehend zu prüfen, ob sie den Normen des „richtigen“ Sports entsprechen (also wichtig sind) und kanzeln ihre eigenen informellen Tätigkeiten mitunter als nutzlose Spielereien ab. Im informellen Sport findet in der späten Jugend vermehrt eine Abwendung vom Spielen und, besonders bei den weiblichen Jugendlichen, eine Hinwendung zur Fitnesskultur statt, die den zentralen Tugenden des „richtigen“ Sports entspricht, aber im Vergleich zum Vereinssport ohne eine Spielidee auskommt. Die Hinwendung zum zweckorientierten Trainieren wird dabei von einer gesellschaftlichen Ansprache an junge Menschen unterstützt: Dauerhaftes Engagement, Leistung und Selbstdisziplin gelten als Indizien für produktives Leben. Vermehrt taucht der Gesundheitsbegriff in diesem Zusammenhang auf. Die Alltagskommunikation fordert gesundes Leben und bringt es in Verbindung mit Motorik und Körpergewicht (vgl. Volkmann, 2015, S. 3) und damit auch mit Sport. Doch nur, wer sich dauerhaft bewegt und leistungsorientiert zeigt, tut etwas für ein gutes und gesundes Leben, so die Ansprache.⁴ Im Gegensatz dazu gilt es als fragwürdig, wenn sich junge Menschen lustvoll einer Aktivität nach der anderen hingeben, ohne dabei an ihre Zukunft zu denken. Trend- und Szenesport ist schon lange kein Synonym mehr von Jugendsport. Spielen ist out; Trainieren ist in!⁵

Nach Scheuerl (1973) erleben wir eine Umdeutung: „Man kann jedes Spielen zum ‚Sport‘ machen: Dann lässt man die Leistung dem Spiel nicht mehr dienen, sondern man nimmt umgekehrt das Spiel nur noch zum Anlass, eine Leistung zu zeigen“ (ebd., S. 151). Ergänzen muss man mehr als 40 Jahre später allerdings, dass auf das Spiel nun auch ganz verzichtet werden kann, denn das Leisten braucht heute nicht zwingend einen Anlass.⁶

Sport ohne Leisten ist im intergenerational realisierten Jugendsport nicht konzeptionell mitgedacht. Und dennoch spielen Jugendliche zweckfrei und selbstvergessen in anderen Kontexten oder Nischen des organisierten Sporttreibens. Statt von einer Ablösung oder Verdrängung des Spielens durch den Sport kann eher von einer *Abspaltung* nach der Kindheit gesprochen werden – auf der einen Seite entwickelt sich die intergenerationale Umdeutung zum „richtigen“ und wichtigen Sport, auf der anderen Seite erhält sich ein marginalisiertes Spielen, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

Und sie spielen doch...

Fragt man die untersuchten Jugendlichen, was ihnen am Fußballtraining am besten gefällt, so antworten alle Befragten ausnahmslos: „Das Spiel am Ende.“ Und auch im Schwimmverein freut man sich darauf, wenn das Trainieren in den Hintergrund gerät und das Spielen in den Vordergrund. Ein Mädchen berichtet: „... und dann dürfen wir auch mal spielen und so. Dann sind die Eltern manchmal nicht da [...], und dann haben wir 40 Bahnen am Anfang geschwommen und dann durften wir spielen.“ Entweder wird Spielen von Erwachsenen – oft am Ende des Trainings – inszeniert und geduldet oder von den Jugendlichen in einem „hidden transcript“ (Sutton-Smith, 1997, S. 116) – quasi ohne Erlaubnis – parallel zum Training realisiert.

Auffällig ist außerdem, dass in den Nischen des Vereinssports stets ein hohes Interesse an regelfreiem Spielen besteht: Vor dem Training, in den Umkleiden, auf Festen und Feiern – es ist dort zu beobachten, dass auch die älteren Jugendlichen spielen wie kleine Kinder. Sie albern und tricksen, probieren Neues aus und lachen viel. Den kindlichen Spieltrieb haben sie nicht verloren; er wird aber kein Gegenstand des regulären Sportbetriebs.

Wie sich Jugendspiel charakterisieren lässt wird deutlich, wenn man neben den Nischen des organisierten Sports ihre *intragenerationalen*, also erwachsenenfreien Räume, beobachtet. Mit zunehmendem Alter verbringen die Jugendlichen viel Zeit damit, „in die Stadt zu gehen“, „sich mit

Freunden zu treffen“, „zu chillen“ oder „on zu sein“ (Social Media). Bei genauerem Hinsehen steht dabei die Kommunikation mit Gleichaltrigen im Vordergrund. Schmidt (2004) konnte zeigen, dass in diesen Unterhaltungen Sprachspiele eine große Rolle spielen. Außerdem geht es zum Teil um Fiktives, Erdachtes oder gemeinsam Entwickeltes. Vor allem die weiblichen Interviewpartner erleben Kommunikation als spannungsvolles Spiel. Bei den männlichen Jugendlichen wird *Computerspielen* beliebter. Es führt sie meist in fiktive Welten und macht sie zu selbstvergessenen Spielern. Während die bisher genannten intragenerationalen Spielräume ohne sportive Bewegung auskommen, ist das im Bereich des *Trendsports* anders. Zwar scheint die engagierte Betätigung in einem selbstorganisierten Szenesport eher marginal und fast ausschließlich für männliche Jugendliche eine Option zu sein, ihre Existenz zeigt aber, dass auch im Sport das Spielen weiterbestehen kann. Das *Be-spielen* des Raums durch Bewegung, oft unter Einbezug eines Gerätes, zeigt am deutlichsten, dass hier der Gedanke des Spielens hervorsteht (vgl. Stern, 2010; Peters, 2011). Die Handlungen werden vom Anliegen gesteuert, die Umweltvorgaben mit dem Gerät zu meistern. Der Trick und der (Bewegungs-)Rausch sind dabei zentrale Elemente, die keinesfalls jugendtypisch sind, denkt man an das Treiben von Kindern (v. a. auch Mädchen!) auf Spielplätzen und im Wohnumfeld (s. o.). Anders als beim organisierten Sport sind diese Auseinandersetzungen mit Gerät und Umwelt deutungs Offen (vgl. Telschow, 2000; Balz, 2004). Explizit kreativ-erfinderisch sind informelle Sportpraktiken wie Headis oder Crossboccia®, die unsere Sportkultur zumindest ideell um junges Spielen erweitern und potenziell Sportkultur bereichern.

Jugendliche spielen mit Körper, Bewegung, Sprache und Fiktion. In nicht von Erwachsenen gesteuerten Räumen wird ihr Spielen dabei von bestimmten Charakteristika bestimmt: Gemeinschaftliche Kommunikation, flexible Realisierung ohne große Vorbereitung und Freestyle als Möglichkeit individueller oder gemeinschaftlicher Umdeutung von Normen. Im Kontext des Jugendsports finden sich Möglichkeiten zu einem solchen Spielen vorwiegend in den Nischen des formalen und non-formalen Sports oder im informellen Bereich, der sich allerdings nicht allen gleichermaßen öffnet (vgl. Bindel, 2008). Die empirischen Studien zeigen: Der „Sportmuffel“ (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 110) spielt gerne, hat eigentlich nichts gegen Bewegung und sucht vor allem die Abgrenzung zu Erwachsenen und deren

Vorstellungen von Sport, ohne informelle Alternativen platzieren zu können.

Es fehlt an Möglichkeiten, Sport als kommunikatives und flexibles Arrangement zu erleben, wenn man es sich nicht selbst organisieren kann oder will. Sport wird damit in der Jugend zu einer selegierenden Angelegenheit. Beispielbar ist er als Kultursegment vor allem für selbstbestimmte Macher im informellen Kontext (männlich dominiert) oder für junge Menschen, die sich am intergenerationalen Dialog um Können und Leisten beteiligen möchten.

Wer könnte die Förderung eines gegenwartsorientierten und kreativen Sports in der Jugend übernehmen? Es könnte auch eine Aufgabe der Schule sein, die damit einen Beitrag leisten würde, jungen Menschen Souveränität zu verleihen, Bestehendes der Sportkultur zu hinterfragen und sie mit Kompetenzen auszustatten, Neues zu ergänzen (vgl. Neumann, 2010) und sich zu beteiligen. Argumentierbar sind solche Bestrebungen im Kontext von Bildung und Handlungsbefähigung.

Sportdidaktische Reaktion auf ein verengtes Sportverständnis

Legt man Handlungsbefähigung (vgl. Thiele & Schierz, 2011) als ein entscheidendes fachdidaktisches Prinzip an, dann geht es darum, Heranwachsende für den außerschulischen Sport zu qualifizieren. Es wäre aber ein naturalistischer Fehlschluss, den „richtigen“ Sport mit seinen entsprechenden Zuspitzungen zum Fixpunkt des Unterrichts zu machen. Vielmehr sollte das Missverständnis angegangen werden, eine bestimmte Form des Sporttreibens und ein bestimmtes dazugehöriges Menschenbild seien relevanter als andere. Es gibt weder eine sportive Hochkultur noch Gesetze des Sporttreibens, die unser Zusammenleben bestimmen. Auch pädagogische Hoffnungen lassen sich nicht empirisch mit bestimmten Praktiken verbinden, sondern beruhen auf normativen Setzungen.

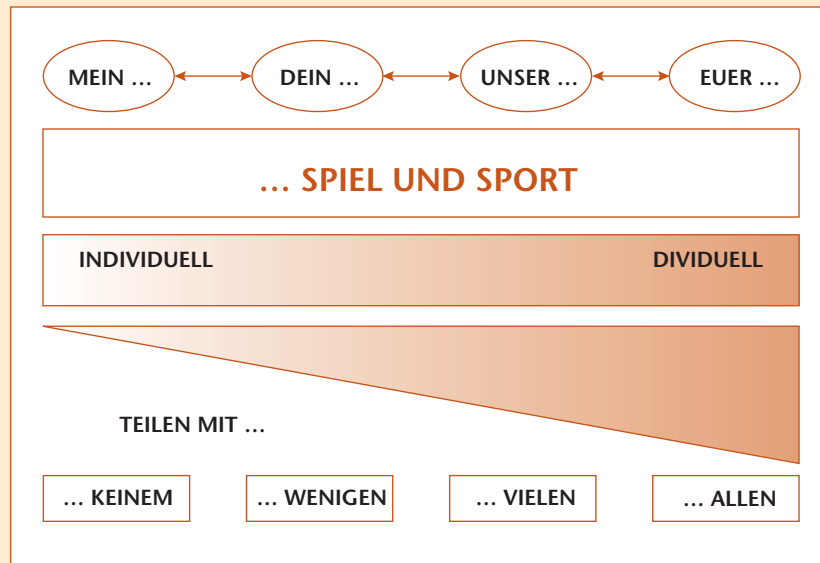
Ruin (2014) konnte herausarbeiten, dass den Sportlehrplänen Menschenbilder zugrunde liegen, die den Ideen von Gesundheit, Fitness und Arbeitsfähigkeit zugeordnet werden können. Damit wird unterstrichen, was im außerschulischen Bereich als „richtig“ und wertig kommuniziert wird: Dauerhaftes Engagement, Leistung und Verbesserung in Bewegung. In der Sportpädagogik ist das ein populäres Bild geworden; bereits im Kontext der Elementar- und Primärpädagogik wird das Kind als Leistungswesen verstanden, das sich auf natürliche Weise immer höhere Anforderungen sucht. Es fehlt für diese Einschätzung jedoch die empirische Grundlage.

Um ein deutungsoffenes Verständnis von Sport zu vermitteln, müsste eine didaktische Formel diskutiert werden, bei der die Sicherung des Spielens als zentrale Praxis des Sports mitgedacht ist. Denn ohne neue Ideen lässt sich Sportkultur nur schlecht mitgestalten. Eine entsprechende fachdidaktische Konzeption müsste dann von folgenden Inhalten bestimmt sein:

- Das „Definitionsmonopol des Sports“ (Neumann, 2004, S. 162) müsste in Frage gestellt werden. Es ginge aber nicht nur darum, „die Mache des Sports“ (Ehni, 1977) zu zeigen, sondern den jungen Menschen zu vermitteln, dass sie die Gestalt des Sports mitbestimmen können. Sport wäre sowohl als Raum vorhandener Wirklichkeiten zu erleben, als auch in Form von (nicht etablierten) Möglichkeiten.

- Sportkultur müsste als Praxis des Teilens verständlich gemacht werden **1**, in der sich bestimmte Ideen dadurch etablieren lassen, dass man sie mit anderen Menschen teilt. Man kann in diesem dialogischen System Eigenes entwerfen und zum Mitmachen anregen (z.B. Kinderspiele, Trendsport, alternativer Sport), oder die Ideen anderer, auch die gesellschaftlich etablierten (z.B. Sportarten, Fitness), teilen.
- Ausgangspunkt der Sportkultur wäre das Subjekt, das schon im ersten Schuljahr notwendige Voraussetzungen besitzt, um Sportkultur zu gestalten. Balz (2009, S. 30) weist darauf hin, ein mehrperspektivischer Sportunterricht müsse „ergänzen und erweitern, was Kinder und Jugendliche schon mitbringen.“
- Lehrkräfte sollten weniger als „Sachautoritäten“ (Helsper, 2009) auftreten sondern Schülerinnen und Schülern früh vermitteln, dass sie als Lehrkräfte nicht den „richtigen“ sondern lediglich den traditionellen – und aus guten Gründen etablierten – Sport repräsentieren. Sie sollten außerdem neben der traditionellen Sportkultur ein *System der Fragen* etablieren. Anschlüsse an die Konzepte der Ko-Konstruktion (vgl. Heinzel, 2011) müssten vor allem für die Grundschule geprüft werden.
- Dazu wäre eine deutlichere Distanzierung des Schulsports vom Vereinssport notwendig. Das betrifft sowohl die Inhalte als auch die Realisierungsform. Die Organisation von kleineren Gruppen ist oft relevanter für außerschulische Bereiche als das Spielen in großen Mannschaften oder Gruppen. Im außerunterrichtlichen Bereich, vor allem in der Ganztagsituation, sollte bewusst informeller und alternativer Sport unterstützt werden.

1 SOZIOKULTURELLE „MACHE“ VON SPIEL UND SPORT



- Die Umgestaltung großer Sportspiele und etablierter Sportformen für den individuellen und gemeinschaftlichen Gebrauch sollte thematisiert werden. Vor allem in der Sekundarstufe wird interessant, wie man Fitnesssport selbst gestalten kann oder wie man Handball spielen kann, ohne in einem Verein dafür trainieren zu müssen.
- Die Lehrkraft sollte alternative Werte vermitteln. Vor allem in der Grundschule ist das Wort der Lehrerin oder des Lehrers wichtig. Es geht beim Sport nicht nur darum, etwas besonders toll zu können oder durchzuhalten. Alternative Werte für eine Mitgestaltung der Sportkultur wären z.B. Kreativität, Flexibilität, Genussfähigkeit, Organisationstalent oder Selbstbestimmungsfähigkeit.
- Schon ab der Grundschule sollten junge Menschen in ihrer Kreativität und Schaffenskraft bestärkt werden. Die Unabhängigkeit von den Erwachsenen sollte gefördert werden (vgl. Neumann, 2010). Vor allem aber sollten diejenigen unterstützt werden, die sich in informellen Räumen nicht ausreichend entfalten können. Den Mädchen kommt ein besonderer Stellenwert zu. Ihre Spiel- und Bewegungsideen verdienen Wertschätzung und Pflege.
- Sportunterricht wäre in diesem Zusammenhang auch als Kreativfach zu verstehen, das neben dem Leisten im Traditionellen auch das Schaffen von Eigenem fördert und bewertet.

Es wird ersichtlich, dass diese sportdidaktischen Ansprüche das Spielen und damit die Gestaltungsfähigkeit in den Vordergrund rücken. Die Inhalte sind als Erweiterung der Idee der Mehrperspektivität verstehbar. Hier stehen nicht nur einzelne, bereits vorhandene, Inhalte zur individuellen Deutung

bereit, sondern die zu verhandelnde Sache selbst: der Sport. Was vielleicht als radikal erscheint, ist im Kontext der Sportdidaktik eigentlich längst eine zentrale Idee. Schon Kurz (1977, S. 142) geht es um „Anstöße zur Veränderung des Sports außerhalb der Schule“. Bräutigam (2003, S. 120) ergänzt, es sei die Aufgabe des Schulsports, „Schüler zur Teilnahme an den außerschulisch verbreiteten Sportaktivitäten zu befähigen und darüber hinaus systematisch Zugänge zu dem zu eröffnen, was im Umkreis ihrer eigenen Erfahrungen außerhalb der Schule nicht vorkommt“. Im klafischen Sinne handelt es sich hier um ein Bildungsanliegen: „Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts wird [...] darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, deren eines Moment Mitgestaltungsfähigkeit ist, zu geben“ (Klafki, 1997, S. 15).

Es wird auch ersichtlich, dass die vorgeschlagene Konzeption zurzeit vor allem darauf abzielen würde, mit der Stärkung des Spielens den informellen Sport zu unterstützen. Dessen exklusiver Charakter ist für einen prinzipiellen Einbezug aller Menschen jedoch hinderlich. Außerdem ist er als Freiluftsport nicht dauerhaft durchführbar. Ergänzende Strukturen wären dringend notwendig, um sportiven Varianten eine organisierte Plattform zu bieten. Der Vorstoß bedürfte massiver Umgestaltungen der Sportkultur, aber auch der universitären Lehrkonzeption. Das erscheint utopisch. Bedenken muss man jedoch, dass auch der Gedanke der Inklusion darauf angewiesen ist, dass man sich solchen Utopien öffnet, denn ein potenzieller Einbezug aller in das Sportsystem heißt auch, dass alle dieses System mit gleichem Recht mitgestalten dürfen, und das ist ohne didaktische Neuorientierung nicht zu haben.

Das Beschriebene wird wohl kaum in der präsentierten Form umgesetzt werden. Es wäre mehr nötig als eine Umgestaltung oder Öffnung von Sport. Voraussetzung wäre ein Paradigmenwechsel, der wohl allein aus der Sportpädagogik heraus nicht geschehen wird. Was ist damit gemeint?

Das Paradigma des Könnens und das Paradigma des Seins

Aus Erwachsenensicht wird im Rahmen des organisierten Sports vorwiegend auf das Können des Heranwachsenden Einfluss genommen. Im schulischen Rahmen wird dieser Ansatz durch den Begriff der Kompetenzorientierung repräsentiert. Im Vereinssport geschieht dies durch die Organisation der Praxen als Leistungsgeschehen. Damit zeigt sich der Sport als passendes Element einer leistungsorientierten Gesellschaft. Schulze (2003, S. 213) attestiert dieser Gesellschaft die Teilnahme an einem „Steigerungsspiel“, in dem eine ständige Verbesserung der Umstände angestrebt wird. Der Sport entspricht in besonderer Weise, diesem „Paradigma der Fähigkeit“. Die Fitnesskultur zeigt das „instrumentelle Selbstverstehen“ am deutlichsten: Sport soll dabei helfen, den Anforderungen des Lebens gerecht zu werden. Damit kann er als Element der gesellschaftlichen Produktivität gelesen werden. Marthaler (2014) hat in diesem Zusammenhang jüngst davon gesprochen, Sport sei Pflicht und die Nicht-Teilnahme als „moralisches Laster“ (ebd., S. 198) zu bewerten.

Schulze (2003) ordnet dem dominanten Paradigma der Fähigkeit das „Paradigma des Selbst“ als Gegenspieler zu. Der Mensch brauche beides: „Sein ohne Können ist unmöglich; Können ohne Sein ist zwar möglich, aber sinnlos“ (ebd., S. 199).

Das „Paradigma des Selbst“ kann bei der Sportausübung der Jugendlichen eine große Rolle spielen. Anhand des Skateboardings, des Surfens oder Snowboardens wird ersichtlich, dass *das Sein* im oder durch Sport das Können ergänzen kann. Während im informellen Bereich dazu zum Teil der Begriff „Lifestyle“ verwendet wird, kann das Ich im organisierten Kontext nur schwierig mehr sein als ein „Könnens-Ich“. Man kann Skater oder Surfer sein und damit über den Sport hinaus relevante Subjektivierungsfolien erhalten. Handballer oder Leichtathlet zu sein, bedeutet jedoch ausschließlich, diese Sportarten auszuüben.

Was ein Paradigmenwechsel – weniger Können, mehr Sein – für die Vermittlung von Sport bedeuten würde zeigt die Tabelle in [2](#) anhand dreier Ebenen, die nach Schulze (2003) zur Unterscheidung herangezogen werden können.

An dieser Stelle sei nachdrücklich darauf hingewiesen, dass über eine Betonung des Paradigmas des Selbst kreative Leistungen, individuelle Erfahrungen und das Erleben von Unterschiedlichkeit gestärkt werden. Nussbaum (2012) erkennt darin eine Stärkung von Demokratie. Inklusion als Herausforderung des Sports ist darauf angewiesen, neben dem Können und Steigern andere Gesellschaftsideale zu platzieren. Grundlage für die Chance, dass es zu einem Paradigmenwechsel kommen könnte, bildet eine starke geisteswissenschaftliche Fundierung von Sportpädagogik und damit einhergehend die Sicherung eines Sportunterrichts, der seinen Gegenstand nicht zum funktionalen und naturwissenschaftlich fassbaren Bewegungsgeschehen verkürzt.

Pragmatische Zwischenlösung – Spielen im Sportunterricht stärken

Der Beitrag schließt mit praktischen Hinweisen, wie man die Idee des Spielens im Sportunterricht erhalten kann, ohne sich dafür auf neue didaktische Entwürfe beziehen zu müssen oder auf einen Paradigmenwechsel zu warten. Auch das Bestehende beinhaltet Chancen einer Aufwertung zentraler Charakteristika des Spielens.

Spielen als Explorieren vermitteln

Es gehört sicher zu den schwierigeren Vorhaben einer Lehrkraft, auf nichts Bestimmtes hinauszuwollen. Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, um Neues im Kontext des Sports zu entwickeln, kann zu äußerst enttäuschenden Ergebnissen führen. Das liegt meist daran, dass schon Kinder bestimmte Vorstellungen von Spiel und Sport haben. Einen Ball werden sie schießen, dribbeln oder werfen. Zudem sind schnell ein oder zwei Tore aufgebaut. Offenheit erzeugt Reproduktion von Bekanntem. Explorieren erfordert Hilfe bei grundlegenden Kreativtechniken. Es empfiehlt sich, mehr als nur Material zum Ausgangspunkt einer Spiel-Exploration zu machen und Kreativität durch weitere Vorgaben zu unterstützen. Brüche mit Selbstverständlichem erleichtern die Suche nach Neuem und verdeutlichen zugleich die Idee des Spielens: Spielen mit ungleich großen Mannschaften, Regeln, die nicht für alle gelten, keine festen Mannschaftszugehörigkeiten, alleine spielen etc. Die kreative Leistung kann nicht alleine von den Kindern erwartet werden, die Lehrkraft muss zunächst vermeintlich Sinnloses als wertvoll einführen. Dabei kann in der Primarstufe das individuelle Ambivalenzerleben im Mittelpunkt stehen: Was ist für mich spannend?

In der Sekundarstufe kann eine Orientierung am traditionellen Sport das Explorie-

ren erleichtern: Welche neuen Schwimmstile könnte es geben? Welche Gegenstände kann man außer Diskus, Hammer, Ball und Speer noch werfen? Welche Strecken eignen sich für Wettläufe? Kann ich am Hang Hockey oder im Wasser Fußball spielen? Außerdem helfen konkrete Techniken des Spieleerfindens dabei, Neues zu kreieren (vgl. Balz & Bindel, 2010).

Sportarten auch als Spiele erleben

Nicht nur Sportspiele sind Spiele, auch andere Sportarten sind im Kern als solche zu verstehen. Sie folgen alle einer Idee und sind dabei zunächst zweckfrei. Zentrale Ideen unserer Sportkultur sind etwa: *möglichst schnell eine Distanz überwinden, sich selbst oder einen Gegenstand zu einem bestimmten Ort bewegen oder ein Hindernis überwinden*. Jede Sportart lässt sich einer Idee zuordnen, die am Anfang steht und sich variabel entwickeln lässt. So kann Leichtathletik z. B. als Kultur des Spielens betrachtet werden. Der offizielle Kanon an Disziplinen ist dabei lediglich eine traditionelle Konvention. Es kommt nicht nur darauf an, bestimmte Disziplinen zu beherrschen; wichtig kann auch sein: Haben wir die Idee verstanden, die hinter der Disziplin steckt? Es spricht nichts dagegen, im Schulsport weitere Disziplinen auf der Grundlage derselben Spielideen zu entwickeln. Wäre es möglich, *Hochwurf* zu etablieren? Was bräuchte man? Welche Techniken wären gefragt? Was kann man noch möglichst schnell tun außer Sprinten? Wenn es die Idee des Turnens ist, an Geräten besonders gelungene Kunststücke zu vollführen, dann ist von da aus auch Vieles möglich. Welche Geräte könnten nach welchen Kriterien bespielt werden? Diese Ideen entsprechen der dekonstruktiven Herangehensweise von Ehni (1977) und verdeutlichen den gestalterischen Aspekt, der auch dem traditionellen Sport innewohnt.

Traditionelles spielbar machen

Natürlich kommt den Traditionen in unserer Sportkultur ein besonderes Fachinteresse zu. Dass Kinder und Jugendliche „unsere“ Spiele verstehen, gehört zu den Zielen des Sportunterrichts. Die Traditionen werden aber erst dann zu Bildungsinhalten, wenn die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können: Handball lernen, um Handball spielen zu können. Man kann diesen Übertrag eher gewährleisten, wenn man vermittelt, wie man den Inhalt sowohl intergenerational als auch *intragenerational* umsetzen kann. Neben dem Erlernen von Techniken wird dann auch das Erlernen von Selbstorganisation sinnvoll: Kann man Handball spielen, ohne in den Verein einzutreten? Wie geht das? Was muss man dafür

können (vgl. Mehl & Hofmann, 2014)? Wie kann man Basketballspiele realisieren, wenn man nur zu zweit oder zu dritt ist? Ist für den sportiven Freibadbesuch vielleicht etwas anderes relevant als Schwimmstile (vgl. Neumann, 2009)? Diese Fragen verweisen darauf, Sport auch in seiner Variabilität zu verstehen (horizontal), statt nur auf die Steigerung des Könnens oder des Technikbeherrschens abzielen (vertikal).

Trendsport deutungsoffen vermitteln

Mit dem zum traditionellen Sport alternativen Trendsport kommen die Werte des Spielens in einer ursprünglichen Form in den Sportunterricht. Trendsportarten repräsentieren alternativ entwickelte Spielideen, die sich zunächst dem leistungsorientierten Kontext entziehen. Es ist daher empfehlenswert, Trendsport nicht nur im klassischen Sportarten-Sinn als Technikgeschehen zu vermitteln, sondern auch als deutungsoffene Aufgabenstellung, der eine zentrale Haltung zugrunde liegt: eigener Stil statt normierter Sport. Ob es nun einen „saut de chat“ oder ähnliches gibt, ist beim Parcour nebensächlich. Nur eigenes Explorieren auf der Grundlage des Kerngedankens führt zu einer stilistischen Weiterentwicklung des Sports. Daher ist es nicht immer wichtig, dass eine Lehrkraft zeigt, wie es geht. Eher sollten sich die Schülerinnen und Schüler selbst Möglichkeiten zeigen, wie man die gestellten Bewegungsprobleme individuell lösen kann. Gerade der Trendsport ist ein Feld der unterschiedlichsten Möglichkeiten. Das sollte bei der Vermittlung im Vordergrund stehen (vgl. Laßleben, 2009). Sportunterricht kann sich hier als Entwicklungshilfe verstehen, bei der es sinnvoller ist, die Techniken zur Selbsterprobung zu vermitteln als die zu einer normgerechten Ausübung.

Wettkampfsport ernst nehmen

Nur wenn das Spielen auch von Lehrkräften wertgeschätzt wird, können Kinder und Jugendliche selbst seinen Wert erfahren. Vor allem bei den Wettkampfsportarten kann eine Diskrepanz zwischen Schüler- und Lehrerperspektive entstehen. Während viele Schülerinnen und Schüler richtig spielen wollen, hat die Lehrkraft oft im Sinn, dass die Kinder sich austoben oder bewegen. Es führt aber zu großen Enttäuschungen, wenn das Spielen von der Lehrerin oder dem Lehrer nicht ernst genommen wird. Wenn gespielt wird, muss richtig gespielt werden. Das heißt z. B.: Das Spielende darf nicht von der Lehrerin willkürlich verkündet werden, die Mannschaften müssen fair gestaltet sein, die Regeln dürfen keinen Raum für unfaire Auslegungen bieten, der Umgang mit Regelverstößen muss geklärt

sein, der Einbezug aller Spielerinnen und Spieler muss aus der Regel folgen und darf nicht auf moralischer Basis geschehen, jeder Einzelne muss sich als ursächlich für den positiven Verlauf erleben. Es muss zudem sichergestellt sein, dass die Kinder das Spiel beherrschen, sodass auch wirklich gespielt werden kann (vgl. Scherler, 1989, S. 43 ff.). Große Spiele mit der gesamten Klasse sollten in der Primarstufe gut vorbereitet sein und nicht zu früh inszeniert werden. In der Sekundarstufe gilt außerdem: Die Jugendlichen sollten lernen, wie man selbst dafür Sorge tragen kann, mit bestimmten Voraussetzungen ein faires Spiel zu gestalten.

Fazit – Spielen für ein souveränes Sporttreiben

Eine Sportkultur wäre ohne den Einfluss des Spielens am Ende angekommen. Vielleicht wäre ein Sport denkbar, dessen spannungsreiche Aspekte wir am Fernseher oder im Stadion verfolgen, oder von dessen alternativen Spielarten wir aus den Medien erfahren, während die meisten von uns nicht spielen sondern trainieren. Wir würden das alles Sport nennen, wohl wissend, dass unser eigenes Tun mehr und mehr der Arbeit gleicht und damit zum Gegenteil von Spiel geworden ist. Trends zu erkennen und die Zukunft des Sports vorherzusagen, war das Anliegen von Christian Wopp (1994) und vor gut 20 Jahren entwarf er für die Sportkultur unserer heutigen Gegenwart treffend das folgende Szenario: „Die Vielfalt an Inhalten und Inszenierungsformen, wie sie noch in den 90er Jahren bestand, wurde zugunsten der Lösung von Bewegungsaufgaben aufgegeben, die eindeutig gesundheitsfördernd und körperformend sind“ ebd., S. 136).

Auch wenn immer noch von einer Vielfalt oder einer Unübersichtlichkeit im Kontext des Sports die Rede ist, so mehrten sich doch die Indizien dafür, dass der alltägliche Sport seine verspielte Phase überwunden hat und sich nun zum prag-

matischen Lebenshelfer entwickelt. Das ist sicher auch positiv zu interpretieren, denn der Sport kann ja in der Tat dabei helfen, gesund zu bleiben und sich gut zu fühlen. Auf die Probleme in diesem Zusammenhang wurde aber in vorliegendem Beitrag hingewiesen. Ein vom Gedanken des Spielens entkoppeltes Sportgeschehen wirkt selektiv auf die Gesellschaft und nimmt dem Individuum Souveränität. Wo Sport mit bestimmten Zwecken verbunden wird, wächst die Nachfrage nach Expertise; ein lukrativer Markt entsteht – auch für Werte.

Es sollte daher ein Bildungsanliegen sein, jungen Menschen zu zeigen, dass sie Kultur – auch Sportkultur – hinterfragen und umgestalten können. Das beginnt damit, dem „richtigen“ Sport in der Jugend Alternativen entgegenzusetzen. Das Spielen ist dafür das wichtigste Werkzeug und daher sollten wir es im Sportunterricht erhalten. In diesem Beitrag wurden dazu ein didaktischer Entwurf in seinen grundsätzlichen Forderungen präsentiert, aber auch pragmatische Möglichkeiten in der aktuellen Konzeption von Sportunterricht aufgezeigt. Als Quintessenz wäre festzuhalten: Wir sollten jungen Menschen vermitteln, dass in unserer Gesellschaft das Spielen erwünscht und im Bereich des Sports sogar erforderlich ist. In Abwandlung eines populären Slogans der Sportpädagogik lässt sich behaupten: Bildung braucht Bewegung; aber ohne Spielen wird kein Sport draus! Und wem Bildung nicht reicht, den kann man vielleicht damit überzeugen, dass Spielen äußerst lebensrelevant ist – zumindest wenn man dem berühmten Zitat von Oliver Wendell Holmes folgt: “Men do not quit playing because they grow old; they grow old because they quit playing.”

Anmerkungen

¹ Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die angloamerikanische Sprachregelung eine Trennung von „sport“, „fitness“ und „physical activity“ vornimmt. Sport ist hier enger an einen spielerischen Kern gekoppelt. Leistungssportliche Entwicklungen sind als Folge davon zu verstehen, das Spielen zum Vergleichsgeschehen zu machen.

2 UNTERSCHIEDUNGEN GESELLSCHAFTLICHER PARADIGMEN IM SPORT

(in Anlehnung an Schulze, 2003)

Unterscheidungsebene	Paradigma des Könnens	Paradigma des Seins
Vergleich innerhalb des Sports	mehr haben besser sein	Anderes haben
Methoden innerhalb des Sports	Lernen Trainieren Üben	Erfahrung Improvisation
Wandel des Sports	vertikal (immer besser können)	horizontal (immer mehr kennenlernen)

² Obgleich es je nach theoretischem Unterbau differierende Charakterisierungen des Phänomens gibt (vgl. Flitner, 1973; Scheuerl, 1973; Neitzel, 2000), lässt sich für die Sportpädagogik neben einer phänomenologischen Arbeit von Kolb (1990) eine dialektische Theorie in Anlehnung an Sutton-Smith als konzeptionell leitend bezeichnen (vgl. Ehni, 1985). Für den elementarpädagogischen Bereich ist jüngst Schwarz (2014) zu erwähnen. Die hier genannten Charakteristika lassen sich als Kern verschiedener Theorien verstehen (vgl. dazu auch Lang, 2009; Bindel, 2011).

³ Hingewiesen sei auf die unterschiedliche Verwendung des ludus-Begriffs bei Caillois und Klinge (s. o.). In der Abgrenzung zur paida kann Caillois den Begriff spezifischer und sportnaher verwenden. Bei Klinge dominiert ein übergreifendes Charakteristikum.

⁴ Die Interviews mit den Sportabstinenten machten deutlich, dass es gerade diese lebens- und gesellschaftsbejahenden Anteile des Sports sind, die manchen Jugendlichen eine Teilnahme unmöglich machen. An eine gesunde Zukunft zu denken, passt mitunter nicht zur jugendlichen Opposition gegen die Erwachsenenwelt.

⁵ Im Alter von 19–26 kommen acht der zehn beliebtesten Sportpraxen ohne Spielidee aus. Über 30 % nennen „Joggen/Laufen“ oder „Fitness-training“ als Hauptportart. Streetball und andere informelle Spielarten gingen in den letzten zehn Jahren deutlich zurück. Kommerzielle Anbieter lösen Vereine und informelle Realisierungen zum Teil ab (vgl. Bindel, in Vorb.).

⁶ Es ist dann fragwürdig, die Praxen als Sport zu bezeichnen. Eine deutlichere Trennung zwischen Fitness, Physical Activity und Sport wäre auch im deutschsprachigen Raum hilfreich, um gesellschaftliche Entwicklungen besser einordnen zu können.

Literatur

Balz, E. (2004). Zum informellen Sportengagement von Kindern und Jugendlichen: Einführung in die Thematik. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens (S. 7–16). Aachen: Meyer & Meyer.

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? Sportpädagogik, 33(1), 25–32.

Balz, E. & Bindel, T. (2010). Wir erfinden Bewegung, Spiel und Sport. sportpädagogik, 34(6), 42–45.

Bindel, T. (2008). Soziale Regulierungen in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie. Hamburg: Czwalina.

Bindel, T. (2011). Mit Kindern spielen lernen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2 (S. 107–119). Schorndorf: Hofmann.

Bindel, T. (2013). „Richtiger“ Sport (?) – Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zum jugendlichen Sportengagement. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1(1), 79–98.

Bindel, T. (2015). Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend. Aachen: Meyer & Meyer.

Bindel, T. (in Vorb.). Endstation Fitness. Wieviel Funktionalität hält die informelle Sportkultur aus? Tagungsband der DGfE-Tagung vom 5. bis 6. 12. 2015 in Köln.

Bräutigam, M. (2003). Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.

Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf: Hofmann.

Caillois, R. (1960). Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart: Curt E. Schwab.

Calmbach, M., Thomas, P. M., Borchard, I. & Flaig, B. (2012). Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Haus Altenberg.

Dietrich, K. & Landau, G. (1990). Sportpädagogik.

Grundlagen, Positionen, Tendenzen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ehni, H. (1977). Sport und Schulsport. Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (1985). Spiel und Sport mit Kindern – ein Wissensangebot. In H. Ehni, J. Kretschmer & K. Scherler (Hrsg.), Spiel und Sport mit Kindern (S. 22–26). Reinbek: Rowohlt.

Flitner, A. (1973). Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: R. Piper & Co. Verlag.

Gogoll, A. (2012). Bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele (S. 39–52). Aachen: Shaker.

Groos, K. (1899). Die Spiele der Menschen. Jena: Verlag von Gustav Fischer.

Grupe, O. (1983). Das Spiel im Sport – der Sport als Spiel? In O. Grupe, H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), Spiel – Spiele – Spielen. Bericht über den 5. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Tübingen (1982) (S. 18–42). Schorndorf: Hofmann.

Hahn, E. (1975). Das Spiel in der Leibeserziehung und im Sport. Internationales Seminar im Wingate-Institut (Israel) vom 31. 3. bis 3. 4. 1975. Sportwissenschaft, 5(2), 200–201.

Heinzel, F. (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In F. Heinzel (Hrsg.), Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? (S. 40–68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), Autorität (S. 65–83). Paderborn: Schöningh.

Huizinga, J. (1939). Homo Ludens. Köln: Pantheon.

Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, 9. Aufl. (S. 13–34). Hamburg: Bergmann & Helbig Verlag.

Klinge, A. (2014). Kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendsport: Wiederbelebung einer vernachlässigten Dimension von Bildung. In H. Aschebrock, E. Beckers & R.-P. Pack (Hrsg.), Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport (S. 512–530). Aachen: Meyer & Meyer.

Kolb, M. (1990). Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch-anthropologischen Spieltheorien. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz.

Kurz, D. (1977). Elemente des Schulsports. Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2009). Vom Sinn des Sports. Abschiedsvorlesung, 27. Januar 2009. Unveröffentlichtes Manuskript.

Laging, R. (2013). Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichtes – sportpädagogische Reflexion und Perspektive für bewegungsorientierte Didaktik. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1(2), 62–82.

Lang, H. (2009). Spielen – Spiele – Spiel. Handreichungen für den Sportunterricht in der Grundschule (5., kompl. überarb. und erw. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Laßleben, A. (2009). Trendsport im Schulsport. Eine fachdidaktische Studie. Hamburg: Czwalina.

Marthaler, I. (2014). Sport ist Pflicht. Sportwissenschaft, 15(4), 195–202.

Mehl, S. & Hofmann, J. (2014). Aus der Halle auf die Straße. Streethandball auf spezielle Situationen und Bedürfnisse anpassen. sportpädagogik, 38(1), 12–17.

Neitzel, B. (2000). Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospiele. Zugriff am 24. 04. 2015 unter http://www.google.de/url?sa=t&rc=t&q=&esc=s&source=web&cd=1&ved=OCDAQJfAA&url=http%3A%2F%2Fpub.uni-weimar.de%2Fopus4%2Ffiles%2F69%2FNeitzel.pdf&ei=1_eQUa_

BDOWF4ASU4oHYBA&usq=AFQjCNECgfdFib9QABtsx6mij4bndeOlg&bvm= bv.46340616,d.bGE Neumann, P. (2004). Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven. Hohengehren: Schneider Verlag.

Neumann, P. (2009). Splashdiving im Sportunterricht? Anregungen zu einem ungewöhnlichen Unterrichtsvorhaben. sportunterricht, 58(8), 6–9.

Neumann, P. (2010). Sport in der Sekundarstufe I. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), Handbuch Schulsport (S. 290–305). Schorndorf: Hofmann.

Nussbaum (2012). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: University Press.

Peters, C. (2011). Skating the City – Feldforschung auf der Kölner Domplatte. In T. Bindel (Hrsg.), Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik (S. 144–156). Aachen: Shaker.

Roth, A.-C. (2012). Curriculare Kompetenzerwartungen in Kernelehrplänen am Beispiel des nordrhein-westfälischen Grundschullehrplans. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele. Forum Sportpädagogik Band 4. Aachen: Shaker.

Ruin, S. (2014). Fitter, gesünder, arbeitsfähiger – Die Verengung des Körperbildes in Sportlehrplänen im Zuge der Kompetenzorientierung. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2(2), 77–92.

Scherler, K. (1989). Elementare Didaktik. Vorgelegt an Beispielen aus dem Sportunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Scheuerl, H. (1973). Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schmidt, A. (2004). Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Schulze, G. (2003). Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? München und Wien: Hanser.

Schwarz, R. (2014). Spielentwicklung in der frühen Kindheit. Zugriff am 24. 04. 2015 unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_schwarz_2014.pdf.

Stern, M. (2010). Stil-Kulturen. Performative Konstellationen von Technik, Spiel und Risiko in neuen Sportpraktiken. Bielefeld: transcript.

Sutton-Smith, B. & S. (1974). How to play with your children (and when not to). New York: Hawthorn Books, INC.

Sutton-Smith, B. (1978). Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf: Hofmann.

Sutton-Smith, B. (1997). The Ambiguity of Play. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Telschow, S. (2000). Informelle Sportengagements Jugendlicher. Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.

Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revisited Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. Spectrum der Sportwissenschaft, 23(1), 76–75.

Volkman, V. (2015). Gesundheit fördern. Bestandsaufnahme und Perspektiven für den Schulsport. sportpädagogik, 39(1), 2–5.

Wopp, C. (1994). Die Szenarienmethode als Strategie zur Gewinnung von Inhalten für den Schulsport. In F. Borkenhagen & K.-H. Scherler: Inhalte und Themen des Schulsports (S. 127–138). Sankt Augustin: Academia.

Zimmer, R. (1992). Kinder im Sport – Eine Welt zwischen Spielen und Leisten. In R. Zimmer & H. Cicurs (Red.), Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport? (S. 20–31). Aachen: Meyer & Meyer.

Zinnecker (2001). Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim: Juventa.

Züchner, I. (2014). Sport als bedeutsame Aktivität von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2(2), 39–62.

Tim Bindel ist Akademischer Rat an der Bergischen Universität Wuppertal.