

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Möglichkeiten einer Werteerziehung in Bewegung und Sport

Verfasser

Harald Lederer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl: A 482 406

Studienrichtung lt. Studienplan: UF Leibeserziehung

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt,
dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst,
andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzen
Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich
gemacht habe.

Harald Lederer
Wien, Oktober 2008

VORWORT

Ich bin überzeugt, dass nachhaltige Entwicklungen in einem bestimmten Bereich, überdauernde Verhaltensänderungen, oder schlicht die fortwährende Beschäftigung mit einer Materie nur zu erreichen sind, wenn es gelingt, die Freude gerade daran zu erhalten. Darin liegt die große Herausforderung, aber auch die Chance für einen Lehrer.

Besonders Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung und Sport sehen sich mit dieser ambivalenten Situation konfrontiert. Der gesetzliche Zwang Interesse für ein lebenslanges Sporttreiben zu initiieren kommt dabei dem frommen Wunsch in die Quere, den Schülerinnen und Schülern über das Fach Bewegung und Sport nicht nur motorische Fertigkeiten, sondern auch kognitive Kompetenzen und soziale Fähigkeiten zu vermitteln.

Hinzu kommt, dass Bewegung und Sport eine Bandbreite an Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln soll, die im österreichischen Fächerkanon Ihresgleichen sucht. Ein Blick in den Lehrplan für dieses Fach ruft bei Junglehrern und Junglehrerinnen zuweilen Minderwertigkeitsgefühle ob der Überfrachtung des Faches hervor. Ausgehend von der puren motorischen Fertigkeitsvermittlung, hat der Schulsport und damit als Protagonisten die Lehrpersonen, Kompetenzen sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich zu vermitteln.

Dieser Herausforderung begehend, die impliziten Erziehungsfunktionen des Sportunterrichts sichtbar zu machen, sich ihrer bewusst zu werden um sie so gezielter einsetzen zu können, oder schlicht um darauf aufmerksam zu machen, welche vielfältigen und verantwortungsvollen Aufgaben ein pädagogisch geleiteter, reflektierter und planvoller Unterricht leisten kann, waren Motivation genug, um mich mit der Erziehung über und zu Werten im Rahmen von Bewegung und Sport auseinanderzusetzen.

Die Entstehung dieser Arbeit hatte Symbolcharakter für mein gesamtes Studium. Ausgestattet mit übermäßigem Ehrgeiz, großen Zielen und Absichten, durchschnittlich planvollen Konzepten und mangelnder organisatorischer Durchsetzungskraft gegenüber mir selbst, begab ich mich ans Werk und muss zum Schluss für beides, den Abschluss

dieser Arbeit und meines Studiums, unzähligen Personen Dank aussprechen dessen Umfang ich nicht in Worten zu fassen vermag.

Ich danke Herrn Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für wohlwollende Worte und hilfreiche Tipps in jeder Phase der Arbeit.

Ich bin den zahlreichen Studentinnen und Studenten dankbar, die mich auf meinem Weg ein Stück begleitet haben. Ihre organisatorischen und inhaltlichen Hinweise waren eine wertvolle Unterstützung.

Ein ganz besonderer Dank für ihre seelenruhige Unterstützung, für das geduldige Ertragen meiner Launen, die das stressvolle Arbeiten mit sich brachte, für die liebevolle Hilfestellungen, und die zahllosen Kleinigkeiten, die für mich einen unschätzbaren Beitrag zur Fertigstellung dieser Arbeit leisteten, gebührt den wenigen Personen in meinem engsten Umfeld, die mir durch Zurückhaltung und die richtigen Worte Kraft gaben, auch wenn ich mich nach Ruhe und Abgeschlossenheit sehnte: Andreas Lederer und Christine Krammer.

Die größte Herausforderung besteht darin in Worte zu fassen, was einem zu groß scheint um formuliert zu werden, und dennoch gesagt werden soll.

Meinen beiden Eltern Heinz und Monika sowie ihren Partnern Dank auszusprechen ist eine solche Herausforderung. Dank für ihre aufopferungsvolle Erziehung, für ihre umsichtigen Ratschläge, für Kritik und Klarheit wo die eigene Blauäugigkeit einen Blick auf das Wesentliche versagte, für ihre finanzielle Unterstützung ohne die es nicht gegangen wäre, für ihre unendliche Geduld und Liebe und dafür, dass sie einfach da sind!

Danke!

Inhalt

A Problemanzeigen

1	Hinführung zum Thema	1
1.1	Skizzierung und Abgrenzung des Forschungsinteresses	5
2	Gliederung	8
3	Hermeneutik - das wissenschaftliche Fundament	10
3.1	Definitionen und etymologische Herkunft.....	10
3.2	Zum allgemeinen Verständnis von Hermeneutik und deren Arbeitsweise	11
3.2.1	Das Ganze durch das Einzelne und das Einzelne durch das Ganze - Der hermeneutische Zirkel	13
3.2.2	Ein Blick über den Tellerrand der Geisteswissenschaften	15

B Werte: Wahrheiten oder Gebrauchsgegenstände? - Versuch einer Begriffsbestimmung

4	Definitionsmöglichkeiten.....	17
4.1	Wertedefinitionen zur Diskussion gestellt	22
4.2	Über das Wesen von Werten - Die Schwierigkeiten der begrifflichen Fassung	24
5	Einstellungen als vermittelnde Variablen	26
5.1	Prozess des Überredens zur Änderung einer Einstellung.....	27
6	Erkenntnisse, Erläuterungen und Kritik an den Definitionsversuchen	29

C Zusammenschau empirischer Daten

7	Vorbemerkungen.....	31
----------	----------------------------	-----------

7.1	Zur Schwierigkeit empirischer Erfassung von Verhaltensmerkmalen im Sport und zum Mangel an Material	31
7.2	Möglichkeiten empirischer Erfassung von Verhaltensmerkmalen	34
7.2.1	Die Faktorenanalyse.....	34
7.2.2	Dilemmasituationen	35
8	Beschreibung der Untersuchungsdesigns	36
8.1	Werte im Leben von Schülerinnen und Schülern (Kleiner, 1999 und Drabek, 2004)	36
8.2	Sport als Medium schulischer Sozialerziehung (Prohl & Scherrer, 1996)	37
8.3	Werteerziehung im Jugendalter (Schlicht, 1998)	38
8.4	Shell Jugendstudie 2002.....	39
9	Ergebnisse zu ausgewählten Bereichen	40
9.1	Sportaktivität und Selbstkonzept (Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl)	40
9.2	Zur Beziehung von Sport und Stress, einem glücklichen Leben und der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben.....	43
9.3	Zur Beurteilung des Sportunterrichts durch die Jugendlichen.....	44
9.4	Gesundheit in Abhängigkeit von Geschlecht und Sportaktivitätsindex.....	45
9.5	Einflussnahme auf Sozialverhalten und Schulklima.....	47
9.6	Dilemmasituationen	50
9.6.1	Operationsdilemma	51
9.6.2	„Bergtour-Dilemma“	53
10	Einschränkung der empirischen Ergebnisse	55
11	Erkenntnisse, Erläuterungen und Legitimation für schulischen Sport	56

D Im Vakuum zwischen Wertewandel und Werteverlust
--

12	Status quo im Spannungsverhältnis Werteverfall vs. Wertewandel.....	57
12.1	Was für einen Werteverfall spricht	58

12.2 Warum eher von einem Wertewandel gesprochen werden sollte	59
12.3 Ausweg aus dem Spannungsverhältnis	63
12.4 Problemfeld Jugend: eine sozio-psychologische Baustelle.....	65
12.4.1 Über die Schwierigkeit der Jugend und einen Lösungsansatz	67
12.5 Erkenntnisse, Erläuterungen und Kritik an der Wertewandeldiskussion und Implikationen für die Erziehung.....	68

E Werteerziehung in der Schule

13 Erziehung allgemein kritisch betrachtet	70
13.1 Erziehender Sportunterricht - sportdidaktische Tautologie oder Idealfall (Neumann, 2004)	73
13.1.1 Was soll der Schulsport leisten?	74
13.1.2 Schemenhaftes Porträt eines erziehenden Sportunterrichts	75
13.1.3 Unschärfen und Kritik erziehenden Sportunterrichts	78
13.1.4 Conclusio eines erziehenden Sportunterrichts	81
13.2 Funktionale Sozialerziehung	82
13.3 Schulische Werteerziehung kritisch betrachtet	83
13.3.1 Charakterisierung von Werteerziehung	84
13.3.2 Mehrdeutigkeit von Werteerziehung	84
13.3.3 Kritik an der Werteerziehung und ihre Grenzen	86
14 Legitimation von Werteerziehung im Schulsport.....	89
14.1 Werte im Lehrplan und Perspektiven für die Wertevermittlung	91
15 Konzepte der Werte- und Moralerziehung im Unterricht kritisch betrachtet	94
15.1 Ansatz der Wertübermittlung	95
15.2 Das Konzept der Werte-Klarheit durch Wert-Klärung	96
15.3 Orientierung an der Theorie der Entwicklung moralischen Urteilens	99

15.4 Dilemmasituationen	102
15.4.1 Dilemma - Versuch einer Begriffsbestimmung	103
15.4.2 Berechtigung für die Integration in der Schule.....	103
15.4.3 Charakterisierung von Dilemmageschichten	104
15.4.4 Beispielhafte Dilemmasituationen	104
15.5 Praktische Umsetzung	106
16 Ausblick auf die Praxis	108
16.1 Inszenierung als Voraussetzung	108
16.2 Fairnesserziehung - Utopie einer schulischen Aufgabe oder pädagogische Chance	109

F Stundenplanungsmodule

17 Blick voraus.....	114
17.1 Themenbereich 1: Gleichberechtigung und Solidarität thematisieren, erfahren und danach handeln	117
17.2 Themenbereich 2: Selbstausdruck und Selbstverwirklichung in unterschiedlichen Situationen und anhand unterschiedlicher Bewegungsformen realisieren lernen.....	120
17.3 Themenbereich 3: Individualismus und Teamfähigkeit thematisieren und als gegensätzliche Aspekte sportlicher Handlungen erleben.....	123
17.4 Themenbereich 4: Fairness als Chancengleichheit begreifen lernen; Respekt vor dem Gegner zeigen lernen und einfordern können.....	127
17.5 Themenebreich 5: Mit Kooperation, Wettbewerb, Gewinn und Niederlage umgehen können und Verantwortung für sich und andere übernehmen können	130
17.5.1 Unterrichtsmaterial „Worin liegt der Konflikt“ zu Themenbereich 5.....	133
17.6 Themenbereich 6: Den umfassenden Begriff Gesundheit anhand der Aspekte Gesundheitsförderung sowie -erhaltung kennen und schätzen lernen.....	134

17.7 Themenbereich 7: Körper und Geist in ganzheitlichem Sinn entwickeln und in Erlebnissituationen erfahren.....	138
17.8 Themenbereich 8: Bewegung als Mittel zur Selbsterfahrung erleben - Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl in und durch Bewegung entwickeln	141

G Rückblick und Ausblick

18 Ergebnisse, Resultate und ein frommer Wunsch.....	144
---	------------

H Verzeichnisse und Literatur

19 Abbildungsverzeichnis.....	148
20 Tabellenverzeichnis	148
21 Literatur.....	149

A PROBLEMANZEIGEN

1 Hinführung zum Thema

Unter dem Gesichtspunkt der schrittweisen, aber deswegen nicht minder radikalen Stundenkürzungen in den letzten Jahren für das Fach Bewegung und Sport, ist eine sportpädagogische Debatte in Gang gebracht worden, ob es unter den gegebenen Umständen überhaupt möglich sei, den gesetzlichen Pflichten (=Lehrplan), aber auch den gesellschaftlichen Notwendigkeiten (Stichwort u.a. „Übergewichtige Jugend“) zu entsprechen, die an einen Sportunterricht herangetragen werden.

Die aktuelle Debatte rund um einen möglichen „Werteverfall“ ist dabei nur eine Facette des Phänomens Bewegung und Sport¹ an Schulen. Es ist dieser Herausforderungscharakter der in der Chance einer Veränderung steckt und die damit verbundenen Möglichkeiten für den Unterricht (auch für Bewegung und Sport), der dieser „Verfallsdebatte“ einen positiven, zuversichtlichen Beigeschmack verleiht. Die konkrete Umsetzung in den einzelnen Unterrichtseinheiten und die Integration des Wertethemas in den Sportunterricht, erweitern und vertiefen die Herausforderung zu gleichen Teilen.

Lange Zeit war das Schlagwort „Werterziehung“² untrennbar mit „Werteverfall“ verbunden. Nach und nach werden die Stimmen zahlreicher, die zum Teil vehement dafür eintreten das Bild der Jugend nicht grundsätzlich schlecht zu reden und sich folgerichtig für einen „Wertewandel“ aussprechen. Dieser Paradigmenwechsel hat zum einen zur Folge, dass der Jugend ein Recht auf Veränderung zugestanden wird, deren Rolle im Verfallsszenario die des passiven verwahrlosen-lassens war. Zum anderen

¹ Im Laufe der Arbeit wird immer wieder auch von „Sportunterricht in der Schule“ oder auch nur „Sportunterricht“ die Rede sein. Beide Bezeichnungen beziehen sich jedoch auf das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“.

² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „Werterziehung“ gegenüber dem der „Wertverziehung“ im Singular bevorzugt. Damit soll die Vielfältigkeit und Heterogenität von Werten und Wertvorstellungen widerspiegelt werden und gleichzeitig verdeutlicht werden, dass die Werterziehung zu *einem* Wert isoliert praktisch nicht stattfinden kann. Zudem trägt der Begriff der „Werterziehung“ dem allgemeinen Konsens Rechnung, wonach *die* Werterziehung nicht existiert, sondern bestenfalls unterschiedliche Konzepte mit gemeinsamen Ansätzen und Überschneidungen.

gewinnen die Unterstützungssysteme und damit die Erziehung (innerschulisch und außerschulisch) im Sinne einer Orientierungshilfe an Bedeutung. Darin liegt das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit.

Wie stellt sich die Situation der Jugendlichen heute dar, und mit welchen Veränderungen (gesellschaftlich, körperlich,...) haben sie umzugehen auf ihrem Weg zu einem vollwertigen, verantwortungsvollen Mitglied der Gesellschaft?

Welche Rolle kommt der schulischen Erziehung, vor allem aber natürlich der schulischen Sporterziehung in diesem Zusammenhang zu?

Wie können Pädagoginnen und Pädagogen sich der Herausforderung Werteerziehung im Sportunterricht stellen und welche methodischen Werkzeuge können ihnen in die Hand gegeben werden?

Diese und weitere Problemfelder sollen anhand einiger Thesen im Folgenden den Arbeitsbereich der vorliegenden Arbeit umreißen:

These 1: Der Wertbegriff ist zu einem Modebegriff avanciert und proportional zur Häufigkeit seiner Nennung scheint auch die Anzahl der semantischen Möglichkeiten zu steigen (Fees, 2000).

Je nach Kontext findet der Begriff „Wert“ in letzter Zeit sehr vielfältig und zum Teil divergent Verwendung. Von „idealen, überzeitlichen Orientierungen“ (Fees, 2000, S.12) bis hin zu Gütern und Zuständen jeglicher Art ist das Einsatzgebiet von „Werten“ mannigfach. Die Zunahme der Häufigkeit der Diskurse über Werte kann nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Pluralisierung betrachtet werden. Diese Veränderungen in der Wertevielfalt bewirken insgesamt einerseits eine Sensibilisierung für Wertethemen und andererseits auch Verunsicherung ob der neuen Hierarchien in der Gesellschaft. Die Verunsicherung entsteht vor allem aus einer zunehmenden Abkehr von traditionellen Werthaltungen und führt dazu, dass zahlreiche Rufe nach „Werten“ und einer größeren Wichtigkeit von „Werteerziehung“ laut werden.

Für die Verwendung des Begriffes „Wert“ im Zusammenhang mit Erziehung gilt diese Behauptung in gleichem Maße. Schon die historische Herkunft des Begriffes aus der Ökonomie über die Philosophie und schließlich zu den Sozialwissenschaften³, ist von

³ vgl. dazu Fees, 2000

semantischem Wandel charakterisiert. Wird zudem bedacht, dass Werte und Bildung zumeist dann gemeinsam verwendet werden, wenn eine „Krise der Erziehung“ oder ein „moralischer Verfall der Jugend“ konstatiert werden, so ist die inhaltliche Vielfältigkeit durchaus auch als Herausforderung zu verstehen. Als Herausforderung nämlich die Pluralität auch und gerade in der Erziehung als Möglichkeit für die Heranwachsenden zu begreifen, eine individuelle Wahl zu treffen.

These 2: Junge Menschen besinnen sich auf traditionelle Werte, die vermeintlich Sicherheit bieten wie etwa Familie oder auch Religion.

Der Kurier (9.7.2008) zitiert in diesem Zusammenhang Friesel, Kromer und Polak (2008) die solche Werthaltungen insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusprechen. Die Shell Jugend-Studie 2002 bestätigt diese Einschätzung liefert aber gleichzeitig ein differenzierteres Bild und spricht von einer „neuen pragmatischen Haltung“ (S. 152) der Jugend. In der Erhebung der Wichtigkeit einzelner Wertorientierungen für die individuelle Lebensgestaltung nehmen zwar „traditionelle“ Werte wie „Freundschaft“, „Partnerschaft“, „Familienleben“ die ersten Plätze ein, werden aber unmittelbar gefolgt von „Eigenverantwortung“, womit die Jugendlichen ihr Selbstbewusstsein deutlich zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig, und da kommt die Tradition in gänzlich anderer Rolle erneut ins Spiel, belegen „Konformität“ und „das Festhalten an Althergebrachtem“ die letzten Plätze (S.143). Die Sicherheit der gewohnten Werte verwenden die Jugendlichen also gewissermaßen als „sicheren Hafen“ auf ihrer Erkundungsfahrt in die Eigenständigkeit und als Rückzugsort. Der Trend zur Selbständigkeit zur Selbstbestimmung und zur Eigenverantwortung ist dabei jedoch unübersehbar.

These 3: Gesamtgesellschaftliche (Wert-)Veränderungen haben auch Auswirkungen auf die Einzelperson, insbesondere auch auf die in der Entwicklung befindlichen Jugendlichen.

Eine zunehmende Individualisierung und größer werdende Fokussierung auf das einzelne Individuum und deren Bedürfnisse, sowie eine Abkehr von traditionellen Werthaltungen und Anschauungen, betrifft die Jugend gleichermaßen wie den Rest der Gesellschaft. Dennoch wirken diese soziomoralischen Umstrukturierungen besonders

auf Jugendliche irritierend, da sie als Personen und Teile der Gesellschaft ihren Platz noch nicht gefunden haben. Für die sich entwickelnden Jugendlichen beinhaltet diese Situation einerseits „einen zunehmenden Optionsraum und die Möglichkeit, wie auch den Zwang einer Entscheidung“ (Höfer, 2000, S.12). Die Aufgabe der Unterstützungssysteme wie Familie, Schule, etc. ist es daher diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auch in ihrer Herausforderungsqualität zu begreifen und zu präsentieren. „Die Eigengestaltung des individuellen Lebensentwurfes wird nun zu einer der zentralen Handlungsaufgaben⁴“ (S.11).

These 4: Die Schule und daher auch das Fach Bewegung und Sport können gar nicht anders als „Werte“ zu vermitteln.

Die Rolle der Lehrpersonen ist in diesem Zusammenhang naturgemäß besonders zentral. Brezinka (1992) hält fest, dass „niemand erziehen [kann] ohne zu werten“ (S.142), und dass „jede Erziehung auf etwas Wertvolles gerichtet [ist]“ (ebd.). Die bloße Anwesenheit eines Pädagogen oder einer Pädagogin bedeutet für die Schülerinnen und Schüler bereits eine wertorientierte „Beeinflussung“, nämlich nach den Werten der Lehrer. Dies bestätigt auch von Hentig (1999), der davon ausgeht, dass Erziehung und Bildung niemals ohne Wertung vor sich geht. Darüber hinaus hält er eine Vertuschung oder Verdrängung dieser Tatsache für schädlich. Vielmehr gilt es sich dieses impliziten Einflussprozesses im Rahmen der schulischen Bildung bewusst zu werden und danach zu handeln. Insbesondere was die Vermittlungskonzepte betrifft, ist dieser Prozess interessant, kann danach doch davon ausgegangen werden, dass im Laufe der Erziehung Werte *jedenfalls vermittelt werden*-nämlich die der im System handelnden Personen. Für eine pädagogisch intendierte, planvolle Umsetzung von Werteerziehung bekommt so die Klärung von Werten, das Reflektieren ihrer Bedeutung für den Einzelnen und möglicher Konsequenzen eine wesentlich stärkere Gewichtung. Auch Engfer (1999) geht davon aus, dass es keine wertfreie Erziehung gibt. Er relativiert jedoch, dass Wertorientierungen Folge von Erziehung sein *können*. Dafür muss jedoch davon ausgegangen werden, dass einer solche Erziehung nicht ein statisches Wertesystem zu Grunde liegt, das jegliche Erziehungsbemühungen zu einem bloßen Werteoktroi verkommen ließe, sondern dass sie vielmehr als „wertbezogene

⁴ Die vorliegende Arbeit wurde nach den derzeit gültigen Regeln der neuen Rechtschreibreform verfasst, allfällige Zitate, die in der alten Rechtschreibung geschrieben wurden, werden entsprechend geändert. Ihr Inhalt bleibt dabei unverändert.

(Hervorheb. alle orig.) Erziehung aufgefasst, die ohnehin selbst *wertgebunden*, aber nicht unbedingt *wertbestimmend* ist“ (Engfer, 1999, S. 19).

Neben den Werthaltungen der Lehrerinnen und Lehrer spielt dabei auch deren Weltanschauung eine entscheidende Rolle.

1.1 Skizzierung und Abgrenzung des Forschungsinteresses

Die zum Thema hinführende Einleitung lässt bereits erahnen, dass der primäre Focus der vorliegenden Arbeit in der Analyse von Werthaltungen Jugendlicher und deren Implikationen für den (Sport-)Unterricht liegt.

Für eine möglichst umfangreiche und fundierte Darstellung und Behandlung des Phänomens „Werte im Sportunterricht“ beschäftigt sich der Abschnitt B mit den begrifflichen Fundamenten des Themas. Unterschiedliche Positionen werden darin gegenübergestellt und verglichen um schlussendlich eine, für die vorliegende Problemstellung sachgemäße und passende, Begriffsbeschreibung zu geben.

Welche sind die von Jugendlichen geschätzten Werte? Haben Jugendliche tatsächlich kein Interesse an ihrem Körper und ihrer Gesundheit, wie Medien und Politik uns glauben machen wollen? Sind Jugendliche heutzutage unverbesserlich egoistisch, wie ältere Generation behaupten?

Die Antworten auf diese Fragen bilden im Anschluss den Abschnitt C und gleichzeitig das quantitative Fundament der Arbeit. Die Ergebnisse von empirischen Studien werden verglichen, kommentiert und erläutert um auch die Jugend selbst (indirekt) zu Wort kommen zu lassen.

Ausgestattet mit begrifflicher Klarheit und empirischen Ergebnissen wird im folgenden Abschnitt D das Phänomen des „Wertewandels“ bzw. seiner medialen Ausformung, des „Werteverfalls“, eingehend beleuchtet. Zu klären ist, ob sich diese beiden Erscheinungen grundsätzlich unterscheiden oder nur sprachliche Feinheiten zu unterschiedlichen Worten für ein und dieselbe Erscheinung führen.

Die Umsetzung von konkreten Konzepten von Werteerziehung in der Schule steht im Mittelpunkt des Abschnittes E. Neben der Beleuchtung der Werteerziehung per se im Unterricht soll auch deren methodisch-didaktische Realisierung in der Schule bearbeitet werden. Aus der Fülle von unterschiedlichen didaktischen Ansätzen können jedoch nur 4 Ausgewählte präsentiert werden: der Ansatz der Wertübermittlung, das Konzept der Wertklärung, der moralpsychologische Ansatz von Kohlberg sowie die Möglichkeit der Behandlung von Dilemmasituationen im Unterricht.

Den Abschluss bildet schließlich der Abschnitt F in dem Planungsmodule für wertorientierte Sportunterrichtseinheiten präsentiert werden, die sich an den Richtlinien und Konzepten der Literatur orientieren und quasi die praxisorientierte Inszenierung davon ist.

Eine inhaltliche Abgrenzung hat im Zusammenhang mit Werteerziehung vor allem zum Religionsunterricht in Schulen statt zu finden. In der Öffentlichkeit sind die Vermittlung von Werten, und wertorientiertem Verhalten direkt mit dem Religionsunterricht verbunden, dessen Focus verstärkt auf der Vermittlung moralischen Verhaltens liegt. Werte als handlungsleitenden Prinzipien sind wohl nicht losgelöst von Moral zu betrachten aber auch nicht damit zu identifizieren. Im Sportunterricht und das ist das hauptsächliche Interesse dieser Arbeit, sollen Werte als übergeordnetes Regulativ verstanden werden um Schülerinnen und Schüler prosoziales Verhalten näherzubringen und dieses bei ihnen zu initiieren.

Eine Abgrenzung des Themenbereiches zur Religion hat auch noch an anderer Stelle zu erfolgen. Von Hentig (1999) stellt fest, dass ein Wertekonsens mit konfessionsbewussten Religionen nicht zu haben ist, weil der an dem „Sinn“ hängt, den diese dem Leben geben, und der ist in den verschiedenen Religionen notwendig und deutlich verschieden, sonst gäbe es sie nicht.

„Wertkonsens ist auch mit einer wertneutralen Lebenskunde oder einer philosophischen Ethik nicht zu haben: Sie stiften keine Werte; die eine beschreibt sie, die andere erklärt sie mit Hilfe ihrer Voraussetzungen“ (S. 135).

Auf sportpädagogischer Ebene bewegt sich die Arbeit vor allem im Nahbereich des „Sozialen Lernens“. Werte werden als Indikator und bestimmende

Regulationsmechanismen des sozialen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler verstanden, sodass eine planvolle, pädagogische Intervention daher zwangsläufig in den Bereich der Sozialerziehung fällt und daher thematisiert wird.

Auf das „Soziale Lernen“ im und durch Sport an sich soll aber weiter nicht eingegangen werden und dafür auf weiterführende Literatur verwiesen werden⁵.

⁵ vgl. Pühse, 1990

2 Gliederung

Die Arbeit gliedert sich in sechs Abschnitte, die sich schrittweise von der „puren“ Wissenschaft bis zur praxisorientierten Realisation im Handlungsfeld Schule konkretisieren. Jeder der folgenden sechs Abschnitte endet mit einem Paragraphen „Erkenntnisse, Erläuterungen und Kritik“. Dort wird nochmals zusammengefasst und kommentiert was geklärt wurde und was offen bleibt (bleiben muss).

Im einleitenden *Abschnitt A* wurde das wissenschaftliche Problemfeld skizziert, Forschungsinteressen präsentiert, sowie die Grenzen und Verbindungen zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen aufgezeigt.

Der begrifflichen Annäherung an das Thema widmet sich der folgende *Abschnitt B*. Unter dem Titel „Versuch einer Begriffsbestimmung“, sollen Ansätze zur Begriffsdefinition versucht werden soweit diese sinnvoll und möglich erscheinen.

Einen kurzen Ausflug in die quantitativen geisteswissenschaftlichen Methoden unternimmt der dritte *Abschnitt C*, der empirische Resultate im Themenfeld „Jugend und Werte“ präsentiert.

Neben der Zitation von Untersuchungsergebnissen wird auch auf die Schwierigkeiten der empirischen Werteforschung eingegangen. Anschließend werden Studienergebnisse in ausgewählten Bereichen besprochen und kommentiert und, bei aller berechtigter Kritik, schließlich dazu verwendet um einen wertorientierten Unterricht in Bewegung und Sport auch durch die vorgelegten empirischen Ergebnisse zu legitimieren.

Mit dem *Abschnitt D* kommt das umfangreiche, theoretische Fundament der Arbeit schließlich zu einem Ende. Dieser Abschnitt widmet sich dem gesellschaftlichen Phänomen des „Wertewandels“ und seiner Verteufelung dem „Werteverfall“ im Bezug auf die Jugend.

Nachdem ein Status quo der Diskussion umrissen wurde, sollen Argumente beider Standpunkte angeführt werden. Die spezifische Situation der Jugend wird dabei stets im Blick behalten, sodass sich konsequenterweise ein kleiner Exkurs mit den

Schwierigkeiten der Neuorientierung der Jugendlichen befasst, die nicht nur im gesellschaftlichen Bereich stattfinden.

Die Implikationen dieser kontroversen Diskussion für die Erziehung schwingen im gesamten Abschnitt mit, werden jedoch zum Abschluss noch einmal erkannt, erläutert und kritisiert.

Die konkreten erziehungswissenschaftlichen Probleme, Erkenntnisse und Implikationen sowie die Folgerungen für Didaktik und Methoden werden in den beiden abschließenden Abschnitten bearbeitet.

Abschnitt E behandelt die Aufgaben und die Umsetzung von „Werteerziehung in der Schule“, wird jedoch von einer allgemeinen Betrachtung von Erziehung eingeleitet.

Durch die Symbiose von Erziehung und Sportunterricht im Laufe dieser Arbeit drängt sich die Betrachtung von „erziehendem Sportunterricht“ als die logische Konsequenz dieser Symbiose förmlich auf. Exemplarisch soll auf dieses didaktische Konzept, seine Ansätze, sowie seine Unschärfen eingegangen werden. Dem gegenüber, oder vielmehr zur Seite gestellt, wird danach der Ansatz der funktionalen Sozialerziehung in Bewegung und Sport.

Bevor der Abschnitt mit einem Ausblick auf die Unterrichtspraxis endet und speziell die Fairnesserziehung als „Prototyp“ einer wertorientierten Arbeit in Bewegung und Sport näher besprochen wird, werden noch einige Konzepte der Werte- und Moralerziehung vorgestellt und besprochen.

Der vorletzte *Abschnitt F* enthält zum Schluss, Stundenplanungsmodule zu den unterschiedlichen Bewegungshandlungsbereichen des österreichischen Lehrplanes. Die 8 Themenfelder die den didaktischen Rahmen für die Planungsmodule darstellen, wurden auf Grund der vorangegangenen Literaturarbeit, sowie der empirischen Ergebnisse identifiziert und sogleich in die Praxis einbezogen.

Der finale *Abschnitt G* blickt noch einmal zurück auf Ergebnisse, Resultate aber auch auf Schwierigkeiten und Problemfelder einer Werteerziehung in der Schule, erlaubt sich jedoch auch einen zuversichtlichen Blick voraus in die Zukunft dieser schulischen Aufgabe und schließt mit einem frommen Wunsch.

3 Hermeneutik - das wissenschaftliche Fundament

*Eine wissenschaftliche Arbeit schreiben, bedeutet Spaß haben,
und es ist mit der Arbeit, wie mit dem Schlachten eines Schweines,
wie die Italiener sagen: man wirft nichts weg.*
UMBERTO ECO

Für die vorliegende Arbeit wurden aus zahlreichen Quellen Informationen zusammengetragen, bewertet, hinterfragt und kommentiert. Derart lag der Schwerpunkt in der Erstellung dieser Arbeit auf hermeneutischen Methoden. Neben der Phänomenologie⁶ und der Dialektik⁷ ist die Hermeneutik die wahrscheinlich wichtigste Methode in den Geisteswissenschaften. Sie ist dermaßen dominant, dass die beiden zuweilen sogar synonym verwendet werden.

Für Danner (1998) liegt in der Pädagogik der Schlüssel für erfolgreiches und wissenschaftlich verantwortungsvolles Arbeiten im Zusammenspiel der drei Methoden. „Das hermeneutische Verstehen macht den Kern des Erfassens von Erziehungswirklichkeit aus, dem phänomenologische Bestandsaufnahme und dialektisches Reflektieren zugeordnet sind“ (Danner, 1998, S. 34)

3.1 Definitionen und etymologische Herkunft

Das Wort „Hermeneutik“ leitet sich vom griechischen Wort (téchné) herméneutiké, was Auslegungskunst (lateinisch: ars interpretandi) bedeutet. Das zugeordnete griechische Verbum herméneúein heißt erklären oder lateinisch interpretare, womit die Art der Erklärung, nämlich die verstehende, interpretierende, bereits klarer wird (Geldsetzer⁸, 1994).

⁶ Die Wissenschaft von der Beschreibung von Vorgängen und Beobachtungen, die vor allem in der Erziehungswissenschaft eine große Rolle spielt. Nicht das Wissen über eine Sache, noch welche Forderungen man stellt und auch keine konkreten Theorien über eine Sache oder ein Phänomen wird betrachtet, sondern einzig und allein die Erscheinung selbst. Die Beobachtung der Sache an sich steht im Zentrum und soll möglichst wertfrei und vorurteilsfrei beschrieben werden (Danner, 1998).

⁷ Die Kunst der Gesprächsführung, im engeren Sinn sogar die Kunst Streitgespräche zu führen. Dabei ist es nicht das Ziel, dass einer der Diskutanden seinen eigenen Standpunkt aufgibt. Schon der Erhalt von Einblicken in die Widersprüche zwischen den Standpunkten wird dabei als Erfolg gewertet (Danner, 1998).

⁸ Der mehrseitige Eintrag zum Stichwort „Hermeneutik“ in Seiffert & Radnitzky (1994, S. 127-138) stammt von L. Geldsetzer, weswegen wörtliche Zitate seinen Namen führen, das Literaturverzeichnis jedoch nur die Herausgeber des Werkes.

Hermeneutik bezeichnet so „die Wissenschaft der interpretierenden Sinnvermittlung“ (Geldsetzer, 1994, S. 127), die in ihrem Wortstamm auch an den griechischen Götterboten Hermes erinnert, der mit geflügelten Schuhen die Botschaften und Weisungen der Götter den Menschen überbrachte. Drei Schwierigkeiten hält Geldsetzer im Zusammenhang mit der Überlieferung und Weitergabe von sprachlichen Dokumenten fest:

„1. Identischer Sinn lässt sich in Laut und Schriftsprachen verschiedentlich darstellen und umgekehrt aus vielfältiger sprachlicher Einkleidung als identisch wahrnehmen.

2. Der Sinn von Sätzen ist das, was man bei ihrem Gebrauche denkt.

3. Was man denkt ist ein Abbild von Dingen“

(Geldsetzer, 1994, S. 128)

3.2 Zum allgemeinen Verständnis von Hermeneutik und deren Arbeitsweise

Motiviert durch die angesprochenen Hindernisse wird Hermeneutik heute gemeinhin als die „Lehre von der Kunst der Auslegung von Texten“ (Krüger, 1997, S. 184) verstanden. Historisch bedingt hat diese wissenschaftliche Methode besonders in der Philosophie, der Juristik und der Theologie einen großen Stellenwert um „[...] die Autorität der alten Texte und Klassiker für die Lösung von Fragen und Problemen zu nutzen“ (Geldsetzer, 1994, S. 129). Im Grunde hat sich daran bis heute nicht viel verändert. Nach wie vor wird die Hermeneutik dazu verwendet in den Erkenntnissen anderer Autoren Hilfestellungen und Lösungsansätze für die eigenen Problemstellungen zu finden.

Als Kurzformel für wissenschaftliches Arbeiten kann die hermeneutische Arbeitsweise prägnant so zusammengefasst werden: „Adäquate Literatúrauswahl, korrekte und kritische Literatúrauswertung sowie adäquate und korrekte Zitierweise“ (Bänsch, 2003, S. 4).

Die sorgsame Spiegelung der literarischen Inhalte beinhaltet vor allem das Vermeiden der Verfälschung von Literaturstellen. Die hermeneutische Interpretation der Texte verlangt also danach zu beachten:

1. was genau in der betreffenden Quelle steht
2. auf welcher Basis und in welchem Zusammenhang es dort steht
3. für welchen Zeitraum oder Zeitpunkt das dort Geschriebene gilt

Die Notwendigkeit eines Vorwissens über die Quelle oder deren Autor versteht sich somit von selbst, und ist gleichzeitig essentiell in der hermeneutischen Praxis.

„Es darf Quellen nichts entnommen werden, das sie nicht hergeben, und es darf nichts in sie hineingelegt werden, was sie nicht in sich bergen! [...] ‘Kritische Literatúrauswertung’ fordert [...] die Literatur nicht in treuherziger Gläubigkeit oder schlichter Bequemlichkeit einfach wiederzugeben, sondern sich mit ihr auseinanderzusetzen“ (Bänsch, 2003, S. 6).

Verständnis für ein Phänomen erzeugen zu wollen, wie im vorliegenden Fall für die Schulrealität im weitesten Sinn, und dieses hermeneutisch zu erarbeiten, heißt sich der Notwendigkeit bewusst sein, den Autor und sein Werk interpretieren zu müssen. Erst diese Beschäftigung mit dem Autor, seiner Motivation und seinem Hintergrund lässt seinen Text im richtigen Licht erscheinen. Erst dann kann daran gegangen werden die Erkenntnisse auf die eigenen wissenschaftlichen Fragestellungen umzulegen.

Die Vielschichtigkeit und Komplexität des Prozesses des Verstehens stellt Danner (1998) in der nachstehenden Abbildung dar.

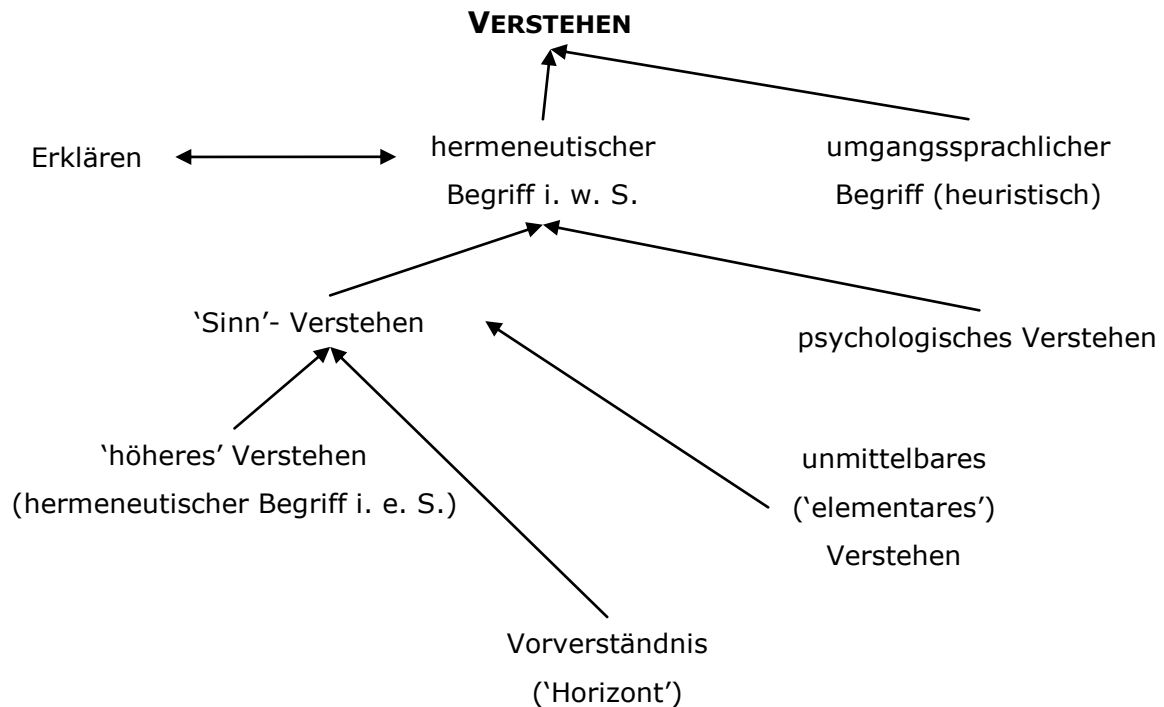
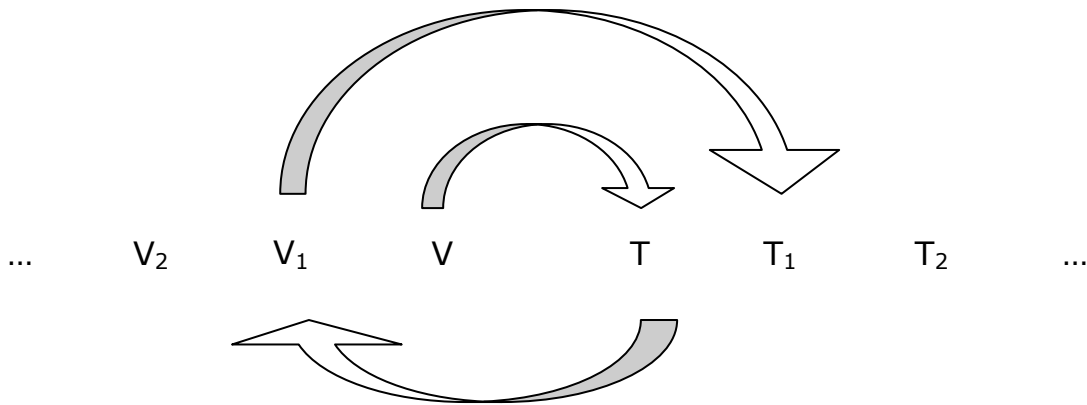


Abbildung 1.: Abgrenzung und Differenzierung von „Verstehen“ (Danner, 1998; S.36)

3.2.1 Das Ganze durch das Einzelne und das Einzelne durch das Ganze - Der hermeneutische Zirkel

Der hermeneutische Zirkel wird auch Zirkel des Verstehens genannt. Dieses zirkuläre Modell umfasst zwei Aspekte des Verstehens: das Vorverständnis und das Textverständnis. Beide stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Das bereits vor dem ersten Lesen eines Textes vorhandene Vorverständnis wird mit der Lektüre des Textes modifiziert und angepasst, sodass ein besseres Textverständnis möglich wird. Eine absolute Übereinstimmung zwischen dem Verstehenden und dem Produzenten eines Textes ist kaum möglich, doch die „hermeneutische Differenz gehört als Strukturmoment zu jeder hermeneutischen Situation“ (Krüger, 1997, S. 185).



V= Vorverständnis; T= Textverständnis; V₁= erweitertes Vorverständnis, T₁= erweitertes Textverständnis usw.

Abbildung 2: Hermeneutischer Zirkel (Danner, 1998, S. 57)

Obwohl man sich dieses rückbezüglichen Kreisverständnisses bereits in der Antike bewusst war, beschrieb Friedrich Ast vermutlich als erster das grundlegende Moment des hermeneutischen Zirkels, „dass nämlich das Einzelne durch das Ganze und umgekehrt das Ganze nur durch das Einzelne verstanden werden kann“ (Geldsetzer, 1994, S. 137). Diese Wechselbeziehung nannte Ast einen Zirkel. Der Sinn des Satzes (des Ganzen) ergibt sich nur durch die Bedeutung der Wörter (des Einzelnen), die wiederum erst im Zusammenhang des Satzes (des Ganzen) einen Sinn ergeben. Kritisiert wird an dieser Idee, dass auf diese Weise jede Interpretation das zu Beweisende voraussetzt und umgekehrt. „Das entscheidende ist nicht aus dem Zirkel heraus-, sondern in ihn nach der rechten Wiese hineinzukommen“ (Heidegger, zit. in Geldsetzer, 1994, S. 137), schreibt Heidegger, und stellt weiters fest, dass dieser Zirkel unvermeidlich sei. Das „Verstehen als Ziel hermeneutischer Bemühung hat nicht Produkt-, sondern Prozesscharakter“ (Krüger, 1997, S. 185).

Der hermeneutische Zirkel in der oben dargestellten Form als Wechselspiel von Vor- und Textverständnis geht auf Friedrich Schleiermacher zurück. Er unterschied zwischen dem grammatikalischen Verständnis als unmittelbare sprachliche Interpretation und dem psychologischen Verstehen, als Identifikation mit dem Anderen und der Auseinandersetzung mit den dessen Lebensumständen (Krüger, 1997).

Nachdem die Hermeneutik wegen ihrer großen Interpretationsspielräume und ihrer geringen „Genauigkeit“ und „Exaktheit“ bis zum Mittelalter immer wieder in der Kritik stand, erlangte die Hermeneutik in der Renaissance und im 17. Jhdt. mit der Wiederaufnahme der klassischen Bildung als interpretierende Wissenschaft größere Wichtigkeit. Das hermeneutische Arbeiten musste somit wieder verstärkt geübt und praktiziert werden und die Hermeneutik selbst musste einer Reflexion unterzogen werden. Dabei waren zwei Dinge entscheidend:

„Das Interesse einer genauen Erforschung und Ausschöpfung des (einzigen und bestimmten) Sinnes der Literaturen; was zur Ausarbeitung einer ‘zetetischen’, d.h. forschenden Hermeneutik“ (Geldsetzer, 1994, S. 129) führte. Daneben „bestand aber auch das Interesse an der Fruchtbarmachung des Sinnes und der Gehalte dieser Texte für die je gegenwärtigen Problemlagen, mit denen es die verschiedenen Disziplinen zu tun hatten“ (ebd.)

Im ausgehenden 19. Jahrhundert knüpfte Wilhelm Dilthey⁹ an die Arbeits- und Denkweise Schleiermachers an und erhob die allgemeine Hermeneutik zur methodologischen Grundlage der Geisteswissenschaften. Dilthey betonte dabei stets die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften im Gegensatz zu Zeitgenossen die exakt-naturwissenschaftliche Erkenntnisse als Grundmuster aller objektiven menschlichen Erkenntnis erklärten. Für Dilthey ist verstehen nicht primär psychologisches Einfühlen, sondern in erster Linie Sinn-Verstehen (Krüger, 1997).

3.2.2 Ein Blick über den Tellerrand der Geisteswissenschaften

Als Sinnrichtungen der Hermeneutik sind gegenwärtig zwei wesentliche Sinnrichtungen zu unterscheiden:

1. die zetetische Hermeneutik¹⁰: ausgerichtet auf die Erforschung eines präsumptiven, unbekannten jedoch angenommenen Sinnes von Dokumenten, sowie

⁹ Dilthey (1833-1911) gilt auch als der Begründer der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

¹⁰ hergeleitet vom griechischen Wort zetein, was forschen bedeutet.

2. die dogmatische Hermeneutik: orientiert sich an der Anwendung eines immer schon bekannten und ad hoc näher fixierten Sinnes ausgezeichneter Dokumente (eines Dogmas) auf bestimmte Problemlagen und Fragen (Geldsetzer, 1994, S. 134).

Neben den Geisteswissenschaften spielt die Hermeneutik auch in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Methodendiskussion eine zentrale Rolle. Als philosophische Hermeneutik ist sie quasi als verstehende Erfahrung der Welt insgesamt, der metatheoretische Bezugsrahmen für qualitative Sozialforschung und hat als Methode des Sinnverstehens auch im Kontext der qualitativen Erziehungswissenschaft einen zentralen Platz. Insbesondere bei quantitativen empirischen Untersuchungen spielt Hermeneutik eine entscheidende Rolle, weil leitende Forschungshypothesen genauso wenig wie Auswertungen der Ergebnisse und Tabellen ohne hermeneutische Analysen denkbar sind (Krüger, 1997).

**B WERTE: WAHRHEITEN ODER GEBRAUCHSGEGENSTÄNDE? -
VERSUCH EINER BEGRIFFSBESTIMMUNG**

4 Definitionsmöglichkeiten

Schon der inflationäre Gebrauch des Begriffs „Wert“ oder seiner Plural, in unterschiedlichsten Kontexten, lässt begründete Zweifel aufkommen *eine* Begriffsdefinition zu finden. Da auch unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen den Begriff zuweilen unterschiedlich verwenden, ergibt sich schon aus den unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Gewichtungen eine Fülle von möglichen Definitionen und Begriffsbestimmungen für „Werte“. Lenk erklärt zumindest das Zustandekommen einer solchen Zahl an Definitionsversuchen und begrifflichen Vielfalt, wenn er schreibt:

„Definitionen sind nicht wahr oder falsch, sondern zweckmäßig oder unzweckmäßig bzw. angemessen oder inadäquat. Sie sind von vornherein auf Problemzusammenhänge bezogen. [...] Eine Definition [...] absolut 'losgelöst' (Hervorhebung Orig.) - gänzlich unabhängig von einer Problemstellung und methodologischen Konzepten analysieren zu wollen, bleibt sinnlos“ (Lenk, 1995, zit. nach Drabek, 2004).

Diese Eingrenzung von Definitionen, oder vielmehr die Erlaubnis gewisse Definitionen im Hinblick auf ein konkretes Problem von vornherein ausschließen zu dürfen, gibt Grund zur Hoffnung im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit und seinen Fragestellungen geeignete Begriffsdefinitionen zu finden. Die Ernüchterung diesbezüglich folgt jedoch auf den Fuß, wenn man sich vor Augen führt, dass die konkreten Ansätze dieser Arbeit die Forschungsgebiete der allgemeinen Theorie der Erziehung, der Sportdidaktik und -pädagogik, der Sportsoziologie sowie der Philosophie berühren.

Um sich einem Begriff sachlich zu nähern kann das Lexikon oft einen hilfreichen Ausgangspunkt liefern. Der Brock-Haus (1975) versteht unter dem Wort „Wert“ die „Bedeutung oder Geltung, die einem Gegenstand zuerkannt wird.“ (Bd.5, S. 542) Es

wird wohl weiter unterschieden zwischen dem wirtschaftlichen Wert eines Guts (also seinem Preis oder den Kosten), zwischen dem prozessrechtlichen Wert (dem Streitwert) einer Sache oder dem volkswirtschaftlichen Wert (Gebrauchswert, Tauschwert). Ganz offensichtlich sind diese Definitionen, die Werte in erster Linie Gütern und Sachen zuschreiben, im Falle der pädagogisch-didaktischen Fragestellungen gänzlich unbrauchbar.

Dem Herz der Sache nähert man sich gefühlsmäßig schon eher mit Fees der die Definition um die ideelle Dimension von Werten erweitert und ganz explizit das Verhalten der Menschen im Blick hat.

„Dies [die Werte] können materielle oder ideelle Güter sein, damit auch normative Begriffe wie Normen, Ideale, Leitideen, Grundsätze [oder] sinngebende Glaubensinhalte“ (Fees zit. in Pichler, 2001, S.15).

Generell gelten Werte als Sollensvorschriften, was auch in der Definition von Brezinka (1990) deutlich zum Ausdruck kommt.

„Alles was für die Menschen subjektiv oder objektiv wichtig ist, wird heutzutage Wert genannt; alles was sie motiviert, was sie anstreben, woran sie sich tatsächlich orientieren, ebenso wie das, woran sie sich orientieren sollen“ (S. 144).

Um die Facette des Unterlassens von Handlungen infolge solcher Sollensrichtlinien erweitert Höfer (1995) ihre Wertdefinition wenn sie von Werten spricht als

„Verbindlichkeiten des menschlichen Lebens [in Form von] Zielen und Zwecken, die durch das Tun und Lassen der Menschen realisiert werden sollen“ (Höfe in Wilke, 1989, S. 11).

Die Schwierigkeit der Weite des Begriffs „Wert“ kann auch anhand der Formulierung Niedermanns (1986) abgelesen werden, der in seinen eher philosophischen Ausführungen einen Wert „nicht als Eigenschaft [sieht], die einem Ding oder einer Dinglichkeit zukommt“ (S. 39), sondern feststellt, dass Dinge, oder allgemeiner gesprochen, Phänomene (und damit auch der Sport) von vornherein wertneutral sind, und erst durch die je individuellen Stellenwerte der Menschen ihren Wert erhalten.

Haider (2004) versucht aus unterschiedlichen Definitionsversuchen Gemeinsamkeiten herauszufiltern und kommt zu dem Schluss, dass „ein Wert folglich so etwas wie ein ethischer Wichtigkeitsmaßstab und keine objektive Eigenschaft [ist]“ (S.47), womit den Werten ein starker individueller Zug verliehen wird, der jedoch nicht von allen Autoren geteilt wird.

Wenngleich auf unterschiedliche Weise so geben doch sowohl von Hentig (1989) als auch Kleiner (1999) ganz konkret eine Reihe von Werten an. Während von Hentig mit 12 Werten auskommt und alles darüber hinaus „entweder Tugenden, oder einfach Verhaltensformen, Tätigkeiten, Zustände“ (von Hentig, 1989, S. 43) nennt, findet Kleiner 25 Werte¹¹, die aus einer empirischen Untersuchung gefiltert wurden¹². Tabelle 1 auf der folgenden Seite zeigt eine Gegenüberstellung der beiden Wertelisten in der Überschneidungen bzw. ähnliche Wertorientierungen in der gleichen Zeile dargestellt sind.

¹¹ für das von ihm definierte „Wiener-Werte-Inventar“ vgl. Kleiner, 1999, S. 348.

¹² die Anzahl der Werte bei den einzelnen Autoren schwankt mitunter recht beträchtlich. Rokeach (1973) unterscheidet zwischen 'instrumental' und 'terminal' values (Rokeach zit. in Hein, 1995, S. 7), wobei Hentigs 12 Werte den terminal values nicht unähnlich sind.

Tabelle 1: Gegenüberstellung des „Wiener-Werte-Inventars“ (Kleiner, 1999, S. 348) und der Werteliste¹³ von v. Hentig (1989)

Kleiner (1999)		Von Hentig (1989)	
Nr.	Formulierung (Indikator)	Nr.	Formulierung
		1	Das Leben
		2	Lieben-Können/ Geliebt-Werden
		3	Wahrheit
		4	Schönheit
1	Eine friedliche Welt	5	Frieden/ Freundlichkeit/ Gewaltlosigkeit
2	Gesetz und Ordnung respektieren	6	Seelenruhe, zum Beispiel aufgrund der erfüllten Pflicht oder aus Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen/ also auch Schuldlosigkeit
3	Fleißig und ehrgeizig sein		
4	Tolerant sein	7	Solidarität/ Brüderlichkeit/ Gemeinsamkeit
5	Sich selbst verwirklichen	8	Freiheit/Selbstentfaltung/ Selbstbestimmung/ Autonomie
6	Die Dinge des guten Leben in vollen Zügen genießen		
7	Gesundheitsbewusst leben	9	Körperliches Wohl/ Gesundheit/ Schmerzfreiheit/ Kraft
8	Das tun, was andere auch tun		
9	Am Althegebrachten festhalten		
10	Im Umgang mit anderen fair sein	10	Ehre/ Achtung der Menschen/ Ruhm
11	Etwas leisten		
12	Auf Wohlstand Wert legen		
13	Gerecht sein	11	Gerechtigkeit
14	Pflichtbewusst sein		
15	Sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten		
16	Sich politisch engagieren		
17	Über Dinge Bescheid wissen	12	Bildung/ Wissen/ Einsicht/ Weisheit
18	Soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen		
19	Pünktlich sein		
20	Vergnügen (Ein genussvolles Leben)		
21	Sexualität (Ein sexuell erfülltes Leben)		
22	Macht und Einfluss haben		
23	Gesunde Lebensweise		
24	Geistig aktiv sein		
25	Sich und seine Bedürfnisse besser gegen die anderen durchsetzen		

Rokeach (1973) bringt zu all dem noch eine zeitliche und örtliche Komponente in die Diskussion ein. Für ihn sind Werte

¹³ Um Gemeinsamkeiten anzudeuten, orientiert sich v. Hentigs Reihenfolge der Werte an der Reihenfolge des Wiener-Wert-Inventars und ist nicht in der Abfolge der Originalstelle zitiert.

„zentrale kognitive Strukturen, mit deren Hilfe Menschen ihr Leben ausrichten und organisieren. Sie sind abstrakt, zeitlich stabil und transsituational konsistent“ (Rokeach, 1973, zit. in Schlicht, 1999, S. 8).

Als letzte Verdichtung des Definitionendschungels zwischen Wahrheit und Gebrauchsgegenstand sei noch die Formulierung von Klages (1995) zitiert, der Werte als

„innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens [sieht], die überall dort wirksam werden, wo nicht biologische ‘Triebe’, Zwänge, oder ‘rationale’ Nutzenserwägungen den Ausschlag geben“ (Klages in Hein, 1995, zit. nach Drabek, 2004).

Ganz ähnlich klingt das bei Frankl (1905) der ebenso die Werte in der Abgrenzung von den Trieben erklärt, als er meint:

„Im Gegensatz zum Tier, sagen dem Menschen keine Instinkte, was er tun muss, und im Gegensatz zum Menschen von gestern sagen dem Menschen von heute keine Traditionen mehr, was er tun soll. Nun weder wissend, was er muss, noch wissend was er soll, scheint er nicht mehr recht zu wissen, was er will“ (Frankl, 1905 zit. in Luther, 1998).

Im Hinblick auf die später genauer zu diskutierende Frage des Wertewandels¹⁴, ist die mögliche zeitliche Konsistenz von Werten überaus spannend. Auch Hentig formuliert eine Wertedefinition, deren interessanteste Facette zusätzlichen Zündstoff in die Wandel-Verlust-Diskussion wirft. Er schreibt:

„Werte (Wahrheit, Schönheit, Gerechtigkeit) sind Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben.[...] Sie werden von uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch sie geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden“ (Hentig, 1999, S. 69).

¹⁴ vgl. Abschnitt D ab S. 57

4.1 Wertedefinitionen zur Diskussion gestellt

Tabelle 2: Wertedefinitionen im Überblick

Nr.	Autor	Jahr	Definition
1	Rokeach	1973	zentrale kognitive Strukturen, mit deren Hilfe das Leben ausrichtet und organisiert wird. abstrakt, zeitlich stabil und transsituational konsistent
2	Brock-Haus	1975	Bedeutung oder Geltung die einem Gegenstand zukommt
3	Shaver & Strong ¹⁵	1976	Kriterien zur Beurteilung von Situationen, Dingen oder Personen
4	Höfer	1984	Verbindlichkeiten des menschlichen Lebens [in Form von] Zielen und Zwecken, die durch das Tun und Lassen der Menschen realisiert werden sollen
5	Brezinka	1990	was für die Menschen subjektiv oder objektiv wichtig ist. woran sie sich orientieren, ebenso wie das, woran sie sich orientieren sollen
6	Klages	1995	innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens, wo nicht biologische Triebe, Zwänge, oder Nutzenserwägungen den Ausschlag geben.
7	Von Hentig	1999	Ideen, die bestimmten Dingen oder Verhältnissen zugeschrieben werden. Können nicht erfunden, nicht abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden
8	Fees	2000	Materielle oder ideelle Güter, damit auch Ideale, Grundsätze
9	Pichler	2001	richtungs- und sinngebende Ideale. Bewertung hängt vom individuellen weltanschaulichen Bezugssystem ab
10	Schierz	2002	Resultate von Güterabwägungen im weltanschaulichen Kontext
11	Haider	2004	ein ethischer Wichtigkeitsmaßstab und keine objektive Eigenschaft

Versucht man das Dickicht all dieser Definitionen ein wenig zu lichten, so kann zusammengefasst werden, dass Frankels und Klages' Ideen Parallelen erkennen lassen, die dem Leser eher das Gefühl geben, dass Werte als Grundwahrheiten dem

¹⁵ "They [Werte] are criteria by which we judge 'things' (people, objects, ideas, actions and situations) to be good, worthwhile, desirable; or, on the other hand, bad, worthless, despicable; or, of course, somewhere in between these extremes." (zit. nach Kleiner, 1999)

Menschen schon durch die Natur gegeben sind, derer er sich unbewusst bedient. Einzig übergeordnete Verhaltensrichtlinien sind in diesen Vorstellungen nur mehr die Grundbedürfnisse und Triebe des Menschen.

Von Hentigs Definition passt hier insofern dazu, als auch der davon ausgeht, dass Werte nicht verschwinden können. Sie müssen also dem Menschen immanent sein, und es liegt nur an ihm sich derer auch zu bedienen.

Eine eher technische Vorstellung eines Werts als Gebrauchsgut, dessen sich die Menschen zeitweilig bedienen können um es zu einem späteren Zeitpunkt wieder abzulegen, oder gegen ein anderes auszutauschen, vermitteln Brezinka (1992) und Höfer (1995). Das wesentliche Charakteristikum dieser beiden Definitionen ist die implizit enthaltene Individualität des Menschen und seiner eigenen Werte. In die gleiche Kerbe schlagen auch Shaver & Strong (1976) die Werte als Bewertungsmaßstäbe ansehen und damit auch implizit zugestehen, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anlegen können.

Diese unterschiedlichen Maßstäbe erhalten vor allem im Hinblick auf Werteerziehung im System Schule eine neue oder zumindest eine zusätzliche Dynamik. Schierz (2002) definiert „Werte und Werthierarchien [als] Resultate von Güterabwägungen in weltanschaulichen Kontexten“ (S.52). Das Erstellen eines Bezuges zwischen verschiedenen Weltanschauungen und Werten oder Werthierarchien wie Schierz schreibt, fügt sich zwar gewissermaßen in die Reihe der Definitionen ein, die zumindest einen Teil der Werte oder deren Übernahme individuellen Charakter zuschreiben, erhält aber gewisse Brisanz wenn man weiterdenkt, und bereits Werteerziehung im System der staatlich organisierten Schulen im Kopf hat. Schnell stößt dort eine möglichst offene, selbstbestimmte Werteübernahme der Heranwachsenden an ihre systemimmanenten Grenzen. Pichler (2001) orientiert sich, was die Einbettung von Werten in ein Gesellschaftssystem anbelangt, an Schierz.

“Werte drücken als richtungs- und sinngebende Ideale einen persönlichen Lebenssinn aus, ihre Bewertung als gut oder schlecht, als erwünscht oder unerwünscht hängt somit vom individuellen weltanschaulichen Bezugssystem ab“ (Pichler, 2001, S. 15).

Im späteren Kapitel das die Werteerziehung in der Schule konkret betrachtet¹⁶, wird diese Problematik noch einmal aufgegriffen und näher beleuchtet. Auch in der Psychologie und Soziologie werden Werte als Persönlichkeitseigenschaften wie Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen oder Gesinnungen hinsichtlich jener Güter verstanden, die Menschen in der subjektiven Rangordnung dieser Güter für sich positiv bewerten (Brezinka, 1992). Wie schon einige der Definitionen davor, folgt auch daraus unmittelbar der Wertewandel der Gesellschaft aus dem Wandel der Einstellungen der Individuen. Vor allem im Hinblick auf das kommende Kapitel über den Wertewandel und/oder Werteverlust ist dieses spannende Verhältnis zwischen Wahrheit und Gebrauchsgegenstand interessant.

Insgesamt ist festzustellen, dass in einer großen Zahl an Definitionen die Individualität von Werten auffällig ist, respektive die Subjektivität der Auswahl hinsichtlich dessen was als Wert verstanden wird. Darüber hinaus kann festgehalten werden kann, dass die einer Gesellschaft zu Grunde liegenden impliziten „Systemregeln“ eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Ausbreitung und Übernahme von Wertorientierungen spielen.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich im Weiteren an der Definition von Brezinka, der zwischen der subjektiven und der objektiven Wichtigkeit von Werten unterscheidet, und damit gezielt den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Die angesprochene Abhängigkeit eines Wertesystems von der Weltanschauung muss als zusätzliche Facette hier jedoch noch ergänzt werden. Die Begriffsgrundlage dieser Arbeit könnte also lauten:

Werte sind alles was für die Menschen, abhängig von ihrer Weltanschauung, subjektiv oder objektiv wichtig ist; alles was sie motiviert, was sie anstreben, woran sie sich tatsächlich orientieren, ebenso wie das, woran sie sich orientieren sollen.

4.2 Über das Wesen von Werten - Die Schwierigkeiten der begrifflichen Fassung

Gewiss kann keine endgültige Entscheidung darüber getroffen werden, ob Werte nun eher als Wahrheiten oder Gebrauchsgegenstände gelten. Die Pluralität der Gesellschaft

¹⁶ vgl. Abschnitt E ab S. 71

und ihrer Phänomene macht eine solche binäre Entscheidung ohnehin a priori unmöglich. Kann es dennoch gelingen Gemeinsamkeiten von Werten zu finden, sodass das Phänomen „Werte“ zumindest eingegrenzt werden kann?

„Der Kultus der Werte ist reaktiv zu verstehen aus der Desorientierung und Entstrukturierung einer Gesellschaft, in der zwar die traditionellen Normen nicht mehr bestehen, aber die Individuen sich auch nicht selbst bestimmen, sondern nach etwas greifen, woran man sich halten kann“ (Adorno, 1963 zit. in Schierz, 2002, S. 53).

Schon hier, wie bereits bei einigen der Definitionen zuvor, steht das Individuum und seine Entscheidung, was als Wert betrachtet wird, im Zentrum. Dieses Charakteristikum von Werten ist vor allem für die Erziehungspraxis und konkret natürlich für die Werteerziehung, die an späterer Stelle noch ausführlich behandelt wird¹⁷, eine Schlüsseleigenschaft. Gänzlich auf Individualität zurückziehen vermögen sich die Werte dennoch nicht. Von Hentig formuliert dies treffend indem er schreibt: „Werte sind außerdem vielen gemeinsam. Ein Wert, den keiner mit mir teilt - er mag noch so heilig sein - ist den anderen eine Marotte.“ (Hentig, 1999, S. 71) Von *einem* Wert zu sprechen scheint angesichts der vielfältigen Einflüsse auf den Wertekanon und die tiefreichenden Zusammenhänge seines Entstehens überhaupt ein zu ehrgeiziges Ziel zu sein. Dass die einzelnen Werte nicht aus dem Ganzen „heraus präpariert“ werden können, sieht auch Hein (1995) so. Er sieht sie an ein komplexes Mensch-Umwelt-Verhältnis gebunden und glaubt, dass Werte daher nicht isoliert betrachtet werden können. Dieses Verhältnis wiederum ist einem stetigen Wandel unterworfen wodurch die Änderungen des Wertekanons, die beobachtbare Steigerung der Pluralität sowie die sich ändernden Werteprioritäten erklärbar sind.

¹⁷ vgl. Abschnitt E ab S. 71

5 Einstellungen als vermittelnde Variablen

*Moral dient dem Zweck das soziale Leben einer Gruppe zu regeln.
Weltfriede war nie das Ziel
MARC HAUSER*

Wie die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen sollten, ist die begriffliche Fassung von Werten ein höchst anspruchsvolles Unterfangen, und ob es die *eine* Definition geben kann, darf ohnehin bezweifelt werden. Weil Werte also nicht direkt verbal repräsentierbar sind, gelten Einstellungen als vermittelnde Variablen, die die individuellen Werte und Selbstverwirklichungstendenzen zum Ausdruck bringen. Vor allem in der Praxis einer Schule erhalten die Einstellungen als unmittelbare Repräsentanten der Werte somit große Bedeutung. Zudem wird ihnen wegen der besseren empirischen Überprüfbarkeit auch zunehmende wissenschaftliche Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist eine zunehmende Abwendung von der empirischen Werteforschung hin zu Einstellungskonzepten festzustellen, da Einstellungen eine größere Verhaltensnähe zugesprochen wird (Schlicht, 1998).

Die Abgrenzung von Einstellungen gegenüber Werten besteht vor allem darin, dass Zentralität¹⁸ nicht gegeben ist, und dass insbesondere Werte zeitlich stabiler sind als Einstellungen. Ein „Wertesystem“ wird demnach eine „überdauernde Organisation von Meinungen oder Einstellungen darüber, wie man sich verhalten oder welche Endzustände der Existenz man anstreben sollte“ (Schlicht, 1998, S. 21) bezeichnet. Schon auf Grund der zeitlichen Komponente, und der Tatsache, dass Einstellungen quasi als Indikatoren für Werte oder Wertvorstellungen verwendet werden können, scheint eine Hinwendung zu Einstellungskonzepten gerechtfertigt. Auch im Zuge dieser Arbeit werden empirische Untersuchungen über Einstellungskonzepte noch einmal ins Spiel gebracht. Dabei sind vor allem die Arbeiten von Prohl & Scherrer (1996) und Schlicht (1998) hervorzuheben.

¹⁸ vgl. Rokeach „Werte sind zentrale kognitive Strukturen“.

5.1 Prozess des Überredens zur Änderung einer Einstellung

Hovland (1960) nennt Einstellungen „predispositions to respond to some class of stimuli with certain classes of response“ (zit. nach Schlicht, 1998, S. 21). Dabei wird zwischen affektiven (positiven oder negativen Gefühlen hinsichtlich eines Objekts), kognitiven (Meinungen über ein Objekt) und verhaltensmäßigen (Verhaltensabsichten oder –tendenzen) Reaktionsklassen unterschieden. Aus dieser Unterscheidung leitet er ein Dreikomponentenmodell der Einstellungen ab. Dem gegenüber stehen Verfechter des eindimensionalen Modells, in dem „the term attitude should be used to refer to a general, enduring positive or negative feeling about some person, object or issue“ (Fishbein & Ajzen, 1975, S. 17).

Die Autoren sehen für das Ziel der Einstellungsänderung zwei Möglichkeiten. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Erfahrung. Sowohl durch direkte Erfahrungen als auch über indirekte Erfahrung kann es zur gewünschten Einstellungsänderung und damit zur erhofften Verhaltensadaption kommen. Direkte Erfahrungen führen zur Änderung der Einstellung, falls die Wirkung einer selbst ausgeführten Handlung auf das Ergebnis wahrgenommen und die Ursache sich selbst zugeschrieben wird. Um indirekte Erfahrungen zu machen sehen die Autoren den Weg, die Konsequenzen der Handlungsalternativen über persuasive Kommunikationen zu beschreiben; d.h. mittels Argumenten, die bestimmte Einstellungen zu Objekten, Personen oder Situationen stützen oder beeinflussen. McGuire (1985) hat dafür ein Modell der Überredung vorgestellt.

Auf dem Weg von der Botschaft bis hin zur tatsächlichen Änderung der Einstellung und als Konsequenz daraus, der Änderung des Verhaltens stellt McGuire ein fünf stufiges Überredungsmodell vor. Anzumerken ist jedoch, dass die „Überredung“ hier jedoch als freiwilliger Akt zu verstehen ist. Mehr noch, darin liegt der Schlüssel dieses Modells, dass der Empfänger der Nachricht oder der Botschaft, diese einerseits verstehen und vor allem für sich einsehen muss um nachfolgend andauernd danach zu handeln. Nach McGuire hängt die Überredungswirkung einer Botschaft von 5 Faktoren ab:

1. Aufmerksamkeit des Empfängers
2. Verstehen des Inhaltes

3. Akzeptanz der Argumente und das darauf folgende Ändern der Einstellung
4. Beibehalten der geänderten Einstellung
5. Verhalten entsprechend der geänderten Einstellung.

Diese 5 Faktoren wurden oft auf ein 2-Phasenmodell reduziert, das aus Rezeption und Akzeptanz besteht, welches Rezeption, Motivation und die Fähigkeit zur Kommunikation beinhaltet. Das Zuhören kann dabei nur mit Aufmerksamkeit gleichgesetzt werden sofern die Motivation dazu vorhanden ist. Ein Schlagwort der Kommunikationstheorie von Konrad Lorenz kann auch hier zur Illustration angeführt werden: „Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden“. Die Akzeptanz schließlich erfolgt erneut auf 2 Routen (nach Petty und Cacioppo, 1986 in Schlicht 1998):

1. zentrale Route: Der Aufnehmende oder Empfänger prüft sorgfältig hinsichtlich des argumentativen Gehalts und vergleicht diesen mit seinem eigenen Wissen
2. periphere Route: diese erfolgt im Sinne einer heuristischen Informationsverarbeitungsstrategie. Die Botschaft wird auf andere nicht mit Botschaftsinhalt zusammenhängende Hinweise, wie z.B. allg. Autorität oder Kompetenz überprüft. Beide Routen zusammen vertiefen den Wandel der Einstellungen.

6 Erkenntnisse, Erläuterungen und Kritik an den Definitionsversuchen

Trotz der dargestellten Schwierigkeiten, die sich einerseits aus den vielfältigen Begriffskopplungen und der inhaltlich unterschiedlichen Verwendungen von „Werten“ in der Alltagssprache ergeben, und die andererseits in der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen begründet liegen, konnten Werte im allgemeinen als Sollensvorschriften für menschliches Handeln charakterisiert werden. Werte repräsentieren folglich so etwas wie einen ethischen Wichtigkeitsmaßstab, die allerdings an die jeweilig vorherrschende Weltanschauung gekoppelt sind, und damit in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutung haben. Diese Sollensvorschriften, über die weitgehend gesellschaftlicher Konsens herrscht, sind für die Individuen insofern wichtig, als sie Strukturen schaffen, mit deren Hilfe Menschen ihr Leben ausrichten und organisieren können.

In der Kontroverse der Auffassungen Werte als Grundwahrheiten anzusehen, die im Gegensatz zu den Trieben den Menschen eine äußere Führung bietet, und der konträren Position, wonach Werte vom Menschen selbst gewählt werden und demnach wieder verworfen werden können, konnte festgehalten werden, dass die Individualität des Menschen eine wichtige Rolle spielt um Einstellungen in den Rang der Werte zu erheben. Dennoch kann aber nur ein Wert entstehen, wenn viele diesen als Wert ansehen.

Die konsequente Erweiterung der Position der individuellen Auswahl der Werte und deren Verfolgung um den Aspekt der bereits angesprochenen Weltanschauung vervollständigt die Betrachtung von Werten. Es kann durchaus argumentiert werden, dass diese bereits implizit in einigen Definitionen enthalten ist. Überall wo die Individualität der Menschen, ihre selbständige Entscheidung der Übernahme von Werten oder ähnliches ins Spiel kommen, ist bedingt durch den vorangegangenen Erziehungsprozess die Weltanschauung ohnehin bereits in die Wertentscheidungen der Menschen eingeflossen.

Einstellungen wurden als vermittelnde Variablen in das große Konstrukt der Werte eingeflochten. Als unmittelbare Repräsentanten der Werte kommt ihnen somit große

Bedeutung zu, vor allem in der Betrachtung von kurzen Zeiträumen wie beispielsweise einer Schullaufbahn.

Offen bleibt der Wunsch nach einer eindeutigen Definition für das Phänomen der Werte. Die Vielschichtigkeit der Einflüsse, wie auch der Fragestellungen dazu bedingt eine Suche in der jeder für sich und sein Problemfeld selbst mögliche, adäquate Begriffsklärungen selbst definieren oder andere adaptieren muss und zu erklären hat, warum gerade diese für ein bestimmtes Problem die geeignete ist.

C ZUSAMMENSCHAU EMPIRISCHER DATEN

7 Vorbemerkungen

Anhand der Studien von Prohl/Scherrer (1995), Schlicht (1998), Kleiner (1999), Brettschneider (2001), Drabek (2004), und der Shell Jugend Studie 2002 soll in diesem Abschnitt eine Auswahl an Ergebnissen gegeben werden, die das Feld für die darauf folgende Betrachtung des Wertewandels und Wertekanons Jugendlicher im Lichte der Theorie bereitet. Den Anspruch der Empirie und deren Stellungen für Fragen der Werteerziehung beschreibt Kleiner (1999) so:

„Die Aufgabe der empirischen Werteforschung kann darin gesehen werden, Aussagen über die Wirklichkeit zu gewinnen, und die Stellung der Werte in dieser zu verdeutlichen“ (Kleiner, 1999, S. 311).

Mittels des Untersuchungsverfahrens der Faktorenanalyse konnten in den beiden Studien von Kleiner und Drabek eine bestimmte Anzahl von Werten¹⁹ gefiltert werden. Interessant ist dabei, dass zwischen den Werthaltungen (auch der Entscheidungen im Rahmen der Dilemmasituationen) und der sportlichen Aktivität der Befragten Schülerinnen und Schüler ein Zusammenhang hergestellt werden konnte. Dazu definiert Kleiner (1999) den Indikator „bewegungs- und sportbezogene Aktivität“ (S. 337). Dieser „Sportaktivitätsindex“ errechnet sich über die Einflussgrößen Häufigkeit, Dauer und Intensität der sportlichen Betätigung außerhalb des Schulsports²⁰.

7.1 Zur Schwierigkeit empirischer Erfassung von Verhaltensmerkmalen im Sport und zum Mangel an Material

Schon im Abschnitt B zeigte sich die Schwierigkeit einer konkreten begrifflichen Fassung von Werten und Werthaltungen. Ungleich schwieriger ist jedoch die empirische und statistische Behandlung und Beschreibung derselben in der Bevölkerung.

¹⁹ zum „Wiener-Werte-Inventar“ siehe Abschnitt B: Begriffsdefinitionen ab S. 17.

²⁰ Näher eingegangen wird auf die Studienkonzeption sowie den Sportaktivitätsindex unter Punkt 8.1.

Mit ihrem Beginn erst in den frühen sechziger Jahren stellt allein das „Alter“ der empirischen Werteforschung in diesem Zusammenhang einen limitierenden Faktor dar. Schlicht (1998) sieht die Problematik (unter anderem) auf der organisatorischen Seite:

„Der unbefriedigende Mangel an empirischen Studien zum Thema Sport und Sozialverhalten lässt sich zum Teil durch theoretische und methodische Probleme erklären. So kann weder der Sport, mit der Vielfalt seiner Erscheinungsformen und Sinndimensionen, als einheitliches Phänomen behandelt werden, noch kann das breite und umfassende Gebiet des Sozialverhaltens auf einfach zu operationalisierende und evaluierende Konstrukte reduziert werden“ (S. 28).

Die Schwierigkeiten der empirischen Bearbeitung von sportpädagogischen Fragestellungen im Zusammenhang mit Werten auf die organisatorisch-methodische Ebene zu reduzieren ist jedoch bestimmt vorschnell und, was deren Überwindung betrifft, auch zu optimistisch. Kleiner (1999) kann dem Stand der Wissenschaft zwar durchaus Positives abgewinnen, sieht aber dennoch die Problemfelder sehr klar.

„Die Reflexion des Entwicklungs- und Forschungsstandes der empirischen Werteforschung hat einerseits den weitgehenden Konsens über Werte als Steuerungsgrößen für Einstellungen und Verhaltensdispositionen herausgestrichen und andererseits die Problematik der angemessenen empirischen Umsetzung aufgezeigt“ (S. 345).

Neben den methodischen Schwierigkeiten können auch auf inhaltlicher Ebene Problemfelder ausgemacht werden. So ist dabei unter anderem die Anzahl der in den unterschiedlichen Studien vorgegebenen Wertebereichen problematisch. Diese sind überaus umfangreich und mitunter recht divergent, und scheinen zuweilen sogar willkürlich gewählt. Obwohl er bereits ähnliche Bereiche zusammenfasste, fand Kleiner (1999) immer noch mehr als 85 unterschiedliche Wertebereiche in den von ihm untersuchten empirischen Arbeiten. Zu dieser Vielfalt an (von den jeweiligen Autoren vorgegebenen) Wertauswahlmöglichkeiten kommen Interpretationsunschärfen. So wurde beispielsweise die Itemformulierung „nach Sicherheit streben“ bzw. „auf Sicherheit bedacht sein“ einerseits der Dimension „Materialismus“ und andererseits der Dimension „Konventionalismus“ zugewiesen. Darüber hinaus erweist sich sogar die Formulierung der Fragetexte im Rahmen der empirischen Erhebungen als nicht ganz unproblematisch. Im Hinblick auf die Ergebnisse können hier kleine Änderungen große Wirkungen erzielen. Kleiner (1999) zitiert Krebs & Hofrichter (1989) die belegen, dass „bereits geringfügige Variationen in der Frageformulierung Konfundierungen zwischen

Einleitungsformulierung und Itemtext bedingen“ (Kleiner, 1999, S. 342). Die Semantik einzelner Begriffe wird dabei oft fälschlicherweise als austauschbar angenommen. Als Beispiele seien die keineswegs äquivalenten Begriffe „wünschenswert“ und „wichtig“ oder „erstrebenswert“ und „bedeutsam“ genannt, die dennoch als scheinbar gleichwertig in den Untersuchungen verwendet werden. Auch in der Interpretation der Ergebnisse kann sich dieses sprachlich-semantische Problem fortsetzen. Wird ein Item beispielsweise als „nicht wichtig“ eingestuft, so kann dies bedeuten, dass der Wert den es repräsentiert von der Untersuchungsperson

1. als erfüllt angesehen wird, (nach dem Motto: „Habe ich schon, brauche ich nicht mehr“)
2. als unerfüllbar eingestuft wird, („Weil ich es nicht haben kann, will ich es nicht“),
3. als irrelevant (bedeutungslos) eingestuft wird,
4. abgelehnt wird oder
5. zwar für wichtig befunden wird, allerdings in der Hierarchie zu anderen Werten keine vordere Position einnehmen konnte, weil diese bereits durch andere Komplexe besetzt waren (Kleiner, 1999).

Die Shell Jugendstudie 2002 liefert in diesem Zusammenhang am anderen Ende der Skala ein typisches Beispiel, wie die sprachliche Interpretation der inhaltlichen hinterher hinken kann. Im Zuge der Fragebogenerhebung wurde eine 7er Skala von 1 „unwichtig“ bis 7 „außerordentlich wichtig“ zu Grunde gelegt (Gensicke, 2002). In der Legende der Grafiken sind die Antworten der Stufen 5-7 zusammengefasst, und nur mehr mit ´wichtig´ beschrieben.

Aus den genannten Schwierigkeiten ergibt sich einerseits eine sehr inhomogene Untersuchungslandschaft, sodass die einzelnen Ergebnisse nicht leicht zu vergleichen sind. Andererseits bedingen (unter anderem) diese Schwierigkeiten einen Mangel an empirischen Werteuntersuchungen im Sport. Darüber hinaus gerieten nicht zuletzt auch soziale Unterrichtsziele in den Hintergrund und wurden zu Gunsten von quantitativ gut messbaren motorischen Zielen zurückgestellt. Schlicht formuliert das so:

„Hinzu [zum Problem der mangelnden empirischen Untersuchungen, Anm.] kommt, dass in den 1970er Jahren der Anspruch von Vertretern einer positivistischen Erziehungswissenschaft auf empirische

Überprüfbarkeit und Wertneutralität zu einer nahezu ausschließlichen Konzentration auf motorische Zielsetzungen führte“ (Schlicht, 1998, S. 28).

Die Unzulänglichkeit der Befragungsmethode gepaart mit verschobenen Prioritäten im Sport sieht auch Gensicke (2002) in seiner Einleitung zur großen Shell Jugendstudie:

„Es muss auffallen, dass der Wertewandel anhand der Messung von Erziehungszielen, die in Umfragen bewertet wurden, empirisch stets dramatischer erschien, als wenn die Befragten, ihre eigenen Wertorientierungen verbindlich angeben sollten. Die indirekte Erfassung von Werten mittels der Bewertung hypothetischer Erziehungsziele misst wegen der geringen persönlichen Verbindlichkeit vermutlich mehr das aktuelle Image von Werten als die tatsächliche Verankerung bei den Befragten. [...] Insofern wurde das Ausmaß des Wertewandels wohl meist überzeichnet, weil das Image von Werten stärkeren Schwankungen unterliegt als die Werte selbst als persönliches Merkmal der Befragten.“ (Gensicke, 2002, S. 147)

7.2 Möglichkeiten empirischer Erfassung von Verhaltensmerkmalen

Aus den unterschiedlichen Möglichkeiten Verhaltensmerkmale quantitativ zu beschreiben werden im Folgenden zwei erwähnt. Es sind dies die Faktorenanalyse als analytische Möglichkeit und die Befragung über Dilemmasituationen.

7.2.1 Die Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ermöglicht eine Untersuchung von internen Beziehungen von mehreren Variablen und erlaubt darüber hinaus die Zusammenfassung voneinander unabhängiger Faktoren beziehungsweise Dimensionen.

Das von Kleiner (1999) formulierte Wiener-Werte-Inventar, das bereits in Abschnitt B zitiert wurde, wird mittels der Untersuchungsmethode der Faktorenanalyse in insgesamt 12 Wertebereiche zusammengefasst²¹. Da jedoch im erwähnten Wiener-Werte-Inventar die Dimension „Körper“ unberücksichtigt blieb, diese jedoch in weiterer Folge eine entscheidende Rolle spielen sollte, wurde dafür der Sportaktivitätsindex eigens eingeführt.

²¹ Zur inhaltlichen sowie statistischen Absicherung dieser 12 Bereiche siehe Kleiner (1999).

7.2.2 Dilemmasituationen

Direkte Erhebungsverfahren, wie Fragebogenerhebungen in denen Probanden Wertebegriffe oder –bereiche zum Beispiel in eine Rangfolge bringen müssen, setzen voraus, dass die zu erhebenden Werte den Probanden bewusst sind. Wegen des unterschiedlichen Bewusstseinsgrades der Werte, und weil die zusätzlichen Erklärungen der Werte in den Erhebungsfragebögen oft den Eindruck einer Leerformel entstehen lassen, sind diese direkten Verfahren mitunter umstritten.

Dagegen zielen indirekte Verfahren darauf ab, die Probanden in eine Entscheidungssituation zu führen, in denen anhand der situationsspezifischen Reaktion und vor allem der dafür gegebenen Begründung, die zu Grunde liegenden Werte erhoben werden können. Damit soll ein „Proband in erster Linie denjenigen Teil seines mentalen Systems [offenbaren], der seine Standards umfasst.“ (Vaassen zit. in Kleiner, 1999, S. 343) Diese konfliktträchtigen Situationen können in Form von Dilemmasituationen, vor allem auf Grund ihres einprägsamen Charakters natürlich bei Kindern und Jugendlichen besonders gut eingesetzt werden.

8 Beschreibung der Untersuchungsdesigns

8.1 Werte im Leben von Schülerinnen und Schülern (Kleiner, 1999 und Drabek, 2004)

Für den von Kleiner (1999) konzipierten Sportaktivitätsindex wurden die Befragten zuerst in einem direkten Erhebungsverfahren (Befragung) mittels der Frage ob sie „Selbst aktiv Sport betreiben?“ in „Nichtsportler“ und „Sportler“ aufgeteilt. Danach wurde für die Nichtsportler präzisiert,

- a) warum sie keinen Sport betreiben
- b) ob sie Mitglied in einem Verein sind und
- c) ob sie Sportgeräte besitzen.

Die Sportler wiederum wurden im Laufe des Fragebogens noch zur Häufigkeit, Dauer (wobei hier noch unterschieden wurde zwischen der durchschnittlichen Dauer einer Einheit und der kontinuierlichen Ausübung der Sportart in Jahren), Intensität und zum Niveau der Bewegungsaktivität befragt.

In der Untersuchung von Drabek (2004) (n=532) werden die befragten Schülerinnen und Schüler²² nach dem Index in Gruppen eingeteilt:

Es sind dies die fünf Gruppen:

1. Nichtsportlerinnen
2. Gelegenheitssportler
3. Freizeitsportler
4. Intensivsportler
5. Wettkampfsportler

Trotz aller Bemühungen um Klärung der relevanten Parameter und Einflussgrößen stellt Kleiner im Bezug auf den Sportaktivitätsindex fest:

„Es besteht eine außerordentliche Divergenz darüber, was unter sportlicher Aktivität zu verstehen ist, wie sportliche Aktivität operational definiert wird und wodurch sportliche Aktivität gemessen wird“ (Kleiner, 1999, S. 317)

²² aus 11. und 12. Stufen an AHS, sowie 10. und 11. Stufe an BHS.

8.2 Sport als Medium schulischer Sozialerziehung (Prohl & Scherrer, 1996)

Die Studien von Prohl/ Scherrer und anschließend von Schlicht (1998) widmeten sich nicht vorrangig der Erhebung von Wertevorstellungen von Jugendlichen im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität oder Sport, sondern zielten auf die Evaluation von Sportfördermaßnahmen ab, mit denen versucht wurde, sozialisatorischen Einfluss auf die Schüler zu nehmen²³.

Die Autoren boten dabei an einer Realschule (AHS) zusätzliche Sportangebote (Freifächer) in der Freizeit der Schüler an. Diese fanden in der Schule und unter Anleitung der Lehrer statt. Die Zielsetzung dieser zusätzlichen Sportangebote lag dabei nicht primär in der Verbesserung oder Vergrößerung der sportlichen Qualifikation der Schüler und Schülerinnen, sondern vielmehr auf der sozialerzieherischen Ebene. Im Vordergrund stand das Bemühen um eine breite Teilnahme, weil man hoffte, oder vielmehr erwartete, dass die angestrebte sozialintegrative Wirkung auf das gesamte Schulklima Einfluss nehmen könnte. In den einzelnen Sporteinheiten wurde darauf geachtet, Freiräume zu schaffen um aufkommende Konflikte auszutragen und Emotionen wie Enttäuschung und Freude ausleben. und verarbeiten zu können.

Gemäß den Autoren soll Schule nicht nur als „Lernort, sondern auch als Lebensraum wahrgenommen werden, der sie persönlich betrifft und der ihnen etwas bedeutet“ (Prohl/Scherrer 1995, S. 494). Darüber hinaus besteht die Hoffnung mit derartigen Nachmittagsprogrammen auch zu einem aktiveren Lebensstil der Schüler beizutragen. Diese Intention findet sich fast wörtlich auch im österreichischen Lehrplan. Auch dort steht, dass die Schule „die Schülerinnen und Schüler [...] in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen“ hat (Allgemeiner Lehrplan 2006, S. 1).

Was die Untersuchungscharakteristik anbelangt so wurden in der Versuchsschule (VS) 170 Schüler getestet. Ihnen standen 259 Schüler in Kontrollschule (KS) gegenüber, das heißt insgesamt waren an der Untersuchung 429 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Da die Untersuchung direkt in der Schule stattfand, und die Fragebögen gleich wieder

²³ Wegen der unmittelbaren Verbindung von Einstellungen und Werten, beziehungsweise der Tatsache dass Werte als Führungsgrößen für menschliches Verhalten betrachtet werden, und wegen der eindrucksvollen Ergebnisse sollen diese Studien hier trotzdem Erwähnung finden.

eingesammelt werden konnten lag die Rücklaufquote bei 94%. Als zweites Messinstrument um auch die Dimension des Schulklimas genauer untersuchen zu können wurden auch Lehrer und Schüler in die Befragung miteinbezogen. Dabei kamen 37 Fragebögen von Lehrpersonen und 311 gültige Elternfragebögen (von 430, d.h. Rücklauf 72%), wovon 46% von der VS und 54% der KS zuzurechnen sind, in die Auswertung.

Die Studienautoren schreiben im Hinblick auf die Reliabilität ihrer Interventionsstudie:

„Mit Ausnahme der sportbezogenen Freifächer sind die soziodemographischen Merkmale der beiden Schülerstichproben identisch. D.h., dass nachweisbare Unterschiede in den Variablen des Schulklimas und des Sozialverhaltens maßgeblich auf die Sportfördermaßnahmen zurückführbar sind“ (Prohl/Scherrer, 1996, S. 495).

8.3 Werteerziehung im Jugendalter (Schlicht, 1998)

Ganz ähnlich der Studie von Prohl und Scherrer (1996) zielt diese Interventionsstudie von Schlicht darauf ab das Sozialverhalten, oder konkreter, die Einstellungen zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Sechs Wochen lang waren 86 Schülerinnen und Schüler aus drei Klassen einer achten Schulstufe in das Projekt eingebunden. In den drei Klassen fanden unterschiedliche Interventionen statt. In der ersten Klasse (28 Schülerinnen und Schüler, davon 15 weiblich und 12 männlich) wurde sowohl der Deutsch- als auch der Sportunterricht modifiziert, in der zweiten Klasse (30/14/16) wurde lediglich der Sportunterricht modifiziert, und die letzte Klasse (28/7/20) diente schließlich als Kontrollgruppe. Insgesamt ergab sich dadurch eine Stichprobe von 86 Probanden wovon 36 weiblich und 47 männlich waren. Ein 100 % Rücklauf mit 79 verwertbaren Fragebögen konnte erzielt werden²⁴. Zentraler Interventionsansatz war dabei das Spiel mit sozialen Rollen innerhalb der Gruppe. So sollten sich die Schülerinnen und Schüler der eigenen Rolle in der Gruppe und in der Klasse bewusst werden und in einem weiteren Schritt auch andere Rollen, wie z.B. die des Lehrers im Unterricht einnehmen und darin Erfahrungen sammeln.

²⁴ die restlichen 7 Bögen wurden von Schülerinnen oder Schülern ausgefüllt, die bei einem der beiden Messpunkte nicht anwesend waren oder enthielten Mehrfachankreuzungen.

8.4 Shell Jugendstudie 2002

Die mit Abstand umfangreichste Studie die im Zuge der vorliegenden Arbeit bearbeitet wurde, ist die Shell Jugendstudie 2002. Seit über 50 Jahren engagiert sich der Energiekonzern bereits in der Jugendforschung und hat mit der Jugendstudie 2002 bereits die 14. seiner Art vorgelegt.

Der Schwerpunkt der Erhebung lag in der Studie 2002 auf „dem eigenen Politikverständnis von Jugendlichen und deren geschlechtsspezifischen Zugangsweisen zur Politik“ (Deutsche Shell, 2002, S. 11). Im Zuge dessen spielten die Wertevorstellungen der Jugendlichen und ihre Wertehierarchien natürlich auch eine entscheidende Rolle.

Durch die lange Tradition dieser Jugendstudien, und die in etwa gleichbleibenden Untersuchungsverfahren, eignet sich diese Studie hervorragend um vor allem Trends der jugendlichen Wertevorstellungen in der Geschichte nachzuzeichnen oder für die Zukunft vorherzusagen. Zwar spielt die körperliche Dimension in dieser Umfrage nur eine sehr untergeordnete Rolle, sie vermag aber dennoch ein sehr plastisches Bild der Jugend zu liefern, das auch für die vorliegende Arbeit und ihre Ziele interessante Inputs bereithält.

In einer repräsentativen Stichprobe von 2500 Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren wurden ausführliche Interviews geführt. Zusätzlich kamen (wie schon bei den Jugendstudien zuvor) Einzelinterviews zum Einsatz die sich an einem offen gehaltenen Leitfaden orientierten, sodass qualitative und quantitative Erhebungsverfahren miteinander kombiniert wurden. Bei der Auswertung kam das Speyrer Inventar zur Messung von Wertorientierungen zum Einsatz, das von Klages & Herbert Ende der 80er Jahre entwickelt wurde.

9 Ergebnisse zu ausgewählten Bereichen

Eine umfangreiche Besprechung der bearbeiteten Studien und deren Resultate würden den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Daher sind im Lichte der Fragestellungen interessante Ergebnisse zu ausgewählten Bereichen nachstehend zusammengefasst²⁵.

9.1 Sportaktivität und Selbstkonzept (Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl)

Möglicherweise *das* Charakteristikum im Verlauf des empirisch beobachteten Wertewandels, ist die Steigerung des Verlangens nach Selbstbestimmung der Jugend zu Gunsten des blinden Vertrauens in Autoritäten, zu Gunsten eines Festhaltens an überlieferten und weitergegeben Traditionen. Daher wundert es auch nicht, dass 84% der befragten Jugendlichen der Wertorientierung in der Frage nach der Wichtigkeit dieses Bereiches für die eigene Lebensgestaltung als „wichtig“ einstufen (5-7 auf einer siebenstufigen Bewertungsskala). Obwohl die Jugendlichen in dieser Studie mit einer überwältigenden Mehrheit dem Wert der Eigenbestimmung hier offensichtlich ein überaus entscheidende Rolle zuerkannten, wird in der nachstehenden Original Grafik (Gensicke, 2002, S. 143) das Votum nur mit „wichtig“ beschrieben. Auch in diesem Fall sei die Schwierigkeit der Interpretation von empirischen Ergebnissen und deren semantische Uneindeutigkeit erneut erwähnt.

Neben der Wichtigkeit von Beziehungen im Allgemeinen und der Eigenverantwortung der Jugendlichen im Speziellen, zeigt die nachstehende Abbildung vor allem auch den bereits angesprochenen, geringen Stellenwert von Konformität und Tradition im Leben

²⁵ Bevor man sich mit den Effekten körperlicher Aktivität auf die Entwicklung beschäftigt, muss vorausgeschickt werden, dass sich etliche Studien mit dem Einfluss von Sport auf verschiedenen Facetten der personalen und körperlichen Reifung beschäftigten, das Sporttreiben allerdings meist außerhalb der Schule statt fand und die Befunde daher nicht 1:1 auf Fragen den Schulsport betreffend zu übertragen sind. Außerdem ist festzustellen, dass Kinder und Jugendliche an Sport und körperlicher Aktivität in verschiedensten Settings gleichzeitig teilnehmen: Sportunterricht, Skateboard fahren im Park, Training im Verein etc. Eine genaue Analyse welche dieser körperlichen Aktivitäten nun Einfluss auf die empirischen Ergebnisse hatte, ist schwierig und muss daher ein weites Verständnis von Sport, bzw. körperlicher Aktivität zu Grunde liegen haben. Dennoch können, als Teil dieses „Bewegungspuzzels“, die Resultate auch auf den Schulsport übertragen werden, wenn auch nur als Indikator für positive Effekte einer regelmäßigen körperlichen Betätigung in unterschiedlichen sozialen Bezügen.

der Jugendlichen. Diese Befunde bestätigen somit die stringenten Entscheidungen der Heranwachsenden weg von Traditionen und Übermitteltem, hin zu Selbstbestimmung und Individualität.

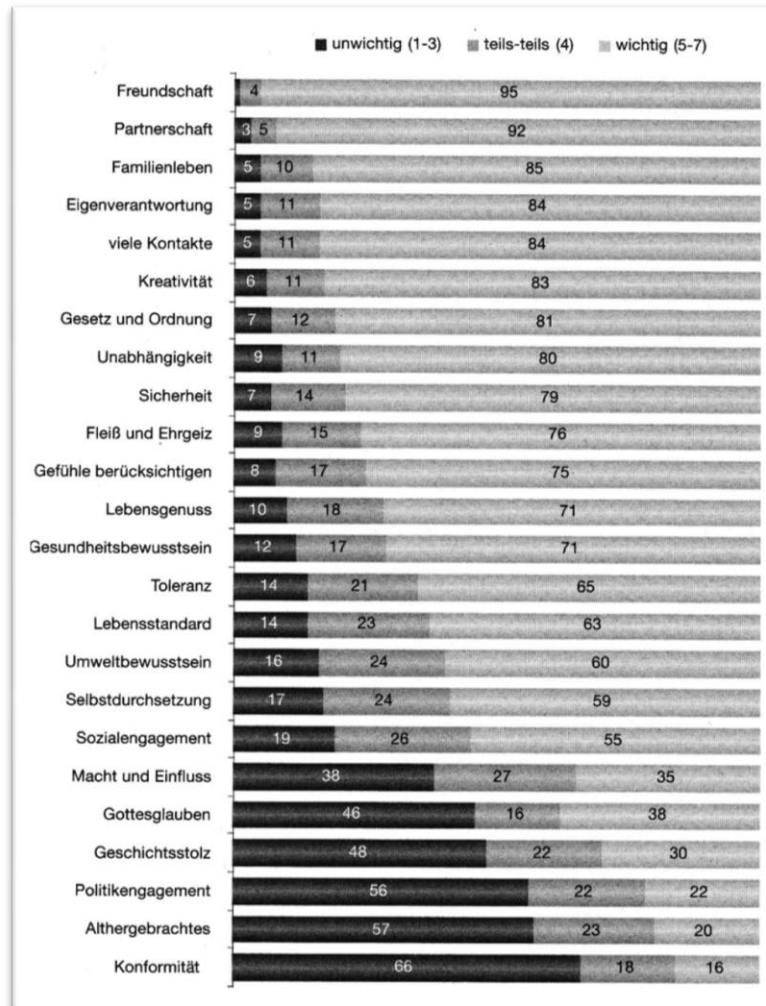


Abbildung 3: Wertorientierungen-Wichtigkeit für die Lebensgestaltung (Angaben in Prozent) (Shell, 2002, S. 143)

Dass die Selbstbestimmtheit für Jugendliche insgesamt wichtig ist zeigen auch Drabek & Haider (2004). Sie stellen fest, dass zwischen dem Gefühl der Selbstbestimmtheit des Lebens und der eigenen Sportaktivität der Jugendlichen kein statistischer Zusammenhang besteht (Mittelwerte der einzelnen Sportaktivitätsgruppen zwischen 7,19 und 7,59 auf einer 10stufigen Skala) (S. 93). Offenbar handelt es sich bei dieser Werthaltung um ein Einstellungskonstrukt, dass sich außerhalb des Sports entwickelt, und dessen auch zur Erhaltung nicht bedarf. Eine wesentliche Werthaltung im Kanon von Jugendlichen steht damit in ihrer Wichtigkeit also unabhängig vom Sportniveau der

Jugendlichen. Sowohl Nichtsportlerinnen als auch Wettkampfsportler (in der Sportaktivitäts-Diktion von Kleiner, 1999) geben also an, das Gefühl zu haben ihr Leben selbst zu bestimmen.

In enger Verbindung mit der Selbstbestimmung stehen auch das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl junger Menschen. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche die am organisierten Sport teilnehmen, sich selbst positiver wahrnehmen und dabei ein größeres Selbstwertgefühl entwickeln bzw. entwickelt haben als diejenigen die keinen Anteil am organisierten Sporttreiben haben (Brettschneider, 2001). Wenngleich anzumerken ist, dass die Studie Brettschneiders den organisierten Sport hier außerhalb als der Schule begreift, so kann dieses Ergebnis durchaus als positives Signal für den Schulsport verstanden werden. Im Sinne von „Im (regelmäßigen) sporttreiben liegt die Möglichkeit die Beziehung zu sich selbst und zum eigenen Körper nachhaltig positiv zu beeinflussen“, sind solche Ergebnisse gute Indikatoren den Schulsport zu fördern. Dies gilt auch für körperlich und/oder geistig behinderte Menschen. Obwohl wenige Studien den Zusammenhang zwischen Sport und körperlich bzw. geistig behinderten Menschen betrachten, folgert Brettschneider aber aus den wenigen Daten eine ähnliche Korrelation wie bei „normalen“ Jugendlichen. Junge Menschen die in motorischer Hinsicht benachteiligt sind und sich im Sport engagieren, zeigen ein größeres Selbstwertgefühl als ihre inaktiven Gegenüber. Gleichzeitig mit dem Selbstwertgefühl verleiht eine Teilnahme am Sport den Jugendlichen auch stärkeres Selbstvertrauen.

Darüber hinaus zeigt sich wie wichtig ein positives Körperbild für die Entwicklung des Selbstwertgefühls ist (zumindest in der früheren Jugendentwicklung). Das Selbstkonzept ist dabei über den Entwicklungsprozess hinweg sehr stabil bei jenen Jugendlichen die sich in ihrer Jugendzeit körperlich betätigt haben, wie altersbezogene Untersuchungen zeigen. Im gleichen Atemzug muss jedoch gerade dann, wenn der Focus auf dem Körper oder dem Körperlichen liegt eine weitere Gefahr angesprochen werden.

„Wo der Körper an Wert gewinnt, gibt es auch eine Abwertung. Kurz die 'unsportlichen Typen': Sie leiden unter dem Diktat des Körperbildes“ (Brettschneider, 2001, S. 81).

Durch die Zunahme des Körpers an Wert, besteht die Gefahr den Körper im Laufe der Entwicklung ebenso abzuwerten, wenn eine Annahme des eigenen Körpers durch die anderen, eine Bestätigung des Selbst im motorischen Kontext ausbleibt. Besonders manifestiert sich diese Gefahr naturgemäß bei motorisch weniger begabten Schülern und Schülerinnen, oder auch bei adipösen und übergewichtigen Schülerinnen und Schülern. Im schlimmsten Fall führt das zur gänzlichen Verweigerung körperlicher Arbeit. Umso mehr ist hier ein präventives Eingreifen der Lehrerinnen und Lehrer gefordert. Zusätzlich scheint auch daher ein verstärktes Augenmerk auf die Schulung sozialer Kompetenzen wie Toleranz und gegenseitigem Respekt im Rahmen des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport gerechtfertigt.

9.2 Zur Beziehung von Sport und Stress, einem glücklichen Leben und der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben

Drabek & Haider (2004) fanden heraus „dass männliche Jugendliche den Sport als signifikant wichtiger einstufen als ihre weiblichen Mitschülerinnen“ (S.80). Sie folgern, dementsprechend, dass Sport im Leben männlicher Jugendlicher einen höheren Stellenwert einnimmt als im Leben Weiblicher (MD männlich: 5,57, bei SD 1,52 zu MD 5,19 bei SD 1,47 weiblich, S.80). Leider lässt die Entstehung dieses Resultats Raum für Spekulationen. Die zu Grunde liegende Frage im Erhebungsfragebogen lautete: „Wie wichtig sind für sie die folgenden Lebensbereiche?“ mit einer der 10 Antwortmöglichkeiten „Bewegung und Sport“. Nicht näher konkretisiert wurde (weder in der Frage noch in der Ergebnisinterpretation), ob es sich dabei um die aktive Sportausübung handelt, oder etwa das passive Interesse an Sportveranstaltungen, dem Ausüben einer Funktion in einem Verein, oder einfach dem Verfolgen der internationalen Sportlandschaft über TV.

Sollte jedoch davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen in ihrer Assoziation mit der Frage bei aktivem Sport blieben, so heißt das weiter, dass, im Hinblick auf die weiblichen Jugendlichen, Raum zur Verbesserung der momentanen Situation vorhanden ist, da im Sport etliche soziale und kognitive Entwicklungen gestärkt werden können.

Für die weitere Lebensgestaltung fanden Drabek & Haider (2004) das interessante Resultat, dass die Hälfte der befragten Jugendlichen (47% der männl. und 33% der weibl. Probanden) angaben mit Sport glücklicher zu leben (S. 81). Zusätzlich gaben noch jeweils 9% der Jugendlichen an, überhaupt nur mit Sport das wahre Glück im Leben finden zu können. „Addiert“ man zu diesem Ergebnis salopp das Resultat von Brettschneider (1999), wonach Sporttreibende eine größere Stresswiderstandsfähigkeit aufweisen, so könnte man als empirisch nachgewiesen sehen, dass Sport bei der Stressbewältigung hilft und damit indirekt auch für ein glücklicheres Leben verantwortlich ist.

Dass diese vorschnelle „Addition“ nicht wissenschaftlich haltbar ist, zeigen die Resultate auf die Frage „Wie zufrieden sind sie mit ihrem Leben insgesamt?“ bei Drabek & Haider (2004). Diese ergaben nämlich keinerlei empirische Unterschiede, weder zwischen den einzelnen Sportlergruppen noch zwischen den Geschlechtern. Die Mittelwerte lagen zwischen 5,36 und 5,65 (auf einer 7 stufigen Skala) (Drabek & Haider, 2004).

Sport kann aus oben genannten Gründen (verbessertes Selbstwertgefühl, erhöhte Stressresistenz, höhere Akzeptanz in der Gruppe,...) einzelne Aspekte der Persönlichkeit und/oder der persönlichen Befindlichkeit verbessern, oder auch die Entwicklung begünstigen, ein allgemeingültiges Glücklich sein durch Sport im Sinne einer trivialen „Wenn-Dann-Funktion“ und ein damit verbundener Persilschein für die Berechtigung für Sport und Bewegung im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung kann somit jedoch nicht ausgestellt werden.

9.3 Zur Beurteilung des Sportunterrichts durch die Jugendlichen

Mit einem Mittelwert von 6,36 (auf einer 10 stufigen Skala) liegt die Bewertung der Güte des Turnunterrichts durch die befragten Jugendlichen nur knapp über der Hälfte. (Drabek & Haider 2004, S. 95) Also ist die Bewertung „eher positiv“, wobei zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen erneut ein signifikanter Unterschied besteht. Interessant ist bei diesem Ergebnis, dass zwischen den einzelnen Sportgruppen (gruppiert nach dem Sportaktivitätsindex) kein signifikanter Unterschied besteht, dass

also empirisch z.B. Nichtsportler (MD 6,26) und Wettkampfsportler (MD 6,46) den Sportunterricht gleich (durchschnittlich) bewerten.

Mögliche Gründe für diese Bewertung könnten im Sportangebot im Rahmen des Sportunterrichts liegen. Eventuell fühlen sich die Nichtsportler dort über-, die Wettkampfsportler jedoch unterfordert, sodass beide Gruppen am Ende zur gleichen Bewertung gelangen. Zu dieser Interpretation passend war die Bewertung bei den Freizeitsportlern am höchsten (MD 6,46). Ihnen könnte das breite Sportangebot im Unterricht auf einem durchschnittlichen Niveau am ehesten entgegen kommen. Da die Gruppengröße der Freizeitsportler (27,6% der Befragten) jedoch genau ident ist mit jener der Nichtsportler, und fast ident ist mit jener der Intensivsportler (26,1%) müsste dies ein als Zeichen interpretiert werden den Sportunterricht noch mehr schülerzentriert, vielfältiger oder anspruchsvoller zu gestalten.

9.4 Gesundheit in Abhängigkeit von Geschlecht und Sportaktivitätsindex

Mit einem Mittelwert von 8,33 (männl.) und 8,82 (weibl) (Drabek & Haider, 2004, S. 97) ergibt sich ein hoher signifikanter (0,003) Unterschied zwischen den Geschlechtern was die Wichtigkeit der eigenen Gesundheit betrifft. Dennoch waren die Antworten beider Geschlechter einhellig, dass Gesundheit ein „extrem wichtiges Gut“ ist (33% männl. und 42% weibl.). Die nachstehende Graphik stellt diesen Sachverhalt dar und illustriert die Geschlechterunterschiede.

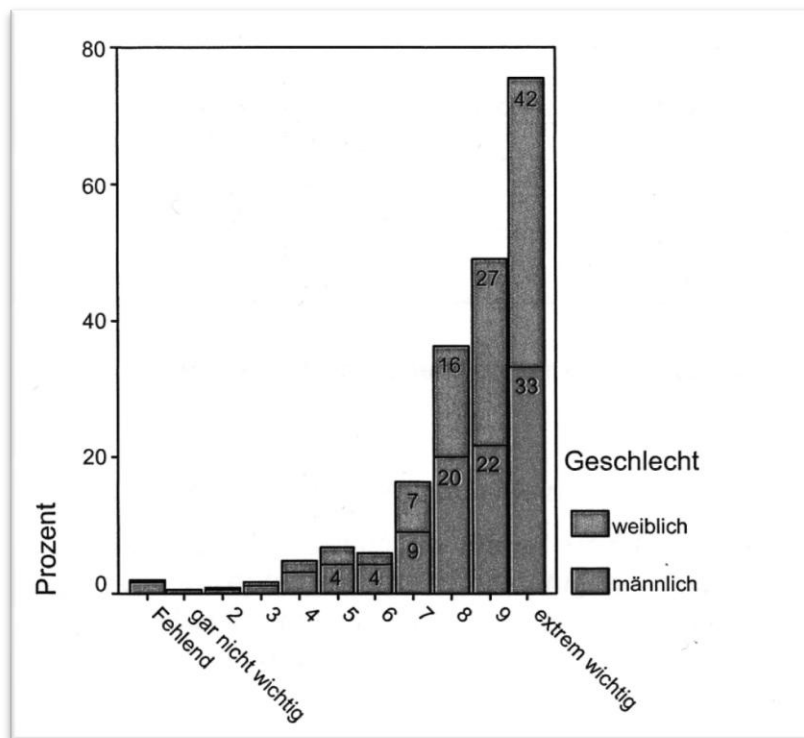


Abbildung 4: Wichtigkeit der Gesundheit nach Geschlechtern²⁶
(Drabek & Haider, 2004, S.97)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Wichtigkeitsbeurteilung von Gesundheit für die einzelnen Sportlergruppen nicht signifikant ist. Der Wert der Gesundheit wird also von Nichtsportlern- und Wettkampfsportlern oder auch Freizeitsportlern gleichermaßen geschätzt. Dennoch scheint ein Hinweis auf die einzelnen Ranglistenplätze der Sportlergruppen gerecht.

Überraschenderweise ergab sich nämlich in der Gruppe der Freizeitsportler der höchste Durchschnittswert (MD 8,85) bei dieser Frage, während Wettkampfsportler und –sportlerinnen nur auf 8,75 und damit in der Liste der 5 Gruppen „nur“ auf Rang 3, noch hinter den Gelegenheitssportlern, kamen (Drabek & Haider, 2004).

Umso erstaunlicher sind die Ergebnisse im Vergleich des Sportaktivitätsindex mit der Bewertung der Gesundheit. Entsprechend der „landläufigen“ Annahme formulierten die Autoren eine Hypothese wo

²⁶die Balken der männlichen Befragten sind jeweils unten zu sehen, darüber jene der Probandinnen.

„ein signifikanter Unterschied zwischen den Sportlertypen, die sich aufgrund des unterschiedlichen Ausmaß an Sportaktivität ergeben, und deren Körper- und Lebenszufriedenheit [besteht]“ (Drabek, 2004, S. 65).

Tatsächlich zeigte die Studie einerseits, dass die Gesundheitsrelevanz, nicht wie vielleicht angenommen werden könnte, für Wettkampfsportler am größten ist, nachdem für sie der Körper ein wesentliches Kapital ist, sondern für Freizeitsportler (Mittelwert 8,85 auf einer zehnteiligen Skala). Erwartungsgemäß landete jedoch die Gruppe der Nichtsportler und Nichtsportlerinnen auf dem letzten Platz. Die eigentliche Überraschung besteht jedoch in der Tatsache, dass die formulierte Hypothese abgewiesen werden musste, nachdem kein statistischer Zusammenhang zwischen Sportaktivitätsindex und Wichtigkeit der Gesundheit nachgewiesen werden konnte.

Die Ergebnisse der Frage nach der Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit lässt die 5 Gruppen in 2 sich signifikant unterscheidende Sportlergruppen einteilen. Einerseits die Gruppe aus Nichtsportlern, Gelegenheitssportlern und Freizeitsportlern, also die „untere Hälfte der Sportaktivitätenskala“ und die Gruppe aus Intensivsportlern und Wettkampfsportlern andererseits. Die aktivere Gruppe beurteilte die Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit als schlechter als die inaktivere Gruppe. Hein (1999) stellt jedoch fest, dass:

„die Vorstellung von der Gesundheit löst sich vom real existierenden Gesundheitszustand ab und wird letztendlich wichtiger als dieser selbst“ (Hein zit. in Haider 2004, S. 99).

Ob die Sportler nun anhand ihrer Vorstellung oder anhand der realen Situation ihre Zufriedenheit bewerteten kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Eine Interpretation lässt dieser Fragenkomplex aber jedenfalls zu.

9.5 Einflussnahme auf Sozialverhalten und Schulklima

Bereits im zweiten Kapitel im Rahmen der Begriffsbestimmungen sowie zuvor in der Beschreibung der Charakteristik der Studien von Prohl & Scherrer (1996) und auch Schlicht (1998) wurde auf die Verbindung von Werten, Einstellungen und

Sozialverhalten hingewiesen. Bevor einzelne Aspekte dieser Interventionsstudien zitiert werden, soll der einzige Begriff, der noch nicht näher erklärt wurde, auf eine Definitionsbasis gestellt werden.

Schlicht (1998) definiert Sozialverhalten „allgemein [als] das Verhalten, das zwei oder mehr Individuen miteinbezieht“ (S. 15). Seine Folgerung lautet daher, „positives Sozialverhalten als kognitive, emotionale und motorische Verhaltensweisen, die in sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“ (S.15) zu definieren. Sozialverhalten ist für Schlicht also nicht per se prosozial und nicht über normative Bestimmungsstücke wie Fairness oder kooperatives Verhalten definiert. Dennoch ist die Definition auf den zweiten Blick ähnlich der im Alltagsverständnis von (positivem) Sozialverhalten. Verhalten das gemeinhin als negativ eingestuft wird (z.B. Egoismus) wird langfristig zu Konsequenzen führen die als belastend empfunden werden, weswegen es auch nach der Definition als negativ eingestuft wird.

„In der differenzierten Betrachtung der Versuchs- und der Kontrollschule konnten jedoch signifikante Unterschiede festgestellt werden, welche die positiven Einflüsse der sportbetonten Fördermaßnahme auf das Schulklima und das Sozialverhalten der Schüler, im Sinne einer funktionalen Sozialerziehung, auch empirisch belegen.“ (Prohl, Scherrer, 1996, S. 501)

Und weiters:

„Darüber hinaus deutet die Befundlage darauf hin, dass auch unabhängig von der Schulzugehörigkeit, die Schüleraktivität in sportbezogenen Arbeitsgemeinschaften eine entscheidende Einflussgröße auf das Schulklima und das Sozialverhalten darstellt“ (ebd.).

Auch im Bereich der „Schulzufriedenheit“ konnten die Autoren hochsignifikante Unterschiede ausmachen. Bei der Frage nach der „Unterstützung durch die Klassengemeinschaft“ wurde diese von 87% eher positiv bzw. positiv beurteilt. Auch die „aggressive Reizbarkeit“ sank bei Schülerinnen und Schülern der VS deutlich ab gegenüber den Probanden in der KS. Nur 26% in der VS halten sich für ziemlich oder sehr reizbar, in der KS waren es immerhin 37%. Auch die Anonymität, oder ein solches Gefühl fiel in der VS geringer aus als in der KS. Während 50% der Schülerinnen und Schüler in der VS empfinden, dass Schule „In keiner Weise anonym“ ist, stellten das gleiche Attest nur 39% der Befragten ihrer Schule in der KS aus. Ein Zusammenhang

der Teilnahme an sportlichen Freifächern mit der Einschätzung des Schulklimas ist hier empirisch bestätigt. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass im Rahmen dieser Untersuchung auch der Zusammenhang einer Teilnahme an anderen Freifächern (AGs²⁷), bzw. einer Nichtteilnahme an irgendeinem Freifach mit der Teilnahme an sportlichen Freifächern gegenübergestellt wurde. In keinem der Sozialmerkmale zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Teilnehmern einer AG und den Schülern die nirgends teilnahmen. Allein die Teilnahme an Sport AGs zeigt überzufällige positive Effekte auf das Sozialverhalten vor allem in den bedeutenden Merkmalen Anonymität und Unterstützung durch die Gemeinschaft (Prohl & Scherrer, 1996).

Auch aus Lehrersicht ergaben sich Unterschiede zwischen der VS und der KS. Am auffälligsten in diesem Zusammenhang war dabei die Beurteilung der Lehrer in den Merkmalen der Renitenz („Einige Schüler geben den Lehrern freche Antworten“) und der Aggressivität („einige Schüler sind aggressiv und neigen zu Schlägereien, $p < 0.01$). In beiden Bereichen fiel die Einschätzung der Lehrer in der KS deutlich negativer aus. Dagegen bewerteten die Lehrer das Merkmal „Missgunst der Schüler“ („Die meisten Schüler gönnen sich untereinander keine guten Noten“) deutlich negativer aus. Die Lehrer stehen der sportbetonten Fördermaßnahme (für das Schulklima) nicht nur sehr positiv gegenüber, sondern führen das gute Schulklima sogar ursächlich darauf zurück (Prohl, Scherrer, 1996).

Als dritter Partner in der Beteiligung am Schulklima wurden zuletzt auch die Elternergebnisse erhoben und ausgewertet. Und die fielen ebenfalls überwiegend positiv für die Teilnahme an sportlichen AGs aus. An der VS. besteht demnach ein hochsignifikanter Unterschied im „Wohlbefinden des Kindes in der Klasse“. Insgesamt erhielten die Studienautoren ähnliche Urteile wie bereits bei Lehrern: die Hilfsbereitschaft unter Schülern konnte erhöht werden, das Konkurrenzdenken der Schüler untereinander wurde verringert, ebenso wie die Langeweile der Schüler im Unterricht als deutlich geringer bewertet wurde. Es konnte darüberhinaus gezeigt werden, dass für die Elternsicht, ebenso wie für die Schülerperspektive gilt, dass das

²⁷ die Autoren verwenden stets den Begriff AG (Arbeitsgemeinschaft), oder AGs für die Plural. An den Stellen, wo eine unmittelbare Verbindung zu unserem Schulsystem hergestellt wird, wurde die Bezeichnung „AG“ mit der hier gebräuchlichen, jedoch inhaltlich gleichwertigen Bezeichnung „Freifach“ ersetzt.

soziale Klima nicht mit der Schulzugehörigkeit, sondern mit der Teilnahme an den sportlichen Freifächern zusammenhängt.

„Die positivere Bewertung des Sozialklimas durch die Eltern, deren Kinder an einer Sport-AG teilnehmen, ist vor allem auf solche Variablen zurückzuführen, die der Idee des Sports im Sinne gegenseitiger Rücksichtnahme und Fairness zugeschrieben werden.“ (Prohl & Scherrer, 1996, S. 500)

Explizit erwähnt sind dabei die folgenden: Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, Konkurrenzdenken. Besonders interessant ist, dass der Teilnahme an anderen AGs kein positiver Effekt im Hinblick auf das soziale Klima nachgewiesen werden konnte. Eher sogar das Gegenteil war der Fall, dass tendenziell, jedoch nicht signifikant, die Hilfsbereitschaft und Kameradschaft bei Schülern höher liegt die an keiner AG teilnahmen als bei Schülern und Schülerinnen die an anderen AGs teilnahmen.

9.6 Dilemmasituationen

In der empirischen Studie von Drabek & Haider (2004) wurde anhand der Dilemmasituationen überprüft, in wie weit sich die Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler, die aus der Analyse des Fragebogens erhalten wurden, im ihrem tatsächlichen Handeln niederschlagen.

Bockrath (1997) stellt fest, dass Dilemmasituationen hervorragend geeignet sind „um das wertbezogene Entscheidungsverhalten Jugendlicher in Konfliktsituationen zu testen (S.153).“

Der Prozess der Entscheidungsfindung läuft dabei immer in der gleichen Art und Weise ab: (Drabek, 2004)

1. Vorgabe des Dilemmas
2. Entscheidung der Person nach den Kategorien pro (ja, dafür) und contra (nein, dagegen)
3. Begründung für die Entscheidung: Jeweils fünf vorgegebene Aussagen zur Dilemmasituation sind auf einer 7-teiligen Skala mit den Polen „sehr unwichtig“ (Skalenwert 1) bis „sehr wichtig“ (Skalenwert 7) zu beurteilen

4. Freie Begründung der Entscheidung (offene Antwortkategorie): die Person wird zur freien Produktion von Urteilen eingeladen
5. Rangordnung der Argumente: die Person wird aufgefordert, die Pro und Contra Argumente nach subjektiven Präferenzen in eine Rangordnung nach der eingestuften Wichtigkeit der Argumente zu bringen.

Im folgenden Teil wurden zur Illustration zwei beispielhafte Dilemmasituationen gewählt. Es sind die Situationen vollständig zitiert, ebenso die Entscheidungsmöglichkeiten die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Befragung hatten. Danach werden die erhaltenen Ergebnisse interpretiert.

9.6.1 Operationsdilemma

Michael ist der Name eines 10 jährigen Buben, der in der Nachbarschaft wohnt. Als sie einen nachbarlichen Besuch machen, erfahren sie, dass der Bub eine möglicherweise unheilbare Krankheit hat. Die Mutter des Buben erzählt ihnen, dass nach Auskunft der Ärzte eine gewisse Chance, Michaels Leben zu retten darin besteht, ihn zu operieren (am Rückenmark) oder ihn einer mehrere Jahre dauernden, strengen Behandlung (Diät, Akupunktur, Bewegungstherapie) zu unterziehen. Die Ärzte betonen aber, dass die Gewissheit, dass eine der Methoden sicher zum Erfolg führt, nicht gegeben sei. Wozu sollte sich ihrer Meinung nach die Familie entscheiden?

1. Operation

2. Nicht-Operation

Ich meine, dass...

A ...die Eltern mit Michael sprechen sollten, wie es um ihn gesundheitlich steht. Anschließend sollte Michael entscheiden, welcher Art von Behandlung er sich unterziehen will.

B ... man die Operation, trotzdem sie am Rückenmark gemacht wird, riskieren soll, weil sie vielversprechender ist. Die Operation ist ein kurzer radikaler Eingriff, dann wäre allerdings klar, ob die Behandlung genützt hat oder nicht.

C ...man sich für die zusammengesetzte Therapie entscheiden sollte. Die Methoden sind weniger radikal zum Körper des Buben und deshalb wahrscheinlich langfristig wirkungsvoller.

D ... die Eltern von Michael den Arzt ihres Vertrauens entscheiden lassen sollen, welche Therapie günstiger ist und diese Entscheidung akzeptieren.

E ... man Michael möglichst viel von der Welt zeigen sollte. Man sollte die Krankheit von Michael als „Hinweis des Schicksals“ ansehen und das Leben der Familie stärker im Einklang mit Gott gestalten.

9.6.1.1 Interpretation des Ergebnisses

Zunächst ist festzustellen, dass sich 78,7% der befragten Schüler und Schülerinnen für eine Operation ausgesprochen haben. Bemerkenswert ist jedoch die Bewertung der Begründungen der Jugendlichen. So reihten sowohl die Operationsbefürworter, als auch die Gegner das Argument, wonach Michael informiert werden sollte und dann selbst entscheiden sollte, an die erste Stelle. Es zeigt sich schon hier, was im folgenden Kapitel über die Wertewandelfrage noch genauer beleuchtet wird, dass Werte der Selbstbestimmung und Selbstentfaltung einen großen Stellenwert bei Jugendlichen einnehmen. Auch die vorliegende Dilemmasituation spiegelt diese Tatsache eindrucksvoll wider. Beide Gruppen halten die Selbstbestimmung in Michaels Schicksal für wichtiger als alles Andere.

9.6.2 „Bergtour-Dilemma“

Eines Tages ruft sie ein/e sehr gute/r Freund/in an, um sie zu einer Bergtour einzuladen. Die Tour führt in ein wunderschönes, klettertechnisch ihrem Können entsprechendes Gebiet. Sie zögern mit der sofortigen Zusage, weil ihr rechter Knöchel, den sie sich beim Sport verletzt haben (Bänderzerrung) noch schmerzt und noch nicht völlig ausgeheilt ist. Andererseits haben sie bei einer Absage für längere Zeit wahrscheinlich die Chance verspielt in das schöne Bergmassiv zu kommen.

1. Zusagen

2. Absagen

Ich meine, dass...

A ...ich sicher zusagen würde. So eine Chance darf man sich einfach nicht entgehen lassen. Gegen die Schmerzen kann ich ja Tabletten nehmen.

B ... ich absagen würde. Der Körper rächt sich dafür, dass ich ihn ignoriere. Auch wenn die Schmerzen erträglich wären, müsste ich mit Spätfolgen rechnen.

C ...ich absagen würde. Schließlich hat der Arzt mir verboten, in nächster Zeit, bis zur Ausheilung der Verletzung, Sport zu betreiben.

D ... ich zusagen würde. Das Ertragen der Schmerzen hat etwas mit meiner Selbstdisziplin zu tun. Man kann lernen, Schmerzen zu ertragen und dafür bietet sich hier die Gelegenheit.

E ... ich zusagen würde. Die Tour mit Freunden ist mir einfach wichtiger als die möglicherweise auftretenden Schmerzen.

9.6.2.1 Interpretation des Ergebnisses

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen (72,1%) entschied sich für die Absage der Bergtour und rechtfertigte dies überwiegend mit der Besorgnis um Spätfolgen. Die Befürworter zeigen erneut eine deutliche Tendenz zu den bereits besprochenen Werten

aktueller Jugendkulturen. Als Begründung für den Antritt der Bergtour wurde zumeist das Argument der Unterhaltung im Freundeskreis angeführt. Wenig überraschend ist das Resultat dieses Dilemmas in Bezug zum Sportaktivitätsindex. Unter den Absagern fanden sich mehr Nicht-Sportler, während der Anteil der Sportler unter den Tourantretern höher ist. Damit kann auch hier interpretiert werden, dass offensichtlich unter den Sportlern das Streben nach einem „Flow-Erlebnis“ und sportlichem Genuss wichtiger eingestuft wird, als die Sorge um die eigene Gesundheit, wenngleich diese gerade für Sportler eine entscheidende Rolle spielt.

10 Einschränkung der empirischen Ergebnisse

Trotz der überwältigend positiven Ergebnissen, die in diesem Kapitel zitiert wurden, warnt Prohl (1996) davor, die dargestellten Zusammenhänge kausal zu interpretieren. Im Fall seiner Studie schränkt er damit ein dass, nur weil die Sport AG-Teilnehmer überzufällig zufriedener sind als andere Schüler, nicht gefolgert werden darf, dass die Sport-AG alleine daran schuld ist. Es kann ebenso sein, dass die zufriedenen Schüler vermehrt das Angebot sportlicher AGs aufsuchen. Dennoch ist das positive Ergebnis auch für ihn als Hinweis anzusehen, dass sportliche Freifächer zu einem positiven Schulklima beitragen.

Auf gleiche Weise müssen auch alle anderen hier zitierten Umfragen kritisch betrachtet werden. Wenn Drabek & Haider beispielsweise folgern, dass Sport zu einem glücklicheren Leben verhilft, dann darf berechtigt gefragt werden, ob nicht vielleicht einfach die glücklicheren Menschen genau die Sporttreibenden sind.

Auch die Stichprobengröße ist bei einigen der vorliegenden Studien ein Reliabilitätsmanko. Wenngleich die Ergebnisse viel Anlass zur Hoffnung geben und durchaus Möglichkeiten aufzeigen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport mit den Schülerinnen und Schüler auch abseits des puren Motorikunterrichts unterschiedliche Lernziele zu erreichen, so stehen größere Untersuchungen auf diesem Gebiet nach wie vor aus.

11 Erkenntnisse, Erläuterungen und Legitimation für schulischen Sport

Etliche Einzelergebnisse wurden im Laufe dieser Arbeit ins Treffen geführt und es scheint, bei aller berechtigter Skepsis, auf den Zenit zuzulaufen: Zahlreiche empirische Daten legitimieren einerseits den Sportunterricht, der zunehmend an Bedeutung zu verlieren scheint. Wenn jedoch das Datenmaterial und die Notwendigkeit in Betracht gezogen werden, findet dieser Stellenwertverlust jedenfalls zu Unrecht statt, aber die Gründe für diesen Stellenwertverlust sind wohl hauptsächlich in einer schlechten oder unzureichenden Argumentation der Entscheidungsträger oder schlimmer, der Sportlehrer selbst zu suchen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind also aufgefordert ihr Fach und seine Legitimation, die bei weitem über die Erziehung zu „lebenslangem Sporttreiben“ hinausgeht, wesentlich vehementer und mit fundierterem Wissen über die Funktionen ihres Fachs anzutreten.

Als Plädoyer für einen Schulsport kann der folgende Teilbefund durchaus interpretiert werden: Die Gegenüberstellung von Teilnehmern an schulischen Sport-AGs und den Teilnehmern an außerschulischen Übungseinheiten steht in einem hochsignifikanten Unterschied ($p < 0.01$). Die Ergebnisse erstreckten sich dabei auf die Bereiche Schulzufriedenheit, Unterstützung durch die Klassengemeinschaft und Anonymität in der Schule, sowie Verringerung der Tendenz zur körperlichen Aggressivität (Prohl & Scherrer, 1996). Auch die Lehrerbefragung unterstützt diese Ergebnisse. So ergibt sich bei Vergleich der Stichproben der Lehrer zwischen VS und KS, dass die Lehrer den Zusammenhalt unter den Schülern wesentlich besser beurteilten als in der KS. Zusätzlich sind die Ergebnisse interessant da sie erneut eine Bestätigung dafür sind, dass mit pädagogisch begründetem, reflektiertem Sportunterricht die Ziele des österreichischen Lehrplanes sehr wohl zu erfüllen sind.

Damit tragen diese Studien und deren Ergebnisse erneut dazu bei dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport seinen Rang im Fächerkanon der österreichischen Schule zu festigen und liefern empirisch haltbare Argumente die Umfänge für dieses Fach allenfalls zu erhöhen, aber keinesfalls zu reduzieren.

D IM VAKUUM ZWISCHEN WERTEWANDEL UND WERTEVERLUST

*Es ist nicht gesagt, dass es besser wird,
wenn es anders wird,
es muss aber anders werden,
damit es besser wird.
G.C. LICHTENBERG*

12 Status quo im Spannungsverhältnis Werteverfall vs. Wertewandel

Wurden früher Werte und normierte Verhaltensweisen von der Kirche oder staatlichen Institutionen vorgegeben, beziehungsweise traditionell überliefert, werden viele dieser Werthaltungen und Normierungen nun in Frage gestellt. In dieser gesellschaftlichen Übergangszeit wird nun das Alte zunehmend weniger wert und ist daher weniger greifbar als früher, während das Neue noch wenig gefestigt und daher erst recht unsicher ist.

Das Ziel der Wertewandelforschung, und mit diesem Begriff sei bereits die Stoßrichtung dieses Kapitels im Spannungsfeld zwischen „Wandel und Verlust“ vorweggenommen, ist die Identifizierung von Veränderungen der Wertstrukturen und Wertpräferenzen in der Gesellschaft. Ändert sich die subjektive Werthaltung vieler Einzelpersonen, dann ändert sich als Folge davon auch die Wertehierarchie von Großgruppen und Gesellschaften (Kleiner, 1999). Die Kontroverse in der aktuellen Wertewandeldiskussion wird von unterschiedlichen Seiten genährt. Formale Argumente wie die unzureichende Konzeption der empirischen Untersuchungen, werden ebenso ins Treffen geführt wie die Frage um die Qualität des Messinstruments. Sogar begriffliche Unsicherheiten und Unschärfen (Vermischung beziehungsweise unklare Verwendung von Bedürfnissen und Werten) sind Teil der gegenwärtigen Kontroverse. Im Folgenden sollen Argumente für beide Seiten angeführt und gegenüber gestellt werden.

12.1 Was für einen Werteverfall spricht

Nachdem das vorrangige Ziel dieser Arbeit die Beschäftigung mit Werten und Werterziehung im schulischen Kontext und dabei speziell im Kontext des Unterrichtsfaches von Bewegung und Sport ist, soll die Präsentation der kontroversen Standpunkte in der Wertewandeldiskussion auch unter dem schulischen Gesichtspunkt stattfinden.

„Die Werterziehung tritt seit Ende der Siebziger Jahre als beharrliches Gegenprogramm zur Wissenschaftsorientierung mit dem nicht ernsthaft nachzuvollziehenden Vorwurf auf, man erziehe zur Orientierungslosigkeit. Das ist bemerkenswert falsch, weil Schule mit ihrem organisierenden Prinzip Heranwachsenden der Idee nach eine klare Orientierung geben sollte, nämlich die der Wissenschaft. Diese aber, und darum geht es in der pauschalen Gegenüberstellung von Wissenschafts- und Wertorientierung, favorisiert Skepsis, Nachfrage und Prüfung, nicht jedoch Glaube, Stillschweigen und Hinnahme“ (Schierz, 2002, S. 51).

Von einem Werteverfall kann also nicht in vorwurfsvoller Art und Weise gesprochen werden. Eher ist Stolz angebracht, ob der erreichten Skepsis und selbständigen Denkweise der Jugendlichen, die in der Erziehung offenbar gelernt haben, ihren eigenen Überzeugungen zu folgen, und selbständige Entscheidungen zu treffen.

Wird der Blick von der Jugend und ihrem veränderten oder besser sich verändernden Wertekanon auf größere gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge gelenkt, so besteht die große Gefahr der zunehmenden Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Phänomene darin, dass der Betrachter möglicherweise das gesamte Szenario gar nicht mehr überblickt und daher vorschnell falsche Urteile fällt. Thiele (1999) stellt eben dieses Problem in der Betrachtung der Bewegungsvielfalt und –häufigkeit bei Kindern fest, und formuliert es so:

„Wahrnehmungsprobleme entstehen sicher durch die weiter auseinanderklaffende Schere von Komplexitätssteigerung der zu beobachtenden Wirklichkeiten einerseits und Trivialisierung der medialen und partiell auch wissenschaftlichen Beschreibungen und Deutungsangebote andererseits“ (S.147).

Auch das könnte einer der Gründe sein, warum häufig der einfache, bequeme Weg der „Schwarzmalerei“ gewählt wird und vorschnell vom Werteverfall berichtet wird. Eine seriöse Betrachtung eines komplexen Gefüges bedarf auch einer komplexen Analyse - doch diese ist mühsam und daher unbeliebt. John Dewey stellt der Gesellschaft eine noch düsterere Bescheinigung aus:

„Education sei für die Gesellschaft noch wichtiger als für das Kind, weil dieser Vorgang sie nötige, sich und ihre Lebensweise, ihre Ansichten und Institutionen zu prüfen...“ (Hentig, 1999, S. 57).

Damit schlägt er in dieselbe Kerbe wie der eingangs dieses Kapitels zitierte Schierz. Sollte ein Werteverfall überhaupt festzustellen sein, sind die Gesellschaft und ihre Hauptkritiker selbst schuld am attestierten Dilemma. Im Bezug auf die Erziehung heißt das, dass ganz offensichtlich dieser Aspekt, nämlich die Hinterfragung der gesellschaftsimmanenten Vorgänge und Prozesse, zu Gunsten einer unreflektierten Kritik an der Jugend zuletzt häufig vernachlässigt wurde. Zu den oberflächlichen Betrachtungen, die des Problems und seiner Wurzeln oft nicht habhaft werden können, gesellt sich auch noch eine empirische Komponente. Schierz stellt fest: „Es mangelt auch nicht an Widerspruch gegenüber Werteverfallshypothesen, die mit Blick auf die Jugend empirisch nicht haltbar sind“ (Schierz, 2002, S. 50).

12.2 Warum eher von einem Wertewandel gesprochen werden sollte

Wendet man sich von pessimistischen und wie gezeigt oft vorschnellen (Werte-) Verfallsszenarien ab, und lässt man noch einmal von Hentig mit seiner Definition der Werte zu Wort kommen, dann erhält man schnell ein deutlich positiveres, weil selbstgesteuertes Bild der Gesellschaft.

„Sie [die Werte, Anm.] werden von uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch sie geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden“ (Hentig, 1999, S. 69).

Dieses Szenario hat also im Vergleich zu den eben skizzierten Verfallsszenarien vor allem die positive Ausprägung, dass die Menschen selbst aktiv an der Veränderung

beteiligt sind, wohingegen den Menschen und der Gesellschaft bei einem Verfall eine explizit passive Rolle zukommt. Von Hentig stellt hier außerdem sehr klar fest, dass Werte nicht verfallen, sondern dass das Bewusstsein ihrer Geltung nachlässt. Interessanter Nachsatz: „Dieses Bewusstsein lässt am stärksten nach in der Verwirklichung der Werte, umgekehrt ist es am stärksten, wenn die Werte nicht da sind!“ (v. Hentig, 1999, S. 70)

Auch die Shell-Studie (2000) bestätigt, dass Ideale und Werte nicht verschwunden sind, sondern dass nur die Hoffnung auf deren Erfüllung kleiner geworden ist. Möglicherweise ist das auch als Produkt einer künstlich produzierten Skepsis und Unsicherheit der Heranwachsenden zu interpretieren. Nach von Hentig (1999) besteht die Aufgabe der Pädagogik nun darin, die Funktion von Idealen und Werten verständlich zu machen. Diese Funktion sieht er darin, dass Werte und Ideale das eigentliche und bestimmt wirkungsvollste Mittel sind, die Wirklichkeit zu kritisieren, und zwar in der Form: „So sollte es sein! Vergleiche das [diesen Wert, diese Norm] damit wie es ist!“ (v. Hentig 1999, S. 54) Je schlechter sich dabei die Wirklichkeit präsentiert, umso mehr bedarf es der Werte und umgekehrt.

Allgemein kann bei vielen Wissenschaftlern die Tendenz erkannt werden, dass abnehmende gesellschaftliche Verbindlichkeiten nicht von vornherein als

„sozialer Zerfall bzw. als Überforderung des nun eben nicht mehr orientierten Individuums verstanden [werden], sondern als Herauslösung aus alten Abhängigkeiten, als Chance für personale Identität sowie als Voraussetzung für die Neu-Entwicklung von Weltbildern, Lebensformen und Handlungsmustern, die am ehesten den Lebensinteressen der Menschen entsprechen“ (Terhart, zit. in Schierz, 2002, S. 50).

Ganz explizit und konkret wird die Wandel-Eigenschaft der Gesellschaft und damit der in ihr feststellbaren Wertevorstellungen als eine Chance gesehen – für das Individuum einerseits, aber auch für die Gesellschaft als Ganzes. Die Chance zur Veränderung im sozialen Umbruch ist auch bei Jugendlichen zu finden.

„In den modernen Gesellschaften ist ein Wandel tradierter Lebensmuster (insbesondere Lebensmuster wie Jobflexibilität oder Familienplanung) und Wertorientierungen beobachtbar. Die Jugendzeit ist eine Orientierungsphase, in der Menschen nach Wertmaßstäben und-orientierungen suchen“ (Schlicht, 1997, S. 7).

Auch darin zeigt sich die schwierige Situation, in der sich die Heranwachsenden befinden. Einerseits manifestiert sich diese im körperlichen Umbruch, andererseits stellt die Übernahme neuer, zum Teil verantwortungsvoller sozialer Rollen, die Heranwachsenden vor große Herausforderungen. Zu allem Überfluss findet dieser Umbruch auch noch in einer Gesellschaft statt, die oft selbst nicht weiß was sie will und wonach sie strebt oder streben soll.

In diesem Zusammenhang ist dann entsprechend von einem Suchen der Wertorientierungen oder positiver, vom Wertewandel die Rede. Zur Veranschaulichung dieser ambivalenten Sichtweisen, die auch im Sportunterricht auf anderen Ebenen Relevanz haben (Stichwort Motivation, o.ä.), sei ein Beispiel aus dem Sportalltag erwähnt.

Auf dem Gelände eines Parks tummeln sich am Nachmittag zahlreiche Jugendliche mit ihren Skateboards und Inline-Skates. Der eigens für sie konstruierte Park findet großen Anklang. Immer wieder sieht man die gleichen Gesichter üben, schwitzen, plaudern und zusehen. Dann und wann gönnen sie sich eine Pause, sind cool, geben Ratschläge, stärken sich gegenseitig und beginnen erneut zu üben, zu stürzen, zu schwitzen,...

Demgegenüber beklagen Turnvereine und deren Trainer einen massiven Rückgang der Mitgliederzahlen. Könnten die Jugendlichen hier auf dem Weg zu einer anderen Wertvorstellung sein, als die Erwachsenen das bisher für sich beansprucht haben? Stellen die jungen, übenden Skater Werte wie selbstgesteuertes Leistungserleben, Individualismus, Solidarität, Bewegung als Selbsterfahrung, Selbstausdruck und Selbstverwirklichung auf höhere Stufen als Leistung per se und Fremdbestimmung durch einen Trainer (auch wenn der für den Sportler das vermeintlich beste will) (Luther, 1998)? Digel (1989) stellt in der nachfolgenden Tabelle eine Reihe solcher Werteveränderungen mit gesellschaftlichen Veränderungen in Zusammenhang:

Tabelle 3: Wertewandel im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel
(nach Digel, 1989)

Ursprüngliche Wertvorstellungen	Neue Werte
von Pflicht und Akzeptanzwerten...	...zu Selbstentfaltungswerten
z.B. Disziplin, Pflichterfüllung, Bescheidenheit, Fleiß, Enthaltensamkeit, Selbstbeherrschung, Anpassungsbereitschaft	z.B. Emanzipation von Autoritäten, Gleichbehandlung aller, Genuss, Abenteuer, Kreativität, Ausleben emotionaler Bedürfnisse, Selbstverwirklichung, Eigenständigkeit
vom Festgelegt sein durch Normen...	... zur Befreiung von Normen
von der Unterordnung....	... zur Selbständigkeit
von der Eindeutigkeit von Werten...	... zum Wertepluralismus
von Wertvermittlung und Wertübertragung...	... zu Wertklärung und Wertanalyse

Die in der obenstehenden Tabelle ersichtlichen Veränderungen bringen für den Sport aus seiner Verflechtung mit der gesellschaftlichen Realität auch Veränderungen mit sich. Die Erfolgsorientierung nimmt zugunsten von „Genuss, Kreativität, und Selbstentfaltung“ (Funke, 1990) ab. In Anlehnung an Hein (1995) spricht Luther (1998) generell im Sport von Tendenzen Richtung Pluralität und Heterogenität. Sowohl Erscheinungsformen, als auch Einstellungen und Sinngebungen im Sport haben sich, oder sind im Begriff, sich zu wandeln.

Vom Wertewandel spricht auch Kleiner (1999) den er als

*„heterogene, mehrperspektivisch gelagerte und unterschiedlich komplexe Phänomene individueller und gesellschaftlich kultureller Entwicklung“
(S. 209)*

beschreibt. Er spricht damit die beiden wesentlichen Facetten dieses Phänomens an:

- Das individuell- lebensgeschichtliche Phänomen (den Wertewandel einer einzigen Person im Laufe des Lebens) und
- Das gesellschaftlich-kulturelle Phänomen (den Wertewandel einer Gruppe oder der gesamten Gesellschaft während eines bestimmten Zeitraumes).

Die Chance sich einen eigenen Wertekanon zu wählen, kann für Heranwachsende jedoch zuweilen auch zu einer Bürde werden. In ihrem Auswahlproblem im Laufe des Reifeprozesses haben speziell Jugendliche nun in all ihrer physischen und sozialen Unsicherheit, auch noch aus einem nicht gefestigten Wertekanon zu wählen. Für den

Einzelnen bedeutet dies, dass er sich das Betätigungsfeld zu suchen hat, das seiner eigenen Wertorientierung entspricht. Die Orientierung verläuft also keineswegs so bequem wie vor 70 Jahren, als die Kinder die wesentlichen Werte bereits von klein auf mitbekamen, sondern mühsam über den Weg des Suchens und Findens für sich selbst. Die große Chance für die Jugendlichen besteht nun darin, für sich selbst das passende Wertekonzept zu finden, ohne in tradierte, vorgefestigte, nicht hinterfragbare Wertekorsette gesteckt zu werden. Das isolierte Individuum rückt also deutlich stärker in den Blick (Luther, 1998).

Als Gründe für einen möglichen Wertewandel sind in der Literatur neben den genannten, vor allem zwei Standpunkte zu finden. Menschen fühlen sich stärker von unmittelbaren Bedürfnissen und Bedrohungen betroffen als von dem, das fern und weniger bedrohlich scheint. In unserer Wohlstandsgesellschaft heißt das, dass sich jeder selbst der nächste ist und somit für jeden die eigene Person, die eigenen Bedürfnisse und Ziele verstärkt in den Blick genommen werden. Daneben konnte nicht belegt werden, dass „in Zeiten materieller Knappheit immer und überall materialistische und instrumentelle Wertorientierungen überwogen hätten“ (Fees, 200, S.14), ebenso wenig wie „dass postmaterialistische Werte in Zeiten materieller Knappheit von materiellen Bedürfnissen verdrängt werden“ (ebd.).

12.3 Ausweg aus dem Spannungsverhältnis

Zwischen den beiden Enden der Diskussionsskala (Wertewandel mit seiner positivsten Interpretation der Chance für jeden Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes und dem Werteverfall mit der dazugehörigen passiven Position der Menschen) steht die Jugend nicht selten ratlos irgendwo in der Mitte und fühlt sich auch genau so. Viele junge Menschen erscheinen ziellos, benehmen sich oberflächlich, übertrieben angepasst oder überkritisch. Dies liegt aber nicht daran, dass sie beschädigte Werteempfindungen haben, sondern daran, dass sie durch die Fülle an Ansprüchen und Lockungen verwirrt und unsicher sind. Die Wertvorstellungen bleiben verschwommen. Schierz (2002) kommentiert die aktuelle Situation trocken. „Wertekonflikte sind in der modernen Gesellschaft das Normale und nicht das Außergewöhnliche“ (S. 48). Engfer (1999)

meint, dass sich Pflicht und Akzeptanzwerte gar nicht verändert haben, sondern dass sie nur im Kontext anderer äußerer Umstände anders gewichtet werden. Seiner Meinung nach kann „Wertewandel“ daher nur Wertewechsel bedeuten.

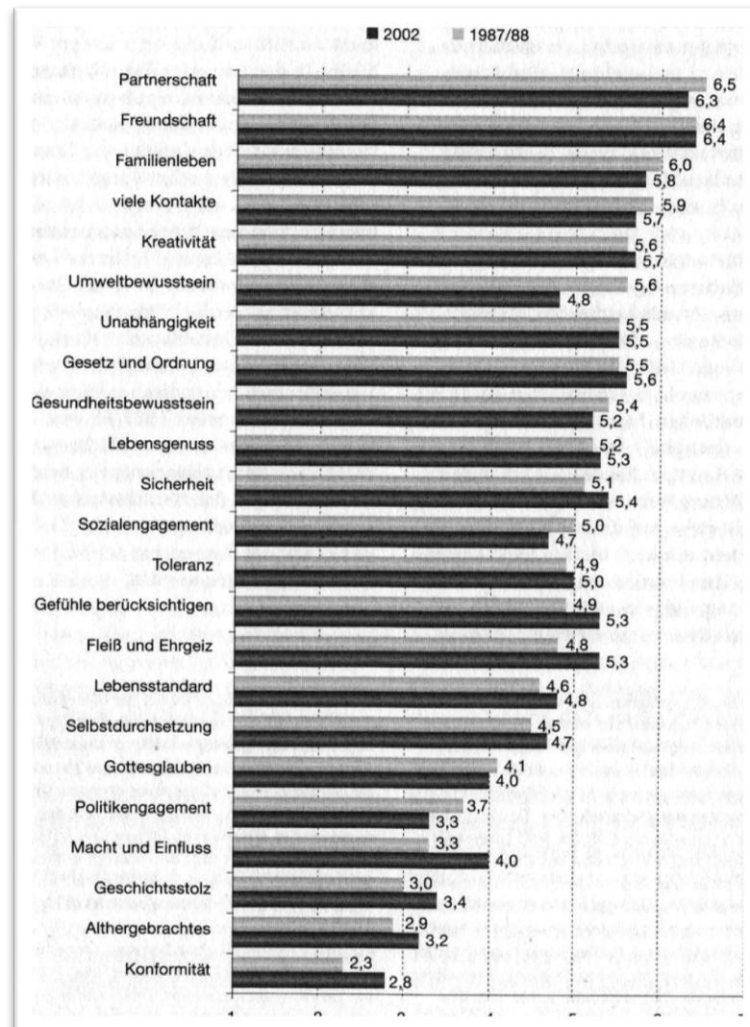


Abbildung 5: Vergleich der Wertorientierungen von Jugendlichen 1987/88 und 2002 (Shell, 2002, S.153)

Die Abbildung 5 verdeutlicht die Ambivalenz der Betrachtungsweisen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass ein Trend zur Pluralität erkennbar ist, der die Wichtigkeiten der einzelnen Werthaltungen näher zusammenrücken lässt. Darüber hinaus zeigt sich auch deutlich die unveränderte Wichtigkeit der sozialen Bindungen, sei es in Familie oder Freundeskreis. Konformität und Traditionen rangieren immer noch auf den hinteren Plätzen. Auch das Streben nach Erfolg-vor allem nach individuellem- lässt sich in der

Abbildung gut herauslesen; sowohl Fleiß und Ehrgeiz als auch Lebensstandard und Selbstdurchsetzung gewannen an Wichtigkeit gegenüber 1987.

Zu den wichtigeren Werthaltungen der Jugendlichen zählt das Streben nach Sicherheit, doch genau darin liegt für sie die Schwierigkeit. Die Jugendlichen bleiben in diesem Spannungsverhältnis zwischen Übernahme von gefestigten aber tradierten und Suche von unsicheren, weil neuen Wertorientierungen weitestgehend alleine.

Die entscheidenden Fragen sind daher: Können körperliche Aktivität, Sport und Spiel eine Moderatorfunktion im Entwicklungsprozess übernehmen? „Kann körperliche Aktivität Quellen erschließen, die soziale Unterstützung bieten und jungen Menschen helfen mit der Entwicklung fertig zu werden, denen sie sich gegenübersehen, wenn sie ihre eigene Persönlichkeit entwickeln wollen?“ (Brettschneider, 2001, S. 80). Die Aufgabe des Schulsports ist es hier mit einem „Ja“ in die Presche zu springen seinen Teil im Unterstützungssystem für Heranwachsende einzunehmen. Zumindest teilweise Antworten auf diese Fragen sollte der Schulsport anzubieten haben, und falls diese unzureichend sein sollten, liegt die Aufgabe darin, Möglichkeiten, Orte und Wege aufzuzeigen, sodass Schüler sich über den aufgezeigten Weg selbst Hilfe verschaffen können um selber Entscheidungen über die Wertigkeiten von Wertorientierungen treffen zu können und um sich von der weitgehend pessimistischen Sicht des jugendlichen Verfalls nicht beeinflussen zu lassen, sondern im Gegenteil die Chancen eines Wandels für sich und eine positive Gesellschaft zu nützen.

12.4 Problemfeld Jugend: eine sozio-psychologische Baustelle

Zum Thema „Zustand der Jugend“ existiert ein nahezu einhelliger Tenor: die Jugend hat zunehmen gesundheitliche und physiologische Probleme. Sport soll ihnen dabei helfen sich selbst zu helfen. Zusätzlich wird den Jugendlichen ein sozialstörendes Verhalten attestiert. Konkret heißt das, dass die männlichen Jugendlichen hauptsächlich Aggressionen zeigen, die gegen Sachen und Personen gerichtet sind, wohingegen die weiblichen Jugendlichen eher autoaggressiv sind und psychosomatische Beschwerden

vorweisen (Seiffge-Krenke, 1994). Diese Beobachtung zitiert auch Schlicht (1998) in der Einleitung zu seiner Studie.

„Ihren Ausdruck finden kulminierte psychosoziale Anforderungen und Belastungen bei Jugendlichen weniger in manifesten Krankheiten als vielmehr in psychosomatischen Beschwerden und psychosozialen Auffälligkeiten mit hohen Verhaltensanteilen“ (S. 7).

Auch die große Zahl der Selbstmordversuche und Selbstmorde (schockierender Weise stehen diese hinter den Unfällen an zweiter Stelle der Mortalitätsstatistik bei Jugendlichen) zeigen auf ein großes Problempotential, diese Phase erfolgreich zu überwinden (Hurrelmann, 1994 in Schlicht, 1998).

In diesem Zusammenhang liefert Seiffge-Krenke (1994) auch empirisches Material, das die Schwierigkeit der Jugend im Zusammenhang mit Gesundheit behandelt. Obwohl Jugendliche häufig zum Arzt gehen und auch auf dem Feld der Suchtkrankheiten Grund zur Besorgnis besteht²⁸, beschreiben die Jugendlichen ihren subjektiven Gesundheitszustand als „gut“ oder „sehr gut“ (80-90%). Als aktuelles Phänomen in der Jugendkultur, sofern das Wort „Kultur“ in diesem Zusammenhang gerechtfertigt ist, ist die zunehmende Zahl der immer jüngeren Heranwachsenden zu nennen, die sich bei Partys und Veranstaltungen ins „Koma saufen“.

Erklärungen für diesen Widerspruch sind einerseits darin zu suchen, dass Jugendliche insgesamt seltener von schweren Krankheiten betroffen sind und sie daher ihre Anfälligkeit diesbezüglich eher gering einschätzen. Das heißt, sie fühlen sich gesund. Die beschriebenen Symptome (Konzentrationsschwächen, depressive Phasen, Aggressionen) werden nicht als Krankheiten empfunden. Gesundheit wird von Jugendlichen als die Abwesenheit von konkreten Krankheiten verstanden und definiert, weswegen die Jugendlichen sich gesund fühlen. Zudem ist es oft schwer die „normalen“ und die pathologischen Prozesse in der Entwicklungsphase zu unterscheiden. Darüber hinaus ist das Eingeständnis krank zu sein mit der Übernahme der Krankenrolle verbunden. Die Jugendlichen liefern sich damit der Hilfe von anderen aus, meist Erwachsene, aber jedenfalls Angehörige einer Gruppe von der sich die Jugendlichen gerade versuchen abzugrenzen.

²⁸ 30% der Jugendlichen zwischen 13-17 Jahren nehmen regelmäßig Medikamente, 30% der 18-24 Jährigen liegt Nikotinabusus vor, Alkoholkonsum zeigen 25% der bis 16 jährigen.

12.4.1 Über die Schwierigkeit der Jugend und einen Lösungsansatz

„Aufwachsen bedeutet auswählen“ behauptet Kleiner (1999, S. 17) und trifft damit den Nagel auf den Kopf. Die Reifung vom Kind zum mündigen Jugendlichen ist eine Zeit großer Unruhe. Neben den körperlichen Unruhezuständen, die junge Menschen zu bewältigen haben, sehen sie sich auch den sozialen Schwierigkeiten der Einordnung in die Gesellschaft gegenüber. Der Kinderstube fühlen sich die Jugendlichen bereits entwachsen, die Erwachsenenwelt nimmt sie noch nicht auf, und so befinden sie sich in einem sozialen Niemandsland und haben dort ihr eigenes, persönliches Werteproblem zu lösen. Diese biographisch unsichere Zeit fällt für die Jugendlichen ausgerechnet auch noch in eine Zeit gesellschaftlichen Umbruchs.

„Unabhängig vom kulturellen Zusammenhang ist die Jugendzeit ein Lebensabschnitt voller Ambivalenzen. Die jugendliche Entwicklung ist zugleich Chance und Risiko“ (Drabek, 2004, S.25). Erfolgreich ist die Entwicklung Jugendlicher dann, wenn sie in der Lage sind mit den körperlichen, psychologischen und emotionalen Veränderungen fertig zu werden und gleichzeitig ihre Integration in bestimmte soziale Lebensbedingungen, -strukturen und –institutionen zu erreichen“ (Brettschneider, 2001, S. 80).

Auf dem Weg dorthin nimmt der Verlass auf sichere soziale Bindung wie Familie, Nachbarschaft, Schule und Kirche nicht mehr den Stellenwert ein wie früher. Als Konsequenz wird das soziale Netz jedes Einzelnen und jeder Einzelnen sowie seine unterstützende Funktion immer wichtiger, weil Jugendliche intensiv an der „Kultur der Bezugsgruppe“ (Brettschneider, 2001, S. 81) teilnehmen. Die Teilnahme an einer solchen Bezugsgruppen kann beispielsweise das Sport treiben sein. Isolation wird als Belastung empfunden, die der Selbsteinschätzung abträglich ist. Integration hingegen fördert die positive Selbsteinschätzung. Auf dem Weg zu dieser Integration sind Sport und körperliche Aktivität ein ideales Mittel. Auch Generationenkonflikte verschwimmen im Sport und in der körperlichen Aktivität. Die Integration der Generationen wird im Sport ebenso verstärkt wie die Integration in die eigene Gruppe.

Als Ergebnis einer empirischen Studie von Brettschneider (in Doll-Tepper, 2001) wird eine mögliche Lösungsstrategie für die erfolgreiche Bewältigung der Jugendzeit angesprochen. Der Kern des Ergebnisses ist die Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Entwicklung, wobei die Faktoren Fremdhilfe und Hilfe zur Selbsthilfe quasi

integrativ zusammenwirken. Die angesprochene Unterstützung soll dabei vor allem von den folgenden Instanzen kommen:

1. dem eigenem Selbstkonzept
2. der eigenen Handlungskompetenzen
3. von Leistung und Erfolgen
4. vom eigenen sozialen Netz.

Auch daran ist zu erkennen, wie wichtig ein positiv entwickeltes und gefestigtes Selbstbild und Selbstkonzept ist. Die ersten 2 Unterstützungsfaktoren stehen damit in ursprünglichem Zusammenhang. Die dritte ist eine unmittelbare Folgerung oder Konsequenz davon und erst die letzte Instanz fordert das soziale Umfeld des oder der Heranwachsenden in ihre Verantwortung.

12.5 Erkenntnisse, Erläuterungen und Kritik an der Wertewandeldiskussion und Implikationen für die Erziehung

In der Gegenüberstellung der Standpunkte von Wertewandel- und Werteverfallsvertretern konnte geklärt werden, dass sich dieses vielschichtige Gesellschaftsphänomen in ein individuell- lebensgeschichtliches Phänomen und ein gesellschaftlich-kulturelles Phänomen aufspalten lässt. Diese Unterscheidung verdeutlicht auch die Komplexität des Gesamtphänomens.

Auf der Seite der individuellen Veränderungen wurde für die Jugendlichen die Übernahme neuer sozialer Rollen genannt, die mit den körperlichen Umstellungen zeitlich einher gehen.

Auf Seiten der gesellschaftlichen Neustrukturierungen wurde festgestellt, dass althergebrachtes weniger greifbar ist und darüber hinaus an „Wert“ verliert, dass aber gleichzeitig das Neue noch nicht gefestigt und dadurch ebenso unsicher ist. Diese Wandel-Eigenschaft der Gesellschaft und ihrer Wertevorstellungen wurde aber auch als Chance präsentiert. eine Chance, die auch im Bereich der Bildung Veränderung impliziert.

Was die Wertvorstellungen konkret betrifft, so wurde festgestellt, dass die Erfolgsorientierung zugunsten von „Genuss, Kreativität, und Selbstentfaltung“ (Funke, 1990) abnimmt. Dieser Veränderung hat ein verantwortungsvoller, zeitgemäßer Unterricht im Fach Bewegung und Sport Rechnung zu tragen. Im Sport konnten Tendenzen in Richtung Pluralität und Heterogenität erkannt werden, die einen Wandel sowohl von Erscheinungsformen, als auch Einstellungen und Sinngestaltungen im Sport mit sich bringen. Vor allem für das Handeln im Fach Bewegung und Sport bedeutet dies einen stärkeren Fokus auf Mehrperspektivität und Vielfalt im Unterricht. Klassische Bewegungsmuster müssen in dieser Veränderung keinesfalls verloren gehen, sondern nur anders inszeniert werden²⁹. Das isolierte Individuum rückt also deutlich stärker in den Blick.

Die Shell-Studie (2000) stellt fest, dass die Hoffnung auf die Erfüllung von Werten und Idealen kleiner geworden ist, dass aber Ideale und Werte an sich nicht verschwunden sind. Offen bleibt somit, ob die Angst vor einem generellen Werteverfall nicht auch als Produkt einer künstlich produzierten Skepsis und Unsicherheit der Heranwachsenden zu interpretieren ist. Vor allem was die umfassende Betrachtung eines so heterogenen Phänomens betrifft, bleiben Fragen offen. Es konnte nicht geklärt werden welche Rolle der Komplexitätssteigerung der zu beobachtenden Wirklichkeiten und der gleichzeitige Ruf vieler nach schnellen Rezepten und Analysen in der vorschnellen Qualifizierung des Werteverfalls zukommt.

Daneben bleibt auch die Rolle der Erziehungsautoritäten, wie auch der Politik in der Frage des Wertewandels unklar. In der Gegenüberstellung von Wissenschafts- und Wertorientierung wie sie in der Schule zu geschehen hat, wird von der Wissenschaftlichkeit Skepsis und Nachfrage geradezu verlangt. Die gleichen Entscheidungsträger, die sich über ein erfolgreiches Schulsystem freuen, beklagen gleichzeitig den Verlust von Werten der Akzeptanz und der stillen Hinnahme von tradierten Einstellungen.

²⁹ Stundenplanungsmodule werden im Abschnitt F ab S. 114 vorgestellt.

E WERTERZIEHUNG IN DER SCHULE

13 Erziehung allgemein kritisch betrachtet

*Nimmst du jemanden wie er ist,
wird er bleiben was er ist,
aber gehst du mit ihm so um,
als ob er wäre, was er sein könnte
wird er zu dem werden, was er sein könnte.*
JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Von Hentig (1999) formulierte in seinem Buch „Die Werte, ach die Werte“ die zentrale Frage an der sich auch dieses Kapitel orientieren soll: „Welche Werte, welches Wissen, welche Fähigkeiten kennzeichnen eine Erziehung des 21. Jahrhunderts“ (S. 67).

Oswald (2003) hält, zumindest was die Grundfunktionen von Erziehung betrifft, eine Antwort auf diese Frage bereit. Er nennt 4 Funktionen von Bildung und charakterisiert in seiner Auffassung die Erziehung dadurch. Neben der offensichtlichsten, der Qualifikationsfunktion, in der den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissen vermittelt werden sollen, nennt er vor allem die Integrationsfunktion von Schule und Bildung als Ziele einer gelungen Erziehung. Gemeint ist damit die Integration der Heranwachsenden in die vorhandenen gesellschaftliche Strukturen, in dem sie einen „Erwerb der Kenntnisse der Lebensformen“ (S.5) erfahren sollen, meint aber gleichzeitig „ein plurales Verständnis von Gesinnungen und Werthaltungen“ (ebd.). Als dritte und vierte Säule seines Erziehungsverständnisses, hat die Schule schließlich eine Selektions- und eine Kompensationsfunktion. Selektion ist in seinem Sinne auf zwei Arten zu verstehen: erstens im Sinne von Auslese nach Leistung und zweitens im Sinne von Auslese nach Interessen. so hat Schule und Erziehung auch Auskunft darüber zu geben, wer bestimmte Fähigkeiten besitzt, und wer Stärken auf anderen Gebieten hat.

Von Hentig selbst (1999) formuliert wesentlich konkreter dazu für „moderne Pädagogen“ die folgenden Überlegungen:

„Was braucht ein (junger) Mensch, um in dieser Gesellschaft überhaupt frei, würdig, für andere nützlich zu leben?“

Was hat er für Gaben die ohne Schutz und rechtzeitige Förderung nicht zur Entfaltung kommen? Und: Welche Förderung kann ich ihm zukommen lassen?“ (S.51)

Gleichzeitig weist er aber auch auf die Verantwortung aller an der Erziehung beteiligten Partner hin. Ebenso wie Gesellschaft, Staat, Schule und Familie, haben auch die Heranwachsenden sich der eigenen Rolle im Verlauf der Erziehung, im Laufe der Entwicklung bewusst zu werden und entsprechend eigenverantwortlich zu handeln. So lautet die weitere Frage von Hentigs:

„Was davon muss die Gemeinschaft, der Staat gewährleisten? Was muss und kann der junge Mensch aufbringen? Was sollten die späteren Nutznießer- die Wirtschaft, die Wissenschaft, die einzelnen Einrichtungen- beisteuern?“ (ebd.)

Talbot (2001) meint zum „Sinn der Erziehung“, und dies kann durchaus als Antwort auf die oben gestellte Frage v. Hentigs gewertet werden, dass Bildung und Erziehung „einen spezifischen Beitrag leisten [sollen] zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten sowie zur moralischen und ästhetischen Entwicklung“ (S.42).

Im konsequenten Weiterdenken der angesprochenen Aufgaben und Ziele einer Erziehung und seiner Institutionen, sind die hohlen Phrasen jedoch schneller formuliert als konkrete Handlungsmodelle vorgestellt. So ist es weiter nicht verwunderlich, dass von Hentig eine bisher nicht angesprochene, aber dennoch überaus wesentliche Facette von Schule und Erziehung ins Spiel bringt: die Erfahrung! So schreibt er, dass

„eine Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit und Stärke, zu Verantwortungsbewusstsein und Tatkraft ohne Erfahrung überhaupt nichts taugt-Erfahrung auch von der Verwirrung, der Unklarheit, der Schwäche, der Verführung zur Ausrede, der Lähmung, ja vom Scheitern“ (Hentig, 1999, S. 82).

Die Schwierigkeiten einer zielgerichteten Erziehung scheinen also einerseits in der schier unüberschaubaren, nahezu überfrachtenden Fülle an Anforderungen die von unterschiedlichster Seite an die Bildungseinrichtungen herangetragen werden zu liegen. Daran anknüpfend sind andererseits emotionale und kognitive Ziele im Zuge einer ganzheitlichen Erziehung darin ununterscheidbar vereinigt. Das wiederum ist für die Praxis fatal, müssten doch besonders für brauchbare Unterrichtskonzepte in erster Linie

die Ziele fest stehen und klar identifiziert werden, sodass darauf aufbauend ein planvolles Unterrichtsgeschehen arrangiert werden kann.

Charakteristische Merkmale, oder vielmehr Ziele eines Erfolg versprechenden Erziehungsprozesses im Hinblick auf Werte können bei Talbot (1999) gefunden werden, wenngleich auch diese eher umrisshaft bleiben:

1. Respekt vor dem Körper-dem eigenen und dem anderer
2. Entwicklung von Körper und Geist in ganzheitlichem Sinn
3. Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln
4. einen positiven Beitrag zur sozialen und kognitiven Entwicklung der Heranwachsenden leisten
5. mit Kooperation, Wettbewerb, Gewinn und Niederlage umgehen können
6. Entwicklung sozialer Fähigkeiten sowie die moralische und ästhetische Entwicklung fördern
7. Kompetenzen und Kenntnisse vermitteln, die für das spätere Leben im Sport erforderlich sind (zit. nach Drabek, 2004, S. 21).

Selbst wenn Talbot (2001) schreibt, dass „Erziehung als eine Investition in die Zukunft betrachtet [wird], sowohl für die Individuen als auch für die jeweiligen Länder“ (S. 42), so bleiben die Schwierigkeiten in der „täglichen Praxis“ dieselben. Auf dem Weg zur Umsetzung dieser Ziele fordert von Hentig (1999) 4 Bedingungen für eine wirksame Pädagogik³⁰:

„Die Sache muss dem Erziehenden und Lehrenden selbst wichtig sein

Nichts was bleiben soll, kommt schnell

Alles Lernen ist mit Erfahrung zu verbinden, wenn es schon nicht immer aus ihr hervorgehen kann

Die Person der Erziehenden oder der Lehrenden muss ins Spiel kommen, ja, sie ist ihr stärkstes Mittel.“ (S. 76)

In der Umsetzung der angesprochenen „täglichen Praxis“ lassen sich aus von Hentigs 4 Forderungen durchaus tröstendes für die Lehrpersonen finden. Anders formuliert könnten diese auch so aussehen:

³⁰ wirksam ist in diesem Zusammenhang im Sinne von nachhaltig, bleibend, an Erfahrung gekoppelt zu verstehen.

1. nur authentische Lehrer haben eine Chance auf Verwirklichung ihrer Ziele. Wer den Schülern eine Pseudowichtigkeit vorhält oder vorspielt, wird scheitern
2. Die Verfolgung von sozialerzieherischen Zielen, die letztlich im Leben der Schüler verankert werden sollen, bedarf viel Zeit
3. Erfahrung ist als zentrale Lehr- und Lernkomponente in den Unterricht zu integrieren
4. Vorbildwirkung durch die Lehrperson, sowie die Persönlichkeit des Lehrenden sind keinesfalls zu unterschätzen.

13.1 Erziehender Sportunterricht - sportdidaktische Tautologie oder Idealfall (Neumann, 2004)

Die Ziele und Ansprüche einer umfassenden Erziehung sind wie bereits dargestellt vielfältig. Auch im System Sport und dem dazugehörigen Unterrichtsfach Bewegung und Sport behält diese Aussage ihre Gültigkeit. Kognitive, emotionale, soziale, und motorische Ziele sollen dort verfolgt und nach Möglichkeit auch erreicht werden. Die erzieherischen Ansprüche an den Sportunterricht steigen nicht nur durch die zunehmende Differenzierung der Gesellschaft sondern auch durch den allseits (vorschnell) festgestellten „Verfall der Gesellschaft“. Die anstehenden Fragen lauten daher:

Ist das Fordern einer explizit erzieherischen Komponente des Sportunterrichts revolutionär, oder vielleicht sogar systemimmanent? Und kann der Sportunterricht seiner Erziehungsaufgaben überhaupt gerecht werden?

Dazu ist festzustellen, dass „dem Betreiben von Sport keine immanenten Werte innewohnen und dass erzieherische Interventionen nicht unabhängig von der Form der Vermittlung sind“ (Neumann, 2004, S. 30). Das wurde auch von Prohl & Scherrer (1996) festgestellt, die empirisch belegen konnten, dass sportliche AGs einen größeren Nutzen für das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler hatten als beispielsweise Sportvereine. Auch die beiden Autoren führten diesen Sachverhalt darauf zurück, dass in der Schule das pädagogische Setting des Sporttreibens, und die intendierte

Inszenierung der Sportlehrer und Sportlehrerinnen einen signifikanten Unterschied in der sozialen Entwicklung der Jugendlichen hatten.

13.1.1 Was soll der Schulsport leisten?

Um im Rahmen des schulischen Sportunterrichts überhaupt erzieherische Wirkungen im psychosozialen Bereich der Schülerinnen und Schüler zu erzielen fordert Brettschneider zwei Grundaufgaben von Schulsport ein. Erst das Sicherstellen dieser beiden, schafft die Voraussetzungen um im genannten Bereich überhaupt Erfolge erzielen zu können. Diesen psychosozialen Aspekt des Schulsports, mit den dort dazugehörigen Werten, steht letztlich im Focus dieser Arbeit.

„Die psychosozialen Folgen von körperlicher Aktivität in den Mittelpunkt zu rücken setzt voraus, dass Schulsport zumindest zwei Schlüsselaufgaben auszuüben hat:

Verbesserung der körperlichen Fitness und der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten, die junge Menschen zur kompetenten Teilnahme an körperlicher Aktivität qualifizieren, insbesondere an deren kultureller Varianten von Spiel und Sport

Zusätzlich wird dem Sportunterricht die Aufgabe zugewiesen zur sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung von Kindern und Heranwachsenden beizutragen. Die Unterteilung der Entwicklung in zwei unterschiedliche Dimensionen geschieht nur zur analytischen Zwecken. In Wirklichkeit geschehen individuellen Entwicklungsprozesse nicht isoliert. Sie verlaufen gleichzeitig in verschiedenen Dimensionen, wirken aufeinander ein und beeinflussen die Gesamtentwicklung junger Menschen“ (Brettschneider, 2001, S. 79).

Diese beiden geben in ihrer umfassenden Formulierung zwar einen ersten Überblick über die Aufgaben des Schulsports, die Frage bleibt jedoch: Wozu soll konkret erzogen werden? Ein Blick in den Lehrplan (2006) gibt darüber Aufschluss, trägt aber ob der Fülle an Erziehungszielen und –aufgaben eher zur Desorientierung bei. Unter anderem werden die

- „Vermittlung fundierten Wissens als zentrale Aufgabe der Schule“ (S.3) gefordert,
- Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren (ebd.)
- „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ (ebd.)

gefordert. Der Lehrplan zeigt eine Fülle von erzieherischen Aufgaben, ja sogar Pflichten für den Lehrer. Die Forderung eines „erziehenden Sportunterrichts“ trägt damit den lehrplanmäßigen Pflichten Rechnung, kann aber gleichzeitig als sinnlose Tautologie bezeichnet werden, da nur die Selbstverständlichkeit zum Ausdruck gebracht wird, dass Erziehung und Unterricht eine untrennbare Einheit bilden.

13.1.2 Schemenhaftes Porträt eines erziehenden Sportunterrichts

Das Ziel „erziehenden Sportunterricht“ genauer zu charakterisieren scheint schwierig, denn die Vielfalt der Beiträge und Diskussionsansätze, lässt darauf schließen, dass es kein gemeinsames Verständnis von *dem* erziehenden Sportunterricht gibt. Klar scheint jedoch zumindest, die grobe Zielrichtung: eine Integration von unterrichtlichen, also inhaltlichen, wie erzieherischen, also psychosozialen Zielen im Rahmen des Sportunterrichts. Daneben wird beispielsweise im aktuellen Lehrplan für Nordrhein Westfalen erziehender Sportunterricht als ein Unterricht verstanden, „der sich an der außerschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert“ (Neumann, 2004, S. 31), und der daneben jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen vermittelt, „die für eine urteils- und handlungsfähige Teilnahme an sozialen und politischen Gestaltungsprozessen notwendig sind“ (ebd.). Zur Erreichung dieser Ziele sind fünf Prinzipien formuliert:

1. Mehrperspektivität, um ein vielfältiges Interesse der Schüler zu fördern
2. Durch Erfahrungs- und Handlungsorientierung sollen unterrichtliche Freiräume für ein selbständiges Handeln der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden
3. sportbezogene Erlebnisse sollen durch Reflexion kognitiv verarbeitet werden und die Bildung von individuellen Erfahrungen ermöglichen
4. durch eine Wertorientierung sollen faires Verhalten und kritisches Regelbewusstsein stärker in den Blickpunkt der Schüler und Schülerinnen gelangen, und schließlich
5. soll ein gelingendes Miteinander im Sportunterricht durch Verständigung begleitet werden.

Der Erziehungsauftrag von Schule allgemein erhält dadurch fachspezifischen Charakter, dass er in den Sportunterricht integriert wird. Die unterrichtlichen und erzieherischen Ziele sind nicht losgelöst und isoliert voneinander zu betrachten und auch nicht so gedacht, sondern haben integrativen Charakter (Pühse, 1994). Als Beispiel sei der Korbleger erwähnt, der meist im Frontalunterricht erklärt und durchgeführt wird, dabei könnte er einfach, nach einer einführenden Erklärung, in Kleingruppen jeweils unter einem Korb die Gruppe selbständig mit einem stärkeren Schüler als „peer-teacher“ die Bewegungsabfolge lernen und üben. Die sozialerzieherischen Ziele sind so auf einfachste Weise mit den inhaltlichen und motorischen Zielen verknüpft, ohne die Leibes- und Bewegungserziehung zu beeinträchtigen.

Wie nicht anders zu erwarten war, stehen vor allem die Sportlehrerinnen und Sportlehrer dabei in der Verantwortung ihre Rolle als „Übungsleiter“ zu reflektieren, zu adaptieren und gegebenenfalls sogar neu zu definieren. Von immenser Bedeutung ist es nämlich, dass die Lehrpersonen selbst „nicht nur die Bewegungsleistung ihrer Kinder, sondern auch die sozialen Leistungen sehen lernen müssten, die sie dabei erbringen oder auch nicht erbringen“ (Brodthmann, 1993, 3). Die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler im sozialen Bereich, im Miteinander, in Aspekten der Fairness oder der Unterstützung der Gruppe, müssten folglich auch in der Schüler-Lehrer-Interaktion eine stärkere Berücksichtigung finden. Wenn den Kindern solcherlei Rückmeldung vorenthalten oder nicht in ausreichendem Maße, bzw. auch in mangelnder Qualität gegeben, wird ihnen die Motivation ihre Bemühungen in diesen Bereichen weiter zu investieren schnell vergehen.

Im Folgenden soll, trotz der großen Zahl an inhaltlichen Vorgaben und Zielperspektiven, anhand zweier Publikationen versucht werden die didaktische Forderung des erziehenden Sportunterrichtsbesser fassbar zu machen. Im Anschluss soll aus den genannten Merkmalen, dann das „Destillat“ gefiltert werden um mit Hilfe der Gemeinsamkeiten das Phänomen noch besser begreifbar zu machen. Prohls (1999) Vorstellung eines erziehenden Sportunterrichts ist durch 3 Merkmale gekennzeichnet:

1. Orientierung am Subjekt
2. thematische Öffnung zur „Erweiterung der Erfahrungsbreite der Schüler“ (Prohl, 1999, S. 188), die auch ein erweitertes Inhaltsverständnis beinhaltet sowie

3. eine methodische Öffnung des Sportunterrichts, die sich ergebnisoffener Bewegungsaktivitäten bedient.

Balz & Neumann (2004) hingegen charakterisieren erziehenden Sportunterricht anhand von sechs Merkmalen. Für sie ist dieser:

1. ganzheitlich angelegt,
2. berücksichtigt fächerübergreifenden Themen
3. gibt den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zur Mitbestimmung
4. fördert die Selbständigkeit der Schüler
5. bedarf eines rollenbewussten Lehrers oder einer Lehrerin
6. integriert den Schulsport in den Schulalltag

Aus den Forderungen von Prohl (1999), Neumann (2004), sowie Balz & Neumann (2004) können die folgenden 4 Forderungen als kleinster gemeinsamer Nenner eines erziehenden Sportunterricht und somit als eine gemeinsame Charakterisierung bezeichnet werden:

1. *Schüler und Schülerinnen im Blickpunkt:* Ganz im Sinne des wirtschaftlichen Leitsatzes „Der Kunde ist König“ gilt auch hier, dass den „Kunden“, also den Schülerinnen und Schülern eine wichtigere Position eingeräumt wird. Von der passiven, rezeptiven Rolle erhalten die Schüler Mitspracherecht auf inhaltlicher Ebene und sind auch selbst gefordert ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Dass es zu solchen Erfahrungen überhaupt kommt, dafür sollen wiederum die Lehrpersonen Handlungsfreiräume als Voraussetzung schaffen.
2. *Inhaltliche und methodische Öffnung:* Das Schlagwort Mehrperspektivität darf natürlich auch hier nicht fehlen, allein es soll auch umgesetzt werden. Sowohl inhaltlich (neue Themen und Bewegungsaufgaben) als auch methodisch (Bewegungsaufgaben unterschiedlich inszenieren, bekannte Spiele, Sportarten oder Bewegungsfolgen unter neuen Perspektiven gestalten und mit neuen Sinndimensionen versehen) ist der erziehende Sportunterricht auf Öffnung angelegt.

3. *offene Bewegungshandlungen*: Im Gegensatz zu traditionellen, geschlossenen Konzepten und Bewegungshandlungen, sind im erziehenden Sportunterricht die die Bewegungsszenarien, und –aufgaben offen zu gestalten. Auch dadurch sollen den Schülern unterschiedlichste und vor allem individuelle Erfahrungen ermöglicht werden. Zudem tritt in offenen Unterrichtssituationen die Gruppe stärker in den Blick. Gegenseitige Unterstützung und Hilfe, sowie die Begleitung zum Lernziel untereinander sind dabei unerlässlich und fördern so die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler.
4. *Wertorientierung*: auch (sportliche) Werte und wertgeleitetes Verhalten sind für den erziehenden Sportunterricht charakteristisch. Dass dabei vor allem faires Verhalten sowie kritisches Regelbewusstsein gefordert wird scheint fast auf der Hand zu liegen. Doch auch hier zeigt sich die Orientierung am Schüler. Regeln sind nicht nur zu respektieren, sondern gemeinsam, kritisch zu betrachten und gegebenenfalls zu adaptieren. Darüber hinaus sind aber auch andere Werte in den Sportunterricht zu integrieren, mit den Schülern zu reflektieren und zu bewerten: Gesundheit, Stellenwert des eigenen Körpers, Leistung und Wettkampf, Respekt vor dem Gegner oder Unterstützung in der Gemeinschaft um nur einige mögliche zu nennen.

13.1.3 Unschärfen und Kritik erziehenden Sportunterrichts

Trotz des versuchten Umrisses kann man des Konzepts des erziehenden Sportunterrichts nicht wirklich habhaft werden. Neben der Kritik ein solches Konzept sei von vornherein unbrauchbar weil redundant, zeigen sich Unschärfen auch auf semantischer, erziehungstheoretischer und bildungstheoretischer Ebene.

„Im Fall der Semantik könnte aus der Forderung nach erziehendem Sportunterricht gefolgert werden, dass es einen (sehr großen) Unterschied zu einem nichterziehenden Unterricht gibt“ (Neumann, 2004, S. 31). Wird jedoch die Auffassung vertreten, dass es einen „nichterziehenden Unterricht“ gar nicht gibt, dann ist der Begriff des erziehenden Sportunterrichts höchst tautologieverdächtig. Zudem ist die Unterscheidung von Unterricht und Erziehung problematisch: Zwar besteht in der (Wissenschafts-)Theorie

ein Unterschied in zeitlicher, sachlicher und personeller Struktur der beiden Begriffe, in der realen Unterrichtssituation vermischen sich beide jedoch (Neumann, 2004).

Die erziehungstheoretischen Problemfelder im Zusammenhang mit erziehendem Sportunterricht liegen vor allem im Fehlen einer das Lehrerhandeln orientierenden Methodik (vgl. Prohl, 1999). Darüber hinaus sind den hohen Anspruch relativierende Anmerkungen zu machen. Zum einen ist der Anspruch einer durchgehenden, kontinuierlichen Erziehung nicht realistisch. Vielmehr ist von einem Wechselspiel zwischen erzieherischen und unterrichtlichen Unterrichtsanteilen auszugehen. Zum anderen darf ein erziehender Sportunterricht nicht für sich in Anspruch nehmen, die Schüler auch im geplanten Sinne zu erziehen.

Zuletzt wird auf bildungstheoretischer Ebene das Fehlen von konkreten didaktischen Zielsetzungen für erziehenden Sportunterricht kritisiert. Damit ist eine Anwendung dieses Konzepts im Moment noch ein „Stricken ohne Wolle“ (Neumann, 2004). Für Hebart „sind jene Formen der Erziehung und des Unterrichts pädagogisch defizitär, die Unterricht und Erziehung nicht aufeinander beziehen.“ (Hebart, zit. in Neumann, 2004) Auch im Hinblick auf die (mögliche) Didaktik von erziehendem Sportunterricht konnten noch nicht alle Kritiker zufrieden gestellt werden. Trotz der genannten Charakteristika und didaktischen Prinzipien besitzt der erziehende Sportunterricht nach wie vor keine klaren Konturen, ganz zu schweigen von methodischen Hinweisen oder gar Leitfäden, sofern solche überhaupt zu finden und zu formulieren sind.

„Die Möglichkeiten, vor allem sozialen Lehrens und Lernens im Sportunterricht, müssen realistisch eingeschätzt werden. Denn zum einen kommt der junge Mensch bereits mit vielfältigen Sozialerfahrungen in Schule und Sportunterricht [... zum anderen] stehen Schülerinnen und Schüler in vielfältigen Vernetzungen mit anderen gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen, deren Einflüsse die Wirkungen des Sportunterrichts relativieren oder sogar überlagern“ (Pühse, 1994, S. 136).

Zudem wird als didaktischer Ausgangspunkt der Schüler gesehen und nicht die Sache. Weitere Kritik an erziehendem Sportunterricht wird an der „Kommunikationsformel“ (Schierz, 2001, S. 47) erziehender Sportunterricht geübt.

„Der leere Signifikant erziehender Sportunterricht sichert der Sportpädagogik hohe Wandlungsfähigkeit in der Besetzung ertragreicher Öffentlichkeitsthemen und garantiert schnelle Präsenz überall dort, wo ein Ruf nach dem Retter in der Not laut wird“ (ebd.).

Diese Gefahr ist natürlich nur schwer, und wenn dann nur im Turnsaal, vom Tisch zu wischen. Das vielversprechende Konzept darf nicht zu einem „Wahlkampf-Slogan“ im Kampf um mehr Sportstunden, oder im oberflächlich geführten, öffentlichen Diskurs verkommen. Klar ist dass die Gefahr dieser Verlockung zu erliegen groß ist, denn alle modernen sportpädagogischen und didaktisch-methodischen Schlagwörter sind darin enthalten: Mehrperspektivität, Schülerzentriertheit, Erfahrungsbreite, Inhaltsöffnung, Werteorientierung,...

„Bemühungen um soziales Lehren und Lernen können [...] nicht für sich in Anspruch nehmen, die Persönlichkeitsstruktur des Menschen im und durch Sportunterricht grundlegend zu ändern. Das wäre vermessen und unsachlich“ (Pühse, 1994, S. 136),

womit der Autor ebenfalls auf die bereits angesprochenen multiplen sozialen Verflechtungen der Jugendlichen in anderen Bezugssystemen anspielt.

Neben dem möglicherweise unrealistischen Anspruch der schulischen Erziehung junge Menschen formen und beeinflussen zu können, muss sogar eine bereits zitierte Grundfunktion der Schule nach Oswald³¹ in Frage gestellt werden. Der Selektionsauftrag der Schule steht im Widerspruch zum Ziel einer Sozialerziehung, da die Konzentration vermehrt auf Konkurrenz und Leistung zielt, beides jedoch Kontraindikationen für sozialerzieherische Anliegen sind.

Bisher konnten am Konzept des erziehenden Sportunterrichts semantische, erziehungstheoretische, bildungstheoretische, systemtheoretische und zuletzt grundsätzliche Unschärfen des Konzeptes identifiziert werden. Nun sollen dazu auch noch schlicht pragmatische Unklarheiten aufgezählt werden.

Die Leistungsbeurteilung als Konsequenz aus der Selektionsfunktion von Schule nimmt innerhalb des Systems, aber auch in der Bevölkerung und nicht zuletzt unter den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle ein-auch im sozialen Kontext. Die Sie ermöglicht den Heranwachsenden einen realistischen Eindruck für eine Selbsteinschätzung und gibt darüber hinaus auch Auskunft über die eigene Leistung im Vergleich zu Mitschülern und Mitschülerinnen.

Aus Lehrersicht scheint die Wichtigkeit der Leistungsbeurteilung hingegen eine völlig profane Legitimation auf sozialerzieherische Zielsetzungen im Sportunterricht mehr

³¹ siehe S. 72

oder minder zu verzichten, da die Erreichung dieser Ziele nicht messbar und damit nicht bewertbar ist.

Pühse ortet in der Betrachtung der Praxis ein weiteres Problem - das Transferproblem:

„Die Möglichkeiten der Übertragung von kontextgebundenen Lernerfahrungen auf andere Anwendungsfelder sind gerade bei einem so vielschichtigen Phänomen wie dem Sozialverhalten nicht zu überschätzen“ (Pühse, 1994, S. 136).

Er sieht die Erfahrungen im Sportunterricht mitunter auf schulische, im besten Fall auf sportliche Kontexte allgemein beschränkt, oder optimistischer formuliert: Es ist möglich, dass sich sozialerzieherische Lernleistungen und Erfahrungen ins Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler übertragen lassen, gesichert ist das jedoch nicht, denn nur weil Schüler im Sportunterricht fair handeln, falls sie dies überhaupt tun, heißt das noch lange nicht, dass sie auch zum Beispiel in einer zukünftigen Führungsposition in der Wirtschaft fair handeln werden. Pühse präzisiert seine Kritik:

„Solange die Transferforschung hier nicht klare Ergebnisse vorlegen kann, wären Transferannahmen, die unkritisch von sozialerzieherischen Wirkungen des Sportunterrichts auf andere Handlungsbereiche ausgehen, zunächst nur reine Spekulation“ (Pühse, 1994, S. 136).

Es steht jedoch zu befürchten, dass die zunehmende Ausdifferenzierung und größer werdende Pluralität der Gesellschaft und ihres Lebens einen solchen Transfer dazu höchstens noch erschweren werden.

13.1.4 Conclusio eines erziehenden Sportunterrichts

Während herkömmlicher Sportunterricht motorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bewegungserfahrungen vermittelt unterstützt ein erziehender Sportunterricht darüber hinaus den Erwerb von wünschenswerten Haltungen und Einstellungen. Die Ansprüche die von unterschiedlichster Seite, aus unterschiedlichsten Motiven an einen erziehenden Sportunterricht herangetragen werden sind wie gezeigt werden konnte mannigfach. Die hehren Ziele verdienen bei aller Unschärfe und möglicherweise Unausgegorenheit des Konzepts jedoch zumindest sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Jedenfalls kann dieses „Modewort“ einen hervorragenden

Ansatzpunkt für die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns für Lehrerinnen und Lehrer bieten (Neumann, 2004), denn, wie den unterschiedlichen Lehrplänen zu entnehmen ist, müssen die Ziele ohnehin verfolgt werden.

Auf den Punkt gebracht soll ein erziehender Sportunterricht Heranwachsende dazu bringen die gelernte Fertigkeit des Werfens nicht dazu zu benutzen Schneebälle auf Lehrer zu werfen oder Getränkedosen dem Bus nach zu werfen. Wünschenswert ist eben das Setzen der Handlung in einen prosozialen, positiv zu wertenden Kontext (Neumann, 2004).

13.2 Funktionale Sozialerziehung

Einen anderen Ansatz der Integration der sozialen Komponente in den Schulalltag verfolgen Prohl & Scherrer (1996). Sie sehen es als ein wichtiges Qualitätsmerkmal einer Schule, ob es gelingt ein erfreuliches und angenehmes soziales Klima zu schaffen, ein Umfeld mit dem sich die Jugendlichen identifizieren. Darauf aufbauend, wird eine funktionale Sozialerziehung gefordert, die „eher latent und weniger intendiert“ (S.492) ist. Gemeint ist dabei, dass sich in einem „Wohlfühlklima“ die beabsichtigten sozialisationischen Prozesse und Erfahrungen von alleine, jedenfalls aber besser einstellen, als wenn dies nicht der Fall ist. Gerade unter der institutionellen Voraussetzung dass Schule „das beherrschende Strukturmerkmal“ (S. 492) der Jugendphase darstellt, erscheint dieser Ansatz höchst beachtenswert.

Die Institution Schule hat dabei einerseits prägenden Charakter im Hinblick auf Leistungsmotivation, Konkurrenz-, Integrations- und Kooperationsverhalten der Schüler und Schülerinnen, berücksichtigt aber andererseits die begrenzte Reichweite der Sozialerziehung im Rahmen des Sportunterrichts (die allein schon durch die zeitlichen Vorgaben entsteht). Die sozialen Bildungspotentiale von pädagogisch reflektierten Sport- und Bewegungsangeboten werden in erster Linie indirekt, also über sozialisationische Bedingungen des Schullebens bzw. des Schulklimas wirksam. Umso wichtiger erscheint das Schaffen eines harmonischen Umfeldes im Sportunterricht durch den Lehrer (Prohl & Scherrer, 1995). Wirklich gefestigt, erprobt und eingeübt

werden die erfahrenen und gelernten Verhaltensweisen und Einstellungen im Schulalltag. Erst dort, in der peer-group, und daher indirekt, wirken die im Unterricht gesetzten Interventionen der Lehrerinnen und Lehrer.

Sollte es also gelingen ein positives Schulklima zu schaffen, so hat dies auch längerfristige Folgen nachdem die Institution bereits verlassen worden ist, so die Absicht der Autoren.

13.3 Schulische Werteerziehung kritisch betrachtet

Engfer (1999) eröffnet bereits das Vorwort zu seinem Buch „Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen?“ mit den Worten:

*„Einfluss zu nehmen auf die Entwicklung von jungen Menschen, ihnen dadurch einen **wertvollen** (Hervorheb. orig., Anm.) Auftakt in die Freiheit der Selbstverantwortung zu ermöglichen, der zur Gestaltung einer gelungenen persönlichen und gesellschaftlichen Zukunft führt, das ist sicher unbestritten das Ziel einer Erziehung in Elternhaus und Schule“ (Engfer, 1999, S. 1).*

Damit lässt er auch keinen Zweifel, „wohin das Schiff steuert“ (Luther, 1998). Werteerziehung ist, sofern sie nicht ohnehin beabsichtigt ist, jedenfalls indirekt in jeder Erziehung enthalten. Das wird auch durch Brezinka (1992) bestätigt, der feststellt, dass „jede Erziehung auf etwas Wertvolles gerichtet [ist], und niemand kann erziehen ohne zu werten“ (S.142).

Engfer (1999) präzisiert im weiteren Brezinkas Aussage und stellt fest, dass in einer Erziehung Werteerziehung bereits in doppeltem Ausmaß enthalten ist. Einerseits in der Erziehung *aus* Wertorientierungen, andererseits in der Erziehung *zu* Wertorientierungen. Die Tatsache der Notwendigkeit von Werteerziehung und ihres Stellenwertes scheint insgesamt bestätigt zu sein. Fraglich sind nur die Formen, der Umfang und die Art und Weise der Durchführung einer solchen Werteerziehung. Wie soll und/oder kann eine Werteerziehung in der Schule stattfinden, beziehungsweise wie kann sie sinnvoll inszeniert werden?

Gerade diese Fragen bedürfen jedoch einer genaueren Betrachtung der Vorstellungen von Werteerziehung, denn aus den obigen Zitaten zu schließen, eine

verantwortungsvolle Erziehung brächte „von alleine“ die intendierten Wertevorstellungen bei den Heranwachsenden mit, wird sich als „pädagogischer Bauchfleck“ erweisen.

13.3.1 Charakterisierung von Werteeziehung

Wem die wesentlichste Rolle in einer modernen, zeitgemäßen und vor allem verantwortungsvollen Werteeziehung zukommt, kann bei Schierz (2001) zwischen den Zeilen gelesen werden.

„Moralerziehung wird selbst unmoralisch, wenn sie das Recht der heranwachsenden Generation auf Relativierung alter und den Entstehungen neuer moralische Muster negiert und sie auf ein bloßes Mittel der Zwecksetzung einer älteren Generation reduziert, die ihre Werte tradieren will.“ (Schierz, 2001, S. 55)

Die Lehrerinnen und Lehrer sind also gefragt, sich einzulassen auf die Jugendlichen, ihre Gedanken und Überlegungen einzubeziehen, und möglicherweise eigene Wertvorstellungen zu überdenken, jedenfalls jedoch Andere und Neue zuzulassen-ja vielmehr noch, die Bildung solcher zu unterstützen.

„Dabei wird Werteeziehung hier nicht, wie gelegentlich generalisierend unterstellt, als Werteoktroi im Sinne eines statischen Wertesystems verstanden, sondern als wertebezogene (Hervorheb. alle orig. Anm.) Erziehung aufgefasst, die ohnehin selbst wertengebunden, aber nicht unbedingt wertebestimmend ist“ (S. 19).

Darüber hinaus stellt er fest, dass der Terminus Werteeziehung dem an sich gleichbedeutenden Begriff der Moralerziehung vorgezogen wird.

13.3.2 Mehrdeutigkeit von Werteeziehung

Weil schon der Begriff des „Werts“ so vielschichtig, unterschiedlich und weit definiert wurde, ergeben sich auch in der Kopplung der Worts Bedeutungsschwierigkeiten, ganz besonders wenn damit ein pädagogisch-didaktisches Konzept beschrieben werden soll. Brezinka (1992) beschreibt in diesem Zusammenhang folgende Interpretationsmöglichkeiten für Werteeziehung:

- a. Wenn „Werte“ Ziele meinen, dann sind dies hier Erziehungsziele, und dann ist jede Erziehung „Werterziehung“ oder „wertorientierte Erziehung“. Diese Auslegung erscheint ihm daher eher sinnlos, da es keine Erziehung ohne Ziele gibt.
- b. Wenn mit „Werten“ Güter gemeint sind (Moral, Recht, Sprache, Beruf, Kunst, Medien, Sport) also alle Güter die „Wert“ haben, dann ist Werterziehung „Erziehung zum Wissen über Güter [...] und zur Achtung von Gütern schlechthin“ (S. 154). Durch die unglaubliche Fülle an (unterschiedlichen) Gütern dürfte jedoch auch diese Interpretation eher ins Unendliche führen denn zu einem praktikablem Konzept.
- c. Etwas zielführender, aber dennoch zu weit gefasst, ist die Interpretation die nur einen Teil der unter (b). beschriebenen Güter als „Werte“ ansieht: die Teilmenge der „*normativen Orientierungsgüter*“ (S.154). Darunter versteht er ideelle Kulturgüter, „die Antworten auf Sollensfragen geben können: Wie soll dieses und jenes sein? Was sollen wir tun? Wie sollen wir handeln?“ (ebd.) Danach handle es sich in einer derartigen Werterziehung um nicht anderes als um „moralische Erziehung“ (S. 154). Diese wiederum bedarf seiner Meinung nach keinen eigenen Namen, weil sie „seit jeher eine zentrale erzieherische Teilaufgabe ist und treffende Namen bereits vorhanden sind“ (S.155).
- d. Wenn „Wert“ zeitlosen, objektiven und absoluten Wesenheiten zugeordnet wird, dann ist Werterziehung entweder:
 - 1. „Erziehung im Lichte der Wertideen“: d.h. grundsätzlich des gesamten Wertreiches und aller Wertideen, womit erneut jede Erziehung als Werterziehung durchginge, oder
 - 2. „Erziehung zur Fähigkeit der Wertentdeckung“ obwohl aus das immer noch zu weit und zu unpräzise klingt.

Die beiden Bedeutungen die Brezinka am ehesten befürwortet:

- e. Wenn „Werte“ als Persönlichkeitseigenschaften verstanden werden, dann ist Werterziehung Erziehung zum Erwerb von Werteinstellungen, -haltungen, -überzeugungen (S.155). Dabei geht es um Erlebnis- und Handlungsbereitschaft (psychische Dispositionen), die das künftige Erleben und Handeln mitbestimmen. Eine Beeinflussung des Erlebens entsteht in der

Weise, dass nur bestimmte Erlebnisinhalte wahrgenommen werden, und beim Handeln; dass durch psychische Disposition nur bestimmte Handlungen aus gegebenen Möglichkeiten verwirklicht werden.

- f. Wenn nicht „Werte“ selbst, sondern „psychische Akte des Wertens“ (S. 156) bezeichnet werden, dann bedeutet Werteeziehung Erziehung zum Bewerten und als entscheidendes Erziehungsziel eine Bewertungsfähigkeit. Das alleine wäre jedoch zu wenig, da Menschen ohnehin ständig unterschiedlichste Bewertungen vollziehen. Als Zusatzqualifikation wird daher die Fähigkeit der Bewertungen *guter Qualität* oder *kluge* Bewertungen ausführen zu können verlangt. Insgesamt spricht er dann von Bewertungskompetenz, wobei eingeschränkt wird, dass es sich dabei ausschließlich um die Bereiche handelt, die der Bewertende für sein eigenes Leben als wichtig erachtet.

Pichler (2001) schreibt über dieses Konzept: „Es wird also von der Vermittlung überindividueller Normen so weit wie möglich abgesehen.“ (S. 21) „Fähigkeiten zu vermitteln, Werturteile, Wertgefühle und Werteinstellungen, die ihrer Meinung nach für ein glücklicheres und `gutes` Leben wichtig sind, klug und überlegt zu reflektieren“ (ebd.).

Beide Verständnisse und Konzepte führen jedoch zu unterschiedlichen Konsequenzen, daher ist vorher eine Wahl zu treffen, um spätere Vermischungen zu vermeiden. Denn nichts scheint schlimmer als ein unreflektiertes Übernehmen des „Schlagwortkonzepts“ Werteeziehung (vielleicht weil es en vogue ist), das als verschwommenes Durcheinander mehrere, oder schlimmer, alle Bedeutungen enthält und daher pädagogisch unbrauchbar ist.

13.3.3 Kritik an der Werteeziehung und ihre Grenzen

Die Sorge des vorschnellen Übernehmens eines Konzepts der Werteeziehung ohne sich seiner Bedeutung und der dazu gehörigen Zielvorstellungen im Klaren zu sein teilt auch Schierz (2001).

„Nicht nur der Mangel an vorgängiger Empirie ist in der Werteeziehungseuphorie [...] auffällig, sondern auch der an solider

Theorie. Denn solange nicht einerseits reflektiert wird, welchen Verständnissen und welchen Konzepten moralrelevanten Lehrens und Lernens Sportunterrichte schon immer folgen und nicht andererseits auch theoriegeleitet begründet wird, warum man einen Wandel der eingespielten Praxen anstrebt, bleibt das Prinzip „Wertorientierung“ (Hervorhebung Original) nur leeres Sollen“ (S. 48).

Gerade auch die Aktualität der Wertedebatten in Gesellschaft und Politik birgt die Gefahr einer „schnellen Beschaffung von heilsgewisser Orientierung“ (Schierz, 2001, 47) an Werteeziehungsideen. Schierz sieht darin jedoch nur die Ratlosigkeit der Erwachsenengesellschaft im Diskurs über Zustand und Probleme der Jugend, was dazu führt, dass „die Diagnosebereitschaft für Orientierungslosigkeit und Werteverfall erheblich“ (ebd.) wächst. Es ist daher nur logisch, dass „erziehender Sportunterricht“ auch Wertorientierung verspricht, wenn auch „entschlossen unentschlossen“ (ebd.). Wobei klar gestellt wird, dass „Wertorientierung“ in diesem Zusammenhang keinesfalls als Aufforderung zum Wertekonservatismus zu verstehen ist, sondern „vielmehr soll bewusst gemacht werden, dass Sport und Lehrkräfte Werte und Einstellungen repräsentieren, die Heranwachsende bei ihrer Suche nach Orientierung und Sinn beeinflussen“ (Beckers, 2000, S. 29).

Die Grenzen einer Erziehung zu Beeinflussung im weitesten Sinne sind schmal und verschwimmen schnell. Die Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts, die unvermeidbar ist wird im folgenden noch kritischer betrachtet: „Die Faktizität des Erziehens im Sportunterricht bleibt unaufgeklärt, und damit auch, ob mit der „Beeinflussung“ der Heranwachsenden durch Sport und Lehrkräfte, das Problem oder die Lösung moralischer Erziehung im Sportunterricht benannt wird.“ (Schierz, 2001, S. 48). Widmer (1986) greift die Rolle der Lehrenden ebenfalls auf und stellt fest, dass „Zum ganzheitlichen Bildungsauftrag des Lehrers auch der Mut [gehört], soziales Lernen zu wagen“ (in Pühse, 1994, S. 137). Auch in diesem Zitat schwingt die bereits erwähnte implizite Sorge der Lehrer mit, dass soziale Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht quantifizier- und damit nicht bewertbar sind. Damit ist oft das Handeln schwieriger als das Nicht-handeln.

Neben dieser Herausforderung für Lehrpersonen stellt auch das konsequente Weiterdenken eines Werteeziehungskonzepts die handelnden Personen vor eine große Verantwortung. Insbesondere das Beispiel der „Erziehung zu lebenslangem Sporttreiben“ ist in diesem Zusammenhang problematisch. „Die Pädagogisierung der

Biographie darf nicht dazu führen dem künftigen mündigen Erwachsenen sein Recht auf die autonome Gestaltung seines Lebens durch die erzieherische Einwurzelung von lebenslang einwirkenden Motivlagen einschränken zu wollen“ (Schierz, 2001, S. 54). Eine Werteerziehung fiel dabei jedenfalls in diese Kategorie. Der Spagat besteht also darin, die Schüler einerseits mit Werten vertraut zu machen, die Heranwachsenden sie erleben zu lassen, andererseits ihnen die Freiheit zuzugestehen eigene Entscheidungen hinsichtlich eines Rankings oder einer Bewertung vorzunehmen. Eines Tages wird der Heranwachsende dann selbst die Verantwortung für seine Lebensgeschichte und für das was er ist übernehmen können.

Auch gesellschaftsimmanente Aspekte müssen an dieser Stelle zur Sprache kommen. Werte können als Produkte einer gesellschaftlichen Übereinkunft verstanden werden, die ihre Veränderung bedingt, aber auch die kulturelle Abhängigkeit ausdrückt. Angesichts der zunehmenden Vermischung von Menschen unterschiedlicher Kulturkreise, entstehen dadurch auch unterschiedliche Auffassungen, was die Priorisierung von Wertevorstellungen betrifft. Für die Schule als System, und für die Lehrerinnen und Lehrer als die ausführenden Organe dieses Systems ergeben sich dadurch ebenfalls gewisse Notwendigkeiten. Engfer (1999) fordert angesichts der unvermeidlich weltanschaulichen Gebundenheit jeder Werteziehung, „dass nur weltanschauliche Pluralität das staatliche Schulwesen vor dem Vorwurf schützen könne, es betreibe im Namen der Werteziehung ideologische Engführung und Indoktrination“ (in Schierz, 2001, S. 51).

In wieweit die Vorstellungen einer umfassenden, theoriebegründeten Werteerziehung überhaupt in der Schule umgesetzt werden können, das fragt sich auch Schierz im weiteren. Es ist insgesamt fragwürdig, „ob der Anspruch der Werteerziehung, gerade mit Blick auf Gründe gesellschaftlicher Integrationsprobleme, die Schule nicht restlos mit vergeblichen Anstrengungen überbürdet“ (S. 52).

14 Legitimation von Werteerziehung im Schulsport

Warum hat ein so abstraktes Thema wie Werteerziehung überhaupt eine Berechtigung im Sportunterricht Berücksichtigung zu finden? Gerade soziale Themen stehen immer wieder zur Diskussion, wenn der Sportunterricht in den öffentlichen Blickpunkt gerät. Im Bild vom „Ball in den Turnsaal werfenden Lehrer“ hat keine Sozialerziehung Platz so scheint es. Dennoch spricht vieles für einen umfangreich und sehr vielfältig orientierten Sportunterricht.

So ist „Schulsport ohne jeden weitergehenden pädagogischen Zweck weder konzeptionell vertretbar noch legitimierbar“ (Balz, 1992, S. 20). Damit stärkt Balz, aber bei weitem nicht nur er, all jenen den Rücken, für die SportUNTERRICHT mehr ist als eine regelmäßige Wurf- und Fangschule während des Vormittagsunterrichts. Die Erziehung der Heranwachsenden kann und darf nicht vor den Türen der Turnsäle aufhören, wenngleich sich alle Beteiligten der bereits oben angesprochenen Limitierung der Möglichkeiten bewusst sein müssen. Die Sozialerziehung im Sportunterricht spricht auch Kleiner (1999) an und präzisiert ebenfalls:

„Werte- und Moralerziehung soll bewusst als Teil des Unterrichts angesehen werden. Begründet wird die Forderung nach verstärkter Werte- und Moralerziehung mit einer zunehmenden Pluralität von Sinn- und Wertorientierungen“ (S.104).

Dieselbe Forderung stellen auch Prohl & Scherrer (1996). Auch für sie greift ein Konzept des primär motorisch orientierten Sportunterrichts zu kurz.

„In Zeiten ausgeprägter Wertepluralität und den daraus erwachsenden Problemen der Orientierungslosigkeit, Handlungsunsicherheit und Vereinzelung vor allem bei Kindern und Jugendlichen, darf sich der Sportunterricht nicht länger darauf beschränken, zur „Handlungsfähigkeit im Sport“ zu qualifizieren. „Sport“ in der Bildungsinstitution „Schule“ angeboten und betrieben, steht in erster Linie in einer erzieherischen Verantwortung [...]. (S.92).

Für Jugendliche freilich stellt sich die „Pluralität von Sinn- und Wertorientierungen“ ungleich schwieriger dar. Ihre Unsicherheit, die dabei unfairerweise nicht selten als Orientierungslosigkeit bezeichnet wird, wurde bereits unter Punkt 12.4.1 besprochen. Im Laufe dieser großen Problemphase, deren Schwierigkeiten auf mannigfachen

Ebenen liegen, soll Werterziehung als Chance begriffen werden einen Wertekanon für sich selbst, im geschützten Umfeld des Schulsystems auszuprobieren. Dabei bietet der Sportunterricht die Möglichkeit der Reflexion des eigenen Handelns und dessen der anderen in unterschiedlichen Situationen. Aus dem Angebot besteht dabei die Möglichkeit für sich selbst zu wählen und unterschiedliche Werte so zu tatsächlichen, individuellen Maßstäben zu erheben. Diese Orientierungshilfe ist in der schwierigen Phase der Jugendlichen daher Legitimation für Werterziehung a priori. Die vorgelegten empirischen Ergebnisse der Studien zu Wertevorstellungen und Sozialverhalten können als Bestätigung der Wichtigkeit a posteriori gelten.

Die Untersuchungen von Schlicht (1999), Prohl & Scherrer (1996), sowie Brettschneider (2001) sollen hier durchaus als Legitimation für prosozial ausgerichteten Sportunterricht und für die Integration des Wertethemas in den Sport, und dabei in den Sportunterricht im Speziellen verstanden werden. Der Lehrplan und seine darin enthaltenen Ziele, und Absichten die Werterziehung betreffend, sind somit quasi empirisch belegt und abgesichert.

„Den Sport in der Institution Schule zeichnen- im Gegensatz zum außerschulischen Bereich- einige Merkmale aus, die die Beachtung von Werten und Moral in besonderer Weise fordern“ (Pichler, 2001, S. 26). Er nennt als Beispiele die heterogenen Leistungsstufen innerhalb der einzelnen Sportgruppen (i.e. Klassen), sowie die unterschiedlichen sportlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler, sowie zuletzt die Teilnahmepflicht. Die einzigartige Chance des Sportunterrichts in diesem Zusammenhang besteht nun darin, „dass über soziales Miteinander und Moral nicht nur gesprochen wird (wie im Ethikunterricht), sondern soziales Miteinander und Moral immer erst handelnd realisiert werden“ (Gruppe & Mieth, 1998, in Pichler, 2001, S. 27) und darauf folgend auch reflektiert werden.

Auch im Bezug zur Gesundheitserziehung spielen Werte eine Rolle.

„Sie [die Interventionen im Rahmen der Gesundheitsförderung, Anm.] dürfen nicht einseitig die Vermittlung medizinischen Wissens in den Vordergrund stellen, sondern sollten schwerpunktmäßig auf die Genese und Veränderung sozialer Einstellungen, Normen und Werte als Antezedenzen gesunden Verhaltens abzielen“ (Schlicht, 1998, S. 18).

Diese Sichtweise der Gesundheitserziehung findet sich auch in der Verordnung zum Allgemeinen Lehrplan der AHS (2000) wieder. Dort wird festgestellt, dass „unter Bewusstmachung der Verantwortung für den eigenen Körper [...] körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern [ist]“ (S. 4). Darüber hinaus ist „durch die Auseinandersetzung mit Gesundheitsthemen wie Ernährung, Sexualität, Suchtprävention, Stress [...] sowohl das körperliche als auch das psychosoziale Wohlbefinden zu fördern“ (ebd.). Dabei darf jedoch die Gesundheitserziehung nicht übertrieben werden und zu einem „Kuraufenthalt in der Schule“ degenerieren. „Sie [die Interventionen im Rahmen der Gesundheitsförderung, Anm.] dürfen nicht als Attacke auf die Lebenslust und als Zwang erlebt werden, sondern sollen Spaß machen und reizvoll sein“ (Schlicht, 1998, S. 18)

Zusammenfassend können die Begründungen für eine Integration des Wertethemas in den schulischen Sportunterricht folgendermaßen formuliert werden. Der Thematisierung von Einstellungen, Werten und Sozialverhalten im Sportunterricht kann

1. eine direkte gesundheitlich protektive Wirkung attestiert werden.
2. über erlebte soziale Erfahrungen direkt Einstellungen zum Sozialverhalten beeinflussen. Dabei bieten sich Möglichkeiten zur Erziehung zu mehr Verantwortungsbewusstsein, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit und Kooperation, sowie die Chance soziales Handeln und Konfliktlösungen zu erleben und zu erproben.
3. Möglichkeiten für die theoretische Reflexion von (vorbildhaftem, wie zweifelhaftem) Sozialverhalten bieten.
4. den Raum eröffnen Situationen mit sozialem Gehalt zu provozieren.

14.1 Werte im Lehrplan und Perspektiven für die Wertevermittlung

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ (SchOG §2; BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 91/2005)

Bereits im obenstehenden sogenannten Zielparagraphen der österreichischen Schulen sind explizit eine Reihe von Werten enthalten, die den Schülern und Schülerinnen vermittelt werden sollen. Neben „sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ soll sich die Erziehung auch an den Werten des „Wahren, Guten und Schönen“ orientieren. Welche Werte damit konkret verfolgt werden sollen, kann im allgemeinen Teil der Lehrpläne nachgelesen werden. Darüber hinaus bieten auch die einzelnen Fachlehrpläne eine Fülle von Wertevorgaben an die Lehrer.

In der Oberstufe sollen Schüler unter anderem befähigt werden „in vielfältigen Bewegungssituationen eigenverantwortlich zu handeln“ (BGBl. 37/1989). Darüber hinaus soll die Schule im weitesten Sinn, zur

„Selbstentfaltung und Selbstfindung des jungen Menschen beitragen und damit sein gegenwärtiges und zukünftiges Leben bereichern“ (ebd.).

Man erkennt auch in den Lehrplänen die bereits angesprochenen Tendenzen der Jugendlichen zu Individualität und Selbstentfaltung auf verschiedenen Ebenen. Neben der Eigenverantwortlichkeit kommen die Selbstfindung sowie die angesprochene Selbstentfaltung an verschiedenen Stellen explizit vor. Schon der Unterstufenlehrplan sieht vor, die Schüler ein sinnerfülltes Leben kennen lernen zu lassen, sowie den Schülern Werte und Normen im Bereich des Sports näher zu bringen, die zu ethischem Handeln führen.

Eine Sonderstellung im Fach Sport nimmt zweifellos der Wert der Fairness ein.

„Im Wettkampfsport sollen die Wertekonflikte zwischen Erfolg und Fairness sowie Konkurrenz und Solidarität sportpädagogisch gestaltet werden. Vor dem Hintergrund des medial dargebotenen Hochleistungssports sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sportmoralisches Handeln vom unaufgebbaren Wert der Personen- und Menschenwürde gefordert wird“ (Lehrplan BuS Unterstufe, S.1).

Besonders dieses Spannungsverhältnis zwischen Siegeswillen und Ehrgeiz einerseits, sowie Fairness und gegenseitiger Rücksichtnahme kann im Sport besonders gut thematisiert werden - was jedoch meist nicht konfliktfrei bleibt. Luther (1998) sieht daher in der Steigerung der Eigenwerte der Schüler (Selbstbestimmung, Selbsterfahrung,...) günstige Auswirkungen zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Fairplay. Die Tatsache, dass die Befindlichkeit des Einzelnen keine unmittelbare Folgerung mehr aus messbaren Resultaten und Ergebnissen ist, bedeutet für sie eine gesteigerte Freude an

der Bewegung selbst, Freude an gelungenen Spielzügen, Genuss des individuellen und gemeinsamen Wohlbefindens, sowie eine größere Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung im Team. Dem Thema Fairnesserziehung im Speziellen und seiner Verwirklichung in der Schule ist später Kapitel 16.2 gewidmet.

15 Konzepte der Werte- und Moralerziehung im Unterricht kritisch betrachtet

Die konkrete Umsetzung der Werteverziehung im unterrichtlichen Handeln kann sich an verschiedenen Konzepten orientieren. Kleiner (1999) überprüft zwölf dieser Konzepte und bewertet sie:

1. hinsichtlich einer eigenen theoretischen Position,
2. hinsichtlich der planungsdiaktischen Konkretisierung des Standpunktes,
3. in wie weit sie Eingang in die Praxis der Schule gefunden haben,
4. in wie weit sie einen gewissen Grad der räumlichen und zeitlichen Verbreitung gefunden haben.

In der nachstehenden Tabelle 4 sind die Bewertungen der zwölf Vermittlungskonzepte anhand von sechs Kriterien aufgelistet. Für das tatsächliche unterrichtliche Handeln ist zu bemerken, dass diese Konzepte keine Handlungsanleitungen darstellen, sondern vielmehr den Rahmen für die Unterrichtsplanung vorgeben.

Tabelle 4: Bewertung von Konzepten der Werte- und Moralerziehung (Kleiner, 1999, S. 129)

Werte-Erziehung durch...	A	B	C	D	E	F	G
...Unterricht über Werte	m-g	m	m-h	h	g	g	h
...logisch-systematische Werte-Identifikation und Werte-Reflexion	h	h	h	m	g	g	g
...logisch-rationale Werteanalyse	g-m	m-g	m	m	g	g	m-g
... Werte-Klarheit durch Wertklärung	h	h	h	h	h	m	h
... wertinduzierte Fallstudien	g	m-g	m	m	g	g	m
... Konfrontation selbstinternalisierter mit fremdintrojizierten Bewertungsmaßstäben	m-h	H	M	m-h	m	g	g-m
.. moralische, wertschätzende Kommunikation	m	g	g	m	g	g	g-m
... Orientierung an der Theorie der Entwicklung moralischen Urteilens	h	h	h	h	h	h	m-g
... eine Atmosphäre von Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit	g-m	m	m-g	m	g	g	m-h
... gemeinwesenorientiertes Lernen	g	g	m-g	m	g	g	m
... Charakterbildung	m	m-g	m-g	m-h	g	g	m
... sozial-politisches Lernen	g	g	g	h	g	g	h-m

Legende:

A: Theorieentwicklung
B: Intensität der Begründung
C: heuristischer Wert

D: Integrationswert
E: Aussagen über Prognosen
F: Evaluation
G: Brauchbarkeit

Wie Tabelle 4 deutlich zeigt wurden auf der Basis der besprochenen Kriterien zwei Konzepte besonders hoch bewertet. Einerseits das Konzept der Werte-Klarheit durch Wert-Klärung, sowie andererseits die Orientierung an der Theorie der Entwicklung moralischen Urteilens. Um die Stäke der beiden Konzepte, die anschließend vorgestellt werden noch zu unterstreichen wird eingangs anhand des Konzepts der Werteübermittlung die Problematik von geschlossenen Konzepten thematisiert³².

15.1 Ansatz der Wertübermittlung

Der Ansatz der Wertübermittlung wird gekennzeichnet durch eine Orientierung an einem verbindlichen Wertekodex. Die darin enthaltenen Orientierungen und Verbindlichkeiten werden der nachwachsenden Generation „übermittelt“, mit dem Ziel diese 1:1 zu übernehmen und zu verinnerlichen.

„Der Ansatz der Wertübermittlung vertritt eine rigide Position, die besagt, der oder die Einzelne habe den jeweiligen Werthorizont des Wertsetzenden zu übernehmen. Kritik am Horizont wird letztendlich nicht geduldet, sondern als individueller Charakterfehler gedeutet, der allenfalls, weiteren Erziehungsbedarf anzeigt“ (Schierz, 2002, S. 52).

Schierz (2002) beschreibt dabei klar, worin die große Schwäche dieses Konzepts liegt: in der Passivität der jungen Generation. Die Kluft zwischen einer Moralerziehung als Wertübermittlung und einer modernen Moralerziehung als Förderung urteilsfähiger Selbstbestimmung zeigt sich hier sehr eindeutig.

Schon die Bezeichnung selbst lässt Skeptiker hellhörig werden. „Vermitteln“ als Wort im Zusammenhang mit Werten ist demnach eigentlich ungünstig gewählt, denn es impliziert ein passives Verständnis des Schülers oder der Schülerin. Betrachtet man die Bedeutungen und die Verwendungen des Wortes „übermitteln“ wird diese Passivität

³² Für umfangreichere Darstellungen sei auf Kleiner (1999) und Pichler (2001) verwiesen.

noch unterstrichen. „Vermitteln“ oder „übermitteln“ wird im Zusammenhang mit dem Weitergeben einer Nachricht verwendet oder wenn jemand dafür sorgt, dass ein anderer etwas bekommt, sodass derjenige am Ende etwas „hat“ das er vorher nicht hatte.

Im Rahmen eines konstruktiven, aktiven Erziehungsverständnisses, das den kritischen Dialog gegenüber der stillen Akzeptanz favorisiert, stellt das jedenfalls eine sträfliche Falschvorstellung dar (v. Hentig, 1999).

15.2 Das Konzept der Werte-Klarheit durch Wert-Klärung

Raths, Harmin & Simon (1976) entwickelten in den 60er und 70er Jahren das Konzept der Wertklärung. In diesem Konzept

„geht es nach Raths, Harmin & Simon nun nicht um die Festlegung ganz bestimmter Werte oder das Anbieten von konkreten Modellantworten und Entscheidungsmöglichkeiten, sondern darum, dass man den Menschen - und zumal den Kindern - Hilfen zur persönlichen Klärung dessen anbiete, was sie eigentlich wertschätzen, nach welchen Maßstäben und auf welche Ziele hin sie leben wollen“ (Pichler, 2001, S. 77).

Die Grundidee von Raths et al., die hinter diesem Modell steckt, besagt, dass die moralische Erziehung, dem an sich guten Individuum nur noch zur Definition seiner Präferenzen näher gebracht werden muss. Darin liegt auch die scharfe Abgrenzung zu anderen Konzepten wie beispielsweise dem bereits vorgestellten der Werteübermittlung. Die Festlegung der jeweils wichtigen Werte, und die Auswahl eines für sich selbst gültigen Wertekanons bleiben dem und der Einzelnen überlassen.

Ein Wert wird danach als das Ergebnis eines Bewertungsvorganges definiert, in dem der Bewertende in sieben Schritten seine Entscheidung trifft und sie bestätigt.

Eine Lösung der Frage was als Wert zu gelten hat, und wie sich der Mensch in bestimmten Situationen zu verhalten hat, wird gar nicht gewünscht. Vielmehr kann die Frage einfach in den Raum gestellt werden, sodass die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben später in einer ruhigen Minute noch einmal darüber nachzudenken. Der Prozess des Bewertens und des Wertfindens steht dabei klar im Mittelpunkt. Dieser Entscheidungsprozess, findet nach Raths, Harmin & Simons in drei Teilschritten statt,

wobei jeder der drei Teilschritte erneut in einzelne Kriterien eingeteilt wird, sodass die Autoren von einem Wert für eine bestimmte Person sprechen, wenn alle sieben Kriterien der drei Teilschritte erfüllt sind. Die einzelnen Schritte sind dabei die folgenden:

- Wählen:
 - i. *Frei wählen*: Nur wenn Menschen frei und ohne Zwang (aus-) wählen können, kann in Folge von einem Wert gesprochen werden.
 - ii. *Auswahl unter verschiedenen Möglichkeiten*: erst wenn wenigstens eine Alternative zur Wahl stand, kann ein Wert vorliegen.
 - iii. *Auswahl nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative*: alle Alternativen hinsichtlich ihrer Konsequenzen und Tragweiten müssen abgewogen werden, um von einem Wert sprechen zu können.
- Hochschätzen
 - i. *Hochschätzen*: Werte sind das Resultat einer gerne getroffenen Wahl.
 - ii. *Bejahen*: Menschen sind nur bereit ihre Werte zu vertreten und für sie zu kämpfen wenn sie sich mit der Wahl identifizieren und zu ihr zu stehen.
- Danach Handeln:
 - i. *Danach handeln*: Nur wenn die Entscheidung sich im täglichen Leben in Form von tatsächlichen Handlungen widerspiegelt, kann von Werten gesprochen werden.
 - ii. *Wiederholen*: Wenn etwas ein Wert für einen Menschen geworden ist und diese letzte Stufe erreicht hat, zeigt es sich übersituational, zeitüberspannend immer wieder in seinen Handlungen.

Schon diese zeitliche Abfolge des Entscheidungsprozesses lässt erkennen, wie wichtig die richtige Vorgehensweise in diesem Konzept ist. Einerseits ist eine *freie* Wahl wichtig, andererseits ein *abwägen* zwischen Alternativen und deren Konsequenzen. Darüber hinaus wird auch sehr deutlich, wie wichtig die Identifikation der Schüler und Schülerinnen mit ihrer Wahl ist. Erst im Bejahen und Vertreten der gemachten Entscheidung manifestiert sich danach ein Wert und damit das Ende der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Was den zeitlichen Rahmen dieses Entscheidungsprozesses anbelangt, so geben sich Rath et al. keiner Illusion hin und

stellen fest: „die Entwicklung von Werten ist ein individueller und lebenslanger Vorgang“ (Raths, Harmin & Simons, 1976, S. 54).

Die drei zentralen „Vorgänge“ hinter diesem Bewertungsprozess sind das „Wählen“, das „Schätzen“, sowie das „Danach handeln“ (S.44-46). Den Lehrerinnen und Lehrern kommt innerhalb dieses Projekts eine Art Moderatorfunktion zu, allein schon deswegen, weil innerhalb der Schullaufbahn der Bewertungsvorgang der Jugendlichen höchstwahrscheinlich nicht abgeschlossen werden kann. Durch „Spiele zur Wertklärung“, „wertklärende Diskussionen“, Rollenspiele oder Verhaltenslisten, sollen sie den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen geben, sich der eigenen Werteentscheidungen und Wertkonzepte bewusst zu werden. Auf dem begleiteten Weg dorthin, und in Anlehnung an die zentralen sieben Schritte, hat Raths Hilfestellungen für die Lehrerinnen und Lehrer formuliert:

- *„Kinder zu ermutigen eine Auswahl zu treffen und zwar freiwillig*
- *Ihnen zu helfen andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich ihnen eine Auswahl bietet.*
- *Kindern zu helfen die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachdenken.*
- *Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist das sie so schätzen und woran sie so hängen.*
- *Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen gewählte öffentlich bestätigen zu können*
- *Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.*
- *Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen“ (ebd.).*

Die Rolle der Erziehung innerhalb dieses Konzepts ist es, Unklarheiten bei Heranwachsenden über die eigenen Wertsetzungen zu klären. Jeder und jede Einzelne hat die Möglichkeit seine eigenen (Werte-)präferenzen in seinem Leben zu setzen. Die Wertklärung besteht also nur darin *Klarheit* über die Werte, die Entscheidungen und allenfalls über die damit verbundenen Konsequenzen zu schaffen. Das Konzept zielt damit auf die Klärung im Sinne von Erläuterung und Beleuchtung von Werten ab. Die Schüler und Schülerinnen sollen von den Lehrpersonen befähigt werden, auf der Basis einer reflektierten Entscheidung, für sich selbst Werte zu reihen. Die Rolle der Erziehenden ist somit keine wertende im Sinne von richtig und falsch, sondern eine helfende, im Sinne der Umwandlung von unklaren in klare Präferenzen. Dieser Vorgang

bindet die Schülerinnen und Schüler naturgemäß wesentlich stärker in den Entscheidungsprozess ein, geht doch die hauptsächliche Arbeit von ihnen aus.

„Ihr [der Erziehung, Anm.] geht es um die Klarheit, nicht die Richtung der Orientierung des Individuums in einer Gesellschaft“ (Schierz, 2002, S. 52), weil die Annahme ist, dass in der Gesellschaft ohnehin kein verbindlicher Konsens mehr über Wertesysteme herrscht, und wahrscheinlich auch nur mehr durch Herrschaft erzwungen werden könnte.

Einen weiteren interessanten Aspekt des Konzepts der Wertklärung bringt v. Hentig (1999) ins Spiel. Er führt zu den genannten Gründen für eine Integration in den Schulalltag die Überlegung an, dass mit der Klärung der Sache auch eine Klärung der eigenen Person einher geht und damit auch ihre Stärkung. Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Konzept angeregt werden Fragen moralischer Art zu bewerten und anschließend dazu Stellung zu nehmen. Die Reflexion über die eigenen Bedürfnisse und Wichtigkeiten beziehungsweise deren Antworten helfen den Schülerinnen und Schülern so, unmittelbar über sich selbst nachzudenken. Eine weitere Stärke dieser Vorgehensweise liegt in der zeitlichen Unbegrenztheit. „Weil das Leben durch Zeit und Raum, verschieden ausfällt, können wir nicht wissen, welche Werte, welche Lebensweise für einen Menschen am geeignetsten wären.“ (Raths, Harmin, Simons, 1976, S. 44). Wie auch bei Kohlberg soll der Lehrer Fragen aufwerfen ohne zu moralisieren. Die Schüler sollen selbständig über die Fragen nachdenken und diskutieren. Eine Atmosphäre in der die Schüler ihre Ergebnisse oder auch nur Bewertungsvorgänge darstellen können und den Lehrer als gleichwertigen Partner im Diskurs erleben ist dabei unerlässlich.

15.3 Orientierung an der Theorie der Entwicklung moralischen Urteilens

Grundzüge der Theorie der Entwicklung moralischen Urteilens stammen aus den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und wurden von Lawrence Kohlberg (1968) in Harvard entwickelt. Kohlberg versteht unter Moralentwicklung

„jene Aspekte der Sozialisation, die am Prozess der Internalisierung beteiligt sind, d.h. dazu führen, dass ein Individuum lernt, den Regeln auch in Situationen zu entsprechen in denen es keine Überwachung und keine

Sanktionen gibt – selbst wenn der Impuls geweckt wird, diese Regeln zu verletzen“ (S. 7).

Kohlberg konnte zeigen, dass die Antworten von Menschen auf moralische Fragen auf bestimmten kognitiven Strukturen aufbauen. Diese Strukturen treten in geordneter Reihenfolge auf und werden als Stufen des moralischen urteilens bezeichnet. Die Merkmale Kohlbergs Stufenmodell fasst er selbst in 4 Bereichen zusammen (Kohlberg, 1979):

1. die einzelnen Stufen bedeuten zwar qualitative Unterschiede in der Denkweise der Individuen, die in unterschiedlichen Entwicklungsabschnitten aber dennoch der gleichen Grundfunktion dienen (z.B. Intelligenz).
2. die Stufen folgen einander in invarianter Reihenfolge. Individuelle oder kulturelle Unterschiede können sich nur hinsichtlich der Schnelligkeit, bzw. Dauer der Stufen auswirken, keinesfalls jedoch die Reihenfolge verändern.
3. die unterschiedlichen Denkformen bilden jede für sich strukturierte Einheiten. Die Lösung einer Aufgabe innerhalb einer bestimmten Stufe, repräsentiert somit eine zugrundeliegende Denkorganisation.
4. Stufen höherer Strukturen integrieren die niedrigeren Stufen, sodass ein hierarchisch geordnetes Präferenzsystem entsteht.

Kohlberg formuliert 6 aufeinanderfolgende Stufen auf denen sich das Individuum der letzten Entwicklungsstufe nähert. Es sind dies:

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus, also das Streben nach Genuss

Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrecht erhält und die Anerkennung der anderen sucht (Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung)

Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität (Orientierung an Recht und Ordnung)

Stufe 5: Moral des Vertrages der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/ Rechtssystem

Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien (Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien) (Kleiner, 1999).

Die Relevanz dieses Konzeptes für die Werte-Erziehung in der Praxis sieht Kohlberg in einer Stimulans des Kindes der Entwicklung von einer Stufe auf die nächste. Konkret sind diese Stimulationen Auseinandersetzungen mit soziomoralischen Konflikten und Dilemmasituationen. Besonders letztere eignen sich für den Einsatz und die Behandlung im Unterricht besonders gut weshalb exemplarisch drei solcher Dilemmasituationen aus der Untersuchung von Drabek (2004) und das klassische „Heinz-Dilemma“ von Kohlberg erwähnt werden sollen³³. Im Diskurs mit den Klassenkameraden kann sogar eine Verknüpfung der beiden vorgestellten Konzepte erfolgen, wenn die Schüler ihre Entscheidungen im Plenum vor den Kollegen und Kolleginnen vertreten und rechtfertigen.

Das bei Kohlberg zu Grunde liegende Wertebezugssystem ist die Gerechtigkeit. Damit werden für ihn moralische Fragen direkt oder indirekt zu Fragen der Gerechtigkeit (Pichler, 2001). Die tatsächlichen Handlungen als Konsequenz eines moralischen Urteils waren dabei gar nicht der primäre Focus Kohlbergs. Vielmehr interessierte er sich für die Begründungen die den Entscheidungen vorangingen. Die moralische Entscheidung analysierte Kohlberg in zwei Komponenten: der soziomoralischen Perspektive der Begründung und der sogenannten Gerechtigkeitsoperation.

Für die Integration des methodischen Konzepts auf der Basis der Entwicklung moralischen Urteilens ist das Ziel in der Praxis, dass die Aufgaben und Problemstellungen „den Adaptionsprozess in Gang bringen, indem sie die Denkstrukturen eines Menschen aus dem inneren Gleichgewicht bringen und so zur Akkomodation anregen“ (Pichler, 2001, S. 46). Einerseits kann dies mit Hilfe von Dilemmageschichten und mit der Schaffung von sogenannten „just community schools“ also „Schulen der gerechten Gemeinschaft“ (Kuhmerker, 1996, S. 121) geschehen.

Die Dilemmasituationen sind dabei in zweierlei Funktion hilfreich: einerseits um die bereits erreichte moralische Entwicklungsstufe zu dokumentieren (vgl. Kleiner, 1999 und Drabek, 2004 sowie Abschnitt D) und andererseits auch um eine Initiierung der Höherentwicklung zu erreichen.

Als konkretes Unterrichtstool können in diesem Zusammenhang Moraldiskussionen zum Einsatz kommen, die durch Dilemmasituationen angeregt werden sollen. Sie sind unter anderem durch ein offenes Ende gekennzeichnet. Durch die Vermeidung von

³³ vgl. Kapitel Beispielhafte Dilemmasituationen 15.4.4

Kompromiss-oder Konsenslösungen soll erreicht werden, dass jeder und jede Einzelne das Problem für sich entscheidet und das Problem weiterwirken kann. Darüber hinaus sind eine ungezwungene, aber respektvolle Atmosphäre, ein hohes Maß an Schüler-Schüler-Interaktion die vom Lehrer oder der Lehrerin gefördert werden soll, sodass sie den Hauptteil der Diskussion einnimmt, charakteristische und unverzichtbare Elemente einer schulischen Moraldiskussion.

Ein wertvolles Werkzeug des Unterrichtenden kann dabei die sogenannte „Plus-Eins-Argumentation“ (vgl. Luther, 1998, S. 128) sein. Durch herausfordernde Argumente des Lehrers oder der Lehrerin sollen die Schülerinnen und Schüler in Diskussionsansätze geleitet werden. Die Interventionen stehen dabei eine Stufe höher als die Äußerung der Schüler. Dies verunsichert die Schüler und lässt sie ihre Argumentation noch einmal von einer höheren Stufe überdenken.

Kritik daran wird unter anderem von Luther (1998) formuliert. Die Problematik sieht sie darin, dass die Klassengröße individuelle Interventionen kaum möglich macht. Die Einstufung der Schüleräußerungen in die Stufen der moralischen Entwicklung stellt ebenfalls eine große Schwierigkeit dar, erfordert sie doch großes Fachwissen der Lehrpersonen. Schlussendlich müssen die Lehrer selbst auf einer hohen Stufe stehen, um die Schüler und Schülerinnen in der Diskussion überhaupt angemessen stimulieren zu können.

15.4 Dilemmasituationen

Als eine Möglichkeit zur konkreten Umsetzung in der Schule wurden auch von Kohlberg Dilemmasituationen vorgeschlagen. Die durch die Geschichten entstehenden Unsicherheiten sollen dazu genutzt werden um sich der eigenen Wertepräferenzen bewusst zu werden und möglicherweise die eigenen Haltungen nach Diskussion und Reflexion zu adaptieren.

„Mit anderen Worten, die Werteerfahrung und Werteeerziehung folgen einer ganz eigenen Dialektik, in der das Scheitern nicht Unwirksamkeit bedeutet. Berthold Brecht lässt aus dem Versagen seiner Helden die eigentliche Belehrung seiner Zuschauer hervorgehen“ (Hentig, 1999, S. 81).

Diese „theoretische“ Erfahrung des Scheiterns einer Handlungsmöglichkeit, legitimiert geradezu Dilemmasituationen gesondert zu behandeln. Hier gibt es keine richtigen oder falschen, sondern nur unterschiedlichen Handlungsalternativen, die unterschiedliche Konsequenzen bedingen.

„Social psychologists have often restricted their attention on choice-making, they have overlooked the dilemmatic aspects of thinking. (Billings, 1988, 8) [...] „this narrow focus has prevented social psychologists from appreciating the dilemmatic quality of everyday thinking“ (S.9).

15.4.1 Dilemma - Versuch einer Begriffsbestimmung

Das Oxford English Dictionary beschreibt ein Dilemma als die Wahl zwischen „zwei gleich unvorteilhaften Alternativen“. „A dilemma involves a choice between two or loosely (orig.) several alternatives which are or appear equally unfavorable“ (in Billings, 1988 S. 9). Das psychologische Interesse an Dilemmata besteht darin, die Situation des Entscheidungsträgers zu analysieren. Dilemma tritt dabei als das Gleichgewicht von möglichen Gewinnen und Verlusten auf.

15.4.2 Berechtigung für die Integration in der Schule

Die Begründung von Dilemma-Situationen im Unterricht ergibt sich aus der daraus entstehenden Diskussion. Die Entscheidungen in moralischen Urteilsfragen nennt man deontische Urteile, das sind Urteile die Recht und Pflicht betreffen (Pichler, 2001, S. 33).

„Die Dilemmageschichten sollen unter der Leitung des Lehrers gelegentlich als Diskussionsstoff für Klassengespräche in den traditionellen Unterricht eingebracht werden, wo sich dann aus der Arbeit am Für und Wider der moralischen Begründungen Denkanstöße ergeben sollen. Die Diskussion von Dilemmata im Unterricht ist nicht ergebnisorientiert, sondern der Prozess der Auseinandersetzung ist der die Entwicklung fördernde Faktor“ (Pichler, 2001, S. 46).

Gerade das Vertreten der eigenen Position vor der Gruppe spielt dabei eine große Rolle. Wie bereits zuvor im Rahmen der Wertklärung besprochen, haben das Stehen

zur eigenen Entscheidung und die Rechtfertigung vor Anderen großen Anteil an der umfassenden Beschäftigung mit Werten und Wertvorstellungen.

15.4.3 Charakterisierung von Dilemmageschichten

Dilemma müssen immer von einzelnen Personen aus betrachtet werden und können nicht a priori als Dilemma qualifiziert werden. Sokrates beispielsweise schätzte Ehre dermaßen hoch gegenüber seinem eigenen Leben, dass das Dilemma der fliehenden Soldaten (siehe Kapitel 15.4.4.2) für ihn wahrscheinlich gar kein richtiges Dilemma wäre. In jedem Fall geht es darum Entscheidungen zu treffen, wobei sogar das Nichts-Tun eine Entscheidung ist, sobald die Möglichkeit zur Aktivität besteht.

Je nach Gruppe eignen sich Dilemmageschichten, die sich auf „die Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen beziehen“ (Luther, 1998, S. 127) oder dies gerade bewusst nicht tun. In miteinander vertrauten Gruppen wird ersteres vorgeschlagen, weil die Identifikation mit der Situation das Dilemma verstärkt und die Auseinandersetzung mit der Problematik damit intensiviert wird, insbesondere wenn die Befragten selbst in die Situationen involviert werden (Stelle dir vor, du bist,.../ du hättest, ...). In Gruppen wo noch kein ausreichendes Vertrauen vorhanden ist, oder Bedenken bestehen was den Schutz des Einzelnen vor den Wertungen der Anderen betrifft, könnten gerade bewusst gewählte, hypothetische Dilemmata oder „Science-Fiction-Dilemma-Diskussionen“ (Oser & Althof, 1992 zit. in Luther, 1998, S. 127) den nötigen Abstand schaffen.

15.4.4 Beispielhafte Dilemmasituationen

15.4.4.1 „Heinz-Dilemma“

Hierbei handelt es sich um das klassische Dilemma von Kohlberg (1995)

„In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, sucht alle seine Bekannten auf um sich Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihm den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: „Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit Geld verdienen.“ - Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen soll und das Medikament stehlen soll.“ (Kohlberg, 1995, S. 495)

Dilemma besteht hier offenbar darin, dass bestimmte Werte immer in Konflikt geraten. Hier sind dies „Leben“ und „Gesetz“

15.4.4.2 Fliehende Soldaten vom Schlachtfeld

Eine Armee befindet sich im Krieg. Sollen die Soldaten vor dem drohenden Tod am Schlachtfeld fliehen oder für ihre Armee kämpfen.

Socrates antwortete als ihm vorgeworfen wurde die Athener Jugend mit seiner unmoralischen Philosophie verdorben zu haben, dass er seinen Posten weder am philosophischen, noch am militärischen Schlachtfeld verlassen hätte. Stattdessen hatte er seine Position in einem Jahre alten Dilemma zwischen kollektivem und individuellem Interesse gezeigt. Einzelne Soldaten könnten ihre Haut dadurch retten, heimlich das Schlachtfeld zu verlassen und zu fliehen um die eigene Haut zu retten. Sollten diesem Selbstinteresse viele Soldaten der gleichen Seite folgen, dann könnte der Feind unaufhaltsam voranschreiten um die einzelnen fliehenden Soldaten zu schlachten. Er ist daher davon überzeugt, dass zahlreiches Selbstinteresse zu kollektivem Verlust führt und, vom Standpunkt des Einzelnen aus betrachtet, zu Selbstzerstörung (Billings, 1988).

15.4.4.3 Überforderter Spitzenkoch

Man stelle sich eine Person mit außergewöhnlichem Talent vor, beispielsweise einen begnadeten Innenausstatter oder einen Haubenkoch. Welches Talent auch immer die Person hat, das Problem dem sie sich gegenüber sieht, ist dass mehr Produkte gebraucht werden, als der Künstler herstellen kann. Dass also zum Beispiel der Koch von einem Kunden beauftragt wurde eine bestimmte Anzahl an Gerichten zuzubereiten. Das Dilemma besteht nun darin, nicht fachmännische Hilfe anzunehmen der jedenfalls solche denen die besonderen Talente fehlen würde, worunter die Qualität der Produkte zu leiden hätte, oder aber sich auf die eigenen Stärken zu verlassen und dabei möglicherweise den Kunden zu enttäuschen, weil die geforderte Anzahl weit über dem für eine Person Leistbaren liegt (Billings, 1988)

Die Veranschaulichung der Dilemmata vor denen wir täglich stehen liefert quasi eine Moral des Unmittelbaren. Ein weiteres Beispiel sei hier angeführt:

Einen blutenden Fremden auf der Straße liegen zu lassen, um sich die teuren Ledersitze des neuen Autos nicht schmutzig zu machen stufen Testpersonen als eine zutiefst verwerfliche Handlung ein. Flattert dagegen der Spendenaufruf einer seriösen Organisation ins Haus - 200 Euro für medizinische Hilfe in der dritten Welt- wird dieser von der gleichen Probandengruppe elegant ignoriert. Und das obwohl beide Aktionen dasselbe Ziel verfolgen (Kurier vom 2.3.08, S. 52). Die Folgerung daraus: auf Distanz gibt unser Moralsinn den Geist auf. Das betrifft Steuerschummeleien gegen ein gesichtsloses Konstrukt namens Staat oder den Fiskus, ebenso wie die Verweigerung von Spenden an Millionen von hungernden Menschen in einem fernen Land.

15.5 Praktische Umsetzung

Für die praktische Arbeit im Unterricht und die methodische Vorbereitung der Einheiten „[...] stehen einem Lehrer, bzw. einer Schule drei Möglichkeiten offen, eine Werte- und Moralerziehung sinnvoll in die gesamte Erziehungsarbeit einzugliedern:

1. Ein neues moralpädagogisches Konzept zu entwerfen:

2. Ein bereits bestehendes Konzept auszuwählen und zu integrieren, bzw. den gesamten Unterricht (bzw. das Schulsystem) darauf abzustimmen:

Ein Beispiel für die Kombination der beiden ersten Möglichkeiten sind die „just community schools“ von Kohlberg. Das neue Konzept einer gerechten Gemeinschaft nach seinen Ideen wurde in diesen Schulen konsequent bis zu Ende durch konzipiert und gelebt.

3. Die Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen aus bereits bestehenden Programmen und die ´Integration´ der erfolgreichen Komponenten dieser vielfach erprobten Konzepte zu einem neuen Ganzen“ (Pichler, 2001).

Die Chance der Werteerziehung in der Schule besteht nun darin die gewünschten Aspekte eines methodischen Ansatzes in die eigene Unterrichtsarbeit zu integrieren, oder auch verschiedene Konzeptaspekte miteinander zu kombinieren und zu mischen; quasi das Herausnehmen der Rosinen aus dem Kuchen, oder wissenschaftlich gesprochen, die Erstellung eines „best practice“-Modells. Die Schwierigkeit bei der Wahl dieses Weges besteht jedenfalls in der scheinbar willkürlichen Zusammensetzung von Teilansätzen unterschiedlicher Methodiken. Die harmonische Abstimmung der einzelnen Unterrichtsschritte und die sinnvolle Abstimmung der Teile aufeinander nehmen in diesem Vorgehen eine wichtige Rolle ein.

16 Ausblick auf die Praxis

Die Ausdifferenzierung der Wertevorstellungen und ihre Manifestation in gesellschaftlichen Subsystemen stellen auch den Sportunterricht vor eine gewaltige Herausforderung, manche meinen auch vor ein Problem, und wieder andere halten es sogar für unüberwindbar. Die unterschiedlichen Erklärungs- und Motivationsgründe der Schülerinnen und Schüler für Sport müssen im Rahmen des Sportunterrichts erst einmal unter einen Hut, und auf einen Nenner gebracht werden. Darin besteht die große Kunst des Lehrers, allerdings auch die Chance für einen pluralistisch ausgerichteten, vielfältigen Unterricht. Gerade für die Werteerziehung öffnet diese Vielfältigkeit der Jugendlichen große Möglichkeiten. Die unterschiedlichen Zugänge und Herangehensweisen an Bewegungsprobleme, aber natürlich auch Haltungen moralischen und Wertefragen gegenüber, können von einem offenen Lehrer durchaus als Bereicherung und nicht als Hemmschuh im Unterricht gesehen werden.

16.1 Inszenierung als Voraussetzung

„Es ist jedoch gefährliche Illusion zu glauben, dass körperliche Aktivität und Sport per se (Hervorhebung, Original) ein positives Unterstützungspotential für die Entwicklung besitzen. Sport und körperliche Betätigung stärken Selbstachtung, vermindern Stress, initiieren kognitive Prozesse und knüpfen soziale Bindungen nicht automatisch. Ob sich nun positive Beziehungen oder gar Wirkungen entfalten oder nicht hängt von den Erfahrungen junger Menschen ab, die sie aufgrund ihrer Teilnahme machen. Darüber hinaus hängt die Qualität der Erfahrungen von der Inszenierung des sportlichen Angebots ab“ (Brettschneider, 2001, S. 84).

Diese Haltung wird auch von den bereits zitierten Studien von Prohl & Scherrer (1996) und Schlicht (2002) untermauert, in denen gezeigt wurde, dass das Sozialverhalten durch pädagogisch motivierten und zielorientiert angeleiteten Sportunterricht nachhaltig positiv beeinflusst werden konnte, während Sportvereine in einem anderen sozialen und inhaltlichen Setting keine vergleichbaren Ergebnisse erzielen konnten.

Dies kann erneut als heftige Forderung für umfangreichen, vielfältigen Sportunterricht und als Aufforderung an die Lehrer verstanden werden. Gerade im Schulsport der

einerseits die Erziehung aller Schüler zum Ziel hat, und andererseits die Freiheit bzw. die Pflicht hat unterschiedliche Erfahrungen anzubieten, kann hier eingegriffen werden um die erwähnten positiven Entwicklungsprozesse zu initiieren. Dafür ist jedoch eine klare Zielvorstellung, ein didaktisch-methodisch planvolles durchführen und eine pädagogisch wertvolle Evaluation des Sportunterrichts unerlässlich. Das Setting des Sportunterrichts mit all seinen psychosozialen Besonderheiten muss vom Lehrer als Inszenierungshintergrund verwendet werden um die Werteeerziehung nicht an der mangelnden Umsetzung scheitern zu lassen.

„Schulsport ist eine systematische Einführung in und eine Weiterentwicklung von Kompetenzen und Einsichten, die für eine lebenslange Einbindung in körperliche Aktivität und Sport sowie für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeits- und Familienleben und in der Freizeit erforderlich sind. Qualitativ guter Schulsport basiert auf einer systematischen und fortschrittlichen Herangehensweise und hebt sich ab von anderen Arten des Lernens, die von Gelegenheit und Zufall abhängen“ (Talbot, 1999, S. 41).

16.2 Fairnesserziehung - Utopie einer schulischen Aufgabe oder pädagogische Chance

Bereits im empirischen Teil wurde auf die Bedeutung der Fairness hingewiesen, die nicht nur im Sport, sondern für gesamtes Schulklima und wenn man weiterdenkt, dann auch für das gesamte soziale Umfeld wichtig ist. Auch der Lehrplan räumt der Fairness eine prominente Stellung ein und ist darüber hinaus einer der wenigen Werte die im Lehrplan explizit Erwähnung finden, daher seien an dieser Stelle noch einmal Prohl und Scherrer (1996) zitiert:

„Die positivere Bewertung des Sozialklimas durch die Eltern, deren Kinder an einer Sport-AG teilnehmen, ist vor allem auf solche Variablen zurückzuführen, die der Idee des Sports im Sinne gegenseitiger Rücksichtnahme und Fairness zugeschrieben werden“ (S. 500).

Explizit erwähnt sind dabei die folgenden Eigenschaften: Kameradschaft, Hilfsbereitschaft und Konkurrenzdenken. Besonders interessant ist, dass bei der

Teilnahme an anderen AGs kein positiver Effekt im Hinblick auf das soziale Klima nachgewiesen werden konnte

Wie schon in Kapitel 14.1 angedeutet, steht das Thema Fairness und Fairnesserziehung immer wieder im Mittelpunkt sportpädagogischen Handelns. Die Fragestellungen mit denen man sich konfrontiert sieht könnten etwa die folgenden sein:

- Kann von den Jugendlichen Fairness erwartet werden?
- Wie können Jugendliche zu einem fairen, prosozialem Verhalten erzogen oder angehalten werden?

Im Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Handeln darf ein erneuter Seitenblick auf den zu Grunde liegenden Gesetzestext, also den Lehrplan, natürlich nicht ausbleiben.

Im Hinblick auf Wettkampf und Fairness sind aus den sechs Perspektiven des neuen Lehrplans besonders die spielerischen Bewegungshandlungen und die könnens- und leistungsorientierten Bewegungshandlungen interessant.

So soll im Rahmen der könnens- und leistungsorientierten Bewegungshandlungen den Schülern verdeutlicht werden, dass Sport unter diesem Aspekt bestimmt soziale Grundhaltungen und eine entsprechende Einstellung voraussetzt. Des Weiteren sollen Schüler zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Normen und Werten angehalten werden, was im engeren Sinn bedeutet, zu lernen „sich stets fair zu verhalten“ und sich der Konsequenzen des eigenen Handelns für die Anderen und für sich selbst bewusst zu werden. Die sozialpädagogische Perspektive zu diesem Unterrichtsziel findet man ebenfalls im Lehrmittel unter „Lehrstoffangabe“. Danach soll Sport, im Besonderen „Leisten und Wettkämpfen unter den Aspekten Leistungswille, Fairness und Umgang mit Sieg und Niederlage“ (S.580) gelehrt werden. Allzu genaue Hinweise für die Unterrichtspraxis fehlen leider, jedoch wird auf der Ebene der Planungsfelder die Intention konkretisiert. Neben „Verantwortungsgefühl für sich und andere“ (S.185) soll auch „Teamgeist“ in den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden (S. 221). Besonders interessant sind die Ausführungen zum Thema Fairness natürlich unter den spielorientierten Bewegungshandlungen. Auf Ebene der Themen und Planungsfelder im bereits zitierten Hilfsmittel wird präzisiert, dass die Spielfähigkeit, dessen Entwicklung der zentrale Punkt dieses Lehrplanabschnitts ist, durch „fair miteinander spielen“ (S.265) und durch das „Fördern von sozialem Verhalten wie Kooperation, Fairness, Ehrlichkeit [und] Teamgeist“ (S.269) entwickelt werden soll. In genau diese Kerbe

schlägt auch Luther (1998), die gewissermaßen als Conclusio ihres Artikels über den Wertewandel feststellt, dass die Tendenzen von Konkurrenz zu Kooperation, von Ergebnis zu Erlebnis und vom objektiv geforderten zum subjektiv Erreichbaren auszumachen sind. Daraus folgert sie große Chancen für die Fairnesserziehung, wenn das Ergebnis zu Gunsten anderer Dimensionen im Sportunterricht an Wichtigkeit verliert.

Fast schon poetisch nehmen sich die Wortspiele in diesem Abschnitt des Lehrmittels aus. Dabei werden folgende spielerzieherische Intentionen zur Vermittlung des „Fairplay“ formuliert:

- ➔ „Regeln verstehen – fairstehen
- ➔ Regeln verändern – fairändern
- ➔ Regeln festsetzen – faireinbaren“ (S. 303).

Die Fairness unter den Schülern und ein harmonischer Ablauf der Sportstunden allgemein, aber der Spiele im Besonderen waren und sind ein besonderes Anliegen im Unterricht. Viele Situationen könnten aus meiner eigenen Praxis hier bemüht werden, doch eine war besonders einprägsam und soll somit hier zur Verdeutlichung geschildert werden.

Charlotte ist Spielerin in einem Eishockeyverein und hat dort regelmäßig mit Regeln zu tun und wird womöglich auch von ihrem Betreuersteam dazu angehalten diese möglichst auszureizen, wenn nicht sogar, sich der Unfairness zu bedienen „weil es ja die anderen auch machen“, oder weil es „eh niemand merkt“.

In einem Völkerballspiel indem sich die abgeworfenen Schülerinnen und Schüler frei laufen konnten, wurden sie vom Gegner erwischt, musste zurückgehen und es erneut probieren. Das Spiel stellte an alle Beteiligten hohe motorische und kognitive Anforderungen, besonders als ein zweiter Ball ins Spiel gebracht wurde. Einerseits mussten die Bälle im Auge behalten werden, die mitunter von zwei Seiten kamen, andererseits musste auf die abgeschossenen Gegner aufgepasst werden, die sich vielleicht freilaufen wollten. Diese Verwirrung nutzte Charlotte schamlos zu ihren Gunsten aus. Schnell bemerkte sie, dass alle Spieler so mit sich selbst beschäftigt waren, dass sich kaum jemand um die Gegner kümmerte. Daher blieb sie einfach im Feld auch wenn sie abgeschossen wurde. Man konnte wohl sehen, dass ihr das Anfangs unangenehm war, weil sie sich schüchtern umsah ob niemand ihren Betrug bemerkte, doch dann legte sich ihr schlechtes Gewissen schnell ab und sie spielte

eifrig weiter. Erst als ein anderer Spieler sie auf ihre Unfairness hinwies versuchte sie kurz sich zu verteidigen, tat dies aber sehr halbherzig und gab schließlich nach.

Was zuvor schon bei der Darstellung von Kohlbergs Stufenmodell festgestellt wurde sieht man auch an dieser Situation deutlich. Charlotte ist in ihrem moralischen Urteilen noch lange nicht am Ende. Sobald sich ihr die Chance zur Unfairness (zum Betrug) bot, nutze sie diese sofort aus, ohne sich Gedanken darüber zu machen, was der Betrug für die anderen Spielerinnen und Spieler bedeutete.

Die Kreativität des Lehrers ist hier in hohem Maße gefragt, um die angesprochenen Ziele im Unterricht auch nur annähernd zu erreichen. Nun scheinen Wettkämpfe und Spiele aller Formen ein wichtiges Mittel zur Erreichung der angesprochenen (sozialpädagogischen) Ziele zu sein. Immer wieder werden allerdings Stimmen laut, ob denn solche „veralteten“ Methoden noch zeitgemäß und auch sinnvoll sind. Kritiker meinen, dass auch Spiele ohne Sieger ähnlich, wenn nicht besser, geeignet sind die gewünschten sozialen Verhaltensmerkmale auszuprägen als kompetitive Spiele und vor allem Wettkämpfe. Dieser Thematik widmet sich auch Schmidt-Millard (1994) in seinem Artikel über die pädagogische Vertretbarkeit von Wettkämpfen.

Bereits bei Diem (1927) zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts finden sich viele (zeitlose) Anhaltspunkte, die auch heute noch durchaus geeignet sind um einen Wettkampf im Unterricht zu rechtfertigen. Dabei ist die „Vorbereitung auf den gesellschaftlichen Wettkampf“ (Schmidt-Millard, 1994, S. 234) alleine natürlich zu wenig. Wenngleich seine Aussagen im zeitgeschichtlichen Kontext zu sehen sind, so können aus vielen seiner, recht pathetisch formulierten, Aussagen auch Konsequenzen für heutige Unterrichtssituationen gezogen werden. So schreibt Diem (1927) dass „Wettkampf [ein] Stahlbad des Charakters“ (S. 182) ist, ein „Wetzstein des Willens“ (ebd.). Diese Aussagen sind nicht nur auf den bereits zitierten gesellschaftlichen Wettkampf umzulegen, sondern beziehen sich auch auf die zielgerichtete Vorbereitung, das Training eines Wettkämpfers, die Hingabe an ein Ziel und die damit verbundene asketische Einstellung. „Zu allem“, so schreibt Diem (1927) weiter,

„kommt noch eins hinzu: Wettkampf ist Schule der Gerechtigkeit und der Ritterlichkeit. Befolgung der Spielregeln und freimütiger Anstand gegenüber dem Sieger oder dem Unterlegenen ist für den echten Sportmann selbstverständliche Pflicht“ (S. 187).

Wie aber, möchte man Diem gerne fragen, kann man die Schülerinnen und Schüler dazu bringen sich danach zu verhalten. Zu oft wurden ja schon Schülerinnen oder Schüler beobachtet, die nach einem verlorenen Wettkampf (z.B. Völkerballspiel) gesenkten Hauptes und Flüche ausstoßend, in der Umkleidekabine verschwanden und hatten so gar nichts ritterliches an sich. Woher kommt also die „Fairness“?

Interessante Ansätze dazu findet man bei Peuke (1993). Er stellt darin klar, dass die Fairness jedenfalls zeit- und kulturabhängig ist und widerspricht so Aussagen wonach die Fairness aus der Spielidee entwickelt werden kann. Seine Begründungen sind durchaus einleuchtend. Der erwünschte Modus des Miteinander im Spiel (die Fairness), ist immer von den Erfahrungen des Miteinanders in der Sozialisation abhängig (S. 81). Wie es zu dieser vielzitierten Fairness kommt, konnte bislang allerdings immer noch nicht geklärt werden. Ansätze wonach die Achtung vor dem Gegner egoistische Gründe habe, „weil ich ihn brauche um zu gewinnen“, oder „weil ich auch morgen noch mit ihm spielen will“ (S.83) greifen als Begründungskonzept für die Fairness im Allgemeinen sicherlich zu kurz. Diese Argumentation muss fehlschlagen wenn auch nur ein einziges Profi-Fußballspiel beobachtet wird.

Gewiss aber erlangen die Begriffe wie Fairness, Gerechtigkeit und Miteinander ihre subjektive Bedeutung schon im Kindesalter, wo Kinder ungezwungen miteinander SPIELEN wollen, und a priori noch nicht ans gewinnen denken (Peuke, 1993). Die Entwicklung des Wettkampfgedankens erweitert diese Begriffe nur und löscht sie aber keinesfalls aus. Für die Praxis ergibt sich aber dennoch eine klare Richtlinie, gewissermaßen die Quintessenz aus Peukes Ausführungen:

„Wer im Sportunterricht nur Erfolgsorientierung belohnt, wird auch nur Erfolgsorientierung ernten“ (S. 84).

F STUNDENPLANUNGSMODULE

*Die Sensibilität für das Leben
ist das höchste Produkt der Erziehung.*
LIBERTY HYDE BAILEY

17 Blick voraus

Aufbauend und anschließend auf dem vorangegangenen Kapitel über Ansprüche und Möglichkeiten einer Fairnesserziehung in der Schule, finden sich nun nachfolgend Stundenplanungsmodule anhand derer Aspekte der Werterziehung in die Unterrichtspraxis integriert werden können.

Die Modulentwürfe orientieren sich an den Ausführungen von Luther (1998b) und den darin definierten Schwerpunkten und Lernbereichen, die auch in der folgenden Tabelle übersichtlich zusammengestellt sind.

Tabelle 5: Schwerpunkte einer integrativen Werterziehung nach Luther (1998b)

	Schwerpunkte		
Zielperspektive	Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
	Spiele erfahren und regeln können	Wie bin ich und was will ich?	Das Miteinander auch im Gegeneinander erfahren
Lernbereiche	spielen mit Regeln	Selbstwahrnehmung	Empathie
	Spiele regeln	Wertperspektiven	Kommunikation und Konfliktfähigkeit
	Fair Play ist mehr als Regeln einhalten	Vom Umgang mit sich selbst	
	Dilemmasituationen		

Zu jedem der 6 Bereiche der unterschiedlichen Bewegungshandlungen die der österreichische Lehrplan für Bewegung und Sport nennt, finden sich nachfolgend Unterrichtsentwürfe.

Die 6 Bewegungshandlungsbereiche sind:

1. Grundlagen zu den Bewegungshandlungen
2. Könnens- und Leistungsorientierte Bewegungshandlungen
3. Spielorientierte Bewegungshandlungen
4. Gestaltende und darstellerische Bewegungshandlungen
5. Gesundheitsorientiert- ausgleichende Bewegungshandlungen, sowie
6. Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen.

In den Modulentwürfen sind die zu Grunde liegenden Bewegungshandlungsbereiche gekennzeichnet.

Neben der zitierten Orientierung an Luther, flossen auch die Richtlinien von Talbot (1999), Schierz (2002), Schlicht (1998) sowie Drabek (2004) und Pichler (2001)³⁴ in die Modulentwürfe mit ein.

Gemäß dem didaktischen Grundsatz „die Schüler dort abzuholen wo sie stehen“, wurde in den Planungen insbesondere darauf geachtet, dass die Ergebnisse der empirischen Studien aus Abschnitt C Berücksichtigung finden und die Schüler in den Stundeninhalten sich selbst und ihre Interessen wider finden können. Darauf aufbauend können 8 Themenbereiche formuliert werden, die in den Planungsmodulen, dann mittels geeigneter Zielperspektiven und abwechslungsreicher Stundenthemen realisiert werden:

1. Gleichberechtigung und Solidarität erfahren und selbst zeigen
2. Selbstaussdruck und Selbstverwirklichung in unterschiedlichen Situationen und anhand unterschiedlicher Bewegungsformen realisieren lernen
3. Individualismus und Teamfähigkeit thematisieren und als gegensätzliche Aspekte sportlicher Handlungen erleben
4. Fairness als Chancengleichheit begreifen lernen;
Respekt vor dem Gegner zeigen lernen und einfordern können
5. mit Kooperation, Wettbewerb, Gewinn und Niederlage umgehen können;
Verantwortung für sich und andere übernehmen können

³⁴ vgl. Abschnitt E

6. Den umfassenden Begriff Gesundheit anhand der Aspekte Gesundheitsförderung, sowie -erhaltung kennen und schätzen lernen
7. Körper und Geist in ganzheitlichem Sinn entwickeln und in Erlebnissituationen erfahren
8. Bewegung als Mittel zur Selbsterfahrung erleben;
Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl in und durch Bewegung entwickeln.

17.1 Themenbereich 1:**Gleichberechtigung und Solidarität thematisieren, erfahren und danach handeln**

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungsorientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnis-orientierte

Fortl. Nr.: 1	5/6 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __	
----------------------	----------------	---	--

ZIELBEREICH
Entwickeln der Fähigkeit zum gemeinsamen Handeln in Bewegung, Spiel und Sport sowie von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

THEMENBEREICH
Gleichberechtigung und Solidarität erfahren und selbst zeigen.

THEMA DER STUNDE
Erste Hilfe ³⁵

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Die Schülerinnen und Schüler erfahren Ungleichbehandlung „am eigenen Leib“ und sollen durch diese Erfahrung angehalten werden, durch ihr eigenes Verhalten andere nicht in diese Situation kommen zu lassen.

ZIELPERSPEKTIVE
Provokation von Solidarität mit den Benachteiligten Schülerinnen und Schülern; Herbeiführen von Gleichberechtigung im Spiel.

INHALTSPERSPEKTIVE
Fangspiel mit Ausdauerkomponenten.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE
Die Lehrperson teilt die Klasse in 2 Gruppen ein, wovon nur eine von der Absicht erfährt

³⁵ analog zum Fangspiel „Erste Hilfe“ können in diesem Themenbereich unter analogen sportpädagogischen Intentionen alle anderen Fangspiele inszeniert werden, in denen die „gefangenen“ Schüler durch verschiedenste „Erlösungsmechanismen“ wieder ins Spiel zurück gelangen können. Ein Beispiel für eine Variation wäre das klassische „Versteinern“-Spiel, bei dem gefangene Schülerinnen und Schüler erlöst werden können, in dem Partnerinnen und Partner durch ihre Beine hindurch robben.

einige Schülerinnen und Schüler bewusst zu ignorieren. Die andere Gruppe fungiert quasi als Versuchsgruppe, deren Verhalten und Reaktionen beobachtet werden.

Die Spielfeldgröße muss der Gruppengröße angepasst werden, sodass ein Fangen leicht möglich ist, da das Hauptaugenmerk auf der Interaktion NACH dem gefangen sein liegt.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Im Laufe des Fangspiels sollen einige ausgewählte Personen bewusst von den anderen ignoriert werden und absichtlich nicht erlöst werden, sodass sie besonders lange warten müssen um wieder mitspielen zu können.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Die Lehrperson überwacht das Spiel um jederzeit eingreifen oder das Spiel abbrechen zu können.

MATERIALLISTE: 1 Weichboden, ev. Parteibänder zur Markierung der Fänger

SONSTIGE HINWEISE ZUR STUNDE:

Als Variante kann auch der Fänger in mehreren Durchgängen immer derselbe bleiben, um durch die Ermüdung eventuelle Solidaritätsakte der Anderen zu provozieren³⁶.

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
Der/ Die Fänger versuchen möglichst viele Mitschülerinnen oder Mitschüler zu fangen, die sich sodann auf den Boden legen. Die Aufgabe der Anderen besteht darin, den Abgeschlagenen „Erste Hilfe“ zu leisten in dem sie sie auf den in der Hallenmitte befindlichen Weichboden tragen. Ab dann dürfen die Gefangenen wieder am Spiel teilnehmen.	Spielfeldgröße der Gruppengröße anpassen.

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
Wie hast du dich gefühlt als die anderen dich benachteiligt haben? Wer hat als erster beschlossen, den benachteiligten Schülern zu helfen und wie? Warum hast du den Mitschülern geholfen und sie erlöst?	Gemeinsam am Ende der Übung

³⁶ Im Sinne der Grundlagen zum Bewegungshandeln sind die Anzahl der Fänger, die Dauer der Durchgänge, die Größe des Spielfeldes, sowie die Gruppengröße die entscheidenden Einflussparameter im Zusammenhang mit der Ausdauerbelastung der Schülerinnen und Schüler.

Wie war es für dich Mitschüler und Mitschülerinnen ohne Grund zu benachteiligen, nur weil es der Lehrer gesagt hat?	
---	--

LITERATUR

Übungsform übernommen und adaptiert aus der LV Allgemeine Spielerziehung, WS 2003/04 ³⁷
--

³⁷ Die formale Vorlage für die Stundenmodule dieses Abschnittes wurde modifiziert nach Kleiner (2008).

17.2 Themenbereich 2:

Selbstaussdruck und Selbstverwirklichung in unterschiedlichen Situationen und anhand unterschiedlicher Bewegungsformen realisieren lernen

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungsorientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnisorientierte
Fortl. Nr.: 2	5/6 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __			

ZIELBEREICH
Erwerb von Kreativität in Bewegung, Spiel und Sport. Stärkung der Persönlichkeit (z.B. Selbstvertrauen), hinführen zum eigenverantwortlichen sportlichen Handeln.

THEMENBEREICH
Selbstaussdruck und Selbstverwirklichung in unterschiedlichen Situationen und anhand unterschiedlicher Bewegungsformen realisieren lernen.

THEMA DER STUNDE
Erfinden und Erproben von Sprungformen mit und ohne Geräte.

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Durch selbstgesteuertes, kreatives Erfinden und Erproben von Sprüngen und Sprungformen sowie durch die Präsentation vor der Gruppe eine körperliche Möglichkeit kennenlernen sich selbst auszudrücken und Stimmungen zu kommunizieren.

ZIELPERSPEKTIVE
Sprünge und Sprungformen selbständig entwickeln und präsentieren.

INHALTSPERSPEKTIVE
Freier Übungsbetrieb an unterschiedlichen Stationen die springen und Sprünge ermöglichen.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Haben die Schülerinnen und Schüler keine oder wenig Erfahrungen mit offenen Unterrichtssituationen, so kann der Stationenbetrieb auch durch die Lehrperson zeitlich geregelt werden.

Die Lehrperson vermeidet während der Erklärung „wertende“ Aussagen wie „Weitsprunganlage“, weil dies dazu animiert hauptsächlich *weit* zu springen. Die Jugendlichen sollen in ihrer Kreativität jedoch nicht beeinflusst werden. Vielleicht zieht es jemand vor gerade bei der *Weitsprunganlage* besonders *hoch* zu springen.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Für den Übungsbetrieb stellen die Schülerinnen und Schüler Kleingruppen zusammen, die gemeinsam die einzelnen Stationen durchprobieren.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Im Zuge der Vorstellung der einzelnen Übungsstationen weist die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auf die Risiken hin und steckt auch den gesetzlichen Rahmen ab (z.B. Verbot von Saltobewegungen). Im Laufe des Übungsbetriebes übernehmen die Kleingruppen Verantwortung füreinander und helfen und sichern sich gegenseitig wo nötig.

Die Lehrperson steht für Hilfe zur Verfügung.

MATERIALLISTE:

3 Turnkästen mit 1 Weichboden

Springschnüre oder Skipropes in Stärke einer Kleingruppe

Weitsprunganlage (falls nicht vorhanden oder im Winter: Faltmatte als Anlauf und 1 Weichboden)

1 Minitramp mit 2 Weichböden und Turnmatten seitlich

1 Reutherbrett mit Faltmatte als Hindernis und 2 Turnmatten

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
1. Kastentreppe bestehend aus drei Treppen mit	Sprunganlagen

anschließendem Niedersprung 2. Springschnüre 3. „Weitsprung“ mit Anlauf 4. Minitramp 5. Hindernissprung: Am Ende des Anlaufes liegt eine quergelegte Faltmatte als Hindernis das übersprungen werden soll.	platzsparend in „Bahnen“ im Turnsaal aufbauen um lange Anläufe zu ermöglichen.
--	---

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN

Welche Stationen haben dir den meisten/den wenigsten Spaß gemacht und warum?

Welches Gefühl konntest du besonders leicht ausdrücken?

Welche unterschiedlichen Ausdrucksformen konntest du in deinen Sprüngen feststellen? Waren alle gleich hoch/gleich weit?

LITERATUR

Teile der Übungseinheit übernommen aus der LV SPS 4, 2005

17.3 Themenbereich 3:**Individualismus und Teamfähigkeit thematisieren und als gegensätzliche Aspekte sportlicher Handlungen erleben**

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungs- orientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnis- orientierte
Fortl. Nr.: 3	9-12 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __			

ZIELBEREICH
Entwickeln von Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und einem Regelbewusstsein; Aufsuchen und selbsttätiges Bewältigen von herausfordernden Bewegungssituationen und dabei die persönlichen Grenzen und Verhaltensweisen erfahren, ausloten und reflektieren.

THEMENBEREICH
Individualismus und Teamfähigkeit thematisieren und als gegensätzliche Aspekte sportlicher Handlungen erleben.

THEMA DER STUNDE
Abenteuerspiele gemeinsam lösen und bewältigen.

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Dem Herausforderungscharakter der Spielstationen mit Kreativität begegnen und die Wichtigkeit der Kooperation im Team für die erfolgreiche und sichere Bewältigung der Aufgaben erkennen. Herausarbeiten und Reflektieren des Einflusses und der Wichtigkeit von Individualismus für den Erfolg in der Gruppe.

ZIELPERSPEKTIVE
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln gemeinsam Lösungsstrategien in einem gleichberechtigten Team, erkennen aber auch die Wichtigkeit einer Führungsperson. Zudem erleben sie Neue und unerwartete Bewegungsaufgaben.

INHALTSPERSPEKTIVE

Die Schülerinnen und Schülern stehen 3 Abenteuerstationen zur Verfügung, deren Hauptziel nur in der Bewältigung der jeweiligen Aufgaben besteht. In einem zweiten Durchgang werden die Teams neu zusammengestellt und die Aufgaben mit kommunikativen Erschwernissen erneut in Angriff genommen (z.B. Blind, oder ohne miteinander zu sprechen).

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Nach dem Aufbau werden die Schülerinnen mit den einzelnen Abenteuerspielstationen vertraut gemacht und auf die Aufgaben sowie auf die spezifischen Gefahren hingewiesen. Danach stellen die Schülerinnen und Schüler gleich viele Kleingruppen wie Spielstationen vorhanden sind zusammen.

Die Aufgaben sollten die Teams dann eigenständig lösen und bewältigen, die Lehrperson beobachtet den Sicherheitsaspekt und die Interaktion der Schülerinnen und Schüler für die Reflexion.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Die Gruppen werden darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um Teamaufgaben handelt, und nach Möglichkeit alle Teammitglieder in die Erfüllung der Aufgaben mit einzubeziehen sind.

In einem zweiten Durchlauf soll der Stellenwert der Gruppe als Gemeinschaftsgefüge noch stärker hervorgehoben werden. Dafür werden neue Gruppen gebildet (um zu verhindern, dass die Gruppen ohne nachzudenken die gleiche Lösung noch einmal durchführen), denen die Kommunikation während der Stationen erschwert wird. Die Kooperation als Team und die Einbeziehung aller gewinnt so noch mehr an Bedeutung³⁸.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Im Kennenlerndurchgang der Spielstationen werden die Schülerinnen und Schüler auch

³⁸ Anregungen für stationsspezifische Kommunikationserschwerisse finden sich unter „Hauptteil/ Bewegungsaufgaben“ in der Spalte „Organisation“ der jeweiligen Stationen. Der Sicherheitsaspekt der einzelnen Stationen und der gewünschte Schwierigkeitsgrad der Spielstationen verhindert *eine* globale Kommunikationserschwerisse für alle Stationen.

auf die Gefahren der einzelnen Stationen hingewiesen. Während des Übungsbetriebes hat der Lehrer verstärkt die „riskanteren“ Stationen und die risikofreudigeren Schülergruppen im Auge, steht aber allen jederzeit zur Verfügung.

Die „Flussüberquerung“ sollte entfernt von jeder Mauer aufgebaut werden.

MATERIALLISTE:

Spinnennetz: 1 Wollknäuel, 1 Hochsprungständer, Matten vor unter und nach dem Hindernis

Flussüberquerung: 2 Weichböden, Augenbinden falls vorhanden

Bergbesteigung: 1 Barren, 2 Weichböden, Matten um und unter dem Barren.

SONSTIGE HINWEISE ZUR STUNDE: eine Umbenennung der Spielstationen, sowie Adaptionen im Unterrichtsablauf (etwas geschlossener Form, sowie strengere Sicherheitshinweise), können diese Stunde auch für Unterstufenklassen zu einem Erfolg werden lassen.

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
Station 1 - Spinnennetz Zwischen Sprossenwand und Hochsprungständer wird mit Wolle ein Spinnennetz gespannt. Es beginnt 50cm über dem Boden und hat eine Höhe von ca. zwei Metern. Je nach Teilnehmerzahl müssen in dem Netz zehn bis zwölf Löcher in verschiedenen Höhen und verschiedenen Größen vorhanden sein. Aufgabe der Gruppe ist es, alle Gruppenmitglieder durch die Löcher im Netz zu schleusen, wobei jede Berührung des Netzes untersagt ist. Wenn das Netz berührt wurde, muss die gesamte Gruppe von vorne beginnen. Außerdem darf jedes Loch nur einmal benutzt werden. Wer das Netz einmal passiert hat, darf nur mehr von dieser Seite aus helfen.	<i>Kommunikationserschwerung:</i> Jede Entscheidung muss in der Gruppe einstimmig beschlossen werden

Station 2 - Flussüberquerung Die Gruppe muss mit Hilfe von zwei Weichbodenmatten einen Fluss mit Krokodilen (eine Distanz von ungefähr 20m) überqueren. Dabei ist es nicht erlaubt, neben die Weichbodenmatte zu treten. Außerdem müssen alle Gruppenmitglieder die Distanz gemeinsam bewältigen	Kommunikationserschwerung: Erst darf während der Aufgabe nichts gesprochen werden, danach kann auch noch eine blinde Überquerung des Flusses in Angriff genommen werden
Station 3 - Bergbesteigung Die Gruppe muss gemeinsam auf einen Berg, der mit zwei Barren und zwei Weichbodenmatten aufgebaut ist, gelangen. Die oberste Weichbodenmatte befindet sich in 2,50 Meter Höhe. Außerdem dürfen die Barren nicht benutzt werden, um die Aufgabe zu erfüllen	Kommunikationserschwerung: Die Gruppe darf sich nicht absprechen; noch schwieriger einiger der Gruppenmitglieder dürfen nichts sehen

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
Welche Stationen sind eurer Gruppe besonders leicht/schwer gefallen? Was denkt ihr warum? Haben alle Schüler und Schülerinnen etwas zum Erfolg beigetragen? Auch alle gleich viel? Warum glaubt ihr war der zweite Durchgang schwieriger als der erste, obwohl ihr die Aufgaben bereits einmal gelöst habt?	

LITERATUR
Abenteuerstationen übernommen und modifiziert aus SE Bewegungs- und Sportpädagogik, 2005

17.4 Themenbereich 4:

Fairness als Chancengleichheit begreifen lernen; Respekt vor dem Gegner zeigen lernen und einfordern können

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungs-orientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnis-orientierte
Fortl. Nr.: 4	5/6 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __			

ZIELBEREICH
Fairness und Umgang mit Sieg und Niederlage thematisieren und erfahren; Entwickeln von Regelbewusstsein als Fähigkeit, Spielvereinbarungen und Spielregeln anzuerkennen, situativ abzuändern und neu zu gestalten;

THEMENBEREICH
Fairness als Chancengleichheit begreifen lernen; Respekt vor dem Gegner zeigen lernen und einfordern können.

THEMA DER STUNDE
Spielen mit dem Spiel ³⁹ . Minihandballspiel ⁴⁰ auf Kleinfelder, bei dem die Regeln nach und nach von den Schülerinnen und Schülern entwickelt und adaptiert werden.

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Fairness und Regeln nicht nur als „Gentlemen’s agreement“ begreifen, sondern vor allem als Grundvoraussetzung für jedes Spiel in dem Sinne, dass Fairness jedem Spielpartner die gleichen Chancen für den Sieg einräumt.

ZIELPERSPEKTIVE
Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Sinnhaftigkeit von Regeln für Sportspiele als Basis für Gleichberechtigung der Spielparteien. Zusätzliche Adaptionen nehmen die

³⁹ nach Luther (1998b, S. 312)

⁴⁰ Die gesamte Planung, sowie die Spielideen können problemlos auf andere Sportspiele wie Fußball und Basketball übertragen werden, sodass die Vorlieben der einzelnen Klasse berücksichtigt werden kann. Ein gewisses sportspielspezifisches Können ist für die Zielperspektive jedoch förderlich, da die Entwicklung eines Spielflusses zu einem gewissen Grad wichtig ist. Können beispielsweise nur wenige Schüler den Ball stoppen, könnten für ein Fußballspiel zu wenig brauchbare Aktionen stattfinden.

Spieler und Spielerinnen selbst vor, wodurch eine größere Akzeptanz derselben erreicht wird.

INHALTSPERSPEKTIVE

Minihandballspiel, das von 4 Kleingruppen auf 2 Kleinfeldern in der Turnhalle quer gespielt wird. Unterschiedliche Spielideen und Spielaspekte sollen Konfliktsituationen innerhalb des Spiels provozieren und die Schülerinnen und Schüler animieren Regelmodifikationen zu besprechen und vorzunehmen.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Die 4 Kleingruppen üben nach den Vorgaben der Lehrpersonen selbständig, die Inputs der einzelnen Spielideen erfolgen für alle Gruppen gleichzeitig um einen zielorientierten Übungsbetrieb zu gewährleisten. Unterschiedliche starke Spielgruppen sind in dieser Einheit absolut kein Problem, im Gegenteil könnten sie sogar gewünscht sein (indem etwa der Lehrer die Schülergruppen zu Beginn zusammenstellt) um die Chancengleichheit erneut zu thematisieren.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Konfliktsituationen und „Unfairness“ sollen hier provoziert werden, Streit darf jedoch nicht entstehen. Hier muss die Lehrperson eingreifen und die Schüler auf die Sachebene zurückholen um nachzuforschen worin der Konflikt bestand. Gruppen älteren Jahrgangs könnten in solchen Phasen beabsichtigt länger allein gelassen werden um auch die Konfliktlösung zu erproben.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Je nach Aufgabenstellung der Spielidee kann es zu schnelleren, körperbetonteren Spielaktionen kommen. Darauf sind die Schüler im Vorhinein hinzuweisen. Der Sicherheitsaspekt ist darüberhinaus eine eigene Anregung für die Spielidee.

MATERIALLISTE: 4 kleine tragbare Tore falls vorhanden, falls nicht 4 Matten an die Turnsaalwände lehnen; Parteibänder.

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
Jeweils 2 Kleingruppen spielen in jeder Turnsaalhälfte Minihandball gegeneinander. Die Spielideen werden von der Lehrperson vorgegeben, die Regelung des Spieles übernehmen die Jugendlichen selbst. <i>Spielideen:</i> Spielt das Spiel als... • Punktespiel: die meisten Tore/ Punkte zählen • Spaßspiel: alle sollen Spaß am Spiel haben • Gemeinschaftsspiel: das gute Zusammenspiel entscheidet über den Gewinner • eigene Idee: erfindet selbst eine Spielidee für euer Spiel	Gesamte Turnhalle in 2 Kleinfelder mit jeweils 2 Toren an der Längsseite unterteilen

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
Die Schüler sollen ermutigt werden auch während der Spielphasen zu unterbrechen und in ihren Gruppen Regeländerungen anzuregen, wenn ihnen etwas auffällt. Die folgenden Fragen könnten zum Abschluss der Einheit im Plenum mit der Klasse diskutiert werden: Wie wird ein Spiel schneller? Wie wird Aggression durch bestimmte Regeln gefördert oder verhindert? Was ändert sich am Spiel wenn die Spielfeldgröße verändert wird? Was muss getan werden um mehr Tore/ Punkte erreichen zu können? Was geschieht wenn ihr ohne Körperkontakt spielt? Wie können sich mehr Spieler und Spielerinnen am Spiel beteiligen?	Plenum

LITERATUR
Höritsch (2003); Luther (1998b)

17.5 Themenbereich 5:

Mit Kooperation, Wettbewerb, Gewinn und Niederlage umgehen können und Verantwortung für sich und andere übernehmen können

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungs-orientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnis-orientierte

Fortl. Nr.: 5	7/8. Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __	
----------------------	-----------------	---	--

ZIELBEREICH
Fairness und Umgang mit Sieg und Niederlage thematisieren und erfahren; Entwickeln von Regelbewusstsein als Fähigkeit, Spielvereinbarungen und Spielregeln anzuerkennen, situativ abzuändern und neu zu gestalten;

THEMENBEREICH
Mit Kooperation, Wettbewerb, Gewinn und Niederlage umgehen können und Verantwortung für sich und andere übernehmen können.

THEMA DER STUNDE
Frisbee-Spielen ohne Schiedsrichter und Konfliktsituationen in Sportspielen begegnen

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Den Schülerinnen und Schülern soll die Rolle des Schiedsrichters für einen geregelten Spielablauf bewusst werden. Sie sollen beim Spielen ohne Schiedsrichter im Sinne des Fair Play Verantwortung für einen geregelten, harmonischen Spielverlauf übernehmen.

ZIELPERSPEKTIVE
Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen welche Rolle ein Schiedsrichter für den Ablauf eines Spieles hat und wie sich ihr eigenes Verhalten auch gegenüber den Spielpartnern ändert, wenn ein solcher nicht vorhanden ist.

INHALTSPERSPEKTIVE
Frisbee mit und ohne Schiedsrichter bzw. einem „Begleiter“, der zwar in Konfliktsituationen eingreift jedoch nicht entscheiden darf.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Gespielt wird in Teams zu jeweils ca. 5-6 Spielern. Je nach motorischem, sportartenspezifischen Fang- und Wurfkönnen, kann die Spielfeldgröße variieren. Für die 7/8. Schulstufe empfiehlt sich die halbe Turnhalle.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Besonders im Spiel ohne Schiedsrichter ist das faire Verhalten auch in Konfliktsituationen mit den Gegnern von enormer Bedeutung. Die Schüler sollen darauf hingewiesen werden, dass jeder einzelne mit seinem Verhalten im Spiel Anteil daran hat, ob ein für alle freudvolles Spiel möglich ist.

Für die Regulation des Verhaltens in Konfliktsituationen sind mehrere Stufen möglich, die alle auch probiert werden sollen:

Schiedsrichter: der SR regelt die Situation nach seinem Ermessen.

Berater: ein Berater kann die Regeln erläutern jedoch keine Entscheidungen treffen

Partner: nur die beiden beteiligten Partner dürfen an der Regelung und Schlichtung der Situation mitwirken, die restlichen Teammitglieder dürfen sich nicht einmischen

Teams: beide Teams entscheiden mehrheitlich, konsensual über die strittigen Situationen.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Speziell in der „original“-Variante ohne Körperkontakt, ist die Verletzungsgefahr bei diesem Spiel eher gering. Die Schülerinnen und Schüler sollen dennoch daran erinnert werden, dass allzu ehrgeizige Versuche dem Gegner die Scheibe aus der Hand zu schlagen, sowie übereifrige, unkontrollierte Sprünge zuweilen zu Verletzungen führen können. Schon dabei sollen die Jugendlichen an ihre Verantwortung sich selbst gegenüber, aber auch den Spielpartnern gegenüber erinnert werden.

MATERIALLISTE: 1 Frisbee pro Feld, ev. 4 Hütchen pro Feld zum Markieren der Fangzonen (falls in der Halle gespielt wird sind in der Regel genügend Bodenmarkierungen vorhanden).

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
Zwei Teams versuchen gegeneinander sich die Frisbee so geschickt im Feld des Gegners zuzuwerfen, dass es einem Mitspieler gelingt die Scheibe in der sich am Ende des Feldes befindlichen Fangzone zu fangen. Kann die Scheibe abgefangen werden oder ein Zuspiel verhindert werden, so ändert das Angriffsrecht. Körperberührungen sind verboten, ebenso wie das Laufen mit der Scheibe in der Hand. Um jeden Spieler existiert ein „Bannkreis“ von 1m. Im ersten Durchgang überwacht ein Schiedsrichter das Spiel und schreitet gegebenenfalls ein. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler das Spiel selbst regeln und auch erfahren, dass sogar bei internationalen Bewerbungsspielen in dieser Sportart kein Schiedsrichter nominiert wird. Eventuell kann ein Spieler als „Berater“ fungieren. Er berät die Spieler in Konfliktsituationen, kann aber keine Entscheidungen treffen, sondern nur die Regeln erläutern. Können sich die beiden Teams nicht einigen, wird der letzte Angriff nicht gewertet.	Teams von ca. 5 Spielerinnen oder Spielern spielen gegeneinander. Es wird ein Schiedsrichter nominiert. Danach eventuell ein „Berater“ und zuletzt wird das Spiel ohne externe Regulation durchgeführt.

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
Wie fühlt man sich als Schiedsrichter? Welche Änderungen ergeben sich im Spiel wenn kein Schiedsrichter mehr vorhanden ist? Ändert sich mein Verhalten ohne Schiedsrichter? Welche Rolle spielt für mich das faire Verhalten der Anderen/mein eigenes faires Verhalten für ein freudvolles Spielen?	

LITERATUR
Luther (1998b)

17.5.1 Unterrichtsmaterial „Worin liegt der Konflikt“ zu Themenbereich 5

(Luther, 1998b, S.314)



Sebastian Preiß ersetzt den verletzten Kreisläufer Andre Klimovets – und wird gleich zum wertvollsten Spieler. FOTO: ddp



- Beschreibe was du auf den Bildern siehst!
- Wie kann es zu dieser Spielsituation gekommen sein?
- Was sollten die Spieler und Spielerinnen deiner Meinung nach machen um sich in diesen Situationen fair zu verhalten?
- Worin liegt oder lag die „Unsportlichkeit“, die Unfairness?

17.6 Themenbereich 6:

**Den umfassenden Begriff Gesundheit anhand der Aspekte
Gesundheitsförderung sowie -erhaltung kennen und schätzen lernen**

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungs- orientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnis-orientierte
Fortl. Nr.: 6	5/6 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __			

ZIELBEREICH
Bedeutung der Bewegung für das physische, psychische und soziale Wohlbefinden erfassen; Verbessern der koordinativen Fähigkeiten, bewusst-machen des eigenen Bewegungsverhaltens hinsichtlich Bewegungsqualität und Bewegungsökonomie.

THEMENBEREICH
Den umfassenden Begriff Gesundheit anhand der Aspekte Gesundheitsförderung, sowie -erhaltung kennen und schätzen lernen.

THEMA DER STUNDE
Koordination und Haltung spielerisch erfahren und thematisieren.

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Erfahrung der eigenen Haltung sowie über Kenntnisse der Einflüsse auf die Haltung für diesen Bereich der Gesundheitsförderung bzw. -erhaltung sensibilisiert werden und Koordination als eine Grundfunktion von Bewegung erfahren.

ZIELPERSPEKTIVE
Eigene Haltung fühlen und Wissen über die Vermeidung von Fehlhaltungen sowie über allfällige Verbesserung der eigenen Haltung erwerben. Koordinative Fähigkeiten verbessern.

INHALTSPERSPEKTIVE

Es stehen mehrere Stationen zur Verfügung bei denen sich praktische Übungen und kleine Spiele mit Wissensstationen abwechseln.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Da sowohl reine Übungsstationen als auch Lernstationen im Übungsbetrieb vorhanden sind, ist eine sorgfältige Planung hierbei unerlässlich. Die Lehrperson übernimmt die für sie wichtigen Informationsstationen selbst und bereitet die anderen Stationen als offene Lernbereiche vor. Dazwischen sind jedoch auch Hilfestellungen bei den anderen Stationen notwendig, weil nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Körperwahrnehmung weit genug sind um verlässliche Eindrücke zu ihrer Haltung zu sammeln. Hier werden einerseits die anderen Schüler als Partner, aber auch die Lehrkraft mit der Außensicht regulierend eingreifen müssen.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Die Einheit ist als weitgehend offenes Lernfeld geplant. Die Interaktion der Schüler und Schülerinnen untereinander ist dabei entscheidend. Gerade wo Körpergefühl und –wahrnehmung noch nicht ganz ausgeprägt sind, können und sollen die Partner wichtige Hinweise geben, um einen Lernerfolg zu garantieren. Auf diese verantwortungsvolle Rolle als peer-teacher, als Beobachter und Berater sind die Schüler gesondert hinzuweisen.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Ein allzu großer Bewegungsdrang der Klasse sollte vor Beginn der Übungen z.B. im Aufwärmteil weitgehend gestillt werden, sodass im offenen Unterrichtsteil verantwortungsvolles Üben und Probieren möglich ist.

MATERIALLISTE: 1 Ziehtau, 2 Turnmatten

2 MFT Platten oder andere Therapiekreisel, verschiedene Bälle (3-4Stk.).

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
1. <i>Faultiertransport</i>: Das „Faultier“ liegt auf dem Rücken und klammert sich mit Händen und Füßen fest an ein Ziehtau. Die anderen versuchen so das Faultier über eine Matte zu tragen. 2. <i>Fußspielgel</i> mit Übungen: Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene Fußhaltung in einem Fußspielgel sehen und erkennen, danach die Übungen zu Erhaltung und Kräftigung des Fußgewölbes durchführen: Socken aufheben, balancieren auf dem kniehohen Reck, verschiedene Gangarten ausprobieren (Fersen, Ballen, Innenseite, Außenseite) 3. <i>MFT Platte</i>: verschiedene Übungen auf den Platten ausprobieren und das eigene Gleichgewicht beobachten: stehen, Kniebeugen, (jeweils einbeinig und beidbeinig), mit einem Partner oder einer Partnerin gegenseitig Bälle zuwerfen und das Gleichgewicht behalten 4. <i>Rücken zur Wand</i>: Schülerinnen und Schüler stellen sich mit geschlossenen Beinen zur Wand und erkennen so den Stand ihrer Wirbelsäule. Beobachtungspunkte und Hilfestellungen: „Wo liegt mein Rücken an der Wand an und wo sind die Wölbungen?“ 5. <i>Kletterstangenstaffel</i>: Auf einer Stange ist oben ein Papierkorb befestigt. Jeder Schüler, jede Schülerin klettert Auf einer Stange hinauf, gemeinsam wird eine Kette gebildet, sodass die Tennisbälle vom Boden hinauf zum Papierkorb weitergegeben werden können.	Freier Übungsbetrieb, jede Gruppe muss jedoch jede Station durchlaufen

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
Welche Fußhaltung habe ich? Wie kann ich ein schwaches Fußgewölbe unterstützen und trainieren?	

Wie sieht meine Haltung aus?	
Warum hilft klettern die Haltung zu unterstützen?	

LITERATUR
Schmidt (2000)

17.7 Themenbereich 7:**Körper und Geist in ganzheitlichem Sinn entwickeln und in Erlebnissituationen erfahren**

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungsorientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnisorientierte

Fortl. Nr.: 7	5/6 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __	
---------------	----------------	---	--

ZIELBEREICH
Entdecken und Erschließen von einfachen Bewegungen in unterschiedlichen Umgebungen und Situationen; Bedeutung der Bewegung für das physische, psychische und soziale Wohlbefinden erfassen.

THEMENBEREICH
Körper und Geist in ganzheitlichem Sinn entwickeln und in Erlebnissituationen erfahren.

THEMA DER STUNDE
Erlebnisspiele erfinden oder erweitern und erproben.

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Die Verbindung von Körper und Geist in der Entwicklung und Erprobung von Übungen für die Mitschüler erfahren und Erlebnissituationen verantwortungsvoll vorausplanen und durchführen.

ZIELPERSPEKTIVE
Erlebnisstationen selbst planen und für die Mitschüler und Mitschülerinnen machbar aber herausfordernd arrangieren.

INHALTSPERSPEKTIVE
Einige Erlebnisspielstationen werden vorgegeben, und dienen so als Anregung und

Vorlage. Auf Grund ihres eigenen Könnens werden die Aufgaben modifiziert, andere sollen neu entwickelt werden. Auf eine Integration von geistigen und körperlichen Aktivitäten ist dabei Wert zu legen.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Die Klasse wird in gleichviele Kleingruppen unterteilt wie Stationen zur Verfügung stehen, und beginnt die vorgegebenen Stationen durchzuführen. Danach bilden sich neue Gruppen von denen einige die bestehenden modifizieren, die anderen erfinden Neue.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Im Kreativitätsprozess sollen alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt Ideen einbringen können. Dennoch muss als organisatorischer Rahmen die zeitliche Komponente und die Machbarkeit im Auge behalten werden.

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Bei der Erfindung von neuen Stationen und bei ihrem Aufbau ist einerseits vorauszusetzen, dass die Schülerinnen und Schüler über die Handhabung der Geräte Bescheid weiß, und dass andererseits keine allzu riskanten Stationen erfunden werden. Der Focus liegt vor allem im Erlebnis von Neuem.

MATERIALLISTE: 1 Reck mit Weichboden
1 Schwebebalken mit einem Weichboden

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
Beispielstation 1, <i>Gerätkontakt</i>: Vier Personen stehen vor einem Hochreck. Alle hängen sich gleichzeitig ans Reck und versuchen mit möglichst wenigen Körperteilen das Reck zu berühren Beispielstation 2, <i>Platz tauschen</i>: eine Vierergruppe steht auf einem Schwebebalken. Danach versuchen sie die Plätze	

zu tauschen ohne den Balken zu verlassen.	
---	--

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
War es schwierig neue Stationen zu erfinden? Ja/Nein-Warum? Worin bestand für euch das Erlebnis, oder gab es keines? Welche Rolle spielen für euch das Nachdenken und der Geist bei der Bewältigung der Aufgaben?	

LITERATUR
Schmidt (2000)

17.8 Themenbereich 8:**Bewegung als Mittel zur Selbsterfahrung erleben - Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl in und durch Bewegung entwickeln**

BEWEGUNGSHANDLUNGEN					
Grundlagen	Könnens- und Leistungsorientierte	Spielorientierte	Gestaltende und Darstellende	Gesundheitsorientierte und Ausgleichende	Erlebnisorientierte
Fortl. Nr.: 8	5/6 Schulstufe	Anzahl - Schüler/innen: Männl: __ Weibl: __			

ZIELBEREICH
Einfache akrobatische und gauklerische Fertigkeiten. Aufbau von Körperwahrnehmung; Entwicklung von Sensibilität für verschiedene Sinne und von ästhetischer Erfahrung in Ausdruck und Bewegung.

THEMENBEREICH
Bewegung als Mittel zur Selbsterfahrung erleben. Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl in und durch Bewegung entwickeln.

THEMA DER STUNDE
Einfache Akrobatische Kunststücke einüben und präsentieren und die Grundform des Jonglierens erlernen.

SPORTPÄDAGOGISCHE INTENTIONEN UND ANLIEGEN
Die Präsentation des Kunststückes als Selbstbestimmung erfahren und daraus Selbstwertgefühl beziehen. Die Entwicklung des Kunststückes in der Gruppe gibt jedem Schüler die Möglichkeit ungeachtet seines Könnens einzubringen.

ZIELPERSPEKTIVE
Aneignung und Präsentation akrobatischer und gauklerischer Fertigkeiten; Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten und der Körperwahrnehmung.

INHALTSPERSPEKTIVE

Menschenpyramide, Akrobatik mit dem Minitramp, Jonglieren mit Tüchern und Bällen.

DIDAKTISCH-METHODISCHE PERSPEKTIVE

Während des Übungsprozesses werden die Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu angehalten zu reflektieren, welche Fertigkeiten sie gerade trainieren, welche Körperteile besonders beansprucht werden und welche Fähigkeiten sie benutzen um den Aspekt der Körperwahrnehmung zu verstärken.

In der Entwicklungsphase der Kunststücke hat die Lehrperson besonders darauf zu achten, dass kein Schüler übergangen wird oder aber Kunststücke entworfen werden, die einige der Teilnehmer überfordern, sodass die Selbstbestätigung ins Gegenteil umschlagen könnte.

INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSPERSPEKTIVE

Die Lehrperson steht mit Hilfestellungen, aber auch Hinweisen zur Körperwahrnehmung den Kleingruppen während der Übungsphase zur Verfügung.

Um eine bessere Aufsicht während der Übungsphase zu ermöglichen können nur 2-3 Kleingruppen an Kunststücken arbeiten, während der Rest der Klasse das Jonglieren übt. In einer folgenden Einheit, wechseln die Rollen. Im Rahmen der Kunststücke soll jeder Schüler, jede Schülerin eine Rolle übernehmen!

SICHERHEITSPERSPEKTIVE

Bevor die Kunststücke in die Erprobung gehen hat die Lehrperson sie zu kontrollieren um allfällige Sicherheitsrisiken im Voraus zu eliminieren und die Schüler darauf aufmerksam zu machen.

MATERIALLISTE: Tennisbälle für die Jonglagen und Jongliertücher

Matten für die Kunststücke

1 Minitramp, 1 Weichboden

HAUPTTEIL / BEWEGUNGSAUFGABEN (ÜBUNGEN)	ORGANISATION
2-3 Kleingruppen erfinden und erproben Kunststücke, die am Ende der Stunde im Plenum vorgezeigt werden sollen. Dafür stehen Mattenfelder, sowie eine Minitramp-Anlage zur Verfügung. In einem Teil des Turnsaales kann der Rest der Klasse in der Zwischenzeit jonglieren üben. Auch das kann vor der Klasse präsentiert werden.	Einteilung der Klasse in Gruppen, nachdem gemeinsam alle Übungsaufgaben erklärt wurden

REFLEXIONSPERSPEKTIVEN	ORGANISATION
Fragen während des Übungsprozesses: Welche Muskeln spannst du gerade an? Wo spürst du die Spannung? Fällt dir das Jonglieren mit Bällen oder mit Tüchern leichter? - Was glaubst du warum?	Schüler werden aufgefordert, sich immer wieder auch gegenseitig zu befragen und so ihre Aufmerksamkeit auf den eigenen Körper zu lenken.

LITERATUR
Teile der Übungseinheit übernommen aus der LV SPS 4, 2005

G RÜCKBLICK UND AUSBLICK

18 Ergebnisse, Resultate und ein frommer Wunsch

Ausgehend von der auch öffentlich geführten, aktuellen Debatte um einen „Werteverfall“ der Jugend versuchte sich diese Arbeit dem Phänomen einer Werteerziehung in der Schule und dabei speziell in Bewegung und Sport unvoreingenommen zu nähern.

Im Bezug auf Erziehung, und darin lag das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit, wurde in der Analyse der kontroversen Standpunkte vor allem festgestellt, dass sich das Erziehungssystem die Skepsis der Jugend gegenüber traditionellen Werthaltungen auf ihre Fahnen heften kann. Damit erfüllte sie zwar ihr „Bildungsziel“ einer reflektierten, wissenschaftsorientierten Jugend erfolgreich, trug aber gleichzeitig dazu bei, dass eine kommentarlose Werteübernahme „aus der Mode kam“.

Zur näheren Betrachtung des überaus komplexen Gefüges des Wertewandels wurden 2 miteinander verbundene Phänomene identifiziert. Das individuell- lebensgeschichtliche Phänomen in dem insbesondere bei Jugendlichen, die sich in einer Phase großen Umbruchs befinden, die Veränderungen der Einzelperson näher zu betrachten sind, und das gesellschaftlich-kulturelle Phänomen in dem die „großen“ Zusammenhänge einer Analyse zu unterziehen sind. Es konnte daraus gefolgert werden, dass für die Jugendlichen diese Situation nicht selten eine Überforderung darstellt, da keine sozialen Zusammenhänge Sicherheit geben in einer Phase der körperlichen und kognitiven Erneuerungen. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass durch diese Aufweichung der tradierten Werthaltungen und die zunehmende Verselbständigung der Individuen ein klarer Trend zur Pluralität der Wertorientierungen festzustellen ist. Dem wurde auch in den abschließenden Stundenplanungsmodulen durch Mehrperspektivität und vielfältige Bewegungsaufgaben entsprochen.

Um das pädagogische Handeln in der Schule zu legitimieren und gleichzeitig dafür einen Ausgangspunkt zu erhalten wurden empirische Ergebnisse zusammengetragen und präsentiert. Dabei zeigte sich vor allem, dass nach wie vor „traditionelle“ Werte wie

„Familie“ oder „Freundschaft“ einen ungebrochen hohen Stellenwert unter den Jugendlichen haben. Gleichzeitig zeichneten die Untersuchungsergebnisse ein sehr klares Bild von einer Jugend die Leistung und Erfolg sehr hoch schätzt, und dabei vor allem auf sich selbst setzt. Selbstverwirklichungstendenzen, Selbstdarstellung und eine deutliche Zunahme des Individualismus kennzeichnen dabei die Entwicklung. Angesichts der Gesellschaft in der die Jugendlichen ihre Entwicklung durchleben, überraschen diese Ergebnisse nur bedingt. Ein Leistungsdruck kann auch in der Erwachsenenengesellschaft auf nahezu allen Ebenen festgestellt werden, sodass eine Orientierung der Jugendlichen daran nur selbstverständlich ist.

Neben diesen ergeben sich zu dem noch andere wesentliche Implikationen für einen schulischen Sportunterricht aus den Ergebnissen der Jugendstudien im Bereich der Gesundheit. Hier ergaben die Befunde ein ambivalentes Bild. Einerseits bewerten Jugendliche Gesundheit als ein überaus wichtiges Gut, und fühlen sich auch weitgehend gesund, andererseits alarmieren Mediziner und Psychologen angesichts der mannigfachen Bewegungs-, Haltungs- und psychischen Störungen der Kinder und Jugendlichen.

Aufbauend auf den Handlungsimplicationen die aus den empirischen Ergebnissen gefiltert wurden, bereitete eine allgemeine Erziehungsbetrachtung das Feld für die Analyse von Werteerziehungskonzepten für die Schule. Dabei wurden sowohl die Chancen und die Herausforderungen namentlich gemacht, die beispielsweise in den Konzepten des erziehenden Sportunterrichts oder der funktionalen Sozialerziehung zu finden sind, als auch die Unschärfen der Konzepte und die Grenzen einer schulischen Werteerziehung aufgezeigt.

Gerade die Aktualität der Wertedebatten in Gesellschaft und Politik, die auch Auswirkungen auf die Forderungen hat, die die Gesellschaft an die Institution Schule heranträgt, wurde als eine der Gefahren für eine sinnvolle Integration von Werteerziehung in der Schule identifiziert. Es besteht die Versuchung einer vorschnellen Aufnahme von vermeintlich vielversprechenden, aber unausgereiften Konzepten in die schulische Praxis.

Dem gegenüber wurde die erzieherische Verantwortung von Bewegung und Sport in der Bildungsinstitution Schule als primäre Funktion herausgestellt. Als Teil der Erziehung sollte Werte- und Moralerziehung bewusst in den Unterricht integriert werden. Die institutionellen Stärken des schulischen Sports (die heterogenen Leistungsstufen innerhalb der Klassen, unterschiedliche sportliche Interessen der Schülerinnen und Schüler, die Teilnahmepflicht) wurden dabei als förderliche Voraussetzungen für die Beachtung von Werten und Moral sowie für ein soziales Miteinander herausgestrichen.

Für die Bearbeitung des Wertethemas im Unterricht wurden aus den Handlungsrichtlinien der Literatur, sowie aus den empirischen Resultaten 8 Themenbereiche benannt und modulhafte Stundensequenzen zusammengestellt. Als Alternative zur sportpraktischen Arbeit in der Sporthalle wurden Dilemmageschichten vorgestellt. Einzusetzen in Reflexionsteilen einer Unterrichtseinheit, sowie für unterschiedliche Projekte wurde festgestellt wie sie dazu beitragen können Schülerinnen und Schüler durch die entstehenden Unsicherheiten dazu anzuregen sich der eigenen Wertepräferenzen bewusst zu werden und darüber zu diskutieren und zu reflektieren.

Als Zielbereiche für die Werteerziehung in Bewegung und Sport, wurden neben den 8 Themenfeldern besonders die Bereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz herausgestrichen innerhalb derer sich zahlreiche Lernfelder und damit Verwirklichungschancen für Lehrerinnen und Lehrer ergeben. Fairnesserziehung spielt dabei naturgemäß eine entscheidende Rolle, es war aber auch ein Anliegen dieser Arbeit den Begriff der Werteerziehung in Bewegung und Sport auf umfassende Weise darzustellen und letztlich zu realisieren.

Die vorgestellten Planungsmodule geben davon Zeugnis wie vielfältig, variantenreich und dennoch pädagogisch zielführend eine mehrperspektivische Werterziehung in Bewegung und Sport sein kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Herausforderungen einlassen, denen im Laufe der vorliegenden Arbeit begegnet wurde, und Voraussetzung ist weiters, dass eine Bereitschaft besteht den sozialen wie auch kognitiven Prozessen der Jugendlichen im Unterricht den Raum

zu geben den sie benötigen, um letztlich nachhaltige Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu fördern.

Ein Umdenken in der Haltung vieler Bewegungserzieher wird dafür notwendig sein. Der vielschichtige und lebhaft geführte Diskurs, sowie Ausbildungsänderungen und Adaptionen der Studienpläne unter anderem in der universitären Sportlehrerausbildung erlaubt jedoch einen zuversichtlichen Blick voraus in die Zukunft dieser schulischen Aufgabe. Es sei der fromme Wunsch erlaubt, dass Werteerziehung in Zukunft mehr wird als ein Schlagwort politischer ad-hoc-Lösungsansätze für komplexe gesamtgesellschaftliche Vorgänge, und dass die Themen Werte und Sozialerziehung eines Tages selbstverständliche Bestandteile von Bewegung und Sport sein werden.

Für den Moment ist zu hoffen, dass sich Diskurs und Reflexion der Sportlehrer und Sportlehrerinnen positiv auf Vielfalt und Folgen von Bewegung und Sport auswirken, und so soll diese Arbeit mit Peuke (1993) schließen:

„Wer im Sportunterricht nur Erfolgsorientierung belohnt, wird auch nur Erfolgsorientierung ernten“ (S.84).

H VERZEICHNISSE UND LITERATUR

19 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.: Abgrenzung und Differenzierung von „Verstehen“ (Danner, 1998; S.36)	13
Abbildung 2: Hermeneutischer Zirkel (Danner, 1998, S. 57)	14
Abbildung 3: Wertorientierungen-Wichtigkeit für die Lebensgestaltung (Angaben in Prozent) (Shell, 2002, S. 143)	41
Abbildung 4: Wichtigkeit der Gesundheit nach Geschlechtern	46
Abbildung 5: Vergleich der Wertorientierungen von Jugendlichen 1987/88 und 2002	64

20 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung des „Wiener-Werte-Inventars“ (Kleiner, 1999, S. 348) und der Werteliste von v. Hentig (1989)	20
Tabelle 2: Wertedefinitionen im Überblick	22
Tabelle 3: Wertewandel im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel	62
Tabelle 4: Bewertung von Konzepten der Werte- und Moralerziehung (Kleiner, 1999, S. 129)	94
Tabelle 5: Schwerpunkte einer integrativen Werterziehung nach Luther (1998b)	114

21 Literatur

- Allmer, H. (2002). Sportengagement im Lebensverlauf. Forschungsstand und Forschungsperspektive. In E. Allmer (Hrsg.), *Sportengagement im Lebensverlauf* (S. 7-20). Sankt Augustin: Academia.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk). (2000). *Verordnung zum Allgemeinen Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen*. BGBl. II Nr. 133/2000 vom 11. Mai 2000.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk). (2006). *Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe*. BGBl. II vom 28. Juli 2006 - Nr. 284.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk). (1962). *Schulorganisationsgesetz*. BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 26/2008.
- Balz, E. & Neumann, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. In W. Günzel. & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen*. (S.162-192). Hohengehren: Schneider.
- Bänsch, A. (2003). *Wissenschaftliches Arbeiten. Seminar- und Diplomarbeiten*. München: R. Oldenburg.
- Bauer, M.(1998). Der Blindenparcours. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 47 (7), 110-112.
- Bauer, M. (2005). Im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Das Konzept des erzieherischen Sportunterrichts und Möglichkeiten seiner unterrichtspraktischen Realisierung. *Sportunterricht*, 54 (9), 272-274.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegungen für den Schulsport 2000. Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Gridel: Afra.

- Billing, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). Sportliches Engagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Längsschnittstudie. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (1).
- Brezinka, W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Brodtmann, D. (1993). Die Toten von Mölln-und die Sportpädagogik auf dem Weg in den Elfenbeinturm der Bildungstheorie. *Sportpädagogik*, 17 (1), 2-3.
- Brockhaus (1975). *Der neue Brockhaus. Lexikon und Wörterbuch mit Atlas in fünf Bänden*. Wiesbaden: Brockhaus.
- Bockrath, F. (1997). Werterziehung im Sportunterricht?. *Sportunterricht*, 46 (4), 150-159.
- Cohen, M. (2004). *99 moralische Zwickmühlen. Eine unterhaltsame Einführung in die Philosophie des richtigen Handelns*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Coles, R. (1998). *Moralische Intelligenz oder Kinder brauchen Werte*. Berlin: Rowohlt.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Diem, C. (1927). Erziehungswerte des Wettkampfes. In E. Neuendorff (Hrsg.), *Die deutschen Leibesübungen. Großes Handbuch für Turnen, Spiel und Sport* (S. 177-188). Berlin, Leipzig: Wilhelm Adermann.
- Digel, H. (1986). Über den Wandel der Werte in der Gesellschaft, Freizeit und Sport. In DSB (Hrsg.). *Die Zukunft des Sports* (S. 14-43). Schorndorf: Hofmann.
- Doll-Tepper, G. (Hrsg.). (2001). *Schulsport weltweit: Fakten-Analysen-Trends*. Weltgipfel zum Schulsport; Berlin 3-5. November 1999. Schorndorf: Hofmann.
- Drabek, S. & Haider, M. (2004). *Die Bedeutung ausgewählter Werte im Leben von Schülerinnen und Schülern. Eine empirische Untersuchung*. Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport.

- Eco, U. (2005). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Heidelberg: C.F. Müller.
- Engfer, D. (1999). *Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung*. Münster: Lit Verlag.
- Fees, K. (2000). *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Feldmann, K. (2004). Figheten heißt nicht Foulen!. Kleine Kampfspiele – eine Bereicherung für jedes Training. *Handballtraining*, 26 (2), 25-27.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesely.
- Foot, P. (2002). *Moral Dilemmas. And Other Topics in Moral Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Förster, D. & Wydra, G. (2000). „Sportunterricht-nein danke“. Eine Sekundäranalyse der Einstellung von Schülerinnen und Schülern, denen der Sportunterricht egal ist. *Körpererziehung*, 50 (2), 90-95.
- Friesel, C., Kromer I., Polak, R. (Hrsg.). (2008). *Lieben. Leisten. Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich*. Wien: Czernin
- Gensicke, T. (2002). Individualität und Sicherheit in neuer Synthese?. Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hrsg.). (1995). *Werte-Erziehung. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion. Referate und Beiträge anlässlich der Tagung der GEW Berlin "Wertevermittlung in der pluralistischen Gesellschaft" am 10. und 11. März 1994 in der Humboldt-Universität Berlin*. Berlin-Schöneberg: GEW.
- Haag, H.(Hrsg.). (1996). *Sportphilosophie. Ein Handbuch. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Hagedorn, G. (2002). Wert oder Un-Wert - das ist hier die Frage. *Leistungssport*, 32 (6), 5-23.

- Haller, M. (1996). *Österreich im Wandel. Werte, Lebensformen und Lebensqualität 1986-1993*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Hein, R. (1995). *Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport. Didaktische Konsequenzen für die Sportlehrerausbildung am Beispiel des Mensch-Umwelt-Konflikts*. Regensburg: CH.
- Hentig von, H. (1989). Wert und Erziehung. In I. Criblez & p. Gonon, *Ist Ökologie lehrbar?* (S. 40-63). Bern: Zytglogge.
- Hentig von, H. (1999). *Ach, die Werte. Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben*. München, Wien: Carl Hanser.
- Höfer, R. (2000). *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. Opladen: Leske+Budrich.
- Höritsch, H. (2003). *Minihandball. Eine Spiel- und Übungssammlung für Schule und Verein, U9-Turniere und Spielfeste*. Haugsdorf: Peter Pfeifer.
- Kleiner, K. (1992). Konzeptualisierung eines Abbildungssatzes gesellschaftlicher und körperzentrierter Werte und die Perspektive des Wertewandels im Sport. In H. Klages (Hrsg.), *Werte und Wandel* (S. 454-477). Frankfurt: Campus.
- Kleiner, K. (1995). Zusammenhänge zwischen spezifischen Wertorientierungen (Wertmustern) und der Bedeutung von Sport und Körper. In D. Schmidbleicher, K. Bös & A.F. Müller (Hrsg.), *Sport im Lebenslauf*. 12. sportwissenschaftlicher Hochschultag der dvs vom 27.-29.9.1995 in Frankfurt am Main (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 85). Hamburg: Cwalina.
- Kleiner, K. (1999). *Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werteforschung im Sport und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus*. Habilitationsschrift, Universität Wien.
- Kleiner, K. (2003). Bewegung und Sport: Die Werte, ach die Werte!. *Bewegungserziehung*, 57 (5), 28-32.
- Kleiner, K. (Hrsg.). (2007). *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Purkersdorf: Hollinek.
- Kohlberg, L. (1979). Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter-neu interpretiert. In P.B. Baltes (Hrsg.),

- Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 379-407). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Oser.
- Krawczyk, Z. (1984). Sport, Kultur, Gesellschaft. Sozialphilosophische Beiträge. *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. 89. Schorndorf: Hofmann.
- Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *Sportunterricht*, 45 (1), 4-8.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kuhmerker, L., Gielen, U. & Hayses, R.L. (1996). *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt.
- Kuld, L. & Schmid, B. (2001). *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*. Donauwörth: Auer.
- Luther, D. (1998a). In welche Richtung steuert das Schiff?. Werte und Wertewandel im Sport. *Sporterziehung in der Schule*, 2, 6-9.
- Luther, D. (1998b). *Integrative Werterziehung in Schule und Sportunterricht. Welche Voraussetzungen braucht die Förderung wertorientierten Verhaltens*. Regensburg: S. Roederer.
- Mc Guire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. New York: Random House.
- Neumann, P. (2004). Erziehender Sportunterricht. Modewort oder mehr?. *Bewegungserziehung*, 58 (1), 30-33.
- Niedermann, E. (1986). Werte im Sport. Beiträge der Sportwissenschaften zu einer Wertphilosophie im Sport. *Theorie und Praxis der Leibesübungen*, 52. Wien: ÖBV.
- Oswald, F. (1999). *Schultheorie und Schulentwicklung*. Skriptum, Universität Wien. Institut für Bildungswissenschaft.
- Peccei, A. (Hrsg.). (1979). *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. München: Fitz Molden.

- Peuke, R. (1993/2). Sportpsychologie und Fairneß. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 5, 74-87.
- Pichler, D. (2001). *Werterziehung in Schule und Sportunterricht. Ansätze und Konzepte einer Werte- und Moralerziehung zur Diskussion gestellt*. Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport.
- Prohl, R. & Scherrer, J. (1996). Sport als Medium schulischer Sozialerziehung. Eine Evaluationsstudie an thüringer Regelschulen. *Sportunterricht*, 44 (12), 492-502.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. München: Limpert.
- Pühse, U. (1998). Zur Ambivalenz des Sports und seiner pädagogischen Chancen. Werte im Sport und in der Sporterziehung. *Sporterziehung in der Schule*, 2, 14-16.
- Pühse, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raths L., Harmin, M. & Simon, S. (1976). *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: Pfeiffer.
- Schierz, M. (2002). Werterziehung durch Schulsport?. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 14 (2), 46-57.
- Schlicht, W., Bläse, G. & Schmitz, A. (1998). *Werteerziehung im Jugendalter. Ein Interventionsprojekt zur Änderung von Einstellungen Jugendlicher zum Sozialverhalten*. Schorndorf: Karl Hofmann
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertewandels*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schmidt, G. (2000). *300 Erlebnisspiele*. Wien: öbv&hpt.
- Schmidt-Millard, T. (1994). Ist eine „Pädagogik des Wettkampfes“ pädagogisch vertretbar?. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 8 (2), 234-247.
- Schmidtbleicher, D., Bös, K. & Müller, A. F. (Hrsg.). (1995). *Sport im Lebenslauf*. 12. sportwissenschaftlicher Hochschultag der dvs vom 27.-29.9.1995 in Frankfurt am Main (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 85). Hamburg: Cwalina.

- Schmidtchen, G. (1997). *Wie weit ist der Weg nach Deutschland. Sozialpsychologie der Jugend in der postmaterialistischen Welt*. Opladen: Leske + Budrich
- Seiffert, H.& Radnitzky, G. (Hrsg.). (1994). *Handlexikon der Wissenschaftstheorie*. München: Dt. Taschenbuch.
- Seiffge-Krenke, I. (1994). *Gesundheitspsychologie des Jugendalters*. Göttingen: Hogrefe.
- Shell, Deutsche (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Standop, J. (2005). *Werte- Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. (Studientexte für das Lehramt, 18). Weinheim, Basel: Beltz.
- Talbot, M. (2001). Ein Plädoyer für den Schulsport. In G. Doll-Tepper (Hrsg.), *Schulsport weltweit: Fakten-Analysen-Trends*. Weltgipfel zum Schulsport; Berlin 3-5. November 1999. Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, J.(1999). „Un-Bewegte Kindheit?“. Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. *Sportunterricht*, 48 (4), 141-149.
- Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinssport - zwei völlig verschiedene Dinge?. *Sportunterricht*, 45 (1), 9-19.
- Werner, F. (2002). *Vom Wert der Werte. Die Tauglichkeit des Wertebegriffs als Orientierung gebende Kategorie menschlicher Lebensführung. Eine Studie aus evangelischer Sicht*. (Entwürfe zur christlichen Gesellschaftswissenschaft, 13). Münster: Lit.
- Wilke, W. (1989). *Werte im Hochleistungssport aus der Sicht der rezeptiven Interessenten. Eine hermeneutische Untersuchung*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.

Lebenslauf

Persönliche Daten	Name	Harald Lederer
		12.März 1981 in Wien
	Anschrift	Rosa-Jochmann-Ring 44/1/3
		1110 Wien
		0699 1176 3232
		harald.lederer@gmx.at
	Familienstand	ledig
	Eltern	Heinz Lederer
		Monika Mayerhofer (geb. Frühstück)
	Geschwister	Andreas Lederer

Schulbildung

Sep. 87-Jun.91	VS Simoningplatz, 1110 Wien
Jun. 1999	Matura am BG/BRG XI Geringergasse, 1110 Wien mit ausgezeichnetem Erfolg

Zusatzqualifikationen

seit Jul. 2007	Aufnahme als Schiedsrichterassistent in die Fußball-Bundesliga
Feb. 04	Zusatzausbildung mit Abschlussprüfung zum „Snowboardlehrer“ am Universitätssportinstitut Wien mit gutem Erfolg, Dienten
Feb. 03	Zusatzausbildung „Skilauf 2“, Bundesskiakademie St.Christoph/Arlberg
seit 2000	Ausbildung zum Fußballschiedsrichter im Wiener Fußball Verband

Studium

seit Okt. 00	Studium der Unterrichtsfächer Mathematik sowie Bewegung und Sport an der Universität Wien
--------------	---

spezifische Berufserfahrung

seit 2004	Camps 4 You Sprachreisen Gesamtleitung von Englischcamps, Koordination der Unterrichtseinheiten; Gestaltung, Organisation und Koordination der Freizeitaktivitäten in Österreich und Malta
1998-2003	EF Sprachreisen Freizeitleiter auf Kinder- und Jugendlichen Sprachkursen Reiseleitung, Organisation und Betreuung des Freizeitprogramms in England und Malta
Sept. 02 – Jul. 03	ÖTB Wien, Sektion Simmering Vorturner und Betreuung einer Kinder- und Jugendturngruppe