



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Warum im Fußball ein Torraub kein Elfmeter ist. Über
die Steigerung der moralisch-ethischen Urteils- und
Handlungskompetenz durch die Reflexion von Spielre-
geln im Sport“

verfasst von / submitted by

Mag. Andreas Wertanek

Angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

Degree programme code as it appears

On the student record sheet:

A 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Degree programme as it appears on

The student record sheet:

Interdisziplinäres Masterstudium Ethik für
Schule und Beruf

Betreut von / Supervisor:

MMMag. DDR. Paul Tarmann

Vorwort:

Die langjährige Berufserfahrung bzw. zahlreiche Unterrichtsbeobachtungen mit aktuellen und zukünftigen Kolleginnen und Kollegen ergeben das Bedürfnis in dieser Thematik weiter zu forschen. Es handelt sich hierbei um einen ganzheitlichen und interdisziplinären Zugang zwischen den Disziplinen Ethik, Pädagogik, Sportwissenschaft, Bewegungserziehung und Psychologie.

Psychosoziale Kompetenzen spielen in der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern eine immer wichtigere Rolle. Diese Arbeit soll einen Beitrag hierfür leisten.

Mit Dank an meine Kollegen und Kolleginnen, die stets gerne zu einem professionellen Austausch bereitgestanden sind.

Zudem möchte ich mich bei meinem Betreuer MMMag. DDr. Paul Tarmann bedanken, der mich in der Umsetzung dieser Thematik unterstützt hat.

Zuletzt gilt der Dank vor allem meiner Frau und Tochter und meiner Schwiegermutter, die durch ihre Unterstützung überhaupt erst die zeitliche Möglichkeit zur Erarbeitung dieser Arbeit möglich gemacht haben.

Abstract:

In dieser Arbeit wird der Bildungswert sportethischer Regelanalysen für den Ethikunterricht in der AHS analysiert. Anhand eines konkreten Fallbeispiels aus dem Fußballsport werden mögliche Kompetenzerweiterungen für Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht vor dem Hintergrund curricularer Voraussetzungen, erforderlicher moralisch-ethischer Kompetenzen, psychologischer und pädagogischer Grundvoraussetzungen, sportethischer Grundannahmen und Forderungen des aktuellen Ethiklehrplans hinsichtlich derer Legitimation und Implementierungsmöglichkeit im Ethikunterricht hermeneutisch untersucht.

Für die aktuelle Curriculumsdiskussion im Fachbereich Ethik zeigt sich, dass die stiefmütterliche Behandlung des Fachbereichs Sport nicht zu rechtfertigen ist.

Durch die Einbeziehung sportethischer Themen können ethisch-moralische Grundkompetenzen niederschwellig, praxisnah und personenbezogen gefördert werden.

Aufgrund der Bestimmung des Bildungswerts konnte ein Mehrwert zur Entwicklung ethisch-moralischer Grundkompetenzen, vor allem durch die spezielle Art von Körpererfahrungen des Sports, aufgezeigt werden.

Zudem konnten Implementierungsmöglichkeiten sportethischer Themen zu personalen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Aspekten des Ethikunterrichts entwickelt werden.

Darauf aufbauend wurden, anhand eines konkreten Fallbeispiels, adäquate Lernziele (Kompetenzen) formuliert und Anknüpfungsbereiche zu anderen Anwendungsbereichen des Unterrichtsfachs Ethik aufgezeigt.

Vor diesem Hintergrund ist ein ganzheitlicher und interdisziplinärer Zugang, mit dem Ziel der Ausbildung mündiger Schülerinnen und Schüler, in der Umsetzung sportethischer Themen für den Ethikunterricht zu empfehlen.

1. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Legitimation des Themas	1
1.1 Problemaufriss	1
1.2 Forschungsbedarf und Legitimation des Themas.....	4
1.3 Forschungsfrage	15
1.4 Forschungsmethode	17
1.5 Inhaltliche Vorgehensweise der Arbeit	22
2. Erwerb von moralisch-ethischen Kompetenzen durch die sportethische Reflexion von Spielregeln im Ethikunterricht	25
2.1 Der moralisch-ethische Kompetenzbegriff im Ethikunterricht	26
2.2 Ethisch-moralische Handlungs- und Urteilskompetenz im aktuellen Lehrplanentwurf für das Unterrichtsfach Ethik in Österreich	27
2.3 Ethisch-moralische Handlungs- und Urteilskompetenz in der fachdidaktischen Debatte .	29
2.4 Methodisches Vorgehen zur Vermittlung ethisch-moralischer Handlungs- und Urteilskompetenzen	33
2.5 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht	36
3. Der Regelbegriff im Feld der psychologischen Pädagogik	37
3.1 Der Regelbegriff im schulischen Kontext.....	37
3.2 Regeln als Ausgangspunkt zur Ausbildung ethisch-moralischer Handlungs- und Urteilskompetenzen	39
3.3 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht	42
4. Der Regelbegriff im Feld der Sportethik	43
4.1 Eine kurze philosophiegeschichtliche Analyse des Regelbegriffs	43
4.2 Der Regelbegriff im Feld der Sportethik	46
4.3 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht	49
4.3.1 Mögliche ethische Leitfragen für den Ethikunterricht:.....	50
5. Bestimmung des Bildungswerts und Vereinbarkeit mit dem Lehrplan	51
5.1 Zentrale fachliche Konzepte.....	52
5.2 Personale Perspektive im Ethikunterricht.....	56
5.2.1 Implementierungsmöglichkeiten unter dem Aspekt der personalen Perspektive	61
5.3 Gesellschaftliche Perspektive im Ethikunterricht	67
5.3.1 Umsetzung der gesellschaftlichen Perspektive im Ethikunterricht	69

5.3.2 Beispielhafte Analyse des Regelbegriffs im Fußball.....	71
5.4 Die ideengeschichtliche Perspektive	75
5.4.1 Umsetzung der ideengeschichtlichen Perspektive im Ethikunterricht	76
5.4.2 Zusammenfassung zur Vermittlung durch die Personale, Gesellschaftliche und Ideengeschichtliche Perspektive	92
5.4.3 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht.....	95
5.5 Didaktische Konzepte	97
5.5.1 Didaktische Konzepte im aktuellen Lehrplanentwurf „Ethik“	97
5.5.2 Didaktik der Sportethik im Ethikunterricht.....	98
5.5.3 Didaktische Rückschlüsse für die Anwendung sportethischer Themen im Ethikunterricht.....	100
5.5.4 Fachdidaktische Rückschlüsse für den Ethikunterricht	100
5.6 Kompetenzmodell, Kompetenzbereiche, Kompetenzbeschreibungen	103
6. Schlussteil: Zusammenfassung, Rückschlüsse und Ausblick	112
6.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Rückschlüsse für den Ethikunterricht	112
6.2 Ausblick	117
Abbildungsverzeichnis:.....	119
Literaturverzeichnis:.....	120

1. Einleitung und Legitimation des Themas

1.1 Problemaufriss

Warum ist eigentlich ein Torraub¹ im Fußball kein Elfmeter?

Oder präziser ausgedrückt: *Wieso resultiert im Regelwerk der FIFA nicht automatisch ein Elfmeter als Konsequenz auf den Tatbestand eines sogenannten Torraubes?*

Eine diesbezügliche Analyse dieser Regelauslegung im Fußball wirft einige Fragen auf:

Ist das Regelwerk² der FIFA (IFAB, 2018) schlichtweg inkonsistent? Oder liegt es am Sportethos „Fußball“?

Dürfen überhaupt Einzelvergehen kollektive Strafen nach sich ziehen?

Wie werden ähnliche Vergehen in anderen Sportarten, aber auch in anderen Rechtssystemen geahndet?

Könnte es sogar sein, dass diese Regelauslegung destruktives Verhalten begünstigt?

Gibt es Parallelen dieser Verhaltensweisen in unserem Rechtssystem oder in anderen Sportarten?

Orientiert sich das Regelwerks der FIFA an Intentionen oder Konsequenzen von Handlungen?

¹ Der Terminus „Torraub“ bezeichnet v.a. in Österreich die Vereitelung einer klaren Torchance im Sport. In Deutschland wird der Begriff „Notbremse“ oft synonym gebraucht. Offiziell wird dieser Tatbestand mit „der Vereitelung einer offensichtlichen Torchance“ bezeichnet

² Die exakte Regelauslegung wird in Regel 12 Absatz 3 (IFAB, 2018) erläutert: „Wenn ein Spieler ein Tor oder eine offensichtliche Torchance der gegnerischen Mannschaft durch ein absichtliches Handspiel vereitelt, wird er unabhängig vom Ort des Vergehens des Feldes verwiesen.“ Wenn ein Spieler mit einem Vergehen gegen einen Gegner im eigenen Strafraum eine offensichtliche Torchance vereitelt und der Schiedsrichter einen Strafstoß gibt, wird der Spieler verwarnet, wenn das Vergehen bei dem Versuch begangen wurde, den Ball zu spielen. In allen anderen Situationen (z. B. Halten, Ziehen, Stoßen, keine Möglichkeit, den Ball zu spielen etc.) ist der Spieler, der das Vergehen begeht, des Feldes zu verweisen.“

Oder interdisziplinär ausgedrückt:

In der Kombination der Unterrichtsgegenstände Ethik und Bewegung und Sport, können diese Fragen zusätzlich praxisorientiert, mit einem persönlichen Involvement, gestellt werden:

Findest du es fair, wenn im Sportunterricht dein Gegner kurz vor dem Strafraum einen Alleingang, in der letzten Minute eines entscheidenden Spiels, absichtlich durch ein Foul verhindert und sich nach dem Foulpfiff 10 Gegenspieler vor dem Ball positionieren dürfen, um einen Treffer zu verhindern?³

Sollten offensichtliche Handspiele auf der Torraumlinie, um einen Gegentreffer zu verhindern, nicht viel mehr ein Tor und eine Strafe zur Folge haben, als die „Belohnung“ eines Strafstoßes?

Anhand dieses konkreten Beispiels aus dem Fußballsport ließen sich noch viele weitere Fragen⁴ (siehe Verlauf dieser Arbeit) stellen.

Diese Fragen aus der Unterrichtspraxis sollen ein Gefühl dafür vermitteln, welche Thematik in dieser Masterarbeit behandelt werden soll.

Zudem werden zu jedem Thema ethische Fragen entwickelt, die den Ethikunterricht bereichern sollen. Sie sollen Lehrpersonen in der Praxis dazu dienen sportethische Themen im Ethikunterricht leichter implementieren zu können.

Es wird sich zeigen, dass diese sportethischen Fragen meist Fragen nach dem evaluativ Guten und auch dem normative Richtigen (vgl. Salloch et al., 2016) sind. Dies wiederum ist ein Indiz dafür, dass sportethische Themen ein breites Spektrum ethischer Fragestellungen abdecken können.

Bezugnehmend auf den Titel dieser Arbeit, stellen sich also Fragen auf der Ebene der Individual- und Sozialethik, wie auch nach dem evaluativ Guten sowie dem nor-

³ Diese Frage hat sicherlich einen suggestiven und provokanten Charakter.

⁴ Hierbei dient dieses konkrete Beispiel des Torraubs als ein exemplarisches Beispiel für viele Sachverhalte der Sportethik. Die grundsätzlichen Mechanismen dieser Thematik lassen sich in vielen Bereichen der Sportethik anwenden. Beispielsweise hat der Ranglisten Erste der Tennisrangliste (Novak Djokovic) im Jahr 2020 bei den US Open in der Spielpause einen Ball auf eine Linienrichterin geschossen. Diese ging zu Boden und hatte kurzfristig Atemnot. Daraufhin wurde Djokovic disqualifiziert. Diese Beispiele zeigen Aspekte grundsätzlicher ethischer Dilemmata (Unterschied zwischen Normen und Regeln bzw. zwischen Intention und Konsequenz einer Handlung etc.)

mativ Richtigen. Eine Analyse des Sachverhalts der Beurteilung „wie mit einem Torraub“ umgegangen werden soll, wirft einerseits die Frage nach bestehenden Regeln auf (=Ebene der regelbasierten normativen Ethiken), andererseits wird auch die persönliche Sinnhaftigkeit hinterfragt (=Ebene des evaluativ Guten). (vgl. Salloch et al. 2016)

Hieran anschließend kann der Ethikunterricht die Ausbildung eines sogenannten „Glaube an eine gerechte Welt“ (siehe Kapitel 3) thematisieren und aufgreifen.

Neben der ethischen Kompetenzvermittlung zur Fragenentwicklung hat diese Arbeit die Ausbildung moralisch-ethischer Urteils- und Handlungskompetenzen zum Ziel. Dieses Ziel soll im Ethikunterricht durch die Analyse von Regelauslegungen im (Schul-)Sport erreicht werden.

Bis Dato hat sich gezeigt, dass vor allem die Reflexionsfähigkeit eine zentrale Position für die moralische Handlungsfähigkeit, bei Lehrern bzw. Lehrerinnen und Schülern bzw. Schülerinnen, einnimmt. Hier zeigt sich eine besondere Nähe zur normativ angelegten Sportpädagogik. Das Ziel der Sportphilosophie bzw. Sportethik, gerade im schulischen Bereich, liegt hierbei in der Förderung der Mündigkeit der Sportler bzw. der Schülerinnen und Schüler und in der Ausbildung eines humanen Sports. (vgl. Segets, 2011, S. 210)

In diesem Kontext bietet sich das Themenfeld der „Reflexion von Regeln im Sport“ in besonderer Weise an, da alle Schüler am Schulsportunterricht teilnehmen müssen und die Analyse bzw. die Anwendung von Regeln aus dem Sport aus verschiedenen Gründen (siehe unten) einen Mehrwert für den Ethikunterricht bieten.

Zudem soll durch diese Thematik ein weiterer Beitrag zu einer interdisziplinär ausgerichteten Bildung (fächerübergreifend zwischen Sport- und Philosophie- bzw. Ethikunterricht) geleistet werden.

1.2 Forschungsbedarf und Legitimation des Themas

In Österreich wurde (Stand 2020)⁵ an der Einführung des Ethikunterrichts gearbeitet. Im Schuljahr 2021/22⁶ (geplant war ursprünglich das Schuljahr 2020/21) wird das Unterrichtsfach Ethik als Pflichtgegenstand⁷ in der AHS-Oberstufe eingeführt. In den Folgejahren soll dieser Unterrichtsgegenstand auf die BMHS ausgeweitet werden und schließlich die AHS-Unterstufen erreichen.

Zunächst (Stand September 2019 bzw. Feber 2020⁸) wurden die Ziele des Ethikunterrichts durch das BMUKK (2019) folgendermaßen formuliert:

Ziele des Ethikunterrichts:

Der Ethikunterricht soll Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern soll der Ethikunterricht einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten. Hierbei soll die Bereitschaft gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen in sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnissen zu übernehmen. Der Ethikunterricht bestärkt die Schülerinnen und Schüler, eigene Krisenerfahrungen aufzugreifen und sich im autonomen Handeln als selbstwirksam zu erfahren. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Ethikunterricht auch maturieren können. (BMUKK, 2019)

⁵ Nach einem Gespräch mit dem Vorsitzenden (Jenner) der ARGE-Ethik Österreich (Stand 29.04.2019) war bis Feber (2020) ein Ministerratsbeschluss zur Einführung des Pflichtgegenstands Ethik noch ausständig.

Die Einführung des Unterrichtsgegenstands ist unter der Regierung (ÖVP & FPÖ) im Koalitionsübereinkommen beschlossen worden.

Dieser Plan wurde nach Neuwahlen von einer neuen Regierung (ÖVP & Die Grünen) abermals im Koalitionsübereinkommen festgeschrieben.

⁶ An einigen Schulen wird dieses Modell bereits als Schulversuch durchgeführt.

⁷ Der Ethikunterricht ist hierbei für jene Schülerinnen und Schüler verpflichtend, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben bzw. kein Religionsbekenntnis haben.

⁸ Die „Ziele des Ethikunterrichts“ wurden ident unter der nächsten Regierung übernommen.

Der Wunsch nach einer Einführung des Pflichtgegenstands Ethik dürfte sich einer breiten Mehrheit in der österreichischen Bevölkerung erfreuen, da die Einführung des Ethikunterrichts sowohl im Koalitionsabkommen der Regierung ÖVP und FPÖ (2017-2019), als auch in der Regierung ÖVP und Die Grünen (ab 2020) zu finden ist.⁹

Im Regierungskommen der Koalition ÖVP & Grüne (Stand Feb. 2020) sind bzgl. des geplanten Ethikunterrichts folgende Angaben zu finden (vgl. ÖVP & Die Grünen, 2020, S. 297-298):

Die Schulorganisation soll unter anderem verbessert werden durch:

„Die Beibehaltung des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und eine Sicherstellung des Ethikunterrichts für all jene, die keinen Religionsunterricht besuchen (oder ohne Bekenntnis sind).“

Hierfür soll es eine „Entwicklung eines Lehramtstudiums „Ethik“ mit Anrechenbarkeit von bestehenden Aus- und Fortbildungen („Religionspädagogik und Lehrgänge“) geben.

Ein wesentlicher Aspekt der vorliegenden Arbeit ist es, zu prüfen inwieweit der geforderte Ethikunterricht durch die Reflexion sportbezogener Regeln profitieren kann.

Es wird die Frage gestellt werden, ob eine sportethische Herangehensweise im Ethikunterricht einen Beitrag für das Verständnis von Verantwortung im gesellschaftlichen Zusammenleben, die Reflexionsfähigkeit zur gelingenden Lebensgestaltung und der individuellen Lebensgestaltung (siehe „Ziele des Ethikunterrichts“) fördern kann.

⁹ Hierbei ist anzumerken, dass gerade die Koalitionspartner FPÖ & Grüne politisch diametral entgegengesetzte Meinungen im österreichischen Parlament vertreten. In diesem Kontext dürfte eine weitgehende Einigkeit über viele Gruppierungen innerhalb der österr. Bevölkerung herrschen. Auf der anderen Seite ist auch anzumerken, dass gerade die ÖVP die Mehrheit in beiden Regierungen innehatte und so als diesbezüglicher Motor (für die Einführung des Ethikunterrichts) gesehen werden kann. Zumal sie auch den selben Bildungsminister (Univ. Prof. Faßmann) für beide Legislaturperioden einsetzte.

Zudem wird die Möglichkeit der Selbstwirksamkeitserfahrung durch die Reflexion von Regeln im Sport erfragt werden, da der Umgang und die Anwendung bzw. mögliche Änderung von Regeln im Sport einen direkten und persönlichen Umgang mit sportlichen Krisen bedeutet.

Es wird die Frage gestellt werden, ob nicht gerade die Reflexion von selbst erlebten Spielregeln im Sportunterricht, da der Sportunterricht Schülerinnen und Schüler zu diesen Erfahrungen verpflichtet, einen besonderen Mehrwert für die Erreichung dieser genannten Ziele hat.

Hierbei wird auf die Stellung des Sportunterrichts hingewiesen, um den Forschungsbedarf für das interdisziplinäre Gebiet zwischen Ethik- und Sportunterricht zu hinterfragen.

Ein Blick auf derzeitige Lehrpläne in Österreich (BMBWF, 2020; FEWD, 2020; Bundes-ARGE-Ethik, 2017a & 2017b; ARGE-Ethik Tirol, 2017)¹⁰ und Deutschland (Fachverband Ethik et al. 2017a & 2017b; Comenius Institut 2011; Hessisches Kultusministerium, 2010; MfKJS Baden-Württemberg, 2016; ISB, 2009) bzw. eine Analyse der Bildungsstandards der Ethik attestieren der Sportethik ein „Mauerblümchendasein“. In den meisten Lehrplänen diverser Fachverbände in Deutschland sucht man den Begriff der Sportethik vergeblich.

¹⁰ Nach einer Emailanfrage bestätigte Jenner (29.04.2019), dass „es voraussichtlich Mitte bis Ende Mai (2019) einen neuen Lehrplan geben wird, welcher erhebliche Veränderungen zu dem bisherigen Lehrplan haben wird.“

Dieser wurde Anfang 2020 als Entwurf veröffentlicht. bzgl. der Einbindung der Sportethik bzw. dem Fach BSP gab es kaum Änderungen.

Die folgende Grafik fasst den Stellenwert von sportethischen Themen in den aktuellen Lehrplänen zusammen:

Herausgeber/ Nennungen von Begriffen:	ARGE- Ethik (Ö) ¹¹	FV Bayern	FV Hessen	FV Sachsen	Ministerium B-W.	BMBWF (AHS aktuell Ö)	BMBWF (BMS aktuell Ö)
„Sportethik“	1	0	0	0	0	1	1
„UF Bewegung und Sport (o.ä.) ¹² “	0	0	0	0	0	0	
„Sport oder Be- wegung“	1	0	0	4	3	0	1-3 ¹³

Abbildung 1 Nennungen von Sport, Bewegung und Sportethik in unterschiedlichen Ethiklehrplänen

Ein erster Überblick auf bestehende Lehrpläne bzw. Bildungsstandards ergibt folgendes Bild:

- Die Sportethik wird zweimal¹⁴ erwähnt.
- Die Interdisziplinarität zum Sportunterricht wird nie erwähnt.
- Die Einbeziehung von Bewegung oder Sport in den Ethikunterricht wird 0-4 mal (je nach Lehrplan) erwähnt¹⁵.

¹¹ In einer vorläufigen Diskussionsgrundlage zur NOST der ARGE-Ethik Tirol (2017) findet sich auch kein einziger Treffer für besagte Suchbegriffe.

¹² Hier wurde nach den Begriffen: Leibesübungen, Turnen, Bewegung und Sport und Bewegungserziehung gesucht.

¹³ In den 1-3jährigen BMS Lehrplänen taucht der Begriff einmal (analog zu den AHS Lehrplänen, als ein Vorschlag der Bereichsethik „Sportethik“ auf. Im 4jährigen Lehrplan 2 mal (+ gesundheitliche Aspekte des Sports). In den 5 & und 6jährigen Lehrplänen 3mal (+ eigener Themenbereich „Sport“)

¹⁴ In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass der aktuelle Lehrplanentwurf des BMBWF den Vorgängerlehrplan (der ARGE- Ethik) ablöst. D.h. man könnte auch von lediglich einer Nennung sprechen.

¹⁵ Interessanterweise findet sich im 3-6jährigen Lehrplan der BMS 3 Mal der Begriff Sport (Sportethik, gesundheitliche Aspekte des Sports & Sport als ein eigener Themenbereich)

- In Österreich spielt in den 4-6jährigen Ethiklehrplänen der BMS Sport eine größere Rolle, als in den AHS Lehrplänen bzw. den 1-3jährigen BMS Lehrplänen.

Zudem ist die einzige Nennung des Begriffs „Sportethik“ im aktuellen Lehrplanentwurf des Ethiklehrplans der AHS schwierig zu deuten. Laut BMBWF (2020, S. 5) wird unter dem Punkt „Anwendungsbereiche“ darauf hingewiesen, dass „in besonderer Weise auf die mit der jeweiligen Schulform verbundenen Schwerpunkte einzugehen ist. Dabei können weitere Bereichsethiken thematisiert werden, z.B. die Sportethik.“ Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob diese Möglichkeit „der Thematisierung der Sportethik“ auch gleichbedeutend mit einer Absage dieser Thematik an Schulen ohne einen diesbezüglichen Schwerpunkt darstellt.

Zusammengefasst stellt sich also die Frage, ob und warum¹⁶ die Sportethik ein sogenanntes „Mauerblümchendasein“ innerhalb der Lehrpläne¹⁷ und den Bildungsstandards für den Unterrichtsgegenstand Ethik fristet.

Dietrich Kurz (2001, S. 448) stellt bei Betrachtung der gegenwärtigen Literatur fest, dass „sich tatsächlich in den einschlägigen sportdidaktischen und sportpädagogischen Erörterungen Worte wie „Ethik“ und „Moral“ kaum finden.“

Die Wurzeln dieses curricularen Problems dürften bereits auf allen (curricularen) Ebenen beginnen, da verglichen mit dem Lehren sportmotorischer Fertigkeiten für das Lehren sozialer Einstellungen (oder die Entwicklung einer Moral), keine Lehrgänge, noch nicht einmal bewährte Rezepte für die Gestaltung des Unterrichts vorliegen (vgl. Kurz, 2001, S. 449).

Auffallend ist auch, dass trotz der Betonung des interdisziplinären Charakters des Fachs Ethik in keinem einzigen Lehrplan das Unterrichtsfach Bewegung und Sport genannt wird. So ist etwa im Fachprofil Ethik des ISB (2009, S. 2) folgendes zum fachübergreifenden Charakter zu lesen:

¹⁶ Es stellen sich Fragen wie: Wurde der Sport übersehen? Eignet sich Sport nicht für den Einsatz im Ethikunterricht? Kurz: Die Möglichkeiten und Grenzen sportethischer Inhalte für den Einsatz im Ethikunterricht sollen erforscht werden.

¹⁷ Innerhalb dieser Fragestellung stellt sich zusätzlich die Frage, wieso insbesondere im AHS Lehrplan der Sport bzw. die Sportethik kaum Beachtung findet und wieso der Sport im Ethiklehrplan der BMS eine höhere Bedeutung erfährt.

Der Ethikunterricht stützt sich vielfach inhaltlich auf einen interdisziplinären und fächerverbindenden Ansatz und greift bei der Entwicklung von Fragen und Antworten zum guten Leben auf Aussagen der Anthropologie, der Psychologie, der Philosophie, der Theologie, der Biologie und anderer wissenschaftlicher Disziplinen zurück. Er stellt somit die Fragen nach dem - Menschen und seinem Leben im Sinn eines ganzheitlichen Verständnisses. (ISB, 2019, S. 2)

In den Ausführungen zum Lehrplanbezug des BMUKK (2019) bzw. des BMBBWF (2020a) werden mehrere wissenschaftliche Anknüpfungspunkte explizit aufgezählt, allerdings bleibt abermals der Sportunterricht unerwähnt:

Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts ist die Philosophie. Bezugswissenschaften sind Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft, aber auch Geschichte, Rechtswissenschaft, Biologie, Wirtschaftswissenschaft, Politologie, u. a. m. (BMUKK, 2019)

Die „Nichteinbindung“ des Sportunterrichts ist in diesem Kontext sehr interessant, da Bewegung und Sport seit Anbeginn der Anthropologie in nahezu allen anthropologischen Konzepten eine bedeutende Rolle (vgl. Pflieger, 2017; Artl, 2001; Grupe, 2001) hat und in diesem Kontext sogar eine wichtige Rolle für eine ganzheitliche Bildung (vgl. Schmidt-Millard, 2001; Segets, 2011) einnimmt.

Zudem böte die Interdisziplinarität zwischen Ethik- und Sportunterricht die Möglichkeit, an konkreten Handlungen und Erfahrungen (aus dem Sportunterricht) anzuknüpfen, um das Reflexionsvermögen der Schüler und Schülerinnen anzusprechen. (vgl. Segets, 2011)

Kurz (vgl. 2001, S. 449) sieht zwar grundsätzlich Schwierigkeiten dieses Reflexionsvermögen der Handlungsfähigkeit empirisch zu überprüfen, aber Kurz (2001, S.449-450) erklärt weiter, dass

es kaum bestreitbar ist, daß sich das Schulfach Sport, verglichen mit anderen Schulfächern, in einer einzigartig günstigen Position befindet. Denn in ihm ist es möglich, ja sogar selbstverständlich, daß über soziales Miteinander und Moral nicht nur gesprochen wird (wie im Ethikunterricht), sondern soziales Miteinander und Moral immer erst handelnd realisiert werden. (Kurz, 2001, S. 449-450)

Diese Erklärungen von Kurz (vgl. 2001) deuten die Vorteile einer Interdisziplinären Vermittlung zwischen dem Ethikunterricht und dem Sportunterricht an. Zudem ist der Sportunterricht der einzige Unterricht, indem Körperlichkeit nicht nur theoretisch reflektiert, sondern praktisch erfahren wird. (vgl. Ruin, 2015; Krüger, 2019). Diese praktische Erfahrung könnte im Ethikunterricht aufgegriffen und behandelt werden.

Durch die verpflichtende Teilnahme am Sportunterricht werden alle Schüler und Schülerinnen zu Handlungen im sportlichen Kontext „verpflichtet“. Diese „Verpflichtung“ zu „intrinsischen Sporterlebnissen“ bietet den perfekten Nährboden für eine theoretische Nachbehandlung/Reflexion des Erlebten im Ethikunterricht.

Eine theoretische Aufarbeitung dieser, im Fach Bewegung und Sport erlernten Handlungsfähigkeiten im Ethikunterricht, könnte die moralisch-ethische Urteils- und Handlungskompetenz fördern.

Der Mehrwert für die Schüler liegt dabei auf der Hand, es würden Ethik- und Sportunterricht jeweils voneinander profitieren.

In der Variante der ARGE-Ethik in Österreich, wird die Sportethik lediglich einmal namentlich genannt. Allerdings wird in diesem Lehrplan die Sportethik als „Erweiterungsmöglichkeit des Kernunterrichts“ angeführt. (vgl. ARGE-Ethik, 2017, S. 10). Der genaue Wortlaut lautet (ARGE-Ethik, 2017, S. 10):

Die Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Einzelthemen obliegt der Lehrperson. In besonderer Weise ist auf die mit dem jeweiligen Schultyp verbundene Schwerpunktsetzung einzugehen. Dabei können weitere Bereichsethiken thematisiert werden, z.B. die Sportethik. (Bundes-ARGE-Ethik, 2017, S. 10)

Die geringe Forderung nach Themen der Sportethik verstärkt die Frage nach ihrer Legitimation für den Unterricht. In diesem Kontext sollen ihre Vorteile, aber auch ihre Grenzen für die Bildungserziehung verständlich gemacht werden.

Da die Entwicklung des Ethikunterrichts in Österreich gerade erst im Anfangsstadium (Entwicklung der Lehrpläne, Optimierung der Fachlehrerausbildung etc.) steht, soll diese Arbeit, zunächst, einen Beitrag dazu leisten, die Bestimmung des Bildungswertes der Sportethik zu verstehen.

Im aktuellen Entwurf des Ethiklehrplans (Bundes-ARGE, 2019) werden die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts auf der ersten Seite zusammengefasst:

Zu den wichtigsten Zielen (Bundes-ARGE, 2019, S. 1) zählt „die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen“.

Zudem soll „der Ethikunterricht die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen unterstützen und ein autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln fördern.“ Hierbei „stärkt er (der Ethikunterricht) die argumentative Prüfung der eigenen Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile.“

Den zweiten Teil der Bildungsziele und Lehraufgaben, welche sehr konzentriert auf (nur) einer Seite zusammengefasst werden, widmet sich der Festlegung von Grundlagen-, Bezugs- und Integrationswissenschaft des Ethikunterrichts:

Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts ist die Philosophie.

Bezugswissenschaften sind insbesondere Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Religionswissenschaft, Theologie, Geschichte, Politologie, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Biologie.

Als Integrationswissenschaft vertieft die Ethik praktisch-philosophische Diskurse durch Erkenntnisse der einschlägigen Bezugswissenschaften und bindet die Ergebnisse an die Gegebenheiten der Lebenswelt zurück. (Bundes-ARGE, 2020, S. 1)

Zusammenfassend wird der Sportunterricht allenfalls innerhalb „einschlägiger“ Bezugswissenschaften, als Integrationswissenschaft, für den Ethikunterricht „mitgedacht“.

Allerdings böte eine Verschränkung des Ethikunterrichts mit der Sportwissenschaft bzw. dem Sportunterricht viele Chancen, da der Sportunterricht durch seine ganzheitlich-mehrperspektivische Ausrichtung einen direkten Zugang zu persönlichen Erfahrungen eröffnet. (vgl. Ruin 2015; Kurz, 2001; Krüger, 2019)

Nach Johannes Rohbeck (2017, S. 48) besteht die Wissensvermittlung im Ethikunterricht zwischen „der Vermittlung historischer philosophischer Theorien einerseits und zugleich aus den Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen.“

Einen weiteren Aspekt dieser Thematik eröffnet der sogenannte E-Sport. Auch wenn im Moment noch diskutiert wird inwieweit es sich bei E-Sport um (echten) Sport handelt bzw. ob der E-Sport auch Einzug in den Sportunterricht integriert werden soll. (vgl. Schmidt-Sinns & Wendeborn, 2020)

¹⁸ Diese Grafik soll im Zuge dieser Arbeit nur einen Eindruck über das weite Spektrum der E-Sports vermitteln. Einen besseren Überblick über diese Grafik erhält man unter <https://medium.com/@nicolas.besombes/esports-professions-e402a1c3ab92>



Abbildung 3 Umsatz E-Sports von 2017-2019 (Statista.de)

Jürgen Schmidt-Sinns und Thomas Wendeborn (2020) geben einen Überblick über die Entwicklung des E-Sports an den deutschen Schulen. Hierbei kommt der Deutsche Bundestag zu dem Schluss, dass E-Sports zumindest in den Aspekten Vereinswesen, Training, Taktik, Anstrengung, Kommunikation, Reaktion Parallelen zum klassischen Sport aufweisen. (vgl. Deutscher Bundestag, 2019, zit. n. Sinns-Wendeborn, 2020, S. 110).

Jedoch äußert Wendeborn et al. (2018, S. 454) „Skepsis gegenüber der Verschränkung des Lebensraumes Schule mit E-Sport.“ Begründet wird diese Skepsis damit, dass es zu einer Verdrängung des real-sportlichen Sich –Bewegens durch realarmes Spielen (= E-Sport) kommen könnte (vgl. Schmidt-Sinns & Wendeborn, 2020, S. 112; Krüger, 2020).

Zusammenfassend kann vermutet werden, dass E-Sports einen größeren Einzug in das gesellschaftliche Leben und somit auch in die Schule bekommen werden. Grundsätzlich können hierbei Parallelen zur Real-Sportwelt gezogen werden, allerdings nur auf einer virtuellen Ebene (die kognitiven Aspekte des Sports ausgenommen). Aus diesem Grund scheint eine Thematisierung und Sensibilisierung dieses Aspekts wichtig, allerdings wehrt sich der Schulsport bisher Inhalte des E-Sports verstärkt zu integrieren, da sich der Schulsport gerade durch die aktive (nicht virtuelle) Bewegung auszeichnet.

Umso mehr bietet dieser Aspekt einen Anknüpfungspunkt für den Ethikunterricht, da genau die Themen „richtiger Umgang mit E-Sport“, aber auch vor allem „die Analyse der Spielregeln der E-Sports“ eine immer größer werdende Rolle für unsere Gesellschaft spielen wird.

Zusammenfassend könnte die Titelfrage: „Warum im Fußball ein Torraub kein Elfmeter ist?“ einen guten Einstieg zu vielen Ebenen des Ethikunterrichts eröffnen. Das Spektrum spannt sich hierbei von der geschichtlich gewachsenen Tradition des Fußballs über den eigenen Umgang mit diesen Regeln im Sportunterricht bis zum alltäglichen autonomen-reflexiven Umgang mit diesen Regeln.

In diesem Zusammenhang soll geklärt werden, inwieweit ein Mehrwert für die Kompetenzvermittlung durch den Einsatz sportethischer Fragestellungen gegeben ist.

Erst nachdem die Analyse des Bildungsbeitrags der Sportethik für den Ethikunterricht abgeschlossen wurde, wird nach dem „WIE“ (= Methode) gefragt werden. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass sich diese Arbeit in erster Linie mit der sogenannten „Legitimationsfrage“ der Sportethik für den Einsatz im Ethikunterricht beschäftigt. Erläuterung der (möglichen) methodischen Umsetzung bzw. der Implementierung im Unterricht, sollen das Gesamtverständnis für die beschriebene Thematik erhöhen und greifbarer machen.

Zudem soll diese Arbeit ein sauberes begriffliches Fundament für anschließende Forschungen bieten.

Nachdem der Forschungsbedarf und die Zielstellung dieser Arbeit erläutert wurden, soll an dieser Stelle ein Blick auf die Forschungsfrage, beziehungsweise auf die Methode zu deren Lösung geworfen werden.

Danach wird dieses einleitende Kapitel mit einer Kurzbeschreibung der inhaltlichen Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfrage abgeschlossen werden.

1.3 Forschungsfrage

Die zentrale Frage für diese Forschungsarbeit lautet:

Inwieweit lässt sich die moralisch-ethische Handlungs- und Urteilskompetenz im Ethikunterricht durch die Reflexion und Anwendung von Spielregeln des Sports fördern?

Die Beantwortung dieser Frage bedarf zunächst einer Klärung des „moralisch-ethischen Kompetenzbegriffs“. Darauf aufbauend soll der „Regelbegriff“ aus der Sicht Sportethik durch Rückschlüsse der psychologischen Pädagogik erläutert und auf Kompatibilität geprüft werden.

Nachdem die Frage der Vereinbarkeit zwischen der Reflexion von Spielregeln des Sports im Ethikunterricht und moralisch-ethischem Kompetenzerwerb geklärt ist, kann die Frage „inwieweit eine Legitimation des Themas im Ethikunterricht gegeben ist“ erläutert werden.

Um einen genuinen, aber auch stringenten methodischen Aufbau zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage zu gewährleisten, kann diese Forschungsfrage auf zwei Ebenen behandelt werden:

Auf der ersten Ebene stellt sich die Frage:

- Inwieweit können moralische Grundkompetenzen (siehe Abbildung 4) durch die Reflexion und Anwendung von Spielregeln im Sport gefördert werden?

Auf der zweiten Ebene kann die Folgefrage folgendermaßen erledigt werden:

- Welchen Beitrag kann eine sportethische Herangehensweise zur Reflexion von Spielregeln im Sport im Ethikunterricht für das Verständnis von Verantwortung im gesellschaftlichen Zusammenleben, die Reflexionsfähigkeit zur gelingenden Lebensgestaltung und der individuellen Lebensgestaltung (kurz: zu den „Zielen des Ethikunterrichts“) leisten?

Beide Aspekte der Forschungsfrage orientieren sich an einer möglichen moralisch-ethischen Kompetenzentwicklung (siehe Abbildung 4) im und durch den Ethikunterricht. Im Hauptteil dieser Arbeit werden die Komponenten der diesbezüglichen Kompetenzentwicklung genauer analysiert und beschrieben.

(II) moralische Urteilskompetenz	(III) moralische Handlungskompetenz
bestimmende und reflektierende moralische Urteilskompetenz	selbständige Stellungnahme zu moralischen Entscheidungsproblemen
(I) moralische Grundkenntnisse	

Abbildung 4 Moralisch-ethische Kompetenzen im Ethikunterricht (DFG Projekt Ethik, 2019)

Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es zur Beantwortung dieser zentralen Fragen natürlich einiger Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen bedarf. Diese werden gegebenenfalls am Beginn des jeweiligen Kapitels erfolgen.

Diese eben genannten Ebenen der Forschungsfrage werden in diesem Teil der Einleitung lediglich „thematisch“ erwähnt und sollen im letzten Teil der Einleitung, durch eine Ausformulierung der inhaltlichen Vorgehensweise sogleich wieder aufgegriffen und geschärft werden.

In diesem, zu diesem Zeitpunkt rein „methodischen“, Teil der Einleitung werden die Themenfelder dieser Arbeit zusammengefasst:

Es handelt sich dabei um Fragen:

- zum Forschungsbedarf dieser Thematik,
- zur Legitimation des Themas,
- der Art des verwendeten Regelbegriffs,
- zur Definition eines „moralisch-ethischen“ Urteils- und Handlungskompetenzbegriffs und
- der Möglichkeit zur Implementierung sportethischer Thematiken im Ethikunterricht.

Folgend soll geklärt werden, mit welcher wissenschaftlichen Vorgehensweise die genannten Fragen erforscht werden. Hierzu wird zunächst das Feld der fachdidaktischen Forschung beschrieben, um danach die gewählte Forschungsmethode zu legitimieren.

1.4 Forschungsmethode

Reinders Duit (2004, S. 23-24) unterscheidet zwischen vier wesentlichen Aufgabefeldern der fachdidaktischen Forschung, nämlich der „(1) fachlichen Klärung, (2) Didaktischen Analyse, (3) empirischen Unterrichtsforschung und der (4) fachdidaktischen Curriculumforschung.“

Ausgehend von der zuvor geschilderten Thematik bzw. der beschriebenen Forschungsfrage, wird ersichtlich, dass für die Lösung der gestellten Forschungsfrage vor allem die Methode der „didaktischen Analyse“ in Frage kommt.

Duit (2004, S. 24) definiert die didaktische Analyse als „eine Untersuchung des Bildungswertes eines gewählten Inhalts.“ Allerdings müssen alle vier Aufgabefelder, sowie die hermeneutisch-analytische und empirische Forschung, als eng verzahnt, also zusammenhängend verstanden werden. (vgl. Duit, 2004).

Die Bestimmung des Bildungswertes wird in dieser Arbeit durch eine fachliche Klärung und eine didaktische Analyse (vgl. Duit, 2004, S. 22) erfolgen. Hierfür eignen sich vor allem hermeneutisch-analytische Methoden. (vgl. Duit, 2004, S. 23)

Diese Analyse soll auch den Weg für eine fachdidaktische Curriculumsdiskussion ebnen. Um diesen Schritt tätigen zu können, muss nach Ulrich Kattmann et al. (1997) zunächst das „Informationsangebot gewissermaßen in eine Sprache übertragen werden, die von allen Beteiligten an einem Curriculumsprozess verstanden werden kann.“

Auch Timo Leuders (2015) spricht sich zur Lösung der beschriebenen Forschungsfrage für eine hermeneutisch-analytische Bearbeitung aus. Auch wenn Leuders (2015, S. 216) Kernforschungsgebiete der Fachdidaktik etwas ausschweifender (als Duit, 2004) beschrieben werden, so sind seine Ansichten bezüglich der Frage nach der Bestimmung des Bildungswerts eines Inhalts nahezu ident mit den Schilderungen von Duit (vgl. 2004).

Leuders (2015, S. 216 zit. n. Heitzmann, 2013; KVFF, 1998; Terhart, 2011) fasst die Forschungsschwerpunkte der Fachdidaktik folgend zusammen:

1. Curriculare Strukturierung und bildungstheoretische Begründung von Zielen und Inhalten des Unterrichts (z.B. Heymann, 1996; Niss, 1996);
2. fachliche Analyse und Aufbereitung von Lerngegenständen mit didaktischer Perspektive (z.B. in Mathematik in Form von «Stoffdidaktik», vgl. Sträßer, 2013);
3. Erforschung von fachlichen Lernprozessen und deren psychischen und sozialen Bedingungen (fachbezogene Lernforschung);
4. Erforschung der Lehr-Lern-Prozesse im (realen) Fachunterricht (Unterrichtsforschung);
5. Entwicklung, Erforschung und Optimierung von Lernumgebungen im (gestalteten) Fachunterricht (fachdidaktische Entwicklungsforschung);
6. Erforschung der Entwicklung, Struktur und Wirkungen von fachbezogenen Kompetenzen und dem Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern (Professionsforschung).

Auch wenn Leuders (vgl. 2015, S. 227-230) große Teile der fachdidaktischen Forschung streng empirisch einstuft, so weist auch Leuders (2015, S. 228) darauf hin, dass es innerhalb der empirischen Bildungsforschung eine Notwendigkeit der Entwicklung lokaler Theorien sowie enger an den Nutzungskontext gebundener Entwicklungsforschung“ gibt. „Interpretative qualitative Herangehensweisen“, so meint Leuders (2015, S. 228) weiter, „dienen der Hypothesenüberprüfung und auch der Generierung von Wissen.“

Den Zusammenhang zwischen deduktiven und induktiven Forschungsmethoden stellt Leuders (2015, S. 229) folgendermaßen dar:

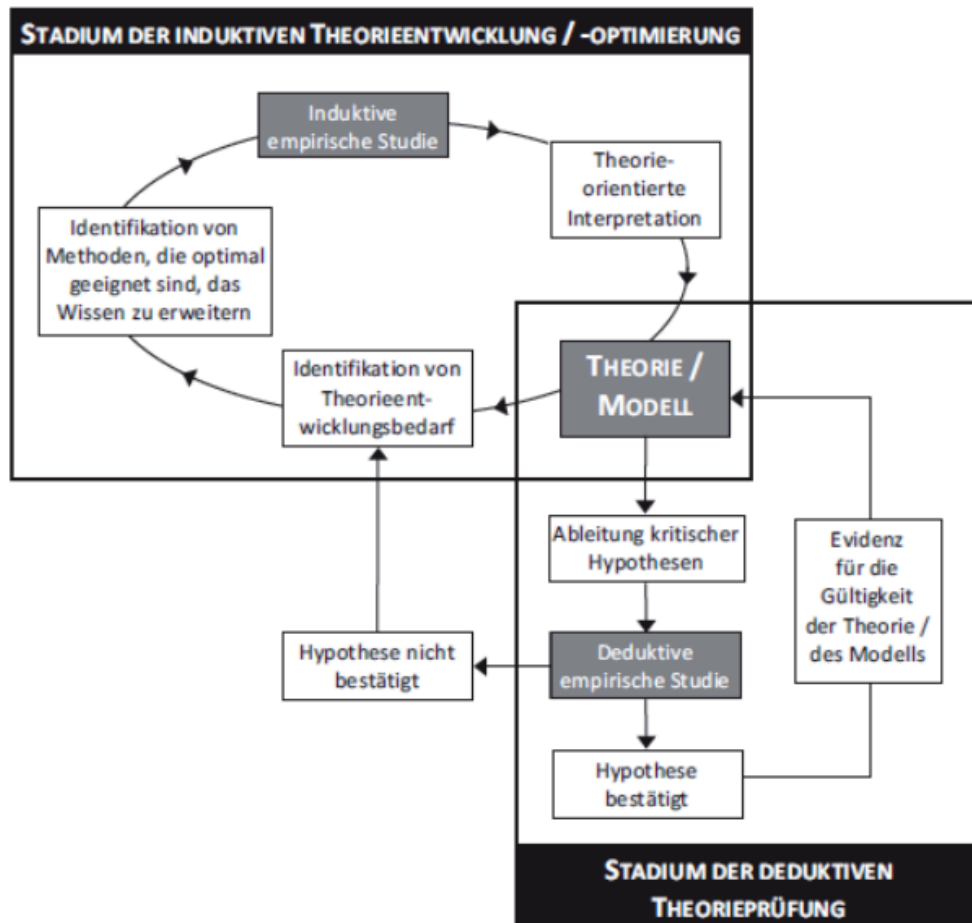


Abbildung 5 Der Forschungsprozess als Verschränkung von Theorieentwicklung und Theorieüberprüfung (Wirtz & Schulz, 2012, S. 62)

Zur Klärung der Forschungsfrage für die kommende Arbeit sei noch einmal darauf hingewiesen, dass sich das Forschungsgebiet zwar in der Schnittmenge zwischen der induktiven und deduktiven Theorieentwicklung befindet, allerdings zunächst über die Bestimmung des Bildungswertes ein theoretisches Fundament gelegt werden soll, auf dem weitere Rückschlüsse für Ethikunterricht erfolgen können.

Es steht also zunächst die Frage nach der Legitimation der Sportethik für den Einsatz im Schulunterricht an erster Stelle, bevor Hypothesen zu deren Einsatz im Unterricht getroffen werden können.

Beide Forschungsgebiete verlangen nach einer hermeneutisch-analytischen Klärung, bevor sie der (rein) empirischen Erforschung überhaupt geöffnet werden können. Kattmann et al. (1997) (siehe Abb. 4) fassen die methodische Vorgehensweise folgendermaßen zusammen:

Methodisch gesprochen, handelt es bei der fachlichen Klärung um eine hermeneutisch-analytische, bei der Erfassung der Lernperspektive um eine empirische und bei der didaktischen Strukturierung um eine konstruktive Untersuchungsaufgabe. Diese drei Komponenten der Didaktischen Rekonstruktion sind mit jeweils adäquaten Methoden zu bearbeiten. (Kattmann et al. S. 10)

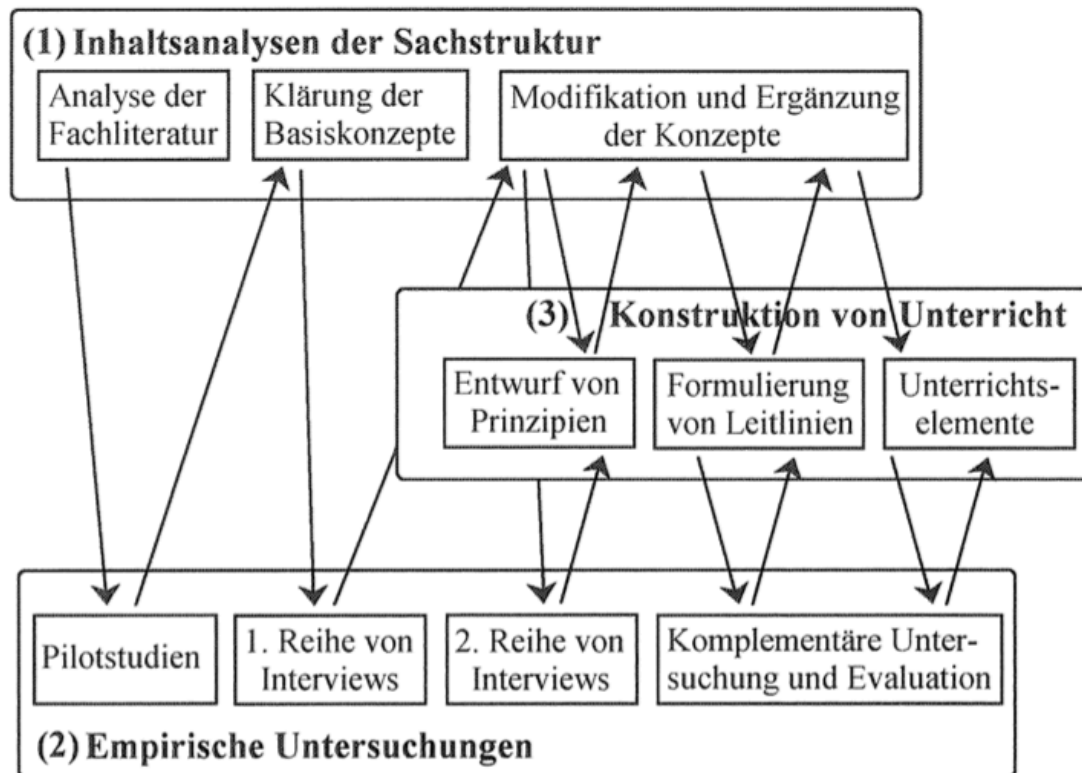


Abbildung 6 Untersuchungsablauf: Iterative Abfolge der Forschungsschritte. Kattmann et al. (1997, S. 13)

Zusammenfassend sollen die folgenden Forschungsergebnisse Aufklärungsarbeit leisten, um die Legitimation von sportethischen Inhalten im Schulunterricht zu klären, deren Bildungsgehalt herauszuarbeiten und eine allfällige Umsetzung des genannten Themas im Ethik- und Schulunterricht zu erleichtern.

Die Schwerpunkte dieser Forschungsarbeit liegen in folgenden Aspekten der fachdidaktischen Forschung:

- Klärung der Legitimation (Ebene 1)
- Beitrag zur Curriculumsdiskussion (Ebene 1)
- Formulierung von Leitlinien (Übergang zu Ebene 2)

Das Themenfeld für die folgenden Ausführungen wird also eine (vgl. Stoke, 1997) sogenannte „nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ (siehe Abb. 7) darstellen.

Nachdem die Methode zur Erforschung der aufgestellten Forschungsfrage präsentiert wurde, soll im folgenden Unterkapitel eine Übersicht gegeben werden, wie sich die Forschungsarbeit inhaltlich gestalten wird.

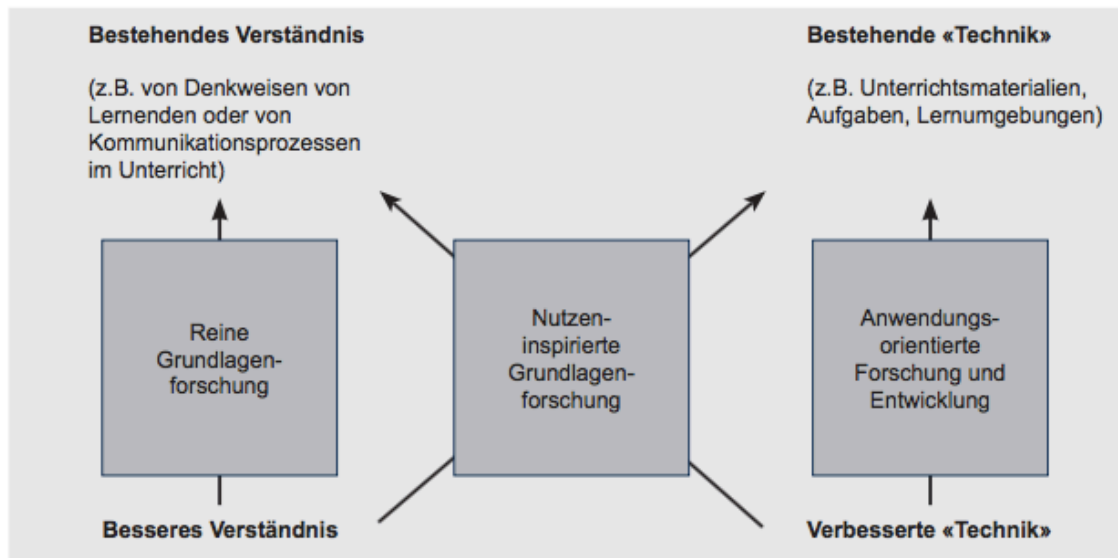


Abbildung 7 Grundlagen d. nutzeninspirierten Grundlagenforschung. (Stokes, 1997)

1.5 Inhaltliche Vorgehensweise der Arbeit

Nachdem die Forschungsmotivation, die Forschungsfrage, die wissenschaftliche Methode und der Forschungsbedarf dieser Arbeit beschrieben wurden, wird ein kurzer Überblick über die inhaltliche Vorgehensweise gegeben.

Der grobe Aufbau der Arbeit wird sich an den zuvor genannten Ebenen der Forschungsfrage orientieren, um die eine Antwort auf die Forschungsfrage zu generieren.

Am Beginn der Forschungsarbeit steht (siehe Kapitel 1.2) die Frage nach der pädagogisch-didaktischen Legitimation des Themas bzw. der Problemaufriss. Gerade bei einem, im schulischen Kontext unterrepräsentierten Thema, steht für die didaktische Transformation sportethischer Themen die Legitimationsfrage im Mittelpunkt. (vgl. Segets, 2011, S. 223)

Zur Klärung des Forschungsbedarfs wurden bestehende Lehrpläne und Bildungsstandards (Bundes-ARGE-Ethik, 2017a & 2017b; ARGE-Ethik Tirol, 2017; BBFW, 2020a; Fachverband Ethik et al. 2017a & 2017b; Comenius Institut 2011; Hessisches Kultusministerium, 2010; MfKJS Baden-Württemberg, 2016; ISB, 2009) des Unterrichtsfachs Ethik hinsichtlich der Legitimation für sportethische Inhalte, vor allem aber in Hinblick auf eine interdisziplinäre Ausrichtung von Ethik- und Sportunterricht, analysiert. Nach der Klärung des Forschungsbedarfs werden im Hauptteil der Arbeit sukzessive die Unterfragen der Forschungsfrage beleuchtet.

Bevor im Hauptteil inhaltliche Fragen geklärt werden, müssen wichtige Begriffe der Thematik erläutert werden. Hierfür werden moralisch-ethische Kompetenzen für den Ethikunterricht herausgearbeitet und beschrieben (siehe Kapitel 2). Zudem werden diese Kompetenzen hinsichtlich ihrer Kompatibilität zu sportethischen Inhalten überprüft.

Diese Analyse soll Ziele des Ethikunterrichts hinsichtlich der Ausbildung von moralischen Handlungs- und Urteilskompetenzen konkretisieren. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen können die ersten Schritte zur Implementierung des Themas im Ethikunterricht getätigt werden.

In den Kapiteln 3 und 4 werden Erläuterungen zum sportbezogenen Regelbegriff aus pädagogisch-psychologischer (siehe Kapitel 3) und philosophisch-ethischer Sicht (siehe Kapitel 4) getätigt. Darauf aufbauend kann eine Festlegung auf einen themenbezogenen moralischen Regelbegriff erfolgen. Dieser themenbezogene Regelbegriff ist für diese Arbeit zentral und bildet den Grundstein für eine weitere Vorgehensweise. (vgl. Drexel, 2001)

Nach der eben beschriebenen Grundsteinlegung dieser Arbeit wird der Bildungswert des aktuellen sportethischen Themas für den Ethikunterricht untersucht.

Ausgehend von Studien der Sportsoziologie und Erkenntnissen der philosophischen Anthropologie, soll die Sinnhaftigkeit dieser sportethischen Thematik im schulischen Kontext hinterfragt werden.

Nachdem eine vorläufige Antwort für die Legitimation aus rechtlicher (= Analyse des aktuellen österreichischen Lehrplanentwurfs „Ethik“) und philosophischer Sicht (= Analyse des Bildungsbegriffs durch Erkenntnisse der philosophischen Anthropologie) erfolgt ist, sollen die fachdidaktischen Konzepte bzw. Überlegungen der Fächer Ethik und Bewegung und Sport mit der aktuellen Thematik in Verbindung gebracht werden. (vgl. Kurz, 2001)

Eventuelle Schnittmengen aus beiden Fächern (Ethik und Bewegungserziehung) sollen einen Erkenntnisgewinn zu den beschriebenen Ebenen (möglicher moralischer Grundkompetenzerwerb und Bildungswert) der Forschungsfrage erzeugen.

Um diese abstrakten Ebenen (Legitimation, Curriculumsdiskussion und Leitideen für den Unterricht) ein wenig greifbarer zu machen, soll das Titelbeispiel (Torraub im Fußball) als roter Faden für die Unterrichtspraxis stehen. Somit sollen Implementierungsmöglichkeiten für bereits gewonnene theoretische Erkenntnisse anhand eines konkreten Unterrichtbeispiels aufgezeigt werden.

Diese konkreten Überlegungen für den Unterrichtseinsatz werden direkt im Zusammenhang des aktuellen, österreichischen Lehrplanentwurfs des Unterrichtsfachs Ethik erarbeitet. Dadurch werden praxisorientierte Rückschlüsse für den Unterricht und die aktuelle Curriculumsdiskussion des Fachs Ethik gewonnen.

Aufgezeigte Implementierungsmöglichkeiten¹⁹ werden sich an aktuellen fachdidaktischen Beiträgen der Ethik, Sportethik und Sportwissenschaft orientieren. Hierfür werden in den spezifischen Themen am Ende der jeweiligen Kapiteln Implementierungsmöglichkeiten bzw. Anknüpfungspunkte für den Ethikunterricht kurz aufgezeigt. Außerdem werden exemplarisch ethisch-moralische Fragen für den Einsatz im Ethikunterricht formuliert.

Zusammenfassend lässt sich das Ziel dieser Arbeit folgendermaßen beschreiben:

Im Entwicklungsprozess eines modernen Ethikunterrichts soll die Frage geklärt werden, inwiefern die Sportethik einen Mehrwert für den Ethikunterricht bringen kann. Genauer gesagt, soll gezeigt werden, inwieweit durch die Einbindung spezieller Aspekte der Sportethik (in diesem Fall durch die Reflexion von Spielregeln im Sport) die Ausbildung einer moralisch-ethischen Handlungs- und Urteilskompetenz profitieren kann.

Zudem sollen diesbezügliche Erkenntnisse das Handlungsspektrum für den Ethikunterricht vergrößern und eine weitere Chance für einen ganzheitlich und interdisziplinär ausgerichteten Ethikunterricht bieten.

Im Schlussteil wird es zu einer vorläufigen Beantwortung der Forschungsfrage kommen. Daraus resultierende Überlegungen für eine allfällige Umsetzung im Ethikunterricht werden diskutiert und hieraus ein Ausblick für weiterführende Thematiken gegeben.

¹⁹ Diese Implementierungsmöglichkeiten werden bewusst kurz und einfach gehalten. Sie sollen vorrangig als Gedankenanstoß für eine allfällige Umsetzung im Ethikunterricht dienen. Es werden vor allem ethische Fragen formuliert, die im Ethikunterricht Anwendung finden können.

2. Erwerb von moralisch-ethischen Kompetenzen durch die sportethische Reflexion von Spielregeln im Ethikunterricht

In diesem Kapitel werden Anknüpfungspunkte der Sportethik, konkret der aktuellen Forschungsfrage, mit dem aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfachs Ethik hergestellt. Hierbei wird bewusst ein praxisorientierter Zugang gewählt.

D.h. anstatt einer „klassischen“ Aufarbeitung der theoretischen Inhalte, werden die nötigen Fragestellungen (siehe Kapitel 1.3) direkt in den dazugehörigen Punkten des Lehrplans behandelt. Dadurch wird ersichtlich, welchen Mehrwert bzw. welche Möglichkeiten der Einsatz von sportethischen Fragestellungen im Ethikunterricht erzielen kann.

Es werden hierfür bewusst große Teile des aktuellen Lehrplanentwurfs in dieser Arbeit angeführt, da eben auch die Ebene der Curriculumsdiskussion (siehe Einleitung) eine große Rolle für die Beantwortung der Forschungsfragen spielt.

Darauf aufbauend können im Schlussteil exemplarisch Überlegungen zur Umsetzung im Ethikunterricht entstehen.

Durch diese Vorgehensweise soll diese Arbeit einen praxisorientierten Charakter erhalten.

Aufgrund verschiedener Zielebenen dieser Arbeit (Curriculare Ebene, Legitimationsebene, Interdisziplinäre Ebene und Umsetzungsebene des Themas) werden einzelne theoretische Vertiefungen zu spezifischen Anwendungsbereichen/Aspekten nur individuell anhand der jeweilig angeführten Quellenverweise möglich sein.

Jedoch wird nochmals darauf hingewiesen, dass der pädagogische-didaktische Charakter dieser Arbeit im Vordergrund steht und daher nicht näher auf spezifische philosophisch-ethische Thematiken eingegangen werden kann.²⁰

Am Beginn dieses Kapitels wird zunächst der moralisch-ethische Kompetenzbegriff näher erläutert.

²⁰ Gerade beim Aufzeigen von möglichen Anwendungsbereichen werden einige Themen nur oberflächlich behandelt, um mögliche Anwendungsbereiche aufzeigen zu können. Es wird versucht, so gut wie möglich hierfür durch diverse Quellenangaben im Text eine allfällige Vertiefung in diese Thematiken zu ermöglichen.

2.1 Der moralisch-ethische Kompetenzbegriff im Ethikunterricht

Wie bereits einleitend in diesem Kapitel erwähnt, werden zunächst konkreten Formulierungen des aktuellen Lehrplanentwurfs Ethik (BMBWF, 2019²¹) angeführt, um danach Implementierungsmöglichkeiten des gewählten Themas (Warum ist im Fußball ein Torraub kein Elfmeter?) zu diskutieren.

Bevor aber in medias res gegangen wird, werden einige Begriffserklärungen vorangestellt.

Zunächst werden die Begriffe „moral-ethische Handlungs- und Urteilkompetenz“ erläutert, um deren (mögliche) Förderung im Ethikunterricht zu untersuchen.

Einen ersten Überblick zu diesen moralisch-ethischen Kompetenzen vermittelt das DFG Projekt Ethik (2019).

(II) moralische Urteilskompetenz	(III) moralische Handlungskompetenz
bestimmende und reflektierende moralische Urteilskompetenz	selbständige Stellungnahme zu moralischen Entscheidungsproblemen
(I) moralische Grundkenntnisse	

Abbildung 8 Moralisch-ethische Kompetenzen im Ethikunterricht (DFG Projekt Ethik, 2019)

Diese schemenhafte Beschreibung der moralisch-ethischen Kompetenzen wurde bereits in der Einleitung, zum besseren Verständnis der Thematik, angeführt. In diesem Kapitel sollen die einzelnen Faktoren genauer analysiert und mit dem aktuellen Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik abgeglichen werden.

²¹ Im weiteren Verlauf wird als Quelle des Lehrplans das Bundesministerium für Bildung und Forschung angeführt. Es handelt sich hierbei um den verbindlichen, zukünftigen AHS Lehrplan des Unterrichtsfachs Ethik. Eine vollständige Auflistung aller Lehrplanentwürfe für das österreichische Schulsystem bietet die Forschungsstelle für Ethik und Wissenschaft im Dialog (FEWD) unter dem Zugang <https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/>.

2.2 Ethisch-moralische Handlungs- und Urteilskompetenz im aktuellen Lehrplanentwurf für das Unterrichtsfach Ethik in Österreich

Im aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfachs Ethik (BMBWF, 2019, S. 4) findet sich eine Auflistung der Kompetenzen, die im Ethikunterricht erworben werden sollen. Es handelt sich dabei um Kompetenzen aus den folgenden 5 Kompetenzbereichen:

- 1) Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen
- 2) Analysieren und Reflektieren
- 3) Argumentieren und Urteilen
- 4) Interagieren und Sich-Mitteilen
- 5) Handlungsoptionen entwickeln

(BMBWF, 2019, S. 4)

Eine detailliertere Beschreibung dieser Kompetenzen wird in folgender Tabelle dargestellt:

Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen	Analysieren und Reflektieren	Argumentieren und Urteilen	Interagieren und sich Mitteilen	Handlungsoptionen entwickeln
Die Schülerin/der Schüler kann – Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten. – sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen.	Die Schülerin/der Schüler kann – ethisch relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologien und Methoden erschließen und verfassen. – Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren.	Die Schülerin/der Schüler kann – ethisch-moralische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen. – Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen.	Die Schülerin/der Schüler kann – eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen. – Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen.	Die Schülerin/der Schüler kann – durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen. – die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen.

Tabelle 1 Kompetenzbereiche d. Ethiklehrplanentwurfs in Österreich (BMBWF, 2019)

Zunächst macht es den Eindruck, dass der österreichische Lehrplan äußerst wenige Kompetenzen einfordert.

Allerdings wird ihnen eine wichtige Erläuterung (BMBWF, 2019, S. 4) beigelegt: „Ihr Ausprägungsgrad soll mit aufsteigender Schulstufe komplexer und differenzierter werden.“

Würde man diese Kompetenzen nun wortwörtlich auf die Ausbildung der moralisch-ethischen Handlungs- und Urteilskompetenzen umlegen, dann kämen vorrangig folgende zwei sogenannte Kompetenzbereiche in Frage:

„Argumentieren und Urteilen bzw. Handlungsoptionen entwickeln.“

Demnach könnte, laut aktuellem Lehrplanentwurf (BMBWF, 2019, S. 4), der Mehrwert durch die sportethische Analyse von Spielregeln anhand einer möglichen Ausbildung in den Kompetenzen:

Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen können und die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen können (**moralische Handlungskompetenz**) bzw.

moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen können und Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen können (**Argumentations- und Urteilskompetenz**)

erfolgen.

Allerdings handelt es bei diesen zwei Kompetenzbereichen nur prima facie um Kernbereiche des ethisch-moralischen Urteilens und Handelns.

Bei einer etwas differenzierteren Betrachtung moralisch-ethischer Handlungs- und Urteilskompetenzen wird schnell klar, dass ein so komplexer Prozess, wie das moralisch-ethische Urteilen und Handeln, nahezu aller Kompetenzbereiche bedarf (siehe Kapitel 2.3).

Einen differenzierten Blick auf diese wesentlichen Kompetenzen des ethisch-moralischen Agierens liefert die aktuelle fachdidaktische Forschung.

2.3 Ethisch-moralische Handlungs- und Urteilskompetenz in der fachdidaktischen Debatte

Roland Henke (2017, S. 86) sieht die „Förderung Urteilskompetenz in der aktuellen Fachdidaktik als Hauptaufgabe des Philosophie- und Ethikunterrichts.“ Diese philosophische Urteilskompetenz schließt allerdings die Argumentationskompetenz bereits ein und ist „zudem das Vermögen im Dschungel vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote einen begründeten Standpunkt einzunehmen und sich so im Denken zu orientieren.“

Henke (vgl. 2012, S. 87) leitet daraus ²² folgende Fähigkeiten philosophischer und Argumentationskompetenzen ab:

- eigene Entscheidungen bzw. Handlungsoptionen durch nichtempirische Begründungen argumentativ abwägen und rechtfertigen können,
- die zur Rechtfertigung verwendeten Voraussetzungen (Backings) zu kennen und zu explizieren,
- sowie diese im philosophischen Kontext auf einer angemessenen Abstraktionsebene weiter diskursiv zu begründen.

Klaus Goergen (2009) analysiert das Wesen des moralischen Urteils im schulischen Kontext.

Nach Goergen (2009, S. 173) handelt es sich beim moralischen Urteil um ein „Zusammenwirken von Kognition und Emotion.“ Dieses Zusammenspiel können nicht als lineares oder hierarchisches Modell wiedergegeben werden. Vielmehr sind sie nach Goergen (2009, S. 173) „unentwirrbar miteinander verwoben und allein deshalb in ihrer Abfolge, Bedeutung und Gewichtigkeit nicht plausibel qualifizierbar.“

²² Henke bezieht sich unter anderem auf den NRW-Kernlehrplan

Das moralische Urteil zwischen Vernunft und Gefühl						
reine Vernunft- tätigkeit, logisches Kombinieren	unparteilich Widerspruchs- freiheit prüfen	Nutzen kal- kulieren	Bedürfnis, das Selbstbild zu erhalten	moralische Gefühle	Leidenschaf- ten	reine körper- liche Empfin- dung
Ein Sudoku lösen	Kategorischen Imperativ an- wenden	Interessen ab- wägen Lust u. Leid nach- spüren	freundlich, mutig, tolerant sein wollen	Empörung, Scham, Mit- leid, Achtung	Eifersucht, Neid, Sehn- sucht, Hass	Zahnschmer- zen spüren
Spektrum der Anteile am moralischen Urteil						

Abbildung 9 Das moralische Urteil (Goergen, 2009, S. 173)

Goergen (vgl. 2009) spannt in seiner Analyse des moralischen Urteils einen philosophischen Bogen von der Antike, über Kant, Habermas, Rawls, Russel unter Einbezug pädagogischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnissen zu diesem Thema, um schlussendlich methodisch-didaktische Rückschlüsse für den Ethikunterricht ziehen zu können.

Im Folgenden sollen seine diesbezüglichen Erkenntnisse schemenhaft zusammengefasst werden (vgl. Goergen, 2009, S. 174-180):

- Moralisches Urteil besteht aus einer Schnittmenge von Vernunft und Gefühl.
- Reines mathematisches Schließen²³ und reine körperliche Empfindungen²⁴ spielen für das moralische Urteil keine Rolle.
- Moralische Gefühle²⁵ dienen als eine Art Kompass für das moralische Urteil.
- Bei moralischen Urteilen erfolgt zunächst ein schneller „Vorentscheid“ bevor es zu einem endgültigen Urteil kommt.
- Dieser Vorentscheid hat das vorrangige Ziel unser Selbstwertgefühl²⁶ zu stabilisieren.
- Selbstbewusstsein hat eine ethische Dimension, da sie ohne Bezug zum anderen nicht gelingen kann.
- Einen weiteren Anteil am moralischen Urteil hat die instrumentelle Vernunft²⁷.

²³ bspw. Ein Sudoku lösen

²⁴ Zahnschmerzen fühlen

²⁵ bspw. Gewissensbisse, Scham, Selbstverachtung, Zufriedenheit, Stolz etc.

²⁶ bspw. bei Aristoteles die Selbstliebe, bei Kant die Selbstachtung, bei Rousseau „amour propre“, bei Hegel Anerkennung etc.

²⁷ Folgen bedenken; Abwägen zwischen Nutzen und Nachteil für andere

- Goergen (2009, S. 176) versucht eine mögliche Kritik seitens Kants Vernunftethik im Vorfeld zu entkräften, da selbst die Maximen Überprüfung „ohne Empathie kaum vorstellbar wäre.“
- Schlussendlich geht es um Überlegungs- und Empfindungsgleichgewicht zwischen allen kognitiven und affektiven Anteilen des moralischen Urteils.
- Diese „komplexe Kohärenz scheint eine anspruchsvollere Bedingung für ein moralisches Urteil, als die die reine Prüfung der Selbstwidersprüchlichkeit einer universellen Maxime oder das reine Gefühlsurteil.“ (Goergen, 2009, S. 177)

Hierauf aufbauend ergeben sich nach Goergen (vgl. 2009, S. 174-180) folgende Prinzipien für die Ethikdidaktik:

- Eine Moraltheorie muss moralische Urteilssicherheit gewährleisten.
- Da das moralische Urteilen ganzheitlich verstanden werden muss, sollen sowohl emotionale Intelligenz und Empathiefähigkeit, als auch kognitive Strategien des ethischen Argumentierens eingeübt werden. Darüber hinaus sollen Stärkungsmöglichkeiten des eigenen Selbstbildes²⁸ vermittelt werden.
- Darüber hinaus soll das instrumentelle, kausale Denken gefördert werden, um Finalität, Kausalität und Intentionalität von Handlungen angemessen unterschieden und beurteilt werden können.
- Zur moralischen Sensibilisierung zur Stärkung von Empathiefähigkeit dienen alle Unterrichtsmedien mit hohem gefühlsmäßigem Identifikationsangebot. (siehe auch Kapitel „Legitimation des Themas und Vereinbarkeit mit dem Lehrplan)
- Zurückführung eines moralischen Gefühlsurteils vom Assertorischen zum Hypothetischen.
- Stärkung des positiven Selbstbildes durch Förderung der sozialen Kompetenzen. (Belohnung von Team-, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Toleranz, Selbstdisziplin und Konsequenz)

²⁸ Phantasiefähigkeit und Kreativität als Basis für ein urteilrelevantes Spekulieren über Handlungsfolgen.

- Auflösung des Grundparadoxons der moralischen Urteilsbildung (von der Fremdanleitung zur Selbstmotivation) durch die Analyse von Belletristik. D.h. durch die wiederholte Übung an narrativen Beispielen sollen Perspektivenwechsel, Urteilen, und ein autonomes Interesse an moralischen Urteilen gefördert werden.
- Instrumentelles, kalkulierendes Denken der moralischen Urteilskompetenz kann durch Übungen zu hedonistischen Kalkülen²⁹ geübt werden.
- Schlussendlich sollte das vernünftige Urteilen, als ein Aspekt des moralischen Urteilens, geübt³⁰ werden.
- Abseits der Moralthorien benötigt man zum jeweiligen Thema Fachwissen.

Die geforderte ganzheitliche Vermittlung der moralischen Urteilskompetenzen könnte zudem durch einen interdisziplinären Zugang gefördert werden.

Durch die Einbeziehung des Sportunterrichts zur Beurteilung von Spielregeln, wird ein hoher Grad an Identifikation, eine Verbindung zur Fachwissenschaft und Parallelen zur Ausbildung sozialer Fähigkeiten in beiden Fächern geschaffen.

Nachdem die Bedeutung der Begriffe „ethisch-moralische Urteils- und Handlungskompetenzen“ geschärft wurde, wird ein Blick auf die Methodik der Kompetenzvermittlung geworfen.

²⁹ Hierfür schlägt Goergen ergänzend Gedankenexperimente, Perspektivenwechsel, kreatives Schreiben, Entwerfen von Kausal- und Folgeketten etc. vor.

³⁰ Moralisches Begründen kann passiv durch die Analyse philosophischer Texte erfolgen. Zudem können Syllogismen, Sokratische Dialoge und Diskussionen in pro- und contra-Gruppen (mit wechselseitiger Widerlegungspflicht) geübt werden. Habermas folgend, kann nach pragmatischen, ethischen und moralischen Gründen für das angemessene Handeln gesucht werden, d.h. sie überlegen, was für mich jetzt gut, für uns längerfristig das Beste und für alle immer das Richtige ist. Oder das Spielen des „Warum-Spiels“.

2.4 Methodisches Vorgehen zur Vermittlung ethisch-moralischer Handlungs- und Urteilskompetenzen

Henke (vgl. 2012, S. 89) empfiehlt folgendes methodisches Vorgehen, um die Urteilskompetenz im Ethikunterricht zu fördern:

1. Ein philosophisches Problem entwickeln und fixieren.
2. Für die Problemlösung relevanten Alltags- oder Präkonzepte der Lernsubjekte diagnostizieren³¹
3. Irritation der diagnostizierten Alltagskonzepte durch kontraintuitive³² Elemente
4. Festigung und Transfer
5. Erleben eines kognitiven Konflikts³³ und argumentative Beurteilung

Hierdurch werden Handlungs- und Urteilskompetenzen gefördert und philosophischen Grundorientierungen hinterfragt und analysiert³⁴. Kurz: Betroffene Aussagen und Wertungen werden in Hinblick auf ihren Geltungsanspruch argumentativ unter Rekurs prinzipieller Voraussetzungen gerechtfertigt. (vgl. Henke, 2017, S. 91)

Weitere methodische Möglichkeiten zur Förderung von ethischen Urteilskompetenzen, bzw. der Lösung von moralisch-kognitiven Konflikten, sind (vgl. Henke, 2012, S. 89):

- Moralische Dilemmata
- Konfliktsituationen (Erstellung einer Hierarchie der Argumente)
- Gedankenexperimente (auch gegenläufige Gedankenexperimente)
- Mäeutische Verfahren

³¹ Hierfür wird bspw. Der PHILOMAT (Buschlinger et. al. 2009, Stuttgart: Hirzel Verlag) empfohlen. Zudem liefern common-sense-Positionen der Philosophiegeschichte heuristische Anhaltspunkte.

³² Hierbei dienen die kontraintuitiven Philosopheme als Katalysatoren zur Anregung der Urteilsfähigkeit. Lehrer sollen hierbei Brücken (Erklärungen, Zusammenhänge herstellen, Problemüberhänge aufzeigen, Gegenpositionen abwägen, aber auch kritisches Hinterfragen) zwischen den Alltagsauffassungen und gegensätzlichen philosophischen Positionen schaffen.

³³ Hierdurch ergibt sich ein intuitives Klärungsbedürfnis

³⁴ Besonders die Methode der „philosophischen Kritik“ (vgl. Henke, 2017) eignet sich hierbei zur zusätzlichen Vertiefung einer abstrakten Argumentations- und Urteilsfähigkeit.

Diesbezüglich wird in dieser Abhandlung auf den Mehrwert sportethischer Themen hinsichtlich ihrer Eignung zur Themen-Identifikation später (siehe Kapitel 5) genauer eingegangen.

Jedenfalls können theoretische Beispiele aus dem Sport behandelt werden, aber vor allem auch persönliche Ereignisse aus dem Sportunterricht aufgearbeitet werden.

In diesem Kontext kann das eigene Wertverhalten von Jugendlichen im sportlichen Kontext hinterfragt werden.

Franz Bockharth (2014) kommt zu dem Schluss, dass bei Jugendlichen tendenziell „Leistungs- und Konformitätswerte“ bei moralischen Urteilen tendenziell seltener angewandt werden als „Glücks- und Gerechtigkeitswerte“. Hierbei ist zu beobachten, dass bei Leistungs- und Mannschaftssportlern, allerdings nur in situativ ausgewählten Situationen, also bspw. im sportlichen Kontext, die Wertigkeit von Leistungs- und Konformitätswerten bei moralischen Urteilen anstieg. (vgl. Bockharth, 2014)

Zudem kann auf die Parallelen der geforderten sozialen Kompetenzen im Ethik- bzw. Sportunterricht eingegangen werden. Wenn Goergen (2009, S. 179) die Stärkung sozialer Kompetenzen fordert, indem „der Ethikunterricht Team-, Konflikt-, Kritikfähigkeit, Toleranz, Selbstdisziplin und Konsequenz belohnt“, ist die Parallele zum Sportunterricht unübersehbar. Gerade in der Ausbildung von sozialen und fachwissenschaftlichen Aspekten des Sporttreibens hebt sich der Sportunterricht von „normalem“ Sporttreiben ab.

In einer Handreichung zu den Bildungsstandards für das Fach Bewegung und Sport (BMUKK, 2014) werden die Sozial- und Fachkompetenzen detaillierter beschrieben:

Unter SOZIALKOMPETENZ versteht man Fähigkeiten und Einstellungen, die für gelingende soziale Interaktionen notwendig sind. Dazu gehören Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollen- und Funktionsverständnis, Rollendistanz und Identitätsdarstellung, Führungskompetenz, Integrationsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zu fairem Handeln. (BMUKK, 2014, S. 13)

FACHKOMPETENZ bedeutet fachbezogenes Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Darunter fallen spezifisches Wissen und Urteilsfähigkeit, Fertigkeiten in unterschiedlichen bewegungsbezogenen Bereichen (Techniken) sowie die dafür notwendigen grundlegenden motorischen Fähigkeiten. (BMUKK, 2014, S. 13)

Astrid Mehr und Wolfgang Ulrich (2010) unterteilen etwa die sozialen Kompetenzen im Sportunterricht in Kommunikation, Kooperation, Umgang mit Konflikten und Moral.

Die Berücksichtigung der Ausbildung der sozialen Kompetenzen scheint zudem äußerst förderungswürdig, da diese auch eine Art Bindeglied zwischen moralischen Urteils- und Handlungskompetenzen darstellen.

Ursula Rosner (2020, S. 209) definiert die sozialen Kompetenzen „zunächst durch ihre Handlungsdimension.“

Aus diesem Grund sollte in der curricularen Entwicklungsphase ein Dialog zwischen den Fachgruppen Ethik und Sport gesucht werden, da es doch einigermaßen verwundert, dass die Vermittlung „sozialer Kompetenzen“ in den Lehrplänen des Faches Bewegung und Sport einen viel höheren Stellenwert³⁵ zu haben scheint, als im Fach Ethik.

Zudem stellt ein interdisziplinärer Zugang zwischen dem Ethik- und Sportunterricht die Verbindung zur Sportwissenschaft als Fachwissenschaft her.

Bockharth (vgl. 2014, S. 20-25) fasst mehrere Studien zum Thema „Werterziehung“ im Sportunterricht zusammen und stellt noch einmal ausdrücklich fest, dass die Einbindung des Sports einen enormen Beitrag für moralisches Wachsen hat. Bockharth (vgl. 2014) weist darauf hin, dass die Ursachen hierfür noch nicht genau geklärt wurden.

Allerdings (Bockharth, 2014, S. 20) „ist die Einübung in ein regelgeleitetes Spiel ein notwendiger Bestandteil jeder moralischen Entwicklung. Zumindest Jugendliche, so scheint es, sind für diese Form des direkten Lernens besonders empfänglich.“

³⁵ Hierbei ist anzumerken, dass die explizit genannten sozialen Kompetenzen des Bewegungs- und Sportlehrplans teilweise im Lehrplan Ethik implizit eingearbeitet wurden. Trotzdem sucht man bspw. Den Terminus „soziale Kompetenz“ vergebens im aktuellen Entwurf des Lehrplans Ethik. Die inhaltlichen Aspekte (Kooperation, Kommunikation etc.) finden sich zwar bei Themenbereichen, allerdings ist die Suche in den geforderten Kompetenzen vergeblich.

2.5 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht

In Anlehnung an Henke (vgl. 2012) könnte das Thema „Warum ein Torraub im Fußball kein Elfmeter ist?“ folgend präsentiert werden:

Ein philosophisches Problem entwickeln und fixieren	<i>Szene eines Torraubes vorzeigen</i>
Für die Problemlösung relevanten Alltags- oder Präkonzepte der Lernsubjekte diagnostizieren.	<i>Abstimmung über mögliche Regeauslegung.</i>
Irritation der diagnostizierten Alltagskonzepte durch kontraintuitive Elemente.	<i>Beispiele aus anderen Sportarten (Basketball, Eishockey etc.) wie mit dem Regelverstoß „Torraub“ umgegangen wird.</i>
Festigung und Transfer	<i>Suche nach ähnlichen Regelauslegungen im eigenen Sportunterricht. Gibt es Parallelen im Strafrecht?</i>
Erleben eines kognitiven Konflikts und argumentative Beurteilung	<i>Diskussion über die Sinnhaftigkeit dieser Art der Regelauslegung. Entwicklung und Beurteilung möglicher Regeländerungen.</i>

Abbildung 10 Mögliches methodisches Vorgehen zur Implementierung des Themas im Ethikunterricht (n. Henke 2012, mod. durch Wertanek 2020)

Moralische Dilemmata, Gedankenexperimente, Konfliktsituationen und Mäeutische Verfahren könnten an bekannten Fallbeispielen, wie dem Fall „Luis Suarez – WM 2014“ aufgebaut werden. Ein möglicher Titel hierfür könnte etwas lauten: „Suarez Held oder Staatsfeind? Ein Blick auf die Sichtweise beider Teams zur Regelauslegung im Fußball bei einem Torraub.“

3. Der Regelbegriff im Feld der psychologischen Pädagogik

Fairness ist ein Wert, der auf Gerechtigkeitsvorstellungen beruht. Fairplay ist das Handeln, das sich an diesem Wert ausrichtet. Fairness ist nicht unbedingt auf Regeln angewiesen, aber Regeln dienen häufig der Fairness, weshalb sich die Theorie zur Entwicklung einer Moral der Gerechtigkeit auch mit dem Einhalten von Regeln befasst. (Schmid, 2015, S. 167)

Bevor der Regelbegriff als Analysemedium vor sportethischem Hintergrund behandelt wird, soll die allgemeine Bedeutung des Regelbegriffs geklärt werden. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge ist sich der Bedeutsamkeit von Regeln für die Erziehungsarbeit bewusst. In diesem Kapitel soll diese intuitive Bedeutsamkeit wissenschaftlich geschärft werden.

3.1 Der Regelbegriff im schulischen Kontext

Eine erste Differenzierung des allgemeinen Regelbegriffs³⁶ im schulischen Kontext gibt Claudia Dalbert (2013, S. 11-15), die den Regelbegriff auf einer inhaltsorientierten und einer motivationalen Ebene analysiert. Hierbei bezieht sich die inhaltsorientierte Ebene auf die Frage „Was als gerecht erlebt wird?“ und die motivationale Ebene auf die Frage „Inwieweit Gerechtigkeit überhaupt angestrebt wird?“. (vgl. Dalbert, 2013, S. 12)

Für den Ethikunterricht scheint anfänglich die Differenz zwischen einer Individualethik und Sozialethik interessant. Denn wenn auch Institutionen versuchen formelle Regelwerke zu kreieren, heißt dies noch lange nicht, dass Schüler und Schülerinnen die rein formale Handlung nach diesen Regelwerken als gerecht wahrnehmen. Vielmehr scheint es so zu sein, dass ein Ereignis nur dann als gerecht bezeichnet wird, wenn es subjektiv so von einer Person erlebt wird. (vgl. Dalbert, 2013, S.12)

³⁶ Die psychologischen Grundlagen der Moralentwicklung und des Regelverständnisses beziehen sich bei Dalber (2013) wie auch Schmid (2015) auf die Basiskonzeptionen von Piaget (1976) und Kohlberg (1987) bzw. deren Weiterentwicklung von Parsons (2002), Durkheim (1984).

Clemens Sedmak (2015, S. 11) zeigt eine weitere Grenze zwischen Regeln und Moral auf, wenn er meint, dass „Fairness eine Einstellung ist, die Ungeschriebenes in der Verhaltenskoordination berücksichtigt und damit über die bloße Regeleinhaltung hinausgeht.“

Christine Schmid (2015, S. 169) weist darüber hinaus darauf hin, dass es sich bei der Regeleinhaltung ähnlich wie bei der Einhaltung bestimmter Werte verhält. Für beides gilt, dass es zwei Motivationen zur Einhaltung von Spielregeln bzw. Werten gibt:

Entweder sorgt Angst vor Strafe für die Befolgung der Regel oder die Regel wurde so verinnerlicht, dass ihre Nichtbefolgung negative Gefühle wie Schuld oder Scham im Selbst hervorruft. Umgekehrt geht das Einhalten der Regel entgegen einer Versuchung ihrer Verletzung mit positiven Gefühlen wie Stolz oder Zufriedenheit einher. Das Befolgen der Regel ist in diesem Fall zu einem Bedürfnis geworden. (Schmid, 2015, S. 168)

Erfolgt die Einhaltung an Regeln oder Werten intrinsisch, also ist die Einhaltung ein persönliches Bedürfnis geworden, spricht man von moralischer Motivation. (vgl. Schmid, 2015, S.169)

Dieser Aspekt in der Ausbildung eines „Gerechten-Welt-Glaubens“ findet vor allem im frühen Jugendalter besondere Beachtung, da in diesem Alter das emotionale Empfinden der Umwelt (v.a. Peers & Familie) wichtiger zur Ausbildung eines Gerechtigkeitsempfindens scheint, als eine reine Regelorientierung. (vgl. Dalbert, 2013, S. 60)

3.2 Regeln als Ausgangspunkt zur Ausbildung ethisch-moralischer Handlungs- und Urteilskompetenzen

Vor diesem Hintergrund spielt die Analyse hinsichtlich der Sinnhaftigkeit von Regeln unter Berücksichtigung der emotionalen Rahmenbedingungen gerade im Jugendalter eine wichtige Rolle zur Ausbildung ethisch-moralischer Urteilskompetenzen und sollte daher im Ethikunterricht aufgegriffen werden.

Matthias Donat, Mario Hermann und Sören Umlauf (2013, S. 60) beschreiben den Zusammenhang von Regeln und Sozialisation im Umfeld Schule folgendermaßen:

Insbesondere in der Schule, die einen Ausschnitt der Gesellschaft darstellt, werden Kinder für gewöhnlich erstmals mit Regeln auf institutioneller Ebene konfrontiert. [...] Auf ihrer Grundlage wird die Angemessenheit des zwischenmenschlichen Umgangs gelernt. Jugendliche müssen außerdem lernen, dass Institutionen und die Personen, die sie repräsentieren, legitimiert sind. Diese Legitimität ist durch institutionelle Regeln definiert, welche wiederum auf das geltende Recht zurückgehen und individuelles Verhalten limitieren. Die Akzeptanz der Legitimität scheint eine wichtige Vorbedingung für die Entwicklung einer intrinsischen Motivation zu sein, dem Recht und Institutionen zu folgen.

(Donat, Hermann & Umlauf, 2013, S. 60)

Gerade in diesem Punkt liegt die Bedeutung von Spielregeln des Schulsports, da diese Regeln im Mikrokosmos der Gesellschaft, nämlich dem Schulsport, Geltung haben. Das heißt, die angesprochenen Verbindungen von Regeln, Recht und Legitimität können im Ethikunterricht anhand direkter und persönlicher Erfahrungen des Schulsports aufgegriffen werden. Diese persönlich-immanenten Erfahrungen dienen daher im besonderen Maße, Rückschlüsse für die intrinsische Motivation herzustellen.

Diese intrinsische Akzeptanz spielt wiederum eine wichtige Rolle für die Generalisierung der Regelakzeptanz (in der Gesellschaft) in der Adoleszenz und dem restlichen Leben.

Eine nachvollziehbare und sinnhafte Analyse der Regeln im schulischen Kontext ermöglichen nach Donat, Hermann und Umlauf (2013, S. 82) „eine positive Haltung gegenüber Regeln sowie Normen und resultieren in einer intrinsischen Motivation,

sich sozial angemessen, das heißt regelkonform zu Verhalten. [...] Somit können schulische Gerechtigkeitserfahrungen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Sozialverhaltens von SchülerInnen einnehmen.³⁷“

Für den Ethikunterricht bedeutet das, dass nicht nur Regelwerke bzw. deren Einhaltung analysiert und diskutiert werden sollen, sondern gerade die Bewertung von (veränderbaren) Regeln spielt in der moralischen Entwicklung von Schülern und Schülerinnen eine entscheidende Bedeutung. (vgl. Schmid, 2015, S. 167)

Anhand von Spielregeln werden moralische Funktionen sichtbar. Denn: (Schmid, 2015, S.167) „Ein Spiel ohne Regeln funktioniert nicht, weil keiner weiß, was er zu tun hat. Spielregeln klären den Zweck der spielerischen Handlung. Darüber dienen sie aber auch der Fairness, denn sie klären die Mittel, die als legitim gelten.“

In diesem Kontext sei noch einmal darauf hingewiesen, dass gerade im Schulsport eine sehr hohe Konfliktdichte für Schülerinnen und Schüler herrscht. In keinem anderen Fach treffen Schüler und Schülerinnen so oft und direkt aufeinander. Zudem kommt es im Schulsport durch die Zusammenlegung verschiedener Turngruppen zu einer Durchmischung von Klassenverbänden. Schlussendlich werden Konflikte durch verschiedene methodisch-didaktische Ansätze (Wettkampf, Körpererfahrung, Gesundheitssport, Kooperation etc.) vermittelt und erlebt.

Dieses im Sportunterricht erzeugte Spannungsverhältnis dient einerseits als Grundkompetenz zu einer Reflexionsfähigkeit und kann den Ausgangspunkt für eine Transformation sportethischer Themen in andere ethische Bereiche darstellen.

Wenn es absehbar ist, dass Moral und Gerechtigkeit niemals abschließend bestimmt werden können, sondern immer wieder neu verhandelt werden müssen, wie auch die Rahmenbedingungen ihres Erlernens – darunter das Verhältnis von Familie und Staat –, dann steht der Staat mit seiner Verpflichtung, moralische Entwicklung zu ermöglichen und zu fördern, immer schon in einem Spannungsverhältnis zu sich selbst. Er ist dazu verpflichtet, jene Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen, die ihn selbst und seine Normen (und damit auch Gesetze und die politischen Prozesse und Herrschaftsinstrumente) beständig in Frage stellen. (Drerup & Schweiger, 2019a)

³⁷ Die Autoren weisen sinngemäß auch darauf hin, dass ein Scheitern dieses Prozess mit späterem anti-sozialen Verhalten korreliert.

Kurz gesagt: Durch die Analyse der Regeln des Sports können wichtige Handlungs-, Urteils- und Reflexionskompetenzen geschult werden, die wiederum wichtige Grundfähigkeiten in der individuellen Gerechtigkeitsfindung darstellen.

Beispielsweise können Regeländerungen und deren Reflexion im Sport als Anfangspunkt für den Prozess kritischer Normenanalysen dienen.

Abschließend gilt es noch auf die Lehrerrolle hinzuweisen, da diese eine Art „Judikative“ im Urteilsprozess einnimmt. Ein aufgeklärter Ethikunterricht sollte nicht davor zurückschrecken diesen Aspekt in die Analyse der Regeldurchführung einzubeziehen.

Zudem stellen Lehrpersonen bzw. die Schule ein Bindeglied zwischen familiärer Moral und Moral des Zivillebens dar und sollten daher in einer positiven Vorbildrolle auftreten. (vgl. Schmid, 2015, S. 180)

Das bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Art „transparentes“ Urteilen forcieren sollten, um eine Sinnhaftigkeit der jeweiligen Regel (oder auch deren Änderung) bei Schülern und Schülerinnen verständlich zu machen.

Erfahrungsgemäß hat es sich hierbei als sehr lehrreich erwiesen, dass Schüler im Ethikunterricht verschiedene Positionen/Sichtweisen selbst einnehmen, um eine vollständige Sichtweise für eine Regelanalyse zu erhalten.

Weiterführend könnten diese Rollenübernahmen, analog zu den vorher bestimmten Zusammenhängen zwischen Sportregeln, für den Themenbereich Rechte und Normen, beispielsweise durch die Rolleneinnahme eines Schiedsrichters, Richters oder Politikers eingesetzt werden.

3.3 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht

Diesbezügliche Anknüpfungspunkte für den Ethikunterricht wären beispielsweise:

- Ausarbeitung und Beurteilung von Regelkonzepten im Leistungs-, Profi-, Freizeit- und Schulsports,
- Ausarbeitung und Diskussion über mögliche Konsequenzen von diesen Regelwerken,
- Chancen, Möglichkeiten und Gefahren von Regeländerung bzw. Normen- und Gesetzesänderung in unserer Lebenswelt analysieren,
- Analyse und Reflexion von Schiedsrichtertätigkeiten aus dem Schulsport,
- eine Transformation des Themas (der Regeleinhaltung) für die Berufsfelder eines Richters oder Richterin und einer Politikerin oder Politikers,
- das Gerechtigkeitsgefühl in einen Zusammenhang mit Regeleinhaltung bringen und reflektieren und
- die Lehrerinnen- und Lehrerrolle als Vorbild für eine Regeleinhaltung oder einen Hüter der Gerechtigkeit reflektieren.

4. Der Regelbegriff im Feld der Sportethik

Regeln sind konstitutive Grundlagen jeder Gemeinschaft und Ordnungen menschlichen Zusammenlebens. Auch die Eigenwelt der Sportkultur hat ihre Regeln, Normen und Wertsysteme hervorgebracht. [...] So gehört bei Spiel und Sport die Regel, die ja einen bestimmten Sport konstituiert, zum Wesen des Sports überhaupt und zur wichtigsten Konstanz seines Gelingens. (Mayer, 2018, S. 67)

Der Regelbegriff ist sowohl umgangssprachlich als auch in der Wissenschaft äußerst vielfältig und vieldeutig. Zunächst erfolgt deshalb ein kurzer philosophiegeschichtlicher Überblick über den Regelbegriff. Danach folgt eine Analyse im Feld der Sportethik.

Dabei verzichtet v. a. die erstgenannte Analyse gänzlich auf Vollständigkeit, allerdings soll ein Gefühl vermittelt werden, welche Bedeutsamkeit der Regelbegriff in der gesamten Philosophie hat bzw. welche didaktischen Möglichkeiten die Analyse des Regelbegriffs für den Ethikunterricht offeriert.

4.1 Eine kurze philosophiegeschichtliche Analyse des Regelbegriffs

Einen äußerst umfangreichen geschichtsphilosophischen Überblick über den Begriff „Regel in der Philosophiegeschichte“ geben Brigitte Kible et al. (1992). Hierbei ist es auffällig, dass trotz der vielfältigen Verwendung des Begriffs „Regel“ vor allem zwei Aspekte in der Antike bzw. dem Mittelalter eine wichtige Rolle spielen:

1. Die Regel gilt als eine Art Richtschnur, die auch zur Beurteilung herangezogen werden kann.
2. Die Nähe, tlw. Gleichsetzung, zum Begriff der Norm.

Bei Otfried Höffe (2008) werden die Begriffe „Regel“ und „Norm“ bewusst synonym verwendet. Diese Nähe zwischen dem lateinischen „Regula bzw. regere“ (lenken, leiten, richten) zum griechischen Wort „Kanon“ ist gerade für die Sportethik interessant, da hier eine Gleichsetzung zwischen Normen und Regeln eines Sports schwie-

riger erscheint. Beispielsweise ist es denkbar, dass ein Fußballspieler Normen verletzt, aber regelkonform handelt. (siehe auch Kapitel 3)

Ähnlich verhält es sich in der Ökonomie, wenn zwar das Recht eingehalten wird, aber Normen verletzt werden.

Dieses Dilemma scheint sowohl im Sport, als auch im gesellschaftlichen Alltag umso präsenter je stärker der Leistungsaspekt in Erscheinung tritt.

Vor diesem Hintergrund scheint vielmehr ein synonyme Gebrauch der Begriffe „Spielregeln“ und „Recht“ sinnvoll.

Dirk Looschelders (2002) gibt einen diesbezüglichen Überblick über die „haftungsrechtliche Relevanz außergesetzlicher Verhaltensregeln im Sport.“

Die Frage nach der Trennschärfe zwischen Recht, Norm und Regel ist in der Titelfrage impliziert:

Werden Normen oder Rechte verletzt, wenn ein Spieler eine klare Torchance vereitelt, also aus taktischen und profitorientierten Überlegungen heraus einen Torraub begeht?

Eine ausgiebige historisch-philosophische bzw. ethische Aufarbeitung des Regelbegriffs würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, daher soll in den folgenden Ausführungen auf die Bedeutung/Arten von Regeln im Kontext der Sportethik eingegangen werden.

Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in der gesamten Philosophiegeschichte der Regelbegriff eine zentrale Rolle eingenommen hat. Ohne, wie gerade erwähnt, den Bogen überspannen zu wollen, sollen kurz jene Philosophen genannt werden, die den Regelbegriff individuell in ihre Konzepte aufgenommen haben. Anhand der Ausführungen von Kible et al (1992), zu den individuellen Verständnissen des Regelbegriffs, können im Ethikunterricht Kontakt- bzw. Ansatzpunkte zwischen sportethischen Fragestellungen zu Sportregeln und nahezu allen großen Denkern/Richtungen der Philosophie hergestellt werden.

Im Ethikunterricht könnten Anknüpfungspunkte³⁸ zu Lukrez, Epikur, Antiochos von Askalon, Cicero, dem stoischen und römischen Recht, Seneca, Augustinus, Anselm von Canterbury, Thomas von Aquin, Raimundus Lullus, Nikolaus von Kues, Rene Descartes, Newton, Leibniz, Luther, Kant, Nelson, Comte, Moore, Ross, Prichard, Schlick, Dewey, Toulmin, Howel-Smith, Hare, Baier, Singer, Foot, Strawson, Hampshire, Mead, Beck, Bentham, Mill, Rawls, Urmson, Smart, Brandt, Frankena, Habermas, Apel, Kuhlmann, Piaget, Wittgenstein uvm. Diese Auflistung an Anknüpfungspunkten zu großen Philosophen (anhand lediglich eines ausführlichen Artikels zum Regelbegriff) zeigt bereits den Mehrwert für den Ethikunterricht dieses Themas auf.

Durch einen intrinsischen Einstieg in das Thema, etwa ein Erlebnis aus dem Sportunterricht und der Reflexion auf individuell erlebte Sportregeln, können Transformationen zu nahezu allen ethischen Richtungen getätigt werden.

Ergänzend erläutern Bernhard Hassenstein und Helmut Hildebrandt (1992) den Begriff „Regelung“ (engl. control), welcher im Ursprung weitgehend synonym mit dem Begriff Regel verwendet wird, allerdings in der heutigen Zeit eher für Prozesse der Biologie, Technik oder Soziologie. (vgl. Hassenstein & Hildebrandt, 1992).

Im Folgenden soll der Regelbegriff im Feld der Sportethik analysiert werden. Als idealen Übergang zwischen einer allgemein-historischen Analyse des Regelbegriffs hin zu einer sportethischen Analyse, bietet sich der Begriff der „konstitutiven Regeln“ an, welcher in den Theorien von Searle, Wittgenstein, Pagliaro und teilweise Husserl eine wichtige Rolle spielt.

³⁸ Die folgenden Philosophen bzw. Richtungen werden chronologisch gelistet.

4.2 Der Regelbegriff im Feld der Sportethik

Der Begriff der konstitutiven Regeln wird von Kible et. al (1992) am Beispiel des Schachspiels herausgearbeitet.

Erst wenn ein Spiel durch die Regeln erschaffen ist, wird es konstituiert. Diese Regeln, da sie ein Eidos im Sinne Husserls konstituieren, eidetisch-konstitutive Regeln (vgl. Kilbe et al., 1992). Nach Pagliaro (zit. N. Kilbe et al, 1992) sind „regole costitutive“ eines Spiels Regeln, die die Struktur des Spielsystems ausmachen.“

Mabbot (zit. N. Kible et al, 1992) bezeichnet die constitutive rules als jene Regeln, die das Wesentliche im Spiel, als das Ludus, ausmachen. Regulative Rules hingegen können verändert werden, ohne dass der Ludus selbst verändert wird. Kilbe et al. (1992) weisen zudem mehrfach darauf hin, dass auch bei Wittgenstein, der eidetisch-konstitutive Regelbegriff angewandt wird, wenn es um die Beschreibung des Wesens von Spielen geht. „Das Schachspiel ist dies Spiel durch alle seine Regeln“. [...] Diese Regeln gehören zur Grammatik des Wortes Schach.“ (Wittgenstein³⁹ 1969, zit. N. Kible et al. 1992).

Gunnar Drexel (2001, S. 432) fasst den Unterschied zwischen konstitutiven und regulativen Regeln folgendermaßen zusammen:

„Konstitutive Regeln erzeugen oder prägen neue Formen des Verhaltens. [...] und treten häufig in der Form X gilt als Y im Kontext C auf.“ Sie definieren sozusagen den Fußballsport als Fußballsport. Hingegen „regulative Regeln regulieren bereits bestehende Regeln [...] und haben die Form Tue X oder, Wenn Y, tue X“. (Drexel, 2011, S. 432)

Nach Bernhard Maier (2018, S. 67) „sind taktische Fouls als strategische Regel, um besser zum Erfolg zu kommen, absolut abzulehnen, da sie die konstitutive Regel des Spiels zerstören“. Im Sinne der Titelfrage, ist aus Maiers Sicht also der taktische Torraub (moralisch) abzulehnen. Die Frage des moralischen Werts taktischer Fouls ist äußerst brisant, da taktische Fouls im Kontext des jeweiligen Regelwerks stattfinden. Sie sind daher keine „Regelbrüche“. Zusätzlich kann argumentiert werden, dass alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Sports in einer gegenseitigen Verpflich-

³⁹ An dieser Stelle böte sich im Unterricht ein Anknüpfungspunkt zur Sprachphilosophie an.

tung (= Akzeptanz der jeweiligen Spielregeln) die Regeln akzeptieren. So gesehen wäre der taktische Torraub „part of the game“. Bei einer späteren soziologischen Analyse wird sich zudem zeigen, dass Regeln vielleicht auch eine Art „Drehbuch“ für die Dramaturgie eines Spiels darstellen und sich nicht nur auf eine rein technische Ebene beziehen.

Digel (1982, zit. n. Drexel, 2011, S. 432) differenziert den Begriff der regulativen Regeln indem dieser noch in strategische, ungeschriebene, Inventar-, Personal-, Raum-, Zeit- und Handlungsregeln unterteilt wird.

Ohne die Schaffung von Regelmäßigkeiten durch Regeln, wäre also eine Beschreibung eines Sports nicht möglich. (vgl. Drexel, 2001, S. 432).

Anzumerken ist noch, dass die Frage nach der moralischen Qualität von Spielregeln umstritten ist. Einerseits stellt sich die Frage, ob ein naturalistischer Fehlschluss begangen wird, wenn von einer Tatsache auf einen Wert geschlossen werden soll, zudem stellt sich die Frage nach der ethischen Instanz, also wer oder was moralisch bei der Befolgung von Spielregeln handelt. (vgl. Drexel, 2001, S. 434-435)

Natürlich können Regeln auch unmoralisch angewandt werden, man denke an einen taktischen Torraub im Fußball, um ein Tor zu verhindern.

Vor diesem Hintergrund gilt es im Ethikunterricht die Begriffe „bloße Regeleinhaltung“ von Fairness abzugrenzen und die gängigsten sportethisch relevanten Theorien (bspw. Deontologische Ethik, Utilitaristische Ethik, Diskursethik, Vertragsethik, Tugendethik) zu thematisieren.

Metaethische Fragen stehen in dieser Arbeit bei der Umsetzung im Ethikunterricht nicht im Vordergrund. Allerdings können diesbezügliche metaethische Fragestellungen im Unterricht bewusst methodisch-didaktisch inszeniert werden.

Viel wichtiger ist es, den Schülerinnen und Schülern ein Werkzeug zu vermitteln, wie sie einerseits auf einer deskriptiven Ebene, vor einem soziologisch-anthropologischen Hintergrund, unterschiedliche Regeln des Sports (darauf aufbauend auch des Lebens) analysieren und andererseits mit persönlichen Erfahrungen/Handlungen reflektieren und analysieren können.

Diese Herangehensweise wäre auch mit Ludwig Wittgenstein vereinbar, wenn sportliche Regeln als Wegweiser (vgl. Wittgenstein, 2019; Schulte, 2014 & 2007) für moralisches Handeln betrachtet werden.⁴⁰ Ob die Regeln hierbei das Spiel entwickeln oder durch das Spielen die Regeln entwickelt werden ist für den Einsatz im Ethikunterricht zweitrangig.

Viel wichtiger scheint es, das Regelwerk als eine normative Sammlung von Handlungsempfehlungen zu analysieren und die konkreten Handlungen an diesem Maßstab zu reflektieren.

Gertrud Nunninger-Winkler (2019) sieht die Moral als eine Art Regel, die sich allerdings durch einige Merkmale von anderen Spielregeln abgrenzt.

Nunninger-Winkler (2019, S. 165) meint, dass sich „moralische Regeln gegenüber anderen Arten von Regeln durch den Sanktionsbezug abgrenzen.“ [...] Wer von technischen Regeln, Spielregeln und Klugheitsregeln abweicht, riskiert zu scheitern, sich selbst zu schaden oder spielt ein anderes Spiel. Bei Missachtung von moralischen Regeln hingegen sind nicht allein faktische Folgen, sondern zugleich auch soziale Reaktionen zu erwarten.“

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Nunninger-Winkler (2019, S. 165) Moral, angelehnt an Tugendthat (2006), als „rein durch Verpflichtung [Sollen] und Sanktionsbezug“ definiert. Zudem wird augenscheinlich, wie moralische Regeln mit Spielregeln verschmelzen, wenn es zu deren Anwendung im (Schul)sport kommt.

Am Beispiels des Torraubs im Fußball wird gezeigt, wie die Ausnützung der Regel, dass ein Torraub eben den Torerfolg des anderen verhindern kann, durchaus zu gesellschaftlichen Konsequenzen führen kann.

Dies kann im Klassenverband die Missgunst von Mitschülern und Mitschülerinnen bedeuten, oder auch auf breiter Ebene die Ablehnung ganzer Bevölkerungsgruppen.⁴¹

⁴⁰ Interessante Anmerkungen zu Wittgensteins Regelbegriff bietet Schulte (2014). Diese könnten bei einem sprachphilosophischen Schwerpunkt im Ethikunterricht aufgegriffen werden.

⁴¹ Der Spieler Suarez verhindert in einem wichtigen Spiel einen Torerfolg der Gegner durch ein absichtliches Handspiel auf der Linie. Von vielen eigenen Fans gefeiert, wird er von der Bevölke-

4.3 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht

- Regelanalysen bieten Anknüpfungspunkte zu den meisten philosophischen und ethischen Theorien.
- Die Analyse von selbsterlebten Regeln im Sport fördert die subjektive Reflexionskompetenz. Bei der Anwendung dieses Wissens, bspw. zur Ausarbeitung eines geeigneten Regelwerks, wird eine Brücke zwischen kognitiven und affektiven (selbst erlebten) Urteilen geschaffen.
- Zudem eröffnet diese Thematik eine Begriffsanalyse zu den Fundamenten der Ethik, wenn die Unterschiede bzw. Überschneidungen der Begriffe „Regeln, Fairness, Recht, Werte und Normen“ herausgearbeitet werden.
- Die Herausarbeitung von konstitutiven Regeln vs. regulativen Regeln im Fußball, könnte den Regelbegriff bei Schülerinnen und Schülern schärfen. Mabbott (zit. n. Kible et al., 1992) beispielweise nennt als Beispiel für konstitutive Regeln die „handling-rule“ „The footballer should not carry the ball about in his hands“. Diese Regel macht das Wesen des Ludus Fußball aus. Hingegen wird die Offside-Rule als regulative Regel bezeichnet, da diese dem Ludus Fußball nicht wesentlich anhaftet.
- Im Ethikunterricht könnte das Regelwerk des Fußballs hinsichtlich dieser und anderer Regelarten untersucht werden und die Frage nach der Identitätsabhängigkeit des Fußballsports von seinen Regeln diskutiert werden. Zumal es schon viele unreglementierte Vorformen des Fußballsports gab, also eine Art wilder Fußball ohne Regeln existierte, allerdings der heutige Fußball erst durch die Festschreibung des Regelwerks in Rugby, in dieser Art und Weise existiert.
- Bei der Schaffung eines Regelbewusstseins anhand von Spielregeln von Sportspielen, scheint es besonders wichtig die reflektierten Werte vor dem situativ erlebten sportlichen Kontext zu reflektieren. Da es gerade bei Jugendlichen eine Art situative Werteordnung im Feld des Wettkampfsports gibt. (vgl. Brockharth, 2014) Diese situative Werteordnung ist sicherlich auch im Schulsport anzutreffen, gerade wenn die Regeleinhaltung und Werterziehung extrinsisch motiviert ist.

rung der Gegner geächtet. Hinzu kommt, dass auf diesem hohen Niveau (Fußball-WM) sogar volkswirtschaftliche Konsequenzen vom so einem Torraub gezogen werden können. Ein Fallbeispiel (Suarez WM 2010) bietet folgende Reportage
https://www.youtube.com/watch?v=kVIV_nUX9KY

- Im Zuge einer autonomen und objektiven Werterziehung sollte daher im Ethikunterricht darauf Wert gelegt werden, diese situativen Wahrnehmungen auf universell anwendbare Problemfelder umzulegen.
- Zudem kann ein Übergang von Spielregeln zu „Regeln des Sprachgebrauchs“ (vgl. Schulte, 2007) einen Einstieg in Wittgensteins Lehren bieten.

4.3.1 Mögliche ethische Leitfragen für den Ethikunterricht:

Geben Regeln einer Sportart ihre Identität?

Geben Normen einer Gesellschaft ihre Identität?

Kann man die Begriffe Normen und Regeln im Sport synonym verwenden?

Können/Sollen Regelverletzungen eine haftungsrechtliche Relevanz haben?

Wieso werden im Sport Regeln moralisch akzeptiert, die im Alltag jedoch verpönt sind?

Kann man die Begriffe Regeln und Recht synonym verwenden?

Welchen begrifflichen Unterschied haben die Begriffe Regel – Recht - Norm – Wert?

Kann man die Begriffe Normen und Regeln in der Gesellschaft synonym verwenden?

Inwiefern verändert sich das Verhältnis zwischen Regel und Norm in einer Leistungsgesellschaft bzw. im Leistungssport?

5. Bestimmung des Bildungswerts und Vereinbarkeit mit dem Lehrplan

Der Forschungsbedarf und die Legitimation des Themas wurden bereits in den vorigen Kapiteln erläutert. Im Folgenden sollen anhand des aktuellen Lehrplans für das Unterrichtsfach Ethik (BMBWF, 2019) Lernziele/Kompetenzen herausgearbeitet werden, um eine vorläufige pädagogische Zielsetzung erstellen zu können.

Die Analyse diverser Lehrpläne und Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Ethik haben dabei folgende Anknüpfungspunkte für die Sportethik ergeben:

- Sportethik als Chance zur Selbstreflexion
- Sportethik als Reflexionsmöglichkeit auf erlebtes Handeln
- Sportethik zu Reflexion des eigenen Körperbezugs
- Sportethik im Felde der Auseinandersetzung mit kulturellen Traditionen
- Sportethik im Feld der aufstrebenden Branche des E-Sports
- Sportethik als Bindeglied zwischen Sportunterricht und Ethikunterricht
- Sportethik als Bindeglied zwischen Ethik und ihrer Grundlagenwissenschaft Philosophie

Diese möglichen Anknüpfungspunkte sind aus einer Analyse verschiedener Lehrpläne erstanden. Die folgenden Ausführungen werden sich konkret an der aktuellen Fassung des österreichischen Lehrplans (BMBWF, 2019) orientieren, um einen ersten Schritt zur konkreten Umsetzung in der Schulpraxis zu setzen. Hierfür werden die Kapitel „zentrale fachliche Konzepte“ und „didaktische Grundsätze“ des aktuellen Lehrplans konkret mit der Titelfrage dieser Arbeit in Verbindung gebracht.

Es stellt sich die Frage welchen Bildungswert die Frage „Warum im Fußball ein Torraub kein Elfmeter ist?“ für die jeweiligen Bereiche haben könnte.

Hierfür werden in den folgenden Unterkapiteln entsprechende Passagen des Lehrplans⁴² angeführt und mit sportethischen Fragestellungen in Verbindung gebracht.

⁴² Eines der Hauptziele dieser Arbeit (siehe Einleitung) ist der Anstoß einer Curricularen Diskussion für zukünftige Entwicklungen des Ethiklehrplans. Deshalb werden Auszüge aus dem aktuellen Lehrplanentwurf sehr ausführlich als Zitate angeführt.

5.1 Zentrale fachliche Konzepte

Die zentrale fachliche Grundlage des Unterrichtsgegenstandes Ethik ist die Praktische Philosophie. Aus den Anwendungsbereichen (Themen) entwickelte, für die Lebensgestaltung relevante Problemfragen werden aus drei Perspektiven betrachtet, die einander ergänzen und durchdringen. Dabei wird die Verbindung zu den Bezugswissenschaften hergestellt. (BMBWF, 2019, S. 2)

Dem Lehrplan folgend muss zunächst eine Abklärung der fachlichen Grundlage von Themen geschehen, die Einzug in den Ethikunterricht halten sollen. Hierbei ist vor allem darauf zu achten, dass die Grunddisziplin des Gegenstandes die praktische Philosophie darstellt, die allerdings mit Bezugswissenschaften in Verbindung gestellt werden soll. An dieser Stelle werden die fachlichen Grundlagen/Wurzeln für die Frage der Regelanalyse im Sport geklärt.

Es handelt sich um eine Fragstellung im Spannungsfeld zwischen Ethik, Pädagogik und Sportwissenschaften.

Eine Spezifizierung der relevanten Aspekte der jeweiligen Wissenschaft für die aktuelle Frage wird anhand folgender „Disziplinen zur Beantwortung der Forschungsfrage“ erfolgen:

Philosophie	Pädagogik	Sportwissenschaft
Ethik	Sportpädagogik	Sportphilosophie
Sportethik	Pädagogische Ethik	Sportsoziologie

Abbildung 11 Grundlagenwissenschaften d. Forschungsfrage

Aufbauend von Konzepten der allgemeinen Ethik (die sich aus der Mutterwissenschaft „Philosophie“ ableitet) soll die Brücke, durch den Einsatz der Sportethik, zur Sportwissenschaft geschlagen werden.

Diese wiederum setzt sich, als relativ neue Wissenschaft, selbst aus vielen wissenschaftlichen Richtungen zusammen. Allerdings beschäftigt sich vor allem die Sportsoziologie mit Fragen nach Werten, Moral und Regeln im (Schul)sport.

Das didaktische Ziel dieser Arbeit wurde durch einen Beitrag zur Steigerung der ethisch-normativen Handlungs- und Beurteilungskompetenz durch den Ethikunterricht festgesteckt. In diesem Kontext dienen die Sportpädagogik bzw. die Pädagogische Ethik als Bindeglied zur Umsetzung der genannten Thematik im Schulunterricht.

Nach Johannes Drerup (2019, S. 66) wird „die pädagogische Ethik überall dort relevant, wo in ethischen Zusammenhängen pädagogisch und wo in pädagogischen Zusammenhängen ethisch argumentiert wird“.

Die Eingrenzung der Aufgabenbereiche der pädagogischen Ethik kann hierbei weit (jedes soziale und gesellschaftliche Phänomen hat einen pädagogischen Charakter), oder eng (auf bestimmte Bereiche, etwas Alter oder die Institution Schule) gefasst werden. (vgl. Drerup, 2019a, S. 66).

In Anlehnung an Benner (1986, zit. N. Drerup, 2019c, S. 225) fasst Drerup (2019c, S. 225) den Zusammenhang zwischen Ethik und Pädagogischer Ethik folgendermaßen zusammen:

Je nachdem nun, ob die Erziehungstatsache vorrangig ethisch bestimmt wird oder in die Ethik selbst ein pädagogischer Begriff der Erziehung eingeht, verengt oder erweitert sich der Horizont praktischer Philosophie. (Drerup, 2019c, S. 225)

Um einen Überblick für Bezugswissenschaften dieser Thematik zu schaffen, werden die Anwendungsbereiche dieser Bezugswissenschaften aufgezeigt.⁴³

⁴³ Hierbei sei darauf hingewiesen, dass die Anwendungsgebiete der einzelnen Wissenschaft je nach Autor variieren. Bspw. wird die Sportphilosophie häufig nicht als Kerndisziplin der Sportwissenschaft genannt. Zudem handelt es sich, wie in der Einleitung beschrieben, bei der Sportethik bzw. auch der Pädagogischen Ethik um vergleichsweise unentwickelte Wissenschaften. (vgl. Drerup & Schweiger, 2019)

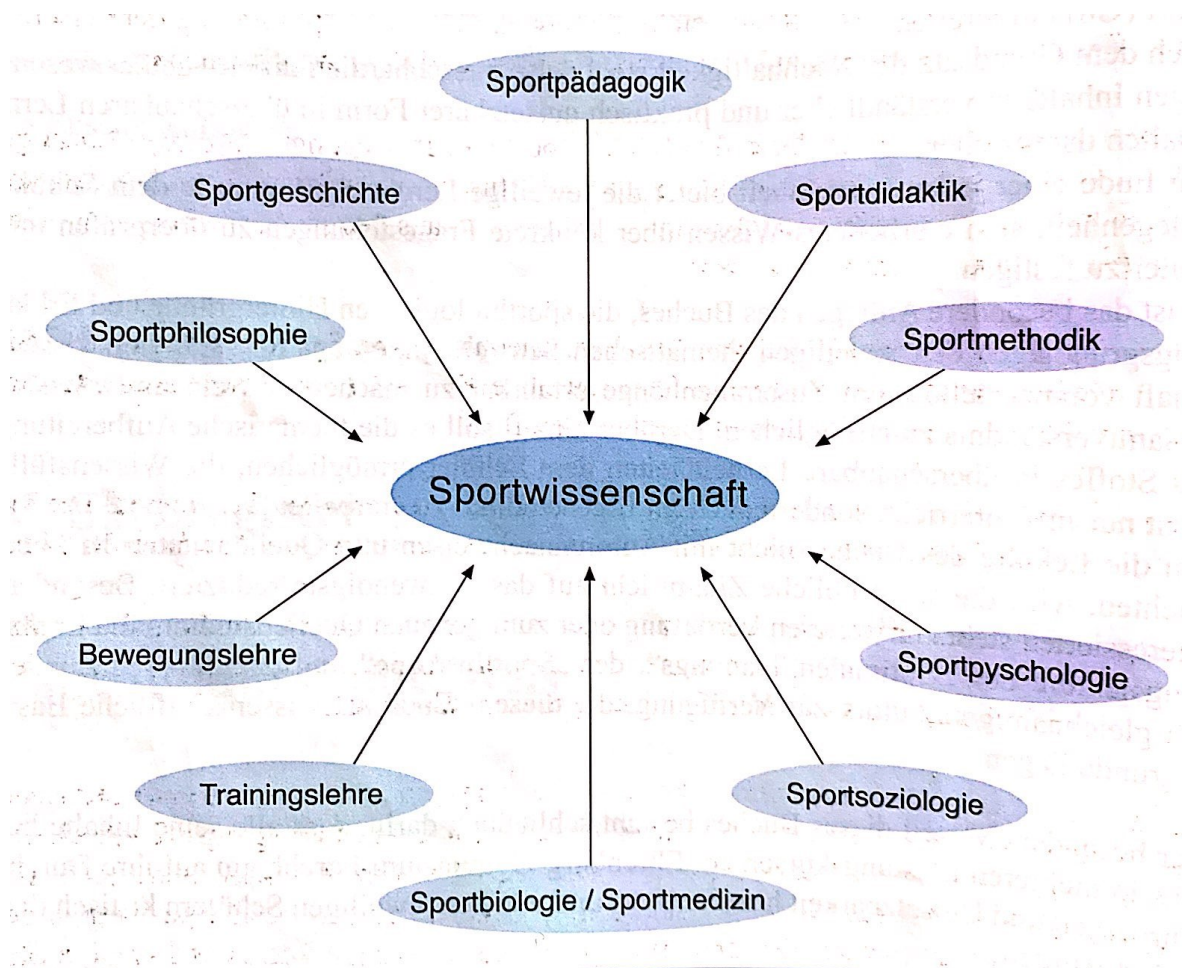


Abbildung 12 Die Sportwissenschaft als interdisziplinärer Fachbereich (Weineck, 2010, S. 10)

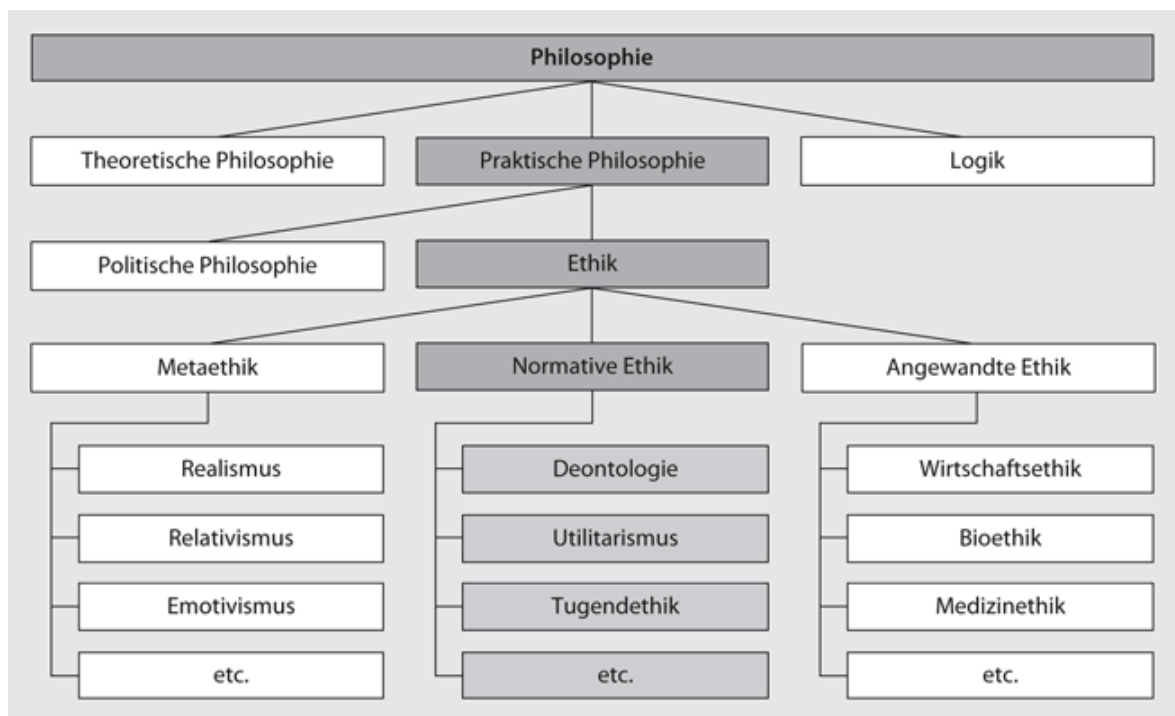


Abbildung 13 Bereiche d. Ethik (Frey & Schmalzried, 2013)

Der Vollständigkeit halber ist zu erwähnen, dass die Bereiche „Pädagogische Ethik“ und „Sportethik“ in den Bereich der angewandten Ethik fallen, allerdings in der Literatur (wie auch in dieser Grafik) kaum Erwähnung finden. (vgl. Drerup & Schweiger, 2019)

Ähnlich verhält es sich mit der Sportphilosophie, welche in den unterschiedlichen Aufzählungen der Fachbereiche der Sportwissenschaft selten einen Platz findet.

Segets (vgl. 2011) fasst den Zusammenhang zwischen den Bezugswissenschaften für eine Transformation sportphilosophischer Themen für den Ethikunterricht folgendermaßen schematisch zusammen:

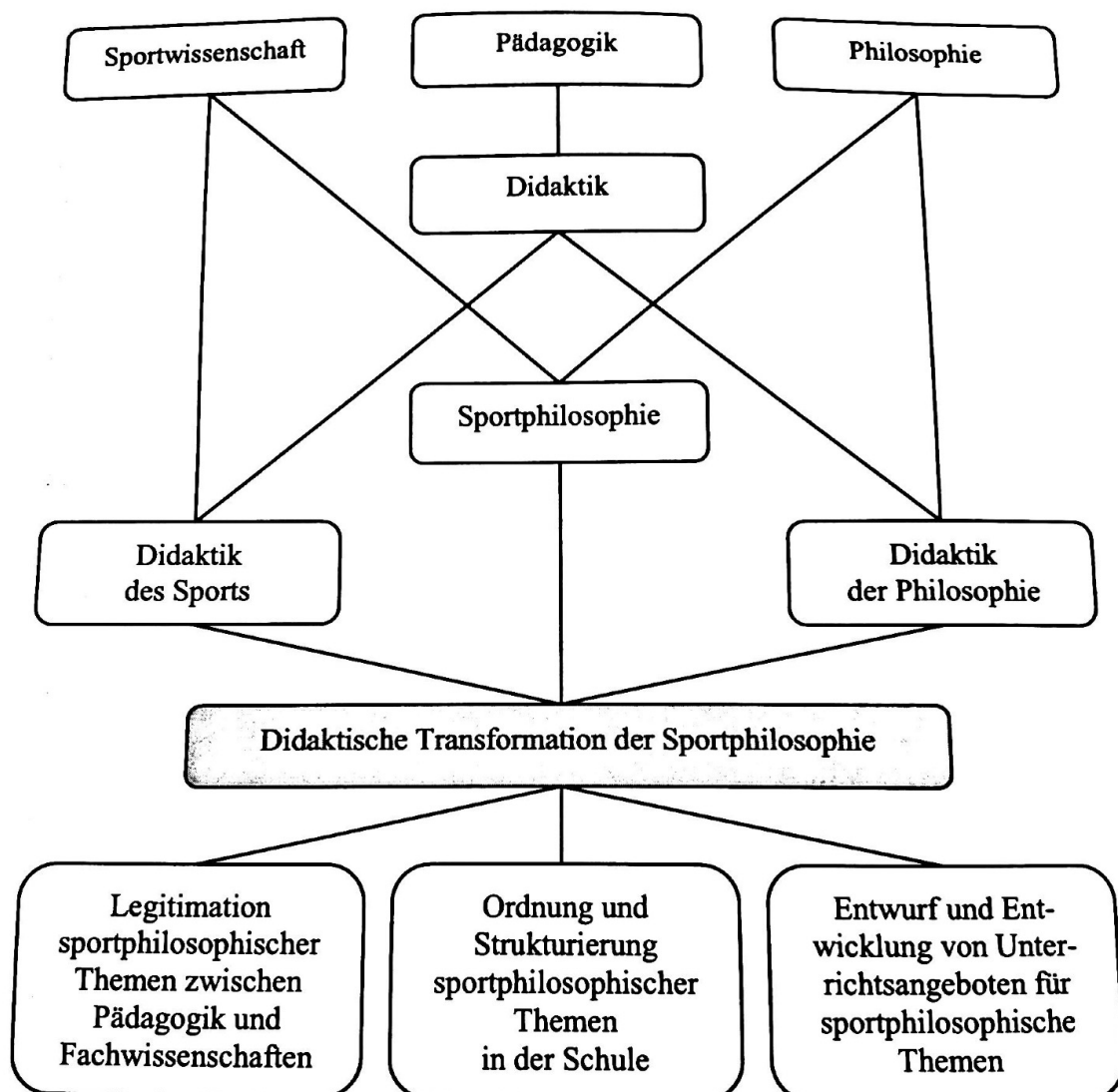


Abbildung 14 Didaktische Transformation sportphilosophischer Themen und ihre Bezugswissenschaften n. Segets (2011)

Nach der Bestimmung der fachlichen Grundlage, soll die aktuelle sportethische Thematik aus 3 (personal, gesellschaftlich und ideengeschichtlich) Perspektiven behandelt werden. (vgl. BMBWF, 2020, S. 2)

5.2 *Personale Perspektive im Ethikunterricht*

Der aktuelle Lehrplanentwurf fordert die Einbeziehung folgender 3 Perspektiven bei der Umsetzung ethischer Themen im Ethikunterricht ein. Sie sollen eine Verbindung zu den Bezugswissenschaften herstellen.

Die Lebenswirklichkeit der Einzelnen – personale Perspektive:
Hier wird die Frage nach der Bedeutung des jeweiligen Themas für ein gutes und gelingendes Leben der Einzelnen gestellt. Dafür wird an die Alltagserfahrungen und existenziellen Grunderfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. (BMBWF, 2019, S. 2)

Diese personale Ebene kann durch Fragen der Sportethik, in diesem Beispiel anhand der Regelauslegung im Fußball, besonders gut angesprochen werden. Bewegung und Sport spielt, immer noch, eine bedeutende Rolle im Leben der Jugendlichen. Diese Bewegung findet in der Freizeit, unter anderem auch als E-Sport⁴⁴, und in der Schule⁴⁵ statt. Mit anderen Worten, jeder Schüler und jede Schülerin erlebt regelmäßig Grunderfahrungen im Sport an die im Ethikunterricht angeknüpft werden kann.

Viele Statistiken belegen zwar einen Bewegungsmangel im Jugendalter, allerdings hat der Sport für viele Jugendliche eine enorme Bedeutung. Insofern eignen sich ethische Fragen aus dem Kontext Sport, da ein großes personales Interesse bei Jugendlichen vorherrschen sollte. Zudem bietet sich ein interdisziplinärer Zugang des Ethikunterrichts mit dem Schulsport an, an dem, wie schon öfters erwähnt, alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen müssen. In Koordination mit dem Fach Bewe-

⁴⁴ Auch wenn E-Sports als „Sport“ umstritten sind, so spielen auch hier die Regeln eine wichtige Rolle.

⁴⁵ In den Stundentafeln der österreichischen Gymnasien spielt der Sport, verglichen zu anderen Fächern, eine recht große Rolle. In den Schulstufen 5 & 6 sind 4 Wochenstunden, in den Schulstufen 7 & 8 3 Wochenstunden und in den verbleibenden Schulstufen (Sekundarstufe 2) sind mindestens 2 Wochenstunden Bewegung und Sport in den Stundentafeln festgesetzt.

gung und Sport könnte demzufolge sogar ein nahezu 100 %⁴⁶ personaler Bezug hergestellt werden, wenn aktuelle Themen aus dem Schulsport im Ethikunterricht herangezogen werden.

Folgend sollen exemplarisch zwei Statistiken die personalen Sportinteressen von Jugendlichen illustrieren. Natürlich sollten im Ethikunterricht nach einer ersten „Interessensdiagnose“ sportliche Themen nach personalem Interesse ausgesucht werden.

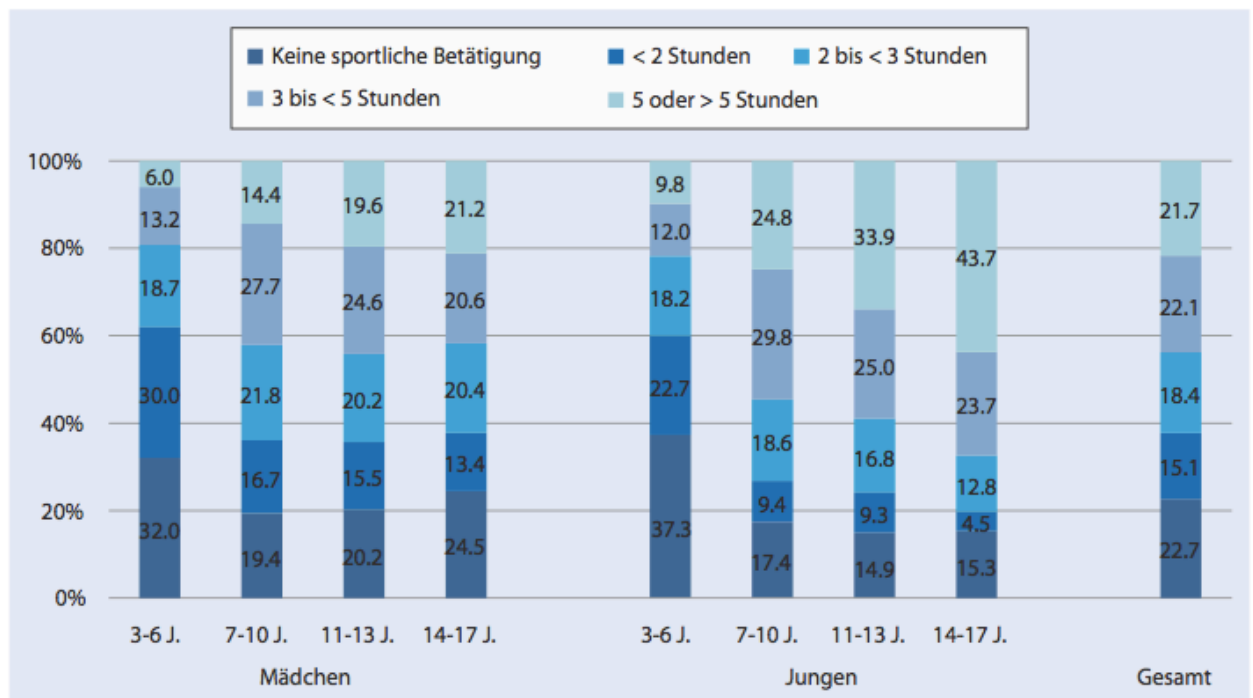


Abbildung 15 Umfang der sportlichen Aktivität bei 3 bis 17-jährigen Mädchen und Jungen. (KIGGS, 2014)

Aus dieser Statistik ist ersichtlich, dass ein Großteil der Jugendlichen Sport, wenn auch nicht im empfohlenen Ausmaß der WHO (vgl. KIGGS, 2014), betreibt. Zudem wird durch die verpflichtende Teilnahme am Schulsport und durch die Beschäftigung mit E-Sports die persönliche Relevanz sportethischer Themen gesteigert.

⁴⁶ Ausnahmen würden lediglich sportbefreite Schülerinnen und Schüler darstellen.

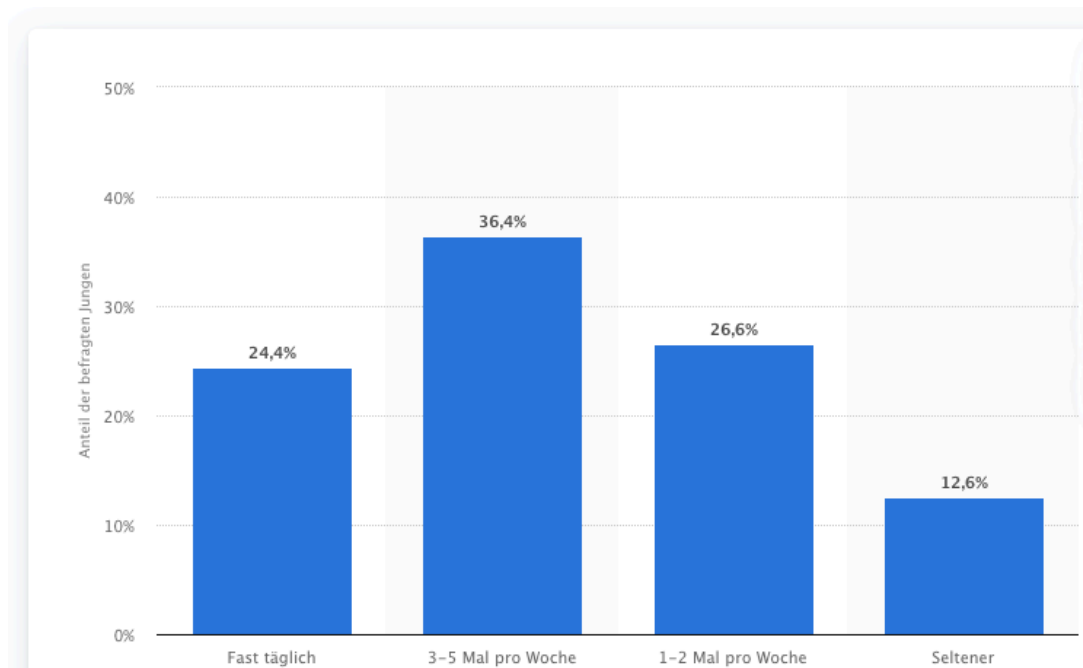


Abbildung 16 Sportliche Aktivität von Jungen im Alter zwischen 14 - 17 Jahren. (Statista.de, 2021)



Abbildung 17 Freizeitaktivitäten bei Jugendlichen. (Spektra, 2014)

Ein Interesse am Sport kann anhand unterschiedlicher wissenschaftlicher Quellen bei Jugendlichen festgestellt werden.

Hinzu kommt, dass die Diskussionen über Sport noch über die rein aktiven Sportler und Sportlerinnen hinausgeht und, wie schon in der Einleitung beschrieben, der sogenannte E-Sport immer beliebter wird (s. Kap. 1). Somit kommt dem sportethischen Thema der Regelanalyse von Sportspielen im direkten Gegenspieler des Sports, der Mediennutzung (vgl. KIGGS, 2014), zusätzliche Bedeutung hinzu.

Zudem können sich sportethische Fragen einer hohen intrinsischen Motivation bei Schülerinnen und Schülern erfreuen. Grundsätzlich wird der Sportunterricht meistens als eines der beliebtesten Fächer genannt.

Susanne Schwarz (2019, S. 56) kommt bei einer Metaanalyse verschiedener Studien zur Beliebtheit einzelner Schulfächer zu dem Schluss, dass „es der Sportunterricht seit 100 Jahren [fast] übereinstimmend auf den ersten Platz bei den Lieblingsfächern schafft“.

Einen weiteren Vorteil im Sinne eines personalen Bezugs bietet die Tatsache, dass die Teilnahme am Schulsport für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist.

De Facto müssen nahezu alle Schülerinnen und Schüler am Sportunterricht teilnehmen. Diese personale Erfahrung aus dem Sportunterricht können als direkte Anknüpfungspunkte für die Behandlung sportethischer Fragestellungen herangezogen werden.

Nils Neuber (2019, S. 145-147) fasst diesbezüglich die positiven Eigenschaften der erlernten Inhalte des Sportunterrichts zusammen. Neuber (2019) analysierte Inhalte des Sportunterrichts und deren Eignung als pädagogisches Medium.

Zusammenfassend fördern Erfahrungen aus dem Sportunterricht einen personalen Zugang zu Bildungsinhalten, da:

- sie aufgrund ihrer Beliebtheit einen hohen Identifikationswert besitzen,
- aufgrund hoher Differenzierung unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen von Schülerinnen und Schülern ansprechen,
- ein hohes Maß an Interaktion (Kooperation) mit Mitschülern erfordert,
- das Erlernen von Rollenübernahmen und Bewegungsvorstellungen ein hohes Maß an Authentizität bei Lernerfahrungen fördert,
- ästhetische Erfahrungen eröffnen, also durch spezielle Formen der Wahrnehmung (Poiesis & Aisthesis), eine eigenständige Art der Welterfahrung eröffnen,
- die für Lernerfolge zentralen Rückmeldungen im Sport direkter als in vielen Handlungsfeldern erfolgen, da die Jugendlichen die Wirkungen ihres Handelns unmittelbar am eigenen Leib erfahren. (vgl. Neuber, 2019, S. 145–147)

Dies bedeutet einerseits einen Mehrwert für den Bildungsgehalt dieser (sportlichen) Erfahrungen, indem es zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitsüberzeugung und einer intrinsischen Motivation kommt, andererseits bieten diese Erfahrungen einen Mehrwert für den Ethikunterricht, da diese spezielle Art der Bildungserfahrung das Erlernen von Urteils-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen fördert.

5.2.1 Implementierungsmöglichkeiten unter dem Aspekt der personalen Perspektive

An diesem Punkt (aufgrund des eben beschriebenen Bildungswerts für den Ethikunterricht) ist eine Schnittstelle zur philosophisch-ethischen Epistemologie zu erkennen.

Ohne zu weit in eine anthropologische Diskussion einzutreten, sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass einige prominente Philosophen und Pädagogen gerade den Sport als ein sehr spezielles Werkzeug zur Selbstreflexion ansehen.⁴⁷

Nach Michael Krüger und Kai Reinhart (2013, S. 506) hat „die Frage, wie der Mensch bzw. sein Leib mit Blick auf den Sport zu verstehen sei, eine zentrale Bedeutung in der Geschichte der Sportwissenschaft.“ Im Übrigen ist auch dies ein Legitimationsgrund für den praktischen Charakter des Sportunterrichts. (vgl. Krüger & Reinhart, 2013, S. 506). Die Beschäftigung mit praktischen Inhalten des Unterrichts wirkt somit einer „Verengung des Bildungsbegriffs auf eine rein kognitive Ebene bzw. einen reinen Wissenserwerb“ entgegen. (vgl. Krüger & Reinhart, 2013, S. 506).

Da es in der Sportethik um die Reflexion sportlicher Erfahrungen geht, spielt die Art der Körpererfahrung, bzw. auch das Leib-Seele Problem, immer eine Rolle bei der ethischen Analyse sportethischer Fragestellungen.

Diese Schnittstelle aus Sport und Ethik wird im pädagogischen Umfeld bspw. dadurch sichtbar, dass das Qualia-Problem der Philosophie (siehe unten) bereits Eingang in diverse sportpädagogische Konzepte gefunden hat.

Die klassischen Theorien des Leib-Seele Problems werden in der Sportpädagogik als Konzepte instrumenteller⁴⁸, vitalistischer⁴⁹ und harmonisierender⁵⁰ Körperbilder wiedergefunden (vgl. Krüger & Reinhart, 2013, S. 507).

⁴⁷ In dieser Arbeit wird an dieser Stelle bewusst nicht tiefer auf diese Aspekte eingegangen, da diese den Rahmen sprengen würden. Allerdings sind diesbezügliche Kernaussagen in den angegebenen Quellen zu finden. Zudem bieten die genannten Werke/Autoren einen guten Einstieg für wichtige Lehrplanpunkte des Ethikunterrichts. In diesem Kontext wird auf genannte Werke bei expliziten Implementierungsbeispielen für den Ethikunterricht noch einmal repliziert werden.

⁴⁸ Der Körper wird als Werkzeug des Geistes verstanden

Dualistische Modelle prägen seit der Antike unsere Denkweisen bei der Betrachtung bzw. Analyse verschiedener Körpererfahrungen. In diesem Zusammenhang stellt sich fortwährend die Frage, inwieweit geistige Fähigkeiten durch körperliche Erfahrungen beeinflusst werden. Die Gewichtung dieser Einflussgrößen verändert sich beispielsweise in den philosophischen Ausführungen Platons im Verlauf seines Lebens. (vgl. Artl, 2001)

In der Antike kann etwa der Körper einerseits „als Übel“ auf der Suche nach der Wahrheit gesehen werden, andererseits ist aber die Wahrheitssuche erst in einem gesunden Körper möglich.

Im Christentum wird der unsterbliche Geist ewiges Leben erfahren, hingegen der sterbliche Körper dem Tode preisgegeben. (vgl. Krüger & Dietrich, 2013, S. 507-509)

In der kirchlichen Praxis ist diese Thematik noch heute bei der Übergabe des „Leib-Christi“ in der Kirche zu beobachten.

Dieses instrumentelle Verhältnis zu unserem Körper spielt vor allem in sportethischen Fragen der Technisierung bzw. Dopings und Human Enhancements eine wichtige Rolle. (vgl. Krüger & Dietrich, 2013, S. 508)

Das harmonisierende Verhältnis zwischen Körper und Seele fassen Krüger und Dietrich (2013, S. 510) in folgendem Satz zusammen:

„Je mehr der Körper geübt werde, desto klarer und kräftiger werde auch der Geist.“

Prominente Philosophen und Pädagogen, wie etwa Rousseau, GutsMuths und Turnvater Jahn vertreten diesen Ansatz und meinen beispielsweise, dass erst über körperliche Empfindungen geistige Entscheidungen getroffen werden können. (vgl. Krüger & Dietrich, 2013, S. 507 - 510).

⁴⁹ der Leib ist die entscheidende Instanz des Menschen

⁵⁰ ein Miteinander von Körper und Geist

Für die Thematik der Regelanalyse spielen diese anthropologischen Charaktere eine geringere Rolle. Allerdings beeinflusst das individuelle Verhältnis zu einem/seinem Körper bzw. Geist die Grundhaltung zu sportethischen Reflexionen. Es finden sich im täglichen Sprachgebrauch etwa noch Redewendungen wie: „Man hat das Bein stehen lassen.“

Im konkreten Falle des Elfmeters ergeben sich allenfalls Berührungsflächen bei Fouls, Handlungen und Beurteilungen von Regelauslegungen aufgrund des gegenseitigen Verhältnisses von motorischen und kognitiven Leistungen. In diesem sportethischen Kontext ergeben sich Fragen wie:

- Spielen kognitive Aspekte (Konzentrationsfähigkeit, Ermüdung, taktische Aspekte etc.) oder motorische Aspekte (Kondition, Ermüdung, Koordination etc.) eine Rolle für die Regelauslegung im Sport (hier explizit für den Fußball)?
- Kann man etwa den Körper oder den Geist zu einer sogenannten „Nervensstärke“ trainieren?

In der sportlichen Praxis und in alltäglicher Sprache formuliert, könnte man die Frage stellen:

- Soll es einen Elfmeter im Fußball nach einer unabsichtlichen Handlung geben? Also wenn der Geist fair sein wollte, aber der Körper schlichtweg einen Fehler begangen hat?
- Bzw. wie sieht es umgekehrt aus? Wenn der „Geist“ ein Foul begehen wollte, aber der Körper schlichtweg zu langsam war?
- Wer ist für einen Regelverstoß bzw. auch Erfolg und Misserfolg verantwortlich? Bin ich es selbst, die Mitspieler, die Gegenspieler, der Schiedsrichter, die Zuseher oder gar der Zufall?

Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz wurde stets von der Rolle unseres Köpers geprägt. Eine entscheidende Rolle zur Beurteilung unseres Selbst bzw. unserer Umwelt nimmt der Körper oder Leib bzw. das Selbst vor allem bei Plessner⁵¹, Gehlen⁵², Danzer⁵³, Heinrich⁵⁴, Merleau-Ponty⁵⁵ eine Mittlerrolle zwischen Ich und der Welt ein. (vgl. Krüger & Dietrich, 2013, S. 511-512)

Diese besondere Rolle der Körpererkenntnis bzw. Körpererfahrung finden sich v.a. in den sportpädagogischen Konzepten von Funke⁵⁶ wieder.

Allerdings werden diese Argumente der Philosophischen Anthropologie durchaus kritisiert. Joachim Fischer (2009) fasst verschiedene Ansätze der Anthropologiekritik zusammen:

In diesem Kontext wird der Philosophischen Anthropologie ein zu hoher Objektivismus vorgeworfen, der sich v. a. auf Erkenntnisse der Biologie stützt, anstatt sich mit der Sorge des Daseins zu beschäftigen.

Weiters stellt sich die Frage, ob die Soziologie die Maßstäbe durch die Anthropologie vorgeben bekommt oder umgekehrt.

Aus evolutionsbiologischer Sicht wird das Kontinuum des Organischen vom Tier zum Menschen kritisiert, da es vielmehr darum gehe, Gemeinsamkeiten zu finden. (Fokus auf Diskontinuität).

Nach dem linguistic turn bzw. dem cultural turn könnte die primäre Verfasstheit des Menschen sprachlich (linguistic turn) oder (historisch-diskursiv) gedeutet werden und so das Modell der exzentrischen Positionalität in Frage stellen. (vgl. Fischer, 2009, S. 335-336).

⁵¹ Eine detaillierte Beschreibung der Rolle des Körpers in Plessners Konzeption der exzentrischen Positionalität findet sich bei Artl (2001, S. 99-129). Krüger und Dietrich (2013) beziehen sich in ihren Ausführungen auf Plessners (1928) Originalwerk.

⁵² Gehlens Konzept wird bei Artl (2001, S. 132-175) erläutert. Krüger und Dietrich (2013) beziehen sich auf Gehlen (1961).

⁵³ Krüger und Dietrich (2013) beziehen sich auf Danzer (2001)

⁵⁴ Krüger und Dietrich (2013) beziehen sich Heinrich (2007)

⁵⁵ Krüger und Dietrich (2013) beziehen sich Merleau-Ponty (1966)

⁵⁶ Krüger und Dietrich (2013) beziehen sich auf Funke (1980). Eine ausführliche Beschreibung sportpädagogischer Konzepte (inkl. der Rolle d. Leibes) findet sich bei Balz (2009), sowie bei Elflein (2009) und Grupe (2000)

Zusammengefasst spielt für die Beurteilung ethisch relevanter Aspekte das Zusammenspiel zwischen Ich und Körper (egal ob monistisch oder dualistisch gedacht) eine Rolle. Beispielsweise können Einflussfaktoren wie Hunger, Durst, aber auch der aktuelle Fitnesslevel oder Gesundheitszustand, unser Urteilsvermögen durchaus beeinflussen.

Für das aktuelle Thema stellen sich Fragen, inwieweit bei der Analyse bzw. Regelauslegung im Fußball exogene Faktoren (bspw. Ablenkungen, Hitze, Fans etc.) oder endogene Faktoren (bspw. aktuelle Müdigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Gesundheit) bedeutsam sind.

Krüger und Dietrich (2013, S. 513) schreiben in diesem Kontext, dass „die körperliche Leistungsfähigkeit und körperliches Können neue Handlungsmöglichkeiten ermöglichen.“

D. h. (moralische) Entscheidungen im Sport werden immer in einem Spannungsfeld exogener und endogener Einflussfaktoren getroffen.

Dies betrifft natürlich die Spieler UND Schiedsrichter am Feld. Die daraus resultierenden körperlichen Wahrnehmungen können in vier Bereiche (personale Erfahrungen, Körpererfahrungen, materiale Umwelterfahrungen und soziale Erfahrungen) eingeteilt werden. (vgl. Krüger & Dietrich, 2013, S. 515)

Die Erarbeitung ethischer Fragestellung hinsichtlich dieser Perspektiven wird explizit vom aktuellen Lehrplanentwurf (BMBWF, 2019, S. 2) gefordert, wenn die zentralen fachlichen Konzepte hinsichtlich der „personalen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Perspektive“ erarbeitet werden sollen.

5.2.1.1 Mögliche ethische Fragen für den Ethikunterricht

In diesem Kontext stellen sich fortwährend ethischen Fragen, die eine Rolle für die Analysefähigkeit von sportlichen Regeln spielen, aber auch generell bei einer ausgeprägten Urteils- und Moralfähigkeit stets mitgedacht werden müssen:

- Inwiefern beeinflussen körperliche oder geistige Erfahrungen unsere Urteilsfähigkeit?
- Welche Rolle spielen endogene bzw. exogene Faktoren der Körpererfahrung für unser ethisches Urteilsvermögen?
- Welche Rolle spielen endogene bzw. exogene Faktoren der Körpererfahrung für das sportethische Urteilsvermögen für Akteure im Sport, Schiedsrichter, Fans etc.?
- Hast du im Sport schon einmal in der Situation ein anderes moralisches Verständnis der Situation gehabt, als einen Tag danach? Wieso?
- Ist der Körper tatsächlich ein Übel, das uns bei der Suche nach der Wahrheit behindert?

Das Leib-Seele Problem findet sich nach wie vor in vielen Aspekten unseres Lebens, aber auch in der Wissenschaft wieder. Die Begriffe „Psychosomatik“⁵⁷ oder „Embodiment“ spielen nach wie vor in der Psychologie eine wichtige Rolle.

Dabei kann die Psychosomatik nach Wolfgang Milch und Frank Leweke (2000) „als die Lehre von den körperlich-seelisch-sozialen Wechselwirkungen in der Entstehung, im Verlauf und in der Behandlung von menschlichen Krankheiten verstanden werden.“

Ähnlich wird der Begriff „Embodiment“ von Bermeitinger (2020) gefasst, wenn sie diesen Begriff als „interdisziplinären Dachbegriff, der für das Zusammenspiel von Körper/Leib und Geist verstanden werden kann,“ definiert wird. Allerdings ist „Embodiment“ kein einheitlich verwendeter Begriff, sondern er steht für verschiedene Phänomene, die sich um die Wechselwirkung von Körper und psychischen Prozessen [...] gruppieren.“ (Bermeitinger 2020)

⁵⁷ Einen Ausführlichen Überblick zum Begriff „Psychosomatik“ geben Bohus und Kapfhammer (2012).

Im nächsten Schritt wird die Anwendungsmöglichkeit der gesellschaftlichen Perspektive auf dieses Thema im Ethikunterricht untersucht.

5.3 Gesellschaftliche Perspektive im Ethikunterricht

Im aktuellen Lehrplanentwurf wird die gesellschaftliche Perspektive folgend beschrieben:

Das Zusammenleben in der Gesellschaft – gesellschaftliche Perspektive:
Aus dieser Perspektive wird das jeweilige Thema im Hinblick auf das Zusammenleben in lokalen bis hin zu globalen Kontexten betrachtet. Dabei wird auf die verschiedenen religiösen, kulturellen und sozialen Hintergründe und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen. (BMBWF, 2019, S. 2)

Um den Bildungswert sportethischer Fragen für eine Erweiterung der gesellschaftlichen Perspektive bei Schülerinnen und Schülern zu schaffen, sollte zunächst der gesellschaftliche Wert des Sports im Allgemeinen geklärt werden.

Sport eignet sich grundsätzlich für die Analyse im Ethikunterricht, da Werte und Normen in einer einzigartigen Klarheit und Einfachheit präsentiert werden. In einer immer komplex werdenden Gesellschaft bietet der Sport einen Rahmen (meistens durch Regeln), der durch seine Klarheit und Einfachheit besticht. (vgl. Weiß, 2013)

Diese Klarheit lässt sich gut am Hochsprung illustrieren. Die Regeln sind denkbar einfach: Es muss ein einbeiniger Absprung erfolgen und die Hochsprungstange muss überquert werden, ohne dass die Stange herunterfällt.

Trotz dieser „simplen Regeln“, oder gerade deswegen übt dieser Sport eine hohe Faszination auf die Gesellschaft aus.

Dieses Argument allein würde für den Einsatz von sportethischen Fragen, vor allem zu der Regelkunde, im Unterricht sprechen, da für den Einstieg in das ethische Denken und Reflektieren eine klare, möglichst simple Problemstruktur förderlich ist.

Zudem bieten Sportthemen einen niederschweligen Zugang zu immer komplexer werdenden, ethischen Fragestellungen.

Allerdings hat die Analyse von Werten, Normen und Regeln aus dem Sport noch einen entscheidenden Mehrwert für den Ethikunterricht. Denn die simplen Probleme des Sports spiegeln in den meisten Fällen Probleme des gesellschaftlichen Lebens wider.

Eines der Leitprinzipien der Sportsoziologie lässt unter der Aussage: „Der Sport ist ein Mikrokosmos der Gesellschaft“ subsumieren. (vgl. Weiß, 1990)

Bestimmte ethische Werte und das Verhalten einer Gesellschaft spiegeln sich etwa in Nationalsportarten wider. (vgl. Weiß, 1990)

Sichtbar wird dieser Mikrokosmos vor allem dann, wenn Sportler oder Sportlerinnen unmoralisch handeln. In der Folge werden typische gesellschaftliche Muster deutlich, an denen menschliches Verhalten bewertet wird.

Umgekehrt haben die Regeln des Fairplays bzw. der Fairness längst die Sphären des Sports verlassen und in anderen Bereichen Einzug erhalten (bspw. als Regeln des Financial Fair Plays). (vgl. Amesberger, 2015, S. 7)

Krüger et al. (2013b, S. 374) weisen darauf hin, dass bei der Analyse des Sports im Zusammenhang mit seiner gesellschaftlichen Bedeutung verschiedene Theorien existieren und „diese Theorien geben nicht die Wirklichkeit wieder, sondern reflektieren sie. [...] Theorien können auf unterschiedliche Weise die Realität erklären.“

In diesem Kontext sollte Vorsicht bei empirischen Aussagen zu Zwecken, Funktionen und Absichten des Sports geboten sein, da sich Aussagen zum Effekt des Sports auf die Gesellschaft häufig an politischen und ökonomischen Absichten orientieren und nicht an gesicherten empirischen Daten. (vgl. Krüger et al., 2013b, S. 373)

5.3.1 Umsetzung der gesellschaftlichen Perspektive im Ethikunterricht

Konkret bietet der Fußballsport eine breite Palette an Ansatzpunkten für eine ethische Reflexion des Themas. Hierbei böten Rebekka Ladewig und Annette Vorwinckel (2009) einen Ansatzpunkt für die bereits besprochenen körperbezogenen-anthropologischen Themen.

Christian Brandt (2012, S. 9) legt seinen sozialwissenschaftlichen-analytischen Forschungsschwerpunkt des „Gesellschaftsspiel Fußball“ auf „mediale, dramaturgische, historische, zivilatorische und funktionalistische Aspekte.“

Hierbei spielen die Regeln gerade für die Dramaturgie des Sports eine wichtige Rolle:

Norbert Elias und Eric Dunning (2003) machen diese Reflexion anhand der Analyse der Sportgenese des Fußballsports sichtbar.

In den Betrachtungen von Elias und Dunning (2003) wird die Entwicklung des Fußballsports und seiner Zuseher analysiert. Hierbei entwickelt sich der Fußballsport von einem unregelmäßigen bzw. regelvariierenden Spiel, das an Traditionen geknüpft war, zu einem versportlichten Spiel.

Zunächst war der Fußballsport eine Aktivität zur Selbstteilnahme an traditionellen Feiertagen. Durch eine einheitliche Reglementierung wurde das Spiel gewaltärmer, aber auch vergleichbarer. Durch die Zivilisierung des Fußballsports wurde die Spannung der unverwertbaren und direkten Gewalt, durch einen Vergleichs- und Wettbewerbscharakter ersetzt. (vgl. Elias & Dunning, 2003)

Fußball wurde vom Volksspiel zum Sportspiel.

Nach Elias und Dunning (vgl. 2003) ist eine Hauptursache für das enorme Zuseherinteresse der Triebabbaus (der Zuseher) durch die Spannung des offenen Ausgangs des Fußballspiels.

Aus einem reglementierten Volksspiel entwickelte sich ein zivilisiertes Sportspiel, welches festen Regeln folgt, bei dem Verletzungen seltener geworden sind. (vgl. Brandt et al., 2012).

Darin liegt laut Brandt (2012) ein wichtiger Bestandteil der Popularität des Fußballsports, denn die Regeln, und somit seine Dramaturgie, haben sich analog zum Prozess der Zivilisation entwickelt. Brandt (2012, W. 11) schreibt hierzu: „Der moderne Fußball erlaubt den Menschen heute diese Triebe⁵⁸ in zivilisierter Form auszuleben.“

Giulianotti (1990, zit. n. Brandt et al. 2012, S. 11) sieht zudem in der „bipolaren Dramaturgie“ einen wichtigen Baustein für die Popularität des Fußballsports. Seiner Theorie nach, drückt sich die Faszination im Fußball vor allem in der Rivalität sogenannter „In and Out-Groups“ aus. Soziokulturelle Konflikte, besonders deutlich in sogenannten Derbys zu beobachten, die in der modernen Gesellschaft keinen Platz haben, können hier ausgetragen und erlebt werden.

Die Rolle der Dramaturgie für die Faszination des Fußballsports wird von Brandt et al. (2012) nochmals unterstrichen. Zwar gehen viele Autoren und Autorinnen auf spezielle Aspekte dieser Dramaturgie ein (Schicksalhafterkeit, Einzigartigkeit, individuelle Triebe, Gruppenrivalitäten etc.), letztendlich spielt immer die dramaturgische Aufarbeitung von bewussten oder unbewussten Aspekten der Gesellschaft eine Rolle.

Ein Fußballspiel ist unvorhersehbar, schicksalhaft, uneinschätzbar und Faktoren wie Glück, Pech, Geniestreiche, können jederzeit taktische oder technische Überlegenheit ad absurdum führen. (vgl. Simon, 2009).

Unter diesen Aspekten lohnt es sich, die Rolle der Spielregeln für diese faszinierende Dramaturgie näher zu beleuchten. Schon bald ist ein moralisches Dilemma zu sehen, wenn beispielsweise auf der einen Seite die einzigartige (=unwiderrufliche) möglichst freie Regelauslegung eine schicksalhafte Dramaturgie fördert, aber auf der anderen Seite sportethische Regelklarheit für die Einhaltung von Fairness gefordert wird.

In diesem Kontext meint Phillip-Daniel Fischer (2012, S. 107), dass „Fairnessappelle systemisch nicht zum Ziel führen (= Achtung der Spielregeln bzw. eine gesunde Einstellung zum Spiel) können, umgekehrt Fußballspieler sogar oft unfair spielen

⁵⁸ Elias und Dunning (2012) gehen davon aus, dass die Menschen grundsätzlich von Trieben wie Kämpfen und Töten fasziniert sind. Allerdings verbieten moderne gesellschaftliche Konventionen das Ausleben dieser Triebe. Im modernen Fußball können diese Triebe teilweise ausgelebt, oder zumindest sublimiert werden.

müssen, um erfolgreich zu sein. [...] Der einzig gangbare Weg für Moral über die extern bestimmten Spielregeln verläuft.“ Gewissermaßen könnte man meinen, dass die Dramaturgie des Fußballs eine Dichotomie von Gut und Böse braucht. Möchte man das Böse entfernen, so muss dies, laut Fischer (2012), über den Weg exakter Regeln erfolgen.

Anhand dieser konkreten Analyse des Fußballsports wird klar, dass sich zumindest teilweise gesellschaftliche Normen und Werte aus dem aktuellen Sportgeschehen ableiten lassen und dass hierfür die jeweiligen Regeln eine Bedeutung haben. Inwiefern diese Bedeutung oder Wirksamkeit der Regeln eine Rolle spielt, wird im folgenden Kapitel am konkreten Fallbeispiel „Fußball“ hinterfragt werden.

5.3.2 Beispielhafte Analyse des Regelbegriffs im Fußball

Timo Tabery (vgl. 2012) sieht das simple Regelwerk des Fußballs als einen wichtigen Faktor für dessen Popularität. Tabery (2012, S. 41) meint hierzu: „Die Regeln sind kinderleicht zu verstehen – schon kann es losgehen. [Vergiss Volleyball oder Basketball!].“

Fabrizio Moser (2012, S. 78) sieht auch die Grundlage der Popularität des Fußballsports in seinem Regelwerk. „Eine erste Antwort auf diese Frage findet sich in der Einfachheit des Spiels. [...] ein Minimum an Regeln. Aufgrund der Simplizität des Fußballspiels braucht es auch keine große intellektuelle Leistung seitens der Zuschauer, um das Geschehen auf dem Feld zu verstehen. Ganz im Gegenteil dazu stehen unsere gesellschaftlichen Entwicklungen, bei denen die Komplexität und bzw. Dynamisierung überfordert.“

Neben der Einfachheit der Regeln spielen auch die Faktoren „Einzigartigkeit⁵⁹ bzw. Schicksalhafterkeit“ (Tabery, 2012, S. 42) eine wichtige Rolle für die Faszination des Fußballsports. Zudem ermöglichen die Fußballregeln „dem Fußballspieler unerhört

⁵⁹ Tatsächlich ist es, aus Sicht des Autors erstaunlich, wie unpräzise, v.a. aus juristischer Perspektive, das aktuelle Regelwerk der FIFA formuliert ist. Dies könnte als weiteres Indiz hierfür gedeutet werden, dass einerseits unnötige Komplexitäten vermieden, aber auch der einzigartige Charakter (= keine klaren universellen Regeln) beibehalten werden sollen.

frei zu agieren“. [...] Die Regeln treffen keinerlei Aussage darüber, was jeder einzelne Spieler tut, sobald der Ball im Spiel ist. Der Kreativität und Entfaltungsfreiheit des Spielenden sind somit kaum Grenzen gesetzt.“

Trotzdem ist der Fußball nicht primär auf die Erzeugung häufiger Punktgewinne ausgelegt, sondern es ist alles möglich. Sogar ein ödes und langweiliges 0:0. (vgl. Tabery, 2012, S. 47)

Diese Regelauslegung zu Gunsten einer möglichst schicksalhaften Dramaturgie könnte eine Erklärung zur Beantwortung der Titelfrage „Warum ist im Fußball ein Torraub kein Elfmeter“ liefern. Eventuell wird durch diese Regelauslegung eine konservative und schicksalhafte Handlung hochgehalten, die in der modernen Gesellschaft und vielen anderen spektakulären Sportarten bereits vergeblich gesucht wird. Insofern ist es spannend, dass auch der Fußballsport nach einer langen Tradition des Regelkonservatismus sich langsam (Stichwort Videobeweis) den neuen Werten der modernen Gesellschaft (Stichwort Überwachungsgesellschaft) beugt.

Im Übrigen ist es spannend zu sehen, dass die Regelauslegung im Fußball eine gewisse Destruktivität begünstigt. In kaum einer anderen Sportart werden weniger Punkte erzielt und destruktives Verhalten durch die Regelauslegung begünstigt.

Der Torraub wird eben nicht durch einen Elfmeter geahndet, sondern unter gewissen Umständen „nur“ durch einen Freistoß⁶⁰. Klare Handspiele auf der Linie werden nicht durch ein technisches Tor⁶¹ bestraft, sondern ein Elfmeter in der letzten Sekunde belohnt das unfaire Vermeiden eines eigentlichen regulären Tores. Am augenscheinlichsten wird diese Destruktivität, wenn das gegnerische Spiel durch systematisches Zeitspiel = Zeitschinden (Ballwegsschießen, Verletzungen vortäuschen, Ballabdecken, um Zeit zu gewinnen etc.) zerstört wird. Es ist auch Gang und Gebe nach einem Foul den Ball zu blockieren oder gar wegzuschießen. Auch wenn der Ball aus Fair Play hinausgespielt wird, so wird inzwischen (dies war anfänglich nicht der Fall) möglichst weit vom Punkt des Einwurfs in die gegnerische Hälfte geschossen.

⁶⁰ Das ist der Fall, wenn ein Torraub außerhalb des Strafraumes erfolgt ist.

⁶¹ Wie etwas im Eishockey oder Basketball.

Nicht zuletzt sieht man die geforderte Destruktivität in Aussagen wie: „Hauptsache die 0 muss stehen!“, als wichtiges taktisches Credo im Fußballsport wieder. Italiens Nationalmannschaft hat diese Taktik in Form des sogenannten Cattenaccio überhaupt perfektioniert.

In anderen Sportarten werden diese destruktiven Elemente bewusst vermieden:

Beispielsweise dürfen beim Rugby Sanitäter sofort auf das Spielfeld, sodass Spieler und Spielerinnen sofort behandelt werden können und zusätzlich eine Spielverzögerung dadurch vermieden wird.

Beim Handball wird das Blockieren des Balles sofort durch eine Zeitstrafe sanktioniert.

Im Basketball fordert die Shot-Clock sogar ein zügiges Spiel.

Auch die Regeln des technischen Tors im Eishockey, oder das sogenannte Goal Tending im Basketball versuchen das unfaire Vermeiden von Punkten des Gegners zu unterbinden.

In anderen großen Spielen wird unfaires Verhalten durch Freiwürfe oder Penalties geahndet (teilweise sogar prophylaktisch bei Zeitspiel in der Endphase des Spiels) oder gar technische Tore ausgesprochen. Beispielsweise wird beim Basketball Goal Tending durch direkte Punktevergabe, ohne zu wissen ob der Wurf erfolgreich gewesen wäre, oder ein Foulspiel im Eishockey mit einem technischen Tor geahndet⁶².

Jedoch könnte gerade diese Destruktivität ein Geheimnis für die Popularität des Fußballs sein, denn zerstören ist meist einfacher als erschaffen. Unbegabte Sportler und Sportlerinnen können einen wichtigen Beitrag zum Erfolg ihrer Mannschaft leisten, in dem sie zumindest das Spiel der Gegner zerstören.

Tabery (2012, S. 59) sieht in diesem destruktiven Aspekt durchaus Parallelen zu Nietzsche. Er nimmt diese Aspekte der Destruktivität in die Analyse der Popularität des Fußballs mit auf und sieht sie zudem als einen Aspekt einer Dynamik, die der Hegelschen-Dialektik ähnelt. So „vereint der Fußball Gegensätzlichkeiten wie Einfachheit und Komplexität, Intentionalität und Kontingenz, Planung und Spontaneität,

⁶² Wird ein Spieler beim Versuch ins leere Tor zu schießen gefoult, kann der Schiedsrichter ein technisches Tor aussprechen.

Modernem und Archaischem, [...] Spiel und Kampf, Kunst und Arbeit, Würde und Wildheit, Apollinischem und Dionysischem.“

Christoph Bausenwein (1995, S. 512) meint in diesem Kontext: „Mit Hegel gesprochen, das Entzweite zu einer Versöhnung. Wie die Regeln eine Balance der Widersprüche garantieren, so steht das Spiel mit dem runden Leder wie kaum etwas Anderes für den Kampf und den Ausgleich der Widersprüche, von denen wohl das menschliche Leben überhaupt geprägt ist.

Moser (2012, S. 81) „Die Regeln des Fußballspiels und die Schutzausrüstung der Spieler sorgen dafür, dass es beim Ausleben der Affekte zu möglichst wenigen Verletzungen kommt. Gerade dem Schiedsrichter, der die Einhaltung der Regeln auf dem Platz zu überwachen hat, kommt dabei eine äußerst schwierige Aufgabe zu. Sie besteht in einer stetigen Gratwanderung zwischen einer Maximierung der Spannung und der Emotionen einerseits und der Wahrung der physischen Unversehrtheit der Spieler andererseits.“

Es scheint also, dass sich Normen und Werte einer Gesellschaft nur indirekt über Umwege aus dem Sportgeschehen erschließen lassen. Denn, und gerade dies ist ein Aspekt der Faszination „Sport“, die Regeln des Lebens und des Sports sind eben doch unterschiedlich.

5.4 Die ideengeschichtliche Perspektive

Spätestens an diesem Punkt der aktuellen Fallbeispiel-Analyse wird die ideengeschichtliche Perspektive („kulturelle Traditionen“, siehe unten) augenscheinlich. Es zeigt sich zudem, dass diese 3 Ebenen in einer ethischen Debatte als sich ergänzend gedacht werden müssen. Im aktuellen Lehrplan wird die ideengeschichtliche folgend beschrieben:

Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen – ideengeschichtliche Perspektive:

Aus dieser Perspektive wird das jeweilige Thema im Hinblick auf das moralisch Gute und Gerechte im Lichte maßgeblicher ethischer Positionen und Begriffe sowie unter Bezugnahme auf religiöse und kulturelle Traditionen betrachtet und reflektiert. (BMBWF, 2019, S. 2)

Die Überschneidungen der Ebenen werden dadurch deutlich, dass die ideengeschichtliche Perspektive unter anderem „unter Bezugnahme [...] kultureller Traditionen betrachtet und reflektiert“ werden soll.

Konkret ist eine Analyse kultureller Traditionen bereits in der gesellschaftlichen Perspektive (fast) immer notwendig. Es wird sich zeigen, dass sich in diesem simplen Fallbeispiel alle drei Perspektiven gegenseitig bedingen.

Ausgehend von personalen Erfahrungen wurden die Regeln vor deren kulturellen bzw. gesellschaftlichem Hintergrund analysiert und diese Regeln bzw. Werte und Normen werden nun anhand unterschiedlicher philosophischer Positionen überprüft.

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden personale Motivation und gesellschaftliche Duldung unter Berufung „wirkmächtiger Leitvorstellungen“ beschrieben. Konkret wurde die Regelauslegung des Fußballs bis Dato mit Denkern wie Nietzsche, Hegel, Kant und vielen mehr in Verbindung gebracht.

An dieser Stelle werden beispielhaft Anknüpfungspunkte zu verschiedenen ethischen Positionen, wie im Lehrplanentwurf gefordert, angeführt.

5.4.1 Umsetzung der ideengeschichtlichen Perspektive im Ethikunterricht

Die Moralbegründungen für oder gegen einen Torraub im Fußball können aus verschiedenen ethischen Positionen hinterfragt werden. Hierfür sollen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, verschiedene ethische Moralbegründungen mit unserem Fallbeispiel in Zusammenhang gebracht werden. Am Ende sollen, anhand dieses Fallbeispiels, exemplarische Fragen klassische Problemfelder unterschiedlicher Moralbegründungen aufzeigen.

5.4.1.1 Kontraktualismus und der Torraub im Fußball:

Der Kontraktualismus hat den Zweck, die Interaktion zwischen Menschen zu erleichtern bzw. deren Kooperation zu ermöglichen, und die moralischen Normen oder Regeln als Ergebnis einer wechselseitigen Übereinkunft anzusehen. (Ach & Borchers, 2018, S. 100)

Eine Möglichkeit, die reine Regeleinhaltung im Sport zu begründen, bietet der vertragsethische Ansatz. Aus dieser Sicht ist jedes Handeln innerhalb des jeweiligen Sports dann legitim, wenn man sich an das jeweilige vereinbarte Regelwerk hält. Dies hat den wesentlichen Vorteil, dass die jeweilige Handlung sportartspezifisch beurteilt werden kann. Würde man beispielsweise einen Faustschlag gegen Gegenspieler auf einer universellen Ebene beurteilen, käme es in der Sportpraxis in verschiedenen Sportarten (bspw. Golfsport vs. Boxsport) zu unterschiedlichen moralischen Urteilen. Auch in dem Fallbeispiel des Torraubs wird schnell ersichtlich, dass sogar innerhalb der Mannschaftssportarten unterschiedliche Regeln für den Umgang mit dem „Torraub“ gelten (siehe Kapitel 5.3). Zudem gibt es teilweise unterschiedliche Moralbegründungen zwischen einzelnen Sportarten und einer allgemeinen gesellschaftlichen Norm.

Moralische Normen gelten für das „normale Leben“ jedoch nicht im gleichen Sinne bei einem Spiel. Das liegt daran, dass alle Spieler sich auf die spezifischen Regeln des Spiels einlassen. Diese Regeln können dabei sehr wohl den moralischen Normen entsprechen. Sie können diesen aber eben auch nicht entsprechen, und dennoch wird ein solches Verhalten nicht als unmoralisch verurteilt. Dies hat natürlich maßgeblich damit zu tun, dass sich die jeweiligen Personen freiwillig diesen Regeln fügen. (Fischer, 2012, S. 108)

Herlinde Pauer- Studer (2020, S. 133) fasst das Wesen kontraktualistischer Ansätze folgendermaßen zusammen: “Die kontraktualistischen Ansätze sehen die Moral als Ergebnis einer Vereinbarung, die gleichsam wie ein Vertrag die Menschen an Regeln der Moral bindet.“

Hierbei ist zu erwähnen, dass kontraktualistische Ansätze zu den Moralkonzeptionen gehören, die zumindest in ihren Ursprüngen das Eigeninteresse der Menschen als motivationale Grundlage des Handelns verstehen. (vgl. Pauer-Studer, 2020)

Eine differenzierte Betrachtung der kontraktualistischen Moralbegründung könnte im Ethikunterricht anhand gängiger Vertreter (Hobbes, Hume, Rawls, Scalon, Mackie & Gauthier) erfolgen.

Als Einstieg in die kontraktualistische Ethik könnten sich anhand unseres Fallbeispiels also folgende Fragen ergeben:

- Ist ein Torraub dann moralisch legitim, wenn er innerhalb der Regeln einer Sportart stattfindet?
- Geht Moral über Handlungen und Konsequenzen eines Regelwerks des Fußballs hinaus?
- Kann es einen (übergeordneten) Fairness Begriff in einer sportethischen kontraktualistischen Moralbegründung geben?
- Kontraktualistisch formuliert: Kann man die Regelauslegung der FIFA im Umgang mit einem Torraub vernünftigerweise aus der Sicht aller Vertragsteilnehmer nicht zurückweisen?

Einen weiteren möglichen Ansatz, der das Eigeninteresse des Menschen im Fokus hat, zur Beantwortung der Moral im Fußball im Zusammenhang mit dessen Regeln, liefert Adam Smith.

5.4.1.2 Smiths ökonomische Ethik und der Torraub im Fußball:

Fischer (vgl. 2012) sieht in der taktischen Ausnützung des Regelwerks einen noch verwerflicheren Charakter, als in affektiv getätigten Handlungen, da diese rational mit klarem Kalkül getätigt werden. Zudem sieht er (Fischer, 2012, S. 113) Parallelen zu Smiths Konzept der ökonomischen Ethik denn:

Smith expliziert einen Grundmechanismus anthropogener Systeme: Im Allgemeinen kann der Mensch nur dann darauf vertrauen, dass sich seine Mitmenschen an Regeln halten, wenn diese auch zu ihrem Vorteil sind. Um im Umkehrschluss bedeutet dies, dass nicht erwartet werden kann, dass sich ein Mensch dauerhaft an bestimmte Regeln hält, wenn diese auf Dauer zu seinem Nachteil sind. (Fischer, 2012, S. 113)

Kurz: Spieler im Profifußball wählen innerhalb des Regelwerkes meist die individuell vorteilhafteste Handlungsalternative. Zumindest auf einer motivationalen Ebene zeigen sich gewisse Parallelen zum vorher kurz angesprochenen Kontraktualismus. In diesem Kontext schlägt Adam Smith zur Konfliktlösung die Einführung eines „unparteiischen Betrachters“ vor. Dieser ist allerdings als eine zusätzliche reflexive Instanz von grundsätzlich gesellschaftsorientierten Menschen zu sehen. Sie unterstützt bei der Entscheidungsfindung viel mehr, als dass sie, wie im Leviathan, eine harte Kontrollinstanz darstellt. (vgl. Kurz, H., 1990., S. 326)

Allerdings gilt es zwischen dem Profifußball und dem Hobbyfußball zu unterscheiden, da die reine Erfolgsorientierung hauptsächlich im Profifußball anzutreffen ist, hingegen im Hobbybereich der Spaß am Spiel (eben ohne Schiedsrichter), d. h. Fußball als Selbstzweck, im Mittelpunkt steht.

Interessant sind natürlich viele andere Aspekte des Fußballsports, wie der Amateursport, Wettkampfsport und Schulsport. Neben der Erfolgsorientierung, sollte auch die Rolle des Schiedsrichters hinterfragt werden, denn sobald die Verantwortung für (moralische) Entscheidungen abgegeben wird, könnte der individuelle Vorteil an Gewicht gewinnen, da moralische Verantwortung an den Schiedsrichter abgegeben wird. Diese Frage ist gerade für den Schulsport interessant, da sicherlich ein anderer moralischer Zugang zur Spielleitung entwickelt wird, wenn gemeinsam die Sinnhaftigkeit der Spielregeln umgesetzt wird. Hier scheint die kollektive Regeleinhaltung als

eine Art gemeinsames intrinsisches Ziel (Spiel als Selbstzweck). Hingegen bei einer Abgabe der individuellen Verantwortung (= ein Spielleiter trägt die Verantwortung) sicherlich eher extrinsisches motiviertes moralisches Verhalten, also die Vermeidung von Strafen durch den Schiedsrichter bei einer Maximierung des eigenen Vorteils, begünstigt wird.

Fischer (2012, S. 118) kommt zu dem Schluss, dass „im Profifußball rationale Akteure im Fall eines Konflikts zwischen Fairness und Erfolg sich immer für den Erfolg entscheiden werden. Dies ist die nachhaltigere Handlungsalternative. [...] Spieler sind quasi gezwungen, unfair zu spielen, weil sie sonst die Konkurrenz zu den anderen Spielern nicht halten können.“ Laut Fischer (vgl. 2012) bieten Regeln die einzige Möglichkeit „Moral“ zu realisieren. Denn Handlungen unterliegen der Erfolgsorientierung, Regeln hingegen nicht.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwieweit es sich bei Fischers Ausführungen (2012) um deskriptive oder normative Aussagen handelt. Denn selbst wenn seine Annahmen, dass sich der Profifußball rein am Erfolg orientieren muss, ist es fraglich, inwiefern dieses Verhalten dann moralisch zu beurteilen ist. Für unser Fallbeispiel stellt sich die Frage: Ist es moralisch gerechtfertigt einen Torraub aus taktischen Gründen zu begehen, da es sich (für mich?) um eine nachhaltigere Handlung für meinen Erfolg handelt?

Nach Fischer (vgl. 2012) müssen Spielerinnen und Spieler ihr Handeln im Profifußball am Erfolg ausrichten. Das heißt, dass es unter Umständen geboten wäre, aus taktischen Gründen einen Torraub zu begehen, um einen nachhaltigeren Erfolg zu sichern.

Schlussendlich beschreibt Fischer (2012, S. 120) zwei Bedingungen um ein moralisches Verhalten im Profifußball zu erzeugen. „Erstens muss das Regelwerk gerecht und fair sein, und zweitens muss das System so ausgestaltet werden, dass die faire Handlungsalternative immer auch die vorteilhafteste ist.“ Hierbei „strebt der theoretische Ansatz ein ideales Regelwerk an.“

Diese Anpassung des Regelwerks ist dem modernen Charakter des Profifußballs geschuldet, da dieser inzwischen ökonomischen ethischen Prinzipien zu folgen hat, und den Spaß, Freude und Selbstzweckcharakter des (Freizeit)sports verloren hat.

An dieser Stelle soll noch einmal die logische Konsequenz aus diesen Forderungen festgestellt werden:

In diesem Fall (eines idealen Regelwerks) dürften keine taktischen Fouls im Sport vorkommen, da ein Foul aus taktischen Gründen nie eine bessere Alternative darstellen dürfte. Das hieße, es gebe ein sogenanntes „taktisches Foul“ nicht mehr.

In Anbetracht der früheren Erkenntnisse zur Popularität des Fußballs, scheint die Forderung nach einem klaren, idealen Regelwerk in einem Konflikt mit der Dramaturgie des Fußballsports zu stehen. Es stellt sich zudem die Frage, welchen Stellenwert diese Dramaturgie auch im Hobby-, Freizeit- und Schulbereich hat. Eine äußerst langsame Adaption der Regeln an moderne Techniken und Sichtweisen weisen darauf hin, dass der Dramaturgiecharakter aufrechterhalten werden soll. Zumal, wie früher bei konkreten Regelbeispielen erläutert, andere Sportarten bereits Lösungen für viele amoralischen Handlungsweisen auf dem Fußballplatz bieten.

An dieser Stelle muss allerdings auch auf Erkenntnisse der Fußballwelt hingewiesen werden (bspw. FootballLeaks), aus denen, sehr vorsichtig ausgedrückt, das Fundament des Profifußballs derart auf den moralischen Angeln gehoben wird, dass eine weitere moralische Debatte über die Entwicklung des Profifußballs nahezu überflüssig bzw. unmöglich erscheint.

Diese ethischen Aspekte des Sports, aber auch der realen Leistungsgesellschaft, zeigen einen weiteren Mehrwert dieser sportethischen Thematik für den Schulunterricht, genauer gesagt für den Ethikunterricht. Vor dieser Fragestellung sind genau diese Aspekte (moralische Leitprinzipien des Profifußballs, ökonomische moralische Prinzipien des Profisports, Werte und Normen des Sports bzw. deren Zusammenhang) zu Regelwerken umso interessanter und relevanter für einen kritischen, ethischen Blick auf moderne Regelwerke und Systeme.

Laut Uwe Harttgen, Hansruedi Hasler und Rolf Husmann (2012, S. 132) sind Regeln im Fußball einfach und jeder versteht sie. Deshalb können wir uns so herrlich darüber aufregen. Im Fußball scheint es oft klarer zu sein, als in gesellschaftlichen Bereichen“.

Hasler (vgl. Harttgen, Hasler & Husmann, 2012, S. 132) fügt einen weiteren möglichen Aspekt der Faszination Fußball hinzu, der sowohl für den Profisport als auch den Schulsport eine Bedeutung hat. Denn die Chance, dass eine schwächere

Mannschaft im Fußball gewinnt, ist viel höher als in anderen Sportarten. Laut Hasler ist die Fehlerquote bzw. die Zufallsquote im Fußball viel höher im Vergleich zu anderen großen Sportspielen. Dieser Theorie zufolge könnten bewusst Schwächen im Regelwerk der FIFA in Kauf genommen werden, um einen möglichst unvorhersehbaren Ausgang der Matches zu gewährleisten. Dies würde einerseits die Dramaturgie spannender gestalten andererseits Schwächere motivieren an dem Sport teilzunehmen.

Es würde also die Freude von vielen, nämlich aller Teilnehmer des Fußballsports und vor allem der Zuseher, über die individuelle Gerechtigkeit einzelner Mannschaften innerhalb eines Matches stellen. Diese Abwägungen sind vor allem aus dem ethischen Konzept des Utilitarismus bekannt. Diese ethische Moralbegründungskonzeption wird als nächstes beispielhaft mit der Frage nach dem Torraub (innerhalb des Ethikunterrichts) im Fußball konfrontiert. Zuvor, wie bei den anderen Unterrichtsbeispielen, werden noch exemplarisch Fragen für den Einsatz im Ethikunterricht präsentiert:

- Ist der Vollzug des Torraubs in der letzten Minute nach Smith moralisch vertretbar, da es sich hierbei um die nachhaltigere Lösung für den Spieler oder die Spielerin (die den Torraub bewusst ausführen) handelt?
- Ist eine kurzfristige nachhaltige Aktion, wie der Torraub, auch eine langfristig nachhaltige Lösung? (Wie kann Nachhaltigkeit festgestellt werden?)
- Gehören taktische Fouls zum Spiel/Sport dazu?
- Inwieweit unterscheiden sich Regeln eines Volksspiels von den Regeln eines Sportspiels?
- Welche Rolle spielen Regeln für die Faszination des Sports? Welche Bedeutung hat dies für die sportliche Praxis⁶³?
- Gibt es einen moralischen Unterschied zu einem Torraub im Profifußball im Vergleich zum Hobby- oder Schulsport? Wenn ja, darf es den geben?
- Inwieweit verändern sich Regeln analog zu gesellschaftlichen Prozessen?

⁶³ Die sportliche Praxis muss in weitere Felder (Gesundheitssport, Leistungssport, Freizeitsport, Profisport etc.) aufgeteilt werden.

- Welche Rolle spielen Sportregeln für die Dramaturgie von Sportspielen?
- Ist eine lückenlose Aufklärung der Spielregeln wichtiger als eine schicksalhafte Dramaturgie des Spiels?
- Ist der Schiedsrichter „nur“ Richter über Regeln oder auch Regisseur?
- Entspricht der Schiedsrichter der Rolle des „unparteiischen Betrachters“ in Adam Smiths Ausführungen?
- Inwieweit unterscheidet sich die Schiedsrichterrolle im Kontraktualismus und der ökonomischen Ethik nach Smith?
- Sollen exakte Regeln zu Gunsten der Moral, allerdings zu Ungunsten der Dramaturgie eingeführt werden?
- Sollen sich Spielregeln immer (nur) an einem übergeordneten Fairnessgedanken orientieren?
- Ist Fairness mehr als die bloße Regeleinhaltung?

5.4.1.3 Der Torraub im Utilitarismus

Es finden sich einige der eben besprochenen Problemfelder aus Smiths Ethik in der aktuellen utilitaristischen Debatte wieder. Allerdings müsste vor der moralischen Abwägung des Torraubs im Fußball die Frage nach der größtmöglichen Lustmaximierung bzw. Leidensverminderung gestellt werden.

Einen ähnlichen sportethischen Aspekt hat Alexander Geburek (2019) aufgegriffen. In diesem konkreten Fall sollte der utilitaristische Mehrwert für die Einführung des Videobeweises im Fußball argumentiert werden. Allerdings finden sich in diesem Werk auch grundlegende Informationen zu utilitaristischen Argumentationspunkten für dieses Thema.

Obwohl der Utilitarismus häufig auf der angewandten Ebene durch höhere Flexibilität gegenüber klassischen deontologischen Ansätzen (Kant) punktet, scheint es für die Grundsatzfrage der Regelauslegung im Fußball einige Schwierigkeiten zu geben. Eine Abwägung, welche Glücks oder Leidensmaximierung aufgrund der „schwammigen“ Torraubregel zum Tragen kommt, ist in der Tat äußerst diffizil. Beispielsweise könnte ein bewusster Torraub in der 89. Minute eines Fußballmatches folgende Ebene aufweisen: Der Spieler nimmt bewusst das Leid des Regelverstößes in Kauf, damit er und sein Team bzw. die Anhänger seiner Mannschaft nicht das Leid der Niederlage erfahren müssen. Dadurch entsteht naturgemäß Leid auf der Seite der Gegner. In einer verkürzten Argumentation könnte das darauf hinauslaufen, dass sich Regelauslegungen an einfachen Mehrheiten (Aggregationproblematik) zu orientieren haben. Umgelegt auf unser Beispiel müsste eine utilitaristische Moralbegründung lauten: „Die Regel bzgl. des Torraubs im Fußball ist dann moralisch wünschenswert, wenn sie möglichst viel Glück erzeugt bzw. Leid eliminiert.“ Grundsätzlich eine sehr interessante Herangehensweise, um ein Regelwerk für ein Spiel zu schaffen.

Paradoxerweise haben die soziokulturellen Analysen des Fußballsports einen interessanten Kritikpunkt des Utilitarismus im Allgemeinen angesprochen. Nach Petra Mayr (vgl. 2003) spielt in diesem Kontext teilweise das „Intersubjektivitätsargument“, aber vor allem das „Hierarchieargument“ eine Rolle. Denn wenn die Dramaturgie im Sport durch eine Regel insgesamt mehr Freude als Leid erzeugt, soll diese Regel dann umgesetzt werden? Machen nicht gerade die früher beschriebenen „diskussi-

onswürdigen“ Ungenauigkeit des Regelwerks, die destruktiven Elemente des Fußballsports, mitsamt seines Leids, die Faszination dieses Sports bis zu einem gewissen Grad aus? Wäre Profisport ohne Leid gleich interessant oder nachhaltig?

Zudem ist es schwierig einen Fairnessbegriff in einer konsequentialistischen Ethik zu formulieren. Es müsste zumindest klar definiert sein, um welchen Fairnessbegriff es sich im Utilitarismus innerhalb des Sports handelt. Denn, wenn Intention, Sportgeist und Absicht innerhalb der sportlichen Handlungen (bspw. ein Torraubversuch) kaum eine Rolle spielen, fällt es schwer von einem „klassischen“ Fairnessbegriff zu sprechen. Selbst wenn man innerhalb eines Fußballmatches nur die Konsequenzen der Handelnden, was sicherlich ein Gewinn an Objektivität bedeuten würde, moralisch beurteilen würde, wäre das Spiel in eine deontologische Sportethik eingebettet. Beispielsweise kann hier die Vorgehensweise bei Dopingsündern erwähnt werden, wo nicht die Art und Weise des Dopings moralisch ins Gewicht fällt, sondern der Vorsatz des bewussten Betrugs.

Volker Schürmann (2003, S. 166) meint, dass „Schiedsrichter nicht die Aufgabe haben die Gesinnung der Spieler zu beurteilen, sondern ein Spiel zu leiten und das ist eine zivilatorische Errungenschaft und kein Mangel.“ Analog könne man „das positive Recht als einen ungeheuren Fortschritt in unserer Gesellschaft sehen, ohne deshalb Rechtspositivist werden zu müssen.“

Allerdings besteht die Spielidee des Fußballs aus mehr als nur geschriebenen Regeln. Die Spielidee macht das Spiel aus, aber „Regeln sind schlichtweg da, um eine ethische Debatte zu verhindern.“ Insofern gibt es nach Schürmann (vgl. 2003) schlichtweg keinen Bedarf (utilitaristisch) die Moral bei Regelverstößen zu diskutieren. Schürmanns Kritik liest sich als generelle Kritik gegen die Sportethik, die „unnötige“ moralische Diskussionen über schon festgelegte Regeln führt. Sie ist nur innerhalb des utilitaristischen Diskurses angeführt worden, da Schürmann in seiner Kritik konkret auf Pawlenkas utilitaristischen sportethischen Ansatz abzielt.

Das Fallbeispiel des Torraubs nimmt in diesem Kontext eine Sonderstellung ein, da es sich eben um ein sogenanntes taktisches Foul handelt, welches bewusst in der Ausnützung des Regelwerks geschieht. Generell erweist sich der Begriff des taktischen Fouls in diesem Kontext schwierig, da diese Handlung eben eine besondere Gesinnung impliziert. D. h. einerseits spielt die Gesinnung in der Beurteilung eine

Rolle, es ist eben ein taktisches Foul und kein „normales“ Vergehen, andererseits hat ein taktisches Foul als solches einen Strafraum und bedarf deshalb, nach Schürmann, keiner weiteren moralischen Diskussion.

Abschließend soll noch einmal auf Differenzierungen innerhalb Utilitaristischer Theorien hingewiesen werden. Auch wenn Pawlenka gerade den quantitativen Utilitarismus besonders geeignet im Feld des Profisports sieht, gibt es einige Denkansätze die eine tatsächliche Nähe zu Kants Verallgemeinerungsprinzip (vgl. Hare) aufweisen.

Denn auch der Utilitarismus hat das Allgemeinwohl aller im Visier, insofern müssen die Handlungen im Vorfeld an dieser Verallgemeinerung abgewogen werden. (vgl. Pauer–Studer, 2020)

Im letzten diesbezüglichen Unterkapitel wird deshalb der Blick noch einmal auf Kants deontologische Ethik im Zusammenhang mit diesem Fallbeispiel gelegt.

Mögliche Fragen für Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

- Kann die aktuelle Regel der FIFA im Umgang zur Sanktionierung eines Torraubs insgesamt das Glück aller maximieren?
- Regelutilitaristisch (vgl. Pauer-Studer, 2019) könnte eine Frage lauten: Sichert diese Regel der FIFA das allgemeine Wohlergehen?
- Sollte die Beurteilung von Handlungen im Sport aufgrund der Intention oder Folge dieser Handlungen erfolgen?
- Sollte Leid zum Sport dazugehören?
- Eignet sich (nur) der Profisport tatsächlich zur Anwendung eines quantitativen Utilitarismus?

5.4.1.4 Der Torraub in der Deontologischen Ethik:

Fischer⁶⁴ (2012, S. 110) sieht eine Parallele zwischen dem ethischen Prinzip Kants und (Spiel)regeln, da Moral bei Kant „als allgemeine Verhaltensregeln oder Normen verstanden werden können, welche in Bezug auf ein bestimmtes Moralprinzip angeben, was getan werden sollte.“

Scheinbar sieht Fischer hier die Parallele zu Kant im „Spiel Moral“, welches als Regelwerk den kategorischen Imperativ hat. Inwieweit sich Kants Ethik hier besonders eignet, führt Fischer dabei leider nicht aus. Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Befolgung einer (im Vorhinein festgelegten) Spielidee naturgemäß einen deontologischen Charakter hat.

Im Profifußball sieht Fischer (vgl. 2012, S. 112) Spieler und Spielerinnen ständig vor einem moralischen Dilemma, da Entscheidungen zwischen einem übergeordneten fairen Grundgedanken und erfolgsorientiertem Handeln getroffen werden müssen. „Es scheint geduldet und allgemein anerkannt zu sein, dass in gewissen Situationen ein Foul begangen werden muss in dem Kalkül, dass die Sanktionierung des Fouls weniger schlimm ist als das Nicht- Eingreifen in den Spielverlauf. Hier zeichnet sich ein Antagonismus zwischen dem Fairnessgedanken und der Erfolgsorientierung ab. (Fischer, 2012, S. 112). Zudem heißt Fair zu spielen mehr als die bloße Regeleinhaltung.

Auch wenn diese Ausführungen Fischers ethisch an der Oberfläche bleiben, kommt eines ganz klar zum Vorschein. Die Frage, inwieweit ein Torraub getätigt werden soll, spielt sich zwischen dem Fairnessgedanken und Erfolgsorientierung bzw. innerhalb einer ethischen Diskussion zwischen Intentionalismus und Konsequentialismus ab.

⁶⁴ Fischer (2012) verwendet in seinem Artikel „Moral im Profifußball“ die Begriffe Moral und Fairness synonym. Er begründet dieses Vorgehen damit, dass beide Begriffe auf die Goldene Regel zurückzuführen sind.

Kants Regelbegriff hat einen normativen, selbstbestimmten, vernunftorientierten, Pflichtcharakter.⁶⁵ Zudem ist Kants Ethik nur in einer Welt mündiger Sportlerinnen und Sportler vor dem Hintergrund einer humanen Sportauffassung möglich. Eine Integration der Kantischen Ethik im Sport ist nach Jürgen Court (1994) durch einen vermittelnd-funktionalen Ansatz möglich. Nach Court (1994, S: 215) „kommt ein Spiel nur dann zustande, wenn Fairness als ein seine Regeln, Mittel und Ziele vermittelndes Prinzip verstanden wird.“ Insofern versucht Court (vgl. 1994) Vorwürfe und Missverständnisse zwischen einer normativen und deskriptiven Ebene zu entschärfen, da (Court, 1994, S. 215) „im gelingenden Verwirklichen der Fairneß⁶⁶ als Sinn des Sports ihr transzendentes und empirisches Prinzip zusammenfallen.“ [...] „Im gelingenden Verwirklichen der Fairneß als Sinn des Sports fallen ihr transzendentes und empirisches Prinzip zusammen. Fairneß ist somit ein reflexiver Begriff, da die Verwirklichung ihrer Idee auf sich selbst zurückweist.“ In diesem Kontext gilt es, den Fairnessbegriff im Ethikunterricht zu diskutieren und seine Bedeutung für diverse Regelwerke im Sport zu analysieren. Wie in dieser Arbeit, am Beispiel des Fußballsports, ersichtlich, scheint der Fairnessbegriff mit ansteigendem Leistungsdruck immer mehr an Gewicht zu verlieren. In diesem Kontext scheint ein strenges Regelwerk gerade unter Druckbedingungen einen Leitfaden für (moralisches) Handeln zu bieten⁶⁷. Kantianer jedenfalls würden die Unterscheidung zwischen Legalität und Moralität entschieden zurückweisen und darauf hinweisen, dass es grundsätzlich eine moralische Pflicht jeder Sportlerin bzw. jedes Sportlers ist, Mitspieler und Gegenspieler nicht in ihren Rechten als Person zu beeinträchtigen. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass jede Regel aus dieser grundlegenden moralischen Pflicht entsteht und hierdurch die Unterscheidung zwischen informeller bzw. formeller Fairness (oder Moralität und Legalität) obsolet würde. (vgl. Court, 1994, S. 215-218).

⁶⁵ Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass im Sinne Kants die Sportethik als Bereichsethik der Philosophie gesehen werden muss und daher auch der humane Sport als ethisch anzustrebende Form des Sporttreibens zu sehen ist.

⁶⁶ Weiterführend könnten im Ethikunterricht die Unterschiede/Zusammenhänge zwischen informeller und formeller Fairness bzw. zwischen Moralität und Legalität behandelt werden.

⁶⁷ Der Frisbeesport hat als oberstes Prinzip „Fairplay“ in seinen Regeln. Hier werden/wurden Wettkämpfe dezidiert ohne Schiedsrichter bzw. Schiedsrichterinnen abgehalten, um an die moralische Pflicht jedes Einzelnen zu appellieren.

Das hieße im Kantischen Sinn, dass sich die Maxime unseres Handelns als universelles Gesetz qualifizieren müssen. In diesem universellen Gesetz bilden informative und formelle Fairness, da sie aus der moralischen Pflicht entstehen, eine Einheit.

Diese vernünftige Grundeinstellung, im Sinne Kants, dient auch dem Lehrer im Unterricht als prinzipielle Grundhaltung für pädagogische Entscheidungen. Michael Jahn (2010, S. 122) sieht hier Parallelen zwischen der Kantischen Ethik und der Tugendethik. Wobei in der Tugendethik diese Grundeinstellung, nicht die „Freiheit der Entscheidungen a priori eingeschränkt wird“. Im nächsten Unterkapitel wird näher auf den tugendethischen Ansatz eingegangen. Zuvor werden wieder exemplarische Fragen als Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht angeführt:

- Ist die deontologische Ethik Kants auf den Profisport anwendbar?
- Sollten für den Profisport andere moralische Maßstäbe gelten als für den humanen Sport?
- Inwieweit ist Sport ohne einen übergeordneten Fairnessgedanken möglich?
- Orientieren sich aktuelle Regelwerke des Sports an der Intuition der Sportler und Sportlerinnen oder an den Konsequenzen der Handlungen?
- Soll sich ein Regelwerk im Sport an den Absichten oder den Konsequenzen der Akteure orientieren?
- Kann Sport ohne Fairness funktionieren? Mit welchen ethischen Ansätzen wäre ein Sport ohne Fairness denkbar?
- Verändert sich die Moralbegründung im Sport mit steigendem Leistungsdruck? Gilt die gleiche Sportmoral im Schulsport, wie im Leistungssport?
- Können Regeln gleichzeitig auf Konsequenzen des Verhaltens (bspw. Verletzungsgrad nach einem Foul) und auf die Einstellung von Sportlerinnen und Sportlern (Unsportliches Verhalten, Sportsgeist, Gentlemanprinzip etc.) rekurrieren?

5.4.1.5 Der Torraub in der Tugendethik

Als Schlüssel zur Verbindung deontologischer und konsequentialistischer Ansätze wird häufig der tugendethische Ansatz genannt. Nach Rosalind Hursthouse (2008, S. 122) ergänzen tugendethische Ansätze universalistische Ethiken „um die beiden Einsichten, dass Mitgefühl oder Mitleid zu einer dauerhaften Haltung ausgebildet werden müssen.“

Insofern ist es besser „wenn praktisches ethisches Denken sich in Begriffen der Tugendregeln vollzieht, anstatt von der Richtigkeit bestimmter moralischer Regeln oder eines bestimmten Prinzips auszugehen.“

D. h. anstelle moralischer Prinzipien treten Tugend- und Lasterregeln. (vgl. Hursthouse, 2011)

Diese Aussage ist in dreifacher Hinsicht für dieses Thema interessant:

- 1) Der Stellenwert von Regeln wird dauerhaften Überzeugungen und Haltungen untergeordnet.
- 2) Es wird auf einer individuellen Ebene eine Verbindung zwischen Utilitarismus und Kant hergestellt.
- 3) Es werden kognitive, rationale und emotionale Aspekte in das moralische Handeln aufgenommen.

Inwiefern Regeln zu einem Gerechtigkeitsglauben bei Schülerinnen und Schülern führen könne, wurde bereits im Kapitel „Regeln im Feld der psychologischen Pädagogik“ erläutert. Gerade in der moralischen „Ausbildungsstätte Schule“ scheinen die Punkte 1 und 3 einen enormen Wert zu haben. Hierauf sollte bei der Umlegung des Themas Reflexion und Analyse von Spielregeln im Sport, im Zuge des Ethikunterrichts, Rücksicht genommen werden.

Inwiefern gerade im Schulsport der tugendethische Ansatz zum Tragen kommt, sollen nachfolgenden Schilderungen unterstreichen.

Vor allem der unter Punkt 3 zusammengefasste Aspekt des moralischen Handelns scheint, mit Blick auf die Analyse moralisch-ethischer Handlungs- und Urteilskompetenzen (siehe Kapitel 2), im Ethikunterricht eine Begründung für den Einsatz tugendethischer Ansatz im Ethikunterricht zu sein. Denn gerade wenn eine geforderte moralisch-ethische Handlungs- und Urteilskompetenz die dauerhafte Ausbildung von

Vernunft und Gefühl verlangt, scheint sich der tugendethische Ansatz hierfür besonders zu eignen.

Es ist daher auch nicht weiter verwunderlich, dass bei verschiedenen Analysen des Unterrichts vor allem der tugendethische Ansatz eine besondere Rolle im Schulsport spielt. (vgl. Jahn, 2010). Hierbei kommt die Ausbildung von aristotelischen Tugenden der aktuellen und modernen Forderung nach der Ausbildung von psychosozialen Kompetenzen (siehe Kapitel 2) sehr nahe. Auch eine Vereinbarkeit mit der Pädagogik im Allgemeinen scheint offenkundig. Hierzu schreibt Jahn (2010, S. 118), dass „kurz gesagt die Maxime einer Pädagogik richtiges Verhalten im Kontext einer pädagogischen Handlung sicher, situationsbezogen, personenbezogen, ja sogar momentbezogen bestimmt werden müssen.“

In Hinblick auf die Rolle der Regeln meint Pauer-Studer (2019, S. 77), dass sich Regeln in der Tugendethik nicht klar definieren, sondern „sich durch die Wahrnehmung einer besonderen Situation durch eine gut überlegte Person mit guten Einstellungen entwickelt.“

Nach Jahn (vgl. 2010, S. 120) gibt es tugendethische Vertreter, bspw. McDowell, nach denen ein „zu deutliches Regelwerk“ tugendethischen Ansätzen entgegenwirkt. Demnach benötigt es also eine interne, immanente Systematik des Wahrnehmens und Urteilens anstatt enger moralischer Regeln.

Für die Lehrkräfte bedeutet dies ein Handeln und Urteilen mit „Gspür“, d. h. mit hohem ethischen Feingefühl gepaart mit Erfahrung, Empathie und situationsadäquater Entscheidungsfähigkeit. (vgl. Jahn, 2010, S. 120-121)

Aus Sicht der Tugendethik gibt es also keine universal gültige Antwort auf die Frage, wie mit einem Torraub im Fußball umgegangen werden soll. Denn diese Entscheidung muss situationsadäquat abgewogen werden. Jahn (vgl. 2010) gibt hierfür ein konkretes Fallbeispiel, welches die Komplexität dieser Entscheidung andeutet und zu dem gewissen Parallelen zum Fallbeispiel dieser Arbeit aufweist:

Buben spielen Fußball, A foult B. In der Momententscheidung der Lehrers (sic!) muss die Bandbreite von unabsichtlichem Foul mit den Unterscheidungen nach der Schwere des Regelverstoßes über den taktisch-möglichen „Vorteil“ der ballführenden Mannschaft des Gefaulten über emotionelles Vergehen bis zum Revanchefoul im Kopf durchleuchtet werden und zur richtigen Entscheidung führen – wobei dies im Unterricht bei Jugendlichen nicht nur den normalen Fußballregeln unterworfen ist, sondern eben um jene so wichtige ethische Dimension des Erziehungsmoments erweitert wird, dass der Lerneffekt für den Einzelnen wie auch für die anderen beteiligten Kinder klar erkennbar wird. Hier sind dann so „kleine pädagogisch-methodische Hilfen“ wie Zeitausschluss oder besondere Freistoßformen eine wertvolle Hilfe in methodischen Spielreihen für das gewollte Ziel des sozialen, ethischen Lernprozesses bei den Schülern. Ähnliches gilt natürlich für fast alle anderen Spiel- und Sportformen in der schulischen Erziehung. (Jahn, 2010, S. 121)

Dieser geschilderte tugendethische Zugang im Umgang mit Spielregeln dürfte tatsächlich, wie in der Regelanalyse aus psychologisch-pädagogischer Sicht gezeigt hat, einen Mehrwert zur Ausbildung moralisch-ethischer Normen genießen. Sie kommt also nach Jahn (vgl. 2010, S. 121) „der unterrichtlichen Tätigkeit“ am nächsten.

Allerdings wurde in dieser Arbeit auch auf die enorme Bedeutung klarer Regeln für die Erziehungsarbeit hingewiesen. Um diese Klarheit in den Entscheidungen, auch bei situationsadäquaten Entscheidungen beizubehalten, empfiehlt Jahn (2010, S. 121), dass „praktische Entscheidungen des Schulalltags gut begründet präsentiert werden müssen. Im Idealfall wurden sie vor den Spielsituationen bereits besprochen und ausgemacht, damit der Aspekt der Willkür gar nicht zu Diskussion gestellt werden kann.“

An diesem Punkt bietet sich der bereits öfter erwähnte Interdisziplinäre Zugang zu dieser Thematik zwischen Schulsport und Ethikunterricht an.

Abschließend wird das letzte Unterkapitel (Vermittlung der drei Perspektiven: Personal, Gesellschaftlich und Ideengeschichtlich) kurz zusammengefasst und diesbezügliche Schlussfolgerungen für die Umsetzung im Ethikunterricht gezogen.

5.4.2 Zusammenfassung zur Vermittlung durch die Personale, Gesellschaftliche und Ideengeschichtliche Perspektive

Da die Vermittlung durch diese drei Perspektiven einen großen Raum im aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfachs Ethik einnimmt, wurde in dieser Arbeit diesem Aspekt ein großer Stellenwert eingeräumt. Aus diesem Grund wird noch einmal, kurz die Frage nach der Legitimität des Themas „Regelanalysen des Sports im Ethikunterricht“ geklärt:

Bei einer näheren Analyse dieser drei Perspektiven (siehe unten) bzw. des Sports haben sich Anknüpfungspunkte auf allen Perspektivenebenen ergeben.

Auf der personalen Ebene hat sich gezeigt, dass vor allem der persönliche Bezug durch die Sportausübung in der Schule oder in der Freizeit einen enormen Mehrwert für den persönlichen Bezug von Schülerinnen und Schülern für ethische Thematiken bringt.

Außerdem ist der sportethische Zugang einerseits beliebt, aber vor allem auch klar und niederschwellig, um einen Einstieg in komplexere ethische Thematiken zu schaffen.

Abschließend zeigt sich der Mehrwert sportethischer Thematiken auf der philosophisch-anthropologisch-personalen Ebene, da die Sportausübung in einer besonderen Art und Weise eine Reflexion zwischen eigenem Handeln und Körper zulässt.

Seit der Antike versuchen verschiedenen Erklärungsmodelle die Erkenntnis der Welt zu erklären. Hierbei spielt das Verhältnis zwischen Körper und Seele eine besondere Rolle.

Aufgrund der oben genannten Erkenntnisse kann bestätigt werden, dass die Analyse von sportethischen Themen einen Mehrwert für den Ethikunterricht beitragen kann. Sportliche Erfahrungen haben einen besonderen Erkenntniswert, welcher vor einem philosophisch-anthropologischen Hintergrund im Ethikunterricht aufgegriffen werden kann. Die Besonderheit von körperlichen Erfahrungen im Sport fassen Krüger und Reinhart (2013, S. 515) folgendermaßen zusammen:

Körperliche Erfahrungen lassen sich analytisch in vier Erfahrungsbereiche einteilen, die sich in der konkreten Wahrnehmung ergänzen und überlagern. Sie können sich auf das Körperlich- Leibliche (Körpererfahrungen) und die eigene Person (personale Erfahrungen) beziehen, sie können auf die gegenständliche Umwelt (materiale Erfahrungen) und die soziale Umwelt (soziale Erfahrungen) gerichtet sein. (Krüger & Reinhart)

Allein diese eben beschriebene Besonderheit der Körpererfahrung im Sport bietet Umsetzungsmöglichkeiten auf allen drei perspektivischen Ebenen. Die personale und gesellschaftliche (soziale Erfahrungen) wurden sogar wörtlich genannt, die philosophisch-anthropologische Ebene kann zumindest teilweise auch zur Reflexion ideengeschichtlicher Aspekte (Anthropologie) genutzt werden.

Trotzdem wurden in dieser Arbeit viele, zusätzliche Implementierungsmöglichkeiten auf den verbleibenden zwei Perspektiven gefunden.

Exemplarisch wurde zunächst gezeigt, dass eine Beschäftigung aus sportsoziologischer Sicht insofern für den Ethikunterricht interessant ist, da einerseits der Sport „als Mikrokosmos der Gesellschaft“ Werte und Normen der Gesellschaft widerspiegelt. Andererseits bietet der Sport mit seinem klaren Regelwerk ein klares Problemfeld für etwaige ethische Analysen. Am konkreten Beispiel des Torraubs im Fußball konnte gezeigt werden, dass die gesellschaftlichen Ebenen des „Gesellschaftsspiel Fußball“ auf „medialer, dramaturgischer, historischer, zivilatorischer und funktionalistischer Ebene“ im Ethikunterricht analysiert und reflektiert werden können. (vgl. Brandt, 2012)

Auf der ideengeschichtlichen Perspektive zeigt sich, dass Regeln je nach ethischem Ansatz eine unterschiedliche Rolle spielen. Jahn (2010, S. 123) beschreibt in diesem Zusammenhang den Unterschied zwischen Schul- und Profisport:

Beim Sportlehrer kann und darf man, so soll man ein ethisch einwandfreies Verhalten annehmen – man kann dem Sportlehrer positiv unterstellen, dass er seinen Schülern gegenüber eine tugendhafte Haltung an den Tag legt, ja sogar ein Verhalten, das den hohen Ansprüchen Kant'scher Prämissen entspricht. Vorbild für die Schüle, faires und richtige Verhalten im Sport, im Idealfall auch außerhalb der Sportwelt.

Beim Leistungssport wird der ethisch moralisch hohe Anspruch realiter zwar in vielen Fällen erwünscht, manchmal als wichtig eingemahnt, aber des Öfteren von der Gesellschaft nicht wirklich eingefordert – vielleicht auch deswegen, weil einerseits dies als nicht realistisch erkannt wird wie auch mit jenem Augenzwinkern geduldet wird, um dem Voyeurismus Genüge zu tun – auch in dem Erkennen des Dilemmas, das besonders in der Berichterstattung liegt: Rekord- und Sensationsmeldung versus Reinheit im Sport. (Jahn, 2010, S. 123)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit unterschiedliche ethische Ansätze innerhalb des Sports vertreten werden können bzw. sollen.

Für den Ethikunterricht ist allerdings festzuhalten, dass eine moralisch-ethische Reflexion der Regeln im Sport Anknüpfungspunkte zu den meisten ethischen Positionen⁶⁸ und Bereichsethiken⁶⁹ bietet.

⁶⁸ Hierfür wurden lediglich einige Beispiele exemplarisch für einen möglichen Einsatz im Ethikunterricht präsentiert. Wichtige ethische Positionen wie etwa die Verantwortungsethik, Diskursethik, feministische Ethik oder Care-Ethik wurden beispielsweise nicht genannt. Allerdings zeigen auch diese Positionen interessante Anknüpfungspunkte. Beispielsweise weisen Ach und Borchers (2018, S. 117) auf die Bedeutung des Regelbegriffs in der feministischen bzw. Care-Ethik hin: Neben die männliche Gerechtigkeitsmoral stellt sie eine weibliche Fürsorgemoral und argumentiert, dass männliche Individuen sich bei Fragen der Moral an abstrakten Regeln und Pflichten orientieren, weibliche dagegen an bestehenden Beziehungen. Gilligans Benennung ›anderer‹ Moralitäten wird seitdem in der Care-Ethik ausgebaut.

⁶⁹ Schramm (vgl. 2018, S. 164-166) stellt bspw. eine interessante Analogie zwischen den Begriffen Spielverständnis, Spielzüge und Spielregeln zwischen Sport und Ökonomie her. Auf beiden Ebenen gibt es Gewinner und Verlierer also eine ökonomische Dimension. Dabei folgen Sport und Ökonomie gültigen Regeln, allerdings steht dahinter eine dritte, moralische Dimension (=Spielverständnis).

5.4.3 Implementierungsmöglichkeiten im Ethikunterricht

Aufgrund der methodisch-didaktischen Bedeutsamkeit dieser 3 Lehr/Lernperspektiven wurden wesentliche Anknüpfungspunkte zum Ethikunterricht bereits in den jeweiligen Unterkapiteln beschrieben. An dieser Stelle folgt eine kurze Zusammenfassung, um bei Bedarf einen schnellen Blick auf die erwähnten Implementierungsmöglichkeiten zu erhalten:

-) Bewegung und Sport spielt eine wichtige Rolle für Jugendliche in Österreich und eignet sich daher gut als Anknüpfungspunkt einer personalen Erfahrung im Ethikunterricht. (personale Ebene)
-) Konkrete Sporterlebnisse bieten einen niederschwelligen Einstieg in komplexere ethische Thematiken. (personale Ebene)
-) Über Erfahrungen aus dem Sport kann ein Transfer zu grundlegenden anthropologischen Fragen der Philosophie bzw. Ethik hergestellt werden. (personale Ebene)
-) Hierbei ist weniger die Metaebene (Monismus vs. Dualismus) in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die Analyse zwischen Ich, Körper und Umwelt in Bezug auf konkrete Verhaltensregeln. (personale Ebene)
-) Sportregeln eignen sich zur Analyse besonders aufgrund ihrer Einfachheit und Klarheit. (gesellschaftliche Ebene)
-) Sport bietet einen niederschwelligen Zugang zu ethischen Fragestellungen. (gesellschaftliche Ebene)
-) Aufgrund der historischen Entwicklung des Fußballsports bzw. des Regelwerks des Fußballsports können Rückschlüsse auf gesellschaftliche Veränderungen hinterfragt werden. (gesellschaftliche Perspektive)
-) Die Analyse der Fußballregeln eignet sich im besonderen Maße, um das Phänomen der „Destruktivität“ zu erforschen. (ideengeschichtliche Perspektive)
-) Die Analyse der Sportregeln (hier konkret am Fallbeispiel Torraub im Fußball) bietet einen Mehrwert zu vielen ethischen Positionen/Theorien und Bereichsethiken. (ideengeschichtliche Perspektive)

-) Hierbei hat sich gezeigt, dass unterschiedliche ethische Konzepte mit unterschiedlichen Ebenen des Sports kompatibel sind (bspw. Utilitarismus und Profisport bzw. Tugendethik und Schulsport). Vor diesem Hintergrund kann die Sportethik zu einer kritischen Analyse des geltenden ethisch-moralischen Pluralismus im Ethikunterricht anregen. (ideengeschichtliche Perspektive)

Nachdem der Bildungswert bezüglich des sportethischen Themas „Die Analyse der Spielregel Torraub im Fußball“ anhand der zu vermittelnden Perspektiven überprüft wurde, wird die Vereinbarkeit des aktuellen sportethischen Themas mit den didaktischen Konzepten des Ethikunterrichts überprüft.

5.5 Didaktische Konzepte

In diesem Kapitel werden zunächst die Anforderungen des aktuellen Lehrplanentwurfs für das Unterrichtsfach Ethik (vgl. BMBWF, 2019) angeführt. Danach werden aktuelle, sportbezogene didaktische Erläuterungen betrachtet, um schlussendlich die den aktuellen Lehrplanentwurf mit aktuellen Erläuterungen zur Didaktik im Umgang mit Sportethik in einen Zusammenhang zu bringen.

5.5.1 Didaktische Konzepte im aktuellen Lehrplanentwurf „Ethik“

Im Unterricht sind, laut aktuellem Lehrplanentwurf des Unterrichtsfachs Ethik (BMBWF, 2019, S. 3) folgende Gestaltungsprinzipien anzuwenden:

Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften
Bei der Gestaltung des Ethikunterrichts ist an den Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Diese sind durch relevante Erkenntnisse der Bezugswissenschaften unter Zuhilfenahme ethisch-philosophischer Theorien und Methoden problemorientiert zu diskutieren und zu vertiefen.

Diskursorientierung

Mögliche Lösungen moralischer oder lebensgestalterischer Probleme sind diskursiv zu erarbeiten bzw. vorgeschlagene Antworten kritisch zu untersuchen. Dazu sind mannigfaltige Gesprächs- und Diskussionsformate einzusetzen.

Diversitätsgebot

Auf die Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen und Menschenbilder ist Rücksicht zu nehmen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen ist ergebnisoffen und respektvoll zu gestalten. Der Unterricht ist so zu strukturieren, dass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind.

Indoktrinationsverbot

Im Ethikunterricht hat jedwede Indoktrination, auch subtiler Art, zu unterbleiben. Die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler darf nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst werden.

Fachdidaktische Aufbereitung

Zur Gestaltung fachspezifischer Lerngelegenheiten sind von den Lehrerinnen und Lehrern Kompetenzbeschreibungen, Anwendungsbereiche und zentrale fachliche Konzepte zu verknüpfen. Jedes Unterrichtsthema soll unter Berücksichtigung der drei Perspektiven des zentralen fachlichen Konzepts altersgerecht behandelt werden. Personale, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektiven sind je nach Lerngruppe und Unterrichtsin-tention unterschiedlich zu gewichten, wobei eine im Vordergrund stehen kann. (BMBWF, 2019, S. 3)

5.5.2 Didaktik der Sportethik im Ethikunterricht

Bockharth (2014, S. 26-27) entwickelt folgende didaktische Schlüsse im Kontext Moralerziehung durch Sport:

1. Entsprechend dieser Zielsetzung lassen sich moralische Lernprozesse etwa dadurch anregen, daß gewohnte Denk- und Verhaltensmuster auf die Probe gestellt werden, um ein bisher noch unausgebildetes Reflektionsniveau anzusprechen.
2. Angewendet auf den Sport und Sportunterricht bedeutet dies, daß dort Wertbezüge hergestellt werden, die in anderen Lebensbereichen nicht in gleicher Weise bedeutsam sind. Im sportlichen Wettkampf etwa, in dem die eigenen Überbietungsinteressen mit den gleichberechtigten Interessen der anderen Akteure abgestimmt werden müssen, damit ein Spiel überhaupt stattfinden kann, ist es nicht nur erforderlich, die - im Sinne von Kohlberg - individualistische Sozialperspektive zu einem angemessenen Regelbewußtsein zu erweitern.

Gerade an diesen Konflikten kann der Ethikunterricht anknüpfen und eine Reflektion unter den Aspekten der Selbsterfahrung, wie auch unter der Vermittlung verschiedener ethischer Zugänge bei Schülerinnen und Schülern anregen.

Nach Segets (2011, S. 207) kann die Sportphilosophie bei den konkreten Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen im Sportunterricht wirksam werden und „beitragen normative Leitvorstellungen des mündigen Athleten zu verdeutlichen. [...] Die Sportphilosophie ist über die Sportpädagogik mit der Sportdidaktik und dem Schulsport verbunden, indem alle ein gemeinsames Ziel, dem Schüler eine selbstbestimmte Orientierung im Sport zu ermöglichen, verfolgen.“

Auch Volker Pfeifer (2013, S. 77) stößt in dieselbe Kerbe, wenn er nach der Analyse aktueller Philosophiedidaktiken zu dem Schluss kommt, dass „die Zentrierung auf den Schüler, die gesellschaftliche Perspektive und der Kommunikationsbegriff die drei wesentlichen Charakteristika sind, die für die Didaktik des Ethikunterrichts relevant sind.“

Folglich zeigt Pfeifer (vgl. 2013) die Stärken des Diskursmodells bzw. des integrativen Reflexionsmodells auf.

Aufgrund der verschiedenen didaktischen Modelle der Moralerziehung, kommt der Lehrperson eine wichtige Aufgabe zu.

Gerade im Schulsport spielt die Vermittlung von Tugenden eine wichtige Rolle. Hierbei wird, ganz nach Aristoteles, versucht die richtigen Einstellungen durch Erziehung zu schaffen. Moralisches Handeln soll durch die Erziehung der richtigen Einstellungen, Haltungen intrinsisch motiviert werden.

Allerdings läuft eine rein extrinsisch motivierte, also vor allem auf Bestrafung und Belohnung ausgerichtete Vermittlung von Tugenden Gefahr, nur situative Anwendung zu finden. D. h. durch den Lehrer vorgegeben Werte werden lediglich bei Anwesenheit im Kontext des Unterrichts eingehalten. Es scheint daher durchaus sinnvoll, statt einer starren Vorgabe und Einhaltung von erwünschten Normen und Regeln, einen autonom reflektierten Zugang zu Werten, Normen und Regeln zu erzeugen. Allerdings würden Schülerinnen und Schüler bei einem gänzlichen Verzicht auf Normen überfordert, zudem könnte es im sportlichen Kontext zu einer einseitigen (bspw. der Stärkere setzt sich durch) Ausbildung von Werten kommen. D. h. selbst bei einer schülerorientierten Werteerziehung obliegt es der Lehrkraft einen Orientierungsrahmen festzulegen und den moralischen Bewertungsprozess in den Mittelpunkt des Ethikunterrichts zu stellen. (vgl. Bockharth, 2014)

Idealerweise kann auf sportethische Erfahrungen des Schulsports zurückgegriffen werden, die im Sinne Kohlbergs, immer wieder neue moralische Konflikte auslösen und unter Anleitung im Ethikunterricht zu einer Erweiterung des kognitiven Inventars bei Schülerinnen und Schülern führt.

5.5.3 Didaktische Rückschlüsse für die Anwendung sportethischer Themen im Ethikunterricht

Bei der Betrachtung der, sehr allgemein formulierten, didaktischen Konzepte des aktuellen Lehrplanentwurfs bzw. der Aussagen im Umgang mit sportethischen Themen im Ethikunterricht können folgende Punkte zusammengefasst werden.

Aus den spärlich formulierten didaktischen Grundsätzen des aktuellen Lehrplanentwurfs (s. Kapitel 5. 5. 1) sind keine wesentlichen Neuerungen für dieses Thema zu folgern. Hierbei wurden die Punkte Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften und Indoktrinationsverbot bzw. Diskursorientierung und Diversitätsangebot ausgiebig in den vorherigen Kapiteln „Persönliche Perspektive und Legitimation des Themas“ bzw. „gesellschaftliche und Ideengeschichtliche Perspektive des Themas“ behandelt. Zudem wurden diese Grundsätze im vorigen Unterkapitel (5. 5. 2) mit aktuellen Aussagen ethischer Fachdidaktiker vertieft und auf das konkrete Thema abgestimmt. Es bleibt auch hier festzuhalten, dass die genannten Didaktischen Grundsätze mit sportethischen Themen kompatibel sind. Sportethische Themen bieten sich sogar, wie bereits in den vorigen Kapiteln beschrieben, aus zahlreichen didaktischen Gründen, an in den Ethikunterricht implementiert zu werden.

Im Folgenden soll der letzte Punkt der genannten didaktischen Grundsätze, die fachdidaktische Umsetzung, behandelt werden.

5.5.4 Fachdidaktische Rückschlüsse für den Ethikunterricht

Der Beitrag der Sportethik, im Sinne eines ganzheitlichen Unterrichts, zur Förderung eines humanen Sports und zur Ausbildung mündiger, urteilsfähiger Schüler, muss in den Kontext des Bildungsauftrages von Schule gestellt werden. Hierbei ist darauf zu achten, dass die sportethischen Themen für die Schule didaktisch aufbereitet, beziehungsweise transformiert werden. In diesem Kontext bieten sich vor allem anthropologische, ethische und ästhetische Analysen der Sportethik zur Thematisierung an (siehe auch Kapitel 5), da diese unmittelbare Orientierungsmöglichkeiten für die sportliche Praxis bereitstellen (vgl. Segests, 2011, S. 210).

Wie bereits in den vorigen Kapiteln beschrieben, scheint der Mehrwert sportethischer Themen für den Ethikunterricht vor allem in der gesellschaftlichen Bedeutung des Sports, den unmittelbaren Erfahrungen aus dem Sporttreiben und dem beson-

deren Zugang zu anthropologischen Grundfragen der Schüler zu liegen. (vgl. Segets, 2011)

Segets (2011) hat sich mit der Transformation sportphilosophischer Themen im Philosophie bzw. Ethikunterricht auseinandergesetzt und hat folgende fachdidaktischen Merkmale einer funktionierenden Transformation sportethischer Themen für die Umsetzung im Ethikunterricht⁷⁰ herausgearbeitet:

- Die wichtigste Aufgabe des Bildungsauftrags des Ethikunterrichts liegt in der Ausbildung der Kompetenz des Philosophieren-Könnens unter Einbezug der philosophiegeschichtlichen Tradition.
- Hierbei entwickeln die Schüler und Schülerinnen eine Reflexionskompetenz⁷¹ und können eigenständige Sinnfragen formulieren und diese methodisch geleitet beantworten.
- Fachdidaktische Konzeptionen sollen eine Offenheit hinsichtlich der Inhaltsfrage aufweisen.
- Es ist auf eine lebensweltliche Verankerung der sportethischen Themen zu achten.
- Schülerinnen und Schüler sollen ein begründetes Verhältnis zum Sport und zu sich selbst als Akteur in diesem kulturellen Bereich aufbauen.
- Für den Einsatz im Ethikunterricht haben anthropologische, ethische und sozialphilosophische Aspekte die höchste Relevanz für den Ethikunterricht.
- In der Behandlung sportethischer Themen bietet sich ein interdisziplinärer Zugang⁷² zwischen Sportpädagogik und Sportphilosophie (bzw. zwischen Philosophie-/Ethikunterricht und dem Sporttheorie-/Sportunterricht) an.
- Sportethische Themen sollen an die direkte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen (s.a. BMUKK, 2019; Pfeifer, 2013)
- Grundsätzlich ist ein Methodenpluralismus zu empfehlen.

⁷⁰ Die hier angeführten fachdidaktischen Anmerkungen sind auf den Einsatz konkreter sportethischer Themen bezogen. Segets (2011, S. 227-228) verweist darauf, dass klassische fachdidaktische Überlegungen des guten Unterrichts (bspw. Weinert, 2000 oder Meyer, 2007) den Rahmen eines gelingenden Unterrichts bilden.

⁷¹ Die mit der Reflexionskompetenz verbundenen Urteils-, Deutungs- und Orientierungsfähigkeiten sind notwendig, um ein vernünftiges Verhältnis zu sich und zur Welt aufzubauen. (Segets, 2011, S. 224)

⁷² Während im Philosophieunterricht die kritische Positionierung zum kulturellen Phänomen Sport tendenziell im Vordergrund steht, rückt im Sportunterricht die konstruktive Positionierung zu sich selbst als handelndes Subjekt im Sport ins Zentrum der Reflexion. (Segets, 2011, S. 216)

- Hierbei wird ein entwicklungspsychologischer bzw. diskurspädagogischer Ansatz empfohlen. (s. a. Brockharth, 2014 bzw. Kapitel 3)
- In der Verbindung von handlungs- und erlebnisorientierten Methoden und diskursiven und gesprächsorientierten Methoden wird die größte Wirksamkeit im Hinblick auf die Moralentwicklung erwartet.
- Lehrer und Lehrerinnen müssen als „Kulturarbeiter“⁷³ und Beziehungsarbeiter agieren.
- Analysen der Themen⁷⁴ Fairness, Regelhaftigkeit des Sports, Spiel sind besonders umsetzungswürdig.
- Mittel, die auf die Förderung von Wissen und Einsicht sowie auf Wertungsklarheit und moralische Urteilsfähigkeit direkt abzielen, sind gemäß Uhls Untersuchungen (1996 zit. n. Segests, 2011 S. 232) weniger vielsprechend (s. a. Kapitel 2), als die die beim Einfühlungsvermögen und bei der Habitualisierung von normgemäßen Handlungen ansetzen. (vgl. Segests, 2011)

Die wesentlichen Fragen zur Forschungsfrage dieser Arbeit sind an diesem Punkt beantwortet. Es wurden Fragen zur Legitimation und Umsetzungsmöglichkeiten zu einem aktuellen Thema der Sportethik analysiert und zumindest vorläufig beantwortet. Diese Erkenntnisse werden im letzten, dem Schlusskapitel dieser Arbeit, noch einmal zusammengetragen. Zuvor werden, der Vollständigkeit halber, die letzten zwei Punkte des aktuellen Lehrplanentwurfs aufgegriffen, um anzudeuten inwiefern eine Umsetzung anhand der geforderten Kompetenzen und Anwendungsbereiche möglich wäre. Aufgrund der bisher genannten Erkenntnisse werden Vorschläge zur Implementierung des aktuellen sportethischen Themas formuliert.

⁷³ Damit ist ein Abgleich zwischen subjektiven und kulturellen Ansichten zw. LehrerInnen und SchülerInnen gemeint.

⁷⁴ Segests (2011, S. 236) präsentiert die Ergebnisse einer Fachleiterbefragung zu der Wichtigkeit einzelner sportphilosophischer Themen: 1. Fairness 2. Regelhaftigkeit des Sports 3. Spiel 4. Aggression und Gewalt 5. Bewegung 6. Doping 7. Sport und Gesellschaft 8. Körper und Geist 9. Leistung 10. Sport und Natur/Umwelt

5.6 Kompetenzmodell, Kompetenzbereiche, Kompetenzbeschreibungen

Laut BMBWF (2019, S. 4) „gliedert sich das Kompetenzmodell in fünf Kompetenzbereiche, die für alle Schulstufen gelten. Die beschriebenen Kompetenzen sind in allen Schulstufen zu entwickeln. Ihr Ausprägungsgrad soll mit aufsteigender Schulstufe komplexer und differenzierter werden.“

Eine Analyse der, für den Themenbereich dieser Arbeit, relevanten ethisch-moralischen Handlungs- und Urteilskompetenzen für dieses Thema wurden bereits in Kapitel 2 durchgeführt. An dieser Stelle werden lediglich exemplarisch Vorschläge zur Implementierung des Themas dieser Arbeit (Der Torraub im Fußball. Eine Regelanalyse) erstellt. Hierfür werden zunächst die Kompetenzmodelle des Lehrplans angeführt und anschließend in kursiver Schrift ein konkreter Vorschlag zur Anwendung im Ethikunterricht formuliert.

- **Kompetenzbereich: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen**

Die Schülerin/der Schüler kann

- Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten.
- sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen. (BMBWF, 2019, S. 4)

Vorschlag zur Implementierung im Ethikunterricht:

Die Schülerin/der Schüler kann die Problematik des taktischen Fouls im Fußball erkennen und beschreiben.

Der Schüler/ die Schülerin kann den Einsatz eines taktischen Fouls im Sport aus verschiedenen Perspektiven (Akteur d. Fouls, Gegenspieler, Schiedsrichter, Zuseher) analysieren und Rückschlüsse für das eigene Handeln im Schulsport ziehen.

- **Kompetenzbereich: Analysieren und Reflektieren**

Die Schülerin/der Schüler kann

- ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen.
- Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren. (BMBWF, 2019, S. 4)

Vorschlag zur Implementierung im Ethikunterricht:

Der Schüler/die Schülerin kann den Torraub im Fußball im Umfeld des Profisports und des Schulsports moralisch bewerten.

Die Schülerin/der Schüler kann Parallelen zwischen dem taktischen Foul im Profifußball und Handlungsweisen im Berufsleben herstellen und aufzeigen.

- **Kompetenzbereich: Argumentieren und Urteilen**

Die Schülerin/der Schüler kann

- moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen.
- Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen. (BMBWF, 2019, S. 4)

Vorschlag zur Implementierung im Ethikunterricht:

Die Schülerin/der Schüler kann die Entwicklung des Regelwerks im Fußball vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen erklären.

Der Schüler/die Schülerin kann das Regelwerk des Fußballsports kritisch mit Regeln anderer Sportarten vergleichen und Rückschlüsse für das eigene Sporttreiben (bspw. im Schulsport) ziehen.

- **Kompetenzbereich: Interagieren und Sich-Mitteilen**

Die Schülerin/der Schüler kann

- eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen.
- Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen. (BMBWF, 2019, S. 4)

Vorschlag zur Implementierung im Ethikunterricht:

Die Schülerin/der Schüler kann die unterschiedliche Handlungsmotivationen eines taktischen Fouls beschreiben.

Der Schüler/die Schülerin kann den Umgang im Regelwerk der FIFA mit taktischen Fouls erklären und mögliche Regeländerungen/-anpassungen aus der Sicht unterschiedlicher ethischer Ansätze argumentieren.

- **Kompetenzbereich: Handlungsoptionen entwickeln**

Die Schülerin/der Schüler kann

- durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen.
- die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen. (BMBWF, 2019, S. 4)

Vorschlag zur Implementierung im Ethikunterricht:

Der Schüler/die Schülerin kann Handlungsstrategien im Umgang mit Schiedsrichterentscheidungen im Sport entwickeln.

Die Schülerin/der Schüler kann positive Handlungsstrategien im Umgang mit Regelentscheidungen im Sport auf Handlungen im alltäglichen Leben umlegen.

Diese beispielhaften Kompetenzbeschreibungen zur Planung von Unterrichtseinheiten illustrieren zusammenfassend den Mehrwert sportethischer Themen für den Ethikunterricht. Zudem können diese Lernziele als Hilfe für die Umsetzung sportethischer Themen im Ethikunterricht dienen.

Den letzten Teil des Lehrplanentwurfs bilden die sogenannten „Anwendungsbereiche“ des Ethikunterrichts.

Auch wenn sich im Laufe der Arbeit herausgestellt hat, dass vor allem der Bildungswert dieses Themas im persönlichen Bezug und einer allgemeinen Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen und Analysieren von Regeln liegt, sollen in dieser Arbeit zusätzlich mögliche Anwendungsfelder dieser sportethischen Thematiken angeführt werden.

Hierfür werden die relevanten Anwendungsbereiche des aktuellen Lehrplanentwurfs aufgezählt und mit möglichen kompatiblen Inhalten dieser Arbeit ergänzt. Zusätzlich wird exemplarisch eine Frage zu den einzelnen Anwendungsbereichen gestellt, die den Zusammenhang und den niederschweligen Zugang durch die Sportethik darstellen soll. Der Konsistenz wegen wird hierbei immer eine Verbindung zur Frage der Torraubregel im Fußball gestellt. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass es geeignetere Zugänge der Sportethik zu den einzelnen Anwendungsbereichen gäbe⁷⁵.

Der aktuelle Lehrplanentwurf für das Unterrichtsfach Ethik (BMBWF, 2019, S. 5-7) sieht unter anderem folgende Anwendungsbereiche vor, die durch diese sportethische Thematik profitieren könnten:

- In besonderer Weise ist auf die mit der jeweiligen Schulform verbundenen Schwerpunkte einzugehen. Dabei können weitere Bereichsethiken thematisiert werden, z. B. die Sportethik. (BMBWF, 2019, S. 5)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Für das Feld der Bereichsethik „Sportethik“ sind alle genannten Aspekte dieser Arbeit inhaltlich für den Einsatz im Ethikunterricht möglich.

⁷⁵ Auch wenn es für die einzelnen Anwendungsbereiche passendere sportethische Themen gibt, soll gezeigt werden, dass sogar mit einem speziellen Thema der Sportethik verschiedene Anwendungsbereiche erschlossen werden können.

- **Grundbegriffe und Perspektiven der Ethik**

Ethik und Moral, Gut und Böse, Tugenden und Laster, Wert und Würde, Freiheit und Verantwortung, Rechte und Pflichten, Gewissen und moralische Emotionen (BMBWF, 2019, S. 5)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Inwieweit ist ein Torraub im Fußball, aus taktischen Gründen, mit deinem Gewissen vereinbar?

(Ethik und Moral des Sports, Tugenden und Laster im Sport, Wert und Würde im Regelwerk des Fußballsports, Freiheit und Verantwortung in der eigenen sportlichen Handlung, Rechte und Pflichten im Profisport, Gewissen und moralische Emotionen im Umgang mit dem Torraub)

- **Soziale Beziehungen**

Formen von Familie, Partnerschaft und Freundschaft; Autoritäten, Vorbilder, Jugendkultur (BMBWF, 2019, S. 5)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Welche Auswirkung hat ein Torraub auf die Gesellschaft, wenn er von einem Vorbild (Profisportler oder Lehrer) getätigt wird? Hat dieses Verhalten eine moralische Relevanz? Inwiefern wirkt sich ein Regelbruch im Schulsport auf soziale Beziehungen aus?

(Freundschaft und Partnerschaft im und außerhalb des Sports, Autoritäten und Vorbilder im Profisport)

- **Glück**

Glücksvorstellungen, Glücksethiken, Glücksforschung (BMBWF, 2019, S. 5)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Verursacht ein Torraub in einem Fußball-WM Endspiel mehr Glück oder Leid?

(Glücksethiken im Sport)

- **Prinzipien normativer Ethik**

Zweck, Nutzen, guter Wille, Gerechtigkeit, Mitleid, Care (BMBWF, 2019, S. 5)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Sollte der Torraub in dieser Form im FIFA Regelwerk festgeschrieben und geahndet werden?

(Zweck, Nutzen und Gerechtigkeit in Spielregeln)

- **Medien und Kommunikation**

Pressefreiheit, digitale Welt, Wahrheit und Manipulation (BMBWF, 2020, S. 6)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Inwiefern wurde der Torraub von Suarez in den Medien wiedergegeben?

(Wahrheit und Manipulation in den Medien über Handlungen im Sport)

- **Konflikte und Konfliktbewältigung**

Konfliktforschung, Konfliktlösung, gewaltfreie Kommunikation, Respekt und Toleranz (BMBWF, 2019, S. 6)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Wie gehst du mit einem Torraub gegen dein Team um?

(Konfliktlösung, gewaltfreie Kommunikation, Respekt und Toleranz im Vereins- und Schulsport)

- **Grundkonzepte der Ethik**

Tugendethik, deontologische Ethik, teleologische und konsequentialistische Ethik, utilitaristische Ethik (BMBWF, 2019, S. 6)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Wie kann ein Torraub aus verschiedenen moralischen Ansätzen beurteilt werden?

(Tugendethik, deontologische Ethik, teleologische und konsequentialistische Ethik, utilitaristische Ethik im Sport)

- **Identität und Moralentwicklung**

Konzepte der Identität, Theorien der Moralentwicklung (BMBWF, 2020, S. 6)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Ist ein Torraub im Fußball moralisch im Nachwuchssport, Schulsport und Leistungssport gleich zu werten?

(Konzepte der Identität und Moralentwicklung im Sport)

- **Wirtschaft und Konsum**

Markt und Moral, Unternehmensethik, Konsumverhalten (BMBWF, 2020, S. 6)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Wie würde Adam Smith taktische Fouls im Profifußball moralisch bewerten?

(Moral und Konsumverhalten im Profisport)

- **Positionen und Begriffe der Ethik**

Diskursethik, ethischer Relativismus, Verantwortungs- und Gesinnungsethik, Fähigkeitenansatz – gutes Leben, feministische Ethik (BMBWF, 2019, S. 7)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Wie kommen Regeln im Fußball zustande? Gibt es, oder soll es, ein übergeordnetes Fairnessprinzip im Fußball geben?

(Diskurs-, Verantwortungs-, Gesinnungs- und Diskursethik der Sportspiele)

- **Moral und Recht**

Naturrecht und Positives Recht, ethische Dimensionen des Strafrechts, Recht auf Widerstand (BMBWF, 2019, S. 7)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Welche Bedeutung haben Regeln für ein Sportspiel? Gibt es Parallelen zu Regeln und Normen im Sport und Rechten im Alltag? Wann haben Regelbrüche eine strafrechtliche Relevanz?

(Umgang mit Regelverstößen im Sport und dem alltäglichen Leben)

- **Technik und Wissenschaft**

Verantwortung der Wissenschaften, Technikfolgenabschätzung und -bewertung, Trans- und Posthumanismus (BMBWF, 2019, S. 7)

Mögliche Anknüpfungspunkte im Ethikunterricht:

Sollten technische Hilfsmittel (bspw. der Videobeweis) zum Einsatz kommen, um einen Torraub im Fußball zu beurteilen?

(Technikethik im Sport)

Zudem sieht der Lehrplan der BMS⁷⁶, wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, eine Vertiefung im Kompetenzmodul 5⁷⁷ in dem Punkt „gesundheitliche Aspekte des Sports“ und im Kompetenzmodul 10⁷⁸ als Schwerpunkt Sport (erlebnisorientierte Dimension, ergebnisorientierte Verpflichtung, Doping, Fairness, Events und Mediation) vor.

Analog zum Lehrplanentwurf endet an dieser Stelle die Analyse hinsichtlich der Legitimation und Vereinbarkeit des aktuellen Themas mit dem Lehrplanentwurf Ethik. Es wurden somit alle relevanten Punkte des aktuellen Lehrplans hinsichtlich der Kompatibilität mit dem sportethischen Thema „Regelanalyse des Torraubs im Fußball“ analysiert. Im letzten Kapitel werden die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst und Rückschlüsse für die Forschungsfrage dieser Arbeit gezogen.

⁷⁶ Der Fokus dieser Arbeit bezieht sich allerdings auf den Lehrplanentwurf der AHS. Allerdings sollen diese Informationen ergänzend hier angeführt werden.

⁷⁷ Das entspricht dem 3. Jahrgang bzw. dem 5. Semester der BMS.

⁷⁸ Das entspricht dem 5. Jahrgang BMS bzw. dem 9. Semester der BMS.

6. Schlussteil: Zusammenfassung, Rückschlüsse und Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die angestrebten Ziele und Vorgehensweisen dieser Arbeit (siehe Kapitel 1) anhand einer Zusammenfassung der erforschten Erkenntnisse überprüft. Dafür werden die zentralen Fragen dieser Arbeit angeführt und kurz⁷⁹ beantwortet. Konkrete Implementierungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für die einzelnen Teilbereiche dieser Arbeit finden sich in den jeweiligen Kapiteln (siehe Kapitelverweise).

Schlussendlich wird ein Ausblick für eine mögliche weiterführende Forschung in diesem Gebiet gegeben.

6.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Rückschlüsse für den Ethikunterricht

Zunächst wurde in dieser Arbeit der Stellenwert der Sportethik im Bereich der pädagogischen Ethik untersucht. Eine erste Analyse (siehe Kapitel 1.1) hat hierbei gezeigt, dass es vor allem bei den Punkten „individuelle Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortungsgefühl entwickeln, Erziehung zur Mündigkeit von Schülerinnen und Schülern, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern“ große Gemeinsamkeiten in den Bereichen der pädagogischen Ethik und Sportethik zu finden sind.

Erstaunlicherweise hat eine Bestimmung des Status Quo (siehe Kapitel 1.2) der Sportethik in der aktuellen Curricularen Debatte des Unterrichtsfachs Ethik ergeben, dass sportethische Themen eine untergeordnete bis gar keine Rolle spielen. Zudem wird die Verbindung zwischen dem Sport- und Ethikunterricht im aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfachs Ethik nicht berücksichtigt. Dabei wäre ein interdisziplinärer Zugang zwischen dem Sport- und Ethikunterricht in vieler Hinsicht wünschenswert. In einer Verbindung der Erfahrungen aus diesen zwei Fächern könn-

⁷⁹ In der abschließenden Zusammenfassung werden lediglich die Kernthesen dieser Arbeit nochmals angeführt. Die Erkenntnisse für den Ethikunterricht im Detail finden sich in den jeweiligen Kapiteln (siehe Kapitelverweise in der Zusammenfassung).

ten praktisch erfahrene Handlungen theoretisch reflektiert und lebensnahe Interessen von Schülern und Schülerinnen aufgegriffen werden.

Dieses „Mauerblümchendasein“ sportethischer Themen in der aktuellen Curricularen Debatte des Ethikunterrichts hat folgende zentrale Frage dieser Arbeit aufgeworfen (siehe Kapitel 1.3), die anhand eines Praxisbeispiels („der Regelanalyse des Torraubs im Fußball“) untersucht wurden:

Inwieweit lässt sich die moralisch-ethische Handlungs- und Urteilskompetenz im Ethikunterricht durch die Reflexion und Anwendung von Spielregeln des Sports fördern?

Diese Frage wurde auf zwei Ebenen beantwortet.

Hierbei beschäftigt sich die **erste Ebene** vor allem mit der Frage des „möglichen **moralischen Grundkompetenzerwerbs**“ durch die Reflexion und Anwendung von Spielregeln des Sports.

Bei der Beantwortung dieser Frage hat sich gezeigt, dass die geforderten Grundkompetenzen im aktuellen Lehrplanentwurf des UF Ethik sehr oberflächlich und unspezifisch formuliert werden. Es werden nur sehr wenige moralisch-ethische Grundkompetenzen angeführt, die in ihrem Ausprägungsgrad laufend vertieft und weiterentwickelt werden sollen. Ein Blick auf die aktuelle fachdidaktische Diskussion (siehe Kapitel 2.3) zeigt, dass einzelne Kernkompetenzen nur in Kombination mit anderen Kompetenzbereichen funktionieren und somit nicht isoliert betrachtet, oder gar vermittelt werden können. Aufbauend auf einen komplexeren moralisch-ethischen Grundkompetenzbegriff, welcher vor allem durch einen lebensnahen, ganzheitlichen, kognitiven und emotionalen Zugang gekennzeichnet ist, wurden methodisch-didaktische Prinzipien des Ethikunterrichts zur Schulung der Argumentations- und Urteilskompetenz (siehe Kapitel 2.3 bzw. 2.4) aufgezeigt.

Es hat sich gezeigt, dass sich das Praxisbeispiel dieser Arbeit für eine Implementierung des geschilderten methodisch-didaktischen Vorgehens (zur Schulung der Grundkompetenzen) eignet. Bestärkt wird der Einsatz sportethischer Themen im Ethikunterricht durch aktuelle Rufe der ethischen Fachdidaktik Diskussion, wonach vor allem soziale Kompetenzen (Team-, Konflikt-, Kritikfähigkeit, Toleranz, Selbstdisziplin) gefordert werden. Es hat sich im Laufe dieser Arbeit herausgestellt, dass

gerade in diesem Punkt ein interdisziplinärer Zugang, gemeinsam mit dem Sportunterricht, höchst profitabel wäre.

Die Bedeutung der Erweiterung der moralisch-ethischen Grundkompetenzen auf emotionale Aspekte zeigt sich folgend in der Analyse der Bedeutung des Regelbegriffs (siehe Kapitel 3). Es hat sich gezeigt, dass Jugendliche tendenziell „Glücks- und Gerechtigkeitswerte“ gegenüber „Leistungs- und Konformitätswerten“ für Regelanalysen heranziehen. Allerdings kann es, gerade im Leistungssportlichen Kontext, zu rein formalen und regelgerechten Handlungen im Sportunterricht kommen. Gerade an diesen Handlungen sollte eine Reflexion im Ethikunterricht ansetzen, da (siehe Kapitel 3.1) der Glaube an eine gerechte Welt und eine dauerhafte intrinsische Motivation zum gerechten Handeln nur dann gefördert wird, wenn Schülerinnen und Schüler ein persönliches Bedürfnis zur Einhaltung von Regeln, also eine moralische Motivation, entwickeln. Es wurde gezeigt, dass eine nachvollziehbare und sinnhafte Analyse von Spielregeln im schulischen Kontext (siehe Kapitel 3.2) aus einer positiven Haltung gegenüber Regeln sowie Normen und einer intrinsischen Motivation resultiert. Somit können schulische Gerechtigkeitserfahrungen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Sozialverhaltens von Schülern und Schülerinnen einnehmen. Für den Ethikunterricht bedeutet das, dass nicht nur Regelwerke bzw. deren Einhaltung analysiert und diskutiert werden sollen, sondern gerade die Bewertung von (veränderbaren) Regeln spielt in der moralischen Entwicklung von Schülern und Schülerinnen eine entscheidende Bedeutung.

Ein diesbezüglich im Sportunterricht erzeugtes Spannungsverhältnis dient einerseits als Grundkompetenz zu einer Reflexionsfähigkeit und kann den Ausgangspunkt für eine Transformation sportethischer Themen in andere ethische Bereiche darstellen.

Durch die Analyse der Regeln des Sports können wichtige Handlungs-, Urteils- und Reflexionskompetenzen geschult werden, die wiederum wichtige Grundfähigkeiten in der individuellen Gerechtigkeitsfindung darstellen.

Beispielsweise können Regeländerungen und deren Reflexion im Sport als Anfangspunkt für den Prozess kritischer Normenanalysen dienen. Hierzu können selbst erlebte Regelerfahrungen aus dem Sportunterricht als Ausgangspunkt für Transformationen sportethischer Themen in andere ethische Anwendungsfelder aufgegriffen und erweitert werden.

Auf der **zweiten Ebene** wurde der **Bildungswert** der gegebenen Thematik untersucht. Der Bildungswert wurde hierbei hinsichtlich der Ziele des Ethikunterrichts (Verständnis von Verantwortung im gesellschaftlichen Zusammenleben, Reflexionsfähigkeit zur gelingenden Lebensgestaltung) analysiert.

Einleitend konnte festgestellt werden, dass über die Regelanalyse im Sport viele „thematischen Türen“ für den Ethikunterricht geöffnet werden können. Ausgehend von einer Begriffsanalyse zwischen den Begriffen Regeln, Normen und Recht, kann der Weg zu nahezu allen Vertretern der Philosophie (siehe Kapitel 4) über den Regelbegriff eingeschlagen werden, da eben dieser Regelbegriff in den meisten philosophischen Grundkonzepten eine zentrale Rolle einnimmt. Es hat sich gezeigt, dass taktische Fouls im Sport durchaus unterschiedlich, je nach sportethischem Ansatz oder auch Regelwerken des jeweiligen Sports gehandhabt und beurteilt werden.

Der größte Mehrwert für den Ethikunterricht liegt im persönlichen Zugang zu Themen der Sportethik. Neben einem möglichen geschichtlich-thematischen Zugang, sollte es das oberste Ziel in der Vermittlung dieser Thematik sein, dass Schülerinnen und Schülern ein Werkzeug vermitteln wird, wie sie einerseits auf einer deskriptiven Ebene, vor einem soziologisch-anthropologischen Hintergrund, unterschiedliche Regeln des Sports (darauf aufbauend auch des Lebens) analysieren und andererseits mit persönlichen Erfahrungen/Handlungen reflektieren und analysieren können. Insofern konnte ein positiver Beitrag zum Bildungswert als „Chance zur Selbstreflexion, Reflexionsmöglichkeit des erlebten Handelns, Reflexionsmöglichkeit des Körperbezugs, in der Auseinandersetzung mit kulturellen Traditionen, in der Auseinandersetzung mit der aufstrebenden Branche des E-Sports, als Bindeglied zwischen Ethik- und Sportunterricht und als Zugang zur Grundlagenwissenschaft Philosophie“ für Schülerinnen und Schüler des Ethikunterrichts gefunden werden.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurden diese Inhalte konkret auf ihre Kompatibilität mit dem aktuellen Lehrplan (siehe Kapitel 5) geprüft.

Auf personeller Ebene liegt der Mehrwert sportethischer Themen in einem niederschweligen, erfahrungsbezogenen Zugang zu Schülerinnen und Schülern. Der Ethikunterricht kann an direkt erfahrene körperliche Handlungen anschließen, welche in der Freizeit oder im Schulsport erlebt wurden. Insofern haben sportethische Themen den Vorteil, dass bei den meisten Jugendlichen sportliche Themen positiv

emotional konnotiert sind, zudem können Themen aus dem Schulsportunterricht aufgegriffen werden, die jeder und jede Einzelne aus dem Klassenverband selbst erlebt hat. Zudem können Fragen zur Umsetzung, Entwicklung und Durchführung sportlicher Regeln analysiert und evaluiert werden, um praxisnahes ethisches Denken zu fördern.

Eine Behandlung des Themas aus gesellschaftlicher Perspektive hat die Chancen aufgezeigt, wie sportethische Themen, durch Analyse der Entstehung von Spielregeln, einen hermeneutisch-historischen Zugang ermöglichen. Der Sport hat sich aufgrund seiner klaren und präzisen Regeln als soziologischer Mikrokosmos der Gesellschaft erwiesen (siehe Kapitel 5.3), welcher sich dadurch in besonderer Weise für die Analyse im Ethikunterricht eignet.

Auf der ideengeschichtlichen Perspektive (siehe Kapitel 5.4) zeigt sich, dass Regeln je nach ethischem Ansatz eine unterschiedliche Rolle spielen. Festzuhalten ist jedoch, dass die ethische Analyse verschiedener Ebenen des Sports (Freizeit-, Profi-, Leistungs- und Schulsport) mit gängigen ethischen Ansätzen möglich ist. Diesbezüglich können die einzelnen Stärken und Schwächen klassischer und aktueller Moralbegründungen anhand eines praxisnahen und lebensrelevanten Beispiels (dem Torraub im Fußball) aufgezeigt werden.

Auf didaktischer Ebene (siehe Kapitel 5.5) ist festzuhalten, dass sportethische Themen mit aktuellen didaktischen Grundsätzen nicht nur kompatibel sind, sondern sich aufgrund der vorherigen Schilderungen (personelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektive) im besonderen Maße für den Einsatz im Ethikunterricht eignen. Dies ist schon aufgrund des niederschweligen, lebensnahen und emotional positiven Zugangs von Schülern und Schülerinnen zu sportethischen Themen und der speziellen Art von Körpererfahrungen (personale, materiale und soziale Erfahrungen) durch den Sport zu argumentieren. Eine Analyse bestehender Philosophiedidaktiken hat ergeben, dass die Schülerzentrierung, die gesellschaftliche Perspektive und der Kommunikationsbegriff bzw. die Diskursorientierung wesentliche Charakteristika für die Didaktik des Ethikunterrichts darstellen.

Schlussendlich wurde eine mögliche Implementierung des aktuellen sportethischen Fallbeispiels anhand bestehender Kompetenzmodelle bzw. Anwendungsbereiche des aktuellen Lehrplanentwurfs Ethik aufgezeigt.

Hierfür wurden konkrete, fallorientierte Kompetenzen formuliert und Anknüpfungspunkte zu den Anwendungsbereichen Sportethik als Bereichsethik, Grundbegriffe und Perspektiven der Ethik, Soziale Beziehungen, Glück, Prinzipien normativer Ethik, Medien und Kommunikation, Konflikte und Konfliktbewältigung, Grundkonzepte der Ethik, Identität und Moralentwicklung, Wirtschaft und Konsum, Positionen und Begriffe der Ethik, Moral und Recht, Technik und Wissenschaft exemplarisch aufgezeigt. Zusätzlich wurde auf weitere Anknüpfungspunkte im Rahmen des BMS-Lehrplans im Bereich gesundheitliche Aspekte des Sports (Kompetenzmodul 5 der BMS) und Schwerpunkt Sport (Kompetenzmodul 10 der BMS) hingewiesen.⁸⁰

6.2 Ausblick

Ziele und Methode dieser Arbeit wurden in Kapitel 1 (siehe Kapitel 1.3 & 1.4) festgelegt. Innerhalb der pädagogischen Forschung wurden Erkenntnisse auf den Ebenen Klärung der Legitimation (Ebene 1), Beitrag zur Curriculumsdiskussion (Ebene 1), Formulierung von Leitlinien (Übergang zu Ebene 2) gewonnen.

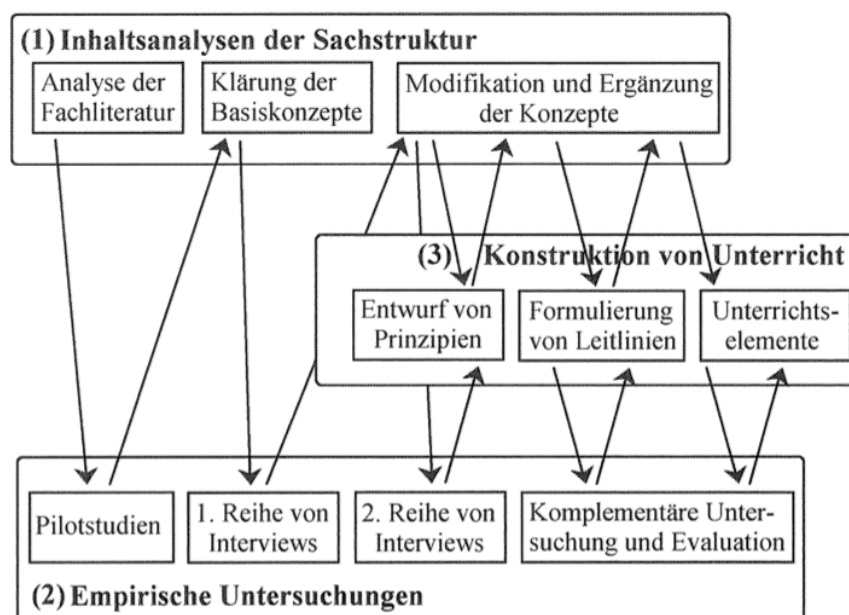


Abbildung 18 Untersuchungsablauf: Iterative Abfolge der Forschungsschritte. Kattmann et al. (1997, S. 13)

⁸⁰ Zusätzlich wurden Anknüpfungspunkte zu den Anwendungsbereichen „gesundheitliche Aspekte des Sports“ (Kompetenzmodul 5 der BMS) und „Schwerpunkt Sport“ (Kompetenzmodul 10 der BMS) aufgezeigt.

Aufbauend auf der geleisteten Aufklärungsarbeit, den Erkenntnissen zum Bildungswert und der Legitimation des sportethischen Themas können empirische Untersuchungen (siehe Ebene 3) folgen.

Für die aktuelle Curriculumsdiskussion kann festgehalten werden, dass über den Weg sportethischer Themen ethisch-moralische Grundkompetenzen vermittelt werden können. Insofern ist es nicht verständlich, wieso der Sport als Bereichswissenschaft bzw. die Sportethik im aktuellen Lehrplanentwurf des Unterrichtsfachs Ethik stiefmütterlich behandelt wird.

Vor allem emotionale Aspekte und lebensnahe Körpererfahrungen können durch den Einbezug sportethischer Themen aufgegriffen und analysiert werden.

Zudem hat sich gezeigt, dass die geforderten ethisch-moralischen Kompetenzen nicht sehr präzise formuliert werden und emotionale bzw. affektive Aspekte kaum berücksichtigen.

In diesem Kontext wäre eine bessere Kooperation und Kommunikation zwischen den Fachverbänden Ethik und Sport wünschenswert. Ein interdisziplinärer Zugang könnte eine ganzheitliche Entwicklung zu mündigen Schülerinnen und Schülern zusätzlich fördern. Insgesamt könnte der Fachverband Ethik, vor allem im Bereich der Präzisierung von „psychosoziale Kompetenzen“, vom bestehenden Wissen anderer Fachverbände profitieren.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1 Nennungen von Sport, Bewegung und Sportethik in unterschiedlichen Ethiklehrplänen.....	7
Abbildung 2 Spieltypen von E-Sports n. Besombes (2019)	12
Abbildung 3 Umsatz E-Sports von 2017-2019 (Statista.de).....	13
Abbildung 4 Moralisch-ethische Kompetenzen im Ethikunterricht (DFG Projekt Ethik, 2019)	16
Abbildung 5 Der Forschungsprozess als Verschränkung von Theorieentwicklung und Theorieüberprüfung (Wirtz & Schulz, 2012, S. 62).....	19
Abbildung 6 Untersuchungsablauf: Iterative Abfolge der Forschungsschritte. Kattmann et al. (1997, S. 13)	20
Abbildung 7 Grundlagen d. nutzeninspirierten Grundlagenforschung. (Stokes, 1997)	21
Abbildung 8 Moralisch-ethische Kompetenzen im Ethikunterricht (DFG Projekt Ethik, 2019)	26
Abbildung 9 Das moralische Urteil (Goergen, 2009, S. 173)	30
Abbildung 10 Mögliches methodisches Vorgehen zur Implementierung des Themas im Ethikunterricht (n. Henke 2012, mod. durch Wertanek 2020)	36
Abbildung 11 Grundlagenwissenschaften d. Forschungsfrage	52
Abbildung 12 Die Sportwissenschaft als interdisziplinärer Fachbereich (Weineck, 2010, S. 10).....	54
Abbildung 13 Bereiche d. Ethik (Frey & Schmalzried, 2013)	54
Abbildung 14 Didaktische Transformation sportphilosophischer Themen und ihre Bezugswissenschaften n. Segets (2011)	55
Abbildung 15 Umfang der sportlichen Aktivität bei 3 bis 17-jährigen Mädchen und Jungen. (KIGGS, 2014).....	57
Abbildung 16 Sportliche Aktivität von Jungen im Alter zwischen 14 - 17 Jahren. (Statista.de, 2021)	58

Abbildung 17 Freizeitaktivitäten bei Jugendlichen. (Spektra, 2014).....	58
Abbildung 18 Untersuchungsablauf: Iterative Abfolge der Forschungsschritte. Kattmann et al. (1997, S. 13)	117

Literaturverzeichnis:

Ach, Johann & Borchers, Dagmar (Hg.). (2018). Handbuch Tierethik. Grundlagen, Kontexte, Perspektiven. Stuttgart: Metzler Verlag.

Amesberger, Günther. (2015). Vorwort I. In: Dimitriou, Minas & Schweiger, Gottfried (Hg.). Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven. S. 7-11. Wiesbaden: Springer Verlag.

ARGE-Tirol (Hrsg. Thoma) (2017). Diskussionsgrundlage: Indizierung der NOST-wesentliche Bereiche lt. Empfehlungs- LP Ethik 2017.

Artl, Gerhard. (2001). Philosophische Anthropologie. S. 70-148. Stuttgart: Metzler Verlag.

Balz, Eckhardt. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? Sportpädagogik, 1, S. 25-31.

Bausenwein, Christoph (1995). Geheimnis Fußball. Auf den Spuren eines Phänomens. Götting: Werkstatt Verlag.

Bermeitinger, Chrisitna. (2020). Embodiment. Zugriff am 1.05.2020 unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/embodiment>

Besombes, Nico. (2019). E-sports related professions. Zugriff am 13.3.2020 unter <https://medium.com/@nicolas.besombes/esports-professions-e402a1c3ab92>

Bockharth, Franz. (2014). Ethik und Bildung im Sport? Moralerziehung zwischen pädagogischen Ansprüchen. Humboldt Universität Berlin. Zugriff am 23.08.2020 unter https://www2.hu-berlin.de/sportphilosophie/SP/wpcontent/uploads/2014/09/ethik_und_bildung.pdf

Bohus, Michael & Kapfhammer, Hans-Peter. (2012). Psychosomatik. In: Der Nervenarzt. 1399-1402. Heidelberg: Springer Verlag.

Brandt Christian, Hertel, Fabian & Stassek, Christian (Hg.). (2012). Gesellschaftsspiel Fußball. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2014). Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. Zugriff am 24.05.2020 unter https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/DownloadVerwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). Lehrplan Ethik. Ein Entwurf. Zugriff am 20.02.2020 unter https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wirtschaft (BMBWF). (2019a). Ethik – Ein Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen. Zugriff am 01.09.2019 unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ethik.html>

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wirtschaft (BMBWF). (2020a). Ethik – Ein Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen. Zugriff am 17.02.2020 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html>

Bundes-ARGE-Ethik-Österreich. (2017a). Lehrplan für den Schulversuch Ethik an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS. Zugriff am 29.04.2019 unter <https://arge-ethik.tsn.at/sites/argeethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20für%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf>

Bundes-ARGE-Ethik-Österreich. (2017b). Beiblatt zum Lehrplan für den Schulversuch Ethik an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS. Zugriff am 29.04.2019 unter

<https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Beiblatt%20Lehrplan%20Ethik.pdf>

Bundes-ARGE-Ethik-Österreich. (2019). Ethik Lehrplan 2020. Entwurf. Zugriff am 23.02.2020 unter

https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf

Comenius Institut – Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – (Hrsg.) Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport. (2011). Lehrplan Gymnasium Ethik. Zugriff am 10.04.2019 unter https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1428_lp_gy_ethik_2011.pdf

Court, Jürgen. (1994). Die Kant-Rezeption in der Sportwissenschaft. In: Walter de Gruyter (Hg.). Kant Studien 85. Jahrgang. S. 198 – 221

Dalbert, Claudia. (2013). Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden: Springer Verlag.

Danzer, Gerhard. (2011). Wer sind wir? Anthropologie im 20. Jahrhundert. Heidelberg: Springer Verlag.

Deutschlands Landesverband Berlin, Vertreter der Fachdidaktik an Hochschulen. (2017b). Bildungsstandards für die Fächer Ethik, Humanistischer Lebenskunde, LER, Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Werte und Normen in der Sekundarstufe 1. Zugriff am 29. 04. 2019 unter: http://fv-philosophie-nrw.de/wp-content/uploads/2017/07/standards_sekundarstufe1.pdf

DFG (Projekt Ethik). (2019). Zusammenfassung der Forschungsanträge für ETIK 1 & 2. Zugriff am 02.05.2019 unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/projekte/etik>

Die neue Volkspartei & Die Grünen. (2020). Regierungsprogramm 2020 – 2024. Zugriff am 14.02.2020 unter https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf

Dimitriou, Minas & Schweiger, Gottfried (Hg.). (2015). Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag.

Drerup, Johannes. & Schweiger, G. (2019a). Handbuch Philosophie der Kindheit. Berlin: Springer Verlag

Drerup, Johannes. (2019b). Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, (1) 61-90. Zugriff am 1.04.2020 unter https://www.praktische-philosophie.org/uploads/8/0/5/2/80520134/zfpp_1_2019_drerup.pdf

Drerup, Johannes. (2019c). Pädagogische Ethik. In: Handbuch Philosophie der Kindheit. Berlin: Springer Verlag

Drexel, Gunnar.(2001). Regel. In: Lexikon der Ethik im Sport. (3. Auflage). (Hrsg.) Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 99. S. 430 – 436. Schorndorf: Hofmann Verlag.

Dohnat, Matthias, Herrmann, Mario & Umlauf, Sören. (2013). Gerechtigkeitserleben und Sozialverhalten von SchülerInnen. In: Dalbert, Claudia (Hg.). Gerechtigkeit in der Schule. S. 73-93. Wiesbaden: Springer Verlag.

Duit, Reinders. (2004). Fachdidaktiken als Forschungsgebiete und als Berufswissenschaften der Lehrkräfte. Das Beispiel der Didaktik der Naturwissenschaften. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bd. 22. S. 20-28. Zugriff am 12.02.2019 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13536/pdf/BZL_2004_1_20_28.pdf

Elias, Norbert. & Dunning, Eric. (2003.). Sport und Spannung im Prozeß der Zivilisation. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Elflein, P. (2009). Didaktische Konzepte im Sport und ihr Beitrag für ein wissenschafts- und praxisorientiertes Studium. In: Lange, H. & Sinning, S. (Hg.), Handbuch Sportdidaktik (2.Auflage). S. 54-77. Balingen: Spitta Verlag.

Fachverband Ethik, Fachverband Philosophie, Humanistischer Verband Deutschlands Landesverband Berlin, Vertreter der Fachdidaktik an Hochschulen. (2017a). Bildungsstandards für die Fächer Ethik, Humanistischer Lebenskunde, LER, Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Werte und Normen in der Primarstufe. Zugriff am 29.04.2019 unter <http://fv-philosophie-nrw.de/wp->

Fischer, Philipp-Daniel. (2012). Moral im Profifußball. In: Brandt, Christian, Hertel, Fabian & Stassek, Christian (Hg.), Gesellschaftsspiel Fußball. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. (S. 107-124). Wiesbaden: Springer Verlag.

Fischer, Joachim. (2009). Philosophische Anthropologie. In: Handbuch Soziologische Theorien. Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hg.). Wiesbaden: Springer Verlag.

Forschungsstelle für Ethik und Wissenschaft im Dialog (FEWD). (2020). Lehrplanentwurf Ethik 2020/2021. Zugriff am 3.11.2020 unter <https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/>

Frey, Dieter & Schmalried, Lisa. Die philosophische Ethik. In: Philosophie der Führung. Frey & Schmalried (Hg.). Heidelberg: Springer Verlag.

Funke, J. (1980). Körpererfahrung und ihre pädagogische Bedeutung. In: Sportpädagogik 4, S. 13-20.

Geburek, Alexander. (2019). Zum Wohle aller nochmal hinsehen! Eine sportethische Analyse mit utilitaristischem Argument für Videobeweise im Sport. Wien

Goergen, Klaus. (2009). Das moralische Urteil. Ein egalitäres Modell. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2009 (3), S. 170-181. Hamburg: Siebert Verlag.

Grupe, Omno. (2000). Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte. Schorndorf: Hormann Verlag.

Grupe, Omno. (2001). Leib/Körper. In: Lexikon der Ethik im Sport. (3. Auflage). (Hrsg.) Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 99. S. 326 – 330. Schorndorf: Hofmann Verlag

Harttgen, Uwe, Hasler, Hansruedi & Husmann, Rolf. (2012). Interview mit Uwe Harttgen, Hansruedi Hasler & Rolf Husmann. Innenansichten zur Fußballpopularität. In: Brandt Christian, Hertel, Fabian & Stassek, Christian (Hg.). Gesellschaftsspiel Fußball. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. S. 125- 138. Wiesbaden: Springer Verlag.

Hassenstein, Bernhard & Hildebrandt, Helmut. (1992). Regelung. In: Ritter, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe Verlag.

Henke, Roland. (2017). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In: Rümelin, Nida & Spiegel, Tiedeman (Hg.). (2017). Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik (2.Auflage). S. 86 – 94. Paderborn: UTB Verlag.

Hessisches Kultusministerium. (2010). Lehrplan Ethik. Gymnasialer Bildungsgang. Zugriff am 24.04.2019 unter <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-ethik.pdf>

Höffe, Otfried. (2008). Lexikon der Ethik. München: Beck Verlag.

Hursthouse, Rosalind. (2008). Die Anwendung der Tugendethik auf unsere Behandlung der anderen Tiere. In: Wolf, Ursula (Hg.). Texte zur Tierethik. Stuttgart: Reclam jun. Verlag.

Hursthouse, Rosalind. (2011). Virtue Ethics and the Treatment of Animals. In: Beauchamp, Rom (Hg.). The Oxford Handbook of Animal Ethics. Oxford.

IFAB. The International Football Association Board. (2018). Spielregeln 2018/19. Zugriff am 12.02.2019 unter <https://img.fifa.com/image/upload/ksddmpfhwuxgoaibmmnv.pdf>

IFT. Institut für Freizeit und Tourismusforschung. Ausgeübte Freizeitaktivitäten zwischen 15- bis 19-jährigen und Über 20-jährigen. Zugriff am 03.04.2020 unter https://www.freizeitforschung.at/data/forschungsarchiv/2014/129.%20FT%206-2014_Freizeit%20Jugendliche.pdf

ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2009). Fachprofil und Lehrpläne Ethik 7.-12. Schulstufe. Zugriff am 29.04.2019 unter <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/gymnasium/fach-jahrgangsstufenlehrplan-ebene-3/ethik/11-jahrgangsstufe/257/>

Jahn, Michael. (2010). Verdammt zum Siegen. Purkersdorf: Hollinek. Verlag.

Kattmann, Ulrich., Duit, Reinders., Gropengießer, Harald. & Komorek, Michael. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Natur-

wissenschaften. 3. S. 3-18. Zugriff am 03.05.2019 unter [ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/1997/Heft3/S.3-](ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/1997/Heft3/S.3-18)

[18 Kattmann Duit Gropengiesser Komorek 97 H3.pdf](#)

Kible, Brigitte, Pieper, Annemarie, Hofmann-Riedinger, Monika & Lorenz, Kuno. (1991). Regel. In: Ritter, J. & Gründer, K. (Hg.). Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe Verlag.

KIGGS Study Group. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes und Jugendalter. Heidelberg: Springer Verlag.

Krüger, Michael. (2019). Einführung in die Sportpädagogik. (4. Auflage). Schorndorf: Hofmann Verlag.

Krüger, Michael. (2020). Leibes- und Körpererziehung als Kern des Schulsports. Playdoyer für ein Relaunch der Leibeserziehung/physical education. In: Sportunterricht 69 (2), 52- 58

Krüger, Michael. & Reinhart Kai. (2013a). Körper und Mensch in der sportlichen Bewegung. Anthropologische und kulturwissenschaftliche Grundlagen. In: Güllich, Arne. & Krüger, Michael. (Hg.). (2013). Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium. 505-528. Berlin: Springer Verlag.

Krüger Michael, Emrich, Eike, Meier, Henk Erik & Daumann, Frank. (2013b). Bewegung, Spiel und Sport in Kultur und Gesellschaft- Sozialwissenschaften des Sports. In: Güllich, Arne & Krüger, Michael. (Hg.).(2013). Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium. 339- 393. Berlin: Springer Verlag.

Kurz, Dietrich. (2001). Schulsport. In: Lexikon der Ethik im Sport. (3. Auflage). (Hrsg.) Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 99. S. 444 – 450. Schorndorf: Hofmann Verlag.

Kurz, Heinz. (1990). Adam Smith (1723 – 1790). Ein Werk und seine Wirkungsgeschichte. Marburg: Metropolis Verlag. Zugriff am 12.01.2021 unter <https://static.unigraz.at/fileadmin/ Persoenliche Webseite/kurz heinz/Dokumente/1991 Adam Smith Unparteiischer Beobachter und Erfinder in Wirtschaft und Gesellschaft .pdf>

Ladewig, Rebekka & Vorwinckel, Annette. (2009). Am Ball der Zeit. Fußball als Ereignis und Faszinosum. Bielefeld: Transcript Verlag.

Leuders, Timo. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrbildung. 33, S. 215 – 234. Zugriff am 12. 10. 2020 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13886/pdf/BZL_2015_2_215_234.pdf

Looscheiders, Dirk. (2002). Die haftungsrechtliche Relevanz außergesetzlicher Verhaltensregeln im Sport. Juristische Rundschau (7). 265-274

Merleau-Ponty, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). Bildungsplan des Gymnasiums Ethik. Zugriff am 12.03.2019 unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_ETH.pdf

Neuber, Nils. (2011). Bildungspotenziale im Kinder- und Jugendsport – Perspektiven eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs. In: Krüger, M. & Neuber, N. (Hg.). Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte. 143 – 163. Wiesbaden: VS Verlag.

Nummer-Winkler, Gertrud. (2019). Moralische Entwicklung. In: Philosophie der Kindheit. Drerup & Schweiger (Hg.). 165- 172. Berlin: Springer Verlag

Maier, Bernhard. (2018). Dictionarium der Sportethik. Horn: Berger Verlag.

Mayr, Petra. (2003). Das pathozentrische Argument als Grundlage einer Tierethik. Inauguraldissertation. Landau i. d. Pfalz: Westfälische Wilhelmsuniversität.

Mehr, Astrid & Ulrich, Wolfgang. (2011). Selbst- und Sozialkompetenzen im Sport- und Bewegungsunterricht. Eine Broschüre für Lehrpersonen. Zugriff am 24.5.2020 unter https://www.mobilesport.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/2011/10/Broschre_SeSoKo.pdf

Milch, Wolfgang & Leweke, Frank. Psychosomatik. Zugriff am 1.05.2020 unter <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/psychosomatik/12179>

Moser, Fabrizio (2012). Das Fußballritual als negativer Spiegel der Gesellschaft. In: Brandt Christian, Hertel, Fabian & Stassek, Christian (Hg.). Gesellschaftsspiel Fußball. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. S. 67 – 84. Wiesbaden: Springer Verlag.

Pauer-Studer, Herlinde. (2020). Einführung in die Ethik. (3. Auflage). Wien: Facultas Verlag.

Pfeifer, Volker. (2013). Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Pfleger, Wolfgang. (2017). Handbuch der Anthropologie. Die wichtigsten Konzepte von Homer bis Sartre. Darmstadt: WBG Verlag.

Rohbeck, Johannes (2017). Didaktische Transformationen. 48-57. In: Rümelin, Nida & Spiegel, Tiedeman (Hg.). Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik (2.Auflage). Paderborn: UTB Verlag

Rosner, Ursula. (2020). Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. In: Sportunterricht (5). S. 208 – 213. Schorndorf: Hofmannverlag.

Ruin, Sebastian. (2015). Körperbilder in Schulsportkonzepten. Eine körperbezogene Untersuchung. Berlin: Logos Verlag.

Rümelin, Nida & Spiegel, Tiedeman (Hg.). (2017). Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik (2.Auflage). Paderborn: UTB Verlag.

Salloch, Sabine, Ritter, Peter, Wäscher, Sebastian, Vollmann, Jochen & Schildmann, Jan. (2016). Was ist ein ethisches Problem und wie finde ich es? Theoretische, methodologische und forschungspraktische Fragen der Identifikation ethischer Probleme am Beispiel einer empirischen ethischen Interventionsstudie. Springer Verlag. Zugriff am 03.11.2020 unter <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00481-016-0384-x>

Schmidt, Christine. (2015). Fairness und Fairplay aus pädagogischer Sicht. In: Dimitriou, Minas & Schweiger, Gottfried (Hg.). Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven. S. 167-184. Wiesbaden. Springer Verlag.

Schmidt-Millard, T. (2001). Bildung/Erziehung. In: Lexikon der Ethik im Sport. (3. Auflage). (Hrsg.) Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 99. S. 70 – 76. Schorndorf: Hofmann Verlag.

Schmidt-Sinns, Jürgen. & Wendeborn, Thomas. (2020). E-Sport im Schulsport? Über die Bestrebungen und Folgen E-Sport als gemeinnützigen Sport anzuerkennen. In Sportunterricht, (3), 108 – 112), Hofmannverlag: Schorndorf.

Schramm, Michael. (2018). Wirtschafts- und Unternehmensethik: Das kapitalistische System und seine Menschen. In: Bohrmann, Thomas, Reichelt, Matthias & Veith, Werner (Hg.). Angewandte Ethik und Film. S. 149 – 174. Wiesbaden: Springer Verlag.

Schulte, Joachim. (2007). Rules and Reason. In: Preston, John. (Hg.) Wittgenstein and Reason.

Schulte, Joachim. (2014). Anmerkungen zum Regelbegriff. In: Wittgenstei-Studien 5 (1) (2014). Zugriff am 23.08.2020 unter <https://philpapers.org/rec/SCHAZR>

Schürmann, Volker. (2003). Zur besorgten Sportethik, die alles beim Alten belässt. LSB 44. S. 161-173. Zugriff am 12.12.2020 unter https://home.uni-leipzig.de/lwb/download/rezensionen/Pawlenka_2003_2.pdf

Schweiger, Gottfried. (2015). Kommentar: Fairness und Fairplay aus pädagogischer Sicht. In: Dimitriou, Minas & Schweiger, Gottfried (Hg.). Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven. S. 185-190. Wiesbaden. Springer Verlag.

Schwarz, Susanne. (2019). SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke und theoretische Überlegungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Sedmak, Clemens. (2015). Vorwort II. In: Dimitriou, Minas & Schweiger, Gottfried (Hg.). Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven. S. 11-14. Wiesbaden. Springer Verlag.

Segets, Michael. (2011). Sportphilosophie in der Schule. Zur didaktischen Transformation sportphilosophischer Themen für den Unterricht der Fächer Philosophie/Praktische Philosophie und Sport. Münster: LIT Verlag.

Simon, Fritz. (2009). Raum und Zeit. Spielfeld und Spielzeit. In: Ders. (Hg.): Vor dem Spiel ist nach dem Spiel. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 44-53

Statista. (2021). E-Sports Umsatz von 2017-2019. Zugriff am 12.02.2021 unter <https://de.statista.com/infografik/9809/prognose-weltweite-umsatzentwicklung-esport/>

Statista.de. (2020). Sportliche Aktivität von Jungen im Alter zwischen 14-17 Jahren. Zugriff am 12.12.2020 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1100/umfrage/sport-treiben---jungen-im-alter-von-14-17-jahren/>

Stokes, Donald. (1997). Pasteur`s quadrant. Basic science and technical innovation. Washnigton D.C.: Brookings Verlag.

Tabery, Timo. (2012). Apotheose: Fußball als Lebens-Schauspiel. In: Brandt Christian, Hertel, Fabian & Stassek, Christian (Hg.). Gesellschaftsspiel Fußball. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. S.39-66. Wiesbaden: Springer Verlag.

Weineck, Jürgen. (2010). Leistungskurs Sport. Waldkirchen: Südost Verlag.

Wendeborn, T, Schulke, H.-J & Schneider, A. (2018). E-Sport: Vom Präfix zum Thema für den organisierten Sport!?. In: German Journal of Exercise and Sport Research, 48 (3), 451-455.

Weiß, Otmar. (1990). Sport und Gesellschaft: Eine sozialpsychologische Perspektive. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Weiß, Otmar. (2013). Einführung in die Sportsoziologie. (2. Auflage). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

WHO. (2019). New WHO-led study says majority of adolescents worldwide are not sufficiently physically active, putting their current and future health at risk. Zugriff am 04.04.2020 unter <https://www.who.int/news-room/detail/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>

Wittgenstein, Ludwig. (2019). Tractatus logico-philosophicus. (23. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Plagiatserklärung:

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	0348710
Zuname:	Wertanek
Vorname(n):	Andreas
Interdisziplinäres Masterstudium Ethik für Schule und Beruf	
Studienkennzahl (Beispiel: A 086 641): A 066 641	
Erklärung	
"Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben."	
_____ Datum Unterschrift der / des Studierenden	