

Inhalt

NORBERT GISSEL & JÜRGEN SCHWIER Abenteuer, Erlebnis und Wagnis im Sport – ein Wort vorweg	7
GREGOR KUHN & EBERHARD TODT Physiologische und psychologische Aspekte des Risikoverhaltens und des Risikoerlebens	11
PETER NEUMANN If life gets boring – risk ist! Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten	25
ECKART BALZ Zur Einführung (in den Arbeitskreis 1): Risiken und Ressourcen	35
MICHAEL PFITZNER Sicherheitsförderung im Schulsport	37
PETER NEUMANN Sicherheitserzieherische Aspekte im Rahmen einer Wagniserziehung im Schulsport	49
HORST HÜBNER Notizen zur Integration von Wagnis und Sicherheit	55
HEIKO RINKE & HANS-PETER MUSAHL Unfälle im Schulsport – was wissen die verantwortlichen Akteure? Sicherheitspsychologische Studie zur Gefahrenkenntnis von Sportlehrern und Schülern im Sportunterricht	57
INGRID BÄHR Erleben „Frauen“ das Sportklettern anders als „Männer“? Eine Studie zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns	65
OLIVER STOLL & ALEXANDER KIEFER Flow – ein genuin bewegungsbezogenes Phänomen oder...?	71
KLAUS MOEGLING Untersuchungen zur Risikosozialisation im Hallenhandball	81
UWE PÜHSE & MARKUS GERBER Auswirkungen sportlicher Betätigung auf das Sozialverhalten am Beispiel des Selbstkonzepts	91
dvs Band 134 © Edition Czwalina	5

VOLKER DÖHRING	
Abenteuer und Erlebnissport als Anlass zu Projekten in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	101
ANDREAS HEBBEL-SEEGER & GUNNAR LIEDTKE	
Zwischen Lust und Last – Zu den Elementen Risiko und Wagnis in den Natursportarten	109
FRANK BRÜCKEL & BERND SCHIRMER	
Konzeptionelles Arbeiten in der Erlebnispädagogik. Theoretische Grundlagen und ihre Konsequenzen für die Praxis	119
MARTIN SCHOLZ	
Fazilitation – Der Lehr-Lern-Prozess in der erlebnispädagogischen Arbeit	131
CHRISTIAN SCHWEIHOFEN	
Das Handeln in Wagnissituationen – Wie kann das Handeln der Schüler im alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden?	141
PETER ELFLEIN	
Möglichkeiten einer kritisch-konstruktiven Verwendung des Erlebnisbegriffes in der Sportpädagogik?	151
ROLAND MESSMER	
Erlebnis, Erfahrung und Lernen – am Beispiel von Sportpädagogik und Erlebnispädagogik	161
FRANZ BOCKRATH	
Erleben als pädagogische Kategorie?	167
GUNNAR LIEDTKE	
Erlebnispädagogik versus Friluftsliv – Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport	181
MARTIN STERN	
Wagnissportarten – Strukturelles Anforderungsprofil und Wert-Haltungen wagnisreicher Handlungspraxen	189
PETER RUMMELT	
Risiko-Sport in der Risiko-Gesellschaft – semantischer Zufall oder logische Konsequenz?	203
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	221

Abenteuer, Erlebnis und Wagnis im Sport – ein Wort vorweg

Die besonderen Möglichkeiten und Grenzen einer Thematisierung von „riskanten“ Bewegungsaktivitäten in Schule und Verein oder im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe sind von der deutschen Sportpädagogik traditionell eher vernachlässigt worden. Seit rund einem Jahrzehnt lässt sich allerdings eine intensive Auseinandersetzung mit den Begriffen Abenteuer, Erlebnis und Wagnis sowie eine mitunter sogar inflationäre Hinwendung zum sogenannten Erlebnissport, zu Bewegungsabenteuern und zur Wagniserziehung erkennen, wozu neben dem Trendpotential aktueller Extremsportarten sicherlich vor allem die Renaissance der Erlebnispädagogik und der anhaltende Boom entsprechender Praxisangebote in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit beigetragen haben. Einen Ausgangspunkt für die Hinwendung zum Abenteuer-, Erlebnis- oder Wagnissport bilden sicherlich die vielfach diagnostizierten aktuellen Veränderungen der Lebensphase Jugend. Die Lebenslagen und -stile von Heranwachsenden sind gegenwärtig ohne Zweifel unübersichtlich und ambivalent. In diesem Zusammenhang wird zumeist unterstellt, dass aktuelle gesellschaftliche Übergangsprobleme und Entwicklungstendenzen die Jugendlichen nicht nur mit neuartigen Problemlagen konfrontieren, sondern zumindest für einen Teil der nachwachsenden Generation die schon bestehenden sozialen Benachteiligungen verschärfen und mit Prozessen der Desintegration einhergehen können.

An der Schwelle zur vielzitierten „Erlebnisgesellschaft“ versprechen sich anscheinend auch zahlreiche Heranwachsende von der Ausübung riskanter Bewegungspraktiken intensive Momente der körperlich fundierten Bewährung und Selbstmeisterung, der Authentizität und Unmittelbarkeit. Solche erlebnisintensiven Formen des Sich-Bewegens können gewissermaßen als Versuchslabore für die experimentelle Erkundung der eigenen Identität verstanden werden. An zahlreichen Beispielen erläutert unter anderem LE BRETON (1995, S. 105-141), dass bestimmte Fraktionen der Risikosportler sich freiwillig in bedrohliche Situationen begeben, um in der Auseinandersetzung mit gefährlichen Bewegungsaufgaben die Sinnhaftigkeit des eigenen Seins unmittelbar zu bekräftigen. Dabei können in komplexen Gesellschaften Risikohandlungen gerade für Jugendliche den Stellenwert eines Übergangsritus erhalten. Nicht zuletzt mangels hinreichender gesellschaftlicher Orientierungshilfen unterwirft sich der Heranwachsende derartigen Prüfungen, „die ihm gestatten, indem er der Welt die Stirn bietet, seine Grenzen zu testen und einen Halt zu finden“ (LE BRETON, 1995, S. 83).

Die Annahme, dass zwischen den soziokulturellen Rahmenbedingungen der individuellen Lebensgestaltung und der Konjunktur risikobetonter Bewegungsformen ein Zusammenhang besteht, dürfte insgesamt weitgehend konsensfähig sein. An dieser Stelle kann des Weiteren mit GIDDENS (2001, S. 33-50) darauf hingewiesen, dass traditionelle Gesellschaften den Begriff des Risikos nicht kannten. Dieser entsteht vielmehr – zeitgleich mit der Versicherungsbranche – im Europa des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts. Risiko tritt in modernen Gesellschaften an die Stelle des Schicksals, des Zufalls oder des Götterwillens. Risiko bezeichnet

„ein Wagnis, das man bewusst im Hinblick auf zukünftige Möglichkeiten eingeht. Größere Bedeutung kommt ihm erst in einer Gesellschaft zu, die zukunftsorientiert ist. (...) Der Begriff des Risikos setzt eine Gesellschaft voraus, die aktiv danach strebt mit der Vergangenheit zu brechen – und dies ist in der Tat das wichtigste Merkmal der modernen industriellen Zivilisation“ (GIDDENS, 2001, S. 35).

Auf der Ebene des Individuums rücken damit erst die Möglichkeiten in den Blick, sich über sportliche Risikoaktivitäten neu zu entwerfen bzw. unter vollem Körperinsatz seine Biographie anders zu schreiben.

Es kann also kaum überraschen, dass in der Jugendhilfe und im Grundschulsport, in der Jugendarbeit der Sportverbände und den Sportkursen der gymnasialen Oberstufe die Inszenierung körperlich anstrengender und herausfordernder Erlebnisse in der Natur (z.B. Segeln, Felsklettern, Mountainbiking, Tauchen oder Trekking) und an Sportstätten (Schwimmbad, Schulhof, Skatepark, Sporthalle oder Kletterwand) inzwischen geradezu als ein idealer „Weg zur Jugend“ angesehen wird, da sie ein Ausleben der emotionalen Antriebe begünstigen und den Heranwachsenden Erfahrungen der Selbstwirksamkeit vermitteln können. Die anhaltende Konjunktur der Erlebnispädagogik und die sportpädagogische Aufwertung von „riskanten“ Bewegungsaktivitäten sind in gewisser Hinsicht zuallererst Ausdruck der erzieherischen Bemühungen, einen fruchtbaren Bezug zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in posttraditionalem Konsumkulturen herzustellen und die Formen der juvenilen Erlebnissuche bzw. das Eingehen von sportlichen Wagnissen zum Ansatzpunkt pädagogischen Handelns zu machen.

Mitunter kann man sich allerdings des Eindrucks kaum erwehren, dass Erlebnis- bzw. Wagnissport ohne hinreichende Kenntnisse über seine Wirkungsweisen naiv zum pädagogischen „Wundermittel“ gegen S-Bahn-Surfen, Car-Crashen, Sofahocken oder Jugendgewalt erklärt wird. Nicht alle Strömungen der Erlebnispädagogik reflektierten zum Beispiel den Umstand, dass Abenteueraktivitäten instrumentelle Inhalte sind, deren Bildungspotenziale von der Art und Weise ihrer Thematisierung abhängen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die Begriffe Abenteuer, Erlebnis und Wagnis sowohl in der Erlebnis- als auch in der Sportpädagogik uneinheitlich und zum Teil widersprüchlich verwendet werden. Einen einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen, ein übergreifendes konzeptionelles Gegenstandsverständnis oder einen didaktisch-methodischen Grundkonsens hinsichtlich der konkreten Praxisformen sucht man in der bunten Vielfalt der pädagogischen Ansätze zum Erlebnissport ferner vergebens.

Vor diesem Hintergrund hat die vom Institut für Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen ausgerichtete Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) den Versuch unternommen, gewissermaßen eine Zwischenbilanz der bisherigen sportpädagogischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik vorzulegen. Neben den beiden Hauptvorträgen, die sich den grundsätzlichen Aspekten des Phänomens aus psychologischer bzw. sportwissenschaftlicher Perspektive nähern, finden sich in diesem Band auch Beiträge zum Verhältnis von Erlebnis- und Sportpädagogik, zu den geschlechtsspezifischen Aspekten des Erlebnissports, zur Konstruktion und Evaluation von Praxisangeboten sowie zur Vermittlung entsprechender Qualifikationen im sportwissenschaftlichem Studium.

Dank soll abschließend allen gesagt werden, die am Zustandekommen des vorliegenden Bandes beteiligt waren. Neben den Autorinnen und Autoren sind dies zunächst die Hochschulgesellschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Günter Köppe, Stefan Künzell, Doris Maresch und Petra Sieland sowie Frederik Borkenhagen bei der Endredaktion.

Literatur

- Giddens, A. (2001). *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Le Breton, D. (1995). *Lust am Risiko*. Frankfurt/Main: Dipa.

Physiologische und psychologische Aspekte des Risikoverhaltens und des Risikoerlebens

Risikoverhalten und Risikoerleben erfreuen sich bei uns – trotz der für Deutsche typischen Sicherheitsorientierung – einer zunehmenden Beliebtheit. Wir berichten im folgenden allerdings nicht über die Prävalenz riskanter realer oder fiktiver Aktivitäten, also darüber, wieviel Prozent (oder Promille) der Bevölkerung sich am Fallschirmspringen beteiligen, regelmäßig Horrorfilme ansehen, Abenteuerurlaub buchen oder Selbsterfahrungskurse für Manager belegen. Wir beschäftigen uns mit den biologischen und den psychologischen Grundlagen des Aufsuchens, des Meidens, des Erlebens riskanter Situationen und mit interindividuellen Differenzen bei solchen Verhaltenstendenzen. Abb. 1 gibt eine Übersicht über Bereiche des Risikoerlebens und der Risikoforschung.

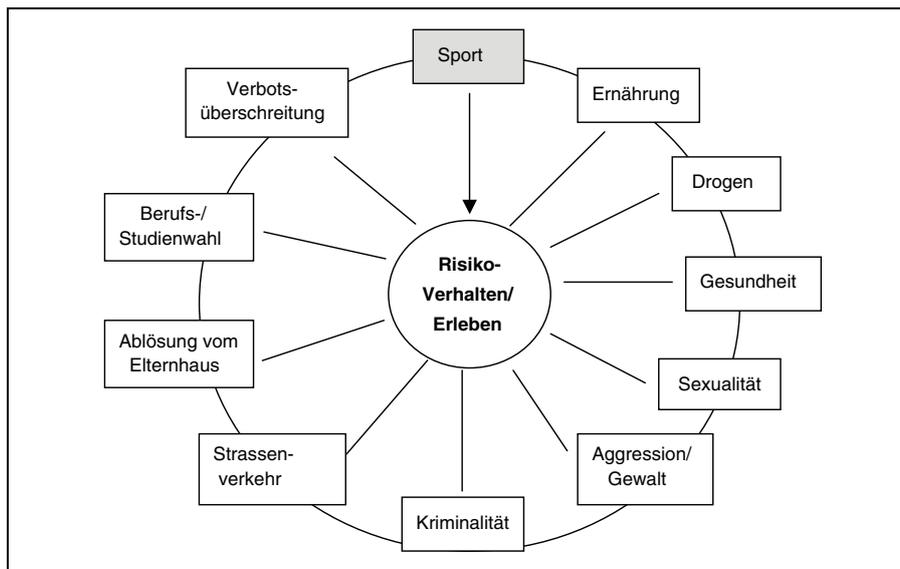


Abb. 1. Bereiche des Risikoerlebens und der Risikoforschung.

Unser Thema werden wir folgendermaßen gliedern: Zunächst berichten wir über einige psychologische Ansätze, die sich mit Risikoerleben beschäftigen. Es folgt dann eine Übersicht über die biologischen Grundlagen des Risikoerlebens und des Risikoverhaltens. Abschließend werden verschiedene Aspekte des Risikosports behandelt.

1 Psychologische Ansätze zum Risikoerleben

BALINT –g eborener Ungar, der in Deutschland studierte und 1939 nach Großbritannien emigrierte – war wohl der erste, der sich intensiver mit dem beschäftigte, was die Engländer „thrill“ nennen. Für ihn ist der Begriff nicht übersetzbar: Wagnis (*Handlung*) oder Angst-Lust (*Emotion*) sind für ihn beides keine zutreffenden Übersetzungen. Sein Buch „Angst-Lust und Regression“ veröffentlichte BALINT 1959 in England (dt. 1988). Sein Ansatz ist psychoanalytisch. Ihn interessieren bestimmte Gruppen von Aktivitäten: was beispielsweise auf Jahrmärkten passiert (Schiffschaukeln, Karussell fahren, Berg- und Talbahn fahren etc.) oder Sportarten, die hohe Geschwindigkeiten implizieren (Rennsport, Reiten, Springen, Motorrennen etc.) exponierte Situationen (Zähmen wilder Tiere, Reisen in unbekannte Länder, Segelfliegen) oder kitzlige Situationen, die mit unvertrauten oder gar völlig neuen Formen der Befriedigung einhergehen (z.B. neue Sexualpartner, besonders wenn diese einer anderen Rasse bzw. Religion angehören).

Die Gemeinsamkeiten dieser Gruppen von Situationen bzw. Aktivitäten sind nach BALINT (1.) objektive äußere Gefahr, die Furcht auslöst, (2.) Freiwilligkeit, absichtliches Sich-der-Gefahr-Aussetzen und (3.) die zuversichtliche Hoffnung, dass alles schließlich doch gut enden wird. Er schreibt:

„Die Psychologie dieser thrills ist noch sehr wenig erforscht worden ... Um sie (diese Erscheinungen) darstellen zu können, beabsichtige ich, zwei neugeprägte Ausdrücke zu verwenden.“ Akrobat heiße wörtlich: ... "der in die Höhe Springende", d.h. einer, der sich von der sicheren Erde entfernt. "Nach dem Vorbild dieses Wortes prägte ich "Philobat". Das ist also einer, der solche Wagnisse (thrills), ... genießt" (BALINT, 1988, S. 22).

Den Begriff *Philobatismus* wählt er als Bezeichnung für das ganze Gebiet. Als Gegensatz dazu, das „Sich-Festklammern“, wenn die eigene Sicherheit in Gefahr ist, nennt er *oknophil* (vom griech. „okneo“ = sich scheuen, fürchten). BALINT setzt Angst-Lust in Beziehung zu „Regression“ und denkt dabei besonders an Aktivitäten auf den Jahrmärkten: Er geht davon aus, dass diese Aktivitäten, z.B. billige Süßigkeiten verzehren vor allem aber auch aggressiv-destruktive Handlungen wie „Haut den Lukas“ es dem Erwachsenen erlauben, sich in Bereichen Befriedigung zu verschaffen, die sonst für ihn tabuisiert sind:

„Beide bieten Gelegenheit zur Regression, indem sie Trieben von recht primitivem Niveau Befriedigung verschaffen: die erste Gruppe den oralen, die zweite den destruktiven oder aggressiven Trieben. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, ist der Jahrmarkt ein Sicherheitsventil für gestaute Gefühlsregungen und Triebwünsche, die bei zivilisierten und wohlgezogenen Erwachsenen unbefriedigt bleiben müssen und denen damit auf einem primitiven Niveau innerhalb sicherer Grenzen periodische Entlastungsmöglichkeiten geboten werden“ (BALINT, 1988, S. 18).

Er arbeitet die Typen des philobaten und des oknophilen Menschen heraus. Diese psychoanalytische Interpretation der Angst-Lust erscheint uns heute aber absurd. Sie würde ja auch bedeuten, dass die Ausführung von Risikosportarten nichts weiter als eine Regression auf eine primitive Stufe der Triebbefriedigung ist, die gesellschaftlich toleriert und durch Anerkennung wie z.B. den Eintrag ins Guinness-Buch der Rekorde belohnt wird.

Einerseits ist BALINT gar nicht so innovativ wie er vielleicht glaubt, denn Lust/Unlust, Anreiz/Angst, Erregung und Aufregung wurden schon von Anfang der Emotionsforschung an als die grundlegende Ambivalenz unseres emotionalen Haushaltes gesehen – allerdings differenzieren sich diese Emotionen im Laufe der Ontogenese weiter: Lust wird zum Beispiel erlebbar als Hochstimmung und Zuneigung, Unlust als Ärger, Abscheu, Furcht usw. Andererseits aber geht BALINT doch über diese Anfänge der Emotionspsychologie hinaus. Die Beziehung zwischen Risikofreude und Sicherheitsstreben aber auch Stichworte wie Bedürfnis, periodisch, Sicherheit, sichere Grenzen werden später von APTER (1992) in seiner Reversionstheorie näher ausgearbeitet. Hier geht es dann um die Kombination von emotionalen und kognitiven Aspekten bei der Erklärung von interindividuellen Unterschieden der Reaktion auf riskante Situationen (vgl. Abschnitt 3).

FABRY hat Ende der 80er Jahre versucht, eine Phänomenologie risikobezogener Aktivitäten zu entwickeln. Sie erinnert zunächst an die großen Repräsentanten der Existentialphilosophie Kierkegaard, Heidegger und Sartre. Deren Vorstellung vom Risiko des Lebens und der Angst als Bewährungsprobe drückt Kierkegaard u.a. so aus (zit. nach FABRY, 1990): „Je größer die Angst, desto größer der Mensch“ oder „Wer gelernt hat, auf die richtige Weise Angst zu haben, der hat das Höchste gelernt.“ Wer gelernt habe, die Angst zu empfinden und zu ertragen, dem könne nicht mehr viel passieren, denn die Angst sei viel schlimmer als jede Realität. In der Angst liege die Möglichkeit der tieferen Selbsteinsicht.

Was ist nun der Abenteuer-Urlaub bzw. das Überlebenstraining von Managern? Regression oder Selbstsicherheitstraining bzw. eine Möglichkeit der Selbstfindung (per aspera ad astra)? Diese beiden Interpretationen von Angst-Lust stehen sich ja diametral gegenüber.

In der Psychologie stößt man an verschiedenen Stellen auf das Phänomen der Angst-Lust: Beispielsweise in der Entwicklungspsychologie der Emotionen (Lust-Unlust bei BRIDGES), Kognitive Neugier (Epistemische Neugier und Angst bei übermäßigen kognitiven Konflikten, BERLYNE), im Begriff der Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg, HECKHAUSEN) oder in der Konfliktpsychologie (Appetenz- und Aversionskonflikt, MILLER). Aber hier handelt es sich nirgends darum, das Phänomen Angst-Lust in seiner allgemeinen Bedeutung aufzuklären und eine Theorie der Angst-Lust zu entwickeln. FABRY hat zunächst auf sehr systematische Weise Risiko-Situationen gesammelt (Tab. 1).

Diese Situationen hat sie dann auf dreifache Weise einschätzen lassen: nach deren Valenz, nach Neugier und nach den mit ihnen verbundenen Angstreaktionen. Die Ergebnisse hat sie Faktorenanalysen unterworfen. Die Faktorenlösungen, die sie für diese drei Arten der jeweils Skalierung erhielt, stimmten gut überein. Damit war die Vielfalt möglicher Risikosituationen zunächst einmal reduziert (Tab. 2).

FABRY formuliert mit ihrem Versuch einer Systematik von Angst-Lust-Gelegenheiten eher einen Anspruch als eine Lösung des Angst-Lust-Problems. Sie konfrontiert uns mit der Frage: Gibt es eine allgemeine Theorie der Angst-Lust, die auf alle diese Phänomene anwendbar ist?

Tab. 1. *Bereiche der Risikoerfahrung nach (FABRY, 1990).*

Bereiche der Risikoerfahrung	Risikosituationen (Beispiele)
1. Sozialbezug	„Auf wilde, ausgelassene Partys gehen“
2. Partnerschaft und Sexualität	„Sich stark in jemanden verlieben“
3. Provokation	„Die Musik extra voll aufdrehen“
4. Familienbezug	„Weggehen und Heimkommen wann man will, auch gegen den Willen der Eltern“
5. privater Zukunftsbezug	„An die Erziehung eines eigenen Kindes denken“
6. Naturbezug	„Erleben eines Unwetters in freier Natur“
7. Verbotsmisssachtungen	„Schwarzfahren“
8. allgemeiner Zukunftsbezug	„An den technischen Fortschritt denken“
9. Ansehen beunruhigender Dinge	„Einen Stierkampf ansehen“
10. Sportbezug	„Fallschirmspringen, Drachenfliegen“
11. Arbeitsbezug	„Fehler machen und daraus lernen“
12. Risikobezug	„Mit dem Fahrzeug stark beschleunigen“

Tab. 2. *Faktorenstruktur und Faktorenladungen der Reaktionen auf Situationen aus verschiedenen Risikobereichen (FABRY, 1988).*

Faktorenstruktur der Reaktionen	Beispielsituation	Faktorenladungen		
		Valenz	Neugier	Angst
Faktor I „Natur- und Sportbezug“	Fallschirmspringen, Drachenfliegen	.78	.59	.48
	Segeln bei Sturm auf dem Meer	.58	.57	.68
Faktor II „Sexualität und Erlebnishunger“	Auf wilde, ausgelassene Partys gehen	.46	.58	.65
	Sich ganz verrückt aufmachen (mit Kleidung, Frisur, Schminke)	.46	.51	.47
Faktor III „Provokation und Aggression“	Heftiger Streit/Prügelei mit jemandem	.51	.58	.59
	Den Motor aufheulen lassen	.63	.56	.48
Faktor IV „Leistungsbezug“	Einen schweren Lernstoff erarbeiten	.59	.60	.56
	Selbständig und eigenverantwortlich arbeiten	.56	.51	.57
Faktor V „Verantwortungsübernahme“	An die Gründung einer eigenen Familie denken	.68	.51	.27
	An die Erziehung eines eigenen Kindes denken	.60	.58	.28

2 Physiologische Bedingungsfaktoren des Risikoverhaltens

Es existierten schon früh Hypothesen zu einer physiologischen Grundlegung der Aufmerksamkeitsregulation. In den 50er Jahren unternahm НЕВВ (1955) Versuche zu den Auswirkungen von reizarmen, monotonen Situationen auf das Verhalten von Tieren und Menschen. Dabei wurde deutlich, dass sowohl Tiere als auch Menschen (1.) nach äußerer Stimulation und variationsreichen Eindrücken streben und (2.) dass teilweise erhebliche interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Belastbarkeit durch Monotonie oder der Monotonieresistenz existieren. Vor allem letzteres Ergebnis ist für den weiteren Verlauf der Argumentationen bedeutsam.

Als zentraler physiologischer Marker der Stimulation wurde die Aktivierung als Desynchronisation der EEG-Rhythmen (also der Anstieg der Frequenz und Absinken der Amplitude im EEG) gesehen. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt im Hirnstamm, dem sogenannten *Aufsteigenden Retikulären Aktivierenden System* (ARAS) und beeinflusst von dort als zentrale Erregung die Aktivierung der Hirnrinde (HEBB, 1955).

Menschen unterscheiden sich offensichtlich hinsichtlich ihres optimalen Erregungsniveaus: Personen mit relativ hohem optimalem Erregungsniveau können reizarme Situationen schlecht aushalten, es wird ihnen schnell langweilig und sie suchen häufig nach äußerer Stimulation. Demgegenüber zeichnen sich Menschen mit relativ niedrigem optimalem Erregungsniveau durch hohe Monotonieresistenz aus und würden reizintensive, variationsreiche Situationen eher meiden.

Mit diesem klassischen Regulationsmodell der zentralnervösen Erregung verband sich bald eine Reihe weiterer psychologischer Konzeptionen, die eine physiologische Grundlage ihrer Genese in Anspruch nahmen. Zum Beispiel erklärte BERLYNE (1960) mit dem Aktivationsmodell die Entstehung der Neugier und das Neugiermotiv und EYSENCK (1967) behauptete, dass die beiden Persönlichkeitsdispositionen Neurotizismus und Intraversion-Extraversion Funktionen oder Ausprägungen des aktivierenden Systems seien.

Für die Erklärung von riskantem Verhalten hat sich Marvin ZUCKERMAN (1964) in seiner ursprünglichen Konzeption des Sensation-Seeking-Konstrukts (SSK) auch auf das Aktivationsmodell von HEBB bezogen. Er ging davon aus, dass sich Menschen hinsichtlich einer Verhaltensdisposition – die er Sensation-Seeking nennt – unterscheiden. Das Sensation-Seeking ist gekennzeichnet durch das Verlangen nach neuen, ungewöhnlichen und vielfältigen Erfahrungen und der dazugehörigen Bereitschaft, physische und soziale Gefahren aufzusuchen und einzugehen (ZUCKERMAN, 1979). ZUCKERMAN sieht im Risikoverhalten eine individuumspezifische Verhaltensdisposition: Menschen mit hohem Sollwert suchen äußere Stimulation, während Menschen mit geringem Sollwert höhere Stimulationsgrade vermeiden.

Dieser Disposition wird in der Persönlichkeitspsychologie noch immer große Bedeutung zugemessen. Es wurde immer wieder versucht, die Risiko-Suche als sechsten Persönlichkeitsfaktor in das Fünf-Faktoren-Modell von COSTA & MCCRAE (1995) einzuordnen. So gibt zum Beispiel ANDRESEN (2000) an, in einer umfangreichen Studie durch Faktorenanalyse der Skalen aus 14 verschiedenen Persönlichkeitsinventaren einen Faktor „Risiko- und Konkurrenzsuchendes Verhalten“ (Risk and Competition-Seeking, „R“) als mutmaßlichen sechsten Basisfaktor identifiziert zu haben.

Nach ZUCKERMAN (1979) manifestiert sich das Sensation-Seeking-Motiv in verschiedenen Präferenzen für Verhaltensweisen und kann mit Hilfe von vier mehr oder weniger eng miteinander verbundenen Skalen erfasst werden (vgl. Abb. 2):

1. Thrill and Adventure Seeking (TAS): Der Wunsch nach Erregung durch riskante aber sozial akzeptierte Aktivitäten in Sport und Freizeit wie Bergsteigen, Fallschirmspringen usw.

2. Experience Seeking (ES): Der Wunsch nach neuen sensorischen und spirituellen Erfahrungen beispielsweise durch Reisen, Kunstgenuss, neue Speisen, interessante Personen, Anwendung von Drogen usw.
3. Disinhibition (Dis): Tendenz zur Enthemmung in sozialen Situationen, zum Beispiel auf Parties, in sexuellen Beziehungen und besonders durch die Verwendung von Alkohol.
4. Boredom Susceptibility (BS): In diesem Verhaltensbereich wird die Tendenz erfasst, monotonen, sich wiederholenden Darbietungen und Tätigkeiten aus dem Weg zu gehen.

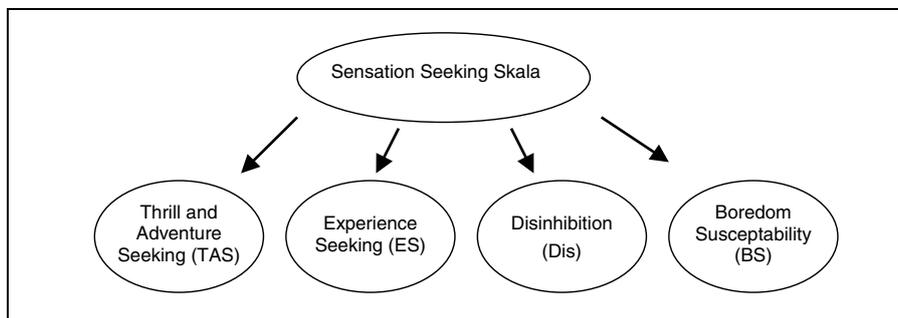


Abb. 2. Sensation Seeking Skalen nach ZUCKERMAN (1979).

ZUCKERMAN (1964) konnte allerdings seine ursprüngliche Theorie der physiologischen Grundlage nicht aufrecht erhalten. Das Modell der zentralen Erregung bildete die neurobiologischen Zusammenhänge auf zu globalem Niveau ab. Es wird der Komplexität der tatsächlichen Verhältnisse bei weitem nicht gerecht.

So hat ZUCKERMAN (1979) im Zuge neuer Erkenntnisse, die zum Teil aus eigenen Untersuchungen hervorgingen, seine Theorie überarbeitet und in Anlehnung an STEIN (1978) die Bedeutung der limbischen Belohnungssysteme – vor allem die Bedeutung der Monoamine als Transmitter – für das SSK hervorgehoben. Bei „Sensation Seekern“ wurde eine verringerte Konzentration von Monoaminoxidase (MAO) nachgewiesen, was auf eine erhöhte Konzentration von Katecholaminen (Dopamin, Serotonin, Noradrenalin) im ZNS schließen lässt. Dadurch kann man stärkere Belohnungseffekte bei neuen Eindrücken vermuten, lerntheoretisch kann damit die Aufrechterhaltung der Eindruckssuche erklärt werden. ZUCKERMAN geht in seiner überarbeiteten Theorie davon aus, dass nicht die allgemeine zentrale Erregung im ZNS optimiert wird durch die Stimulationssuche oder das Risikoverhalten, sondern die Aktivität des katecholaminergen Systems.

Mit dem Fortschritt der neurophysiologischen Erkenntnisse ist zu erwarten, dass auch diese Hypothese noch differenziert werden muß. Allerdings, und das spricht für ZUCKERMANS zweite Hypothese, existieren bis heute noch keine Ergebnisse, die seiner Hypothese eindeutig widersprechen.

Vielmehr gibt es aktuell aus der differentiellen Psychologie Rückendeckung für die physiologische Grundlage des Konstrukts Risikoverhalten und dabei speziell für die Bedeutsamkeit des Katecholaminstoffwechsels. CLONINGER (1987) beschreibt in seinem Bio-Sozialen Persönlichkeitsmodell drei unabhängige erbliche Verhaltenssysteme oder „Achsen“, die er jeweils verschiedenen Neurotransmittersystemen zuordnet. Auch er geht davon aus, dass die Aktivität der Neurotransmitter Serotonin, Dopamin und Noradrenalin vermittelt über ihren Einfluss im ZNS die Persönlichkeit des Menschen beeinflussen. Umschrieben werden können diese grundlegenden Systeme am treffendsten mit dem Begriff der Temperamente, die die verhaltensnähere Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaften (wie z.B. Affekt, Angst, Impulsivität, Soziabilität) beeinflussen.

Als unabhängige Achsen beschreibt CLONINGER:

1. Harm Avoidance (Schädigungs-Minimierung): gekennzeichnet durch schnelles Lernen, Strafe zu vermeiden und starke Reaktion auf aversive Reize. Für diese Achse wird die Aktivität des Serotonin verantwortlich gemacht.
2. Novelty Seeking (Suche nach neuartigen Reizen): gekennzeichnet durch starkes Explorationsverhalten und Monotonievermeidung (zugehöriges Katecholamin ist das Dopamin).
3. Reward Dependence (Abhängigkeit von Belohnung): gekennzeichnet durch einerseits liebevoll, sozial engagiertes bis emotional abhängiges, andererseits durch unsensibles und weltabgewandtes Temperament (zugehöriges Katecholamin ist das Noradrenalin).

Für das Phänomen der Risikosuche, das auf CLONINGERS Temperamentebene der Achse *Novelty-Seeking* zugeordnet werden kann, wird demnach das dopaminerge System verantwortlich gemacht (vgl. Abb. 3).

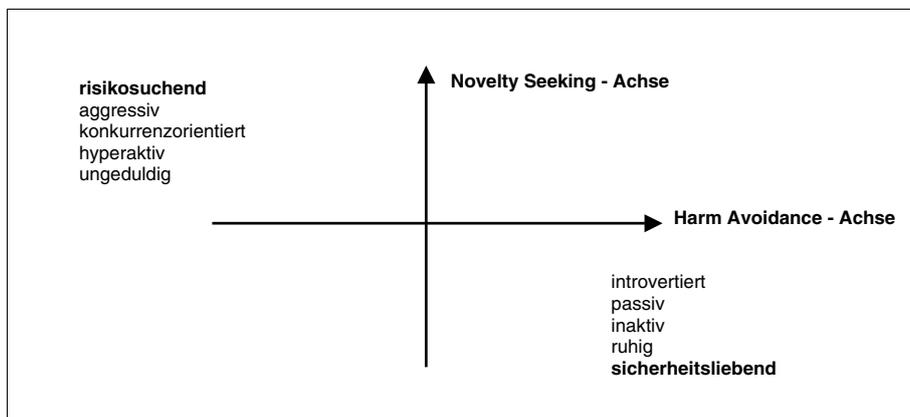


Abb. 3. Beispiele für den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Aktivität unterschiedlicher Temperamentsachsen in CLONINGERS Bio-Sozialem Persönlichkeitsmodell (1987).

Das empirisch fundierte Konzept des Novelty-Seeking von CLONINGER drängt ZUCKERMANS Sensation-Seeking-Konstrukt im Bereich der verhaltensbiologischen Forschung zunehmend in den Hintergrund. Beide Theorien sehen die Ursache risikosuchenden Verhaltens in der genetisch mitgesteuerten zentralen Katecholamin-Aktivität, CLONINGER grenzt mit dem dopaminergen System die verantwortlichen Prozesse weiter ein und bietet mit seiner dreidimensionalen Theorie der Temperamente ein breites Konzept der biologischen Verhaltenssteuerung beim Menschen, in das das Risikomotiv als Verhaltensdisposition leicht integriert werden kann.

3 Kognitive Erklärungsmodelle

APTER behauptet nun auch eine Theorie des Risikoerlebens und des Risikoverhaltens gefunden zu haben: Gewisse Anklänge von CLONINGER sind nicht zu übersehen (→ Dimensionen: Novelty Seeking – Harm Avoidance). Aber es ist eine psychologische Theorie.

Im Vorwort zu seinem Buch „Im Rausch der Gefahr“ fragt APTER (1992) u.a.: „Warum nehmen Menschen unnötige Risiken auf sich?“ (S. 9). Und er fährt fort:

„Das Ziel dieses Buches besteht darin, diese Suche nach spannenden Erlebnissen zu erforschen und zumindest einige der Fragen zu beantworten, die sie aufkommen läßt. Zum Beispiel:

- Was ist eigentlich Aufregung bzw. Nervenkitzel?
- Warum verspüren die meisten von uns hin und wieder ein Bedürfnis danach?
- Wie sehen die verschiedenen Wege aus, die wir einschlagen, um uns entsprechende Erlebnisse zu verschaffen?
- Welchen biologischen oder anderen Zwecken dient diese Aufregung?
- Was geschieht, wenn unsere Suche schiefliegt?“ (APTER, 1992, S. 9).

...eine der Behauptungen, von denen wir ausgehen, lautet, dass wir "Abweichler" wie den leichtsinnigen Abenteurer, die soziale Außenseiterin oder den abgebrühten Kriminellen sehr viel besser begreifen können, wenn wir sie nicht als Angehörige einer fremden Spezies betrachten, sondern einen Blick nach innen werfen und sie im Kern unserer eigenen Normalität entdecken“ (APTER, 1992, S. 10).

APTER bezeichnet seine Theorie als Reversionstheorie. Sie soll Antwort geben auf die Frage (S. 18): Warum ist Gefahr für manche Menschen von solch einem unwiderstehlichen Glanz umgeben? Wie BALINT (1988) meint APTER:

„Nervenkitzel und andere emotionale Formen von angenehm "starker Erregung" sind von den Psychologen bisher merkwürdigerweise vernachlässigt worden – vor allem im Vergleich zur Angst, die offenbar alle Aufmerksamkeit auf sich zieht“ (APTER, 1992, S. 21).

Die Lösung dieses Problems könnte praktische Konsequenzen haben, beispielsweise für die Prävention von Vandalismus, die Prävention riskanter sexueller Aktivitäten oder die Überwindung von durch Langeweile motivierten Jugendaktivitäten.

APTERs Theorie in Form von Thesen:

1. Die Lust am Nervenkitzel ist für die menschliche Natur eindeutig etwas ganz Grundlegendes: Also etwas ganz Normales.
2. Ein Schlüsselbegriff zur Erklärung des Nervenkitzels ist der Begriff des schützenden Rahmens. Dieser schützende Rahmen ist so etwas wie ein kognitives

Schema, das dem Individuum in der jeweiligen Situation sagt, dass es letzten Endes sicher ist, dass ihm nichts passieren kann.

3. Das Vorhandensein oder das Fehlen dieses Rahmens bestimmt u.a., ob die emotionale Reaktion auf die Erregungssituation von Angst oder positiver Erregung geprägt ist. Es gibt allerdings mehr als eine Form von schützendem Rahmen.
4. Es gibt deutliche interindividuelle Differenzen in der Interpretation von und in der emotionalen Reaktion auf Situationen. Dabei kann es auch so etwas wie eine Pathologie der Suche nach Nervenkitzel geben.
5. Im täglichen Leben wechseln wir zwischen Suche nach Aufregung und Vermeidung von Angst hin und her. Das sei völlig natürlich. Daher der Name „reversal theory“ (Reversionstheorie).

APTERS Theorie lässt sich durch zwei Grafiken veranschaulichen: In einer Situation erlebte (zunehmende) Erregung kann vom Individuum unterschiedlich interpretiert werden: Als Aufregung und als Angst. Abnehmende Erregung kann ebenfalls unterschiedlich interpretiert werden: als zunehmende Entspannung oder als zunehmende Langeweile (vgl. Abb. 4).

Die gleiche Situation kann bei dem einen Lust (Nervenkitzel), bei dem anderen Unlust (Angst) bzw. Entspannung oder Langeweile hervorrufen.

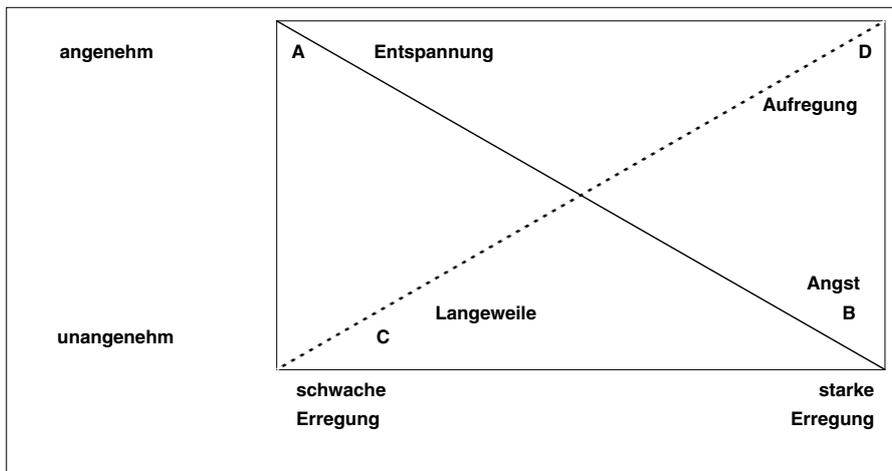


Abb. 4. Zusammenhang zwischen Befindlichkeit und physiologischer Erregung nach APTER (1992).

Jede Aktivität im Leben spielt sich nach APTER innerhalb von drei Zonen ab: innerhalb der Sicherheitszone, der Gefahrenzone oder der Traumazone (vgl. Abb. 5). Diese drei Zonen sind völlig subjektiv: Bei der Suche nach Aufregung meint das Individuum einen schützenden Rahmen zu haben. Bei der Vermeidung von Angst hat das Individuum das Gefühl, dass dieser schützende Rahmen fehlt. Um Nervenkitzel

zu verspüren, benötigen wir also eine Risikosituation (z.B. Anwesenheit eines Tigers) und das Gefühl eines schützenden Rahmens (z.B. einen Käfig, Abstand oder ein Gewehr). Der Unterschied zwischen den Abenteuerlustigen und den meisten anderen besteht darin, dass erstere größeres Vertrauen in die Dinge haben, die ihnen Sicherheit versprechen. Sie haben einen stabileren schützenden Rahmen.

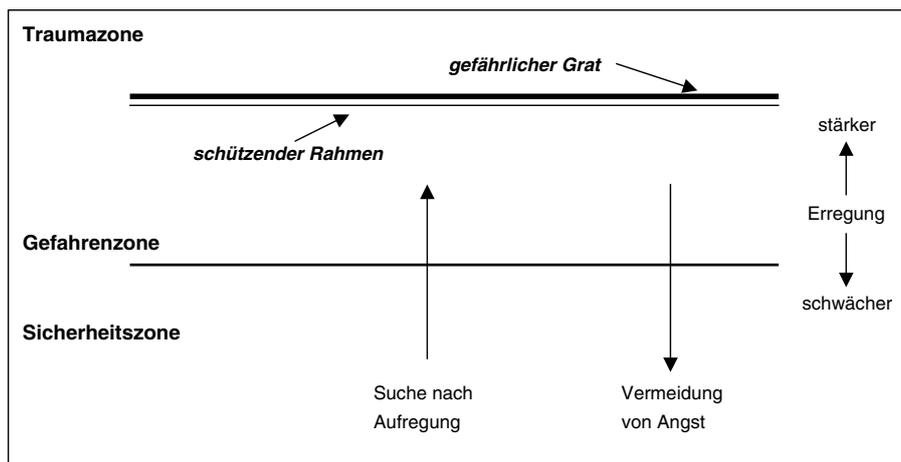


Abb. 5. Reversions-Theorie nach APTER (1992).

4 Risikoverhalten und sportliche Aktivität

Bevor man sich der Frage zuwendet, warum eine nicht unerheblich große Gruppe von Menschen riskante Sportarten betreiben, sollte zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff Risikosport überhaupt zu verstehen ist. Mit einer weiten Definition könnte man sagen, dass unter Risikosportarten all jene Sportarten gemeint sind, bei welchen bei Fehlern während ihrer Ausübung die körperliche Unversehrtheit unmittelbar bedroht ist. Diese Definition ist allerdings aus verschiedenen Gründen kritisch. Zum einen ist sowohl der Begriff Fehler als auch der Begriff körperliche Unversehrtheit schwer zu bestimmen. Im Kanon der Risikosportarten sind darüber hinaus psychologisch-phänomenologisch äußerst unterschiedliche Tätigkeiten enthalten. Wird beispielsweise beim Klettern und Bergsteigern die Beherrschung jeder durch die Kletterroute vorgegebenen Schwierigkeit und damit maximale Situationskontrolle angestrebt, macht beim Bungee-Springen offensichtlich der zeitweilig vollständige Verlust der Situationskontrolle den besonderen Reiz des Sprunges aus. Weiterhin können die verschiedenen Risikosportarten hinsichtlich unterschiedlicher Beschreibungsdimensionen kategorisiert werden: Risikosportarten lassen sich beispielsweise entlang eines Kontinuums ständig wachsender (und empirisch bestimmbarer) Verletzungs-Wahrscheinlichkeiten gliedern. Sie können, zumindest

theoretisch, auch entlang eines Kontinuums stetig ansteigenden Schädigungsausmaßes bei konstanter Fehlerschwere, gegliedert werden. Darüber hinaus unterscheiden sich die gleichen Risikosportarten natürlich auch in Abhängigkeit von der individuellen Ausführungsart hinsichtlich ihres Verletzungs-Risikos. Man kann somit unterschiedliche Ausführungsvarianten entlang eines Kontinuums von stetig ansteigendem tolerierten Risiko ordnen.

Es wird deutlich, dass sich der Begriff Risikosport in seiner umgangssprachlichen Bedeutung auf ein äußerst heterogenes Phänomen bezieht, das mindestens zwei fast völlig unabhängige Teilphänomene umfasst. Auf der einen Seite einen *Extrem-Risikosport*, bei dem es immer wieder zu Situationen kommen kann, in denen das Leben akut bedroht ist, und auf der anderen Seite einen *Risikosport als Breitenphänomen*, bei dem das Verletzungsrisiko kaum größer ist als in traditionellen Sportarten. Man kann den Extremrisikosport in Anlehnung an AUFMUTH (1983) durch folgende Merkmale kennzeichnen:

1. äußerste körperliche und seelische Beanspruchung über einen längeren Zeitraum hinweg,
2. ein objektiv vorhandenes und subjektiv empfundenes erhöhtes Lebensrisiko,
3. die Meisterung der Gefährdungen durch besondere Geschicklichkeit und
4. eine Grundhaltung des inneren Engagiertseins, die mit Begriffen wie „Leidenschaft“ oder „Besessenheit“ zu umschreiben ist.

In direkter Abgrenzung zum Extrem-Risikosport könnte der Risikosport als Breitenphänomen daher charakterisiert werden durch entsprechende Merkmale: (1.) Die körperliche Beanspruchung ist eher moderat und ist zeitlich begrenzt, (2.) es besteht subjektiv empfunden kein erhöhtes Lebensrisiko, (3.) es existiert eine große Bandbreite interindividueller Kompetenzunterschiede, die Personen ohne spezifische Fertigkeiten bis hin zu Sportlern mit ausgewiesener Geschicklichkeit umfasst und (4.) kann die Grundhaltung des inneren Engagiertseins am besten mit Begriffen wie „Neugier“ oder „Neigung“ umschrieben werden. Da der Extrem-Risikosport in der geschilderten Form empirisch ein eher marginales Phänomen darstellt, möchten wir uns im Folgenden ausschließlich auf den Risikosport als Breitenphänomen beziehen. Warum betreiben nun viele Menschen risikobezogene Sportarten?

Zunächst bieten sich die in Abschnitt 2 angesprochenen dispositionellen Erklärungsansätze auch für das Risikoverhalten im Sport an. Das Sensation-Seeking-Motiv wurde auch im Zusammenhang mit Fragestellungen zur Motivation zu riskanten Sportaktivitäten untersucht. Es wurden dabei beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen Sensation-Seeking-Punktwerten und der Ausübung von Risikosportarten (ZUCKERMAN, 1983) gefunden. Bergsteiger wiesen im Vergleich mit einer Kontrollgruppe höhere Sensation-Seeking-Werte sowie gleichzeitig verminderte Monoaminooxidase-Konzentrationen im Blut auf (FOWLER, VON KNORRING & ORELAND, 1980), was auf eine erhöhte Aktivierung des katecholaminergen Systems hinweist und für die Theorie von ZUCKERMAN (1979) spricht.

Aber nicht alle Personen mit hohen Werten auf der Sensation-Seeking-Skala sind aktive Risikosportler. Die Skala ist praktisch leider kaum in der Lage, Vorhersagen über ein eventuelles Risikosport-Engagement einer Person zu treffen. Im Bereich des Erlebnis-Sports findet man aber in der Regel ausschließlich Personen mit hohen Sensation-Seeking-Werten oder Personen mit hoher Novelty-Seeking- bei gleichzeitig geringer Harm-Avoidance-Ausprägung. Das Risiko-Sportinteresse kann damit bestimmt nicht allein aus Faktoren neurobiologischer Prädisposition erklärt werden.

Als Motive des Risikosportinteresses stehen neben dem dominanten Risiko-Motiv („den Nervenkitzel suchen“) leistungsthematische Motive („etwas leisten wollen“), Glückszustände erleben zu wollen, der Wunsch nach körperliche Beanspruchung („sich körperlich verausgaben wollen“) und auch kathartische Motive („Probleme vergessen können“) mit der Risikosport-Aktivität in Verbindung (KUHN, 2001; vgl. Abb. 6). Neben dem Risiko scheinen also unter anderem auch das Leistungsmotiv und der Wunsch, spezifische emotionale Erlebnisse zu wiederholen, mit dem Risikosport assoziiert zu sein. Auf diese heterogene Motivstruktur des Risikosport-Interesses hat auch RHEINBERG (1996) hingewiesen. Er betont in seiner Anreiztrias riskanter Sportaktivitäten (1.) das leistungsthematische Meistern von Herausforderungen, (2.) die erlebnisintensivierenden Ernstfallbedingungen und (3.) den Wunsch, ungewöhnliche Bewegungs- und Erlebenszustände zu erreichen.

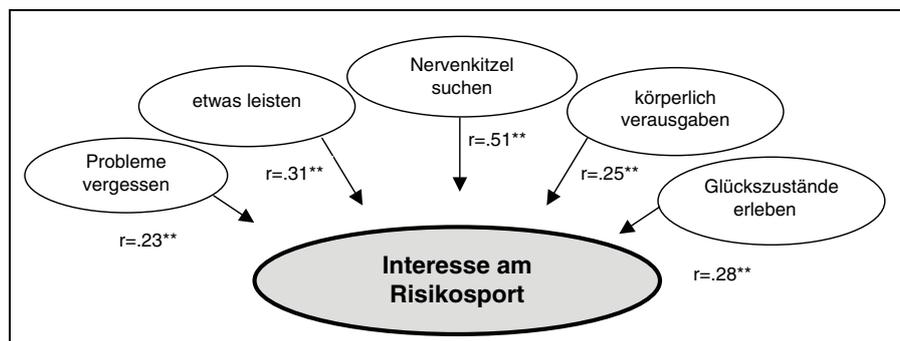


Abb. 6. Korrelationen zwischen unterschiedlichen Motiven des Sporttreibens und Interesse an Risikosportarten (KUHN, 2001; * $p < 0.05$, ** $p > 0.01$).

Eindimensionale Erklärungsansätze für das Breitenphänomen Risikosport sind daher wenig angemessen. Neben den für das Risikoverhalten allgemein bedeutsamen Ansätzen müssen daher alternativ oder ergänzend weitere Modelle, wie etwa zum Leistungsverhalten oder zur Entstehung emotionaler Befindlichkeit berücksichtigt werden: Mit dem Flow-Konzept von CSIKSZENTMIHALYI (1975) liegt beispielsweise ein heuristisch interessantes Modell zum Zusammenhang von bestimmten Aufgabenmerkmalen und Befindlichkeit vor, das Risiko-Wahl-Modell von ATKINSON (1957) kann typische Entwicklungsverläufe im Risikosport, wie beispielsweise die

Tendenz, die objektive Schwierigkeit selbstgestellter Aufgaben immer weiter zu steigern (Steigerungsspirale), erklären.

Individuelle Unterschiede hinsichtlich der motivationalen Voraussetzungen oder auch verschiedene Mischungen der Motive bei unterschiedlichen Risiko-Sportarten sind damit sehr wahrscheinlich. Zur Beantwortung der Frage, weshalb viele Menschen riskante Sportaktivitäten betreiben, muss daher auf die verschiedenen motivationalen Ausgangslagen und die damit jeweils verbundenen physiologischen und psychologischen Prozesse verwiesen werden.

Literatur

- Andresen, B. (2000). Six Basic Dimensions of Personality and a Seventh Factor of Generalized Dysfunctional Personality: A Diatheses System Covering all Personality Disorders. *Neuropsychobiology*, 41, 5-23.
- Apter, M. (1992). *Im Rausch der Gefahr. Warum immer mehr Menschen den Nervenkitzel suchen*. München: Kösel.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Aufmuth, U. (1983). Risikosport und Identitätsproblematik. Überlegungen am Beispiel des Extrem-Alpinismus. *Sportwissenschaft*, 13, 249-270.
- Balint, M. (1988). *Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre* (Orig.: Thrills and Regressions, 1959). Stuttgart: Klett.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity* (dt. Stuttgart 1974). New York: McGraw-Hill.
- Cloninger, R.C. (1987). A Systematic Method for Clinical Description and Classification of Personality Variants. A Proposal. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-587.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety* (dt.: *Das Flow Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun Aufgehen*). Stuttgart 1985). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Fabry, D.S. (1988). *Die Ambivalenz von Angst und Lust. Eine empirische Untersuchung zum Phänomen der Gefühlsmischung* (Unveröff. Diplomarbeit). Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Fabry, D.S. (1990). *Die Angstlust als Phänomen der Gefühlsmischung und ihr Erleben über die Lebensspanne hinweg*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Fowler, C.J., von Knorring, L. & Oreland, L. (1980). Platelet monoamine oxidase activity in sensation seekers. *Psychiatry Research*, 3, 273-279.
- Hebb, D.O. (1955). Drives and the C.N.S. (Conceptual Nervous System). *Psychological Review*, 62, 243-254.
- Kuhn, G. (2001). Sportinteresse in der 2. Lebensdekade. Ergebnisse einer Retrospektivuntersuchung. In R. Seiler, D. Birrer, J. Schmid & S. Valkanover (Hrsg.), *Sportpsychologie. Anforderungen – Anwendungen – Auswirkungen* (S. 69-71). Köln: bps.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere "unvernünftige" Motivationen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Stein, E. (1978). Reward transmitters: Catecholamines and opiate peptides. In M.A. Lipton, A. Di Mascio & F.K. Killam (eds.), *Psychopharmacology: A generation of progress* (pp. 569-581). New York: Raven Press.
- Zuckerman, M. (1964). Development of a Sensation-Seeking Scale. *Journal of Consulting Psychology*, 28 (6), 477-482.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences*, 4, 285-293.

PETER NEUMANN

If life gets boring – risk it!

Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten

Im Folgenden will ich der Frage nachgehen, welchen Wert wir wagnissportlichen Aktivitäten pädagogisch beimessen können. Die Antwort – so meine These – wird nicht nur von unserer persönlichen Einstellung gegenüber Wagnissen im Sport abhängen, sondern insbesondere davon, wie wir die Ambivalenz bewerten, der wir uns im Falle wagnissportlicher Aktivitäten gegenüber sehen.

In einem ersten Schritt geht es zunächst darum, den relevanten Gegenstand – hier: Wagnissport – begrifflich genauer zu fassen (1). In einem zweiten Schritt wird die pädagogische Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten eingehender analysiert (2). In einem dritten Schritt formuliere ich einige didaktisch-methodische Empfehlungen für den Schulsport (3) und schließe mit einem kurzen Fazit (4).

1 Was heißt Wagnissport?

Fällt es schon schwer zu sagen, welche Bewegungshandlungen Sport oder Nicht-Sport sind, bergen Kompositabildungen, wie Abenteuersport, Erlebnissport, Extremsport, Risikosport und Wagnissport, weitere Unschärfen. So hat SCHLESKE (1977) seine Arbeit mit drei Bezeichnungen überschrieben: „Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport“. Offenbar wollte oder konnte er sich nicht auf eine Bezeichnung festlegen. Im Rahmen einer späteren Veröffentlichung sieht SCHLESKE (1991) dann im Erlebnissport eine Art „Sammelbegriff“ (S. 85), den er mit Hilfe charakteristischer Situationsmerkmale, Handlungsstrukturen und Empfindungen definiert. Ein einheitliches Handlungsmuster erkennt er darin, dass

„der Sportler freiwillig eine Position der Sicherheit und/oder des festen Standortes auf der Erde [aufgibt] und sich Unsicherheiten, Risiken und vielleicht sogar realen Gefahren [aussetzt], um dann das aktive Wiedergewinnen von Sicherheit als einen Triumph der eigenen Tüchtigkeit, Reaktionsbereitschaft und Leistungsfähigkeit auszukosten“ (S. 85).

Mit ähnlichen Merkmalen belegt HARTMANN (1997, S. 75) den Extremsport, den er durch eine körperliche Komponente, eine psychische Komponente (Erregungs- und Rauschzustände) ein Steigerungsmotiv und potenzielle Lebensgefahren charakterisiert. ALLMER (1998, S. 62f.) wiederum definiert den Extrem- und Risikosport durch außerordentliche körperliche Strapazen, ungewohnte Körperlagen und körperliche Zustände, einen ungewissen Handlungsausgang, unvorhersehbare Situationsbedingungen sowie lebensgefährliche Aktionen.

Ich folge den genannten Bezeichnungen nicht und spreche stattdessen vom Wagnis im Sport (vgl. NEUMANN, 1999): Die Bezeichnung *Erlebnissport* halte ich nicht zuletzt wegen der mit dem Sport verbundenen heterogenen Vielfalt potenzieller Erlebnisse

für unscharf. Die Bezeichnung *Extremsport* ist missverständlich – was ist warum extrem? Die Bezeichnung *Risikosport* ist ebenfalls ungenau, wenn und insoweit der Risikobegriff eine besondere Nähe zu technisch-mathematischen Wahrscheinlichkeitsberechnungen im Schadensfalle aufweist. Sogenannter Risikosport weist aber keine höheren Unfallraten auf, sondern ein potenzieller Unfall scheint folgenschwerer im Vergleich zu anderen sportlichen Aktivitäten (vgl. PFITZNER, 2001, S. 119).¹ Mit dem Wagnis will ich auf den pädagogisch relevanten Kern aufmerksam machen, den ich am Entschluss festmache, sich trotz bestehender Unsicherheiten und Gefährdungen zu wagen. Dies gilt nicht nur für spektakuläre Formen des Sports, sondern auch für Balancierübungen im Schulsport, wo ebenfalls die Entscheidung getroffen werden muss: „Jetzt versuche ich es – ich traue mich und wage es.“ Im Anschluss an BOLLNOW (1965) sehe ich im Unterschied zum Risiko beim Wagnis einen stärkeren Bezug zur Person. In meinem Verständnis steht das Wagnis im Sport also für eine individuelle und freiwillige Entscheidung, sich in eine offene und unsichere Ausgangslage zu begeben, die eine leibliche Gefährdungskomponente enthält. Ein gesteigertes Spannungserleben sowie potenzielle Angstempfindungen können diesen Entschluss begleiten. Gestützt auf sportliche Kompetenzen und sportspezifisches Gerät wird die als bedrohlich wahrgenommene Situation aktiv bewältigt. Wagnissport kann somit unterschieden werden von Aktivitäten, die in erster Linie vom Zutrauen der Akteure in die vom TÜV geprüfte Apparatur und Prozedur leben, wie beispielsweise das Bungee-Jumping oder die sogenannten Real Thrill Rides (z.B. Beschleunigungsmaschinen); auch die Virtual Reality Rides (Bewegungssimulationen) der Freizeitparks zähle ich nicht zum Wagnissport (vgl. PROBST, 2000, S. 109). Weil sportliche Wagnisse aber nicht zwingend gelingen, dürfen wir als Pädagogen die möglichen bedrohlichen Folgen nicht aus dem Blick verlieren und müssen abwägen zwischen den Chancen und Gefahren, die mit wagnissportlichen Aktivitäten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene verbunden sein können. Dass dieser Prozess des Abwägens schwierig und nicht widerspruchsfrei ist, will ich mit den folgenden Erläuterungen zur pädagogischen Ambivalenz verdeutlichen.

1 Die Bezeichnung *Abenteuersport* wird – vor allem im englischsprachigen Raum – gebraucht, aber selten definiert; und für mich sind sportliche Abenteuer länger andauernde und gefährvolle Unternehmungen, wie z.B. eine Kajaktour, eine Klettertour oder eine Bergtour, die oftmals unabsehbare Situationen bergen. Insgesamt darf diese in erster Linie lexikalisch operierende Begriffskritik in ihrem pädagogischen Gehalt nicht überbewertet werden. So erkennt beispielsweise BECKER (2001) im Abenteuer ein strukturell zumindest ähnliches Äquivalent zu jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben; pädagogisch geschätzt werden von ihm insbesondere der Entscheidungszwang, das Überwinden von Hindernissen und Durchleben von Krisen sowie das produktive Umgehen mit noch unbekanntem Problemen (vgl. S. 10-13). Die obige Begriffskritik müsste vielmehr um eine kontextbezogene Kritik ergänzt werden. Denn es gibt nicht die Bedeutung des „Abenteuersports“, sondern verschiedene pädagogische Programme oder Ansätze stützen sich in unterschiedlicher Weise auf den Abenteuerbegriff, wie z.B. die aus dem nordamerikanischen Raum stammenden Ansätze *project adventure* oder *adventure programming* oder die einheimischen Ansätze des „Abenteuersport und Erlebnissports“ der nordrhein-westfälischen Sportjugend (1999) und die „Kooperativen Abenteuerspiele“ (GILSDORF & KISTNER, 1998/2001).

2 Erläuterungen zur pädagogischen Ambivalenz

Wörtlich bedeutet Ambivalenz „Doppelwertigkeit“. Gemeint ist damit die Doppelwertigkeit von Sachverhalten oder menschlichem Verhalten. Eine Urteilsbildung ist dann ambivalent, wenn und insoweit „zwei Bewertungen gleichermaßen auf einen Gegenstand angewendet werden können“ (JUNGE, 2000, S. 32). Angesichts der äußerst spärlichen und knappen Einträge in pädagogischen Handbüchern und Lexika ist jedoch festzustellen, dass Ambivalenz nicht zu den einschlägigen pädagogischen Begriffen gehört.

In der Sportpädagogik wird dem Umstand der Ambivalenz vor allem von der pragmatischen Sportdidaktik Aufmerksamkeit geschenkt: Weil der Sport pädagogisch ambivalent ist, weil sportliches Handeln beispielsweise zu angestrebten positiven gesundheitlichen Effekten führen kann, aber eben möglicherweise auch zu negativen, bedarf es – so die Auffassung – einer reflektierten Aufbereitung des Sports im Rahmen pädagogischer Sinnperspektiven. Vor diesem Hintergrund ist wagnissportliches Handeln nun besonders deutlich von Ambivalenz gekennzeichnet, wobei in der Regel das Gelingen positiv und das Misslingen negativ bewertet werden. Darüber hinaus können weitere negative Tendenzen aus pädagogischer Sicht im Zusammenhang mit Wagnissport angemahnt werden, wie z.B. ein funktionaler Umgang mit Natur, ein expansives Kommerz- und Konsumdenken (vgl. NEUMANN, 2002, S. 240f.) oder, wie PFISTER (2002) meint, die Tendenz zur Reproduktion von Geschlechterdifferenzen aufgrund der Inszenierung und Demonstration von Männlichkeit (S. 206). Aufgreifen will ich im Folgenden jedoch nur jene pädagogische Ambivalenz, die sich am Gelingen und Misslingen sportlicher Wagnisse festmachen lässt.

Zur Illustration und Problematisierung des bisher Gemeinten greife ich auf ein Beispiel von EHNI (1990) zurück: Gelingt dem kleinen Matz das Beklettern eines Baumes, kann der pädagogische Gewinn des Wagnisses in einer spannenden und erfüllten Gegenwart, in einem gewachsenen Selbstvertrauen und dem ernsthaft erprobten motorischen Geschick bemessen werden. Fällt der kleine Matz aber vom Baum, muss sich der für seine Erziehung Verantwortliche fragen (lassen), ob er das Klettern nicht hätte verhindern können und sogar müssen. Schnell, bedenklich und unumkehrbar kann sich also im sportlichen Wagnis das pädagogisch Positive im Fall des Misslingens ins Negative verkehren.

Meines Erachtens greift ein Verständnis von der pädagogischen Ambivalenz aber zu kurz, wenn nur die möglichen positiven Wirkungen des Gelingens und die negativen Auswirkungen des Misslingens in den Blick genommen werden. Dabei werden die pädagogisch nicht-gewollten Wirkungen des Gelingens und die pädagogisch gewollten (bedeutsamen) Wirkungen des Misslingens zu wenig berücksichtigt. Bevor ich nun die Sonnen- und Schattenseiten des Gelingens und des Misslingens sportlicher Wagnisse skizziere, ist darauf hinzuweisen, dass ich mich dabei im Kontext öffentlicher Erziehung bewege: Eltern, Sportpädagogen und Erzieher neigen meiner Ansicht nach nämlich dazu, ein Misslingen gewagter Bewegungsaktivitäten ihres Kindes dann großzügiger zu bewerten, wenn dies in den Rahmen ihrer privaten Erziehung fällt. Man stelle sich nur einmal die unterschiedlichen elterlichen Reaktionen vor,

wenn der kleine Matz nicht vom eigenen Apfelbaum, sondern vom Kastanienbaum der Schule fällt – vielleicht sogar während des Sportunterrichts!

2.1 *Zur Sonnenseite des Gelingens*

Die Sonnenseite des Gelingens steht unzweifelhaft im Mittelpunkt des erlebnis- und sportpädagogischen Interesses. Es ist – wenn man so will – die starke Seite der erzieherischen Bemühungen. Viele und verschiedene pädagogische Aspekte werden darin vereinigt. Weil ich diese Seite des Gelingens als weitestgehend bekannt voraussetze, verzichte ich auf Literaturverweise und weitere Kommentierungen. Anzumerken ist darüber hinaus, dass es sich bei der nachfolgenden Aufzählung um intendierte Wirkungen und nicht um empirisch bestätigte Effekte handelt. In diesem Sinne sollen wagnissportliche Aktivitäten dazu beitragen:

- die *Selbstwirksamkeit* des eigenen Handelns zu erfahren und sich im Handeln *selbst zu vergewissern*,
- das *Selbstbewusstsein* zu stärken, das *Selbstwertgefühl* und *Selbstvertrauen* zu unterstützen,
- *Enttäuschungen* zu erleben und konstruktiv zu verarbeiten,
- *Angstlustgefühle* positiv zu erleben und sich sozusagen *selbst zu ermutigen* und *zu aktivieren*,
- die *Grenzen* des eigenen Könnens hinauszuschieben und seinen Handlungs- und Bewegungsraum zu vergrößern,
- *Identität* spielerisch zu testen, *selbstaufmerksam* zu werden und eine *realistische Selbsteinschätzung* zu finden,
- *Verantwortung* zu übernehmen und eine *Vertrauensbereitschaft* zu zeigen,
- das eigene *Sicherheitsbewusstsein* kennen und abschätzen zu lernen,
- viele unterschiedliche *sinnliche Eindrücke* zu sammeln und
- mögliche lebensweltliche *Selbstgefährdungen* durch legale Spannungsquellen *zu kompensieren*.

Diese Aufzählung pädagogisch intendierter Wirkungen ließe sich sicherlich verlängern, aber – mit kritischem Blick auf den noch fehlenden empirischen Nachweis – auch verkürzen. Davon unberührt bleibt jedoch mein Eindruck bestehen, dass pädagogisch problematische Aspekte gelingenden Wagnishandelns oftmals unbehandelt bleiben. Im Folgenden führe ich deshalb fünf Aspekte an, die einen Schatten auf die positive Seite des Gelingens werfen.

2.2 *Zur Schattenseite des Gelingens*

Die Gladiatorkomponente

Sportliche Wagnisse können besonders exponierte Leistungssituationen darstellen und aufmerksamkeitswirksame Plattformen der Selbst-Präsentation sein. Verbunden ist damit die Gefahr des freiwillig-unfreiwillig eingegangenen Wagnisses, weil andere zuschauen: Wer springt nicht lieber doch vom 5m-Turm als vor aller Augen den Rückzug anzutreten? Die Gladiatorkomponente verweist damit auf einen päd-

gogisch bedenklichen Aspekt: Gewagt wird, weil Dritte zuschauen oder weil beim Rückzug eines Einzelnen alle verzichten müssten (vgl. RHEINBERG, 1996). Man wagt sich, weil man sich beobachtet fühlt und weil man meint (und durch seine Umwelt darin bestärkt wird), nicht ohne Gesichtsverlust zurücktreten zu können. Lieber gefährdet man sich also selbst und vielleicht sogar folgenschwer, als selbstbewusst den Rückzug anzutreten. Pädagogisch muss folglich eine Atmosphäre geschaffen werden, die Druck und Zwang zum Wagnis minimiert, die Mutproben verhindert, die den Mut zum Rückzug anerkennt und das Ansehen der Person nicht an der Höhe eingegangener Wagnisse bemisst.

Dein Körper ist ein Labor – kein Heiligtum

Dieser markige Slogan macht aufmerksam auf eine pädagogisch bedenkliche Haltung im Umgang mit dem eigenen Körper. Gemeint ist die wenig subtile Aufforderung, körperliche Unversehrtheit bewusst zu vernachlässigen und sich auf Experimente einzulassen, um irgendwann einmal das fette Free-Gefühl beim Snowboarden zu erleben. Pädagogisch ist daran Anstoß zu nehmen, dass körperliche Schmerzsignale bewusst überhört werden sollen und Blessuren als Tapferkeitsauszeichnungen zu verstehen sind. Auch zeugt die kurzsinnige Mentalität des „crash and learn“ vorzugsweise vom (männlichen) Pathos und Ideal der unzählbaren und unbekümmerten jungen Wilden und vergisst Zukunft und Alternativen. Pädagogisch kann es deshalb nicht um ein Gelingen um jeden Preis gehen.

Identitätszerstörung

Vor allem dem kletternden Psychologen AUFMUTH (1989) verdanken wir vertiefte Einsichten in die „Psyche extremer Alpinisten“. Seine – auch in der Sportwissenschaft wiederholt vorgelegten – Ausführungen und Auswertungen biografischen Materials machen unzweifelhaft deutlich, dass die Todesnähe einerseits eine momentbezogene „Daseinsgewissheit“ und einen „Daseinssinn“ stiften kann (S. 130), dass aber andererseits die gewaltigen Anstrengungen und Entbehren am Berg identitätszerstörend wirken können. Auch wenn es sich bei den von AUFMUTH analysierten Bergsteigern um einen kleinen Kreis exponierter Personen handelt, muss man aus pädagogischer Sicht fragen, ob und wie eine angemessene Dosierung sportlicher Wagnisse gefunden werden kann. Auf jeden Fall sollte die pädagogische Praxis Ausstiegsmöglichkeiten für die Heranwachsenden vorsehen.

Gelernte Sorglosigkeit

Die mit dieser Bezeichnung gemeinte Einstellung beschreiben SCHULZ-HARDT, FREY und LÜTHGENS (1996) folgendermaßen: „Alles ist gut und wird auch (von selbst) gut bleiben“ (S. 469). In ihrer hier nicht in Einzelheiten interessierenden Theorie der gelernten Sorglosigkeit gehen die Autoren von zwei wesentlichen Lernerfahrungen aus, die eine Ausbildung dieses defizitären Denkens und Verhaltens offenbar begünstigen: Erstens die positiv-fatalistische Erfahrung, dass sich alles auch ohne eigene Anstrengung letztlich zum Guten entwickeln wird; zweitens dass auch ein wiederholt gefährliches Verhalten ohne Eintritt negativer Konsequenzen bleibt. Will man verhindern,

dass sich als Folge zufälligen Gelingens eine gefährliche Sorglosigkeit einstellt, muss dem „Schlendrian“ bei Routinetätigkeiten entgegengewirkt werden. Wer beispielsweise mit Schülern in einer Kletterhalle klettert, muss als Verantwortlicher darauf achten, dass eingeübte Sicherungstechniken nicht nur richtig angewandt, sondern stets mit der notwendigen Aufmerksamkeit ausgeführt werden.

Die endliche Steigerungsspirale

Geht man von einem linearen und nicht-umkehrbaren Wagnisprozess aus, dann folgt auf das Gelingen der Wunsch nach einem größeren Wagnis. Die Problematik liegt auf der Hand: In naher oder ferner Zukunft stößt der/die Wagende auf der Suche nach immer gewagteren Unternehmungen an eine gefährliche Grenze, insofern die kompetenzbedingte Kontrolle ergänzt oder gar abgelöst wird durch ein Vertrauen auf Glück, Zufall oder Schicksal. Wie insbesondere Entwicklungen im Kletter- und Kajaksport zeigen, werden immer schwierigere und gewagtere Vorhaben realisiert, die von einer perfekteren Ausrüstung und modernen Sicherungsmöglichkeiten unterstützt werden. Kann man eine solche Steigerungstendenz pädagogisch befürworten? Ließe sich diese Steigerungsspirale aber überhaupt aufhalten? In pädagogischen Kontexten müssen die Verantwortlichen in jedem Fall verbindliche Grenzen setzen; sozusagen Stoppregeln aufstellen, um lebensgefährliche Selbstüberschätzungen auszuschließen. Darüber hinaus besteht die Aufgabe, Unverletzbarkeitsvorstellungen der Jugendlichen zu reflektieren, die z.B. in der folgenden Aussage zum Ausdruck kommen: „Mich trifft es nicht, ich komme durch, weil ich besser bin als die anderen“.

2.3 Zur Schattenseite des Misslingens

Bildlich betrachtet ist die Schattenseite des Misslingens die Rückseite der Sonnenseite des Gelingens: Wenn das Wagnis misslingt, können das *Selbstbewusstsein* und das *Selbstwertgefühl* leiden, das *Selbstvertrauen* schwinden, *Enttäuschungen* dominieren, *Angstlustgefühle* negativ erlebt und *Entmutigungen* hingenommen werden; *Grenzen* des eigenen Könnens werden schmerzhaft erfahren und der Handlungs- und Bewegungsraum scheint reduziert; vielleicht wurde geschenktes *Vertrauen enttäuscht* und von der *sinnlichen Eindrucksvielfalt* bleibt nur mehr ein schmerzvoller Rest im Gedächtnis. Letztlich kann dem Misslingen sogar der Tod folgen.

Dieses *worst-case*-Szenario ist sicherlich einseitig und überzeichnet. Aber es lenkt und leitet dennoch unsere pädagogische Aufmerksamkeit und gibt Anlass zu unterschiedlichen Strategien der Bewältigung der aufgezeigten Ambivalenz. So lehnt beispielsweise VON HENTIG (1966 & 1996) die oft kopierte Grundidee des Urvaters der Erlebnispädagogik (Kurt Hahn) ab, Heranwachsende mit möglichst starken und ernsthaften Erlebnissen im Rahmen des Seenotrettungsdienstes oder Bergrettungsdienstes zu erziehen: Nur das Leben, nicht aber die Pädagogik dürfe (junge) Menschen in diesem Maße herausfordern – so VON HENTIG (vgl. 1996, S. 104)! In abgeschwächter Form findet man eine Vermeidungshaltung gegenüber dem Misslingen auch in der Erlebnispädagogik. Da stellen HECKMAIR und MICHL (1993) die

verbindliche Forderung auf, dass erlebnispädagogische Aktionen gelingen müssen (vgl. S. 65). In Anbetracht dieser Voraussetzungen spricht OELKERS (1992) von einem „Positivierungszwang“ (S. 108) erlebnispädagogischer Erlebnisse, insofern nämlich lehrreiche, aber negative Erlebnisse ausgeschlossen bleiben sollen. Gibt es demnach auch eine Sonnenseite des Misslingens?

2.4 Zur Sonnenseite des Misslingens

Mit meinen folgenden Hinweisen zur Sonnenseite des Misslingens verbinde ich nicht die Forderung, rückhaltlos und rücksichtslos ernsthafte Misserfolge zu inszenieren. Nichtsdestotrotz halte ich das Misslingen, z.B. das Kentern beim Paddeln, den Sturz beim Klettern oder beim Inline-Skaten, für eine wichtige und eigentlich unentbehrliche Lernerfahrung: Eine realistische Selbsteinschätzung braucht Korrekturmöglichkeiten.

Wer beim alpinen Wildwasser das Besichtigen schwieriger und gefährlicher Stellen vernachlässigt oder sich beim Besichtigen eines Wildbaches überschätzt, weil er sich und sein Können über- und die Schwierigkeit unterschätzt, kann – wenn er Pech hat – eine zweite Chance mehr bekommen, um es beim nächsten Mal besser zu machen. Leichtsinn, Waghalsigkeit, Übermut und Selbstüberschätzung können somit durch die Situation korrigiert oder gar bestraft werden. Pädagogisch kann diese lebensbedrohliche Korrektur nicht im Vordergrund stehen. Nichtsdestotrotz gilt die Erfahrung des Scheiterns aus pädagogischer Sicht als wichtig. So vertritt BECKER (2001) die Ansicht, dass für den jugendlichen Bildungsprozess sowohl die Erfahrung des Gelingens als auch oder gerade die des Misslingens bedeutsam sind; zu seiner Abenteuerpädagogik gehört jedenfalls die Erfahrung, „dass er [der Jugendliche; P.N.] in einer Situation scheitert, obwohl er sicher war, sie meistern zu können“ (S. 12). Gerade wenn es um eine möglichst realistische Selbsteinschätzung geht, dürfen den Heranwachsenden die negativen Folgen ihrer Überschätzung und Inkompetenz nicht verborgen bleiben. Sie sollen vielmehr aus ihren Fehleinschätzungen oder Fehlhandlungen lernen können. Denn wenn Wagnisangebote auf ein Gelingen programmiert werden, oder wenn man pädagogisch vor allem auf die Macht suggerierter Gefahr setzt (vgl. PRIEST & GLASS, 1997), nimmt man in Kauf, dass oftmals nur der reine Spaß oder Fun dominiert (vgl. BECKER, 2001, S. 14).

Auch misslingende Wagnisse können Identitätsbildung positiv unterstützen: Hier greife ich auf eine fallbezogene Interpretation von STELTER (2001) zurück. Interpretiert wird eine Bewegungssequenz, in der zwei Mädchen mit ihren Inline-Skates zunächst ein leichtes Straßengefälle nutzen, um sich hinunterrollen zu lassen, anschließend ziehen sie sich mit einem Sprungseil hintereinander her und forcieren dann den Seilzug so, dass ein Mädchen den Halt verliert und in eine Hecke geschleudert wird. Nach dem ersten Schreck lachen beide Mädchen. Dann lässt sich die andere von der Beschleunigungskraft des Seils in die Hecke werfen (vgl. S. 281). Weil beide Mädchen lachen und sich anschließend weiter mit diesem Beschleunigungseffekt beschäftigen, ist wohl davon auszugehen, dass der Sturz in die Hecke ein Misslingen, aus Sicht der Mädchen aber ein gewolltes oder im Nachhinein

geschätztes Misslingen darstellt. Die beiden Mädchen tasten sich also langsam an diese Bewegungssituation heran und setzen sich dabei mehr oder weniger bewusst der Unsicherheit eines bedrohlichen Sturzes aus, wobei ihr Scheitern ohne erkennbare negative Konsequenzen für sie selbst (Verletzung) und ihre soziale Beziehung (Streit) bleibt. In diesem Fall geht STELTER deshalb von einer „positiven Wirkung auf das Leibselbst“ (S. 286) aus.

Die von mir aufgezeigten ambivalenten Folgen sportlicher Wagnisse lassen die wichtige und grundsätzliche Frage nach der pädagogischen Verantwortbarkeit aufkommen, die jedoch nicht allgemein und entgültig beantwortet werden kann. Angesichts der schmerzhaften und mitunter sogar tödlichen Folgen misslungener Wagnisse müssen Möglichkeiten und Folgen einer pädagogischen Kontrolle erörtert werden. Eine Kontrollmöglichkeit besteht in der Auswahl relevanter Situationen. Allerdings ist eine solche Auswahl nach BECKER (2001) paradox, insofern die Entschärfung der ernsthaften Situation bildungsrelevante Erfahrungen abschwächt und allzu ernsthafte Handlungssituationen „Beeinträchtigungen der psychosozialen Integrität“ (S. 14) nach sich ziehen können.

In der Sportpädagogik gilt folgender Konsens: Angebote im Schulsport dürfen nur mit einem „dosierten Risiko“, so ERDMANN (1990), behaftet sein, insoweit mögliche Handlungsfehler und Irrtümer der Schülerinnen und Schüler verzeihlich und ohne gravierende Folgen bleiben müssen. Denn auch oder insbesondere bei Wagnisangeboten im Schulsport existiert die berechtigte und begründete Erwartung der Eltern, dass ihre Kinder unversehrt aus dem Sportunterricht herauskommen.

3 Didaktische Empfehlungen für den Schulsport

Angesichts der Vielfalt didaktischer und methodischer Aspekte, die aus der Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten erwachsen, muss ich mich notwendigerweise beschränken. Grundsätzlich unterscheide ich drei didaktische Elemente, die ein Wagnisangebot im Schulsport strukturieren können: das *Aufsuchen*, das *Aushalten* und das *Auflösen* (vgl. NEUMANN, 1999, S. 145-150). Während nun üblicherweise das Bemühen im Vordergrund steht, für den Schulsport geeignete Wagnisinhalte oder kleine Bewegungsarrangements zu konstruieren oder auszuweisen, frage ich, was zu tun ist, wenn die Wagnissituation vorbei ist. Fünf knappe Anmerkungen sollen die Bedeutung des Auflösens anzeigen. Damit im Schulsport kein unreflektiertes Bewältigen sportlicher Wagnisse im Vordergrund steht, muss insbesondere dem Auflösungsprozess Beachtung geschenkt werden:

1. Nach dem sportlichen Wagnis können die Schülerinnen und Schüler ihren Mitschülern und der Sportlehrkraft von der erlebten Spannung des Gelingens oder Misslingens berichten. Ihr Ende finden Wagnisse demnach in Mitteilungen, was und in welcher Weise erlebt wurde. Um den Wunsch und das Bedürfnis des Erzählens nicht zu übergehen, sollte schon bei der Planung an geeignete Reflexionsschritte gedacht werden.

2. Im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs können individuelle Schilderungen im Hinblick auf erwünschtes und nicht erwünschtes Verhalten aufgegriffen werden wie beispielsweise folgende Schüleraussagen: „Ich habe mich getraut, weil ich wusste, dass die anderen aufpassen!“ „Ich bin nur gesprungen, weil hinter mir schon die nächsten kamen und ich denen im Weg stand“.
3. Im Gespräch kann auch geklärt werden, ob und inwieweit die jeweiligen Wagnisaufgaben von den Schülerinnen und Schülern überhaupt als Wagnisse erlebt wurden. Was ist zu tun oder kann getan werden, wenn der Wagnisparcours beispielsweise von der Mehrheit als „fad“ bezeichnet wird? Was kann aus Schülersicht besser gemacht werden?
4. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch mit dem Erleben anderer konfrontiert werden und ihre Urteilsbildung reflektieren: Sind beispielsweise Schüler, die sich nicht oder auf den ersten Blick weniger gewagt haben als andere deshalb „Angsthasen“?
5. Vielleicht kann in einer gemeinsamen Reflexion auch eine Verknüpfung mit dem außerschulischen Bewegungsleben der Schüler hergestellt werden. Inwieweit können die Schüler die im Sportunterricht gemachten Wagniserfahrungen außerschulisch nutzen?

4 Ein kurzes Fazit

Ausgehend von einer knappen begrifflichen Einordnung des Wagnissports habe ich die pädagogische Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten vor dem Hintergrund ihres potenziellen Gelingens und Misslingens näher ausgeführt. Während die Beschreibung der Sonnenseite des Gelingens und der Schattenseite des Misslingens dem pädagogischen *mainstream* folgt, finden sich meine Überlegungen zur Schattenseite des Gelingens und zur Sonnenseite des Misslingens in der Sportpädagogik und der Erlebnispädagogik nur selten und unsystematisch. Meines Erachtens müssen auf der Seite des Gelingens eine *Gladiator Komponente*, eine *Körperbedrohung*, eine *Identitätszerstörung*, eine *gelernte Sorglosigkeit* sowie eine endliche *Steigerungsspirale* als pädagogisch bedenkliche Aspekte mitbedacht werden. Im Misslingen kann schließlich trotz der vermeintlich negativen Begleiterscheinungen auch eine Möglichkeit gesehen werden, zu einem *realistischen Selbstbild* zu finden und *identitätsunterstützende Erfahrungen* zu machen.

Nicht zuletzt ist ein möglichst differenziertes Verständnis von der pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten wichtig, um begründet didaktische Entscheidungen treffen zu können: *If life gets boring – don't risk but venture it!*

Literatur

- Allmer, H. (1998). „No risk – no fun“ – Zur psychologischen Erklärung von Extrem- und Risikosport. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 60-89.
- Aufmuth, U. (1989). Die Lust am Risiko. Gedanken über Extremformen der Bergleidenschaft. In K. Dietrich & K. Heinemann (Hrsg.), *Der nichtsportliche Sport: Beiträge zum Wandel im Sport*. (S. 120-135). Schorndorf: Hofmann.
- Becker, P. (2001). Vom Erlebnis zum Abenteuer. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik. *Sportwissenschaft*, 31, 3-16.
- Bollnow, O.F. (1965). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehni, H. (1990). Bewegungserziehung im Schulalltag. *Die Grundschulzeitschrift*, 4, 2-9.
- Erdmann, R. (1990). Sicherheit und Risikoerleben – Widerspruch? In H. Kördle, H. Lutter & A. Thomas (Hrsg.), *Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport*. (S. 110-115). Köln: bps.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (1998). *Kooperative Abenteuerspiele* (3. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2001). *Kooperative Abenteuerspiele 2*. Seelze: Kallmeyer.
- Hartmann, H.A. (1996). The Thrilling Fields oder: „Bis ans Ende – und dann noch weiter“. Über extreme Outdoor Aktivitäten. In H.A Hartmann & R. Haubl (Hrsg.), *Freizeit in der Erlebnisgesellschaft*. (S. 67-94). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1993). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Hentig, v. H. (1966). Kurt Hahn und die Pädagogik. In H. Röhrs (Hrsg.), *Bildung als Wagnis und Bewährung* (S. 41-82). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hentig, v. H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- Junge, M. (2000). *Ambivalente Gesellschaftlichkeit. Die Modernisierung der Vergesellschaftung und die Ordnung der Ambivalenzbewältigung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und Folgerungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2002). Wagnis und Abenteuer. In J. Dieckert & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 235-241). Schorndorf: Hofmann.
- Pfister, G. (2002). Frauen und Männer. In J. Dieckert & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 197-208). Schorndorf: Hofmann.
- Pfützner, M. (2001). *Das Risiko im Schulsport: Analysen zur Ambivalenz schulsportlicher Handlungen und Folgerungen für die Sicherheitsförderung in den Sportspielen*. Münster: Lit.
- Priest, S. & Glass, M. (1997). *Effective Leadership in adventure programming*. o.O.
- Probst, P. (2000). Freizeit- und Erlebniswelten: Entwicklung – Trends – Perspektiven. In A. Steinecke (Hrsg.), *Erlebnis- und Konsumwelten* (S. 104-118). München, Wien: Oldenbourg.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In H. Heckhausen & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung (Enzyklopädie der Psychologie, Band 4)* (S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Schleske, W. (1977). *Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Schleske, W. (1991). Grenzerfahrungen in den Erlebnissportarten – gesteigertes Leben, konstruktive Selbstdarstellung und aktive Selbstermutigung. In S. Redl, R. Sobotka & A. Russ (Hrsg.), *Sport an der Wende* (84-93). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schulz-Hardt, S., Frey, D. & Lüthgens, C. (1996). Sorglosigkeit und Risikoakzeptanz. In G. Weninger & C. Hoyos (Hrsg.), *Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz – Handwörterbuch verhaltenswissenschaftlicher Grundbegriffe* (S. 459-467). Heidelberg: Asanger.
- Sportjugend NRW (Hrsg.). (1999). *Praxismappe Abenteuer/Erlebnis* (3. Auflage). Duisburg: media team.
- Stelter, R. (2001). Die identitätsstiftende Bedeutung der menschlichen Bewegung. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre. Teil 1* (S. 268-290). Immenhausen: Afra.

ECKART BALZ

Zur Einführung (in den Arbeitskreis 1): Risiken & Ressourcen

In diesem Arbeitskreis werden die speziellen Gefahren und besonderen Chancen risikoreichen Sporttreibens thematisiert. Das geschieht aus dem pädagogischen Interesse an einer verantwortungsbewussten Gestaltung des Schulsports. Vor allem wollen wir zeigen, dass Maßnahmen zur Sicherheitsförderung und Möglichkeiten der Wagniserziehung sich fruchtbar miteinander verbinden lassen: und zwar sowohl bezüglich der sportpädagogischen Reflexion als auch hinsichtlich der sportunterrichtlichen Praxis.

Allerdings ist der Versuch einer (partiellen) Integration von Sicherheitsförderung und Wagniserziehung keineswegs selbstverständlich. Vor etwa 15 Jahren stand nämlich der klassischen Unfallverhütung – unter dem Motto „Unfall ist kein Zufall“ (sportpädagogik 5/1988) – recht unverbunden eine wagnispädagogische Auffassung gegenüber. Sie besagt(e), dass die „absolute Beachtung des Prinzips der Unfallvermeidung [...] das Sporttreiben als potentielle Gefährdung von Menschen ausschließen und den Sportunterricht selbst aufheben“ würde (TREBELS, 1988, S. 25). Wie die mögliche „Balance zwischen Sicherheitsbedürfnis und Risikoverhalten“ (S. 27) im Einzelnen aussehen könnte, ist zu diesem Zeitpunkt jedoch noch völlig unklar.

In den folgenden Jahren nahmen beide Denkrichtungen (meist unabhängig voneinander) ihre eigene Entwicklung, wurden bestärkt, differenziert und modifiziert – so etwa von der Unfallverhütung über die Sicherheitserziehung zur Sicherheitsförderung. Als man schließlich (eher zufällig) ins Gespräch kam, schien es zunächst, als sollten vor allem die Unterschiede beider Denkrichtungen herausgestellt werden. Die auf den entsprechenden Veranstaltungen angesetzten „Streitgespräche“ offenbarten jedoch bald, dass mehr greifbare Gemeinsamkeiten als vermeintliche Widersprüche die Diskussion bestimmten. Was sich dort abzeichnete, brachte der Vertreter des westfälischen Gemeinde-Unfall-Versicherungsverbandes HUNDELOH (2000, S. 260) folgendermaßen auf den Punkt: „Das Zulassen von Wagnis, Abenteuer und Risiko gehört ebenso zur Sicherheitsförderung wie das Reglementieren oder Einschränken“. Vor diesem Hintergrund formulierte HÜBNER (1999) den Vorschlag, eine pädagogische Perspektive in den neuen nordrhein-westfälischen Lehrplänen umfassend „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ zu bezeichnen.

So gesehen ist es letztlich eine Frage des Blickwinkels, ob für die Thematisierung von unsicheren Situationen schulsportlichen Handelns eher Aspekte der Sicherheitsförderung oder der Wagniserziehung in den Vordergrund gerückt werden. In seiner Dissertation über das „Risiko im Schulsport“ charakterisiert PFITZNER (2001, S. 132) beide Denkrichtungen treffend als „Bestandteile“ derselben Sache: Es gehe nämlich darum, die „intendierten persönlichkeitsstärkenden Aspekte“ als auch die „möglichen negativen Folgen der Entscheidungen mit ungewissem Ausgang“ im Auge zu behalten. Analog hierzu weist NEUMANN (1999, S. 139) darauf hin, dass

ein angemessener „Umgang mit Unsicherheit“ erfordere, „Schüler mit Risikosituationen vertraut zu machen und sie darin zu bestärken“ (NEUMANN, 1999, S. 139). Dem entsprechend ließe sich ein *Kompetenter Umgang mit Unsicherheit im Schulsport* als gemeinsame Zielrichtung bzw. Schnittmenge von Sicherheitsförderung und Wagniserziehung ausweisen (vgl. Abb.1).

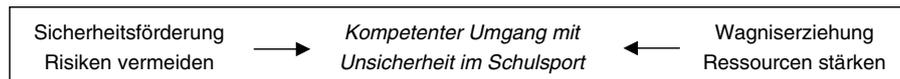


Abb. 1. *Kompetenter Umgang mit Unsicherheit im Schulsport.*

Eine solche integrative Figur ist im Sinne wissenschaftlicher Betrachtungsweisen nicht unüblich. Prüft man beispielsweise gesundheitswissenschaftliche Betrachtungen der Gesundheitsförderung (im Sport), wird erkennbar, dass sich neben dem klassischen Risikofaktoren-Modell zusehends ein ressourcenorientiertes Schutzfaktoren-Modell etablieren konnte; trotz aller Konkurrenz zwischen diesen Modellen behandeln sie mit Ernährung, Bewegung, Stress etc. viele gemeinsame gesundheitswirksame Aspekte, die je nach Blickwinkel entweder ein Risiko (z.B. Dysstress, soziale Isolierung) oder eine Ressource (z.B. Eustress, soziale Unterstützung) für unsere Gesundheit darstellen. Aus pädagogischer Sicht ist es deshalb von besonderer Bedeutung, sich mit der gesundheitlichen Ambivalenz von sportlichen Aktivitäten auseinander zu setzen (vgl. BALZ, 1995, S. 114-115).

Gleiches gilt nun für unser Thema zwischen Sicherheitsförderung und Wagniserziehung. Im Folgenden wollen wir es additiv und integrativ behandeln, indem

- PFITZNER über Grundlagen und Ergebnisse einer „Sicherheitsförderung im Schulsport“ berichtet,
- NEUMANN sicherheitsrelevante Konturen einer „Wagniserziehung im Schulsport“ nachzeichnet,
- HÜBNER einige Vorschläge zur Integration von Wagnis und Sicherheit macht und
- RINKE Untersuchungsergebnisse zur Gefahrenkenntnis im Schulsport vorstellt.

Literatur

- Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Hübner, H. (1999). „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport? In L. Kottmann, H.-J. Schaller & G. Stibbe. (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 104-118). Schorndorf: Hofmann.
- Hundeloh, H. (2000) Sicherheitsförderung im Schulsport – mehr als Unfallverhütung! *Körpererziehung*, 50, 259-262.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Pfitzner, M. (2001). *Das Risiko im Schulsport – Analysen zur Ambivalenz schulsportlicher Handlungen und Folgerungen für die Sicherheitsförderung in den Sportspielen*. Münster: Lit.
- Trebels, A.H. (1988). Wagnis und Sicherheit. Die Unfallvermeidung als sportpädagogisches Problem. *sportpädagogik*, 12 (5), 25-27.

MICHAEL PFITZNER

Sicherheitsförderung im Schulsport

1 Einleitung

Fragen der Sicherheit im Schulsport wurden von seiten der Sportwissenschaft bislang eher stiefmütterlich behandelt.¹ Im außerschulischen Sport findet sich für Teilbereiche wie z.B. dem alpinen Skisport eine umfassende Diskussion², während der Schulsport diesbezüglich offensichtlich als wenig relevantes Forschungsfeld erachtet wird.

In sportpädagogischer Hinsicht lassen sich bisher lediglich zwei Ansätze als schulsportorientiert bezeichnen. Einerseits wurde Mitte und Ende der 1980er Jahre von HECKER und ERDMANN ein Ansatz des dosierten Risikos vorgestellt. Zum anderen wurde im Rahmen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen Ende der 1990er Jahre ein von HÜBNER vorgestelltes Konzept unter dem Titel „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ diskutiert.

Mit den Trägern der gesetzlichen Schülerunfallversicherung existiert des weiteren eine außeruniversitäre Institution, die sich mit Sicherheitsaspekten des Schulsports auseinandersetzt. Die gesamte Diskussion wird unter den Schlagworten Unfallverhütung, Sicherheitserziehung und Sicherheitsförderung geführt, deren inhaltliche Ausgestaltung die verschiedenen Phasen der Sicherheitsarbeit im Schulsport markieren.

2 Unfallverhütung – Sicherheitserziehung – Sicherheitsförderung

Grundlegende Bedeutung für Fragen der Sicherheit in pädagogischen Kontexten kommt den Arbeiten SMYRKAS zu. Herausragenden Charakter besitzt dabei die 1988 erschienene Monographie mit dem Titel „Sicherheit als pädagogisches Problem“, in der sich SMYRKA aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit dem technischen Sicherheitsverständnis auseinandersetzt. Insbesondere in den Bereichen Arbeit und Verkehr und als Bestandteil gesundheitserzieherischer Bemühungen hatten sicherheitserzieherische³ Ansätze schon früh Bedeutung gewonnen. SMYRKA stellt in seinem Resümee zu den von ihm analysierten pädagogischen Teilbereichen der Sicherheitserziehung fest, dass „trotz einer gemeinsamen Bezugnahme

1 Nach den Mitte und Ende der 1980er Jahren von RÜMMELE et al. publizierten Beiträgen eines Augsburger Forschungsprojektes beschränkt sich die derzeitige sportwissenschaftliche Auseinandersetzung nahezu ausschließlich auf Aktivitäten der Wuppertaler Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“ (www.uni-wuppertal.de/FB3/sport/sportsoziologie/forschungmsis.htm).

2 Stellvertretend sei hier auf die differenzierten Studien BERGHOLDS (1988) hingewiesen.

3 SMYRKA fasst unter dem Begriff der Sicherheitserziehung alle Ansätze zusammen, bei denen der Mensch zu Sicherheit erzogen werden soll (vgl. SMYRKA, 1988).

auf Sicherheit kein einheitlicher pädagogischer Zugang besteht. Der Mensch wird vielmehr aus verschiedenen Einzelperspektiven wahrgenommen und soll lernen, sich diesen gemäß zu verhalten“ (SMYRKA, 1988, S. 127). Dies hat dazu geführt, dass „ohne den sicherheitspädagogischen Gesamtzusammenhang zu reflektieren [...] aus je spezifischer Bereichsperspektive und nicht ohne Konkurrenz zu anderen Sicherheitsbereichen (vgl. BAGUV, 1976, S. 16) bedenkenlos Maßnahmen für ‚virulente‘ Probleme offeriert [werden]“ (S. 127). Es wurden vielfach, ohne pädagogische Zusammenhänge herzustellen, Erkenntnisse anderer Wissenschaftsbereiche übertragen und Maßnahmen zur Verhaltensänderung bez. einzelner Risikofaktoren in den Raum gestellt; allerdings blieben dabei „soziale Bedingungen für sicherheitsbezogene Probleme, Motive für sicherheitswidriges Verhalten oder die Genese menschlicher Sicherheit“ (S. 128) unreflektiert. Das Anfang der 1980er Jahre zugrunde liegende Wissenschaftsverständnis der Sicherheitserziehung ordnet SMYRKA einer positivistisch bzw. neopositivistisch orientierten Pädagogik zu. Die Eindeutigkeit des technisch-mechanischen Denkens vermittelte die Hoffnung, Unklarheiten und Schwierigkeiten beheben zu können. Die von SMYRKA konstatierte primär monokausal, linear argumentierende Sicherheitsdiskussion hat auch die schulsportorientierte Sicherheitsarbeit für lange Zeit dominiert.

Dazu trägt u.a. die institutionelle Verankerung von Fragen der Sicherheit im Schulsport bei. Die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung sind die per Gesetz für die Sicherheit im Schulbereich zuständig. Mit der 1971 in Kraft getretenen gesetzlichen Schülerunfallversicherung verbinden sich im wesentlichen zwei Aspekte (vgl. VOLLMAR, 1987; Sichere Schule, 1991).

1. Zum einen hat die Einführung der Unfallversicherung eine erhebliche Ausweitung des sozialen Schutzes dargestellt, weil die Rechtssicherheit bei den beteiligten Personen heraufgesetzt wurde. Eine Entschädigung der Folgen eines Unfalls, den Kindergartenkinder, Schüler und Studierende im Rahmen ihres Weges zu oder von der Einrichtung bzw. während ihres Aufenthaltes in der Einrichtung erleiden, erfolgt nunmehr ohne dass die Schuld- und Entschädigungsfrage auf gerichtlichem Wege zu klären ist (vgl. Sichere Schule, 1991, S. 2).
2. Des Weiteren hat die Einführung der gesetzlichen Schülerunfallversicherung die Forderung nach einer Intensivierung der Bemühungen um Sicherheitserziehung und Unfallverhütung mit sich gebracht (vgl. IMO, 1997).

Hinweise zu den rechtlichen Vorgaben der gesetzlichen Schülerunfallversicherung markieren die Arbeitsschwerpunkte der Träger der Versicherung. Derzeitige rechtliche Grundlage ist das Sozialgesetzbuch VII, nach dem die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung die Aufgabe haben, „mit allen Mitteln für die Verhütung von (Schüler)Unfällen und für eine wirksame erste Hilfe zu sorgen“ (FISTER, 2001, S. 84). Die Arbeit der Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung weisen im Bereich von Unfallverhütung und Sicherheitserziehung einen sicherheitstechnischen Schwerpunkt auf, da sie direkten Einfluss lediglich auf den sogenannten „äußeren Schulbereich“ nehmen können. Das heißt, dass verbindliche Regelungen zur Unfallprävention

von seiten der Versicherer lediglich an die Schulsachkostenträger zu richten sind und überwacht werden können. Dies hat sich insbesondere in Unfallverhütungsvorschriften niedergeschlagen, die in Ergänzung zu bestehenden DIN-Normen rechtlich bindende Vorgaben zu den materiellen Aspekten der schulischen Infrastruktur beinhalten. Diese lange Zeit ausschließlichen Bemühungen können treffend unter der Bezeichnung *Unfallverhütung* subsumiert werden. Vorrangige Prämisse war die Herstellung „optimaler“ schulsportlicher Rahmenbedingungen, um Unfälle zu vermeiden.

Grund für eine Erweiterung sicherheitsorientierter Arbeiten im Schulbereich war die Erkenntnis, „dass technische Verbesserungen und Vorkehrungen allein nicht ausreichen, um mehr Sicherheit im Schulsport zu erreichen“ (HÜBNER & HUNDELOH, 1997c, S. 164). Die Schülerunfallzahlen stiegen seit Einführung der gesetzlichen Schülerunfallversicherung – zeitweise sogar bei rückläufigen Schülerzahlen – kontinuierlich an. Auf den Schulsport entfällt mit knapp der Hälfte aller Schulsportunfälle (im Jahr 2000: 691.700/47,3% aller Schülerunfälle im engeren Sinne (vgl. BUK, 2001) das Gros der von den Trägern der gesetzlichen Schülerunfallversicherung registrierten Unfälle. Auch wenn den Unfallkassen und Versicherungsverbänden eine direkte Einflussnahme auf den sog. „inneren Schulbereich“ nicht möglich ist, kann eine Intensivierung der Arbeit, die den schulischen Unterricht zum Inhalt nimmt, festgestellt werden. Neben die sicherheitsgerechte Überwachung der sportunterrichtlichen Infrastruktur rückte damit das konkrete unterrichtliche Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund. Die Bemühungen, die nun unter dem Schlagwort der *Sicherheitserziehung* einen erweiterten Zugang nahmen, schlugen sich in vielfältigen Unterrichtsmaterialien⁴ nieder, die Sport unterrichtenden Lehrkräften an die Hand gegeben werden, um neben der passiven Sicherheit der Gebäude und Geräte auch die aktive Sicherheit der handelnden Akteure verstärkt anzugehen.

Eine deutliche Erweiterung der Auseinandersetzung mit Fragen der Sicherheit im Schulsport stellt das Konzept der *Sicherheitsförderung* dar, das HUNDELOH vorstellt. HUNDELOH weist die in Abb. 1 dargestellten fünf Handlungsfelder aus, in denen Maßnahmen der Sicherheitsförderung ansetzen können. Sicherheitsförderung – so HUNDELOH – ist eine der fächerübergreifenden Aufgaben der Schule. In der Konkretisierung seines Ansatzes der Sicherheitsförderung fordert HUNDELOH, dass nicht Überbehütung und Risikoeliminierung das Ziel sein darf. „Sicheres Verhalten erfordert den selbständigen und selbstverantwortlichen Menschen, der u.a. im ‚Schonraum‘ Schule lernt, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen und mit Risiken umzugehen, d.h. Risikokompetenz aufzubauen“ (HUNDELOH, 1999, S. 8). HUNDELOH propagiert eine „Risikodosierung“ in der Schule. Sie bietet Anlässe, „Risiken

4 Der Bundesverband der Unfallkassen gibt eine Schriftenreihe zur Theorie und Praxis der Unfallverhütung und Sicherheitserziehung heraus (vgl. z.B. BAGUV, 1989 & 1997). Einen sehr umfangreichen Bestand haben die ebenfalls vom BUK herausgegebenen „Lehrerbrieft zur Unfallverhütung und Sicherheitserziehung“ angenommen, die sich konkret mit unterrichtsdidaktischen Fragen vor dem Hintergrund eines sicheren Unterrichts auseinandersetzen (vgl. z.B. UNGER, 1989). Umfangreiche Schriftenreihen publizieren zudem die einzelnen GUVVs und Unfallkassen (vgl. PFITZNER, 2001, S. 112ff.).

und Gefahren zu erkennen, zu bewältigen und ggf. zu beseitigen, um dadurch neue Sicherheit zu gewinnen“ (S. 8).

- **Bau, Einrichtung und Ausstattung:** Schulgebäude, Klassenräume, Schulgelände, Ergonomie, Schulweg, Sporthalle, Sportgeräte, usw.
- **Organisation und Organisationsentwicklung:** Pausenordnung, Schulprogramm, Kommunikation, Schulklima, Rhythmisierung von Unterricht, usw.
- **Bildung:** Unterrichtsinhalte, Planung und Durchführung von Unterricht, Erste Hilfe, usw.
- **Erziehung:** Gewaltprävention, Rücksichtnahme, Teamfähigkeit, Mobilität, Selbstverantwortung, psychomotorische Förderung, usw.
- **Gesellschaft und Politik:** Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Netzbildung, Kooperation, Regelungen und Gesetze, Lehrplan und Richtlinien, usw.

Abb. 1. Handlungsfelder der Maßnahmen schulischer Sicherheitsförderung (nach HUNDELOH, 1999 & 2000).

Die Zielsetzung des umfassenden Ansatzes der Sicherheitsförderung formuliert HUNDELOH wie folgt:

„Die Schüler/-innen sollen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen lernen und sich aneignen, die sie in die Lage versetzen, mit Risiken und gesundheitsbelastenden Lebensbedingungen in gegenwärtigen und zukünftigen Situationen umzugehen“ (HUNDELOH, 2000, S. 261).

2.1 Sportpädagogische Ansätze der Sicherheitserziehung im Schulsport

Lediglich zwei sportpädagogische Ansätze im Kontext schulsportlicher Sicherheitsfragen sind bisher diskutiert worden. Die Kölner Sportpädagogen HECKER und ERDMANN erkennen besondere Möglichkeiten des Sports in der Auseinandersetzung mit Situationen „dosierten Risikos“, um Schülerinnen und Schülern zu angemessenem Selbstbewusstsein und zu Selbstständigkeit zu verhelfen. Es kann

„nicht sinnvoll sein, Heranwachsenden einen Schonraum zu geben, in dem sie sich ganz sicher sein können. Vielmehr scheint es sinnvoll zu sein, dosiertes Risiko zuzulassen, damit gelernt werden kann, das Verhalten so zu entwickeln und auszurichten, dass Gefahren gemeistert werden können“ (HECKER, 1989b, S. 387).

ERDMANN definiert das dosierte Risiko dahingehend,

„daß man bewusst die Möglichkeit eines Fehlschlages einräumt. Dosierte wird es bezeichnet, weil es 1. eine realistische Bewältigungschance besitzt und 2. ein Scheitern keine gravierende Konsequenz im Sinne von Verletzungen nach sich ziehen muß“ (1990, S. 113).

HECKER spricht sich somit nachhaltig für den Umgang mit dosierten Risiken aus, da damit „die Fähigkeit erworben wird, die eigene Leistungsfähigkeit in den Handlungssituationen realistisch einschätzen zu können“ (HECKER, 1989a, S. 331). Individuelle Verhaltensweisen wie realistisches Einschätzungsvermögen, Frustrationstoleranz, Risikoverhalten, psychische Ausdauer (vgl. HECKER, 1989b, S. 395) könnten durch sportliches Handeln beeinflusst werden. Es bleibt festzuhalten, dass dem Ansatz von HECKER und ERDMANN keinerlei empirische Untersuchungen zur Gültigkeit der dort formulierten Annahmen und Forderungen zu Grunde liegen. Praxisnahe Hinweise zu den dosierten Risiken geben die Autoren nicht. Zudem werden keine Erkenntnisse zum schulsportlichen Unfallgeschehen berücksichtigt. Daher „[ver-

stehen sich] sämtliche Beiträge [...] eher als Lebensweisheiten und als allgemeiner Appell für die Unersetzlichkeit des Sports und seine vielfältigen Möglichkeiten“ (HÜBNER, 1999, S. 112).

Erstmals 1997 im Kontext der Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen legt HÜBNER seine Auffassung einer Sicherheitserziehung als Bestandteil einer neuen pädagogischen Perspektive dar. Unter dem Titel „*Mit Bewegungsrisiken umgehen können*“ formuliert er Ansatzpunkte und Bausteine eines Konzepts schulischer Sicherheitserziehung. HÜBNER stellt fest, dass „nur in der Schule [...] alle Schülerinnen und Schüler die Chance [haben], unter professioneller Anleitung zu lernen, wie sie mit Bewegungsrisiken umgehen können und welche Kompetenzen sie für ein zunehmend selbstbestimmtes sicherheitsgerechtes Handeln benötigen“ (HÜBNER, 1997c, S. 41). In Tab. 1 stellt HÜBNER eine Systematik der von Schülerinnen und Schülern anzueignenden Handlungsdispositionen auf. HÜBNER formuliert seine unterbreiteten Vorschläge zur Sicherheitserziehung im Schulsport im Kontext einer empirischen Unfallforschung, die konkrete Rückschlüsse auf sicherheitserzieherische Dimensionen und Teilqualifikationen ermöglicht. Aus der Vielzahl der Einzelergebnisse zum Themenfeld „Gesundheitsschutz und Sicherheitserziehung“, die in der Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“ an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal⁵ in über zehn Jahren gewonnen werden konnten, entwickelt er seine Forderungen, wie die „Schaffung einer konzentrationsfördernden Atmosphäre im Unterricht und die Vermeidung eines zu sorglosen und risikofreudigen Verhaltens (MIRBACH, 1995, S. 245)“ (S. 41). Interessant erscheint der Hinweis auf die „Schaffung der notwendigen motorischen Grundlagen für ein sicheres Sporttreiben, wozu auch ‚die Schulung des Verhaltens in provozierten (kalkulierbaren!) Risikosituationen, z.B. im Rahmen von Fallübungen oder bei der Fortbewegung in unübersichtlichen Situationen‘, gehört“ (MIRBACH, 1995, S. 245) (S. 41). Des Weiteren fordert HÜBNER „erhöhte Sicherheitskompetenzen bei den sportunterrichtenden Lehrkräften“ (S. 43).

Grundlegendes Anliegen einer Sicherheitserziehung im Schulsport ist es –so HÜBNER– ein Kompetenzzernen bei Schülerinnen und Schülern zu initiieren. Dieses vollziehe sich analytisch gesehen auf drei Ebenen: Die Aneignung sicherheitsfördernder *Sachkompetenz* vollzieht sich durch die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zum Unfallgeschehen und seinen Rahmenbedingungen, mit Ergebnissen zu personellen Faktoren und medizinischen Aspekten (Diagnose, Erste Hilfe), mit übergreifenden Bereichen (z.B. alltägliche Bewegungsrisiken) usw. Da „viel zu wissen, zu wenig sei“, sollen Schülerinnen und Schüler darüber hinaus Einstellungen entwickeln, um die Gefahren für sich und ihre Mitschüler, einen Unfall im Schulsport zu erleiden, zu verringern. Bei dieser Verbesserung der *Sozialkompetenz* geht es um die Einsicht auf Schülerseite, ihr Bewegungskönnen verbessern zu wollen, die Bereitschaft, sich auf andere verlassen zu können und für andere einen verlässlichen Partner darzustellen. HÜBNER führt auch den Fair play-Gedanken an und sieht es

5 Vgl. zu den Ergebnissen der empirischen Unfallforschung im Schulsport: HÜBNER (1997a); HÜBNER & MIRBACH (1991); HÜBNER & PFITZNER (2000, 2001a,b).

als notwendig an, dazu beizutragen, Schülerinnen und Schüler für individuelle Unterschiede zu sensibilisieren und den Wert „Gesundheit“ als bedeutsam zu erachten (vgl. ebd.). HÜBNER plädiert dafür, dass Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft zeigen sollen, „gelernte Sorglosigkeit infrage zu stellen“ (HÜBNER, 1999, S. 115), also über ihr „alltägliches“ sportliches Handeln zu reflektieren und es ggfls. zu verändern. Ein dritter Ansatzpunkt ist eine auf motorischer Ebene veranlagte Erhöhung der Selbstkompetenz. Diese zeigt sich als Synthese einer Vielfalt von Einzelaspekten. Koordinative wie konditionelle Faktoren gilt es ebenso zu verbessern wie Techniken der Hilfestellung zu erlernen und anzuwenden (vgl. HÜBNER, 1997c; dazu auch HÜBNER, 1999).

Von besonderer Relevanz ist der Erwerb grundlegender Fähigkeiten zur Bewältigung typischer Risikosituationen. Vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse über das Unfallgeschehen im Schulsport räumt HÜBNER den Fähigkeiten „fallen und landen, fair abwehren, Übersicht gewinnen und behalten, Geschwindigkeiten einschätzen, Ball- und Laufwege erkennen“ (S. 42) besondere Bedeutung zu. Sie wiesen eine hohe Affinität zu Unfallschwerpunkten im Schulsport auf.

Tab. 1. Dimensionen und Teilqualifikationen eines Konzeptes der Sicherheitserziehung im Schulsport (gekürzt aus: HÜBNER, 1997c, S. 42).

Gesundheitsschutz und Sicherheitserziehung – Systematik der anzueignenden Handlungsdimensionen –			
Kenntnisse		Einstellungen	Fähigkeiten/Fertigkeiten
... über Risiken in sportlichen Situationen	Unfallschwerpunkte in den Sportarten	Sein Bewegungskönnen verbessern wollen	Konditionelle und koordinative Voraussetzungen für aktives & situationsangemessenes Sicherheitsverhalten (allgemeine Fitness)
	Sicherheitstechnische Aspekte	Bereitschaft, sich auf andere zu verlassen	
... über Maßnahmen zur Unfallvermeidung	Org. Rahmen	Bereitschaft, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen	Realistische Selbsteinschätzung des eigenen motorischen Könnens
	Helfen & Sichern		
	Selbstsicherung		
... über Belastungsformen und -grenzen	Stop-Regeln	Bereitschaft, Regeln zu vereinbaren und einzuhalten	Wahrnehmungs-, Antizipations-, Reaktionsfähigkeit entfalten
	Funktionelle	Individuelle Unterschiede akzeptieren	
	Emotionale		
	Kognitive		
... zur Bestimmung	Soziale	„Ja“ zum Fair play und zur Unverletzlichkeit der „Anderen“	Bewältigung typischer Risikosituationen, z.B. - fallen und landen - fair abwehren - Übersicht gewinnen und behalten
	Der eigenen Risikobeurteilung und -akzeptanz		
... über Bewegungsrisiken in alltäglichen Lebenssituationen	als Verkehrsteilnehmer	Gesundheit und Unverletzlichkeit als positiven Wert schützen und bewahren wollen	- Geschwindigkeiten einschätzen - Ball- und Laufwege erkennen
	Im Haushalt		
	In Freizeit und Arbeitswelt		
			Fremd- und Selbstsicherung (einschl. Ersthilfe durchführen)
Ebenen des Kompetenzerwerbs			
Sachkompetenz		Sozialkompetenz	⇔ Selbstkompetenz

Zur Verdeutlichung der empirischen Basis des Ansatzes „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ werden ausgewählte Ergebnisse der nordrhein-westfälischen Studie zum schulsportlichen Unfallgeschehen vorgestellt, die auch für zukünftige Strategien im Feld der Sicherheitsförderung im Schulsport von Bedeutung sind. Die Erkenntnisse wurden mit Hilfe einer Lehrer- und Schülerbefragung erhoben (n=1439) und auf ihre Repräsentativität geprüft.⁶ Die Studie ist die erste für ein gesamtes Bundesland erstellte differenzierte Analyse des schulsportlichen Unfallgeschehens.

2.2 Erkenntnisse der Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“

Mit den Studien zum Unfallgeschehen im Schulsport wird die Zielsetzung verfolgt, Grundlagenwissen bereit zu stellen, das Arbeitsschwerpunkte für die Sicherheitsförderung im Schulsport ermitteln hilft.

Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich mit Blick auf die verschiedenen *Schulformen*, dass das Gymnasium die am stärksten mit Sportunfällen belastete Schulform ist. Sobald aber nicht nur die absoluten Unfallzahlen der jeweiligen Schulformen, sondern auch die unterschiedlichen Schülerzahlen und der Umfang des erteilten Sportunterrichts der jeweiligen Schulformen mit einberechnet werden, ändert sich das Bild grundlegend.

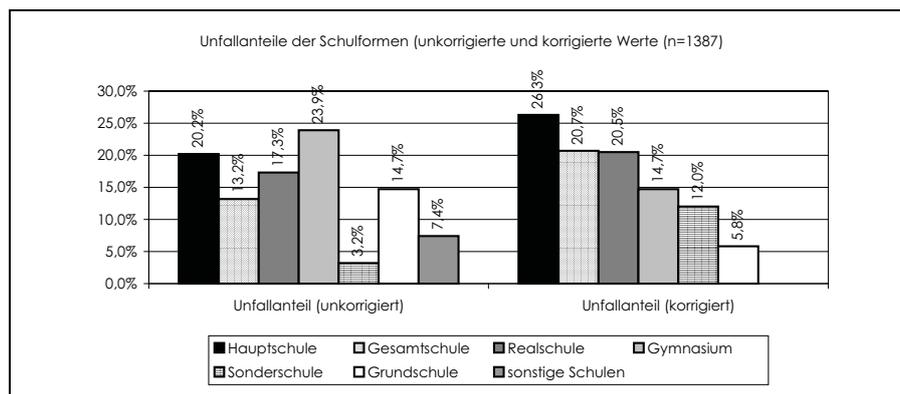


Abb. 2. Unfallanteile der Schulformen (Nordrhein Westfalen, Schuljahr 1998/ 99, korrigierte/unkorrigierte Werte).

Das Unfallrisiko der Hauptschule ragt demnach deutlich hervor. Der Risikofaktor (2,16) ist mehr als einen Punkt höher als am Gymnasium (1,21). Dazwischen liegen mit einem nahezu gleichen Risikofaktor die Gesamtschule und die Realschule. Eine Berechnung der Unfallanteile an allen Schulformen unter der (fiktiven) Annahme, alle Schulformen besäßen die gleiche Schülerzahl und würden ihren Schülern gleich viel Sportunterricht erteilen, bietet eine realistische Sicht: Die Unfallanteile an der Hauptschule, der Gesamtschule und Sonderschule sind deutlich größer als es

⁶ Zur Methodik dieser Untersuchung und den weiteren Studien der Wuppertaler Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“ vgl. PFITZNER (2002).

die vordergründige Betrachtung der absoluten Unfallzahlen erscheinen lässt. Nahezu ein Viertel der Unfälle entfielen auf die Hauptschule. Knapp jeder fünfte Unfall würde sich an der Gesamtschule ereignen. Einen etwas geringeren Anteil nähme die Realschule ein. Auf das in der Stichprobe mit den meisten Unfällen belastete Gymnasium entfielen nur ein Anteil von 14,7%. Lediglich jeder 20. Unfall würde sich an der Grundschule ereignen (vgl. Abb. 2).

Eine Betrachtung der Altersstruktur der verunfallten Schüler und der Jahrgangsstufen, in denen sie sich befinden, belegt die herausragende Rolle der Sekundarstufe I für das schulsportliche Unfallgeschehen. Die Jahrgänge 7 bis 10 besitzen einen Unfallanteil von 50%, während der Anteil der Primarstufe mit rund 13% und der Oberstufe mit knapp 20% deutlich geringer ausfallen (vgl. Abb. 3).

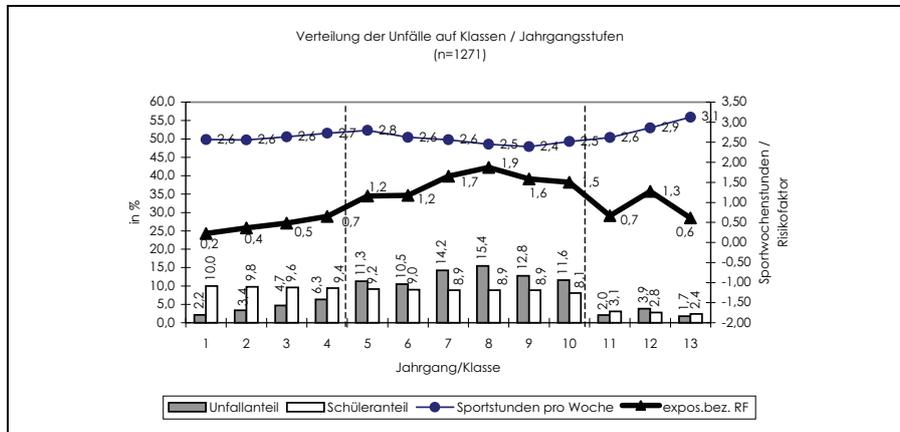


Abb. 3. Verteilung der Unfälle auf Klassen/ Jahrgangsstufen (Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 1998/99).

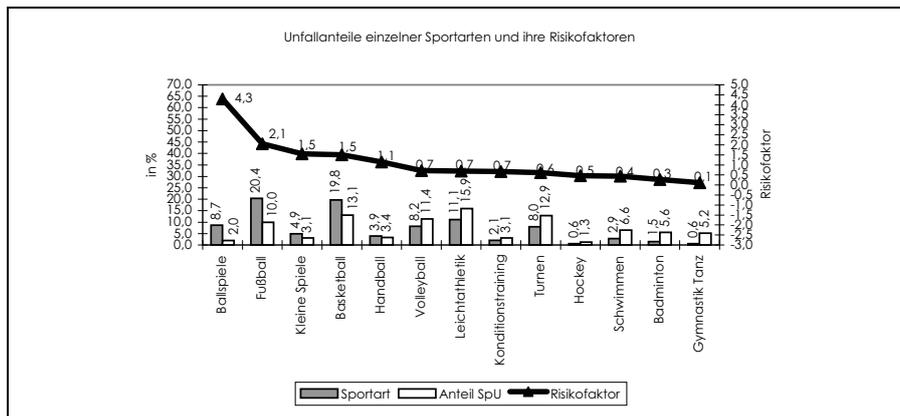


Abb. 4. Unfallanteile einzelner Sportarten und ihre Risikofaktoren (Nordrhein-Westfalen, Schuljahr 1998/99).

sicheren Vermittlung des Handballspiels (HÜBNER & PFITZNER, 2002) erstellt, die sich als ein Baustein der Sicherheitsförderung im Schulsport, wie sie HUNDELOH dargestellt hat, versteht. Darin wird situationsorientiert auf primäre Unfallursachen hingewiesen und ein Perspektivenwechsel bei Sport unterrichtenden Lehrkräften eingefordert. D.h., dass Sport unterrichtende Lehrkräfte aus der Schülerperspektive heraus Anforderungen, die sie in ihrem Unterricht stellen, analysieren und so tradierte Vermittlungswege im Sportspiel Handball auf immanente Gefährdungen prüfen. Praxisnahe Konzepte zur Erhöhung der Sicherheit der Schülerinnen und Schüler erfordern ein Schwergewicht im Bereich des Ersterwerbs sportspielspezifischer Kompetenzen. Damit wird ein weiterer Schritt zu einer schülerorientierten Sicherheitsförderung beschritten, der pragmatisch an empirisch nachweisbaren Unfallschwerpunkten ansetzt und Kompetenzen, die HÜBNER in seinem Konzept „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ dargelegt hat, entwickeln helfen soll.

3 Ausblick

Die Prämissen der Sicherheitsarbeit im Schulsport haben sich in den vergangenen Jahren deutlich erweitert. Verblieben die offerierten Angebote an Sport unterrichtende Lehrkräfte in unfallverhütender Absicht vorrangig als subjektunabhängige Appelle zur Nutzung sicherheitstechnischer Voraussetzungen, wurde mit der Sicherheitserziehung der Versuch unternommen, sportunterrichtliches Handeln aktiv für die Sicherheit der agierenden Personen zu nutzen. In diesem Kontext haben die Beiträge von HECKER & ERDMANN, HÜBNER & HUNDELOH die Diskussion vorangebracht und die Arbeit der Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung positiv beeinflusst. Durch empirische Studien zum schulsportlichen Unfallgeschehen wurden Arbeitsschwerpunkte eruiert und erste neue Konzepte erarbeitet. Darin wird ein reflektierteres Handeln der Sport unterrichtenden Lehrkräfte gefordert. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen entwickeln, die sie zu einem sicheren Umgang mit Bewegungsrisiken befähigen.

Wagniserziehung und Sicherheitsförderung – Bestandteile des „Risikos im Schulsport“			
Das Risiko im Schulsport	Das Risiko im Schulsport		Das Risiko im Schulsport
	Erlebnis- und abenteuerpädagogische Ansätze	Unfallverhütung Sicherheitserziehung	
	Wagniserziehung	Sicherheitsförderung	
	Bezieht sich auf die intendierten persönlichkeitsstärkenden Aspekte der Entscheidungen mit ungewissem Ausgang.	Bezieht sich auf die möglichen negativen Folgen der Entscheidungen mit ungewissem Ausgang.	
	Das Risiko im Schulsport		

Abb. 6. Wagniserziehung und Sicherheitsförderung – Bestandteile des „Risikos im Schulsport“ (aus PFITZNER, 2001).

Die Sicherheitsförderung ist damit Bestandteil des „Risikos im Schulsport“ (vgl. Abb. 6); Risiken im Spannungsfeld von schulsportlichen Aktivitäten mit unsicherem Ausgang beinhalten Chancen der erfolgreichen Bewältigung mit darin intendierten persönlichkeitsstärkenden Aspekten (vgl. den Beitrag NEUMANNs in diesem Band), aber auch Gefährdungen, denen sich mit Ansätzen im Bereich der Sicherheitsförderung im Schulsport ein leistungsfähiges Konzept widmet.

Literatur

- Berghold, F. (1988). *Unfallforschung und Unfallverhütung im alpinen Skilauf*. Wien: ÖBV.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Unfallversicherer der öffentlichen Hand (BAGUV) (Hrsg.) (1989). *Kondition und Sicherheit im Schulsport* (Sicherheit im Schulsport, 6). München: BAGUV.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Unfallversicherer der öffentlichen Hand (BAGUV) (Hrsg.) (1997). *Wahrnehmen und Bewegen* (Sicherheit im Schulsport, 8). München: BAGUV.
- Bundesverband der Unfallkassen (BUK) (2001). *Statistik-Info zum Schülerunfallgeschehen 2000*. München: BUK.
- Erdmann, R. (1990). Sicherheit und Risikoerleben – ein Widerspruch? In H. Körndle, H. Lutter & H. Thomas (Hrsg.), *Die Bedeutung der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport* (S. 110-115). Köln: bps.
- Fister, U. (2000). Prävention in der Schule. In W. Alt, P. Schaff & H. Schumann (Hrsg.), *Neue Wege zur Unfallverhütung im Sport* (S. 83-86). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Hecker, G. (1989a). Abenteuer und Wagnis im Sport – Sinn oder Unsinn. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 40, 238-331.
- Hecker, G. (1989b). Risiko im Sport – Sinn oder Unsinn. In: P.C. Compes (Hrsg.), *Risiko – subjektiv und objektiv* (S. 387-400). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Hübner, H. (1997a). Neuere Ergebnisse aus handlungsorientierten Analysen zu Schulsportunfällen – ein Überblick. In H. Hübner & H. Hundeloh (Red.), *Zehn Jahre „Mehr Sicherheit im Schulsport“ – Erfahrungen und Erkenntnisse zum Unfallgeschehen im Schulsport des Landes Nordrhein-Westfalen* (S. 52-72). Münster: Lit.
- Hübner, H. (1997b). „Mit Risiken umgehen können“ –Vortrag. In H. Hübner & H. Hundeloh (Hrsg.), *Kongress „Mehr Sicherheit im Schulsport – Bilanz und Perspektiven“ – Dokumentation* (S. 17-46).Münster: Lit.
- Hübner, H. (1999). „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport? In L. Kottmann, H.-J. Schaller & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 104-118). Schorndorf: Hofmann.
- Hübner, H. & Hundeloh, H. (Red.) (1997a). *Zehn Jahre „Mehr Sicherheit im Schulsport“ – Erfahrungen und Erkenntnisse zum Unfallgeschehen im Schulsport des Landes Nordrhein-Westfalen*. Münster: Lit.
- Hübner, H. & Hundeloh, H. (Hrsg.) (1997b). *Kongress „Mehr Sicherheit im Schulsport – Bilanz und Perspektiven“ –Dokumentation*. Münster: Lit.
- Hübner, H. & Hundeloh, H. (1997c). Diskussionspapier zum Kongress „Gesundheitsschutz und Sicherheitserziehung als Aufgabe der Schulsportentwicklung in Nordrhein-Westfalen“. In H. Hübner & H. Hundeloh (Hrsg.), *Kongress „Mehr Sicherheit im Schulsport – Bilanz und Perspektiven“ –Dokumentation* (S. 126-170). Münster: Lit.
- Hübner, H. & Mirbach, A. (1991). *Das Unfallgeschehen im Schulsport allgemeinbildender Schulen in Westfalen-Lippe. Zwischenbericht eines Forschungsprojektes – Ein Beitrag zur Landesinitiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“*. Münster: Lit.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2000). Neue Erkenntnisse zum Unfallgeschehen im Schulsport. *Körpererziehung*, 50, 263-269.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2001a). *Schulsportunfälle in Nordrhein-Westfalen – Die wichtigsten Ergebnisse zum Unfallgeschehen des Schuljahres 1998/99*. Düsseldorf: MSWKS.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2001b). *Das schulsportliche Unfallgeschehen in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Lit.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2002) (i.Dr.). *Handball – attraktiv und sicher vermitteln*. Münster.

- Hundeloh, H. (1999). *Sicherheitsförderung in der Schule – Eine Aufgabe aus pädagogischer Verantwortung und rechtlicher Notwendigkeit* (Hektogr. Manuskript). Münster.
- Hundeloh, H. (2000). Sicherheitsförderung im Schulsport – mehr als Unfallverhütung. *Körpererziehung*, 50, 259-262.
- Imo, H. (1997). Schüler-Unfall-Versicherung im SGB VII geregelt – Auswirkungen auf die Präventionsarbeit. *Pluspunkt*, 22 (2), 16-17.
- Pfützner, M. (2001). *Das Risiko im Schulsport – Analysen zur Ambivalenz schulsportlicher Handlungen und Folgerungen für die Sicherheitsförderung in den Sportspielen*. Münster: Lit.
- Pfützner, M. (2002). Die Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126). (S. 192-197). Hamburg: Czwalina.
- Rümmele, E. (1988) *Unfallforschung und Unfallverhütung im Schulsport*. Frankfurt/Main: Deutsch.
- Sichere Schule (1991). 20 Jahre Schülerunfallversicherung. *Sichere Schule*, 4 (1), 2.
- Smyrka, M. (1988). *Sicherheit als pädagogisches Problem – Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit technischem Sicherheitsverständnis – Analyse, Kritik, Perspektive*. Münster: Lit.
- Unger, P. (1989). *Lehrerbriefe zur Unfallverhütung und Sicherheitserziehung (Primarstufe): Übungen zur Schwimmsicherheit*. München: BAGUV.
- Vollmar, K. (1987). Unfallversicherung beim Schulsport. *Pluspunkt*, 12 (2), 13-14.

PETER NEUMANN

Sicherheitserzieherische Aspekte im Rahmen einer Wagniserziehung im Schulsport

Auf den ersten Blick haben Wagniserziehung und Sicherheitserziehung/-förderung wenig gemein: Geht es ersterer doch offensichtlicher darum, Unsicherheit herzustellen und letzterer darum, Unsicherheit zu vermeiden. Doch was hier scheinbar diametral gegenübersteht, liegt bei näherem Hinsehen doch nicht so weit auseinander: Sicherheitserziehung ist in einem engen Sinn nämlich ein Aspekt des Wagnissports, und in einem weiten Verständnis kann Sicherheitserziehung zur pädagogischen Legitimation einer Wagniserziehung herangezogen werden: Weil wir im Leben mit Unsicherheiten umgehen müssen, ist es sinnvoll, den Umgang mit unsicheren Handlungssituationen im Schulsport zu thematisieren.

Vor diesem Hintergrund werde ich zunächst die Konturen einer Wagniserziehung im Schulsport umreißen (2). Dann will ich gemeinsame Anliegen einer Sicherheits- und einer Wagniserziehung herausheben und vier Förderungsbereiche beschreiben (2). Drittens weise ich auf drei Gestaltungselemente einer Wagniserziehung im Schulsport hin (3) und formuliere an Stelle eines Fazit zwei kritische Fragen (4).

1 Wozu dient eine Wagniserziehung im Schulsport?

Ich gehe von der Grundannahme aus, dass sportliche Aktivitäten Wagnisse enthalten können (vgl. NEUMANN, 1999). Unter einem Wagnis verstehe ich dabei die bewusste Entscheidung, sich angesichts möglicher negativer leiblicher Folgen im Fall des Misslingens zu exponieren und diese unsichere Handlungssituation nicht im alleinigen Vertrauen auf das Material oder andere zu bewältigen, sondern auf der Basis eigenen sportlich-motorischen Könnens. Meine Intention ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Schulsport den kompetenten und selbstständigen Umgang mit Wagnissituationen im Sport lernen. Sie sollen die Faszination, aber auch die Gefahren sportlicher Wagnisse erleben und einschätzen können. Sie sollen wissen und erfahren, dass die Bereitschaft, sich zu wagen, eine besondere Form der Selbstbewährung ist. Und sie sollen auch die Notwendigkeit einer gewissenhaften Vorbereitung auf sportliche Wagnisse erkennen und erproben.

Um meine pädagogische Absicht aber nicht als alleiniges Argument für eine Wagniserziehung anzuführen, will ich im Folgenden auch die Bedeutung des Wagens aufzeigen. Die Förderungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, die mit einer Wagniserziehung im Schulsport angesprochen werden können, unterscheide ich in entwicklungsfördernde und lebensbereichernde und beschränke ich mich auf einige (nicht systematische) Stichworte:

1.1 Mögliche entwicklungsfördernde Merkmale der Wagniserziehung

Unter dem Gesichtspunkt motorischer Förderung ist festzuhalten, dass sportliche Wagnisse oftmals motorisch und koordinativ anspruchsvolle Bewegungsaufgaben darstellen. Beispielsweise braucht man zur Überwindung eines wagnisreichen Balancierparcours ausreichende Gleichgewichtsfähigkeiten, aber auch eine Geschicklichkeit im Abspringen und Landen oder Herunterfallen für den Fall, dass das Balancieren misslingt. In der Wagniserziehung müssen deshalb die zur Bewältigung erforderlichen Fertigkeiten ausgebildet werden.

Unter motivationalen Gesichtspunkten bieten Wagnisse die Möglichkeit der Selbstermutigung, der Selbstbestätigung und der Selbstwirksamkeit: Wer sich erfolgreich wagt, kann sich neue Bewegungsräume erschließen, die danach weniger angstbesetzt sind. Dieser Prozess des Aufsuchens und Überwindens, des positiven Spannungserlebens und des Bewältigens wird von SCHLESKE (1998, S. 17) als eine Form intrinsisch motivierten Handelns angesehen. Kinder und Jugendliche motivieren sich durch diese Tätigkeitsverläufe selbst, ihre Bewegungsumwelt weiter zu entdecken.

Wer ein sportliches Wagnis bewältigt, kann dies als eine tiefe Form der (Selbst)Bestätigung (oder Probe) seiner aufgabenbezogenen Leistungsfähigkeit erleben: Er/Sie hat in einer als unsicher eingeschätzten Handlungssituation wirksam gehandelt und die potenzielle Bedrohung bewältigt.

Unter kognitiven Gesichtspunkten bieten Wagnissituationen im Sport nach HECKER (1989) gute Lerngelegenheiten, die eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen: Wer sich wagt, muss in der Regel abwägen zwischen den Anforderungen der Situation und den eigenen Kompetenzen, die zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung stehen. Wer seine eigenen Fähigkeiten nicht kennt oder diese überschätzt und zuviel Risikobereitschaft zeigt, mutet sich zu viel zu und muss ein mit unter auch schmerzliches Misslingen seines Wagnisversuches erleben.

Darüber hinaus können die Schüler Einsichten und Erfahrungen im sozialen Bereich des Vertrauens und Verantwortens machen: Wer sich wagt, traut sich nicht nur etwas zu, sondern er vertraut auch anderen, die ihm dabei helfen. So unterstützt beim Klettern beispielsweise der Sicherungspartner den Kletternden bei seinem Kletterversuch insoweit, als er die gefährliche Unsicherheit eines Sturzes reduziert. Erst seine Übernahme der Verantwortung für die Sicherheit des Kletternden ermöglicht das Klettern: Wer in der Lage ist, berechtigterweise ein Vertrauen in die Unterstützung anderer zu setzen, kann sich somit an größere Herausforderung heranwagen.

1.2 Mögliche lebensbereichende Merkmale des Wagnissports

Der affektive Reiz des Wagnisses lässt sich mit Angstlust, Nervenkitzel oder Angstprickeln beschreiben. Der Motivationspsychologe Rheinberg spricht von einer positiven Erlebnisspannung oder einer lustvoll erlebten Bedrohungs Komponente (1996): Wer mit seinen Skates einen schwierigen Sprung wagt und dieser gelingt, der erlebt sein Tun im Moment sehr intensiv und mit einem Hochgefühl verbunden. Sport-

liche Wagnisse können somit das Gegenwartserleben der Schülerinnen und Schüler spannend machen und erfüllen.

Folgt man empirischen Untersuchungen von OPASCHOWSKI (2000) und RAITHEL (2001b), so äußern die befragten Jugendlichen den Wunsch nach Betätigung in Sportarten, wie Fallschirmspringen, Gleitschirmsegeln und Drachenfliegen. Auch wenn im Schulsport solche exklusiven und lizenzgebundenen Sportarten begreiflicher Weise nicht angeboten werden können, können im Rahmen eines Schnupperangebotes mögliche Alternativen aus diesem erlebnisintensiven Sportbereich ausprobiert werden, wie z.B. Wasserski oder Wakeboarding.

Ein aktuelles Buch zu Risikoverhaltensweisen Jugendlicher von informiert über eine Vielzahl risikoinduzierter Verhaltensweisen und Aktivitäten Jugendlicher (RAITHEL, 2001). Weil Jugendliche im Verhältnis zu anderen Altersgruppen durchschnittlich mehr Risiken eingehen, können riskante Verhaltensweisen als „eine jugendspezifische Altersnorm“ (RAITHEL, 2001a, S. 11) angesehen werden. Vor dem Hintergrund gefährlicher Mutproben und selbstgefährdender Experimente der Jugendlichen können wagnissportliche Aktivitäten pädagogisch von Bedeutung sein, wenn den Jugendlichen damit ein Zugang zu gesellschaftlich legitimen Möglichkeiten der Risikosuche eröffnet wird.

2 Sicherheitserzieherische Aspekte der Wagniserziehung

Eine sportpädagogische Forderung der Sicherheitserziehung ab Ende der 80er Jahre lautet, dass den Schülerinnen und Schülern im Schulsport auch Lerngelegenheiten zum Umgang mit Unsicherheit angeboten werden sollen, damit sie ihr eigenes Sicherheitsbedürfnis kennen und abschätzen lernen (vgl. TREBELS, 1988; HECKER, 1989; ERDMANN, 1990; MIRBACH, 1995; HÜBNER, 1999). An geeigneten Situationen – die Folgen dürfen nicht gravierend sein – sollen die Schüler Gelegenheit haben, aus ihren Fehleinschätzungen oder Fehlhandlungen zu lernen und eine Mitverantwortung für ihre Sicherheit zu übernehmen (vgl. TREBELS, 1988, S. 27). Weiterhin sollen sie lernen, mit gefährlichen oder gar riskanten Situationen im Sport umzugehen, diese angemessen einzuschätzen und geeignete Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. BALZ, 1995, S. 58f.). Als geeignete Lernfelder sieht ERDMANN (1990) sportliche Situationen mit einem „dosierten Risiko“ und einer „realistische[n] Bewältigungschance“ an (S. 113). HECKER (1993), der vom „guten Sinn der Unsicherheit“ spricht, plädiert u.a. für ein schulsportliches Angebot von Natursportarten.

Welche sicherheitserzieherischen Förderungsbereiche lassen sich für eine Wagniserziehung ausweisen? *Erstens* wird beim Wagnissport die Ausbildung eines realistischen Selbstbildes gefördert, weil das eigene Können zwingend in Relation zur bewältigenden Aufgabe gebracht werden muss. *Zweitens* müssen Handlungsverläufe und Anforderungen der Situation auf vermeidbare Gefahren hin untersucht werden. *Drittens* können die Schülerinnen und Schüler einen lustvollen Umgang mit Unsicherheit erleben und dabei lernen, unsichere Situationen selbst zu gestalten. *Viertens* kann ein schonender Materialgebrauch und eine sorgfältige Materialprüfung

erlernt werden. Nicht zuletzt verbindet sich mit dem Wagnissport die pädagogische Hoffnung, dass von den Schülerinnen und Schülern Selbst-Überforderungen und auch Leichtsinne in wagnissportlichen Kontexten vermieden werden.

3 Wie kann eine Wagniserziehung im Schulsport umgesetzt werden?

Damit die Schüler weder sich noch andere leichtfertig gefährden, müssen sie bei ihrer Wagnissuche angeleitet und begleitet und notfalls auch gebremst werden. Didaktisch schlage ich eine Orientierung an drei Elementen vor: dem Aufsuchen, Aushalten und Auflösen sportlicher Wagnisse. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, mit den Schülern zuvor vertrauensbildende Maßnahmen durchzuführen.¹

Aufsuchen heißt, den Schülern entweder eine konkrete Wagnissituation vorzugeben oder aber die Schüler Wagnisgelegenheiten selbst suchen und herstellen zu lassen. Werden beispielsweise Bewegungslandschaften angeboten, müssen diese Geräteaufbauten auch *sicher* sein; leichtsinnige und den geltenden Sicherheitsbestimmungen zuwiderlaufende Baukonstruktionen gilt es unbedingt zu vermeiden. Werden die Schüler an der Wagnissuche beteiligt, reduziert man damit eine unangemessene Erwartungshaltung der Schüler.

Aushalten bedeutet, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, vor dem Wagnis die notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben. Dabei können folgende Fragen hilfreich sein: Was müssen meine Schüler können, wissen und wollen, um sich kompetent und nicht leichtfertig beim Balancieren zu wagen? So müssen sie lernen, ihr Gleichgewicht zu halten und „richtig“ Fallen und Landen zu können, sie müssen auch wissen, was sie sich zutrauen können. Außerdem sollten sie wissen, dass sie sich wagen können, weil sie ihre Mitschüler dabei sichern. Es ist verstärkt darauf zu achten, dass die Schüler nicht zum Wagnis gedrängt oder gar gezwungen werden. Dem Entschluss, sich zu wagen, muss also Zeit im Unterricht gegeben werden.

Auflösen meint, dass nach dem Wagnis dem Mitteilungswunsch der Schüler Rechnung getragen werden sollte. Die Schüler sollen Gelegenheit haben, über das Erlebte zu berichten und ihre Empfindungen und Bewertungen zu äußern. Darauf Bezug nehmend kann die Lehrkraft weitergehende Reflexionen anregen.

4 Zum Abschluss zwei kritische Fragen

1. Laut Definition werden im Zuge sportlicher Wagnisse Grenzen zwischen Gekonntem und Nicht-Gekonntem beschränkt und vor einem ernsthaften Hintergrund geprüft. Sind aber solche Wagnisse im Schulsport nicht viel zu selten, als dass man von einer Wagniserziehung sprechen kann?

¹ Diese Elemente folgen im Wesentlichen der zeitlichen Struktur des Wagens sowie der Phasenstruktur sportlicher Handlungen nach NITSCH (Antizipation, Vollzug und Reflexion).

2. Nach SCHLÜTER (1999) „[wird] die Wagniserziehung dann selbst zu einem Wagnis, wenn sie zu einem didaktischen Programm ausgestaltet wird, das Bewährungsangebote mit steigendem Gefährdungspotential zusammenstellt, das die Ängstlichen mit unzumutbaren negativen Erlebnissen konfrontiert und die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Aufsichtspflicht überfordert“ (S. 207). Wie aber kann verhindert werden, dass sich solche negativen Begleiterscheinungen im Rahmen einer Wagniserziehung einstellen?

Literatur

- Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann
- Erdmann, R. (1990). Sicherheit und Risikoerleben – Widerspruch? In H. Körndle, H. Lutter & A. Thomas (Hrsg.), *Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport* (S. 110-115). Köln: bps.
- Hecker, G. (1989). Abenteuer und Wagnis im Sport – Sinn oder Unsinn? *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 40, 328-331.
- Hecker, G. (1993). Vom guten Sinn der Unsicherheit. In R. Prohl (Hrsg.), *Facetten der Sportpädagogik* (S. 49-55). Schorndorf: Hofmann.
- Hübner, H.. „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport? In L. Kottmann, H.J. Schaller & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 104-118). Schorndorf: Hofmann.
- Mirbach, A. (1995). *Schulsportunfälle an allgemeinbildenden Schulen in Westfalen-Lippe*. Münster: Lit.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Folgerungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Opaschowski, H.W. (2000). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn*. Hamburg: Germa Press.
- Raithel, J. (Hrsg.). (2001). *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention*. Opladen: Leske und Budrich.
- Raithel, J. (2001a). Risikoverhaltensweisen Jugendlicher – Ein Überblick. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention* (S. 11-30). Opladen: Leske und Budrich.
- Raithel, J. (2001b). Explizit risiko-konnotative Aktivitäten und riskante Mutproben. In J. Raithel (Hrsg.), (2001). *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention*. (S. 237-248). Opladen: Leske und Budrich.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere 'unvernünftige' Motivationen. In H. Heckhausen & J. Kuhl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Motivation, Volition und Handlung. Band 4*. (S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Schleske, W. (1998). Abenteuer/Wagnis/Risiko. In O. Grupe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (S. 15-19). Schorndorf: Hofmann.
- Schlüter, D. (1999). Das Wagnis der Wagniserziehung. *sportunterricht*, 48, 206-207.
- Trebels, A.H. (1988). Wagnis und Sicherheit. Die Unfallvorbeugung als sportpädagogisches Problem. *sportpädagogik*, 12 (5), 25-27.

Notizen zur Integration von Wagnis und Sicherheit

Die Einführung in den Arbeitskreis (BALZ), die Ausführungen zur Sicherheitsförderung, wie sie in den 90er Jahren an der Wuppertaler Forschungsstelle entwickelt worden sind (PFITZNER), und die Darlegungen zum Konzept der Wagniserziehung (NEUMANN) haben recht präzise die unterschiedlichen Prämissen und Arbeitslinien verdeutlicht. Im abschließenden vierten Teil sollte nun der Blick auf die gemeinsamen Ansatzpunkte von Sicherheitsförderung und Wagniserziehung geworfen werden.

Zuerst ist in den Beiträgen deutlich erkennbar, dass es beiden Konzeption darum geht, die prinzipielle Ambivalenz des risikoreichen Sports pädagogisch fruchtbar zu machen; das Spektrum „riskanter Bewegungssituationen“ wird jedoch in unterschiedlicher Breite thematisiert. Die von der Unfallforschung und Sicherheitserziehung „stammende“ Sicherheitsförderung richtet den Blick stärker auf typisierte Unfallschwerpunkte und empirisch präzise nachgewiesene Gefahrenmomente des Schulsports. Im Blickpunkt der Wagniserziehung ist dagegen die individuell als riskant erlebte Bewegungsaufgabe bzw. ein sportliches Vorhaben.

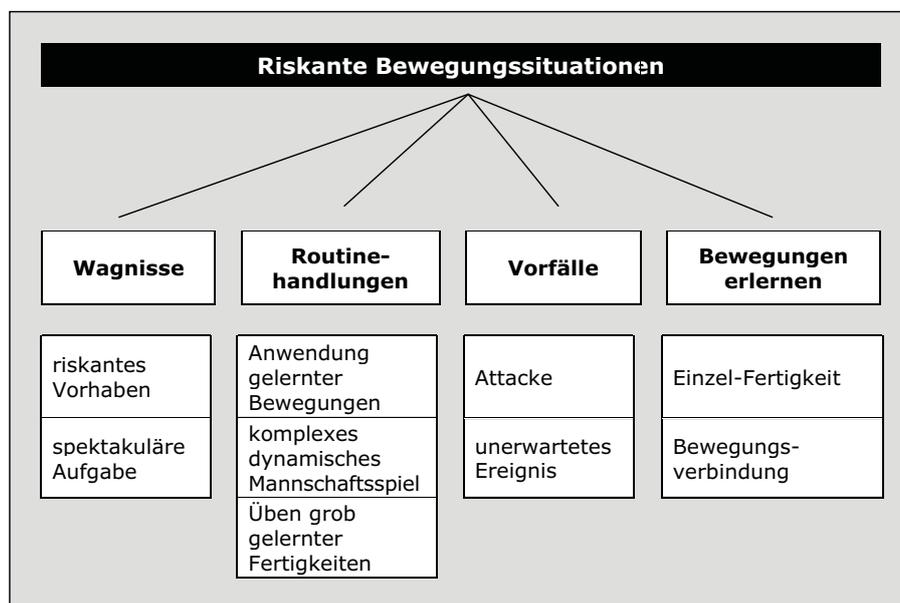


Abb. 1. Riskante Bewegungssituationen.

Beiden Konzeptionen ist gemeinsam, dass sie die Ausbildung spezifischer individueller Kompetenzen zur Bewältigung (selbst- bzw. fremd-) gesetzter Bewegungsaufgaben bzw. sportlicher Situationen anstreben. Die aus vier Wuppertaler Kollegen bestehende Arbeitsgruppe hatte sich in der Vorbereitung auf einige Teilkompetenzen verständigen können, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Dazu gehören Kenntnisse und die Fähigkeit zur sicherheitsbewussten Beurteilung der benutzten Materialien, beteiligten Personen und auch der eigenen Handlungs- und Leistungsfähigkeit. Im Bereich der psychischen Dispositionen gilt es, das Phänomen der erlernten Sorglosigkeit zu hinterfragen und sicherheitsbezogene reflexive Routinen zu entwickeln. Schließlich implizieren beide Konzepte die Ausbildung von gefahrenreduzierenden motorischen Schlüsselqualifikationen.

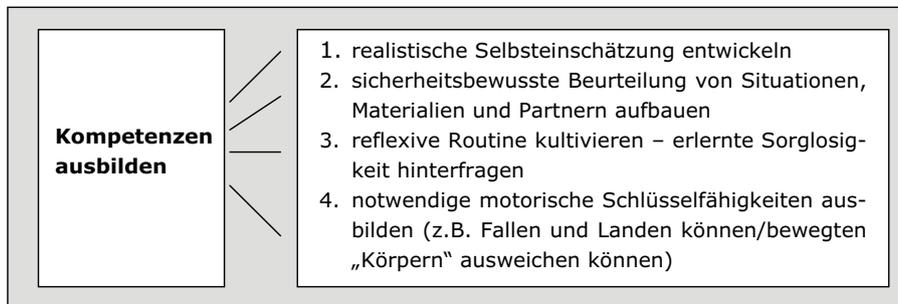


Abb. 2. Kompetenter Umgang mit Unsicherheit im Schulsport.

Die anschließenden Diskussionen im Arbeitskreis verdeutlichten nachhaltig, dass nur eine differenzierte Sicht der Prämissen und der Arbeitsschwerpunkte beider Konzepte sowie die Akzeptanz und Kooperation von Wagniserziehung und Sicherheitsförderung zukunftsfähig sein werden. Objektive Problemlagen, wie die Höhe und die Folgekosten der Schulsportunfälle, und gestiegene subjektive Bedürfnisse nach Wagniserfahrungen erfordern in stärkerem Maße als zuvor konzeptionell stimmige und praxisrelevante Beiträge.

Die pädagogischen Rahmenvorgaben der neuen nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrpläne für den Sport können in diesem Kontext richtungsweisend sein. Sie haben u.a. eine neue pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ausformuliert und dabei markiert, dass ein kompetenter Umgang mit sportlichen Wagnissen und die Förderung von mehr Bewegungssicherheit zusammengehören.

Unfälle im Schulsport – was wissen die verantwortlichen Akteure?

Sicherheitspsychologische Studie zur Gefahrenkenntnis von Sportlehrern und Schülern im Sportunterricht

Die Sicherheitserziehung im Schulsport wird von den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Sport (2001) innerhalb der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ festgeschrieben. Dort heißt es: „Schüler und Schülerinnen sollten [...] lernen, Risiken zu erkennen, einzuschätzen und in gefährlichen Situationen angemessen zu handeln“ (S. 37). Der Sport biete dafür unter Anleitung der Sportlehrer außergewöhnlich gute Möglichkeiten. Alarmierend ist jedoch, dass sich in NRW jährlich ca. 130.000 bis 150.000 Unfälle im Schulsport ereignen. Die Ursachenanalyse muss daher eine kontinuierliche Aufgabe für Lehrer, Schulleitung und Versicherer sein.

1 Gefahrenkenntnis als Grundlage sicheren Handelns

Menschen handeln nach ihren Vorstellungen und dem Wissen, das ihnen als handlungsrelevant repräsentiert ist; sie handeln wissenskonsistent. Gefahrenwissen bildet sich durch den Umgang mit Gefahren, durch Handeln in Gefährdungssituationen. Dieses interne Gefahrenmodell wird ständig aktualisiert; es bestimmt, ob wir Situationen als gefährlich oder ungefährlich wahrnehmen (KAHNEMAN, SLOVIC & TVERSKY, 1982; MUSAHL, 1997). Werden Gefahren erkannt und in ihrem Ausmaß realistisch beurteilt, können sie durch vorausschauendes und die Konsequenzen der Handlung berücksichtigendes Verhalten beseitigt oder entschärft werden (vgl. WENNINGER, 1999).

1.1 Entwicklung der Gefahrenkenntnis durch Lernprozesse

Den Sportlehrern kommt die Verantwortung für die Sicherheit im Sportunterricht zu. Daher ist ihre differenzierte Gefahrenkenntnis grundlegend für einen sicheren Sportunterricht. Sie bedingt das Handeln der Sportlehrer im Sportunterricht und dies dient den Schülern als Verhaltensmodell. Wenn sich im Sportunterricht bei bestimmten Tätigkeiten (z.B. Bockspringen, Rolle vorwärts) Unfälle ereignen, so wird sich die Gefahrenkenntnis entsprechend verändern. Allerdings: Unfälle sind „statistisch seltene Ereignisse“. Damit es zu einem Unfall kommt, müssen viele ungünstige Bedingungen zusammentreffen. Im Sportunterricht gibt es eine Fülle objektiv gefährlicher Situationen, bei denen es nicht zum Unfall kommt, sondern „gerade noch mal gut geht“ (Beinahe-Unfälle). Fälschlicherweise schreiben Handelnde – Schüler

wie Lehrer – dieses Ausbleiben eines Unfalls ihren eigenen Kompetenzen (Kontrollfähigkeit) zu. Außerdem verstärkt das Ausbleiben des Unfalls (unangenehmer Reiz) das zuvor gezeigte Verhalten (= negative Verstärkung): Man lernt sicherheitswidriges Verhalten.

2 Methodisches Vorgehen

Zur Prüfung der Gefahrenkenntnis der Sportlehrer und Schüler wurde in Anlehnung an das Modell und Erhebungsverfahren der Gefahrenkognition von MUSAHL (1997) eine Studie in Kooperation mit dem Rheinischen GUVV durchgeführt.

Reanalysiert wurden 552 Unfallanzeigen von Sportunfällen aus Allgemeinbildenden Schulen und Grundschulen aus den Städten Düsseldorf, Essen und Mülheim/Ruhr (15.11.2000 bis 06.04.2001): Sie wurden anhand der Unfallhergangsbeschreibung verschiedenen Sportarten und Turntätigkeiten zugeordnet. 181 Sportlehrer der Schulen dieser Städte, sowie 42 Schüler eines Gymnasiums und einer Gesamtschule wurden gebeten, anhand eines Fragebogens die Sportarten und Turntätigkeiten hinsichtlich der Ausübungshäufigkeit und Unfallhäufigkeit einzuschätzen.

Durch den Vergleich der beiden Datensätze, tatsächliche Unfallzahlen versus eingeschätzter Unfallhäufigkeit, konnten unter- und überschätzte sowie realistisch eingeschätzte Tätigkeiten ermittelt werden. Hierzu wurden für jede Tätigkeit das subjektive Urteil und die objektive Unfallzahl in eine geeignete statistische Maßzahl (sog. z-Werte) umgerechnet und anschließend die Differenz beider Maße bestimmt. Stimmen beide Maßzahlen überein ($-1 \leq z\text{-Wert} \leq +1$), dann liegt ein realistisches Gefahrenwissen vor. Liegt der z-Wert außerhalb der Grenzen -1 bzw. $+1$, liegt eine Unter- bzw. Überschätzung vor.

3 Gefahrenkenntnis über Sportarten an Allgemeinbildenden Schulen

Abbildung 1 zeigt die Unfallhäufigkeit und die Gefahrenkenntnis von 181 Lehrern und 42 Schülern bei Sportarten an Allgemeinbildenden Schulen (Sek. I).

Die Befunde verdeutlichen, dass den Sportlehrern die hohe Unfallhäufigkeit bei den Sportarten „Fußball“ (2), „Basketball“ (5) und „Turnen“ (16) bekannt ist; sie schätzen sie „realistisch“ als sehr unfallbelastet ein. Die Sportarten „Hockey“ (1) und „Football/ Rugby“ (17) werden in ihrer Gefährlichkeit überschätzt; sie werden für höher unfallbelastet gehalten als sie tatsächlich sind. Es ereigneten sich nur 3% der Unfälle bei diesen Sportarten. „Unterschätzt“ werden keine Sportarten.

Das Gefahrenwissen der Schüler unterscheidet sich massiv von dem der Lehrer. *Die Schüler unterschätzen 25% der Sportarten; auf sie verteilen sich 70% aller Unfälle.* Es ist zu vermuten, dass die Schüler bei der Ausübung dieser Tätigkeiten nicht im ausreichenden Maße aufmerksam sind und glauben, diese Tätigkeiten kontrollieren zu können.

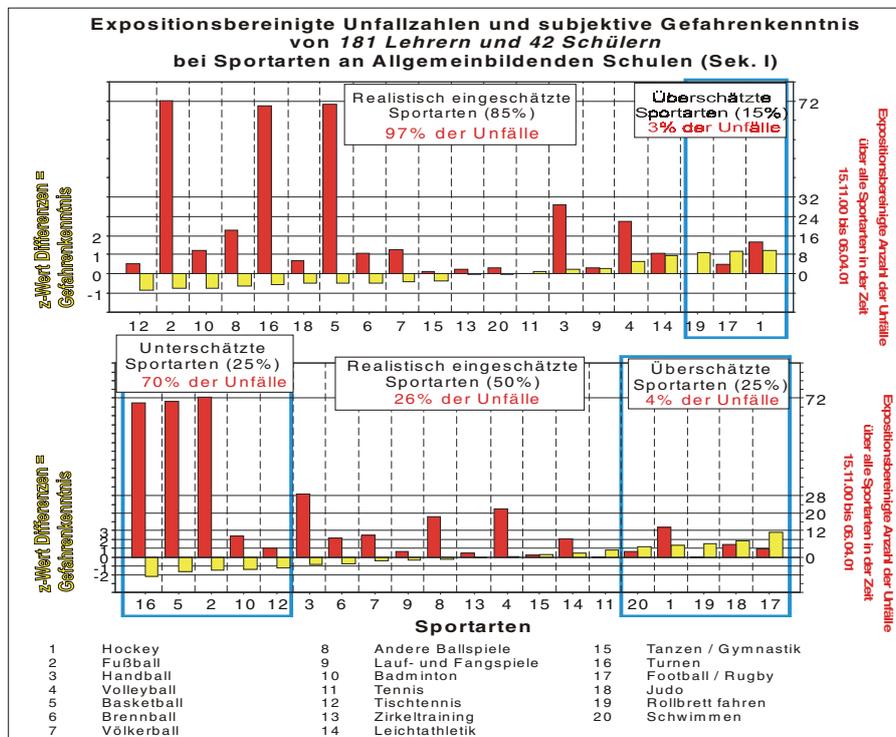


Abb. 1. Die 433 Unfälle und die Einschätzungen der Lehrer (oben) und Schüler (unten) beziehen sich auf den Sportunterricht der Sekundarstufe I. Von den Lehrern werden keine Sportarten in ihrer Unfallhäufigkeit unterschätzt. Auf 90% der "realistisch beurteilten" Sportarten fallen 97% der Unfälle. Die Gefahrenkenntnis der Schüler hingegen ist bei 50% der Sportarten unrealistisch. Auf fünf unterschätzte Sportarten entfallen 70% der Unfälle.

Zwei Ergebnisse sind besonders hervorzuheben:

1. Beim Vergleich der Daten über die Gefahrenkenntnis der Lehrer und Schüler wird deutlich, dass die Schüler fünf Sportarten unterschätzen. Ihre Aufmerksamkeit und ihre Sicherheitsvorkehrungen sind unzureichend und den Lehrern als Verantwortlichen des Sportunterrichts gelingt es nicht, den Schülern ihr realistisches Gefahrenwissen zu vermitteln.
2. Die Ursachen für die Unfälle, bei den von den Schülern realistisch beurteilten Sportarten, sind möglicherweise auch auf Faktoren zurückzuführen, die unabhängig vom Gefahrenwissen bestehen; denn die Handelnden kennen die Gefahren bei der Ausführung dieser Tätigkeiten. Sie sind den Gefahren der Sportarten ausgeliefert, da sie sich trotz hoher Aufmerksamkeit nicht schützen können. In diesem Fall könnte man nur durch *technische, methodische und organisatorische Veränderungen* diese Sportarten sicherer ausführen. Veränderungen könnten

sich zum Beispiel auf das Benutzen anderer Bälle (z.B. beim Basketball, Fußball und Volleyball) beziehen. Durch die Veränderung der Spielregeln (z.B. Festlegen eines Schusskreises beim Fußball), der Spieleranzahl oder der Ziele der Spiele könnte ebenfalls mehr Sicherheit bei diesen Tätigkeiten erzeugt werden.

3.1 Gefahrenkenntnis über Turntätigkeiten an Allgemeinbildenden Schulen

Die Unfallhäufigkeit bei 25 Turntätigkeiten wurde von 181 Lehrern und von 42 Schülern eingeschätzt und mit der tatsächlichen Unfallhäufigkeit verglichen.

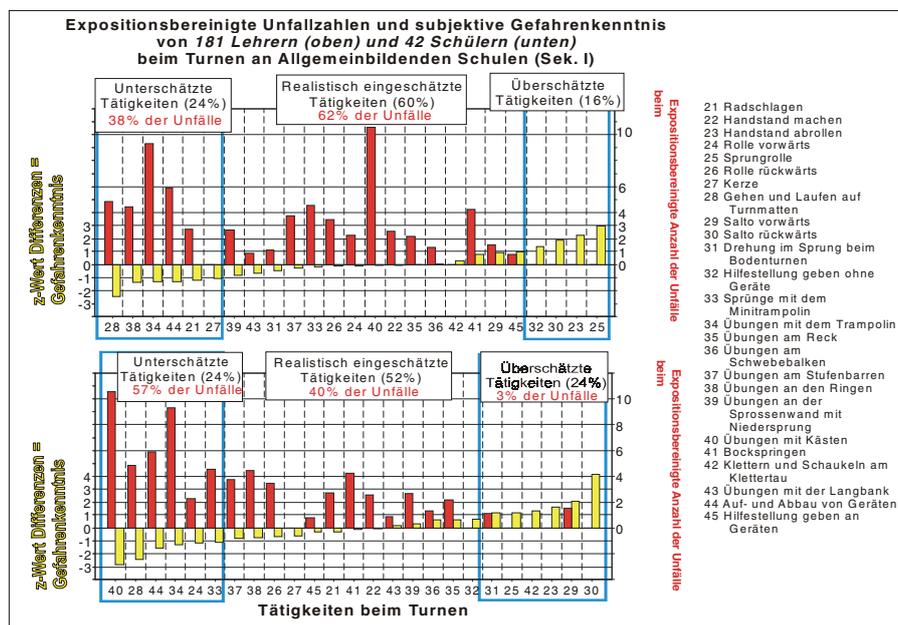


Abb. 2. Expositionsbereinigte Unfallzahlen der Turntätigkeiten an Allgemeinbildenden Schulen (Sek I) und Gefahrenkenntnis der 181 Sportlehrer (oben) und 42 Schüler (unten). Die Lehrer unterschätzten sechs Turntätigkeiten und 38% der Unfälle verteilen sich auf diese Tätigkeiten. Auf die in der Unfallhäufigkeit realistisch beurteilten Turntätigkeiten verteilen sich 62% der Unfälle. Von den Schülern werden ebenfalls sechs Tätigkeiten unterschätzt, doch auf sie entfallen 57% der Unfälle beim Turnen.

15 Turntätigkeiten werden von Lehrern in der Unfallhäufigkeit realistisch beurteilt; in diesem Bereich ereigneten sich 62% der 72 Unfälle. Die Tätigkeit „Übungen mit Kästen“ (40) ist den Lehrern als gefährlich bekannt, wird aber von den Schülern massiv „unterschätzt“. Es ereignen sich dabei die meisten Unfälle des gesamten Turnunterrichts. Da vermutlich den Lehrern das unrealistische Gefahrenwissen der Schüler nicht bekannt ist, bleibt die Thematisierung der Gefahr bei dieser Tätigkeit aus. Ebenfalls scheinen die Sicherheitsvorkehrungen und Hilfestellungen der Lehrer unzureichend.

Die Tätigkeiten „Salto rückwärts“ (30), „Sprungrolle“ (25) und „Handstand abrollen“ (23) werden von den Lehrern und Schülern „überschätzt“; es ereigneten sich dabei keine Unfälle. Diese Tätigkeiten erscheinen als sehr gefährlich: Sie erfordern große sportliche Fertigkeit und bei fehlerhafter Ausführung sind schwere Verletzungen zu erwarten. Wenn diese Übungen geturnt werden, dann meistens mit Hilfestellung; ihre Ausübung erfordert einen hellwachen und konzentrierten Handelnden, bei dem automatisch die Muskulatur vorgespannt ist, die vor Verletzungen schützt.

Aber: Lehrer und Schüler unterschätzen viele Tätigkeiten; auf sie verteilen sich 38% bzw. 57% der Unfälle. Die Tätigkeiten „Auf- und Abbau von Geräten“ (44) und „Gehen und Laufen auf Turnmatten“ (28) sind typische Tätigkeiten, die in ihrer Unfallhäufigkeit „unterschätzt“ werden: „Auf- und Abbau von Geräten“ ist eine Aufgabe, die viel Zeit der nur knapp bemessenen Sportstunde in Anspruch nimmt und häufig nur nebenbei erledigt wird. Sie liegt außerhalb der konkreten Sporthandlung und wird daher mit weniger Aufmerksamkeit bewältigt. Die Tätigkeit „Gehen und Laufen auf Turnmatten“ stellt den Gegensatz zu den überschätzten Tätigkeiten dar. Ihre Gefährlichkeit ist schwierig vorzustellen, und dass es bei dieser Tätigkeit zu einer Vielzahl von Unfällen kommt, wird nicht erwartet. Gehen und Laufen kann man schon seit jüngster Kindheit. Es ist also als Routinetätigkeit zu bezeichnen.

Das Unterschätzen von Routinetätigkeiten ist ein typisches Ergebnis, welches die Ergebnisse früherer Studien von MUSAHL (1997 & 2001) bestätigt; bei unterschätzten Tätigkeiten kann man von einer subjektiven Sicherheit der Handelnden ausgehen, die das Eintreten von Unfällen begünstigt, da besondere Aufmerksamkeit und Sicherheitsvorkehrungen nicht nötig erscheinen.

4 Gefahrenkenntnis von Grundschullehrern

In den Abb. 3 und 4 ist die Gefahrenkenntnis der Grundschullehrer dargestellt. Die Sportart „Turnen“ und die Kategorie „Andere Ballspiele“, zu der alle Spiele mit einem Ball gehören, die nicht den „Großen Spielen“ zugeordnet werden konnten, sind als „unterschätzte“ Sportarten ausgewiesen; bei ihnen kam es zu 49% aller Unfälle an den Grundschulen. Auf die „realistisch“ beurteilten Sportarten entfallen insgesamt 51% aller Unfälle. Beim „Fußball“ sind organisatorische oder methodische Veränderungen nötig, da die Gefährlichkeit der Sportart bekannt ist.

Die Turntätigkeit 44 „Auf- und Abbauen von Geräten“ wird nach Angabe der Grundschullehrer von allen Turntätigkeiten am häufigsten ausgeführt, ohne dass Unfälle geschehen. Die Sportlehrer wissen, dass diese Tätigkeit sehr gefährlich ist und organisieren das Auf- und Abbauen der Geräte, indem sie die Schüler anleiten oder diese Arbeit selbst übernehmen.

Im Unterschied dazu wurde diese Tätigkeit von den Lehrern der Sekundarstufe I „unterschätzt“; dabei hatten sich 10 Unfälle ereignet. An diese Tätigkeit, die an beiden Schultypen am häufigsten von allen Turntätigkeiten ausgeführt wurde und sich vermutlich durch ähnliche Inhalte auszeichnet, gehen die Lehrer und Schüler beider Schultypen demnach sehr verschieden heran. Es ist anzunehmen, dass an der Grundschule

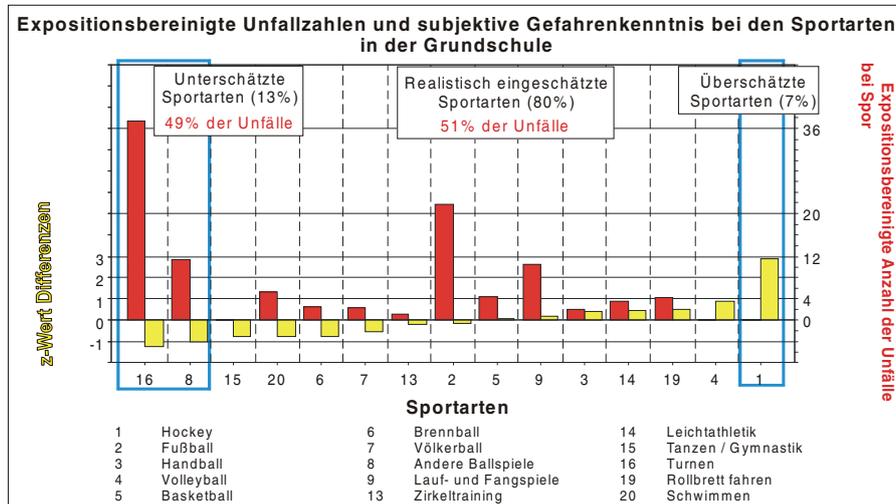


Abb. 3. Die subjektive Gefahrenkenntnis der 158 Grundschullehrer bei expositionsbereinigten Unfallzahlen für die Sportarten. Turnen und „Andere Ballspiele“ werden unterschätzt, „Hockey“ wird überschätzt.

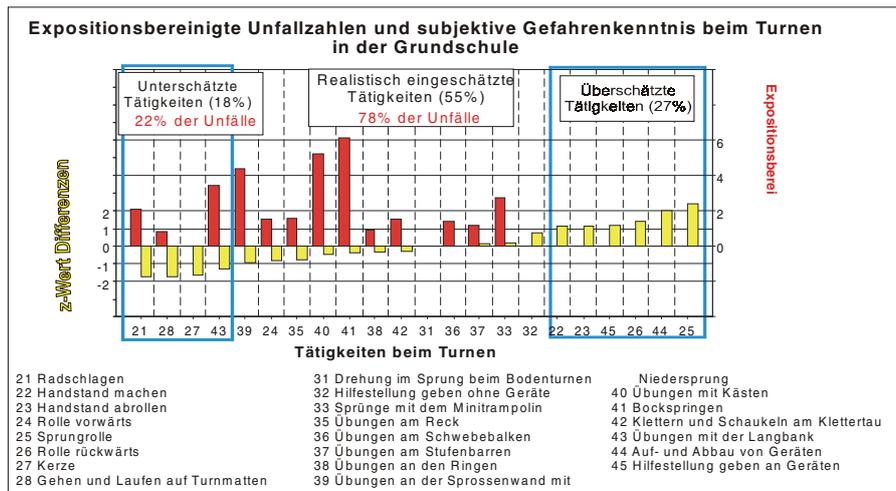


Abb. 4. Expositionsbereinigte Unfallzahlen und subjektive Gefahrenkenntnis bei 22 Turnertätigkeiten in der Grundschule. Von den 158 Grundschullehrern werden 18% der Turnertätigkeiten in ihrer Unfallhäufigkeit „unterschätzt“, auf sie entfallen 22% der 36 Unfälle. Auf die 55% „realistisch“ beurteilte Turnertätigkeiten fallen 78% der Unfälle. Bei den in ihrer Gefährlichkeit „überschätzten“ Tätigkeiten geschehen keine Unfälle.

Grundschule diese Tätigkeit besonders vorsichtig und entsprechend organisiert vollzogen wird, wogegen in der Sekundarstufe I möglicherweise weniger vorsichtig gehandelt wird.

Die Orientierung des Handelns an der subjektiven Gefährlichkeit wird an diesem Beispiel deutlich: Subjektiv gefährliche Situationen wecken die Aufmerksamkeit des Handelnden und werden unter erhöhter Kontrolle der Situation bewältigt. In subjektiv ungefährlichen Situationen ist der Handelnde sich nicht bewusst, dass er sich vor irgend etwas schützen sollte, Verletzungen erzeugende Kräfte können auf ihn unvorbereitet einwirken.

5 Fazit

Die Befunde der Untersuchung zur Gefahrenkenntnis der Sportlehrer und Schüler konnten die Ergebnisse der Studien von MUSAHL (1997) und WORMUTH et al. (2001) replizieren. Die Gültigkeit des Gefahrenkognitionsmodells und die Anwendbarkeit des Erhebungsverfahrens auf den Bereich der Schulsportunfälle kann durch diese Untersuchung als bestätigt gelten.

Vier Punkte werden als wichtigste Ergebnisse der Studie angesehen:

1. Das Gefahrenwissen der Lehrer ist offensichtlich nicht in allen Untersuchungsbereichen realistisch und führt somit zu unzureichenden Sicherheitsvorkehrungen. Die Aufklärung der Schüler über mögliche Faktoren, die das Auftreten von Unfällen fördern, wird nicht etwa von den Lehrern „wider besseres Wissens“ vernachlässigt, sondern bleibt aufgrund ihres unzureichenden Gefahrenwissens aus!
2. Ein großer Anteil der Unfälle kann in den zwei genannten Untersuchungsbereichen tatsächlich auf das fehlerhafte Gefahrenwissen zurückgeführt werden. Bessere sicherheitspsychologischer Kenntnisse könnten den Lehrern eine prophylaktisch wirksame Sicherheitsarbeit in der Schule ermöglichen. Dabei müssten die Lehrer z.B. über die Vermittlung der Untersuchungsergebnisse dieser Studie, „Lernprozesse in gefährlichen Situationen“ (z.B. negative Verstärkung nach unerkannten Beinahe-Unfällen, Unfall als seltenes Ereignis) und über die Bedeutung von Fehlern, Beinahe-Unfällen und Unfällen im Sportunterricht aufgeklärt werden.
3. Die Befunde weisen darauf hin, dass das Gefahrenwissen der Schüler unrealistisch ist und sich auf die unterschätzten Tätigkeiten ein erheblicher Anteil der Unfälle verteilen. Als Verantwortliche des Sportunterrichts müssten die Lehrer über die Diskrepanz zwischen dem Gefahrenwissen der Lehrer und Schüler informiert werden, um Sicherheit im Sportunterricht vermehrt zu thematisieren.
4. Ein anderer Anteil der Unfälle kann nicht mit der unrealistischen Gefahrenkenntnis der Lehrer und Schüler begründet werden (Volleyball, Handball, Bockspringen/Allgemeinbildende Schulen; Fußball/Grundschule). Die Lehrer und Schüler schätzen die Tätigkeiten entsprechend der tatsächlichen Unfallhäufigkeit ein. Bei diesen Tätigkeiten sind entweder technische Veränderungen bezüglich der verwendeten Geräte oder methodische und organisatorische Veränderungen nötig. Diese Maßnahmen müssten sich auf den Unterrichtsablauf,

auf das methodische und organisatorische Vorgehen beim Unterrichten der einzelnen Sportarten und Turntätigkeiten beziehen. Wie diese Maßnahmen sich für die einzelnen Tätigkeiten darstellen, müsste noch erarbeitet werden.

Durch diese Studie wird deutlich, dass *subjektives Gefahrenwissen* besondere Bedeutung für einen *sicheren Sportunterricht* haben könnte. Da das Erkennen und Einschätzen von Gefahren auch in den Richtlinien des Sportunterrichts formuliert ist, müssten durch geeignete Maßnahmen im Sportunterricht den Schülern die Gefahren erkennbarer gemacht werden. Beinahe-Unfälle können als Indikatoren für gefährliche Handlungen hervorgehoben werden. Wenn es im Unterricht gelingt, mit den Schülern Beinahe-Unfälle aufzudecken, könnte bei den Schülern ein differenzierteres Gefahrenwissen entstehen. Entsprechende Forschungsarbeiten stehen dazu noch aus.

Literatur

- Forschungsgruppe Systemmanagement (Hrsg.) (2001). *Abschlussbericht zum Forschungs- und Entwicklungsvorhaben Kompetenzmanagement als Bedingung erfolgreicher Gruppenarbeit in kleinen und mittleren Unternehmen. Analyse – Entwicklung – Begleitung – Evaluation*. Unveröff. Bericht. Duisburg.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (1982). *Judgement under uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Musahl, H.-P. (1997). *Gefahrenkognition: Theoretische Annäherungen, empirische Befunde und Anwendungsbezüge zur subjektiven Gefahrenkenntnis*. Heidelberg: Asanger.
- Wenninger, G. (1999). Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 105-121). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wormuth, L., Hinrichs, S., Bailey, A., Craney, S. & Rinke, H. (2002). Das Konzept der „Gefahrenkenntnis“ in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). In R. Trimpop, B. Zimolong & A. Kalveram (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit und Gesundheit – 11. Workshop 2001* (S. 87-92). Heidelberg, Kröning: Asanger.

INGRID BÄHR

Erleben „Frauen“ das Sportklettern anders als „Männer“? Eine Studie zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns

1 Problemstellung

In unserer Alltagserfahrung scheint die unterschiedliche Art und Weise von Frauen und Männern, sich zu bewegen ein selbstverständliches Phänomen zu sein. Auch empirische Befunde aus der Wahrnehmungspsychologie (z.B. KOZŁOWSKI & CUTTING, 1977) legen die Annahme einer Geschlechtstypik von Bewegungsverhalten nahe. Dagegen gibt es bislang keine empirischen Untersuchungen, die der Frage nachgehen, ob sich derartige Unterschiede aus der Eigensicht, aus dem Erleben des sich-bewegenden Menschen im Bewegungshandeln ebenfalls zeigen. Auch beziehen sich die bisherigen empirischen Befunde zu Geschlechterdifferenzen in der Ausführung von Bewegungen im Wesentlichen auf Alltagsbewegungen, nicht jedoch auf die sportbezogene Bewegung. Aus Sicht des sportwissenschaftlichen Geschlechterdiskurses ist es aber durchaus strittig, ob sich das in der Alltagsbewegung zu beobachtende Phänomen der Geschlechtstypik von Bewegung auch im Sport wieder findet, oder ob hier nicht vielmehr die jeweilige Sportart an sich bereits als „gendered“ zu betrachten ist. Sportklettern z.B. – auch das „Indoor-Klettern“ an künstlichen Kletterwänden – zeichnet sich als sog. „Erlebnissportart“ durch den Aspekt der Eroberung neuer Dimensionen, durch Grenzerfahrung sowie durch Leistungs-, Experimentier- und Risikofreude aus. Sportarten mit derartigen Inhalten gelten als männlich etikettiert, Frauen sind in ihnen, wenn überhaupt, als Minderheit vertreten (PFISTER, 1993, S. 43). Wie aber verhält es sich mit dem Erleben dieser Sportart bei den Geschlechtern? Im sportwissenschaftlichen Geschlechterdiskurs finden wir zahlreiche implizite oder explizite Hinweise auf Differenzen des Bewegungshandelns von Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern. So führt ROSE bspw. im Zusammenhang mit Erlebnissportarten aus:

„Die offensive Gradlinigkeit, mit der Jungen der Abenteuersituation zustreben, darf nicht zur Verhaltensnorm werden. Selbst wenn Mädchen schließlich wie Jungen im Padelboot sitzen oder den Fels hochklettern, wenn sie also auf der sportlichen Handlungsebene genau *dasselbe tun*, füllen sie diesen Handlungsrahmen *emotional doch ganz anders*“ (1993, S. 98, Hervorhebungen d. Verf.).

ROSE leitet ihre Forderungen auf methodisch-didaktischer Ebene („keine Verhaltensnorm“) aus empirisch bislang nicht fundierten Annahmen über Ähnlichkeiten (Jungen und Mädchen „tun dasselbe“) bzw. geschlechtstypische Unterschiede (Jungen und Mädchen erleben „emotional anders“) des Bewegungshandelns ab. Annahmen wie diese werden für das Bewegungsbeispiel des Sportkletterns im Rahmen des hier vorgestellten Dissertationsprojektes empirisch geprüft.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Hypothesenformulierung

Die Untersuchung der Frage nach einer Geschlechtstypik oder -ähnlichkeit setzt zunächst eine Klärung des Begriffes „Geschlecht“ voraus. „Geschlecht“ wird in Anlehnung an eine Verknüpfung phänomenologischer und zeichentheoretischer Ansätze (MERLEAU-PONTY, 1966; LINDEMANN, 1992; MAIHOFER, 1995) als „Existenzweise“ gefasst, die sich in unterschiedlichen Formen entäußert: Als „objektivierte Geschlecht“ im Sinne einer Verinnerlichung einer körperlich interpretierten Geschlechtlichkeit aber auch als „soziales Geschlecht“ im Sinne einer Geschlechtsrollenidentität. Während die Geschlechterordnung unserer Gesellschaft ein Zusammenfallen von „objektiviertem“ und „sozialem“ Geschlecht im Individuum vorsieht, wird im Rahmen des (sport)wissenschaftlichen Geschlechterdiskurses eine „natürliche“ Kohärenz dieser beiden Weisen, geschlechtlich zu sein, bezweifelt (MAIHOFER, 1995) und darüber hinaus der damit verbundene gesellschaftliche „Weiblichkeits- bzw. Männlichkeitszwang“ als Einengung der Persönlichkeit kritisiert (KUGELMANN, 1996). Diese Überlegungen machen es notwendig, das „objektivierte“ und das „soziale“ Geschlecht als unabhängige Variablen im Untersuchungsdesign zu differenzieren.

Zur Ableitung von abhängigen Variablen, die das „Tun“ bzw. „Erleben“ des Kletterns abbilden sollen, ist eine theoretische Modellierung von Bewegungshandeln auszuwählen, die anschlussfähig an den sozialwissenschaftlich geprägten Geschlechterdiskurs ist. Eine derartige Modellierung sollte Bewegung einerseits als sinnhaftes Agieren eines Subjektes im Dialog mit seiner Umwelt verstehen und andererseits explizit das individuelle Erleben der Bewegung berücksichtigen. Derartige Möglichkeiten werden in einem prozess-anthropologischen Handlungsmodell (PROHL, 1991) gesehen, aus welchem sich Variablen zu drei Dimensionen des subjektiven Bewegungshandelns ableiten lassen: Erstens die Einstellung des Subjektes zur Bewegungssituation (Intentionalität), zweitens die intentionale Strukturierung der Bewegungshandlung (Vorentwurf der Bewegung) und drittens das Wert-Erleben des Subjektes im Prozess des Sich-Bewegens (Erlebnisqualität).

Auf der Basis dieser Operationalisierung werden aus dem aktuellen sportwissenschaftlichen Geschlechterdiskurs Hinweise zu Ähnlichkeiten oder Differenzen der Geschlechter zusammengetragen und zu Hypothesen verdichtet: So soll anhand der Variable „Intentionalität“ geprüft werden, ob Personen, deren „objektivierte“ bzw. „soziales“ Geschlecht „männlich“ ist, mit einem positiver ausgeprägten Fähigkeitsselbstkonzept in die klettersportliche Situation hineingehen als „weibliche“ Personen und ob sie eher von einer wettkampf- oder zweckbezogenen Motivationsstruktur geprägt sind als von einer aufgaben- oder tätigkeitsorientierten. Weiter wird geprüft, ob der „Vorentwurf“ der Kletterbewegung bei „männlichen“ Personen räumlich und zeitlich weiter ausgedehnt („Weite“) und eher auf die Umgebung konzentriert ist („Weise“) als bei „weiblichen“ Personen, von denen angenommen wird, dass sie einen kleinräumigeren, körperzentrierteren „Vorentwurf“ zeigen. Schließlich lässt sich aus den Aussagen des Geschlechterdiskurses noch die Vermutung anstellen, dass „männliche“ und „weibliche“ Personen sich in ihrer „Erlebnisqualität“ unterscheiden (siehe Zitat oben).

3 Untersuchungsdesign

Als Bewegungsbeispiel für die Untersuchung ist das Sportklettern insofern vielversprechend, als es für das Ersteigen einer Kletterroute nicht *eine* optimale Lösung gibt, sondern die Lösung des Problems individuell mit unterschiedlichen Mitteln gestaltet werden kann. Das –i m Sportklettern stets durch ein Seil gesicherte – Erklettern einer Route erfordert sowohl Kraft als auch Beweglichkeit und Balancegefühl und enthält damit sowohl Aspekte, die gemeinhin sog. „männlichen“ Sportarten zugeordnet werden als auch solche, die den Bewegungsdialog sog. „weiblicher“ Sportarten bestimmen.

Die Stichprobe wurde mit Rücksicht auf ihre Auskunfts-fähigkeit im Bereich der auf Breitensportlichem Niveau aktiven Sportkletterer/innen gewählt (UIAA-Grad 6), was allerdings dazu führt, dass es sich um eine selektive Stichprobe derjenigen Personen handelt, die sich zu der Sportart „Klettern“ hingezogen fühlen. Dabei wurde aus insgesamt 180 Versuchspersonen (VPn) einer ersten Untersuchungsphase eine Stichprobe von 56 VPn gezogen, die auf der gleichen Niveaustufe klettern. Die VPn waren im Mittel 33 Jahre alt und kletterten seit durchschnittlich 3,7 Jahren 1-2 Mal pro Woche. Die Ausprägungen des „objektivierte(n)“ Geschlechts (29 „Frauen“, 27 „Männer“) und des „soziale(n)“ Geschlechts (17 „weiblich Typisierte“, 21 „männlich Typisierte“, 18 „Androgyne“, erhoben durch das BSRI nach SCHNEIDER-DÜKER & KOHLER, 1988) waren annähernd gleichmäßig verteilt.

Diese VPn hatten eine niveauspezifisch mit sogenannten „Schlüsselstellen“ versehene Kletterroute an einer künstlichen Kletterwand zu bewältigen und wurden dabei auf Video aufgenommen. Die Daten zur „Intentionalität“ wurden präaktional unter Verwendung sportpsychologischer Skalen (SSL von ALFERMANN et al., 1997; TOESQ von RETHORST & WEHRMANN, 1998; AF von RHEINBERG et al., 1997) per standardisiertem Fragebogen erhoben. Zur Dokumentation des „Vorentwurfes“ der Kletterhandlung wurde postaktional ein standardisiertes Kurzinterview mit Video-Selbstkonfrontation geführt und die „Erlebnisqualität“ wurde unmittelbar im Anschluss an das Klettern mittels Semantischem Differential (vgl. GRÖBEN, 1995) erfasst. Die so gewonnenen Daten wurden mit einer zweifaktoriellen Kovarianzanalyse sowohl auf signifikante Unterschiede zwischen den Ausprägungen des „objektivierte(n)“ und des „soziale(n)“ Geschlechts als auch hinsichtlich der Interaktion dieser beiden unabhängigen Variablen geprüft. Um den Effekt der Geschlechtlichkeit auf das Bewegungsverhalten beim Klettern möglichst unverfälscht prüfen zu können, wurden als Kovariaten alle Kontrollvariablen aus den Signifikanzprüfungen „herausgerechnet“, die mit den jeweiligen unabhängigen Variablen signifikant korrelierten (dies betraf die Parameter Alter, Körpergröße, Differenz zum Normalgewicht, relative Maximalkraft der Hand, relative Kraftausdauer der Arme und Anzahl der Jahre der Klettererfahrung). Zusätzlich zu diesen quantitativen Daten wurden mit 10 VPn problemzentrierte Interviews von ca. 15 Minuten Länge geführt und transkribiert. Die Auswertung dieser Interviews wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfolgen, ist aber zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung noch nicht abgeschlossen gewesen.

4 Ergebnisse und Diskussion

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Signifikanzwerte (p) und Effektgrößen (η^2) der zweifaktoriellen Kovarianzanalyse inklusive der Interaktionseffekte. In der rechten Spalte sind diejenigen Kovariaten genannt, deren Einfluss auf die jeweiligen abhängigen Variablen „herausgerechnet“ wurde.

Tab. 1. Ergebnisse der zweifaktoriellen Kovarianzanalyse mit Interaktionseffekten und Kovariaten.

			objektiviertes Geschlecht		Interaktion		soziales Geschlecht		Kovariate(n)
			p	η^2	p	η^2	p	η^2	
Intentionalität	Fähigkeits-Selbstkonzept	Selbstkonzept sportl. Leistungsfähigkeit	.480	.010	.498	.028	.207	.062	Kraftausdauer Arme
		Selbstkonzept sportartspez. Leistungsf.	.006*	.143	.257	.054	.722	.013	Kraftausdauer Arme
		aufgabenspezifische Selbstwirksamkeit	.438	.013	.731	.013	.289	.050	Max.kraft H. Körpergrös.
	Motivationsstruktur	Aufgabenorientierung	.052	.076	.438	.034	.000*	.290	Alter
		Tätigkeitsorientierung	.686	.003	.838	.007	.731	.013	Kraftausdauer Arme
		Zweckorientierung	.539	.008	.601	.020	.047*	.115	–
Vorentwurf der Kletterbewegung	Weite	.500	.010	.779	.011	.290	.051	Klettererfahrung	
	Weise	.938	.000	.013*	.176	.060	.117	–	
Erlebnisqualität	prozessbezogene Dimension	.249	.028	.020*	.150	.205	.064	Differenz z. Norm.gew.	
	produktbezogene Dimension	.352	.018	.008*	.181	.772	.011	Alter	

Als zentraler Befund der Untersuchung ist zunächst festzuhalten, dass sich beim Sportklettern insgesamt sowohl nach der Kategorie des „objektivierten Geschlechts“ als auch nach der Kategorie des „sozialen Geschlechts“ zwischen weiblichen und männlichen Personen weitaus mehr Ähnlichkeiten als geschlechtstypische Differenzen zeigen, wobei die wenigen aufgedeckten Differenzen aufgrund ihrer geringen Effektstärke praktisch nur bedingt bedeutsam sind. Damit lassen sich die aus dem Geschlechterdiskurs abgeleiteten Unterschiedshypothesen empirisch zumindest für dieses Feld der Bewegungskultur nicht bestätigen –voraus gesetzt, man legt dieser Betrachtung nur *eine* Kategorisierung von Geschlecht zugrunde, wie dies mit der Unterscheidung von „Frauen versus Männer“ bzw. „Mädchen versus Jungen“ im Sinne des „objektivierten“ Geschlechts in aller Regel getan wird. Breitensportlich orientierte Frauen füllen also den emotionalen Handlungsrahmen beim Sportklettern keineswegs grundsätzlich anders als Männer. Und abgesehen von ihrem geringfügig niedriger ausgeprägten Vertrauen in ihre sportartspezifische Leistungsfähigkeit (bei gleichem Kletterniveau!) unterscheiden sie sich in ihrem Bewegungshandeln nicht signifikant von Männern. Die anfangs erwähnte Idee „männlicher Handlungsnormen“ hat also zumindest in bei diesen Sportler/innen

keine durchgängige empirische Grundlage. Da die Kategorie des „objektivierten“ Geschlechts also kaum zur Varianzaufklärung der Variablen des Bewegungshandelns beiträgt, ist davon auszugehen, dass die individuellen Unterschiede im Bewegungshandeln von anderen Faktoren der Persönlichkeit abhängig sind.

Aber auch das „soziale“ Geschlecht erweist sich als alleiniger Einflussfaktor auf das Bewegungshandeln als kaum bedeutsam, mit Ausnahme der Aufgabenorientierung und Zweckorientierung, die aber auch wiederum nur geringe bis mittlere Effektstärken aufweisen (welche jeweils aus der Differenz der „männlich Typisierten“ und „Androgynen“ zu den „weiblich Typisierten“ resultieren).

Beide Befunde könnten sich dadurch erklären lassen, dass es sich bei den hier befragten VPn um eine selektive Stichprobe handelt: Möglicherweise fühlen sich nur solche Personen zum Klettern als Freizeitsport hingezogen, die eine zu einer derartigen Erlebnissportart „passende“ Persönlichkeitsstruktur aufweisen. Eine Erklärung wäre dann, dass innerhalb dieser speziellen Gruppe weder das „objektivierte“ noch das „soziale“ Geschlecht als Differenzkriterium besondere Bedeutsamkeit hat. Ob diese Homogenität dann als „Vermännlichung“ von Frauen „zum Preis des ‚Weiblichkeitsimages‘“ (HORTER, 2000, S. 82) zu interpretieren ist, oder ob Kletterhallen bereits eine „Arena zur Auflösung binärer Gegensätze von Männlichkeit und Weiblichkeit“ (PFISTER, 1999, S. 51) sind, lässt sich ohne vergleichende Studien in anderen Sportarten nicht bestimmen. Weitere Untersuchungen könnten hier Erkenntnisse bringen, die es erlauben, Aussagen über das „Gendering“ unterschiedlicher Sportarten zu machen, was wiederum ein wichtiger Beitrag zur Auswahl von Inhalten für den emanzipatorischen Bewegungsunterricht wäre.

Von ebenfalls großem Interesse für den sportwissenschaftlichen Geschlechterdiskurs ist der Befund des Interaktionseffektes der beiden Geschlechterkategorien: Der Zugriff auf die Bewegungssituation (Intentionalität) wird geringfügig durch das „objektivierte“ und teilweise durch das „soziale“ Geschlecht determiniert, aber erst auf den durch diesen Zugriff moderierten weiterführenden Ebenen der Bewegungshandlung fließen diese Differenzen zu einem Interaktionseffekt zusammen, der sowohl den Vorentwurf und damit die Strukturierung der Bewegungshandlung als auch das Erleben der Qualität der Bewegung erfasst. Eine genauere Analyse des Interaktionseffektes zeigt, dass dieser sich aus der Gleichgerichtetheit von „objektiviertem“ und „sozialem“ Geschlecht ergibt, also daher rührt, dass „weiblich typisierte Frauen“ sich von „männlich typisierten Männern“ unterscheiden.

Dort – und nur dort – wo es zu einer gegenseitigen Bestärkung von Rollenerwartungen kommt, die an das „objektivierte“ Geschlecht gekoppelt sind und die mit dem „sozialen“ Geschlecht verinnerlicht wurden, findet sich damit Bestätigung für die oben formulierten Hypothesen zur Geschlechtstypik auf der Ebene des Vorentwurfes (teilweise) und der Erlebnisqualität (durchgängig). Diese Voraussetzung trifft jedoch lediglich auf ca. 20% der VPn zu.

Die Antwort auf die Frage, ob „Frauen“ und „Männer“ das Klettern unterschiedlich erleben, konnte durch die Differenzierung der beiden Kategorien des „objektivierten“ und „sozialen“ Geschlechts somit präzisiert werden. Dies mag als empirischer Hinweis

dafür dienen, dass das Hinterfragen der Selbstverständlichkeit der Kategorie des „objektivierten“ Geschlechts als alleinige unabhängige Variable in empirischen Studien, wie es konstruktivistisch orientierte Theorien seit geraumer Zeit kritisieren (z.B. HAGEMANN-WHITE, 1993), seine Berechtigung hat.

Literatur

- Alfermann, D., Saborowski, S. & Würth, S. (1997). *Soziale Einflüsse auf die Karriereübergänge bei jugendlichen Athletinnen und Athleten in Großbritannien und den neuen Bundesländern. Entwicklung und Überprüfung der deutschsprachigen Messinstrumente im Projekt*. Unveröff. Forschungsbericht, DFG-Projekt. Leipzig: Universität.
- Gröben, B. (1995). Handlungsregulation und Bewegungsqualität. In J. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Emotionen im Sport – Zwischen Körperkult und Gewalt* (S. 73-81). Köln: bps.
- Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien*, 2, 68-78.
- Horter, P. (2000). „Weil ich ein Mädchen bin...!“ *Schulsport – im Interesse der Mädchen von heute? Untersuchung zum Hintergrund der Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadoleszenz zum Schulsport*. Sankt Augustin: Academia.
- Kozlowski, L.T. & Cutting, J.E. (1977). Recognizing the sex of a walker from a dynamic point-light display. *Perception & Psychophysics*, 21, 575-580.
- Kugelmann, C. (1996). *Starke Mädchen – Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Lindemann, G. (1992). Die leiblich-affektive Konstruktion des Geschlechts. Für eine Mikrosoziologie des Geschlechts unter der Haut. *Zeitschrift für Soziologie*, 21, 330-346.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt/Main: Helmer.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Pfister, G. (1993). Spiel- und Bewegungserfahrungen von Mädchen. Zum Zusammenhang von Körperkarrieren, Rauman eignung und Persönlichkeitsentwicklung. In A. Flade & B.H. Kustor-Hüttl (Hrsg.), *Mädchen in der Stadtplanung: Bolzplätze – und was sonst?* (S. 41-69). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Pfister, G. (1999). *Sport im Lebenszusammenhang von Frauen: Ausgewählte Themen*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Prohl, R. (1991). *Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriß*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Rethorst, S. & Wehrmann, R. (1998). Der TOESQ-D zur Messung der Zielorientierung im Sport. In D. Teipel, R. Kemper & D. Heinemann (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik, Prognostik, Intervention* (S. 57-63). Köln: bps.
- Rheinberg, F., Iser, I. & Pfauser, S. (1997). Freude am Tun und/oder zweckorientiertes Schaffen? Zur transsituativen Konsistenz und konvergenten Validität der Anreizfokus-Skala (AF). *Diagnostica*, 43, 174-191.
- Rose, L. (1993). Abenteuersport und Mädchenarbeit. In Sportjugend Berlin (Hrsg.), *Abenteuer Sport* (S. 26-32). Berlin: Sportjugend Berlin.
- Schneider-Düker, M. & Kohler, A. (1998). Die Erfassung von Geschlechtsrollen – Ergebnisse zur deutschen Neukonstruktion des Bem Sex-Role-Inventory. *Diagnostica*, 34, 256-270.

Flow – Ein genuin bewegungsbezogenes Phänomen oder ...?

1 Das Flow-Konzept – Theoretische Grundlagen

Der Begriff „Flow“ wurde erstmals von CSIKSZENTMIHALYI (1975) aufgegriffen und definiert. Die dem Flow-Konzept zugrunde liegenden motivationstheoretischen Annahmen wurden überwiegend von ihm selbst bzw. seiner Arbeitsgruppe in den vergangenen 30 Jahren weiter systematisch untersucht und auf verschiedene Anwendungsgebiete ausgeweitet. Eines dieser Anwendungsgebiete ist der Sport. Flow-Erfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass die betroffenen Personen diesen Zustand als völliges Aufgehen in ihrer Tätigkeit beschreiben, Probleme und Zeit geraten währenddessen in Vergessenheit. Die Person ist sich in diesem Zustand zwar ihrer Handlungen bewusst, nicht jedoch ihrer selbst. Im Flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewusstes Eingreifen vonseiten des Handelnden zu erfordern scheint. Flow-Erfahrungen entwickeln sich im Rahmen „optimaler Leistungen“, bei denen Fähigkeiten und Anforderungen im richtigen Verhältnis zueinander stehen, das heißt, es darf weder zu einer Über- noch zu einer Unterforderung kommen. Eine so erbrachte Leistung geht in der Regel mit einer Steigerung des Wohlbefindens einher.

Sportler bringen ihre Flow-Erlebnisse sprachlich beispielsweise so zum Ausdruck: „Das Wichtigste ist, sobald ich darauf sitze, ist alles weg – keine Probleme mit der Firma, den Kindern, nur fahren, fahren, fahren“ (Motorradfahrer, zit. nach RHEINBERG, VOLLMEYER & ENGESER, 2002) oder „Abschalten: Man hat keinen anderen Gedanken im Kopf, ganz in der Tätigkeit aufgehen“ (Wellensurfer, zit. nach RHEINBERG et al., 2002).

Demnach können Flow-Erfahrungen definiert werden als „...das reflexionsfreie gänzliche Aufgehen in einer glatt laufenden Tätigkeit, die man trotz hoher Anforderungen unter Kontrolle hat“ (CSIKSZENTMIHALYI, 1975; RHEINBERG, 1995, S. 142).

An der Stelle muss allerdings auf eine entscheidende Schwäche des Flow-Konzepts CSIKSZENTMIHALYIS hingewiesen werden. Er setzt nämlich die Begriffe Herausforderung (challenge) und (sachinhärente) Anforderung gleich, indem er von "the perceived challenge or the intrinsic demands of the activity" spricht (s. bspw. MONETA & CSIKSZENTMIHALYI, 1996, S. 277). Dadurch ignoriert er die einschlägige Forschung zu individuellen Unterschieden (insbesondere Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg). Bei einer genaueren Betrachtung scheinen folgende Komponenten für das Flow-Erleben notwendig zu sein:

- Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung auf hohem Niveau (Kontrolle unter optimaler Beanspruchung),

- Anforderungen und Rückmeldungen sind klar und ohne Interpretationsnotwendigkeit, eingegrenztes Stimulusfeld;
- Der Handlungsablauf ist glatt und folgt eigener Logik;
- Die Konzentration kommt wie von selbst und ist nicht willentlich erzwungen;
- Das Zeiterleben ist stark verändert (meist vergeht die Zeit schneller);
- Verschmelzen von Selbst und Tätigkeit; kein bewusstes Erleben meiner Selbst mehr (tiefer Flow); Aufgehen in der Tätigkeit.

2 Die Studie – Ausgangsüberlegungen, Methode, Ergebnisse

Den theoretischen Ausführungen zum Flow folgend müßte die angemessene Wahl des Schwierigkeitsgrad bzw. eine Erfolgs- gegenüber einer Misserfolgrückmeldung die Entstehung des Flows maßgeblich beeinflussen. Darüber hinaus ist die Bedeutung der Sinnesorgane beim Entstehen des Flow-Erlebnisses nicht geklärt. Sind Erfahrungen aus zweiter Hand nun zureichend, wie dies von den Pädagogen mehrheitlich postuliert wird oder ist Ziegenspecks These der „unmittelbaren seelischen Ereignisse“ (ZIEGENSPECK, 2000, S. 111) stichhaltiger?

In diesem Zusammenhang ist die Idee entstanden, Flow-Erlebnisse nicht lediglich in einer üblicherweise natursportlichen Situation zu ermöglichen, sondern „im Labor“ zu erzeugen. Dazu wurden die Flow-Erlebnisse der Probanden, die an einem Computerspiel teilnahmen (von uns induzierter Flow), mit denen von Wellenreitern verglichen. Der Studie liegen drei Hypothesen zugrunde:

- Flow ist mithilfe einer Computersimulation experimentell induzierbar.
- Das Flow-Erleben im Sport entspricht dem induzierten Flow im Labor.
- Flow entsteht durch individuell optimale Anforderungen und Rückmeldungen.

An unserem Experiment nahmen insgesamt 30 Sportstudierende der Universität Leipzig teil. Diese wurden drei verschiedenen Bedingungen zugeteilt. Gruppe 1 erhielt eine Ausbildung im Wellenreiten und erlernte die Technik „Take-Off“. Dabei erhielten die Probanden Erfolgsfeedback. Gruppe 2 nahm an einem Computerspiel teil. Dies erfolgte mit dem Play-Station-Spiel „Formel 1“, wobei ein mittlerer Schwierigkeitsgrad festgelegt wurde. Auch diese Probanden erhielten Erfolgsfeedback. Gruppe 3 nahm ebenfalls an diesem Computerspiel teil, jedoch wurde vom Experimentator ein hoher Schwierigkeitsgrad festgelegt. Die Probanden dieser Gruppe erhielten kein Erfolgsfeedback. Die Gruppenzuordnung erfolgte randomisiert. Ein Vorteil aller o.g. Interventionsformen liegt in ihrem hohen „Aufforderungscharakter“ (intrinsische Motivation). Als abhängige Variablen fungierten vier Ausprägungen des Flow-Erlebens. Als Erhebungsinstrument wurde der „Fragebogen zur Erfassung von Grenzerlebnissen und Grenzerfahrungen (FzGuG)“ (STRANG & SCHWENKMEZGER, 1989) herangezogen. Er diente als Ausgangsbasis der sportspezifischen Modifikation und der aus organisatorischen Gründen gebotenen Reduktion. Der Fragebogen besteht aus 47 Items, die sich vier Erlebnisdimensionen zuordnen lassen. Eine Überprüfung der Reliabilität (interne Konsistenz) ergab für Cronbachs

Alpha Werte im Bereich .70 bis .93. Bei Überprüfung der internen Validität konnten faktorenanalytisch vier Dimensionen aufgeklärt werden. Die vier Erlebnisdimensionen werden im Folgenden genannt und jeweils mit zwei Beispielitems dargestellt:

- Dimension 1: Automatisiertes Handeln (Bsp.: „Alles lief mühelos ab“, „Die Bewegungen waren flüssig, präzise und sicher“), $\alpha=.856$;
- Dimension 2: Konzentration und Kontrolle (Bsp.: „Störende Selbstkritik war abgeschaltet“, „Die Gedanken waren nur mit dem gegenwärtigen Moment beschäftigt“), $\alpha=.820$;
- Dimension 3: Ruhe und Sicherheit (Bsp.: "Ich empfand ein Gefühl der Macht", "Ich genoß es, die Situation völlig unter Kontrolle zu haben"), $\alpha=.805$;
- Dimension 4: Spaß, Freude und Genuss (Bsp.: "Ich war in Harmonie mit mir selbst", "Ich nahm das Wesentliche intensiver wahr als sonst"), $\alpha=.711$.

Ergänzend zur Flow-Messung wurden die Mimik und Gestik beobachtet. Diesem Untersuchungsdesign zufolge kamen zur Unterschiedsprüfung der Flow-Ausprägungen in den drei Gruppen vier einfaktorische Varianzanalysen zum Einsatz. Dabei bildeten die vier Erlebnisdimensionen in abhängigen Variablen und die Gruppenzuweisung fungierte als „Zwischen-Subjekt-Faktor“. Die deskriptiven Ergebnisse sind im Balkendiagramm dargestellt. Die inferenzstatistische Analyse ist in Tabelle 1 dargestellt. Im Hauptergebnis lassen sich hochsignifikante Zwischen-Gruppeneffekte in allen vier Dimensionen nachweisen (Tab. 1).

Tab. 1. Ergebnisse der Varianzanalysen

Dimension	df	F	p
Automatisiertes Handeln	2;27	39.51	.000
Konzentration & Kontrolle	2;27	34.57	.000
Ruhe und Sicherheit	2;27	54.78	.000
Spaß, Freude, Genuss	2;27	56.98	.000

Anschließende Post-hoc Tests weisen nach, dass sich diese Effekte in allen vier Dimensionen auf die vergleichsweise niedrigeren Ausprägungen der Play-Station Gruppe mit hohem Schwierigkeitsgrad im Vergleich zu den Ausprägungen der Skalen in den beiden anderen Gruppen zurückführen lassen (Abb. 1). Oder mit anderen Worten ausgedrückt: Die Surf-Gruppe zeigt ähnlich hohe Flow-Werte wie die Play-Station-Gruppe mit mittlerem Schwierigkeitsgrad und Erfolgsrückmeldung. In bezug auf die Hypothesen bedeutet dieses Ergebnis:

Hypothese 1: Flow ist mithilfe einer Computersimulation experimentell induzierbar – ist verifiziert.

Hypothese 2: Das Flow-Erleben im Sport entspricht dem induzierten Flow „im Labor“ – ist verifiziert.

Hypothese 3: Flow entsteht durch individuell optimale Anforderungen und Rückmeldungen – es liegt eine empirische Evidenz vor.

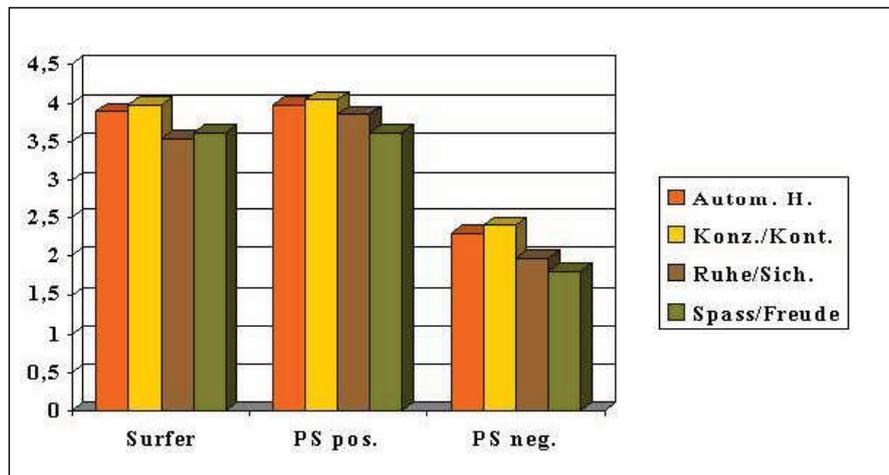


Abb. 1. Mittelwerte aller vier Erlebnisdimensionen getrennt nach Gruppen.

Diese empirischen Aussagen sind selbstverständlich in Relation zur methodischen Problematik einer solchen Vorgehensweise zu setzen. Außerdem sagen sie noch nichts über die pädagogischen Konsequenzen aus.

3 Empirie bei pädagogischen Fragestellungen – eine methodologische Gratwanderung

Betrachtet man den Flow als einen positiv empfundenen Zustand, so ist es gerechtfertigt, dass man ihn durch die gewählte Fragebogenmethode als Produkt und nicht als Prozess bewertet hat. Problematischer sind da schon die unterschiedlichen Messzeitpunkte der Gruppe 1 (Wellenreiten) einerseits und der Gruppen 2 und 3 (Play-Station) andererseits. Während Gruppe 1 eine Woche Zeit hatte, um sich auf die Testsituation und die daran anschließende Befragung vorzubereiten, so erfolgte dies bei Gruppe 2 und 3 bereits nach einigen Stunden Übungszeit.

Dadurch bleibt festzuhalten, dass erstens die zeitliche Vergleichbarkeit der Play-Station-Gruppen mit Erfolgs- bzw. Misserfolgsrückmeldung bestehen bleibt und andererseits die Vermutung formuliert werden kann, dass das Play-Station Spiel früher einen dem Wellenreiten vergleichbaren Flow-Zustand ermöglicht. Um letztere Aussage absichern zu können, wäre es allerdings nötig gewesen, auch bei den Wellenreitern zu einem vergleichbaren Zeitpunkt eine Messung durchzuführen.

Neben den grundsätzlichen Vorbehalten, mit denen die Pädagogik den Operationalisierungsversuchen des menschlichen Verhaltens im Allgemeinen und des Erlebens im Speziellen gegenübersteht, wirft die Messung des Flow-Zustand durch einen Fragebogen besondere Probleme auf. Die Schwierigkeiten liegen in der Mittelbarkeit des Erhebungsinstrumentes gegenüber der Unmittelbarkeit des Erlebnisses.

Durch den Fragebogen wächst die Gefahr, nicht das Erlebnis an sich, sondern subjektive Reflexionen und Interpretationen dessen zu erheben. Eine Lösung dieser Problematik halten die methodologischen Überlegungen zur Messung des Flows noch nicht bereit, es können nur Desiderate der Annäherung an die Unmittelbarkeit formuliert werden. Eine entscheidende Maßnahme ist sicherlich die Verkürzung des Zeitraums zwischen Flow und Messung. Mit einem entsprechend kurzen Fragebogen könnten darüber hinaus zu mehreren Zeitpunkten Daten erhoben werden. Einen dazu geeigneten Fragebogen hat RHEINBERG entwickelt (RHEINBERG et al., 2002). Eine weitere Option stellt die Videokonfrontationsmethode dar, bei der den Probanden die möglicherweise Flow auslösenden Momente nochmals präsentiert werden. Dadurch ist die zeitliche Trennung von Erlebnis und Erhebung dennoch existent und Interpretationsprozesse sind keineswegs ausgeschaltet. Außerdem kommt es zu einer Sinnes- und mit aller Wahrscheinlichkeit zu einer Intensitätsreduktion. Beider nährt die Zweifel an der Videokonfrontationsmethode. Die Beobachtung der Gestik und Mimik kann grundsätzlich ein weiterer Ansatzpunkt sein. Sie muss aber in einer anderen Form als in der Studie erfolgen. Es haben sich zwar Ähnlichkeiten in der Mimik/Gestik der Gruppen 1 und 2 feststellen lassen, da aber beides nur in der Testsituation und nicht zuvor beobachtet wurde, kann nichts über die Veränderung ausgesagt werden.

Bleibt an der Stelle die diese Frage abschließende Hoffnung zu formulieren, dass biochemische Parameter (z.B. Hormone) gefunden werden, mit deren Hilfe sich Flow eindeutig identifizieren und in seiner Intensität messen lässt. Neben den Überlegungen zur Methodenkonzeption darf bei einem Beitrag zur Erlebnispädagogik die Frage nach dem Gegenstand nicht ausgeklammert werden. So muss ein Antwortversuch unternommen werden, der das Ziel hat, Aussagen über das Verhältnis des Flow-Konzepts zu ideengeschichtlichen und modernen Ansichten der Erlebnispädagogik zu treffen.

4 Der Flow – eine Annäherung an die Erlebnispädagogik

Das ideengeschichtliche Fundament der Erlebnispädagogik bildet die reformpädagogische Bewegung von 1880-1932 (FISCHER & ZIEGENSPECK, 2000, S. 11). Dabei standen nicht das Erlebnis der Schüler oder gar das Erlangen des Flow-Zustands im Vordergrund, sondern gesellschaftliche Tendenzen – die durch den aufkommenden Kapitalismus verursacht wurden – und damit einhergehende Entwicklungen im Schulsystem provozierten quasi als Antihaltung reformpädagogisches Ideengut.

Auf gesellschaftlicher Ebene wurde von den Reformpädagogen folgender Kontext entworfen, mit dem sie sich kritisch auseinander setzten. Die Gesellschaft war ihrer Meinung nach geprägt von:

- einem Rückgang der emotionalen Individualität und einer Abnahme sozialer Vielfalt,
- einer Zunahme der Entfremdung, Entsinnlichung, Spezialisierung, Zerstückelung,
- einem fortschreitenden Rationalismus und Funktionalismus,
- einer Trennung von Körper und Geist (FISCHER & ZIEGENSPECK, 2000, S. 191).

Die Schule wurde als kopflastig und zu sehr auf die Bedürfnisse des Kapitalismus hin ausgerichtet beschrieben. Dem sollte durch ein nach unserem heutigen Verständnis handlungsorientiertes Konzept entgegen gewirkt werden.

In dieser kulturkritischen Denktradition führt NEUBERT zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum ersten Mal den Begriff der „Erlebnispädagogik“ ein (NEUBERT, 1990, S. 77). In Anlehnung an Dilthey, der als Begründer der Erlebnispädagogik angesehen wird (FISCHER & ZIEGENSPECK, 2000, S. 28), sollen ästhetische Gefühle durch konkrete Wahrnehmungen hervorgerufen werden. Eine Betrachtung aus dem Blickwinkel der Ästhetik, die auf den emotionalen Vollzug von Erkenntnissen im Gegensatz zur rein rezeptiv-rationalistischen Aufnahme abzielt, eröffnet die Möglichkeit der Einbindung des Flows – als die dem Erhabenen nahe kommende Grenzerfahrung – in die Diskussion. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dies nicht für den Flow generell gelten kann, sondern situationsgebunden ist.

Das abenteuerliche Erleben – wie es unserem heutigen Verständnis entspricht – trat erst später, nämlich in den 70er Jahren in den Vordergrund. Natursportliche Aktivitäten und besonders „segelpädagogische“ Initiativen bestimmen das praxisorientierte Bild der Erlebnispädagogik. „Erziehen und Erleben in Situationen mit Ernstcharakter“ (FISCHER & ZIEGENSPECK, 2000, S. 302) sollten entweder Jugendliche für pädagogische Ziele öffnen oder Manager an ihre Grenzen führen und so auf bevorstehende Aufgaben vorbereiten. Diese Abenteuer ausgerichtet provoziert geradezu Situationen, in denen es zu Flow-Zuständen kommen kann.

Auch wenn sich das Verständnis des Erlebnisbegriffs über die Jahrzehnte doch sehr verschoben hat, so bilden früher wie heute kulturkritische Betrachtungen der Gesellschaft den Ausgangspunkt der Überlegungen. Spricht der (Sport-)Pädagoge heutzutage bei seiner Gesellschaftsdiagnose von Verregelungen, Sinnverlusten und einer sich breit machenden Langeweile im Leben der Jugendlichen (NEUMANN, 1999, S. 117), so kommt man sich bei der Ursachendiagnose mit den Reform- und Erlebnispädagogen alter Prägung weitaus näher als bei der Auslegung des Erlebnisbegriffes. Obwohl oder gerade, weil ein großer Konsens bezüglich der gesellschaftlich bedingten Erlebnisdefizite besteht, ist diese Annahme nicht empirisch überprüft. Allein ein Blick auf die kommerzielle Angebotspalette lässt Zweifel an der Stichhaltigkeit aufkommen. Bungeejumping und/oder diverse Angebote der Freizeitparks versprechen das ultimative Erlebnis, den ultimativen Kick. Der Markt der Video- und Computerspiele schlägt in die gleiche Kerbe und das anscheinend mit größerem Erfolg als es den Pädagogen lieb ist. Die Ergebnisse der Studie weisen eindeutig in diese Richtung und dies in zweierlei Hinsicht. Erstens ist der Flow in der Bevölkerung allem Anschein nach weit verbreitet (ca. 90% laut Allensbach, zit. nach RHEINBERG et al., 2002). Zweitens kann bei Computerspielen der Flow-Zustand in allen vier Erlebnisdimensionen entstehen. Sieht man die Suche nach Erlebnissen nicht zwangsläufig als eine Folge gesellschaftlicher Bedingungen, muss es andere Gründe geben, die zur Erklärung herangezogen werden können. Neumann führt anthropologische ins Feld (NEUMANN, 1999, S. 56ff.) Dabei scheinen der Zwang der Selbsterprobung und der Lustcharakter des Erlebnisses („Rausch der

Sinne“) menschliche Grundbedürfnisse zu sein. Es ist anzunehmen, dass die Suche nach Erlebnissen in den unterschiedlichen Kulturen – vom Naturvolk bis hin zur hochindustriellen Zivilisation – zu finden ist. Das sollte den Pädagogen dazu veranlassen, seine Argumentation nicht von den gesellschaftlichen Bedingungen her aufzuziehen, sondern das Subjekt zum Ausgangspunkt zu machen. Dabei ist es nötig, auch psychologische Erkenntnisse mit einzubeziehen, die mit den anthropologischen Feststellungen verknüpft werden können.

Definiert man den Flow als positiven emotionalen Spannungszustand (NEUMANN, 1999, S. 94), schlägt man die Brücke zum Lustcharakter des Erlebnisses. Erlebnisse können außerdem der Entwicklungsförderung dienen, indem der Umgang mit schwierigen Situationen geübt werden kann und bewältigt werden muss. Somit ist der Zwang zur Selbsterprobung nicht nur eine anthropologische Konstante, sondern erfüllt einen Zweck in der menschlichen Entwicklung. Am Bewältigungsaspekt wird deutlich, dass nicht nur der Nervenkitzel und das körperliche Zustandsempfinden eng mit dem Flow verbunden sind, sondern der Leistungsaspekt eine entscheidende Rolle spielt. Nach Rheinberg sind zwei Handlungsvoraussetzungen zu berücksichtigen: die tatsächlichen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und das Kontrollgefühl (RHEINBERG, 1995). Nur wer daran glaubt, eine Situation meistern zu können, wird sie in Angriff nehmen. Der positive Vollzug wiederum kann das eigene Selbstwertgefühl und somit die Kontrollüberzeugung stärken. Der Zwang zur Selbsterprobung kann hier Ausgangspunkt des Aufbaus selbstwertdienlicher Identitätsmuster sein. Dennoch genügt die alleinige Bereitstellung von Bewährungssituation noch nicht, um Erlebnisse zu sichern. Über die Wahl geeigneter Inhalte hinaus müssen didaktisch-methodische Überlegungen angestellt werden, die wiederum beim Teilnehmer ansetzen.

Die von uns durchgeführte Studie zeigt insbesondere beim Vergleich der beiden Play-Station-Gruppen die Notwendigkeit der Hilfestellung und der organisatorischen Aufbereitung des Inhalts. Der hohe Aufforderungscharakter (intrinsische Motivation) allein reicht noch nicht aus, um Flow-Erleben hervorzurufen. Für die Schaffung sportlich orientierter Erlebnissituationen ist daraus zu schließen, dass neben einer realistischen Chance der Bewältigung die Ausbildung der (motorischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wichtig wie die Formulierung positiver und erfolgsoversichtlicher Ergebnismeldungen zur Stärkung der kognitiv bedeutsamen Kontroll- und Kompetenzüberzeugung ist. Solche methodisch-didaktischen Abwägungen verdeutlichen auf der anderen Seite die Ambivalenz derartiger Bewährungssituationen und somit des Flows an sich.

Bisher wurde der Flow in einem durchweg positiven Licht betrachtet. Die Möglichkeit des Scheiterns und die bisweilen großen Gefahren, die beim Versuch, ein Flow-Erlebnis herbeizuführen, in Kauf genommen werden, weisen auf die Schattenseiten des Flows hin. Zu häufiges Scheitern wäre für die Selbstwertentwicklung eher schädlich und könnte zu einer übermäßigen Schwächung der Risiko- und Wagnisbereitschaft führen, was zwangsläufig die Entwicklung hemmen würde. Didaktisch-methodische Fehlgriffe bei der Gestaltung der Bewährungssituation können

nicht zuletzt massive Folgen für die Gesundheit haben. Dabei ist noch nicht berücksichtigt, dass der Flow in sich besondere Risiken birgt. Eine Korrelationsanalyse von Flow-Intensität und dem selbsteingeschätzte Fahrstil von Motorradfahrern zeigt, dass im Moment des Flows das Gefahrenbewusstsein herabgesetzt ist (RHEINBERG et al., 2002). Flow und Angst beispielsweise korrelieren mit $r = -.61$, das heißt, je größer die Flow-Intensität, desto geringer ist die Angst. Es besteht die Gefahr mangelnder Vorsicht und zunehmender Selbstüberschätzung. Die Vermittlung von Selbstdisziplinierungsstrategien, die im Flow-Zustand angewendet werden können, scheinen insbesondere bei die körperliche Versehrtheit gefährdenden Situationen unablässig zu sein.

In bezug auf die Zielformulierung in der Erlebnispädagogik mahnt Neumann zur Bescheidenheit (NEUMANN 1999, S. 156) und dies zurecht. Nicht selten werden globale Ziele wie z.B. Friedens- und Umwelterziehung mit ihr verknüpft. Selbst weniger komplexe Ziele wie z.B. wie der „Aufbau eines realistischen Selbstbildes“ (NEUMANN 1999, S. 156) sollten nicht das primäre Anliegen der Erlebnispädagogik sein, sondern das Erlebnis selbst. Das Erlebnis kann so gesehen – quasi als fruchtbarer Moment im Sinne Schleiermachers (SCHLEIERMACHER, 1965) – der Eingang in eine reichhaltige Erfahrungswelt sein. Dabei sollte man der begrifflich klaren Trennung SCHELLERS (1987) des Erlebnis- und Erfahrungsbegriffs folgen. In diesem Sinne können übergeordnete Ziele mit der Reflexion des Erlebnisses verknüpft werden. Inwiefern eine solche Verknüpfung gelingt, welche Bedingungen geschaffen werden müssen und ob letztendlich eine Übertragung ins Alltagshandeln stattfindet muss empirisch noch geklärt werden.

Auf die Ausgangsüberlegungen zurückkommend muss die Frage aufgegriffen werden, ob die Erlebnispädagogik nun Alternative oder Teilaspekt virtueller Erlebnisse ist und ob es bei den bewegungsbezogenen Erlebnissen welche „zweiter Klasse“ gibt. An der Stelle macht es sich die Mehrzahl der (Sport-)Pädagogen zu einfach, indem sie kommerzielle Angebote wie z.B. das Bungeejumping als pädagogisch nicht wertvoll abstempelt, da solchen Offerten die verantwortliche und selbsttätige Bewegungs- und Handlungskompetenz fehle (vgl. bspw. NEUMANN, 1999, S. 120) und virtuelle Erlebnisse als solche aus zweiter Hand herabgewürdigt werden.

Die kognitive Seite des Erlebnisses wird unterschätzt, indem dem Bungeejumping die Möglichkeit des Scheiterns abgesprochen und die Abgabe der Verantwortung an andere beklagt wird. Eine solche Einschätzung lässt sich auf eine verkürzte Sichtweise mit Fokus auf den bewegungsbezogenen Anteil der Handlung zurückführen und berücksichtigt nicht die kognitive Teilhabe, die von widerstrebenden Tendenzen – wie Neugierde, Stress, Angst usw. – geprägt sein dürfte. Nur eine starke Kontrollüberzeugung wird in diesem Zusammenhang den Einzelnen zum Vollzug der Handlung – in dem gewählten Beispiel den Bungeesprung – veranlassen, aus der er möglicherweise ein Flow-Erlebnis zieht. Eine vorschnelle Herabwürdigung der „Zweite-Hand-Erlebnisse“ scheint ebenso ungerechtfertigt wie auf eine zu bewegungsbezogene Perspektive zurückzuführen zu sein. Entscheidend ist ersten empirischen Indizien zufolge, welche die Studie geliefert hat, dass das seeli-

sche Erleben und das sowohl bei bewegungsbezogenen als auch bei virtuellen Erlebnissen entscheidend ist. Dennoch ist es aus Sicht der Sportpädagogen legitim, das Besondere ihrer Inhalte zu thematisieren, um somit die eigene Position zu stärken. So können im Bereich des Sports Ziele mit den Erlebnissen verknüpft werden (z.B. Gesundheit, Umweltbewußtsein), die intensiver und ganzheitlicher verfolgt werden können als dies in der virtuellen Realität möglich ist.

Ein zweiter Punkt, in dem sich die sportliche von der virtuellen Realität unterscheidet, ist das Echtzeiterleben, dessen Verlust VIRILIO (1998) in seinen Auseinandersetzungen mit der modernen Informationsgesellschaft beklagt.

Dennoch können und sollten beide Erlebnisse Teilaspekte einer modernen Erlebnispädagogik sein, die nicht nur nebeneinander stehen, sondern aufeinander bezogen werden. Ausgangspunkt einer solchen Verknüpfung könnten die Überlegungen WORMS sein (1987, s.u.a. S. 24ff.), der mediale Erlebnisse mittels eines Buchs – konkret Geschichten von Karl May – als Wegbereiter primärer Erlebnisse in der realen Welt interpretiert. Warum sollten Kinder und Jugendliche nicht analog dazu Abenteuer ihres Gameboy-Helden nachspielen, indem sie sich beispielsweise an Seilen entlang hangeln und imaginäre Wassergräben oder sonstige Hindernisse überwinden!? Es wird allerdings immer noch Aufgabe der (Sport-)Pädagogen sein, die notwendigen Grenzen zu setzen.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, die Flow-Thematik aus einer sportpsychologischen Perspektive heraus zu untersuchen und in einem sportpädagogischen Bezugsrahmen zu reflektieren. Grundlage bildete ein Feldexperiment mit Sportstudierenden, die randomisiert auf drei Gruppen verschiedene Interventionen erhielten. Eine Gruppe bekam eine Schulung im Wellenreiten, zwei weitere Gruppen spielten ein Computerspiel, wobei jedoch eine Feedback-Manipulation stattfand. Diese sollte bei einer dieser Gruppen das Auftreten von Flow-Erfahrungen verhindern. Bei der „Wellenreiter-Gruppe“ sowie bei der Gruppe „Computerspiel mit mittlerer Aufgabenschwierigkeit und positivem Feedback“ erwarteten wir das Auftreten von Flow-Erfahrungen. Gemessen wurde das Auftreten von Flow-Erlebnissen mit einer Skala zu Grenzerfahrungen und Grenzerlebnissen, die mithilfe von 47 items vier Flow-Erlebnisdimensionen operationalisiert. Im Hauptergebnis konnten wir die eingangs formulierten Erwartungen bestätigen. Die „Wellenreiter-Gruppe“ und die „Computerspielgruppe mit mittlerem Schwierigkeitsgrad und positivem Feedback“ zeigen signifikant höhere Ausprägungen in allen vier Flow-Erlebnisdimensionen im Vergleich zur „Computerspielgruppe mit hohem Schwierigkeitsgrad und keinerlei Feedback“. Betrachtet man dieses Ergebnis aus einem sportpädagogischen Blickwinkel und zieht aktuelle erlebnispädagogische Überlegungen in Betracht, so lässt sich aus unserer Sicht heraus feststellen, dass erstens methodisch-didaktische Festlegungen getroffen werden müssen, um Erlebnisse im Sport zu ermöglichen und zweitens die Verknüpfung beider Realitäten eine besondere Chance in sich birgt.

Literatur

- Csikzentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J.W. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moneta, G.B. & Csikzentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experiences. *Journal of Personality*, 64, 274-310.
- Neubert, W. (1990). *Das Erlebnis der Pädagogik (1925)*. (Schriften-Studien-Dokumente zur Erlebnispädagogik, Band 7). Lüneburg: Neubauer.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2002). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiens-meier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends, Band 16)*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht: Praxis, Planung, Theorie* (2. Aufl.) Frank-furt/Main: Scriptor.
- Schleiermacher, F.D. (1965). *Ausgewählte pädagogische Vorlesungen und Schriften*. Berlin: Volk und Wissen.
- Strang, H. & Schwenkmezger, P. (1982). Grenzerlebnisse im Sport: Der Fragebogen zur Grenz-leistung und Grenzerfahrung. *Sportwissenschaft*, 12, 194-204.
- Virilio, P. (1998). *Rasender Stillstand: Essay*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Worm, H.L. (1987). *Karl-May – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Edi-tion Erlebnispädagogik.

Untersuchungen zur Risikosozialisation im Hallenhandball

1 Zum gesellschaftlichen Stellenwert der Risikoproblematik

Risiko und Sicherheit sind keine Außenseiterthemen, sondern angesichts existierender technischer Systeme und Möglichkeiten und deren Konsequenzen für die Menschheit und die Biosphäre ein gesellschaftlich zentrales Thema. Mensch-Technik-Systeme in Arbeitszusammenhängen, modernem Verkehr und z.B. im Rahmen der Nutzung der Kernenergie sind prinzipiell störanfällig und mit Risiken behaftet. Ständig müssen im Rahmen von Technikfolgeabschätzungen der Nutzen eines solchen Systems, sein möglicher Schaden und die Risikowahrscheinlichkeit des Versagens miteinander abgeglichen und gesellschaftlich ausgehandelt werden. Die Auseinandersetzungen um die Castor-Transporte und um die Schließung von Atomanlagen zeigen, dass das Risikothema aktuell und nicht immer – angesichts gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse – diskursiv ausgehandelt wird. Die wissenschaftlichen Disziplinen der Risikoforschung und Sicherheitswissenschaften beschäftigen sich systematisch mit der Risikothematik, aber auch Ulrich Becks soziologische Analyse der „Risikogesellschaft“ (1986) führte zu einer kritischen Beschäftigung mit gesellschaftlichen Risiken und erreichte hiermit eine breite Leserschaft.

Folgende Zahlen machen die gesellschaftliche Relevanz eines auf den Sport bezogenen Risikothemas deutlich: Laut PFITZNER (2001, S. 13) übersteigt inzwischen die Zahl der registrierten (!) Sportunfälle im Schulsport die Zahl 700.000 pro Jahr. Die Wahrscheinlichkeit, sich im Handball zu verletzen, liegt hierbei zwar unterhalb der Verletzungswahrscheinlichkeit im Fußball, aber deutlich über den Sportdisziplinen Leichtathletik, Hockey, Turnen oder Badminton (HÜBNER & PFITZNER, 2001, S. 41). Hierbei dürfte es noch eine Vielzahl an nicht-registrierten Verletzungen und möglicherweise ein höheres Verletzungsrisiko im hier noch nicht aufgeführten Vereinshandballsport geben, im Rahmen dessen mit größerer Leistungsmotivation und deutlichem Erfolgsdruck unter den auf Abstieg und Aufstieg bzw. Meisterschaften ausgerichteten Wettkampfbedingungen gespielt wird.

2 Fragestellungen der Studie

Die Aspekte von Wagnis und Risiko sind zentral für das subjektive Erleben im Handballspiel. Spielsituationen im Handball erfordern das Eingehen von sozialen und leiblichen Risiken, um erfolgreich handeln zu können. In jedem Spiel steht – je nach Wertigkeit des Wettkampfes – die Ich-Identität und das handballspezifische Selbstkonzept des Akteurs auf dem Spiel. Jede Handlung ist Ausdruck eines Balanceaktes zwischen Zurückhaltung und Sicherheitsdenken einerseits und dem Wunsch nach dem Eingehen von Risiken. Soziale Risiken (Blamage, Unzufriedenheit der Mitspieler,

Stigmatisierungsprozesse) für den Fall des wiederholten Versagens sind kombiniert mit leiblichen Risiken für den Fall einer Fehleinschätzung des Risikogrades einer Situation bzw. über die latente Gefahr der körperlichen Schädigung durch die Gegenspieler. Manche Jugendliche wenden sich aufgrund dieser Risikoerwartung vom Handballspiel ab, andere sehen hierin gerade einen Anreiz („no risk, no fun“).

Das Eingehen von Risiken im Hallenhandball kann interpretiert werden vor den Bedürfnissen des „Ich und Jetzt“ der Jugendlichen, der Rollenerwartungen der erwachsenen Bezugspersonen, aber auch vor dem Hintergrund von Verantwortungsübernahme im sozialen Kontext der Mannschaft. Es kann davon ausgegangen werden, dass gerade im Jugendalter mit seiner besonders ungesicherten Identitätslage das leibliche Risikoverhalten noch nicht ausbalanciert ist, dass hier relativ große Schwankungen im Risikoverhalten und in risikobezogenen Einstellungen erkennbar werden können.

Die Vielzahl und die Schwere der Sportverletzungen im Hallenhandball lässt das Risikoverhalten jugendlicher Handballer als eine Form abweichenden Verhaltens kennzeichnen. Nur in wenigen gesellschaftlichen Randbereichen ist ein derart deviantes Verhalten üblich. Zu nennen wären hier – neben weiteren Risikosportarten – allenfalls die Bereiche der Jugendkriminalität und gewalttätiger Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen, wo bewusst ein Verletzungsrisiko in Kauf genommen wird.

Qualitative Interviews mit jugendlichen Handballspielern, Feldstudien und eine hierauf bezogene Fragebogenuntersuchung versuchen die Beziehung zwischen Risikofurcht und Freude am Wagnis im Verhältnis zum Bemühen der Jugendlichen zu klären und zu illustrieren, im Handballspiel ihre Ich-Identität zu entfalten.

Meine Fragestellungen nun hierzu: Unter welchen Voraussetzungen kann man von einer gesundheitsproblematischen Risikozusozialisation im Hallenhandball sprechen? Durch welche Sozialisationsmechanismen verlieren die Kinder und Jugendlichen die Furcht, sich körperlichen Verletzungen auszusetzen und überschreiten sie ihre leiblichen Grenzen und Möglichkeiten? Unter welchen Bedingungen steigt die Risikobereitschaft in der Wettkampfsituation des Handballspiels, und welches sind die Voraussetzungen für den Verzicht auf das Eingehen einer zu hohen Risikowahrscheinlichkeit, gefoult zu werden und eine Verletzung zu erleiden? In welchen Spiel- und Trainingssituationen steigt die Verletzungswahrscheinlichkeit? Welche Rolle spielen die Aspekte von Wagnis und Risiko für die Attraktivität des Handballspiels für die interviewten den Handballsport betreibenden Jugendlichen? Zeigen sich hierbei geschlechtsspezifische Deutungsmuster? Gibt es einen geschlechtsspezifischen Umgang im Eingehen von sozialen und leiblichen Risiken im Hallenhandball?

3 Methoden und Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Methoden

Die Untersuchung ist im Sinne methodischer Triangulation angelegt: Die Fragebogen-Methode wird mit qualitativen Interviews und Feldstudien im Sinne nicht-teilnehmender Beobachtung kombiniert. Dies findet seine Begründung nicht im Sinne

einer verbesserten Validierung, sondern im Sinne eines Mehr an Informationen und Perspektiven, eines vielseitigeren und tiefergehenden Bildes des Milieus, der Personen und deren Einstellungen und Verhaltensweisen, die Handball spielen.

3.2 Ergebnisse

Da die Studie bisher den Charakter einer explorativen Studie besitzt und sich noch im Aufbau befindet, sollen hier nur einige Ergebnisse vorgestellt werden, die auch ohne den Anspruch auf Repräsentativität eine empirische Aussagekraft besitzen. Dies sind vorwiegend qualitative Daten und exemplarische quantitative Daten aus der Fragebogenstudie.¹

3.3 Die Fragebogenstudie

Der Fragebogen besteht aus einem Teil offener Items, die sich vorwiegend auf die Art der Verletzung und der Verletzungssituationen beziehen. Des Weiteren besteht er im zweiten Teil aus 16 Statements zur Risikobereitschaft im Hallenhandball, die über eine Skala von 1-7 bewertet werden konnten. Der dritte Teil des Fragebogens besteht vorwiegend aus Items, die biografische Daten abfragen. Im Mittelpunkt der Fragebogenbefragung stehen jugendliche Handballspieler und -spielerinnen, die im Rahmen von Komplettbefragungen ihrer Mannschaften den Fragebogen ausfüllen. Aufgrund des begrenzten Raums und des bisherigen Stands der Fragebogenuntersuchung soll zunächst nur ein einziges exploratives Ergebnis dargestellt werden: Die nachfolgende Übersicht „Spektrum der Verletzungen“ (Tab. 1) macht bereits deutlich, dass es sich bei der gewählten Thematik um ein wichtiges und dringendes Thema handelt. Die Breite der Verletzungen und die Verletzungsschwere dieses Überblicks aus den ersten 50 Fragebögen von jugendlichen Handballspielern lässt einen ersten Eindruck von der Dramatik des Problems erkennen. Es scheint daher ethisch bedenklich, derartige Verletzungsrisiken hinzunehmen, ohne von Seiten der Sportwissenschaft und im Rahmen von sportpädagogischen Bildungsprozessen entgegenzusteuern.

3.4 Sozialisation zum Risiko und Verletzungsabhärtung – die Fallstudie „Mareike“

Der Fall Mareike soll nun mit Hilfe einer methodentriangulativen Vorgehensweise (Qualitatives Interview, Fragebogen und Feldstudie in Form einer Spielbeobachtung) untersucht und dargestellt werden. Ziel der Darstellung ist es nicht zu behaupten, Mareike sei typisch für andere jugendliche Handballerinnen, sondern es geht darum, einen möglichst gründlichen Einblick in die lebensweltlichen Strukturen und Interaktionssituationen zu nehmen, im Rahmen derer sich Mareikes Handballleben realisiert.

Zur Person: Mareike ist 18 Jahre alt, trainiert vier Mal pro Woche, spielt sowohl in der Jugend-A und 2. Mannschaft (Bezirksoberliga) ihres Vereins, besucht ein Oberstufengymnasium.

¹ Der umfassendere Forschungsbericht wird bei Moegling (2003) veröffentlicht werden.

Tab. 1. *Typische Verletzungen im Jugendhandball (Spektrum der Verletzungen aus den ersten 50 Fragebögen, Originalformulierungen).*

Typ 1 (mehrtägiges Aussetzen des Trainings und ambulante ärztliche Behandlung erforderlich)	Typ 2 (mehrwöchiges Aussetzen des Trainings und ambulante ärztliche Behandlung (ev. auch OP) erforderlich)	Typ 3 (mehrmonatiges Aussetzen des Trainings und/oder stationäre Behandlung erforderlich)
Wadenzerrung	Mittelhandbruch der linken Hand	<i>Schultergelenksprengung</i>
Rückenwirbelausrenkung	Dissectantes Lateralus (Knochenabsplitterung im Sprunggelenk, kaputter Knorpel und Sehnenüberdehnung)	Bänderriss rechtes Sprunggelenk (2 x) / Außenbandabriss
Zerrung im Oberschenkel / Muskelfaserriss	<i>Handgelenk der rechten Hand gebrochen</i>	Kreuzbandriss mit Meniskusruptur im rechten Knie
Leistenzerrung	Daumenbruch der rechten Hand	Kreuzbandabriss im linken Knie
Hüftprellung	Schulterluxation links	Meniskusschaden beider Knie
Hexenschuss	Ausrenkung des Hüftgelenks	Achillessehnenriss
Bänderdehnungen am Fußgelenk	Absplitterung am mittleren Gelenk des Mittelfingers	Auskugelungen mit Splitterbruch
Bluterguss	Armbruch	Knöchelbruch
Rückenprellung	Hexenschuss	Schlüsselbeinbruch
Bluterguss an der linken Kniescheibe	Knochensplitterung am linken Handgelenk	Schultergelenksprengung
Bauchmuskelnzerrung	Bruch der linken Mittelhand	Bandscheibenvorfall und Wirbel angebrochen
Mit Fingernagel zugefügter Schnitt im Gesicht	Gehirnerschütterung	Bruch der Wachstumsfuge im Fuß
Hodenprellung	Muskelbündelriss im rechten Oberschenkel	Kreuzbandriss mit Innenbandriss und Innen-/Außenmeniskusriss

Zunächst sollen einige relevante Fragebogenergebnisse auf Mareike bezogen zusammengefasst werden:

Mareike ist in ihrer Laufbahn mehrfach schwerer verletzt worden: Bruch der linken Mittelhand, Gehirnerschütterung, chronische Bänderüberdehnung mit Kapselriss am rechten Fuß, Prellung am linken Oberschenkel, Verrenkung der Schulter, Rückenprobleme. Sie beschreibt im Fragebogen die Spielsituationen, in denen die Verletzungen auftraten, durchweg als kämpferische 1:1-Situationen, bei denen sie entweder versuchte durch Täuschungsbewegungen sich körperbetont durchzusetzen bzw. eine Gegenspielerin an ihr vorbeizukommen versuchte, z.B. *„Meine häufigen Bänderdehnungen zog ich mir meist im Angriff bei 1:1-Situationen zu, wenn ich versuchte mich mit einem „Wackler“ durchzusetzen.“* (V 007)

Auf die Frage nach der möglichen Verhinderung von Verletzungen antwortete sie *„weniger Training/ Spiele an einem Tag“* (V 010). Ihre Grenze, bei der eine Aufgabe der Sportart Handball erfolgen würde, definiert sie recht hoch: *„bei Verletzungen, die zur Invalidität führen (können), sonst nur Altersgrenze“* (V011).

Ihre Bereitschaft für den Handballsport, eine Verletzung einzugehen, wird in der Einwahl im Rahmen der Itemskala deutlich: Auf das Statement *„Bei mehreren*

schweren Verletzungen durch das Handballspielen, wie z.B. Bänderrissen oder Handbrüchen, würde ich mit dem Handballspielen aufhören.“ reagiert sie auf einer Skala von 1 bis 7 (7= größte Ablehnung) ablehnend mit „5“. Auf das Statement „Für einen wichtigen Wettkampferfolg würde ich auch einmal die Gesundheit riskieren.“ reagiert sie mit deutlicher Akzeptanz und wählt den Wert „2“.

Tab. 2. Zusammenfassung ausgewählter Items aus Mareikes Fragebogen.

Item	Aussage & Bewertung
001-004: Frage nach den schwersten Verletzungen	<i>Bruch der linken Mittelhand, Gehirnerschütterung, (chronische) Bänderdehnung mit Kapselriss am rechten Fuß, Prellung am linken Oberschenkel, Kapselrisse verschiedener Finger, Verrenkung der Schulter, Rückenprobleme</i>
011: Grenze, bei der der Handballsport aufgegeben würde	<i>Bei Verletzungen, die zur Invaldität führen (können), sonst nur Altersgrenze</i>
015: Handballspielen ist mein schönstes Hobby. (1 = größte Zustimmung, 7 = größte Ablehnung)	1
019: Am wichtigsten ist mir beim Handball die Freundschaft in der Mannschaft.	2
021: Ich schätze mich als sehr ehrgeizig im Handball ein.	1
017: Bei mehreren schweren Verletzungen durch das Handballspielen, wie z.B. Bänderrissen oder Handbrüchen, würde ich mit dem Handballspielen aufhören.	5
020: Meine Gesundheit hat unter dem Handballsport gelitten.	4
029: Für einen wichtigen Wettkampferfolg würde ich auch einmal die Gesundheit riskieren.	2

Sie bezeichnet Handballspielen als ihr schönstes Hobby (V 015) und votiert hier mit dem Extremwert für höchste Akzeptanz („1“), votiert mit „2“ in bezug auf die Wichtigkeit der Freundschaft in der Mannschaft (V 019), schätzt sich mit der Bewertung „2“ als sehr starke Spielerin ein (V 030) und achtet vor allem auf das Urteil ihres Trainers (Rang 1) und ihres Vaters (Rang 2). Ihr eigenes Urteil über sich selbst rangiert etwas abgeschlagen auf Rang 4. Sie ist mit sechs Jahren über ihre Eltern zum Handballsport gekommen, spielte auch in der Auswahl und trainiert zu Wettkampfzeiten viermal in der Woche (V 37-41). Sie schätzt sich mit der Votierung für den Extremwert „1“ als sehr ehrgeizig im Handballsport ein (V 021).

Tab. 3. Wertschätzung des Urteils (Mareike): Bilden Sie bitte eine Rangfolge (Rangplätze von 1 bis 6) dafür, wessen Urteil Ihnen derzeit über Ihre im Spiel erbrachte Leistung am wichtigsten ist.

Personen	Rangplatz (bitte von 1 bis 6 eintragen)
Trainer 031	1
Mutter 032	5
Vater 033	2
Zuschauer 034	6
Eigenes Urteil 035	4
Mitspieler 036	3

Mareike erweist sich in der Selbsteinschätzung als eine leistungsstarke, trainingsfleißige und ehrgeizige Spielerin, die bereit ist, für den Erfolg Verletzungen und auch bis zur Grenze der Invaliditätsgefahr Gesundheitsschädigungen in Kauf zu nehmen. Die Vielzahl und Schwere ihrer Verletzungen spricht für die Ernsthaftigkeit eines derart geäußerten Willens.

Dieses durch den Fragebogen erhaltene Profil kann der Frage allerdings nicht nachgehen, wie der Prozess der Einfädung in das Sozialisationsmilieu des Handballspiels konkret vor sich ging. Hier kann das mündliche Interview erweiterte Fakten erbringen:

M: Also, im Verein habe ich mit sechs Jahren angefangen. Das war dann so, ich bin geschwommen, und dann haben meine Eltern mir gesagt: wenn ich 'Seepferdchen' hab', darf ich Handball spielen. Das war ein Reiz für mich dann.

I: Haben sie vorher schon ein bisschen gespielt?

M: Ja, ich hab ... mit drei Jahren vorher schon mit meinem Papa vor der Garage ein bisschen gespielt. Ich konnte eigentlich schon Handball spielen.

I: Und jetzt haben wir eigentlich schon gehört, wie sie zum Handballsport gekommen sind, durch ihren Vater.

M: Ja, meine Eltern haben beide Handball gespielt ... und ... also viele Verwandte haben eigentlich auch Handball gespielt. Und dann war ... war klar, dass ich auch Handball spiele. Und ich wollte auch immer. Von daher.

I: Also es liegt so ein bisschen in der Familie. ... Und warum sind Sie dann beim Handballspielen geblieben ?

M: Ich weiß nicht, es hat mir immer Spaß gemacht, ich hab', ich war immer recht erfolgreich

Und ... es war, es ist auch immer so gewesen, dass irgendjemand mitgekommen ist von der Familie. Und dadurch war das immer, das hat zur Familie gehört und zum Leben so am Wochenende, das war einfach, hat dann dazugehört. (1/ 3-19)

Auch die Beobachtung eines Wettkampfspiels kann die intensive familialen Einbindung und die aktive Bedeutung des Vaters bestätigen. Die Wichtigkeit des Vaters für sie und auch sein Einwirken auf das Spielgeschehen wird in folgenden Situationen deutlich – zusammengefasst aus dem Protokoll:

Vor der Wettkampfsituation äußert sie, noch auf der Tribüne sitzend: *„Hoffentlich kommt mein Papa noch. Dann spiele ich immer viel besser.“* Ihr Vater kommt und lässt es sich während der Spielsituation nicht nehmen, einen Bekannten zur Trainerbank hinunter zu schicken, dem Trainer mitzuteilen, er solle Mareike doch einmal auf Rechtsaußen einsetzen, die Gegenspielerin wäre dort sehr schwach und sie könne diese leicht austricksen. Der Trainer vollzieht diese Maßnahme dann auch. Doch Mareikes sehr starke Deckungsspielerin rückt mit nach Außen, so dass sie hier trotz mehrer Versuche nicht vorbeikommt. Dennoch gelingt es Mareike im Laufe des Spiels ihre überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit im Handball zu entwickeln. Sie organisiert gekonnt die Abwehr als Mittelspielerin und erzielt durch erfolgreiche Täuschungsbewegungen spielentscheidende Tore. Sie wird dann aber in einer 1:1-Situation gefoult und bleibt einige Sekunden benommen liegen, hält sich die Schulter, unterdrückt ein Weinen und zeigt ein schmerzverzogenes Gesicht. Sie verlässt kurz das Spielfeld und nimmt auf der Auswechselbank Platz. Doch nach kurzer Zeit lässt sie sich wieder in das Spiel einwechseln und spielt mit der

angeschlagenen und geprellten Schulter weiter. Man sieht an dieser Situation, wie ernst sie ihren eigenen im Fragebogen vertretenen Anspruch nimmt, auch für einen Wettkampferfolg einmal ihre Gesundheit zu riskieren.

Es wird des weiteren durch die Triangulation dreier Methoden (Fragebogen, qualitatives Interview und Feldbeobachtung) deutlich, wie eng Mareikes Handballengagement mit ihrer familialen Integration verbunden ist oder anders ausgedrückt: Bei diesen massiven Interventionen ihrer Familie, insbesondere ihres sich intensiv und in (bester Absicht) um sie kümmernden Vaters, blieb ihr gar keine andere Entscheidung offen, als selbst eine leistungssportorientierte Handballerin zu werden. Das Familienleben fand zu einem bedeutenden Teil auf dem Handballfeld und in der Sporthalle statt.

Aber nicht nur die Anerkennung ihres Vaters und Trainers ist ihr wichtig. Wie stark sie auch emotional auf ihre Mitspielerinnen reagiert wird in folgender Interviewaussage deutlich:

I: Wie wichtig ist Ihnen überhaupt die Zugehörigkeit zu einer Mannschaft?

M: Die meisten Freunde habe ich immer im Handball gehabt, also jetzt ... man ist immer auf so einer Wellenlänge. Man hat somit ein Hobby, was immer gleich ist. Und ich versteh mich mit den Freunden aus dem Handball immer am besten.

I: Wie wichtig ist Ihnen die Anerkennung in der Mannschaft?

M: Ziemlich wichtig. Also ... allgemein die Mannschaft ist für mich ziemlich wichtig, also ich brauche auch die Bestätigung, dass ich irgendwie zur Mannschaft gehöre. Ich fühl mich auch nicht so dazugehörig, wenn ich einen schlechten Tag hab', und die Mannschaft hat trotzdem gewonnen, dann hab ich das Gefühl, dass ich halt nicht zum Sieg beitragen konnte. Es ist für mich ziemlich wichtig, dass ich Anerkennung in der Mannschaft habe. (2/ 47 – 3/ 4)

Insbesondere das Interview kann das über den Fragebogen bereits Erahnte noch deutlicher herausarbeiten: Gerade die soziale Unterstützung, die sie durch ihre Familie und die Mannschaft hat, dürfte die Grundlage für das Aushalten von Verletzungen sein. Mit dem erfolgreichen Spiel im Wettkampf fühlt sie sich zur Mannschaft zugehörig, erhält sie die Anerkennung vom Trainer und den Eltern. Anders herum gesehen existiert eine fatale Wechselwirkung zwischen dem Eingehen von Verletzungsrisiken und sozialer Unterstützung: Muss sie nicht das Gefühl haben, dass ihr soziale Welt wegbricht bzw. nicht in intakt ist, wenn sie nicht bereit ist, mit vollem Verletzungsrisiko erfolgsbetont zu spielen? Ihr Hinweis

„Also ... allgemein die Mannschaft ist für mich ziemlich wichtig, also ich brauche auch die Bestätigung, dass ich irgendwie zur Mannschaft gehöre. Ich fühl mich auch nicht so dazugehörig, wenn ich einen schlechten Tag hab“

kann als Indiz für diesen problematischen Zusammenhang gewertet werden. Kombiniert man diese Aussage mit dem Rangplatz „4“, den sie sich im Rahmen der Fragebogenstudie für die Wertschätzung des eigenen Urteils hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit gegeben hat, dann wird ihre Abhängigkeit vom Milieu und die Spezifik ihres handballbezogenen Selbstkonzeptes noch deutlicher. Ihr Elternhaus und die Handballmannschaft sind aus ihrer Sicht positive Konstanten ihres Lebens. Sie findet dort Unterstützung und Freundschaft. Verbindet man allerdings diese soziale Ausgangslage mit ihren Sportverletzungen und mit ihrem Umgang mit den Sportverletzungen, so werden aber auch destruktive Aspekte dieser Beziehung deutlich:

I: ... Jetzt kommen wir zu den Verletzungen. ... vielleicht können Sie ein paar Verletzungen mal schildern, die Sie in Erinnerung haben. Schwerere Verletzungen.

M: Im Moment habe ich eine starke Prellung am Oberschenkel, dann hatte ich 'ne Bänderdehnung am Fuß. Die habe ich nicht auskuriert und dadurch ist es chronisch geworden. Dadurch war es noch länger, musste ich noch länger aussetzen. Was hatte ich noch, ... die Hand hatte ich gebrochen, Gehirnerschütterungen hatte ich schon. Ich hatte schon fast alles, was man so haben kann. Gott sei Dank keine schweren Verletzungen, wo ich da ein halbes Jahr lang pausieren muss, hatte ich noch nicht. Mehrere kleine Sachen, sonst nichts.

I: Knie, Rücken, nicht?

M: *Knie* hatte ich bis jetzt 'ne Patellasehnenreizung. Und Rückenschmerzen, denke ich, gehört teilweise dazu. Inzwischen geht's. Ich hatte schon Phasen, da hatte ich größere Probleme mit dem Rücken.

I: Warum glauben Sie, dass Rückenschmerzen dazugehören?

M: ... Ich weiß nicht, irgendwie durch die hohe Belastung. Besonders beim Trainingslager hat man das eigentlich. Wenn man viel Krafttraining macht, dann ist das halt so. Dann hat man oft Rückenschmerzen. Auch jeder Handballer kennt Rückenschmerzen.

Hier wird ein Habitus der Handballspielerin deutlich, zu deren Selbstkonzept und leiblicher Selbstdarstellung Verletzungen wie selbstverständlich gehören. ALKEMEYER (2001) spricht hier in diesem Sinne von der Verkörperung des Gesellschaftlichen, im Rahmen derer sich gesellschaftliche Strukturen und regelmäßig wiederkehrende Prozesse in den Körper des Menschen eingraben, Gesellschaft inkorporiert sich. Die Gesellschaft gräbt sich gewissermaßen mit ihrem Leistungsanspruch in den Körper von Mareike schmerzhaft hinein, ohne dass sie dies bewusst zur Kenntnis nimmt. Gehirnerschütterungen, chronische Bänderdehnungen oder Rückenschmerzen sind daher aus Mareikes Sicht keine schweren Verletzungen, sondern gehören zum Handballspielen dazu: „*Und Rückenschmerzen, denke ich, gehört teilweise dazu.*“, „*Dann hat man oft Rückenschmerzen. Auch jeder Handballer kennt Rückenschmerzen.*“

Besonders in diesen Äußerungen wird das Deviante, das sozial Abweichende in bezug auf ihr körperbezogenes Selbstkonzept deutlich: Das Abweichende wird in ihrem Bewusstsein zum Normalen umdefiniert und nicht mehr als riskant empfunden. Dennoch werden – neben dem social support – weitere lebensstabilisierende Aspekte über das Handballspielen in einem kathartischen Sinne deutlich:

I: Und ... , was bringt Ihnen persönlich das Handballspielen, also die Erfahrung des Handballspielens, die Erlebnisse, die dort ... damit verbunden sind, für Sie persönlich?

M: ... , also einmal ist es für mich ein Ausgleich zur Schule, so dass ich dann, es ist einfach Stressabbau und wenn ich ... ich merk' auch, wenn ich 'ne Woche kein Sport gemacht habe, dann kribbelt's irgendwie. (1/ 20-24)

Man könnte es positiv ausdrücken: M. ist bereit für den Erhalt der Anerkennung von den für sie besonders wichtigen Bezugspersonen und für den Stressabbau, erhebliche Sportverletzungen in Kauf zu nehmen. Sie hat diesbezüglich eine Mentalität extremen Körper-Habens im Sinne einer Instrumentalisierung leiblicher Bezüge entwickelt, die in ihrem Habitus und ihrem Selbstkonzept verankert sind und ihrer Risikokalkulation zugrunde liegen.

Man könnte es aber auch negativ ausdrücken: Das leistungssportliche Engagement erweist sich für M. als eine verhängnisvolle Beziehungsfalle und als ein An-

griff auf ihren Gesundheitszustand, woraus es für sie noch keinen Ausweg gibt. *Allein* die Drohung der Invalidität scheint ihr die Möglichkeit zu geben, aus dieser Beziehungsfalle zu entkommen.

Die positive Bewertung *unterschlägt* die Unausweichlichkeit ihres Beziehungsschicksals, die negative Bewertung *verschweigt* wiederum die positiven Aspekte, die für M. im „social support“ des Handballmilieus, ihrem guten Verhältnis zu ihrer handballbegeisterten Familie und im körperbetonten Stressabbau des Handballspiels begründet liegen. Die notwendige Interpretation muss beide Sichtweisen zu einem differenziert wahrzunehmenden Bild ihrer sozialen Verankerung, der Verletzungsbereitschaft und der subjektiven Bedeutung des Handballspielens für M. nachzeichnen. Hierbei hat das Handballengagement für M. stabilisierende und destabilisierende Züge gleichzeitig, deren Genese in der Struktur des Handballspielens, der sozialen Verarbeitung des Wettkampfgeschehens und in ihrer familialen Interaktionsstruktur angelegt ist. Die Triangulation von Fragebogenmethode, qualitativem Interview und Feldbeobachtung konnte dieses Bild differenzierter und zugleich umfassender nachzeichnen, als dies eine Methode allein gekonnt hätte.

4 Empfehlungen zur Herabsenkung der Verletzungswahrscheinlichkeit im Jugendhandball aus sportsoziologischer und sportpädagogischer Sicht

Mareikes Beispiel muss sicherlich durch weitere Fallstudien und die Ergebnisse der Fragebogenstudie erweitert werden. Das Beispiel Mareikes macht die hohe Wahrscheinlichkeit eines immerwiederkehrenden Verletzungsrisikos und dessen sozialweltliche Bedingtheit und psychische Verankerung im Selbstkonzept einer Jugendlichen deutlich – insbesondere, wenn eine Handballspielerin, wie im Falle Mareikes, das Extreme des Risikos nicht mehr erkennen kann und es zum fast risikofreien Normalfall umdefiniert.

Pädagogische Empfehlungen haben aufgrund der latent wirkenden Strukturvorgaben des Leistungssportlichen Systems und deren Verlängerung in den social support bzw. die soziale Anerkennung und Freundschaft nur eine begrenzte Wirkung, aber sie erhöhen zumindest die Entscheidungsfreiheit des Einzelnen, da er nun über Risiken und Möglichkeiten der Risikovermeidung informiert ist.

Aus der Sicht der Gesellschaft halten sich der Nutzen und der Schaden der handballbezogenen Risikobereitschaft die Waage. Der Einübung in generalisierter Leistungsbereitschaft steht eine Vielzahl von Verletzungen gegenüber, für deren individuelle Kosten der Einzelne, für dessen gesellschaftliche Kosten auch das Sozialsystem aufkommen muss.

Aus der Sicht der Gesellschaft wäre ein verändertes Regelwerk, eine bessere Schulung der Schiedsrichter, eine Sensibilisierung von Trainern und Aktiven für die Verringerung von Verletzungsrisiken sinnvoll. Insbesondere der Einbezug von sensibilisierenden Körperübungen im Training, z.B. im Sinne des Stretching, könnte ein Beitrag dafür sein, dass der aktive Jugendsportler wieder lernt, auf seinen Körper zu

hören, ein ausbalanciertes Verhältnis von Körperhaben und Körpersein zu bekommen. Auch der Verzicht der Trainer auf eine unnötige Aufheizung der Wettkampfatmosphäre und die Anleitung der Spieler zu einem Risikoverhalten, das aus verletzungsinduzierten Spielsituationen resultierende Realängste ernst nimmt, wären notwendige pädagogische Maßnahmen, die geeignet sind, das Verletzungsrisiko abzusenken.

Aus der Sicht des Subjekts dürfte vor allem der Verzicht nahestehender Bezugspersonen auf den Entzug der Liebe und Anerkennung im Falle des spielerischen Versagens wichtig sein.

Derartige Maßnahmen und Verhaltensänderungen würden auch den fatalen Zusammenhang zwischen Angewiesensein auf soziale Unterstützung und der Bereitschaft, ein Übermaß an Verletzungsrisiken einzugehen, entschärfen helfen.

Empfehlungen zur Vermeidung von Verletzungsrisiken und zum Abbau der Verletzungswahrscheinlichkeit sind sinnvoll, finden aber ihre Grenze an den erfolgsorientierten Strukturen des leistungssportlichen Systems und den psychischen Dispositionen der hochmotivierten jugendlichen Akteure, deren Habitus und Selbstkonzept ein hohes Verletzungsrisiko in der Regel in Kauf nehmen. Im Rahmen eines anderen Forschungsprojektes, das vorwiegend mit narrativen Interviews im Sinne des oral-history-Verfahrens arbeitete, wurde deutlich, dass die Erfahrung und der übende Umgang mit Körpersensibilisierungssystemen, wie z.B. das chinesische Bewegungssystem Tai Chi oder die Feldenkraismethode, zu einem subjektiven Widerwillen gegen die schonungslose Instrumentalisierung der leiblichen Bezüge führen kann. Auch in der Zeit des leistungssportlichen Ausstiegs können derartige Systeme geeignete Hilfen darstellen, im Übergang und in der postleistungssportlichen Zeit sich weiterhin bewegungskulturell zu betätigen und hierbei Selbsterfahrungen zu machen, die wertvolle Anregungen für den eigenen Habitus und das Selbstkonzept der ehemaligen Spitzensportler/innen geben können (vgl. MOEGLING, 1999).

Literatur

- Alkemeyer, T. (2001). Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung des Gesellschaftlichen. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre. Teil I. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung* (S. 132-178). Immenhausen: Prolog.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2001). *Schulsportunfälle in Nordrhein-Westfalen. Die wichtigsten Ergebnisse zum Unfallgeschehen des Schuljahres 1998/ 99*. Münster: Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe.
- Moegling, K. (1999). *Leistungssport und was kommt danach? Alternativen für den Übergang und die postleistungssportliche Zeit*. Immenhausen: Prolog.
- Moegling, K. (2003). „Ich höre nie auf!“ – *Untersuchungen zum Verletzungsrisiko im Jugendhandball*. Immenhausen: Prolog. (i.Dr.)
- Pfitzner, M. (2001). *Das Risiko im Schulsport*. Münster: Lit.

Auswirkungen sportlicher Betätigung auf das Sozialverhalten am Beispiel des Selbstkonzepts

1 Sport: Ein Charakterbildner?

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel des Selbstkonzepts dargestellt, wie sich sportliche Betätigung auf das Sozialverhalten auswirken kann. Bevor sich der Artikel jedoch mit der eigentlichen Kernfrage beschäftigt, soll der theoretische Rahmen festgelegt und anschließend eingegrenzt werden. Dabei nähern wir uns dem Forschungsgegenstand aus der Perspektive des Sports eines Charakterbildner bzw. als eines Sozialisator. Wir wählen somit einen Zugang, bei dem Elemente aus der Psychologie und der Soziologie Hand in Hand gehen (vgl. COACKLEY, 1993, S. 571).

Die Idee einer charakterbildenden Wirkung sportlicher Aktivität ist nicht neu. Seit den Werken Platons finden sich bis in die Moderne zahlreiche Aussagen von Politikern, Militärs, Schriftstellern oder Erziehern, die diesbezügliche Annahmen bekräftigen (BREDEMEIER & SHIELDS, 1993, S. 587). Deswegen erstaunt es nicht, dass der Begriff des „Charakters“ von den Sportwissenschaften aufgegriffen und in zahlreichen praktischen wie auch theoretischen Beiträgen zum Interessensgegenstand erhoben wurde (vgl. SHIELDS & BREDEMEIER, 1995; SOLOMON, 1997; REES, 1998; SAGE, 1998; STOLL & BELLER, 1998). FIGLER und WHITAKER (1995, S. 57) geben allerdings zu bedenken, dass der Begriff des „Charakters“ in der Psychologie seit längerem seine Gängigkeit verloren hat. Aus diesem Grund wurde die Diskussion bezüglich der charakterbildenden Wirkungen sportlicher Betätigung unter der Verwendung neu betitelter Variablen fortgeführt. Nach SAGE (1998, S. 16) beispielsweise muss der Begriff „Charakter“ in zahlreiche spezifische Einstellungen/ Haltungen, Werte und Verhaltensweisen unterteilt werden. Dementsprechend werden von sportlichen Aktivitäten die vielfältigsten Sozialisierungseffekte erwartet. STEVENSON und NIXON (1972, S. 119) stellten schon anfangs der 70er Jahre fest, dass Sport viele soziale Funktionen erfüllen kann. Die beiden Autoren weisen allerdings auch darauf hin, dass der sportwissenschaftlichen Forschung bis zu diesem Zeitpunkt eine klare konzeptuelle Struktur fehlte. Um dieses Manko zu beseitigen, klassierten sie die potentiellen Wirkungen des Sports in fünf verschiedene Kategorien: eine sozio-emotionale, eine sozialisierende, eine integrative, eine politische und eine sozial-ausgleichende Funktion. Dass es sich dabei um eine arbiträre Einteilung handelt, beweist die Tatsache, dass STEVENSON (1975) nur drei Jahre später bereits eine neue Kategorisierung vorschlägt, die eine Unterteilung in psychologische, verhaltensspezifische bzw. einstellungs- und haltungsbezogene Wirkungen vornimmt. Im Gegensatz dazu bevorzugen REES et al. (1990) eine Untergliederung in vier Teilbereiche, nämlich in affektive Effekte, Gefühle in bezug auf sich selbst, Gefühle in

Bezug auf andere sowie Auswirkungen im akademischen und schulischen Bereich. In einem weiteren Klassifizierungsversuch unterscheidet COAKLEY (1993) zwischen Auswirkungen betreffend akademischen Leistungen, sozialer Mobilität, deviantem Verhalten, politischen Orientierungen und der Entwicklung individueller Eigenschaften bzw. interpersonaler Orientierungen. Aufgrund der hier angedeuteten Vielfalt erwarteter Sozialisationswirkungen ist u.E. bei der Diskussion bezüglich der sozialisatorischen Wirkungen des Sports genau zu definieren, von welchem der genannten Bereiche die Rede ist. M.a.W. scheint die Annahme vermessen, dass Sport alle Bereiche gleichermaßen fördert. Vielmehr stellt die enorm breite Palette von möglichen Sozialisationswirkungen einer der Hauptgründe für die widersprüchliche Befundlage im Forschungsfeld Sport und Sozialisation dar. REES et al. (1990) stellen fest, dass Gegner und Befürworter positiver sozialisatorischer Effekte häufig unterschiedliche Teilaspekte des Forschungsgegenstandes ins Visier nehmen. Die Untersuchung des Selbstkonzepts im vorliegenden Artikel bezieht sich nun auf den Bereich, den STEVENSON und NIXON (1972) als sozioemotionale Funktion, STEVENSON (1975) als psychologische Wirkung, REES et al. (1990) als Gefühl auf sich selbst und COAKLEY (1993) als individuelle Eigenschaft betitelt haben. Im vorliegenden Beitrag werden folgende Ziele verfolgt: Erstens sollen in aller Kürze die Ergebnisse einer metaanalytischen Untersuchung vorgestellt werden. Da das Selbstkonzept als ein internes Modell oder eine naive Theorie einer Person über sich selbst verstanden wird (HEIM, 1997, S. 296), kann ein Einfluss auf das Sozialverhalten nicht direkt abgeleitet werden. Aus diesem Grund unternehmen wir den Versuch, den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und sozial kompetentem Verhalten auf einer theoretischen Ebene herzustellen. Zweitens sollen die Ergebnisse separat für den schulischen und den außerschulischen Sport interpretiert werden. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, wie der Sportunterricht einen direkten resp. einen indirekten Beitrag zur Verbesserung des Selbstkonzepts leisten kann, wie er dadurch zu einer erhöhten sozialen Kompetenz und somit zu einem positiveren Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler beitragen kann.

2 Auswirkungen sportlicher Betätigung auf das Selbstkonzept

2.1 Einleitung

Nehmen wir an, Thomas, ein 14-jähriger Jugendlicher, ist Mitglied eines Fußballklubs und trainiert pro Woche ungefähr fünf Stunden mit seinen Mannschaftskameraden. An den Wochenenden nimmt sein Team an der Meisterschaft seiner Altersklasse teil. Sowohl er selber, sein Trainer als auch seine Eltern halten Sport für eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung. Thomas gefällt, dass er im Fußballverein viele Freunde hat, dass er sich mit Gleichaltrigen messen kann und dass er dank seiner sportlichen Fertigkeiten bei seinen Mitschülern, vor allem aber bei seinen Mitschülerinnen ein gewisses Ansehen erlangt hat. Auch sein Trainer ist von der Wichtigkeit eines sportlichen Engagements überzeugt. Es fördere die ganzheitliche Ent-

wicklung der Jugendlichen. Zudem erhöhten die Jugendlichen im Fußballklub ihr Selbstvertrauen, lernten Probleme zu überwinden und sich durchzusetzen. Die Eltern können dem nur beipflichten. Darüber hinaus versprechen sie sich einen Profit für Thomas' zukünftiges Berufsleben, denn, so glauben sie, Beruf und Sport hätten viele Gemeinsamkeiten und der Sport erleichtere den Zugang zur Arbeitswelt (vgl. z.B. BERLAGE, 1982).

Der Fall Thomas verdeutlicht, wie viele sozialisatorische Erwartungen mit Sport in Verbindung gebracht werden. Auffallend dabei sind zwei Spezifika: Einerseits werden mit einem Sportengagement meist nur positive Effekte assoziiert, andererseits findet in gewisser Weise ein normativer Vergleich statt, d.h. die Sportler werden in der Regel im Vergleich zu Nichtsportlern als überlegen erachtet. Nun stellt sich jedoch die Frage der Überprüfbarkeit solcher Assoziationen und Annahmen. Unterscheiden sich Sportler im Vergleich zu anderen Personengruppen tatsächlich? Hat dies für alle Sportler Gültigkeit? Sind solche Unterschiede messbar und ist wirklich der Sport dafür verantwortlich? Wir stellten diese Fragen auch Thomas' Trainer und seinen Eltern. Ihr Glaube an die positiven Wirkungen des Sports konnte in keiner Weise erschüttert werden. Sie alle waren in der Lage, ihre Theorien mit zahlreichen Beispielen aus ihrem Bekanntenkreis oder aus den Massenmedien zu untermauern.

2.2 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung greift die oben genannten kritischen Fragen auf und beschäftigt sich mit dem empirischen Nachweis einer spezifischen sozialisatorischen Wirkung sportlicher Betätigung, speziell den Auswirkungen auf das Selbstkonzept. In Anlehnung an SHAVELSON, HUBNER und STANTON (1976, S. 411) verstehen wir unter dem Begriff des Selbstkonzepts die Wahrnehmungen des eigenen Selbst. Diese werden auf der einen Seite von Erfahrungen in der Umwelt geprägt und auf der anderen Seite von Verstärkungen aus der Umwelt bzw. von wichtigen Bezugspersonen beeinflusst. SONSTROEM (1997) konzeptualisiert den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Umwelt als Zweiweg-Prozess, d.h. das Individuum erhält aus der Umgebung Rückmeldungen, durch die sich erhöhte Kompetenzgefühle entwickeln können. Andererseits kann das Selbstkonzept jedoch auch im Sinne eines imageverstärkenden Effekts auf die Umwelt einwirken (S. 127). Im Allgemeinen besteht das Konstrukt des Selbstkonzepts aus einem generellen Selbstkonzept, das in weitere Teilbereiche untergliedert ist, namentlich in ein intellektuelles, ein soziales, ein emotionales und ein physisches Selbstkonzept.

Die vorliegende Metaanalyse beschränkt sich auf Aussagen in bezug auf das generelle, das soziale und das physische Selbstkonzept. Dabei stehen zwei grundlegende Fragen im Zentrum des Interesses: (1) Unterscheiden sich sportlich aktive und weniger aktive Personen im Querschnittsvergleich? (2) Wird das Selbstkonzept von Sportlern im Längsschnitt durch sportliche Aktivität verändert oder verhält es sich zeitüberdauernd?

Aus der Fragestellung wird deutlich, dass im vorliegenden Beitrag die Selektions-/Sozialisationsproblematik aufgegriffen wird. Bei einer allfälligen Zeitstabilität des

Selbstkonzepts müsste nämlich angenommen werden, dass mögliche Unterschiede zwischen sportlich aktiven und weniger aktiven Personen auf Prädispositionen, nicht aber auf das Sportengagement selber zurückzuführen sind.

2.3 Methode

Um zugleich einen möglichst umfassenden als auch einen statistisch abgesicherten Überblick über den Themenbereich Sport und Selbstkonzept zu erhalten, wurde der derzeitige Forschungsstand mit Hilfe einer Metaanalyse evaluiert. Die Metaanalyse ist ein verhältnismäßig neues statistisches Verfahren, das besonders in der Psychologie und der Medizin Anwendung gefunden hat (FRICKE & TREINIES, 1985). Im Allgemeinen verfolgt die Metaanalyse „den Zweck, die Befunde verschiedener Untersuchungen zur gleichen Forschungsfrage mit Hilfe quantitativer Verfahren zu integrieren und den aktuellen Stand der Forschung zu beurteilen“ (SCHLICHT, 1999, S. 519). Im vorliegenden Projekt wurde die von HUNTER, SCHMIDT und JACKSON (1982) vorgeschlagene Vorgehensweise angewandt, d.h. es wurden mit dem Umfang der Stichproben gewichtete Effektstärken berechnet und anschließend die Restvarianz durch Moderatoren zu erklären versucht. Die Ergebnisse werden im vorliegenden Beitrag allerdings nur pauschal berichtet. Eine detailliertere Diskussion der Ergebnisse ist in Vorbereitung.

2.3 Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der Querschnittsuntersuchung geht hervor, dass sich sportlich aktive und weniger engagierte Personen in allen drei untersuchten Bereichen des Selbstkonzepts unterscheiden, wobei die Sportler jeweils die höheren Werte aufwiesen. Die Unterschiede waren besonders deutlich beim physischen Selbstkonzept (45 Effektstärken [ES]), gefolgt vom generellen (65 ES) und vom sozialen Selbstkonzept (35 ES). Die längsschnittliche Analyse verdeutlicht bei den untersuchten Sportlern positive Effekte in bezug auf das physische (15 ES) und das generelle (21 ES), nicht aber auf das soziale Selbstkonzept (14 ES). Bei den sportlich weniger aktiven Personen verhielt sich das Selbstkonzept in allen drei Bereichen zeitresistent. Wie schon beim Querschnittsvergleich war der Befund beim physischen Selbstkonzept am ausgeprägtesten. Im Allgemeinen ergaben aber die Effektstärken bei der querschnittlichen Untersuchung deutlichere Ergebnisse als beim Längsschnitt. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass nur ein Teil der Unterschiede auf einen sozialisatorischen Einfluss des Sports zurückgeführt werden kann. Vielmehr scheinen gewisse Selektionsmechanismen wirksam zu sein, d.h. Menschen mit höheren Selbstkonzepten sind eher bereit, sich im Sport zu engagieren. Somit entfaltet der Sport zwar allem Anschein nach als Feld herausragender sozialer Erfahrungen eine gewisse sozialisatorische Wirkung; dies ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass die Strukturen des Sports auf gewisse Menschen eine größere Anziehungskraft ausüben, während sie andere Personen eher von einem Engagement abhalten.

3 Eine politische und eine pädagogische Interpretation

Kommen wir nochmals auf den Jungen Thomas und die Erwartungen des Trainers bzw. der Eltern an den Sport zu sprechen. Die Ergebnisse der vorliegenden Metaanalyse werden an Thomas' persönlichen Motiven für sein Sportengagement nichts ändern. Es ist kaum vorstellbar, dass er in Zukunft seine Sporttasche packt, um im Training sein Selbstkonzept zu verbessern. Für ihn bleibt der Spaß, die Kontakte zu Gleichaltrigen und der Vergleich mit anderen Jugendlichen ausschlaggebendes Motiv. Die Erwartungen des Trainers und der Eltern werden durch die Metaanalyse teilweise bestätigt. Für die Identitätsfindung und das psychische Wohlbefinden von Thomas scheint das Training im Fußballklub in der Tat vielversprechend zu sein. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass es sich bei metaanalytischen Befunden stets um statistische Mittelwerte handelt. Nicht für jedes Kind wird ein Sportengagement also gleichermaßen von Nutzen sein. Dafür gibt es mehrere Gründe. Verschiedene Variablen können den gemessenen Profit eines Sportengagements verstärken oder abschwächen. SCHLICHT (1999, S. 522) führt diese Abweichungen auf demographische (z.B. das Alter), studienbezogene (z.B. den Vergleich von Sportlern vs. Nichtsportler oder Standards), stichprobenspezifische (z.B. randomisiert oder nicht), treatmentabhängige (z.B. Sportart) oder qualitative Einflüsse (z.B. die Validität) der untersuchten Probanden bzw. Untersuchungen zurück. Ebenso kann die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente zu verschiedenen Resultaten führen. Deswegen sind die Hoffnungen des Trainers und der Eltern zwar berechtigt, es bleibt aber weiterhin offen, ob sich Thomas' Selbstkonzept tatsächlich zum Positiven verändert hat oder nicht. Außerdem kann die vorliegende Metaanalyse nur einen sehr kleinen Teil der erwarteten Sozialisationswirkungen bestätigen.

Für eine politische Interpretation ist Thomas als Individuum nur von untergeordneter Bedeutung. Als politische Aussage, lässt sich aus der vorliegenden Metaanalyse ableiten, dass Sport statistisch nachweisbar ein gewisses Potential besitzt, günstig auf das psychische Wohlbefinden des Individuums einzuwirken. Der Trainer darf deswegen mit gutem Gewissen argumentieren, dass Sport im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstkonzepts eine unterstützenswerte Freizeitbeschäftigung darstellt, die vom Staat (auch finanziell) gefördert werden soll. Vom Nutzen des Sports überzeugt, kann der Politiker die Eltern dazu ermuntern, ihre Kinder den Sportvereinen anzuvertrauen. Politische Postulate bergen jedoch häufig die Gefahr einer Simplifizierung der Realität. Obwohl die Ergebnisse der Metaanalyse tatsächlich auf eine positive Wirkung eines Sportengagements hindeuten, so warnen wir vor einer Beschränkung auf publikumswirksame Interpretationen.

Dies ist vor allem dann von zentraler Bedeutung, wenn die Befunde pädagogisch interpretiert und daraus Rückschlüsse für die Praxis abgeleitet werden sollen. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob der Schulsport in gleicher Weise das Selbstkonzept beeinflussen kann wie dies beim außerschulischen Sport der Fall zu sein scheint und ob sich der Sportunterricht deshalb inhaltlich und methodisch am

außerschulischen Sport orientieren soll. Andererseits kann man sich fragen, ob die berichteten Befunde schlagkräftige Argumente liefern, um den Schulsport im Fächerkanon der Schule besser zu verankern und ihn vor Streichungen der wöchentlichen Sportstunden zu bewahren?

Auf den ersten Blick scheint dies nicht der Fall zu sein. Eine separate Analyse der Effektstärken aus Studien, in denen Kinder und Jugendliche aus Schulen mit und ohne Sportunterricht verglichen wurden, ergaben im Hinblick auf das generelle Selbstkonzept keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Dieser Befund ist allerdings nicht erstaunlich, da die Studien mit einigen methodischen Mängeln behaftet sind. Beispielsweise beliefen sich die wöchentlichen Stundenzahlen häufig nur auf 45 Minuten, das außerschulische Sportengagement wurde nicht oder nur unzureichend kontrolliert oder es kamen häufig Messinstrumente zur Anwendung, die vor allem bei hohen Werten zu einem sogenannten „Ceiling Effekt“, d.h. zu tendenziell geringen Unterschieden führen. Die Wirksamkeit des Sportunterrichts im Hinblick auf eine Verbesserung des Selbstkonzepts kann deswegen durch das metaanalytische Ergebnis generell nicht in Frage gestellt werden.

Im nächsten Kapitel werden wir deshalb einige plausible Gründe anfügen, weshalb und in welcher Form der Sportunterricht dennoch in der Lage scheint, günstig auf das Selbstkonzept einzuwirken und wie vom Sportlehrer bewusst Akzente gesetzt werden können, um diesen Prozess positiv zu beeinflussen.

4 Kann und soll im Sportunterricht das Selbstkonzept beeinflusst werden?

Wie bereits erwähnt, weisen die den Sportunterricht betreffenden Studien einige methodische Mängel auf. Eine Interpretation der Ergebnisse wird durch die mangelnde Kontrolle weiterer sozialisatorischer Variablen praktisch verunmöglicht. Auch Thomas' Schulklasse wurde untersucht. Dabei tritt die ganze Problematik ans Licht. Thomas hat pro Woche drei Viertelstunden Sportunterricht. Im Vergleich zu seinen fünf Stunden Training im Fußballklub scheint der Einfluss des Sportunterrichts damit relativ gering. Hinzu kommt, dass in seiner Klasse Schüler wie z.B. Stephan oder Olivier mitturnen. Stephan neigt zu Übergewicht, ist motorisch nicht sehr begabt, verkörpert also ein klassisches Beispiel eines leistungsschwachen Schülers. Außer im Sportunterricht ist er sportlich völlig inaktiv. Gleiches gilt für Olivier. Er ist zwar körperlich tüchtig, verhält sich jedoch ziemlich schüchtern und meidet soziale Kontakte. Sport oder genauer gesagt organisierte sportliche Aktivitäten machen ihm deshalb eher Angst als Freude. Aufgrund der Heterogenität der Schüler wird klar, dass ein Vergleich von Klassen mit oder ohne Sportunterricht nicht sehr aussagekräftig ist und Unterschiede eher zufällig zustande kommen. Die Chance des Sportunterrichts liegt jedoch gerade darin, dass dort Jugendliche mit dem Sport konfrontiert werden, die im außerschulischen Alltag aufgrund ihrer Prädispositionen eher kein Sportengagement eingehen würden. Eine Sozialisation durch Sport wäre damit ohne die Involviertheit im Sportunterricht von vornherein

ausgeschlossen. Möchte der Sportlehrer die Selbstkonzepte möglichst vieler Schüler positiv beeinflussen, so ergeben sich für ihn zwei Möglichkeiten (Abb. 1): Erstens in Form einer direkten Verbesserung des Selbstkonzepts durch den Sportunterricht (1) und zweitens durch eine indirekte Einflussnahme in Form einer erfolgreichen Erziehung zum Sport (2). Erschwerend ist dabei allerdings, dass Sport bzw. der Sportunterricht nur zwei von vielen sozialisatorischen Einflüssen darstellen und dass gewisse Prädispositionen nur schwierig beeinflussbar sind. Unabhängig davon liegt u.E. die Hauptaufgabe des Sportlehrers in der Erziehung zum Sport. Ziele und Inhalte des Sports sollen deshalb im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

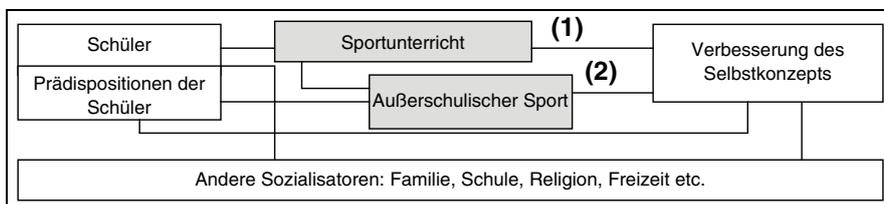


Abb. 1. Möglichkeiten des Sportlehrers zur Beeinflussung des Selbstkonzepts seiner Schüler.

5 Wie kann das Selbstkonzept im Sportunterricht gefördert werden?

U.E. ist sowohl eine direkte als auch eine indirekte Verbesserung des Selbstkonzepts im Sportunterricht nur dann möglich, wenn soziale Lernziele im Sinne des sozialen Lernens gezielt berücksichtigt werden. Dies ist einerseits dadurch bedingt, dass in der Regel die wöchentlichen Sportstunden zeitliche eher knapp bemessen sind und deswegen das Selbstkonzept am ehesten direkt beeinflusst werden kann, wenn didaktische Maßnahmen wie Mehrperspektivität, Differenzierungsstrategien, Modell- bzw. Verstärkungslernen und andere Formen sozialen Lernens mit einer Betonung selbstreflexiver Komponenten in den Sportunterricht Eingang finden. Der zweite Grund liegt darin, dass nur unter Einbettung sozialer Lernziele die Mehrheit der Schüler, insbesondere jene mit eher ungünstigen Prädispositionen, zu einem überdauernden außerschulischen Sportengagement animiert werden kann. Stephan und Olivier beispielsweise wären unter Umständen bereit, in einen Sportverein hineinzuschnuppern. Bisher haben sie im Sport aber eher negative Erfahrungen gesammelt, weshalb die Sportstunde für beide insbesondere wegen der betonten Wettkampforientierung mehr ein Stressmoment als eine Erholung oder eine Ablenkung vom kopflastigen Schulalltag darstellte. Stephan und Olivier waren sich deshalb am Ende ihrer Schulzeit einig: „Sport ist nichts für uns!“ Damit wurden gleich zwei Chancen verspielt: Erstens hat der Sportunterrichts mit hoher Wahrscheinlichkeit nichts zu einer direkten Verbesserung des Selbstkonzepts beigetragen und es gelang darüber hinaus nicht, einen Anreiz für ein zukünftiges Sportengagement zu setzen. Die Möglichkeit einer Verbesserung des Selbstkonzepts durch den außerschulischen Sport wird damit bereits im Keime erstickt. Aus diesen

Überlegungen geht hervor, dass beim Einbezug sozialer Lernziele in den Sportunterricht, die als pädagogische Maxime der Qualitätssicherung verstanden werden sollten, eine Erziehung durch bzw. zum Sport in enger Verbindung stehen. Dass die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts gerade für das Sozialverhalten von großer Bedeutung sein kann, geht aus einem Modell von PETERMANN und PETERMANN (1989) hervor, das ursprünglich für das Training mit sozial unsicheren Kindern entwickelt wurde. Die beiden Autoren definieren sozial kompetentes Verhalten als langfristiges und günstiges Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Konsequenzen. Voraussetzung dazu ist einerseits ein Freisein von sozialer Angst (Motivvoraussetzung) und andererseits ein Verfügen über soziale Fertigkeiten (Handlungsvoraussetzungen).

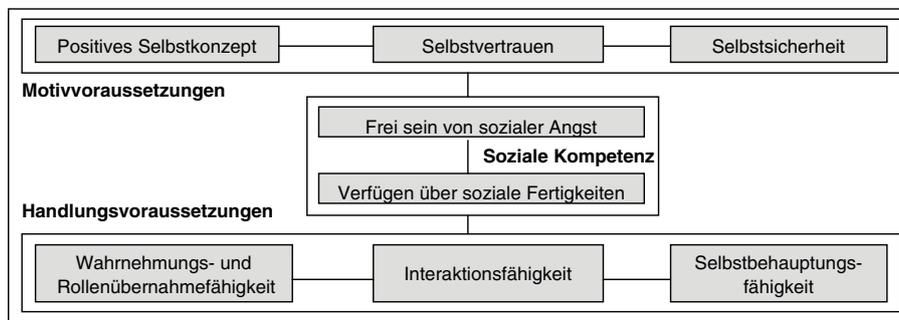


Abb. 2. Konstitutive Elemente der Handlungs- und Motivvoraussetzung sozial kompetenten Verhaltens (PETERMANN & PETERMANN, 1989, S. 24-25).

PETERMANN und PETERMANN (1989) führen in Anlehnung an ARGYLE (1972) bzw. DAHLMANN und LAZARUS-MAINKA (1981) das Verhalten einer sozial ängstlichen Person auf ihre Unsicherheit bezüglich ihres Selbstbildes zurück. Ein positives Selbstkonzept wiederum führt zu Selbstvertrauen. PETERMANN und PETERMANN ziehen diesen Schluss aus der Definition des Begriffs „self-efficacy“ von BANDURA (1986): „Selbstvertrauen wird als Gefühl der Sicherheit verstanden, über ein wirksames und angemessenes Verhaltensrepertoire zu verfügen. Selbstvertrauen entwickelt sich, indem eine Person Effizienzerwartungen, also Überzeugungen über eigenes wirksames Handeln, aufbaut“ (1989, S. 24), wobei diese von Ergebniserwartungen abzugrenzen sind. Das Verfügen über soziale Fertigkeiten wird als zweiter Grundpfeiler der sozialen Kompetenz verstanden. Soziale Fertigkeiten bestehen nach PETERMANN und PETERMANN (1989, S. 25) aus der perzeptuellen Sensitivität und der Fähigkeit, sich in Rollen zu versetzen (Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit), aus unverzichtbaren Verhaltensweisen in Kontakt- und Kommunikationssituationen (Interaktionsfähigkeit) und aus der Fähigkeit, seine eigenen Bedürfnisse zu äußern (Selbstbehauptungsfähigkeit). Die beiden Autoren (1989, S. 25) stellen fest, dass „die sozialen Fertigkeiten (...) nur bei einem Minimum an positivem Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit realisiert werden“ können.

Trainingsprogramme zur Verbesserung des Selbstkonzepts sowie zur Ausbildung sozial kompetenten Verhaltens sollten deswegen stets Elemente enthalten, die auf den Abbau sozialer Ängste bzw. den Aufbau sozialer Fertigkeiten abzielen. In unserem Beispiel bedeutet dies Folgendes: Thomas scheint bereits ein positives Selbstkonzept zu haben. Zudem glaubt er zu wissen, wie er sich in verschiedenen Situationen im Sportunterricht verhalten soll. Er erwartet, dass er in sozialen Situationen effizient handeln kann. Im Allgemeinen ist er also frei von sozialer Angst. Lernen könnte er jedoch noch, sich in leistungsschwächere oder weniger wett-kampforientierte Schüler hineinzusetzen und Rücksicht zu nehmen, ohne seine eigenen Bedürfnisse vollends aufzugeben. Anders ist dies bei Stephan: Als Übergewichtiger Schüler hat er insbesondere in sportlichen Belangen wenig Selbstvertrauen und fühlt sich im Umgang mit anderen unsicher, obwohl er eigentlich über gute soziale Fertigkeiten verfügt. Olivier wiederum zeigt sich im Sportunterricht zwar nicht ohne Vertrauen in seine Person; insgesamt verfügt er ja über ansprechende motorische Fertigkeiten. Da es ihm aber schwer fällt, sich in sozialen Situationen richtig zu verhalten, ist er im Sportunterricht dennoch eher schüchtern und nicht ganz frei von sozialer Angst. Es fehlen ihm also auch gewisse soziale Fertigkeiten zur Bewältigung zwischenmenschlicher Situationen. Die Möglichkeiten des Sportlehrers zur Verbesserung des Selbstkonzepts während dem Sportunterricht liegen somit in der Schaffung eines möglichst von allen als positiv empfundenen Unterrichtsklimas, d.h. er kann versuchen, soziale Ängste zu reduzieren und die Entwicklung sozialer Fertigkeiten zu fördern, ohne dabei die zentralen sportmotorischen Ziele aus den Augen zu verlieren.

6 Schlussfolgerung

Über den Sportunterricht direkt die Selbstkonzepte von Schülern zu verbessern, ist kein einfaches Unterfangen und wird zweifellos schwierig nachweisbar sein. Was bleibt ist die sogenannte pädagogische Hoffnung, einerseits, dass die Selbstkonzepte der Schüler direkt vom Sportunterricht profitieren oder dass die Schüler allenfalls im außerschulischen Sport tätig werden.

In Anbetracht des Modells von PETERMANN und PETERMANN (1989) verdeutlicht sich, dass außerschulische sportliche Aktivitäten nicht nur das Potenzial besitzen, das Selbstkonzept positiv zu beeinflussen, sondern auch auf die soziale Kompetenz und somit das Sozialverhalten der Sporttreibenden günstig einzuwirken. Geht man davon aus, dass Aussagen von Lehrern in Deutschland und Nordamerika zufolge 24 bis 35% der untersuchten Schülerinnen und Schülern schüchtern und zurückgezogen sind und in 18% der Fälle dieses Verhalten sogar sehr intensiv auftritt (PETERMANN & PETERMANN, 1989, S. 13), so kann der Sportunterricht vielleicht einen kleinen Beitrag leisten, um individuell sehr unterschiedliche Kinder und Jugendliche, wie in unserem Beitrag Thomas, Stephan und Olivier, mit einer Stärkung des Selbstkonzepts in ihrer Entwicklung und ihrer Identitätsfindung zu unterstützen.

Literatur

- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Berlage, G. (1982). Are Children's Competitive Team Sports Socializing Agents for Corporate America? In A. Dunleavy et al. (eds.), *Studies in the Sociology of Sport* (pp. 309-324). Fort Worth: Texas Christian University.
- Bredemeier, B. & Shields, D. (1993). Moral Psychology in the Context of Sport. In R. Singer, M. Murphey & L. Tennant (eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 587-599). New York: MacMillan.
- Coackley, J. (1993). Socialization and Sport. In R. Singer, M. Murphey & L. Tennant (eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 571-586). New York: MacMillan.
- Dahlmann, J. & Lazarus-Mainka, G. (1981): Ängstlichkeit und Selbstwertgefühl im Kontext sozialer Situationen. *Psychologische Beiträge*, 23, 86-96.
- Figler, S. & Whitaker, G. (1995). *Sport and play in American life. A textbook in the sociology of sport*. Madison. Brown & Benchmark.
- Fricke, R. & Treinies G. (1985). *Einführung in die Metaanalyse*. Bern: Huber.
- Schlicht, W. (1999). Meta-Analysen. In B. Strauss & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft* (S. 519-532). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. (1997). Strukturanalyse des Selbstkonzepts von jugendlichen Hochleistungssportlern. Ein Beitrag zur (sportwissenschaftlichen) Sozialisationsforschung. In J. Baur (Hrsg.), *Jugend-sport. Sportengagements und Sportkarrieren* (S. 295-306). Aachen: Meyer & Meyer.
- Hunter, J., Schmidt, F. & Jackson, G. (1982). *Meta-analysis: cumulating research findings across studies*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pühse, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rees, R. (1998). Building Character and the Globalization of Sport. In R. Feingold et al. (eds.), *Education for Life* (pp. 281-286). Garden City: Adelphi University.
- Rees, R., Howell, F. & Miracle, A. (1990). Do high school sports build character? A quasi-experiment on a national sample. *The Social Science Journal*, 27 (3), 303-315.
- Sage, G. (1998). Does Sport Affect Character Development in Athletes? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (1), 15-18.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Solomon, G. (1997). Does Physical Education Affect Character Development in Students? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (9), 38-41.
- Stevenson, C. (1975). Socialization Effects of Participation in Sport: A Critical Review of the Research. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 46, 287-301.
- Stevenson, C. & Nixon, J. (1972). A Conceptual Scheme of the Social Functions of Sport. *Sportwissenschaft*, 2, 119-132.
- Stoll, S. & Beller, J. (1998). Can Character Be Measured? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (1), 19-24.

Abenteuer- und Erlebnissport als Anlass zu Projekten in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

1 Projekte in der universitären Sportlehrer/innenausbildung

1.1 Aspekte aktueller Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer

Projektunterricht in Schule und Hochschule ist trotz umfangreicher Debatten nach wie vor eine eher selten genutzte Unterrichtsform. Die universitäre Lehrerausbildung konzentriert sich meist auf die Vermittlung von Wissensbeständen. Hierdurch bedingt werden Methoden im Hörsaal gelehrt, statt sie in der Anwendung erfahrbar zu machen. Der Transfer in die Praxis, also der Erwerb methodischer Unterrichtskompetenzen, wird vornehmlich der zweiten Ausbildungsphase zugeschrieben.

Engagierte Lehrerinnen und Lehrer im Fach Sport beschränken sich in einer modernen Schule nicht nur auf die reine Unterrichtstätigkeit. Sie benötigen umfangreiche methodische Kompetenzen in fächerübergreifenden Kontexten und Arbeitsformen. Darüber hinaus sind sie auch als Gestalter von schulischen und außerschulischen Bewegungsräumen gefordert. Sie müssen Sport- und Bewegungsmöglichkeiten organisieren, Sponsoreninteressen koordinieren, rechtliche Bedingungen beachten, Ideen sowie deren Lösungen entwickeln usw.

1.2 Aspekte einer aktiven Stadtgestaltung im Feld der Universität

Projektunterricht an Hochschulen beinhaltet neben der Vermittlung von Wissen und Methode auch die Chance Studierende aktiv an der Gestaltung urbaner Lebens- und Bewegungsräume teilhaben zu lassen.

Aus Sicht vieler Städte und Universitäten ist es evident, Studierende nicht nur mit erstem Wohnsitz im Raum anzusiedeln, sondern auch ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung des urbanen Raums zu nutzen sowie ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Beteiligung an aktiver Stadtgestaltung bilden Studierende vielerorts ein weitgehend ungenutztes Potenzial.

Vor diesem Hintergrund und aus Sicht grundlegender politischer Bildung ist es nicht nur die Aufgabe gesellschaftswissenschaftlicher Institute, Studierende stärker in öffentliche Belange und vor allem in die Gestaltung des eigenen Lebensraumes einzubeziehen. Auch im Kontext einer allgemeinen sportpädagogischen Orientierung gilt es Studierende anzuregen, urbane Räume mitzugestalten und bewegungsfreundlicher auszurichten. Eben solche Qualifikationen werden heute auch im Rahmen von Konzepten zur Bewegten Schule von Sportlehrerinnen und -lehrern erwartet.

1.3 *Erlebnis und Abenteuer als motivierende Projekte für Studierende*

Projekte im Bereich des Erlebnis- und Abenteuersports wirken auf Schülerinnen und Schüler wie auf Studentinnen und Studenten besonders motivierend. Gleichzeitig bedürfen Projekte in diesem Bereich einer besonderen Sorgfalt in der Vorbereitung und Durchführung, da ansonsten abenteuer- und erlebnissportliche Aktivitäten gefährlich oder frustrierend sein können. Hier sind gewichtige Gründe zu sehen, solche Projekte frühzeitig in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern als exemplarische Lernmöglichkeit zu implementieren. Als positiver Nebeneffekt lässt sich feststellen, dass sich Studierende deutlich mehr als die erforderten Semesterstundenanzahl in einem Abenteuer- und Erlebnisprojekt engagieren.

Im folgenden wird deshalb über ein Projekt mit Studierenden berichtet, um exemplarisch aufzuzeigen, wie die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sinnvoll vor dem Hintergrund oben skizzierter Ansätze ergänzt werden kann. In dem beschriebenen Projekt sollte ein vormals militärisch genutzter 17 Meter hoher Spitzbunker in einen öffentlich nutzbaren Kletterturm umgewandelt werden.

2 Planung und Verlauf eines pädagogischen Experiments mit der Wirklichkeit

2.1 *Projektarbeit als pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit*

Neben der vordergründigen Konversion eines ehemals militärisch genutzten Bunker zu einem Sportgerät war es das Ziel der Veranstaltung, vor allem Lehramtsstudierenden verschiedener Fachbereiche, Einblicke in die Theorie und Praxis der „Projektarbeit“ zu gewähren.¹ Auftretende Probleme waren so gesehen Herausforderungen, um die Unterrichtsmethode aus eigener Anschauung kennen zu lernen und im Rückgriff auf theoretische Aspekte zu reflektieren und einzuordnen.

Die Projektarbeit wurde dabei in Anlehnung an HÄNSEL (1997) verstanden als ein pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit.²

Nach HÄNSEL wird Projektunterricht durch zwei Dimensionen des Unterrichts bestimmbar. Sie unterscheidet zwischen inhalts- und methodenbezogenen Aufgaben. Projektunterricht wird so durch eine projektgemäße Bearbeitung von inhaltsbezogene und methodenbezogene Aufgaben definiert (1992, S. 38ff.). Diese Konzeption vertritt HÄNSEL auch weiterhin, bezieht solchen Unterricht aber deutlicher auf ein Projekt als „pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit“ (1997, S. 62ff.)

Durch die Verbindung mit methodenbezogenen Aufgaben will HÄNSEL den Doppelcharakter von Projektunterricht hervorheben. Hiernach ist neben der inhaltlichen

1 Wesentliches Anliegen war es von Anfang an, den interdisziplinären Bezug auf ein breites Fundament zu stellen. Deswegen wurde das Seminar geleitet von Anja Besandt (wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Didaktik der Gesellschaftswissenschaft), Stefan Künzell (wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Sportwissenschaft) und von Volker Döhring (Sportwissenschaftler, Mg. und Schulleiter einer Grundschule).

2 Weitere Bezugspunkte zur Projektarbeit sind u.a. DEWEY (1964, 1979, 1994), DEWEY & KILPATRICK (1935), DUNCKER & GÖTZ (1988), FREY (1990) und GUDJONS (1984).

Dimension, Projektunterricht immer auch als pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit zu deuten,

„das von Lehrern und Schülern in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erzieherisch zu gestalten sucht“ (HÄNSEL, 1992, S. 33; 1997, S. 76).

Dieser Entwurf stellt letztendlich eine Kombination aus Handlungsfahrplan und Merkmalkatalog dar, der sich gut für die Anwendung in schulischen und universitären Praxisfeldern eignet. Die nachfolgenden Tabellen verweisen auf diesen Zusammenhang.

Tab. 1. Aufgaben des Projektunterrichts (eigene Darstellung nach HÄNSEL, 1992 und 1997).

Inhaltsbezogene Aufgaben (Projektunterricht als Unterricht von bestimmter Form)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eine wirkliche Sachlage auswählen, die für die Schüler/Studierende ein echtes Problem darstellt. 2. Einen gemeinsamen Plan zur Problemlösung entwickeln. 3. Eine handlungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Problem herstellen. 4. Die gefundene Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen.
Methodenbezogene Aufgaben (Projektunterricht als pädagogisches Experiment)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Voraussetzungen des Experiments klären. 2. Das Ziel des Experiments bestimmen. 3. Versuchsbedingungen herstellen. 4. Das Ergebnis des Experiments überprüfen.

Für das Lernen ist – so verstanden – die Interaktion des Menschen mit der Welt und die Auseinandersetzung mit ihr nötig. Der Projektunterricht schafft hierfür die nötigen Voraussetzungen, indem eine das Individuum ansprechende Sachlage entsteht, an die sich persönlich bedeutungsvolle Problemstellungen anschließen, die durch eigenes Tun bewältigt und deren Lösungsversuche angewandt und beurteilt werden können. (vgl. ausführlich auch DÖHRING, 2001).

Dieses Verständnis von Projektunterricht wurde auf die universitäre Lehrerbildung übertragen. Stark vereinfachend spannte sich die Arbeit im Projekt zwischen methodenbezogenen und inhaltsbezogenen Aufgabenbereichen auf (vgl. Abb. 1). Die Aufgabe der Seminarleitung war es in diesem Spannungsfeld zu vermitteln, um so zu einer kritischen Reflektion der Handlungsabläufe anzuregen und wiederkehrende Strukturen von Projektarbeit aufzuzeigen.

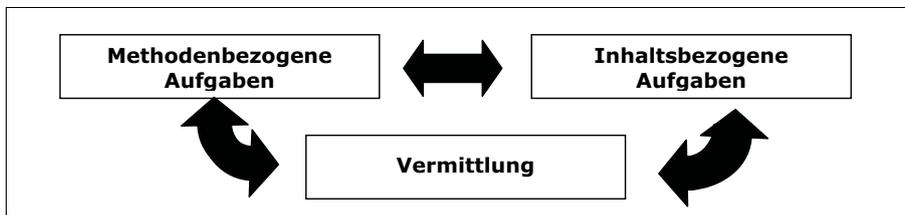


Abb. 1. Aufgaben innerhalb eines Projektseminars.

In Anlehnung an HÄNSELS Verständnis von Projektunterricht kann die fast zweijährige Arbeit in dem Projekt stichwortartig in den folgenden Kategorien zusammengefasst werden.

2.2 Konkret-praktische Ebene

Das gemeinsame Ziel aller Beteiligten war es, einen Spitzbunker so umzugestalten, dass er als öffentliche Kletterwand von möglichst vielen Menschen in Gießen und Umgebung genutzt werden kann. Die Klettermöglichkeit sollte also auf keinen Fall nur einem kleinen Teil der Öffentlichkeit, beispielsweise den Mitgliedern einzelner Institutionen oder Klettervereinen zugänglich sein.

Aus einem militärischen Objekt sollte durch diese Konversion ein öffentlich zugängliches Freizeit- und Sportgerät entstehen, das sich insbesondere für Anfänger (Kinder, Jugendliche, Studierende) eignet.

Die Umwandlung in einen Kletterturm bietet die Möglichkeit die bestehende Baubsubstanz in eine völlig neue Nutzung zu überführen. Der Bunker wird zu einem „künstlichen Fels“ in einer Region, die über keine natürlichen Klettermöglichkeiten verfügt. Eine solche Nutzung liegt aber vor allem auch im Interessensbereich von vielen Studierenden und insbesondere von Sportstudierenden. Institutionsübergreifend sollte der Bunker dann auch von Institutionen der Erziehung und Bildung wie Schulen, Vereinen, dem Allgemeinen Hochschulsport etc. genutzt werden können. Auf dieser konkret-praktischen Ebene galt es folglich Probleme, die mit der Konversion im Zusammenhang stehen, zu lösen. Hierzu mussten die Studierenden u.a.:

- Rahmenbedingungen für den Umbau in Erfahrung bringen und erörtern;
- mögliche Geldgeber, Sponsoren und institutionelle Nutzer suchen und in die Durchführung integrieren;
- Technische, rechtliche sowie finanzielle Pläne und Konzepte entwerfen und überprüfen;
- Entscheidungsfindungsprozesse von außeruniversitären Gruppen und Institutionen initiieren und begleiten;
- den Bunker mit handwerklichen Geschick und kletterbezogenen Know-how umbauen.

2.3 Didaktisch-methodische Ebene

Neben dieser konkret-praktischen Ebene zielte die Lehrveranstaltung aber vor allem auf die Vermittlung von Methoden, wie sie im späteren Berufsleben von Lehrenden an Schulen notwendig werden.

Die Seminarveranstaltung war so angelegt, dass Studierende in Kleingruppen jeweils einen Projektbereich selbstständig übernahmen und ihre Arbeit im Plenum mit den anderen Kleingruppen austauschten und koordinierten. Zwischen gemeinsamen Sitzungen wurde der Informationsaustausch hauptsächlich durch das Versenden von Emails sichergestellt.

Sowohl die Themenbereiche als auch die Gruppenzusammensetzungen wurden gemeinsam erarbeitet. Diese Arbeiten wurden von der Seminarleitung insbesondere

in Konfliktsituationen innerhalb der Gruppen unterstützt und moderiert. Ansonsten stand immer die Selbstständigkeit des einzelnen und der Kleingruppen im Vordergrund. Dabei war es für die Authentizität der Projektmethode wichtig und besonders motivierend, dass Entscheidungen, die die Studierenden in diesem Projekt getroffen haben, auch umgesetzt wurden und nicht die Meinungen der Dozentinnen dominierten. Für den gesamten Ablauf des Seminars war es immer wieder lohnend, dass sich die inhaltlichen Prozesse an konkreten Problemen ausrichteten, die weitestgehend selbstständig, selbstkritisch und gemeinsam mit anderen gelöst werden mussten.

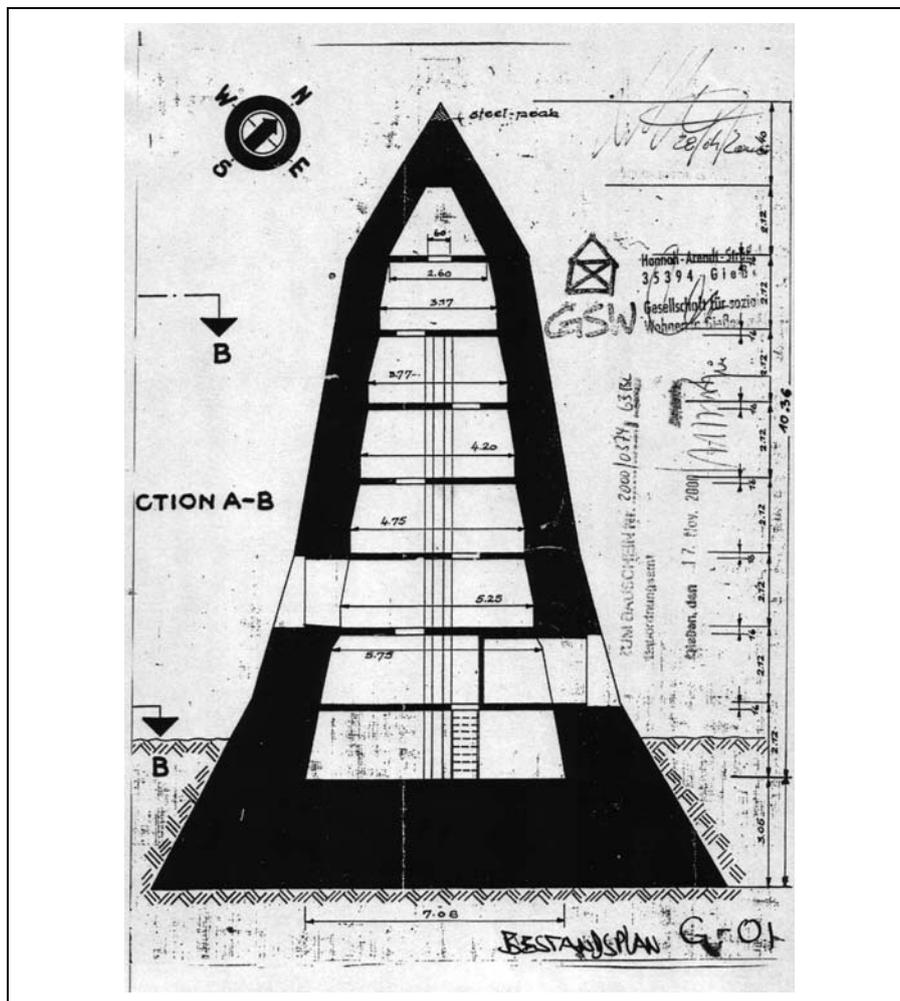


Abb. 2. Originalbauskizze des Bunkers.

Diese Gründlichkeit verlangte einen hohen zeitlichen Aufwand. Das gesamte Seminar dauerte fast 2 Jahre, dennoch haben alle Beteiligten diesen Einsatz als lohnend empfunden, wie eine nach Beendigung des Projekts durchgeführte Evaluation ergab. Etwa 75% der Studierenden beteiligten sich aktiv bis zum Ende des Seminars.

2.4 *Theoretisch-kritische Ebene*

Grundständige didaktische Überlegungen, wie sie Studierende im Studium bereits erworben haben, wurden im Lichte dieser Veranstaltung zum Teil erst fassbar und einer kritischen Überprüfung unterzogen. Die Integration der beteiligten Fächer war für diese Prozesse wichtig und sinnvoll. Auf diese Weise erfolgte die Einbeziehung folgender theoretischer Grundlagen und Denkweisen:

- historische Aspekte zur Militärgeschichte Gießens und insbesondere des Bunkers;
- sozialpolitische Überlegungen insbesondere zur Stadtentwicklung und Stadtteilarbeit;
- sportdidaktische Überlegungen insbesondere zu Aspekten des Kletterns und zur sportgeleiteten Freizeitkultur;
- versicherungsrechtliche Bedingungen von sportlichen Aktivitäten insbesondere an öffentlichen Sportgeräten;
- Inhalte der politischen Bildung zum demokratischen Lernen und der Erinnerung an den Nationalsozialismus;
- schulpädagogische und allgemeindidaktische Theorien und Hintergründe, insbesondere zum Lernen in Projekten.

2.5 *Bewertung*

Durch die Projektmethode wurde nicht nur in theoretischen Zusammenhängen, sondern auch in praktischen Entscheidungsprozessen gesichert, dass sich die Beteiligten mit ihrem unterschiedlichen Vorwissen und ihren individuellen Kompetenzen einbringen konnten. Dies war auch für die Leitung des Seminars von großem Vorteil. In Abkehr von traditionellen Lehr-/Lernmethoden stand nicht die Weitergabe und Rezeption ausgewählter Wissensbestände der Dozenten im Vordergrund, sondern die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen konkret-praktischen Inhalten, mit methodischen und organisatorischen Prozessen, mit didaktischen Grundlagen sowie die Reflexion eigener Beteiligung.

Insgesamt erwies es sich für die Lehrveranstaltung und für die Durchführung des Vorhabens als schlüssig, beide Teile zusammenzuführen und nach der Projektmethode zu gestalten. Hierdurch kam es zu einer Deckung von inhaltlichen Zielen des Seminars und der angewandten Methode. Der Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode, der auch für die Schule gilt, wurde so anschaulich und begreifbar. Das Bunkerprojekt war im wörtlichen Sinn ein „pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit“ (HÄNSEL, 1997, S. 76). Lange Zeit war dieses Projekt ein Experiment mit ungewissem Ausgang. Nicht ohne Grund bezeichnet VON HENTIG das Arbeiten in einem Projekt als „vorausgeworfenes Wagnis“ (1973, S. 28). ‚Gefährdungen‘ drohten

u.a. von einem nistenden Turmfalken, den es auch weiterhin zu schützen galt sowie durch die lange Laufzeit des Projektes von fast zwei Jahren, die für viele Studierende nicht vorhersehbar war.

Mit Abschluss der Konversion ist das ansonsten eher bescheidene Angebot im Bereich Abenteuer- und Erlebnissport im Raum Gießen deutlich bereichert worden. Ein ca. 17 Meter hoher Kletterturm bietet vielfältige vor allem aber für Anfänger geeignete Routen. Der ehemalige Bunker ist bis auf eine Aussparung in der Nähe des Turmfalkenhorstes rundum und bis in eine Höhe von etwa 14 Meter bekletterbar. Etwa 1000 Bohrlöcher garantieren verschiedene Routen. Top-Rope Sicherungen lassen auch das Klettern im Anfängerbereich zu.

Dieses Angebot zum „Freiluftklettern“, dessen Gesamtkosten nur ca. 8.000 Euro betragen, ist in Gießen und Umgebung derzeit einmalig. Die Studierenden schafften sich im urbanen Raum ein öffentlich nutzbares Kletterobjekt, das aktuell und durch geplante Ergänzungen abenteuer- und erlebnissportliche Aktivitäten zulässt und auch von anderen Zielgruppen (Schulen, Vereinen, AHS, Anwohner) regelmäßig genutzt wird.

3 Kritische Bemerkungen zu Projekten an Universitäten und Schulen

Die Arbeit in Projekten wird nicht selten in ihren Wirkungen positiv verklärt. Vor- und Nachteile von Projekten stehen in einem ambivalenten Verhältnis zueinander. Eine einseitige Ausrichtung auf Projekte alleinige Unterrichtsform wird den Anforderungen moderner Bildungsinstitutionen nicht gerecht. Dieser Beitrag möchte nicht schließen, ohne auch kritische Anmerkungen zu benennen. Im Anschluss an OELKERS gilt:

„Das Projekt stimuliert Eigenaktivität, aber überträgt zugleich didaktische Verantwortung auf Lernende, die damit leicht zu überfordern sind“ (OELKERS, 1997, S. 26).

Eine strikte Verlagerung der Verantwortung von Lehrmethoden und -inhalten an die Studierenden ist für die universitäre Ausbildung nicht möglich, weil damit auf eine grundlegende Steuerung verzichtet würde und ein übergreifendes Curriculum nicht sichergestellt werden könnte. Andererseits hat jede Ausbildungsphase Anlässe genug über die eigene Situation hinaus praktisches Lernen zu versuchen.

Dabei darf man sich nach OELKERS nicht durch die „Semantik der scheinbar leichten Methode“ täuschen lassen. In Wahrheit mache die Projektmethode das Lernen schwieriger, weil alle Zusammenhänge nicht nur selbst hergestellt, sondern auch selbst überprüft werden müssten. Allein das setzte der Anwendung Grenzen. Den oben dargelegten Vorteilen stehen auch Nachteile gegenüber, die mit berücksichtigt werden müssen: Die Kontrolle des Wissenszuwachses ist weitaus komplizierter, die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler wird uneinheitlich, das Lernen wird fragmentarisch, von den Lehrenden werden weitaus mehr Kompetenz verlangt als im normalen Unterricht, der beispielsweise durch Lernmittel gesteuert werde (vgl. OELKERS, 1997, S. 27f.).

Dennoch möchten wir Kolleginnen und Kollegen ermutigen, in bestimmten Bereichen sich der Projektmethode als Seminarform zu bedienen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass diese Methode – zielgerichtet eingesetzt – berufsbezogene Kompetenzen vermittelt und erfahrbar macht. Insbesondere bei der Gestaltung von Bewegungs- und Sporträumen eignen sich Formen der Projektarbeit, um Studierende stärker als bisher aktiv einzubinden. Aktivitäten im Umfeld von abenteuer- und erlebnisbezogenen Sportaktivitäten erscheinen dabei besonders lohnend.

Literatur

- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung*. (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Dewey, J. (1979). Die Schule und der soziale Fortschritt. In A. Reble (Hrsg.), *Die Arbeitsschule* (4. verbess. Aufl., S. 59-71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J., & Kilpatrick, W.H. (1935). *Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis*. Weimar: Boehlau.
- Döhring, V. (2001). Projektunterricht und neue Sportarten. In G. Köppe & J. Schwier (Hrsg.), *Grundschulsport und neue Sportarten* (S. 137-150). Baltmannsweiler: Schneider.
- Duncker, L., & Goetz, B. (1988). *Projekt-Unterricht als Beitrag zur inneren Schulreform*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Frey, K. (1998). *Die Projektmethode*. (8. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. (1984). Was ist Projektunterricht? In B. Claussen & G. Koch (Hrsg.), *Lebensraum Schule und historisch-politische Erfahrungswelt* (S. 75-89). Frankfurt/Main: Haag und Herchen.
- Hänsel, D. (1992). Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In D. Hänsel (Hrsg.), *Das Projektbuch Grundschule* (4. Aufl., S. 15-47). Weinheim: Beltz.
- Hänsel, D. (1997). Projektmethode und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 54-92). Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v. (1973). *Schule als Erfahrungsraum?* Stuttgart: Klett.
- Oelkers, J. (1997). Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 13-30). Weinheim: Beltz.

Zwischen Lust und Last – Zu den Elementen Risiko und Wagnis in den Natursportarten

1 Einleitung

Die Elemente Abenteuer, Risiko und Wagnis haben in den letzten Jahren (wieder) verstärkt Eingang in die sportpädagogische Debatte gefunden (HÜBNER, 1999). Auch wenn die Elemente Risiko und Wagnis mittlerweile bei verschiedensten Indoor-Aktivitäten Einzug gehalten haben, werden sie gleichwohl vor allem mit den so genannten Natursportarten und -aktivitäten in Verbindung gebracht. Innerhalb dieser Natursportaktivitäten nimmt der Wassersport eine interessante Stellung ein, da dort nicht nur die Elemente Risiko und Wagnis vertreten sind, sondern auch die Gesamtsituation einen besonders zwingenden Charakter aufweist, der beispielsweise beim Klettern in dieser Form nicht gegeben ist.

Die Elemente Risiko und Wagnis werden im Bereich der Natursportarten in der Regel nicht nur als hinzunehmende Begleiterscheinungen aufgefasst, sondern um ihrer selbst willen gesucht: Das Erleben von Authentizität, Intensität, Selbstwirksamkeit, Flow usw. (vgl. BECKER, 1998; CSIKSZENTMIHALYI, 1992; HEBBEL-SEEGER, 2001) sind dabei die meistgenannten Motive. Aus pädagogischer Perspektive wird der Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis ein Wert beigemessen, der vor allem auf die Verbesserung der Selbsteinschätzung zielt, soziales Lernen dort vermutet, wo die Notwendigkeit zu gegenseitiger Hilfe gegeben ist und positive Möglichkeiten des Umganges mit emotionalen Aspekten des Sich-Bewegens erwartet (vgl. SCHLESKE, 1977; NEUMANN, 1999). Etwas zu wagen wird in diesem Sinne verstanden als selbstbestimmte Suche nach spannenden und bereichernden Situationen, als Probe für die Selbsteinschätzung, als Lerngelegenheit für den Umgang mit Angst oder Möglichkeit zur Persönlichkeits- und Werteentwicklung.

Neben den positiven Aspekten von Risiko und Wagnis darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass der Umgang mit diesen Elementen durchaus als ambivalent angesehen werden muss. Negative Aspekte die sich auf den Umgang mit Risiko und Wagnis beziehen lassen sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben: Sie können beispielsweise das Bewegungslernen behindern, die körperliche Unversehrtheit gefährden oder einer lustvollen Auseinandersetzung mit der Natur und der eigenen Bewegung im Wege stehen (vgl. LIEDTKE, 2001). Um sich trotz dieser negativen Aspekte nicht von den pädagogischen Intentionen verabschieden zu müssen, ist besonders bei Natursportarten, in denen eine individuelle Wagnisdosierung oft schwer möglich ist, eine differenzierte Vorgehensweise erforderlich.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir ausgehend von einer Begriffsbestimmung die möglichen Motive der Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis

zusammentragen und aus pädagogischer Perspektive Chancen und Einschränkungen diskutieren. Hieraus leiten wir Konsequenzen für die Praxis ab, die am Beispiel von Kanu-Wildwasser eine Konkretisierung erfahren.

2 Die Elemente Risiko und Wagnis – Versuch einer Begriffsbestimmung

Die Begrifflichkeiten von Risiko und Wagnis, die in diesem Beitrag als bedeutsame Elemente für den Bereich der Natursportarten aufgearbeitet werden sollen, sind uns in der Regel aus alltagssprachlichen Zusammenhängen geläufig. Beide Begriffe betonen einen Sachverhalt, der in noch näher zu bestimmender Weise durch ein Maß an Unsicherheit oder Ungewissheit geprägt ist.

In unserem alltagssprachlichen Verständnis lässt sich der Begriff des Wagnisses häufig durch den Begriff des Risikos ersetzen: Der Satz „Es ist ein Wagnis, von einer hohen Mauer zu springen“ erscheint genauso möglich, wenn man statt „Wagnis“ das Wort „Risiko“ verwendet. In umgekehrter Weise scheinen die beiden verwandten Begriffe nicht so einfach austauschbar zu sein. So lässt sich sagen, dass beispielsweise für Raucher ein erhöhtes „Risiko“ besteht, an Krebs zu erkranken. An dieser Stelle von einem „Wagnis“ zu sprechen wird dem semantischen Gefühl der meisten Menschen widerstreben. Auch wenn SCHLESKE (1977) die Begriffe Risiko und Wagnis – zusammen mit dem Begriff Abenteuer – als mehr oder weniger Bedeutungsgleich ansieht, so zeigt das obere Beispiel, dass schon unser alltagssprachliches Verständnis zwar eine Verwandtschaft der beiden Begriffe konstatiert, sie sich aber nicht in jedem Fall als Synonyme gebrauchen lassen.

2.1 Risiko

Der Begriff des Risikos erscheint in der Literatur als ein eher technisch orientierter Begriff, der sich in diesem Zusammenhang folgendermaßen definieren lässt: Risiko ist eine Unsicherheit als Produkt aus (antizipierter) Schadenshöhe und (antizipierter) Schadenswahrscheinlichkeit. Risiken dieser Lesart sind in gewisser Weise kalkulierbar und werden beispielsweise von Versicherungen für bestimmte Leistungsbereiche berechnet.

Doch auch wenn der Begriff des Risikos mit einer technischen Konnotation versehen ist, so muss er nicht ausschließlich in dieser technischen Weise verstanden werden. So weißt HÜBNER (1999) in Anlehnung an KRÜGER (1989) darauf hin, dass der Begriff der Schadenshöhe in differenzierter Weise zu betrachten sei und ein Schaden sowohl hinsichtlich des „Spektrums denkbarer Veränderungen“ als auch des „Wertgerüsts“ betrachtet werden müsse (vgl. HÜBNER, 1999, S. 106). Durch den Aspekt des Wertgerüsts bekommt der Begriff Schaden eine Komponente, die durch die Einbeziehung von je eigenen Wertvorstellungen und den daraus folgenden Bewertungen überhaupt erst erlauben, eine eingetretene oder wahrscheinliche Veränderungen als einen Schaden zu bezeichnen und somit auch ein Risiko zu definieren (vgl. ebd.).

Fasst man den Begriff Schaden in dieser hier vorgestellten, differenzierten Form, dann ist es durchaus nicht selbstverständlich, Schaden, und dementsprechend auch Risiko, als einen rein technischen Begriff zu bezeichnen. Das Spektrum denkbarer Veränderungen bezieht sich nicht notwendiger Weise nur auf materiell-dingliche Aspekte, sondern kann sich durchaus auch auf leibliche oder emotionale Komponenten beziehen, die infolge subjektiver Bewertungen als beschädigt erscheinen.

Zur weiteren Eingrenzung des Risikos zieht LUHMANN (1992a) als Gegenpol den Begriff der Gefahr heran, wobei er für das Risiko als wesentlich erachtet, dass nicht nur die Möglichkeit eines Schadens vorhanden ist, sondern dass weiterhin der Aspekt des Entscheidens von großer Bedeutung ist. Somit erweitert er den Risikobegriff folgendermaßen:

„Risiken betreffen mögliche, aber noch nicht feststehende, eher unwahrscheinliche Schäden, die aus einer Entscheidung resultieren, also durch sie bewirkt werden können, und bei einer anderen Entscheidung nicht eintreten würden. Von Risiken spricht man also nur, wenn und soweit Folgen auf Entscheidungen zugerechnet werden können“ (ebd., S. 142).

An einem Beispiel aus dem Bereich der Politik verdeutlicht LUHMANN, wie man sich diesen Unterschied zwischen Schäden, die durch Entscheidungen hervorgerufen werden können und solchen, die nicht auf Entscheidungen beruhen, vorzustellen hat. Er geht in seinem Beispiel zurück in jene Zeiten, in denen die politischen Herrscher in dem Status standen, von Gottes Gnaden zu sein. Das gemeine Volk hatte keinerlei Mitspracherechte und so bestand kein *Risiko*, dass es hätte jemanden wählen können, der seine Macht missbrauchte. Die *Gefahr* des Machtmissbrauchs durch die jeweiligen Herrscher war gleichwohl gegeben. In heutiger Zeit kommen in demokratischen Systemen die Regierenden durch Wahlen an die Macht. Die *Gefahr* des Machtmissbrauchs hat sich transformiert in ein *Risiko*, das sich in der Entscheidung für den einen oder anderen Kandidaten widerspiegelt (vgl. ebd., S. 146).

Risiken sind in der gesellschaftlichen Realität der heutigen Zeit allgegenwärtig (vgl. LUHMANN, 1992b; JAPP, 1996, S. 20-21). Sie stellen jedoch keine äußere, objektive Situationsbeschreibung dar, da Risiken auf der Basis individueller Dispositionen und Erfahrungen ganz unterschiedlich wahrgenommen werden. Hieraus zu folgern, Risiken seien subjektive Situationseinschätzungen, wäre andererseits ebenso wenig zutreffend. Vielmehr geht es um die spannungsreiche Beziehung zwischen Mensch und Welt, welche unter den Risikobegriff gefasst wird. Oder, um es in Anlehnung an TAMBOER (1979) zu sagen, Risiken sind ein Element des Dialoges zwischen Mensch und Welt.

2.2 Wagnis

Mit dem Begriff Wagnis werden im Gegensatz zum Risiko keine gesellschaftlichen Unsicherheiten bezeichnet. Vielmehr verweist der Wagnisbegriff stets auf eine Person, die sich bei ungewissem Ausgang etwas zutraut oder nicht. Der ungewisse Ausgang und der möglicherweise eintretende Schaden können sich – wie schon beim Risikobegriff gezeigt – neben materiell-dinglichen oder leiblichen auch auf

psychische Komponenten beziehen. Wer etwas oder sich selbst wagt, setzt also nicht unbedingt seine körperliche Unversehrtheit aufs Spiel sondern vielleicht „nur“ die Kontrolle über die Situation oder das Bild, das andere von ihm haben.

Neben dem direkten Personenbezug zeichnet sich das Wagnis gegenüber dem Risiko weiterhin dadurch aus, dass es eine Komponente der aktiven Bewältigung enthält. Im Wagnis ist somit nicht nur Unsicherheit und möglicher Schaden enthalten sondern immer auch die Perspektive, die Unsicherheit im aktiven Handeln zu überwinden und den möglichen Schaden abzuwenden.

Im Kontext des bisher gesagten fasst NEUMANN (1999) den Begriff Wagnis folgendermaßen: „Im sportlichen Wagnis wird selbständig eine unsichere Situation aufgesucht und mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten bewältigt“ (ebd., S. 11).

Zur Beziehung der beiden Elemente Risiko und Wagnis lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Gefahren durch Entscheidungsprozesse in Risiken transformiert werden, während Risiken durch die Perspektive einer aktiven Bewältigung in Wagnisse transformieren lassen.

3 Motive im Umgang mit den Elementen Risiko und Wagnis

Die Motive in der Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis sind mindestens so vielfältig, wie die möglichen Betätigungsformen, die diese Elemente vereinen. Gleichwohl scheint sich die soziologische Betrachtung dieses Phänomens hinsichtlich zweier Positionen zu polarisieren. Während die eine Position die Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis als ein Phänomen der heutigen Zeit begreift, indem hier ein Ausgleich gesucht wird für die Forderungen der modernen Gesellschaft nach Affektkontrolle und dem Beherrschen von Emotionen, sehen Vertreter der anderen Position in den Elementen Risiko und Wagnis eine schon immer vorhandene Triebfeder der menschlichen Entwicklung.

SCHULZE (1992) spricht im Sinne der ersten Position von einer „Erlebensorientierung der Gesellschaft“, die nicht zuletzt ihren Ausdruck findet in der Einrichtung von „Erlebniskaufhäusern, Erlebnisparks usw.“ Individualisierung und Erlebensorientierung werden als Reaktion auf die sich verändernde Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen interpretiert. Demgegenüber führt LEVEND (1993) an einem Beispiel aus, dass die Spiele der Kinder schon immer durch die Elemente Risiko und Wagnis geprägt gewesen seien. „Was die ältere Generation stets neu befremdet, ist der erfindersche, eigensinnige Umgang der Jugendlichen mit den Angeboten der Welt der Erwachsenen“ (ebd., S. 13).

Der Umgang mit risikoreichen Situationen, das Eingehen von Wagnissen, scheint einen besonderen Reiz zu haben, der sich zum einen auf die Wahrnehmung der eigenen Person richten mag: Man erlebt sich als leistungsfähig, stark, mutig, und widrigen Gegebenheiten gewachsen. Auf der anderen Seite ist mit der Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis jedoch auch eine besondere Außenwirkung verbunden, mit welcher gemeinhin Überlegenheit und Stärke bis hin zu einem rebellenhaften Fluidum assoziiert werden. Ein Grund, warum vor allem in

der Medienwelt jugendliche Subkultur über die Darstellung von extremen Bewegungsformen zu vermarkten versucht wird. Da ist ein „ganz cooler Hund“, wer sich im wahrsten Sinne des Wortes halbsbrecherisch auf einem Snowboard ins Tal stürzt oder haushohe Wellen über einem flachen Korallenriff abzusurfen versucht, so dass es einem schon mal „die Muskeln von den Knochen schälen kann“.



4 Die Elemente Risiko und Wagnis aus pädagogischer Perspektive

Risiko und Wagnis können individuelle bedeutsame Motive zu Bewegung, Sport und Spiel sein. Der Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis wird jedoch

auch aus pädagogisch-erzieherischer Perspektive eine Bedeutung beigemessen. Etwas Wagnis wird dabei als die selbstbestimmte Suche nach spannenden Situationen verstanden, deren Bewältigung auf der Basis der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht sicher vorhersehbar ist. Diese zu bewältigen meint dabei immer, sie auch verantworten zu können. Dies ist gleichermaßen eine Probe für die Selbsteinschätzung wie ein Anreiz, das eigene Können zu steigern.

Die Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis ergibt sich meist in komplexen Situationen, woraus sich verschiedene Implikationen ableiten:

Zum einen werden hier erhöhte Anforderungen an die Wahrnehmungsfähigkeit gestellt. Durch die aus der Auseinandersetzung resultierende Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Erweiterung der Bewegungserfahrungen wird die Identifikation mit dem eigenen Körper gefördert und Bewegungen zunehmend bewusster und sicherer gestaltet. Zum anderen machen die komplexen Situationen nicht selten kooperatives Handeln notwendig: Häufig können nur durch gegenseitige Hilfestellung Bewegungssituationen erfolgreich bewältigt werden, woraus sich Chancen für das soziale Lernen und die Entwicklung sprachlicher und bewegungsbezogener Kommunikationsfähigkeit ergeben.

Eng verknüpft mit der Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis ist der Umgang mit emotionalen Aspekten von Bewegung, insbesondere der Angst. Hier geht es darum, Gelegenheiten für einen angemessenen Umgang mit der eigenen Angst und den Ängsten anderer zu entwickeln; die bewegungshemmende Wirkung von Angst ebenso zu erfahren und artikulieren zu können wie die Funktion von Angst als wichtiges Handlungsregulativ für die Wahrung der eigenen Sicherheit und der Sicherheit anderer.

Die genannten positiven Aspekte die sich aus einem Umgang mit den Elementen Risiko und Wagnis ergeben können dürfen jedoch nicht über die Ambivalenz der Auseinandersetzung hinweg täuschen: Der Entwicklung einer elaborierten Selbsteinschätzung steht die Gefahr einer Selbstüberschätzung gegenüber, die sich wohlmöglich aus der wiederholt nach außen erfolgreich erscheinenden Bewältigung von Wagnissen ableitet. So kann aus dem glücklichen Ausgang gewagter Kletterpartien die gefährliche Ableitung erfolgen, „mir kann nichts passieren!“.

Eine (richtige) Selbsteinschätzung bildet die Grundlage für Eigenverantwortlichkeit im Umgang mit den Elementen Risiko und Wagnis. Wie beschrieben, bietet sich die Auseinandersetzung mit diesen Elementen vor allem in komplexen Situationen an, für deren Bewältigung gemeinsames Vorgehen Mehrerer erforderlich ist. Hier ist ein Konflikt zwischen einem eigenverantwortlichen Handeln, welches als Ausdruck einer richtigen Selbsteinschätzung möglicherweise den Abbruch eines Vorhabens nahe legt und dem sich aus der Gruppenkonstellation ergebenden Zwang, wider besseren Wissens weiterzumachen, vorprogrammiert.

Selbsteinschätzung hängt aber auch mit der Wahrnehmung von Anzeichen eigener Angst zusammen. Dabei ergibt sich eine Ambivalenz hinsichtlich der Funktion von Angst als Handlungsregulativ und der sich in manchen Situationen ergebenden Notwendig, die Angst überwinden zu müssen, um sich spannungsreichen Lernarrangements annehmen zu können.

Weil der Ausgang eines Vorhabens nicht sicher vorhersehbar ist, bewegt sich die Auseinandersetzung mit den Elementen Risiko und Wagnis stets auf einem schmalen Grad zwischen Herausforderung und Überforderung. Sich beispielsweise in einem schmalen Boot im Gleichgewicht zu halten stellt eine Herausforderung dar. Im Moment des Tuns kann aus der Herausforderung jedoch schnell ein Überforderung werden, weil die Komplexität dem Handelnden ‚über den Kopf wächst‘: Der Wind vertreibt das Boot, Wellen verursachen zusätzliche Störungen des Gleichgewichtes, andere Boot kommen bedenklich nahe usw. Schnell kann hier ein individuell eben noch tolerierbares Maß überschritten werden, was nicht selten das endgültige Ende einer zunächst spannungsreich erschienenen Auseinandersetzung mit einer neuen Bewegungsform bedeutet.

Der Umgang mit den Elementen Risiko und Wagnis bietet ein breites Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten über den eigenen Körper und das Selbst in der Welt. Wie GILLES (1996, S. 273) ausführt, besteht hier jedoch die Gefahr, „den eigenen Körper gegenwartszentriert aus[zu]beuten“, so dass „die Suche nach Risiko und gefährlichen Situationen ... die Grenzen zur Selbstgefährdung und Kriminalität überschreitet“ (ebd.). Dabei steht dem begründeten Wunsch nach Selbsterfahrung häufig nicht nur eine Selbst- sondern auch eine Fremdgefährdung gegenüber, wenn das für den Einzelnen gescheiterte Wagnis zur Bewährung für die Retter wird.

5 Zum Umgang mit den Elementen Risiko und Wagnis in den Natursportarten

Die Elemente Risiko und Wagnis spielen in den sogenannten Natursportarten eine besondere Rolle, da Natur als Ort für Bewegungsaktivitäten nicht in der Weise inszenierbar ist, wie dies beispielsweise in Sporthallen oder anderen baulichen Sportanlagen der Fall ist. In pädagogischen Zusammenhängen führt die Tatsache der begrenzten Inszenierbarkeit zu Situationen, die sich nicht beliebig an die Bedürfnisse von Lernenden anpassen lassen. Stattdessen muss versucht werden, mit den vorhandenen Gegebenheiten zurecht zu kommen.

Mit Blick auf den Bereich der Natursportarten ergeben sich folgende Besonderheiten, die in ihrer Kombination einen besonderen Reiz aber auch eine besondere Problemlage eröffnen:

- Natursportarten sind in hohem Maße situativ: Durch die nicht inszenierbare und in ihren Einflüssen reduzierbare Umgebung sind die Ausübenden mit oft komplexen und anspruchsvollen Situationen und sich daraus ergebenden motorischen Anforderungen konfrontiert.
- Natursportarten beinhalten oft riskante Situationen auch in Bezug auf die körperliche Unversehrtheit: Bei der Befahrung eines Wildbachs lassen sich die Konsequenzen eines Möglichen Scheiterns nicht in dem Maße absehen, wie dies beispielsweise an einer Kletterwand der Fall ist. So sind Hindernisse im Wasser nicht immer einsichtig ebenso wenig wie der Einfluss selbst geringer Schwankungen des Wasserstandes und des Wasserdrucks auf die vorherrschenden Strömungsverhältnisse, die eine zuvor leicht zu nehmende Passage plötzlich unpassierbar machen können. Dabei können die im Wasser befindlichen Steine oder unterspülte Hindernisse im Falle eines misslungenen Bewegungsversuchs eine akute Gefährdung von Leib und Leben darstellen.
- Natursportarten beinhalten oft einen Handlungszwang (auch) unter Zeitdruck: Wer mit einem Kajak auf einem stark strömenden und mit Hindernissen bestückten Bach unterwegs ist, muss in sich vielen Situationen den Erfordernissen entsprechend verhalten, wenn eine Kenterung vermieden werden soll. Das bedeutet, dass man nicht einfach nichts tun, abwarten und die Situation vorüberziehen lassen kann. Je stärker die Strömung und damit auch die eigene Geschwindigkeit, desto kleiner wird der Zeitspanne, die zur Vorbereitung einer Bewegungslösung bleibt.



Für die Praxis von Natursportarten ergeben sich aus den oben genannten Besonderheiten von Natur als Bewegungsraum bestimmte Erfordernisse, wenn mit den Elementen Risiko und Wagnis adäquat umgegangen werden soll:

- Der subjektive Charakter der Elemente Risiko und Wagnis muss beachtet werden. Da die Einschätzung einer Situation als risikoreich von individuell unterschiedlichen Faktoren abhängig ist, erleben verschiedene Menschen auch verschiedene Risikopotentiale. Um Risiko in Wagnis transformieren zu können, müssen dementsprechend verschiedene Handlungsalternativen bestehen.
- Der Umgang mit den Momenten des Scheiterns und des Kontrollverlustes muss reflektiert werden. Scheitern und Kontrollverlust sind bei vielen Lernprozessen nicht zu vermeiden und sollten aus pädagogischen Überlegungen heraus auch gar nicht vermieden werden. Es stellt sich somit nicht die Frage, wie ein Scheitern vermieden werden kann, sondern wie mit den Momenten des Scheiterns umzugehen ist.
- Der Umgang mit den Elementen Risiko und Wagnis muss im doppelten Sinn ‚sicher‘ gestellt sein. Das bezieht sich zum einen darauf, das individuelle Bedürfnis nach Risiko und Wagnis zu befriedigen. Und es bezieht sich zum anderen auf die Vermeidung einer Selbst- und Fremdgefährdungen (vgl. HEBBEL-SEEGER, 1999, S. 191f.). In Bezug auf den letztgenannten Aspekt gilt es auf Seiten des Lehrenden sensibel zu Entscheiden, welche Hilfestellungen wem, wann und in welcher Situation gegeben werden. Denn es gilt ebenso Verletzungen zu verhindern wie die Ausprägung des Gefühls, nicht aus eigener Kraft erfolgreich handeln zu können.

Am Beispiel des Kanuwildwasserfahrens lassen sich die skizzierten Erfordernisse eines adäquaten Umgangs mit den Elementen Risiko und Wagnis veranschaulichen:

- Dem subjektiven Charakter von Risiko und Wagnis kann in differenzierten Übungsaufgaben und Übungsorten Rechnung getragen werden. Das Risiko, das mit verschiedenen Situationen und Bewegungen verknüpft ist, muss sich in einem Rahmen halten, der subjektiv tolerierbar erscheint. Das gilt sowohl für den möglicher Weise eintretenden Schaden im Falle des Misslingens, z.B. bei einer Kenterung, wie für das Zutrauen, die unsichere Situation meistern zu können. Eine Differenzierung von Übungsaufgaben und Übungsorten eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, den eigenen Fähig- und Befindlichkeiten gemäß zu handeln: So können im Wildwasser in unmittelbarer örtlicher Nähe Situationen mit höherem Anforderungspotential an einem Schwall genauso gut aufgesucht werden, wie weniger anspruchsvolle. Etwas oder sich selbst zu wagen ist immer verbunden mit einer bewussten Entscheidung, z.B. der Entscheidung für einen bestimmten Bewegungsort oder für eine bestimmte Bewegungsart.
- Momente des Scheiterns und Misslingens sind untrennbar mit den Elementen Risiko und Wagnis verbunden. Ein misslungener Bewegungsversuch im Wild-

wasser mit einer anschließenden Kenterung ist da keine Ausnahme. Kenterungen gehören beim Paddeln – vor allem auf wildem Wasser – zum Alltag und ermöglichen „Grenzerfahrungen“, die für die Bootsbeherrschung wesentlich sind. Kenterungen können somit Lernfortschritte beschleunigen. Um dem Kentern die Nähe zum Dramatischen zu nehmen, können sie nicht nur als normal und lernrelevant dargestellt werden sondern sollten geradezu inszeniert und geübt werden. Auf diese Weise lässt sich Frustration eindämmen und das Gefühl von Handlungsfähigkeit entwickeln und stärken.

- Kenterungen hängen mit Kontrollverlust zusammen. Durch die Inszenierung von Kenterungen lässt sich dieser Kontrollverlust mit Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit verknüpfen. Wer kentert soll in der Lage sein sich selbst und sein Material zu retten und kontrolliert an Land zu schwimmen. Diese Fähigkeiten machen riskante Situationen überschaubarer, da auch für den Fall des Misslingens die Möglichkeit besteht, wieder handlungsfähig zu werden, den Kontrollverlust somit auf einen kurzen Zeitraum zu begrenzen. Solche Verhaltensweise lassen sich bevorzugt dort üben, wo die inszenierte Kenterung mit anschließendem Selbstrettungsmanöver noch in turbulentem Wasser erfolgt, aber eine ruhige Zone in Sicht ist. Im Falle des Misslingens der geplanten eigenständigen Rettung kann so dennoch mit großer Sicherheit das Ufer erreicht werden. In solchen Zusammenhänge lassen sich auch Rettungsmaßnahmen trainieren, bei denen Retter von außen kommend den schwimmenden Menschen und/oder das davonschwimmende Material bergen. Denn Handlungsfähigkeit hat sowohl eine individuelle wie eine kooperative Komponente. Was dem einzelnen noch nicht, nicht oder nicht mehr gelingt, vermag die Gruppe zu lösen.



Abschließend möchten wir noch einmal besonders darauf hinweisen, dass für die Initiierung von Lernprozessen möglichst ein Ort ausgesucht werden sollte, der verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten bietet und dem Fähigkeitsniveau der entsprechenden Gruppe angemessen erscheint. Da sich Natur selbst nicht inszenieren lässt – jedenfalls nicht unter Beachtung von gebotenen naturschützerischen Aspekten – kann zumindest versucht werden durch Auswahl einen passenden Lernort zu finden.

Literatur

- Becker, P. (1998). Trainieren, Korrigieren oder Riskieren? In K. Dietrich (Hrsg.), *Bewegen, Erfahren, Denken. Sportpädagogische Skizzen* (S. 6-31). Jestingberg: XOX.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gilles, C. (1996). Abenteuer und Erlebnis in der Jugendarbeit. *Jugendwohl*, 6, 272-283.
- Hebbel-Seeger, A. (1999). Inline-Skating im Sportunterricht – Im Spannungsfeld zwischen Schulung und Verschulung. In F. Hänsel, K. Pfeifer & A. Woll (Hrsg.), *Lifetime-Sport Inline-Skating* (S. 185-194). Schorndorf: Hofmann.
- Hebbel-Seeger, A. (2001). *Snowboarding – Guide to Ride*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Hübner, H. (1999). „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport. In L. Kottmann, H.-J. Schaller & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 104-118). Schorndorf: Hofmann.
- Japp, K.P. (1996). *Soziologische Risikotheorie. Funktionale Differenzierung, Politisierung und Reflexion*. Weinheim, München: Juventa.
- Krüger, W. (1989). "Risiko" oder "Risiken" – Zum sicherheitswissenschaftlichen Risiko-Begriff. In P.C. Compes (Hrsg.), *Risiko – subjektiv und objektiv. IX. internationales Sommersymposium, 26.-28.09.1988 in Mainz* (S. 175-188). Bremerhaven: Wissenschaftsverlag NW.
- Levend, H. (1993). Neue Spiele mit dem Abenteuer. Hat sich die Risikobereitschaft der Jugend heute verändert?. *Durchblick*, 2, 12-13.
- Liedtke, G. (2001). Lernen im Wildwasser. *sportpädagogik*, 25 (4), 33-35.
- Luhmann, N. (1992a). Die Beschreibung der Zukunft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Beobachtungen der Moderne* (S. 129-148). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992b). Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Beobachtungen der Moderne* (S. 93-128). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Schleske, W. (1977). *Abenteuer, Wagnis, Risiko im Sport. Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt/Main, New York: Suhrkamp.
- Tamboer, J. (1979). Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik*, 3 (2), 14-19.

Konzeptionelles Arbeiten in der Erlebnispädagogik. Theoretische Grundlagen und ihre Konsequenzen für die Praxis

1 Problemstellung

Die PISA-Studie hat einmal mehr deutlich gemacht, wie schwierig es in unseren Schulen ist, Schlüsselkompetenzen zu erwerben. Gemeint sind allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, wie zum Beispiel

- das Erkenntnisinteresse und eigenständiges Lernen,
- die Reflektionsfähigkeit,
- das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit zur Kommunikation und Teamarbeit,
- das kreative Denken (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001; KLAFFKI, 1996; Bildungskommission NRW, 1995).

Schlüsselqualifikationen sind nicht auf direktem Wege zu erlernen, sondern müssen in Verbindung mit „*intelligentem Wissen*“ aufgebaut werden, welches das Resultat von „*Lernkompetenz*“ ist. Hier liegen die Stärken der Erlebnispädagogik, deren Elemente die genannten Fähigkeiten fordert und schult.

Soll aber die Erlebnispädagogik verstärkt Einzug in die Schulen finden, so muss dem bereits in der Lehrerbildung Rechnung getragen werden, denn der Erwerb von „*intelligentem Wissen*“ und „*Lesekompetenz*“ ist trotz ihrer Bedeutung weder in den Hochschulen noch in den Schulen bisher *kein systematischer*, bestenfalls ein randständiger Ausbildungsinhalt.

2 Kritik an der gymnasialen LehrerInnenbildung

SCHAVAN macht als Präsidentin der Kultusministerkonferenz die zunehmenden Forderungen nach inhaltlichen und didaktischen Veränderungen in der Lehramtsausbildung deutlich:

„Die Kultusministerkonferenz hat den Diskussions- und Entscheidungsprozess so angelegt, dass nicht nur Untersuchungen in Auftrag gegeben, sondern auch auf den verschiedenen Ebenen und in den zuständigen Gremien Konsequenzen aus den Befunden gezogen werden, und zwar in curricularer und didaktischer Hinsicht, *im Hinblick auf die Strategien der Qualifizierung von Lehrkräften* und Schulen, im Hinblick auf die weitere Entwicklung der empirischen Bildungsforschung und der fachdidaktischen Forschung sowie schließlich im Hinblick auf die Verfahren der Steuerung im Bildungswesen“ (SCHAVAN, 2001, S. 11).

Dabei sind die Forderungen nach Veränderungen in den Lehramtsausbildungsgängen der Hochschulen längst hinreichend bekannt und diskutiert. Ebenso deutlich, wie die Kritik ausfällt, nennen die meisten Autoren auch Verbesserungsvorschläge und Lösungsansätze, mit denen Hochschulen zukünftig zeitgemäßer arbeiten können (vgl. u.a. Bildungskommission des Landes NRW, 1995): es gilt neben der fachwissenschaftlichen Vermittlung von Inhalten insbesondere *praxisrelevante Erfahrungsräume* zu eröffnen und die Aneignung von *Schlüsselqualifikationen* zu ermöglichen.

Die Ausbildung zur Gymnasiallehrerin/zum Gymnasiallehrer wie sie im Moment in Deutschland durchgeführt wird, ist durch eine konsequente Zweiphasigkeit gekennzeichnet. Während die erste Phase an der Universität stattfindet und fast ausschließlich die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten vorsieht, besteht die zweite Phase aus einer berufsbezogenen und schulpraktischen Ausbildung an der Schule und an den pädagogischen Seminaren. Diese zweiphasige Struktur der Ausbildung mit ihrer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Trennung wird zunehmend kritisiert, gleichwohl ist eine grundsätzliche Änderung der Ausbildungsstruktur nicht in Sicht (vgl. TERHART, 2000).

Neben den zuständigen Ministerien und Schulinstitutionen entwickeln auch die Universitäten, insbesondere die betroffenen Institute, neue Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. Dabei wird vor allem der Frage nachgegangen, inwieweit eine engere Verknüpfung des Erwerbs von fachwissenschaftlichem Wissen und die Hinführung zu berufspraktischen Kompetenzen schon in der universitären Ausbildungsphase möglich und sinnvoll ist.

Insbesondere die Frage nach der Ausbildung berufspraktischer Kompetenzen stellt die Hochschulen – nicht nur in der Lehrerbildung – vor neue Herausforderungen (vgl. RADTKE, 1999). Aufgrund der veränderten Anforderungen an den Lehrberuf ist

„...nicht nur der fachwissenschaftlich qualifizierte Fachmann für den Unterricht gefragt, vielmehr wird vom Lehrer eine besondere pädagogische Qualifikation erwartet. (...) Notwendig ist daher der frühzeitige Erwerb von mehr *sozialen und erzieherischen Kompetenzen*, möglichst schon in der ersten Phase der Lehrerbildung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1998).

Der Erwerb solcher Kompetenzen ist jedoch trotz ihrer Bedeutung bisher kein systematischer, bestenfalls ein randständiger Ausbildungsinhalt. Eine ausschließliche Orientierung auf die Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen, wie sie bisher in der Ausbildung vorherrscht, reicht nicht aus.

Dazu kommt, dass Sozialkompetenz, sozial-pädagogische Kompetenz und Selbstkompetenz nicht über traditionelle (rezeptive) Formen der Wissensvermittlung entwickelt werden können, sondern im *eigenen Handeln* erlebt, erfahren und reflektiert werden müssen.

3 Möglichkeiten der Erlebnispädagogik

An diesem Punkt hat die Erlebnispädagogik mit ihren Zielsetzungen, die im Wesentlichen auf die Verbesserung sozialer Kompetenzen abzielen, eine besondere Chance.

Nach KLAWE & BRÄUER (1998, S. 14) lassen sich die Ziele erlebnispädagogischen Arbeitens wie folgt zusammenfassen: Personen, die eine erlebnispädagogische Maßnahme erfolgreich absolviert haben, sollten danach

- eine positive Einstellung zur eigenen Person und ein gesteigertes Selbstwertgefühl entwickelt haben,
- Selbstverantwortung von getroffenen Entscheidungen übernehmen können,
- Verantwortlichkeit für andere zeigen,
- Eigeninitiative, Kreativität, Spontaneität, Improvisationsvermögen beweisen,
- Konfliktfähigkeit erhöhen,
- Lernmotivation und Lernfähigkeit entwickeln,
- Körperliche Strapazen bewältigen können.

Auch die Frage nach dem „Wie“ scheint dabei längst geklärt. Nach ROELLOFFS & REITER (1990) können folgende Kriterien für eine akzentuierte Erlebnispädagogik zusammengefasst werden, die sich auch in anderen Quellen so oder so ähnlich finden (vgl. FUNKE, 1986; ZIEGENSPECK, 1990; KORING, 1997): Erlebnispädagogisches Arbeiten muss

- die Kontinuität und Intensität der Beziehungen fördern,
- das Erleben in der Gruppe in den Mittelpunkt stellen,
- eine Beteiligung aller und die damit verbundene gemeinsame Verantwortung fordern,
- die Reflektion des Erlebten beinhalten,
- die Begeisterung der Betreuer voraussetzen,
- die räumliche Distanz zum bekannten Milieu wahren,
- das Erleben von Erfahrungen im Grenzbereich ermöglichen.

Hier zeigen sich die starke Überschneidungen mit den Forderungen, wie sie beispielsweise die Bildungskommission NRW für schulische Bildung und Ausbildung stellt. Die Kommission versucht, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse aufzuzeigen und die dafür notwendigen Bildungsinhalte zu skizzieren. Dazu zählen der Anspruch der Selbstbestimmung, diesen auch für die Mitmenschen anzuerkennen, Mitverantwortung für die gesellschaftlichen Prozesse zu übernehmen, eigene Ansprüche in Relation zu anderen Ansprüchen zu übernehmen (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. XII).

Wichtig dabei ist, dass Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zusammen gesehen werden; fachliches und überfachliches Lernen ins Gleichgewicht gebracht werden müssen; soziales Lernen in allen Ebenen möglich gemacht wird; anwendungsorientiertes Lernen mit Bezug zu biographischen, historischen und umweltbezogenen Erfahrungen realisiert wird; das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität anderer in der Schule gelebt werden müssen (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. XIV). Ziel muss es sein,

„Lernen als Veränderung individueller Kompetenz durch Erwerb von inhaltlichem und methodischem Wissen im Rahmen von sozialen Erfahrungen und Selbstreflexion in den Formen seiner Verwirklichung im einzelnen darzustellen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 89).

Damit dies geschehen kann, muss Schule „Lernkompetenz“ aufbauen, um damit dem Einzelnen dabei behilflich sein zu können, eine eigene „Lernidentität“ zu entwickeln. Dies bedeutet, dass Lernen

- selbst gesteuert wird,
- Selbstinitiative voraussetzt,
- auf Dialoge angewiesen ist,
- ein interaktiver Prozess ist,
- als Lernarbeit verstanden wird.

Um zu einer solchen „*Kultur des Lernens*“ (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 98) zu kommen, bedarf es flexibler Organisationsformen (Delegation von Verantwortung, Teamarbeit, Selbststeuerung, rollende Planung, laufende Optimierung) und einem anderen Zeitmanagement (Phasen der Anspannung und der Muße, Phasen des aufgabenbezogenen Lernens, des sachbezogenen Lernens, des erforschenden Lernens, kein ständiger Zwang, messbare Ergebnisse nachzuweisen, ...). Dabei unterstützen Lernarrangements die eigene Identitätsfindung. So wird der Handlungsspielraum der Schüler erweitert und Vorwissen für weitere Lernprozesse erzeugt. Es zeigt sich also, dass sich die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik in vielen Punkten mit den Forderungen nach zeitgemäßer schulischer Bildung und Ausbildung decken.

4 Die Frage nach der geeigneten Umsetzung – ein Beispiel aus dem Wintersport

Für die Praxis muss nun die Frage geklärt werden, wie eine erlebnisorientierte Umsetzung aussehen kann, die die hier genannten Elemente und Ziele in sich vereinigt und den Schülerinnen und Schüler zu „intelligentem Wissen“ und „Lernkompetenz“ verhilft. Dabei kann man auf naheliegende erlebnispädagogische Maßnahmen zurückgreifen und diese kritisch auf die Bezugspunkte von Anspruch und Wirklichkeit überprüfen. Oder aber man versucht es mit Themen, die der Erlebnispädagogik auf den ersten Blick nicht zuzuordnen sind.

Ein solches Beispiel ist das seit 1996 durchgeführte Projekt des „Umwelttages in der Wintersportausbildung“ am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Freiburg, das mittlerweile auch mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde (vgl. BRÜCKEL & UNFRIED, 1999).¹

5 Grundlagen

Das Thema „Umwelt und Skisport“ steht in den letzten Jahren verstärkt im Zentrum der Diskussion, wobei insbesondere an Schulen und Universitäten von verschie-

¹ Eine detaillierte, praxisorientierte Beschreibung dieses Umwelttages erscheint Anfang 2003 im Auer-Verlag Donauwörth (vgl. SCHIRMER in BRÜCKEL, UNFRIED & SCHIRMER, in Druck).

denen Seiten Forderungen bezüglich einer angemessenen Aufarbeitung herangebracht werden.

Dabei zeigt ein Blick in die entsprechenden Richtlinien der Bundesländer, dass die Umweltbildung längst als wichtiger Erziehungsauftrag in den Lehrplänen verankert ist. Bereits im Jahre 1980 verabschiedete die Kultusministerkonferenz [KMK] eine Erklärung über die Aufgaben der Schule im Bereich der Umweltbildung, in der es unter anderem heißt: „Es gehört zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewusstsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen“ (KMK, 1980, S. 1).

Was sich zunächst recht hoffnungsvoll anhört, ist jedoch nicht mehr als die formale Legitimation, Umweltbildung in der Schule stattfinden zu lassen. Die alltägliche Praxis der Umweltbildung an den Schulen scheint jedoch bei genauerem Hinsehen noch häufig mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Neben *strukturellen Problemen*, gibt es eine Reihe von *internen Schwierigkeiten*, die eine wirksame Umweltbildung verhindern:

- Besonders die Fächerung des Unterrichts, der Dreiviertel-Stunden-Takt sowie die Notengebung werden bei Kritikern immer wieder als ein beinahe unüberwindliches Hindernis für die Realisierung eines offenen, fächerübergreifenden, projektorientierten Unterrichts genannt, wie er gerade für die Umweltbildung von entscheidender Bedeutung ist.
- Die große Diskrepanz zwischen aktiven Lehrern mit unermüdlichem Engagement und ihren inaktiven und desinteressierten Kollegen.
- Die Ambivalenz bei den Schülern. Begeisterung sowie idealistisches Engagement und deutliche Abwehr liegen dicht beieinander.
- Die Beschränkung der Umweltbildung auf Projektstage und Arbeitsgemeinschaften. Das heißt, dass weder fächerübergreifendes noch wirkliches projektorientiertes Arbeiten innerhalb des 'herkömmlichen' Unterrichtes einen Platz haben (vgl. FRIEDRICH, ISENSEE & STROBL, 1994).

Diese Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit verdeutlichen den gegenwärtigen Zustand der Stagnation der schulischen Umweltbildung.

Gleichzeitig ist in dieser Kritik der *Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung* enthalten, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Umweltthematik sinnvoll in den Schulalltag einzubinden. Zunächst ist es notwendig, die oben genannten strukturellen Schwierigkeiten aufzugreifen und die schulischen Möglichkeiten und Freiräume auszuloten, die diesen nicht unterworfen sind. Dabei bietet sich ein Aufenthalt im Skilandschulheim an, der außerhalb des schulischen Alltags stattfindet. Der Rahmen einer solchen Veranstaltung *ohne* die Fächerung, den knappen Zeitrahmen einer Dreiviertelstunde und den Notendruck scheint den idealen Ausgangspunkt einer sinnvollen Behandlung der Sport-Umwelt-Thematik zu bilden. Ziel einer solchen Thematisierung sollte es sein, im Sinne eines modernen Bildungsbegriffes, die *Reflexion* sowie die *positive Veränderung* des eigenen Handelns bezüglich der Umwelt in einem

möglichst *selbsttätig* erarbeiteten Prozess zu fördern (vgl. KLAFKI, 1996). Schenkt man darüber hinaus den einschlägigen Veröffentlichungen Glauben, so werden an ein Konzept, das sich zum Ziel gesetzt hat, die *Handlungsbereitschaft* der Schüler bezüglich umweltgerechtem Verhalten zu erhöhen, folgende Anforderungen gestellt (vgl. FIETKAU, 1984; MERTENS, 1995; HAAN & KUCKARTZ, 1996):

- *Umweltrelevantes Wissen* ist eine unbedingte Voraussetzung, damit Schüler Handlungsbereitschaft erlangen. Gemeint sind hier sowohl *Verfügungswissen* (zum Beispiel Kenntnisse über Bau und Wirkungsweise einer Beschneigungsanlage), als auch *Orientierungswissen*, das heißt die Fähigkeit, sich kritisch mit Fragen auseinanderzusetzen (wie etwa: Ist es vertretbar, in Skigebieten mit Beschneigungsanlage skizufahren?).
- *Emotionale Betroffenheit*. Untersuchungen zu Auswirkungen der Umweltzerstörung auf das Gefühlsleben von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass diese durch Konfrontation mit der zunehmenden Umweltzerstörung einem erheblichen Leidensdruck ausgesetzt sind. 1985 antworteten 50% der bundesdeutschen Jugendlichen auf die Frage nach ihren Zukunftserwartungen, dass sie Angst vor einer Zerstörung der Natur haben (vgl. GREFE & JERGER-BACHMANN, 1992). Die Shell-Studie 1997 bestätigt diese Aussagen (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997). Als Konsequenz für die umweltpädagogische Praxis ergibt sich zusammenfassend die Aufgabe, emotionale Betroffenheit soweit zu fördern, wie sie bei den Schülern zu konstruktiven Verhaltensreaktionen führt. Die Gefahr bei dieser Gratwanderung liegt darin, dass eine zu große emotionale Betroffenheit von scheinbar unüberwindlichen Problemen entweder zur Verdrängung oder zur Resignation jedenfalls immer zu einer Form der Inaktivität führt.

Damit eine entwickelte Handlungsbereitschaft tatsächlich auch in umweltgerechtes Verhalten münden kann, bedarf es einiger extrapersonaler *Handlungsvoraussetzungen*, die sich den direkten Einflussmöglichkeiten der Schüler entziehen (vgl. FIETKAU, 1984):

- *Möglichkeiten zum Handeln*. Damit sich Schüler umweltgerecht verhalten können, müssen die strukturellen Voraussetzungen geschaffen sein. So kann die Anfahrt zu Freizeit- und Sportaktivitäten trotz ausgeprägter Handlungsbereitschaft nur dann mit öffentlichen Verkehrsmitteln bewältigt werden, wenn ein gut ausgebautes öffentliches Verkehrsnetz zumutbare Verbindungen für die betreffenden Strecken anbietet.
- *Positive Verhaltenskonsequenzen*. Wenn ein Mensch die Konsequenzen seines Handelns erkennen kann, so fühlt er sich bestärkt in seinem Handeln, die Konsequenzen werden für ihn kalkulierbar. Es zeigt sich, dass den wahrgenommenen Verhaltenskonsequenzen eine große Bedeutung bei der Aufrechterhaltung und Stabilisierung von umweltgerechtem Verhalten zukommen. Eine erfolgreiche Umweltarbeit wird *maßgeblich* davon abhängen, inwiefern es gelingt, positive Verhaltenskonsequenzen zu ermöglichen, aufzuzeigen oder nur in Aussicht zu stellen.

- Die *Idee der Handlungsanreize* beinhaltet, dass der einzelne durch sein umweltgerechtes Verhalten mehr Vorteile als Nachteile erfährt, aber auch, dass er sich unter Inkaufnahme von Nachteilen im Trend der Zeit und „in guter Gesellschaft“ befindet. Bezogen auf den Umwelttag gilt es, die Sport-Umwelt-Thematik aus der „verstaubten Schublade“ herauszuholen, die mit Attributen wie Verzicht, Opfer und Askese umschrieben werden kann. Ökologie darf keine trocken-theoretische Materie bleiben, sondern soll attraktiv angeboten werden und die Beschäftigung mit ihr muss Freude bereiten.

6 Vorgehensweise und Erfahrungen

An der Universität Freiburg seit dem Winter 1996/ 97 eine Wintersportausfahrt durchgeführt, die auch dem Thema der Umweltsensibilisierung gerecht werden will (vgl. BRÜCKEL, 1998). Ein für diese Fahrt eigens gestalteter *Umwelttag* hat neben der *fachlichen Aufarbeitung* explizit das Ziel, zukünftigen Lehrern Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das Thema des Umweltschutzes *schülergerecht* behandelt werden kann. Dabei wird zwischen vier *Verlaufphasen* unterschieden, die jeweils in *spielerischer Form* durchgeführt werden:

- eine *Vorbereitungsphase*, in der sich verschiedene Expertengruppen zu einem Schwerpunktthema Fachwissen aneignen (vgl. umweltrelevantes Wissen);
- eine *Durchführungsphase*, bei der es im Rahmen einer „Umweltrallye“ gilt, die ökologische Situation in dem Skigebiet vor Ort zu „erfahren“ (vgl. emotionale Betroffenheit);
- eine *Präsentation*, bei der die am Tage gemachten Erlebnisse und Erfahrungen im Rahmen eines „bunten Abends“ vor der gesamten Gruppe präsentiert werden (vgl. Handlungsanreize);
- und in einem vierten Schritt soll – um schließlich auf die Handlungsebene zu gelangen – gemeinsam ein *Verhaltenskatalog* erstellt werden, an dem sich alle Beteiligten für den Rest des Aufenthaltes orientieren sollen.

6.1 Die Vorbereitungsphase

Die Vorbereitung auf den Umwelttag soll dazu dienen, das für die Handlungsbereitschaft notwendige Fachwissen zu vermitteln. Dabei hat die Erfahrung aus den ersten beiden Jahren gezeigt, dass es aufgrund der besseren Situationsorientierung sinnvoll ist, die Vorbereitungsphase als integralen Bestandteil in die Wintersportwoche einzubinden. An zwei Terminen vor dem geplanten Tag finden sich verschiedene Gruppen zusammen und erarbeiten sich anhand vorbereiteter Literatur zu verschiedenen Schwerpunktthemen das notwendige Grundwissen (insbesondere die vom Deutschen Skiverband herausgegebene Umweltreihe bietet für Schüler hervorragend aufgearbeitete Informationen). Es bietet sich an, zu vier bis fünf verschiedenen Schwerpunkten Vorbereitungsgruppen zu bilden. Am eigentlichen Umwelttag werden Teams gebildet, die sich aus jeweils einem „Experten“ je Vorbereitungsgruppe zusammensetzen. Diese Teams durchfahren dann gemeinsam die Rallye.

6.2 Die Durchführung

Wesentliches Ziel der Durchführungsphase ist es, den Schülern möglichst handlungsorientiert aufzeigen, in welchen Bereichen des Wintersports es ökologische Bedenken gibt und welche konkreten Handlungsmöglichkeiten sich zu ihrer Vermeidung anbieten. Die hierfür entwickelte *Umweltrallye* soll die Jugendlichen spielerisch an die verschiedensten Orte des Skigebietes führen und ihnen an diesen Stellen vorhandene Problemzonen aufzeigen. An jeder dieser Stellen sind Aufgaben versteckt, die gelöst werden sollen. Hier kommt das von den verschiedenen Experten erarbeitete Wissen zum Tragen und gleichzeitig werden alle Gruppenmitglieder gebraucht, da jeder Schüler über Expertenwissen eines anderen Spezialgebiets verfügt. Die Aufgaben selbst sind eine Mischung zwischen Wissensfragen und kreativen Gestaltungsaufgaben, die es den Schülern erlauben, ihre Eindrücke phantasievoll zu „verpacken“ (so fordert beispielsweise eine Aufgabe die Gruppen auf, der Jury einen Gedichtvers über die Schonung der Tierwelt in Skigebieten vorzustellen!). Dazu kommt, dass die Teams – nach der letzten Aufgabe – den gesamten Tag und die damit verbundenen Eindrücke für den Abend als Schauspiel oder Musical o.ä. vorbereiten sollen.

Um die Umweltaufgaben im Skigebiet zu finden, gilt es, eine verschlüsselte Fragestellung aufzulösen, die den Standort der Aufgabe umschreibt (eine Aufgabe war beispielsweise an der Bergstation dreier Lifte angebracht; die verschlüsselte Aufgabe dazu hieß: „3 Lifte enden hier! Ihr sucht die Hütte, wir finden die Tür!“). Nach jeder gelösten Aufgabe muss die Gruppe zum Ausgangspunkt zurückkehren, ihre Ergebnisse präsentieren, um schließlich die nächste Verschlüsselung zu erhalten. Diese Rückkehr zum Ausgangspunkt hat mehrere Gründe:

- Der Lehrer hat die Möglichkeit zu überprüfen, dass alle Schüler beisammen sind.
- Für die gelösten Fragen bekommen die Jugendlichen eine Rückmeldung. Dieser Punkt hat sich als notwendig erwiesen, da sich bei der Evaluation in den ersten beiden Jahren gezeigt hat, dass eine solche Rückmeldung nur unzureichend angeboten wurde.
- Neben der Erarbeitung der Fragen bekommen die Schüler auch noch ausreichend Gelegenheit zum Ski- und Snowboardfahren.

6.3 Die Präsentation

Die Präsentation der zuvor erarbeiteten Punkte ist ein wesentlicher Bestandteil des Umwelttages, auf den nicht verzichtet werden kann. Wichtig ist die Schaffung einer ungezwungenen Atmosphäre, um deutlich zu machen, dass ökologische Themen auch anders als mit „erhobenen Zeigefinger“ bearbeitet werden können. Dabei sollen die Erlebnisse des Tages der gesamten Gruppe phantasievoll vorgestellt werden. Eine solche Form der Präsentation hat verschiedene Zielsetzungen:

- Die Schüler wiederholen die wesentlichen Erlebnisse, Erfahrungen und Wissensinhalte des Tages.

- Sie bekommen die Möglichkeit, ihre Arbeitsergebnisse vor der gesamten Klasse vorzutragen. Diese Art der Ergebnissicherung ist ein wichtiger Aspekt, der keinesfalls vernachlässigt werden darf.
- Diese Form ist der handlungsorientierten Ausrichtung des Tages angepasst und fordert gleichzeitig die Kreativität der Jugendlichen heraus.
- Die Präsentationsform des „bunten Abends“ macht deutlich, dass ein Thema wie der Sport-Umwelt-Konflikt auch außerhalb der üblichen Vermittlungsformen (Referate) behandelt werden kann und dass ein solcher Umwelttag weit mehr ist, als Wissensvermittlung mit „erhobenem Zeigefinger“.

7 Hinweise für die Schule

Während der letzten Jahre wurde das hier vorgestellte Konzept wiederholt durchgeführt und den Anregungen der Teilnehmer gemäß verbessert. Dies geschah nicht nur an der Universität, sondern auch an Schulen und während verschiedener Lehrerfortbildungen zum Thema „Skisport und Umwelt“. Dabei hat sich gezeigt, dass der Erfolg der Durchführung von verschiedenen Punkten abhängt, die unbedingt beachtet werden müssen.

7.1 Die Lehrkraft

Ein wesentlicher Faktor ist die Lehrkraft, die den Umwelttag durchführt. Es hat sich bestätigt, dass der Umwelttag nur dann zu einer positiven Erfahrung für die Schüler wird, wenn er von Anfang an als *integraler Bestandteil* der Woche eingeplant ist. Leider behandeln viele Lehrkräfte die Umweltthematik nur dann, wenn die äußeren Bedingungen so schlecht waren, dass das Skifahren nur bedingt möglich war. *Auch für den Umwelttag gilt*: Der Lehrer als Vorbildperson muss von der großen Bedeutung der Thematik überzeugt sein; neben der Vermittlung sportartspezifischer Fertigkeiten ist das Thema als *absolut gleichwertig* zu behandeln! Wird die Bedeutung von der Lehrkraft als randständig eingestuft, empfinden die Schüler die Umweltfrage ebenso als untergeordnet wichtig.

7.2 Die Problematik der Aufsichtspflicht

Für Oberstufenklassen ist die Durchführung kein Problem. Anders sieht es in der Mittel- und Unterstufe aus, vor allen Dingen dann, wenn die Schülergruppen ohne Begleitperson die Aufgaben im Skigebiet finden sollen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die beschriebene Durchführung nicht von der Größe eines Skigebietes abhängig ist. Auch ein einzelner Skihang bietet in der Regel sowohl genügend Stellen, die unter ökologischen Gesichtspunkten betrachtet werden können, als auch Punkte, die sich für verschlüsselte Aufgaben eignen. Durch die Fokussierung auf einen Skihang, die Tatsache, dass die Schüler in Gruppen unterwegs sind und die Aufgabenpräsentation, die die Gruppen zwingt, nach jeder Station zum Ausgangspunkt zurückzukehren, behält der Lehrer die notwendige Übersicht.

7.3 Die Ergebnispräsentation

Wie bereits erwähnt, ist die Ergebnispräsentation ein zentraler, jedoch immer wieder vernachlässigter Aspekt des Umwelttages. Nach den Erfahrungen der ersten Jahre haben wir aus diesem Grunde verschiedene Arten der Präsentation geschaffen: während des Tages haben die Gruppen die Möglichkeit, ihre Ergebnisse der Jury (hier: die Lehrer) nach jeder Aufgabe vorzustellen. Am Abend werden die Tageserlebnisse in den verschiedensten Varianten vor der gesamten Klasse vorgestellt.

8 Kritische Anmerkungen

Die hier vorgestellte Konzeption macht deutlich, dass die geforderten Elemente (vgl. Kap. 3) in großem Maße verwirklicht wurden. Insofern ist es unserer Ansicht nach durchaus berechtigt, hier von einer erlebnispädagogischen Maßnahme zu sprechen. Auch die in der Bildungskommission genannten Elemente zum Aufbau von „Lernkompetenz und Lernidentität“ spiegeln sich in dem hier vorgestellten Modell deutlich wieder (selbst initiiertes und gesteuerter interaktiver Lernprozess, der auf Dialoge angewiesen ist und als Lernarbeit verstanden wird).

Dennoch darf die kritische Frage nach dem Lernerfolg nicht ausbleiben. Wie bei vielen anderen erlebnispädagogischen Maßnahmen ist es uns auch hier nicht gelungen, herauszufinden, ob die Bereitschaft der Teilnehmenden, sich umweltadäquater zu verhalten, angestiegen ist. Durch eine empirische Untersuchung zur Veränderung der Handlungsbereitschaft (vgl. LORENZ, 1999) wissen wir zwar, dass sich ein fundierteres Umweltwissen nach den drei Phasen signifikant nachweisen lässt, sich das Untersuchungsdesign für eine zuverlässige Messung der persönlichen Einstellung und der Handlungsbereitschaft jedoch als ungeeignet erwiesen hat.

Hier muss man den „skeptischen Rückfragen“ stattgeben, wie sie zum Beispiel THIELE formuliert, wenn er anmerkt, dass Wildwasserfahrten Jugendlichen und Erwachsenen Spaß bereiten und dass sie sicherlich auch affektive Bereiche ansprechen. „Ob sie persönlichkeitsbildend wirken, ob ‚Erlerntes‘ in den Alltag hinübergerettet werden kann, ist eine zweite, davon ganz unabhängige Frage“ (THIELE, 1995, S. 127). Schließlich bleibt anzumerken, dass nicht nur in dem hier genannten Beispiel der geforderte Transfer in Alltagssituationen keinesfalls gesichert ist. Im angloamerikanischen Sprachraum haben WICHMANN (1983) und CASON & GILLIS (1994) (zitiert nach KLAWE & BRÄUER, 1998, S. 34f.) verschiedene Evaluationsstudien aufgearbeitet und bewertet. Diese Studien beziehen sich überwiegend auf kurzzeitpädagogische Maßnahmen für Teilnehmer aus Managementtrainings. Auch wenn die Studien nur eingeschränkt Gültigkeit besitzen, ist eine differenzierte methodische Kritik wichtig, weil sie die Probleme quantitativer Evaluation von Erlebnispädagogik verdeutlicht:

- Die große Varianz in den Ergebnissen der Studien lässt Fragen über die Validität der Untersuchungsmethoden aufkommen.

- Die Reliabilität (Übertragbarkeit auf anderer Maßnahmen) der Untersuchungsinstrumente für die Vorher-Nachher-Messung ist unklar.
- Veränderungen, die durch die neu geschaffene Gruppensituation auftreten, lassen sich nicht von den Wirkfaktoren der Programme trennen. Die Effekte sind von den Einschätzungen der Betreuer beeinflusst.
- Es werden keine unabhängigen Variablen definiert, die durch das Programm in Form eines spezifischen Inputs erkennbar wären. Es bleibt unklar, was wirkt: das Wetter, auftretende Probleme, die Beratungstechniken oder andere unkontrollierte Variablen.
- Inadäquate Kontrollgruppen verhindern spezifische Aussagen. Möglicherweise sind die Effekte allein durch die Beteiligung an einem solchen Projekt erklärbar.

Somit bestätigt sich der wesentliche Kritikpunkt THIELES: Grundlage einer Evaluation wäre eine geschlossene Theorie, die nicht vorliegt. Eine solche würde Einigkeit über Ziele und Erfolgskriterien voraussetzen, die ebenso wenig vorhanden ist. Das Praxisfeld ist so komplex, dass es nicht einfach ist, allgemeingültige Ziele zu benennen und diese auch zu erreichen.

Dennoch haben wir den Anspruch, dass das hier vorgestellte Modell ein wichtiger Baustein des Schulsports ist. Er zeigt alternative Möglichkeiten eines vielfältigen Bewegungslebens auf, ist sicherlich eine wichtige Ergänzung zu den üblichen Inhalten des Schulsports und kann den Erfahrungshorizont bei jungen Menschen ungemein erweitern.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW*. Luchterhand: Neuwied.
- Brückel, F. (1998). Wintersportkurs in der Lehrerausbildung. *Körpererziehung*, 48 (3), 102-108.
- Brückel, F. & Unfried M. (1999). Der Umwelttag in einer Wintersportwoche. *sportpädagogik*, 23 (6), 15-18.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fietkau, H.J. (1984). *Bedingungen ökologischen Handelns. Gesellschaftliche Aufgaben der Umweltpsychologie*. Weinheim: Juventa.
- Friedrich, G., Isensee, W. & Strobel, G. (Hrsg.) (1994). *Praxis der Umweltbildung – Neue Ansätze für die Sekundarstufe II*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Funke, J. (1986). Gutachtliche Stellungnahme zum Begriff ‚Outward Bound‘ aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In J. Ziegenspeck (Hrsg.), *Outward Bound – Geschütztes Warenzeichen oder offener pädagogischer Begriff?* (S. 48-52). Lüneburg: Neubauer.
- Grefe, C. & Jerger-Bachmann, I. (1992). *Das blöde Ozonloch*. München: Beck.
- Haan de, G. & Kuckartz, U. (1996). *Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997). *Jugend' 97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klawe, W. & Bräuer, W. (1998). *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.

- Koring, B. (1997). Erlebnispädagogik reflexiv?. Zur Theorie und Methode der Erlebnispädagogik. *Vierteljahrszeitschrift für Pädagogik*, (3), 367-387.
- Kultusministerkonferenz (1980). Umwelt und Unterricht. *Sammlung der Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD*. Beschluss 669. Neuwied: Luchterhand.
- Lorenz, C. (1999). *Umweltbildung in der Sportlehrer/innenausbildung. Eine empirische Untersuchung zur Veränderung der Handlungsbereitschaft*. Unveröff. Examensarbeit, Universität Freiburg.
- Mertens, G. (1995). *Umwelterziehung. Eine Grundlage ihrer Ziele* (3. Aufl.) Paderborn: Schöningh.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1998). *Zusammenfassung der bisherigen Grobstruktur zur Neuordnung der baden-württembergischen Lehrerausbildung im Höheren Dienst*. Stuttgart: MKJS BW.
- Radtke, F.O. (Hrsg.) (1999). *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionen*. Frankfurt: FB Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main.
- Schavan, A. (2001). Die Lust einer Kultusministerin am politischen Gestalten. *Badische Zeitung*, 22.05.2001.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbereich der von der KMK eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thiele, J. (1995). „Werd ich zum Augenblicke sagen: verweile doch! Du bist so schön!...“ Skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 109-131.
- Ziegenspeck, J. (1990). Erlebnispädagogik. In W. Neubert (Hrsg.), *Das Erleben in der Pädagogik* (S. 81-93). Lüneburg: Neubauer.

MARTIN SCHOLZ

Fazilitation – Der Lehr-Lern-Prozess in der erlebnispädagogischen Arbeit

1 Einführung

Darf ich Sie zunächst einladen, folgende kleine Aufgabe zu lösen:

Sie sind Streckenplaner der Deutschen Bahn. Ihre Aufgabe ist es, ein Gleissystem mit vier geradlinigen Gleisen zu entwerfen, so dass man die Bahnhöfe (Punkte) der neun Städte (Kreise) nacheinander abfahren kann.

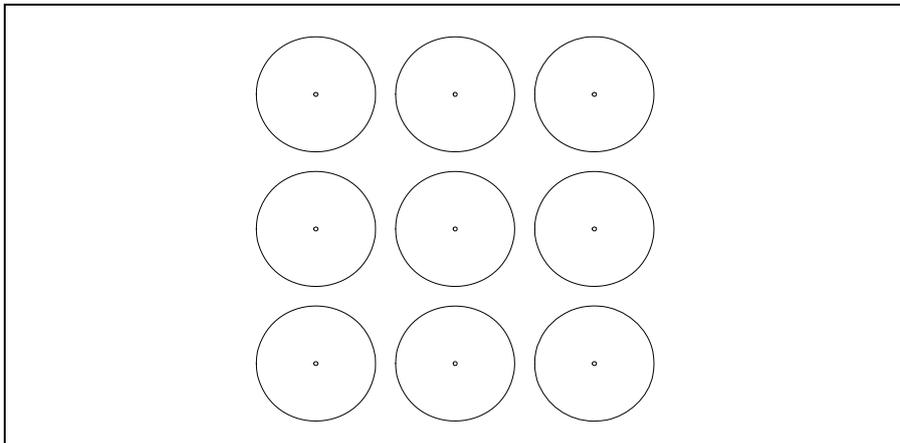


Abb. 1. Neun-Punkte-Problem.

Hat Sie die Aufgabe interessiert? Konnten und wollten Sie sich in die Situation hineinversetzen? Oder haben Sie gedacht: Was soll denn das nun? Hätte Ihnen eine andere „Verpackung“, ein anderes „Framing“ besser gefallen? So z.B.:

Laserproblem:

Sie sind Physiker bei Siemens. Ihre Aufgabe ist es, diese neun Atome (Punkte) eines Kristalls mit einem Laser zu beschießen. Sie haben einen Laser und drei Spiegel zur Verfügung

Geometrix:

Sokrates stellte seinen Schülern gerne folgende Aufgabe:

Verbinde die neun Punkte in einem Zug mit vier geradlinigen Strichen.

Neun-Punkte-Tuch

Dem Neun-Punkte-Tuch werden magische Kräfte zugesprochen, aber nur wenn man diese neun Punkte in einem Zug mit maximal vier geradlinigen Nähten verbindet. Können Sie die magische Kraft des Tuches wecken?

Strategiespiel

Nehmen Sie eine Münze. Bewegen Sie die Münze mit möglichst wenigen geradlinigen, zusammenhängenden Zügen über die neun Punkte. Schaffen Sie's mit vier?

Duschen

In einer Sporthalle sollen neun Duschen (Punkte) durch ein Rohrsystem mit Wasser versorgt werden. Sie haben keine Verzweigungen, sondern nur gerade Rohrstücke und drei flexible Kurvenstücke zur Verfügung.

Hatten Sie jetzt mehr Lust am Knobeln? War alles ein alter Hut? Haben Sie eine Lösung gefunden? Wie haben Sie gefunden? Haben Sie die zweite Dimension verlassen? Hat Sie eine andere „Rahmengeschichte“ zu einer anderen Lösung geführt? Konnten Sie etwas mitnehmen für die Lösung einer anderen Aufgabe?

2 Fazilitation

Schon sind wir mittendrin in der Fazilitation.¹ Dieser Begriff beschreibt den Lehr-Lern-Prozess in der erlebnispädagogischen Arbeit:

„Fazilitation meint alle Handlungen des Prozess-Gestaltens und des Prozess-Erlebens, also des Lehrens und Lernens, die im erlebnispädagogischen Ereignis das Lernen „erleichtern“, wie z.B. metaphorische Einbettung, zielgerichtete Einstiegsfragen, zielführende Interventionen und reflektierende Fragen, aber auch die Gestaltung der Aktivität selbst, sowie alle selbstreferentiellen² Aneignungshandlungen des Lernenden“ (vgl. SCHOLZ, 2001, S. 210f.).

Fazilitation ist also ein intra- und interpersoneller, psychologischer und pädagogischer Prozess, den eine herausfordernde Situation bei einem Teilnehmer (also dem Lernenden) und bei dem Pädagogen (also dem Lehrenden) auszulösen vermag. Dieser Prozess spiegelt sich in verschiedenen, äußeren Kategorien (siehe Abb. 2) wider und wird wiederum von diesen beeinflusst. Im Folgenden versuche ich, diese Kategorien zu verdeutlichen und zu differenzieren. Dies erscheint sinnvoll, zum Einen, um den Prozess psychologisch verstehen zu lernen, zum Anderen – und das war für mich als Pädagoge der wesentliche Aspekt einer psychologischen Herangehensweise – um Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit zu gewinnen.

1 Den Begriff „Fazilitation“ bedeutet in der Physiotherapie das Fördern bzw. Erleichtern von motorischen Aktivitäten.

2 Selbstreferentialität meint dabei „die interne Geschlossenheit und die Rückbezüglichkeit der im Subjekt ablaufenden Aneignungsprozesse“ (ARNOLD & SCHÜBLER, 1998, S. 9), d.h. dass Individuen oder Gruppen zwar durch einen äußeren Anstoß lernen können, welche Ergebnisse dies zeitigt, ist u.a. vom Lebenskontext und von der kognitiven Struktur abhängig.

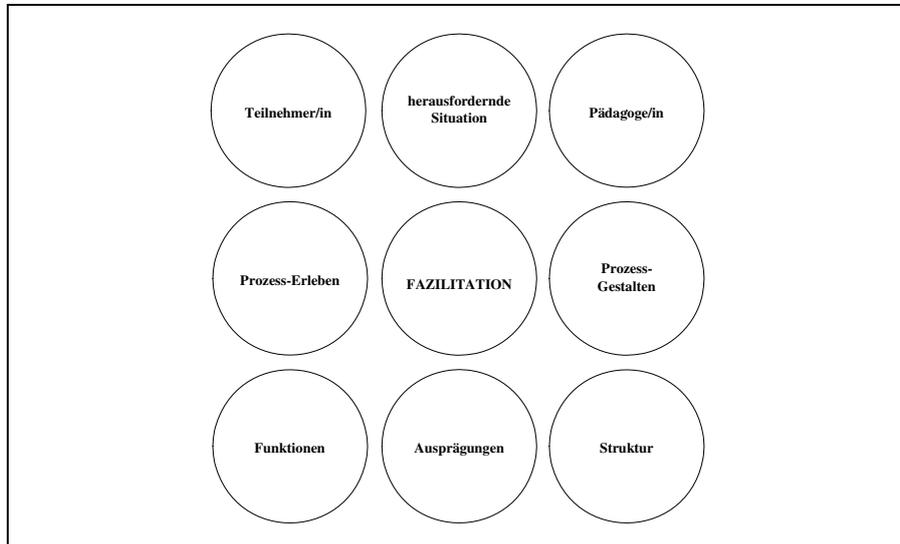


Abb. 2. Kategorien der Fazilitation.

2.1 Die herausfordernde Situation

Ich möchte die psychologische Betrachtungsweise mit der herausfordernden Situation beginnen.³ Jedes klassische, erlebnispädagogische Ereignis, z.B. die Bewältigung einer Kletterroute, das Befahren einer Wildwasserstrecke oder eine Spielsequenz, ist eine solche herausfordernde Situation. Mit dieser Situation möchte ich als Pädagoge arbeiten. Sie wird damit zu einer intentional arrangierten, pädagogischen Situation. Sie weist objektive und objektivierbare Merkmale auf, die im Gestalten und Erleben dieser Situation eine Rolle spielen können, z.B. die Höhe und Struktur eines Felsens, die Länge und die Wasserwucht einer Wildwasserstrecke oder die Ausstattung und Temperatur der Sporthalle, in der die Spielsequenz stattfindet.

2.2 Der Pädagoge

Die herausfordernde Situation versuche ich als Pädagoge nun zu gestalten. Ich werde geleitet von meinen Handlungszielen, meiner kognitiven Strukturiertheit, meinen Kontrollüberzeugungen, meinen subjektiven Theorien über mich und die Teilnehmer und meinen Vorerfahrungen mit der Situation und den Teilnehmern. Und ich tue dies als 35-jähriger Mann. Ich bin überzeugt davon, dass diese Situation potenziell oder faktisch pädagogisch relevante Effekte bewirkt oder mitbewirkt. Ich bin überzeugt davon, dass das Bewältigen der Situation ein Lernen im Teilnehmer auslöst. Ich hoffe, dass es auch das von mir intendierte ist.

³ Ich bin mir bewusst, dass die pädagogische Herangehensweise vom Teilnehmer bzw. von der Zielgruppe ausgehen muss.

2.3 Das Prozess-Gestalten

Das Gestalten des Prozesses orientiert sich an den Inhalten, der Zielgruppe, der zur Verfügung stehenden Zeit, den äußeren Rahmenbedingungen, den mir bekannten Erwartungen und Wünschen der Teilnehmer, des Auftraggebers und meiner eigenen, meinen eigenen Ansprüchen und den Themen und Zielen des Programms, des Seminars, der Unterrichtssequenz. Es sollte immer an den Ressourcen des Teilnehmers orientiert sein.

2.4 Der Teilnehmer

So gestaltet tritt die Situation dem Teilnehmer gegenüber. Mit seinen Motiven, seiner kognitiven Strukturiertheit, seinen Kontrollüberzeugungen, seiner Befindlichkeit, seinen Vorerfahrungen und seinem Geschlecht und Alter wird er die Situation zunächst einschätzen, vielleicht ein mulmiges Gefühl haben oder aufgeregt sein, sich dann in irgendeiner Weise mit ihr auseinandersetzen und dann vielleicht irgendwo in sich ablegen, sie also in seinen Lebenskontext einordnen. Dies kann man in der Vorbereitung auf die Situation, in der Handlung selbst und in der Nachbereitung beobachten. Die Auseinandersetzung geschieht auf der emotionalen, der kognitiven und der motorischen Ebene.

2.5 Das Prozess-Erleben

Auf den letztgenannten Ebenen wird der Teilnehmer den Prozess erleben. Er wird sich darauf einlassen, so wie ich es mir als Pädagoge wünsche. Oder er wird dem Prozess oder Teilen davon ausweichen, aber auch das ist ein Erleben. Ob die Situation ein Lernen bewirkt, insbesondere das, das ich als Pädagoge intendiert habe, ist abhängig vom eigenen Lebenskontext, von der Bedeutung, die der Teilnehmer der Situation beimisst, vom individuellen Belastungsgrad, vom Grad der Kontrollierbarkeit und Vorhersagbarkeit des Ereignisses bzw. des erlebten Prozesses und von der Zeitdauer, der Sequentierung und den Rahmenbedingungen der herausfordernden Situation.

2.6 Zwischenresümee

Ich habe die Faktoren beschrieben, die auf den Teilnehmer und den Pädagogen wirken und die das Prozess-Erleben und Prozess-Gestalten beeinflussen. Nicht außer Acht lassen darf man allerdings die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Kategorien (siehe Abb. 3). So kann z.B. das Scheitern eines Teilnehmers an einer Kletterroute und die Reaktion eines anderen darauf zum Frust führen, der Belastungsgrad im Prozess-Erleben nimmt zu, usw. Auch eine bewusste Veränderung der Faktoren durch den Pädagogen verändert die Auseinandersetzung des Individuums mit der Situation, fördert oder behindert das Lernen.

Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln bietet zudem auch der intrapsychische Prozess des Erlebens der Situation.

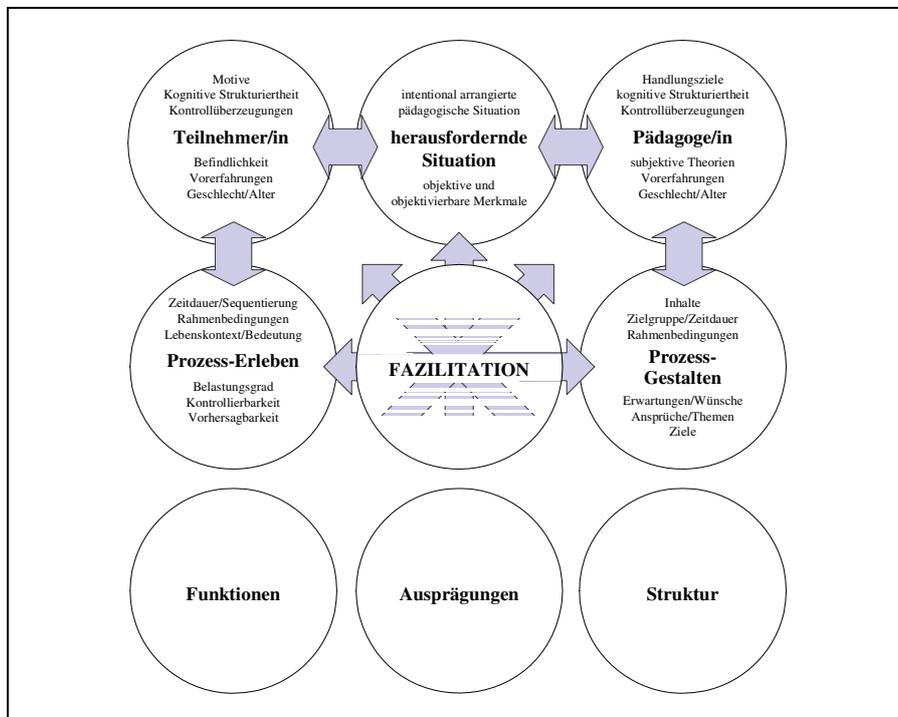


Abb. 3. Einflussfaktoren der Fazilitation.

3 Struktur und Ausprägungen der Fazilitation und ihre Funktionen

Im folgenden versuche ich, das Prozess-Erleben, also den Lernprozess, und das Prozess-Gestalten, also den Lehrprozess, zu strukturieren. Ich habe dazu empirische Daten aus Beobachtung und Interviews mit bestehenden Modellen des Lehr-Lern-Prozesses bzw. des Entwicklungsprozesses verglichen und versucht zu verstehen, wie Lernen in der erlebnispädagogischen Arbeit funktioniert.

3.1 Zeitliche Struktur

Man kann im Prozess-Erleben einen zeitlichen Ablauf feststellen, eine funktionale Phaseneinteilung und verschiedene Ausprägungen von einander induzierenden Prozessen (siehe Abb. 4). Zunächst liegt eine plausible, zeitliche Unterteilung in eine Phase der Vorbereitung, der unmittelbaren Handlung und der Nachbereitung nahe. Diese Phasen sind nicht scharf gegeneinander abgegrenzt, sondern gehen in einander über. In allen Phasen interagiert der Teilnehmer mit anderen und mit dem Pädagogen. Die zeitliche Phaseneinteilung findet sich auch im Gestalten des Prozesses, also z.B. im Aufbau eines Seminarprogramms, einer Spielsequenz usw. wieder.

3.2 Funktionale Einteilung

An dieser zeitlichen Einteilung orientiert sich eine funktionale. Sie ist mit ihr nicht deckungsgleich, vielmehr können die funktionalen Phasen auch parallel ablaufen. Bei dem Begegnen mit einer herausfordernden Situation kann man Phasen der ersten Einschätzung, der unmittelbaren Auseinandersetzung und der reflexiven Einordnung beim Teilnehmer aufzeigen. In der Einschätzungsphase bewertet und beurteilt die Teilnehmerin oder der Teilnehmer die bevorstehende Situation vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte, der Vorerfahrungen, der emotionalen Befindlichkeit, des sozialen Umfelds und der kognitiven Struktur. Wenn nötig, wird er die Situation für die eigene Person so verändern, dass sie bewältigbar scheint. Dies bezeichnet LAZARUS (1992, S. 198-232) als Transaktion. Und er wird daraus ein Handlungskonzept für den weiteren Umgang aufbauen. Ein ähnlicher Bewertungs- und Beurteilungsprozess läuft in der Einordnungsphase ab, in der z.B. die gemachten Erfahrungen und die emotionale Befindlichkeit in den Lebenskontext und die eigenen Strukturen eingeordnet werden. Diese Einordnung schafft die Möglichkeit des unmittelbaren oder späteren Nutzbarmachens der Erfahrungen aus dem erlebnispädagogischen Ereignis. In der Auseinandersetzungsphase wird das Handlungskonzept umgesetzt, an der Realität, am Programm, an der Aktivität getestet und verändert.

3.3 Ausprägungen des Prozesses

In allen Phasen, den zeitlichen wie den funktionalen kann man im Prozess-Erleben unterschiedliche Ausprägungen beobachten, d.h. das Prozess-Erleben findet auf emotionaler, kognitiver und motorischer Ebene statt. Die Intensität und Bedeutsamkeit⁴ dieser Prozesse sind in jeder Phase des erlebnispädagogischen Ereignisses unterschiedlich, abhängig von der Phase, von der Aktivität und vom Individuum. So spielen möglicherweise motorische Prozesse in der Phase der Auseinandersetzung eine größere Rolle als in der Einordnungsphase – außer diese ist methodisch so gestaltet, dass die Teilnehmerin oder der Teilnehmer darin körperlich aktiv werden muss. Oder sie sind im Klettern ausgeprägter als beim unserem Neun-Punkte-Problem. Das Bewältigen einer Kletterroute oder einer Wildwasserstrecke wirkt möglicherweise für sich auf emotionaler Ebene sehr stark, eine Spielsequenz muss vielleicht eher kognitiv aufgearbeitet werden.

Diese Ausprägungen ereignen sich nicht isoliert voneinander. Vielmehr stehen die emotionale, kognitive und motorische Prozesse in enger Abhängigkeit. Wird der Teilnehmer mit Dingen, die mit dem erlebnispädagogischen Ereignis in Zusammenhang stehen (z.B. der Gesamtkurs, eine einzelne Aktivität, eine bestimmte Person, das Wetter, die Gruppe usw.) konfrontiert, „bilden sich Emotionen ... , die sich lernförderlich oder aber auch lernhinderlich auf das Lernen auswirken können“ (ARNOLD & SCHÜBLER, 1998, S. 160). Sie können eher kurzzeitiger Natur (wie Angst, Freude, Grausen usw.) sein oder auch andauernde Stimmungen (Heiterkeit, Traurigkeit usw.) sein. Emotionale Prozesse treten als persönliche „Antwort“ auf die

⁴ Für die Intensität und Bedeutsamkeit wurden empirisch keine Anhaltspunkte gefunden.

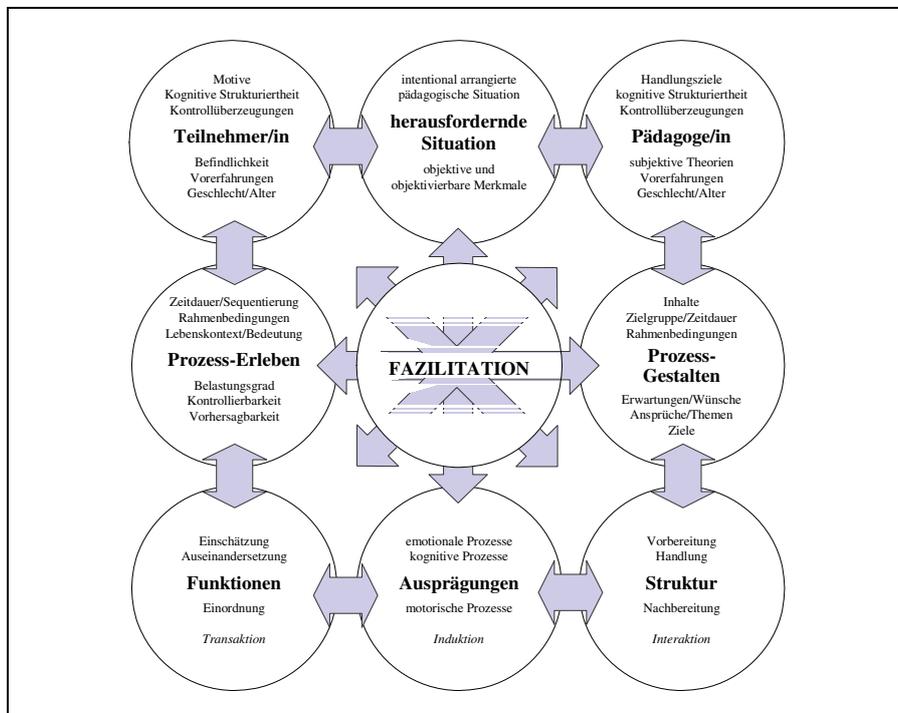


Abb. 4. Struktur, Ausprägungen und Funktionen der Fazilitation.

Wahrnehmung und die Bewusstwerdung des erlebnispädagogischen Ereignisses in allen Phasen auf. Sie bilden im Sinne einer Bewusstseinsidentität einerseits ein eigenes „Orientierungssystem“ (EDELHANN, 1996, S. 356). Andererseits ist eine „Hauptfunktion von Emotionen ... die Handlungssteuerung“ (WIEMEYER, 1995, S. 38), d.h. Steuerung der kognitiven und motorischen Prozesse. Diese Vorgänge will ich – in Anlehnung an die physikalischen Phänomene von Schwingungen, elektromagnetischen Wellen und der durch diese mögliche Induktion⁵ – mit emotional-kognitiver, kognitiv-motorischer bzw. emotional-motorischer Induktion⁶ bezeichnen.

Die durch emotionalen Prozesse induzierten kognitiven Prozesse sind Wahrnehmungs- und Informationsvorgänge. Sie betreffen die Wahrnehmung von Ereignismerkmalen (z.B. Rahmenbedingungen), von Merkmalen des Prozess-Gestaltens (z.B. Regeln, Zeitdauer, Art der Instruktion), der Person der Trainerin oder des Trainers (z.B. Ausstrahlung, Kompetenz) und der eigenen Person (z.B. in Bezug

5 Induktion: Verändert man in einer elektrisch durchflossenen Spule die Stromstärke, so induziert dies über die Veränderung des Magnetfeldes einen Strom in einer in der Nähe liegenden Spule eines vom ersten Stromkreis unabhängigen Stromkreises (vgl. STUART & KLAGES, 1990, S. 168).

6 Der Begriff ist nicht mit dem der Induktion beim wissenschaftlichen Schließen zu verwechseln.

auf das soziale Umfeld, die Gruppe). Die durch die wahrgenommenen Merkmale gewonnene Informationen werden vor dem Hintergrund der physischen und psychischen Befindlichkeit, des Selbstwertsgefühl und der Kontrollüberzeugungen in der eigenen kognitiven Struktur bewertet. Im Verlauf der Informationsaufnahme und -bewertung entwickelt die Teilnehmerin oder der Teilnehmer aus den Daten ein Handlungskonzept zur Problemlösung.

Die motorischen Prozesse eines erlebnispädagogischen Ereignisses sind einerseits von der Aktivität abhängig. Andererseits hängen sie von der Art der Herangehensweise, der Problemlösung ab. Schließlich werden sie von kontextuellen Zusammenhängen und kommunikativen Erfordernissen beeinflusst.

4 Zusammenfassung

Die Untersuchung und Darstellung des Lehr-Lern-Prozesses, also der Fazilitation, verdeutlichen zum einen, wie der Verarbeitungsprozess im Individuum abläuft. Zum anderen zeigt sie, welche äußeren und inneren Einflussfaktoren vorhanden sind. Auch in der Erlebnispädagogik läuft nichts mystisch und magisches ab.

Für mich als Pädagoge sind zudem verschiedene Gesichtspunkte wichtig geworden:

- „Das Lernen von Individuen gründet sich ... auf deren jeweiliger Erfahrungswirklichkeit“ (ARNOLD & SCHÜBLER, 1998, S. 77), ist also immer in dem Lebenskontext des Individuums zu sehen. Diese Einsicht des Konstruktivismus verhilft zu der Einsicht, dass Lernen nicht mehr alleinig Aneignen von Neuem, von Wissen, sondern ein selbstreferentieller und auf sich selbst zurückverweisender, subjektiver Entwicklungsprozess ist.
- Das Lehren ist nicht mehr alleinig Weitergeben von Neuem, von Wissen. Es können keine Handreichungen, keine methodischen Leitfaden mehr entwickelt werden, wie sehr sie auch von Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen gewünscht werden. Jedes didaktische Modell ist wieder nur konstruiert und Ausdruck eines oben beschriebenen selbstreferentiellen Entwicklungsprozesses (der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers). Überfachliches Wissen, z.B. die Fähigkeit der Wissenserschließung und der selbstständigen Problemlösung, tritt in den Vordergrund, setzt aber lernerbezogenes Wissen voraus.
- Die Natur der erlebnispädagogischen Aktivitäten und der ethische Grundsatz „Challenge by Choice“, d.h. die freiwillige Teilnahme und die jederzeitige Möglichkeit „Nein“ zu sagen, bieten gute Voraussetzungen, Lehren und Lernen oder Prozess-Gestalten und Prozess-Erleben im Sinne einer konstruktivistischen Pädagogik zu begreifen.
- Die psychologische Herangehensweise an den Lehr-Lern-Prozess in erlebnispädagogischen Ereignissen erweitert die Variationsbreite im Handeln des Pädagogen. Die kreative und einfühlsame Veränderung von unterschiedlichen Einflussfaktoren in Form einer variantenreichen, erlebnispädagogischen Arbeit kann für das Prozess-Erleben in all seinen Ausprägungen förderlich sein. So

findet man in der Literatur eine Fülle von Beispielen an Spielideen und eine große Anzahl an Varianten des erlebnispädagogischen Klassikers „Klettern“, die diese Handlungsbreite verdeutlichen.

Das Modell der Fazilitation kann einerseits zur Entmystifizierung des Lehr-Lern-Prozesses beitragen, andererseits hilft es vielleicht, den Pädagogen den Sinn und die Möglichkeiten ihres Handelns vor Augen zu führen. Auf jedem Fall sollte es allerdings, ganz im eigentlichen Wortsinne, das Verständnis und die erlebnispädagogische Arbeit *erleichtern*.

Literatur

- Arnold, R. & Schübler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie. Eine Einführung* (4., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Lazarus, R.S. (1990). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). München: Psychologie-Verlags-Union.
- Scholz, M. (2001). *Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit*. Hamburg: Kovac.
- Stuart, H.A. & Klages, G. (1990). *Kurzes Lehrbuch der Physik*. (12. Auflage) Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Wiemeyer, J. (1995). *Bewegungslernen im Sport. Motorische, kognitive und emotionale Aspekte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Das Handeln in Wagnissituationen – Wie kann das Handeln der Schüler im alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden?

1 Einleitung

Neumann weist in seinem Beitrag neben den Bemerkungen „zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten“ auf die „Bauchschmerzen“ hin, die ihm die Unschärfe des Begriffs „Wagnissport“ macht (NEUMANN, 2003, i.d.B.).¹ Die Problematik einer solchen Bezeichnung des Gegenstands werden dann selbst geschaffen, wenn man Strukturen zweier völlig unterschiedlicher Seinsbereiche mit einem Begriff bezeichnen möchte. Auf der einen Seite sollen charakteristische Aspekte der Situation (*Wagnissport*) erfasst werden, in denen gehandelt wird, und auf der anderen Seite treten psychische Prozesse aus dem Bereich der Handlungsmotivation (*Wagnissport*) in den Blick. Neumanns Lösungsvorschlag den „pädagogisch relevanten Kern“ zu identifizieren (NEUMANN, 2003, i.d.B.), führt einen Schritt weiter, denn es geht um die am Wagnis orientierte Handlungsmotivation in der Wagnisse ermöglichenden Situation². Damit ist klar: Es gibt keinen Wagnissport und kann ihn auch nicht geben. Es gibt nur das „Wagnis im Sport“ (NEUMANN, 1999a) und sportliche Aktivitäten, die so etwas potenziell ermöglichen.

Bestimmte Sportarten bieten strukturell größere Potenziale, Situationen als Wagnis (Wagnissituationen) zu erleben als andere. Das erscheint zwar trivial, heißt aber auf der anderen Seite, dass Wagnisse nicht automatisch erlebt werden: Nicht in jeder Situation, in der sie erlebbar sind, und nicht von jedem, der sie erleben könnte. Eine daraus abzuleitende Frage, die ich anhand der Erfahrungen mit Schulsportkuren erörtern möchte, erwächst an der Grenze zwischen Situation und Person: *Wie kann das Handeln der Schüler im alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden?* Wenn man nun der These folgt, dass Wagnisse erst durch motivationale Prozesse zu Wagnissen werden, so ist die Frage dahingehend zu präzisieren, wie Unterricht als ein sozialer Prozess so etwas wie das „Wagnis“ als Bestandteil eines psychischen Prozesses handlungsleitend werden lassen kann.

Einer methodisch zu nutzenden Antwort nähert sich dieser Beitrag über die Analyse der Zeitstruktur von Handlungen³:

-
- 1 Offensichtlich ganz im Gegensatz zum Kribbeln im Bauch, das (ihm) Wagnisse im Sport bereiten können!
 - 2 Vergleiche dazu EHNI (1999): „Meinen Haltepunkt für eine sportdidaktische Konstruktion suche ich beim Handeln, das [...] das Subjektiv-Innere und das Objektiv-Äußere allererst hervorbringt und aneinander vermittelt“ (S. 34).
 - 3 Den theoretischen Hintergrund liefern LUHMANNs systemtheoretische Aussagen zum Verhältnis von Bewusstsein und Kommunikation (1995a-d) und der motivationspsychologische Ansatz HECKHAUSENS (1989).

1. Grundlegend ist die Unterscheidung von *Erleben und Erfahren*. Sie lässt aktionale und postaktionale Prozesse erkennen, die in Wagnissituationen bedeutsam sind.
2. Die Einführung der Unterscheidung zwischen *Erfahren und Handeln* macht theoretisch nachvollziehbarer, wie von der sozialen Interaktion (Kommunikation) mit den methodisch-didaktischen Schritten Aufsuchen, Aushalten und Auflösen nach NEUMANN (1999a, S. 145-150) pädagogische Wirkungen auf das Individuum (Bewusstsein) ausgehen könnten.
3. In einem dritten Schritt werden einige praktische Versuche skizziert, die von diesen beiden Unterscheidungen ausgehen. Sie verstehen sich in aller Vorsicht als *Bausteine einer Wagnismethodik* im alpinen Skilauf.
4. Ein *Fazit* versucht in Form von drei Thesen den Abgleich der theoretischen Vorstellungen mit den praktischen Erfahrungen.

2 Erleben und Erfahren

Unter einem Erlebnis soll in Einklang mit NEUMANNs Analysen (1999b, S. 163; 1999a, S. 128f.) das verstanden werden, was ein Individuum beim Tun mehr oder weniger bewusst wahrnimmt. Erlebnisse sind damit synchron zum menschlichen Tun. Die meisten Erlebnisse werden nicht weiter im Bewusstsein reflektiert. So werden Sie als Leser im Moment des Lesens eine große Zahl verschiedener Erlebnisse haben können: das Prasseln des Regens an das Fenster, den Duft von frischem Kaffee, das drückende Portemonnaie in der Hosentasche oder die Langeweile, etwas so Banales zu lesen; selbstverständlich auch die geschriebenen Worte, mit denen ich versuche, Ihnen eine Information mitzuteilen.

Das menschliche Bewusstsein verarbeitet Erlebnisse sequentiell. Bestimmte Dinge werden aktuell bewusst, andere früher oder später oder gar nicht. Es kann daher immer nur ein Erlebnis Aufmerksamkeit erlangen: Entweder Erlebnis a oder Erlebnis b. In der gleichen Handlungsepisode kann durchaus auch Erlebnis a nach Erlebnis b (und in der nächsten anderes) erlebbar und erlebt werden. – Was heißt das für das Erleben von Wagnissen?

Wagnisse sind, folgt man erneut NEUMANN (1999b, S. 168), in einer Situation dann zu erleben, wenn diese folgende subjektive Deutung ermöglicht:

- An das Bewegen in der Situation sind persönliche Gefährdungen gebunden.
- Die Bewältigung der situativen Anforderungen lässt eine gewisse Unsicherheit und Spannung zu.
- Das Bewältigen kann im Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten mit einer gewissen Erfolgszuversicht versucht werden.

Nichts jedoch zwingt ein Individuum dazu, diese Aspekte in einer Situation auch tatsächlich zu erleben. Nicht jede potenzielle Gefahr wird auch gesehen. Möglicherweise sind aber auch Naturerlebnisse so eindrucksvoll, dass für anderes Erle-

ben kein Gedanke bleibt. Hier setzt also eine erste Forderung an die Methodik einer Wagniserziehung im alpinen Skilauf an: Es sind diejenigen Erlebnisse in das Bewusstsein zu heben, die das Wagnis als Erlebnis ausmachen. Das bedeutet nicht, dass nicht andere Erlebnismöglichkeiten auch bewusst werden dürfen, aber die wagniskonstituierenden sind unverzichtbar, wenn Wagnisse erlebt werden sollen (vgl. Abb. 1). Das Ziel ist es also, Wagnisaspekte erleben zu lassen, gesucht wird der Weg dahin, die Methode. Wie kann es der Lehrkraft durch Kommunikationsangebote gelingen, die Aufmerksamkeit des Bewusstseins während einer Handlungsepisode tatsächlich auf Wagniserlebnisse zu lenken?

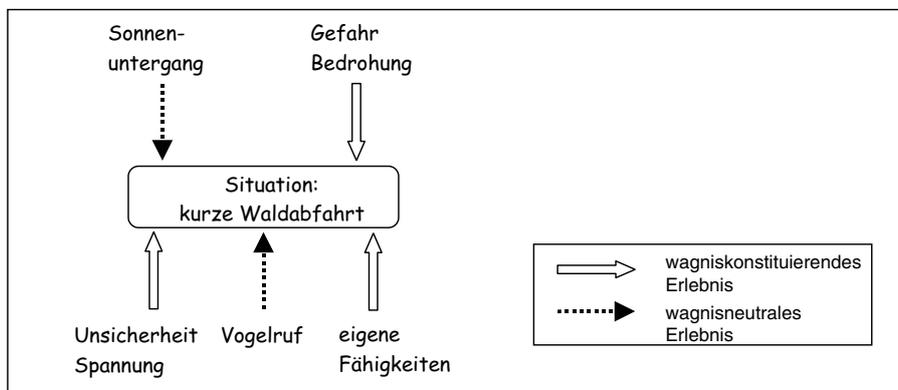


Abb. 1. *Erlebnisaspekte in potenziellen Wagnissituationen am Beispiel einer kurzen Waldabfahrt.*

Geht man davon aus, dass das Bewusstsein mit Gedanken operiert, dann gibt es den Fall der Gedanken über vorherige Gedanken. Der dafür vorgesehene Begriff der Vorstellung nach LUHMANN (1995c, S. 62) hilft bei der Unterscheidung von Erlebnis (möglicher Gedanke beim Tun) und Erfahrung (beobachteter Gedanke):

„Im Vollzug der Beobachtung, im Vorstellen einer Vorstellung, hat der beobachtende Gedanke sich von dem beobachteten Gedanken jedoch bereits entfernt. Das Gerinnen zu einer Vorstellung setzt voraus, dass diese schon nicht mehr aktuelles Ereignis ist und dass die Autopoiesis des Bewusstseins, der Übergang zu einem anderen Gedanken, bereits gelungen ist“ (S. 62f.)

Wenn also das, was in einer Handlungsepisode synchron erlebt wurde, in einer späteren Handlungsepisode Gegenstand der bewussten Auseinandersetzung wird, dann spricht man von Erfahrungsbildung. Die Erfahrung muss also etwas anderes als das ursprüngliche Erlebnis sein. Dabei können durch Reflexion, also durch eine im Bezug auf die reflektierte Handlung postaktionale Tätigkeit, auch nicht bewusste Erlebnismomente bewusst und der Situation konnotiert werden.

Ein Beispiel aus dem alpinen Skilauf zeigt dies. Bei erfahrenen Skilehrern ist zu beobachten, dass sie ängstliche Schüler in flüssiger Fahrt über Kuppen hinweg in Steilstücke führen, um das Wahrnehmen angstauslösender Faktoren zu verhindern. Dies reduziert die Wahrscheinlichkeit, den üblicherweise auf Skispitzen oder

Vorderfrau fokussierten Blick auf die Steilheit des Geländes fallen zu lassen. Eine auf Wagnisaspekte gelenkte Erfahrung kann dann (re-)generiert werden, wenn unterhalb solcher Steilstücke in der rastenden Skigruppe der Hinweis erfolgt, sich umzudrehen um auf die gemeisterte Piste zurückzublicken. Hier werden im nachhinein Gefahrenmomente bewusst, die beim Erleben nicht aktualisiert sein müssen.

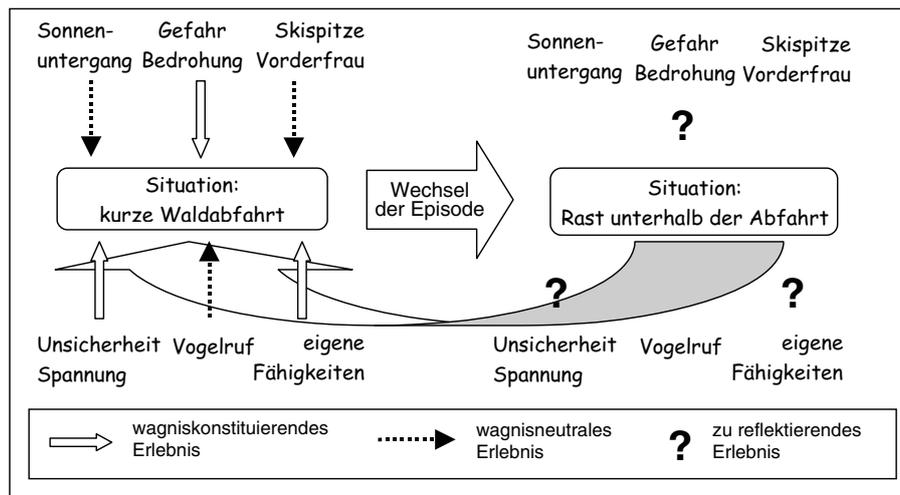


Abb. 2. Der Aufbau von Erfahrungen aus Erlebnissen mit Wagnisaspekten.

Erfahrungen des Gewagt-Habens werden nach dem Anstoß durch Kommunikation gemacht. Dazu können Gesprächsphasen oder Reflexionsimpulse dienen. Unsicherheit ist dabei entweder erlebt worden oder nicht. Gefahren sind gesehen worden oder nicht. Diesen Erfahrungen sind möglicherweise individuell reizvolle Werte zugeschrieben worden oder nicht. Die eventuell erlebte Spannung ist positiv oder negativ erlebt worden.

Wagnisaspekte in diesem Sinne postaktional zu erfahren ist aber nicht das gleiche wie Wagnishandeln. Im Falle von Wagnishandlungen sucht man diese positiven Erlebnisse bereits im Vorfeld des eigentlichen Bewegens. Ein zweiter methodischer Ansatz ergänzt daher die Methode des Erfahrens, indem er versucht, Spannungserleben präaktional bedeutsam zu machen. Das erläutert der nächste Abschnitt.

2 Erfahren und Handeln

Sollen präaktional Erwartungen im Hinblick auf wagniskonstituierende Erlebnisse handlungsleitend werden, ist es hilfreich, wenn auf Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Eine Skigruppe, die ein steiles Gelände bereits einmal gemeistert hat und daran i.o.S. erfahren konnte, wie steil, gefährlich, aber eben auch spannend

dies sein kann, fährt das gleiche Teilstück beim zweiten Mal mit anderen Assoziationen als beim ersten Mal. Schon der Einstieg in den Lift und die Erwartung, das steile Stück erneut fahren zu müssen bzw. zu wollen, kann davon berührt sein. Aus der Erfahrung von Unsicherheit wächst die Erwartung an Unsicherheit. Diese lenkt nun im Vorfeld die Aufmerksamkeit. Es ist nicht mehr (nur) die eigene Skispitze oder die Vorderfrau, sondern diesmal (auch) die zu erwartende Steilheit des Geländes. Die Passage der Geländekuppe kann beim zweiten Mal als Herausforderung erscheinen.

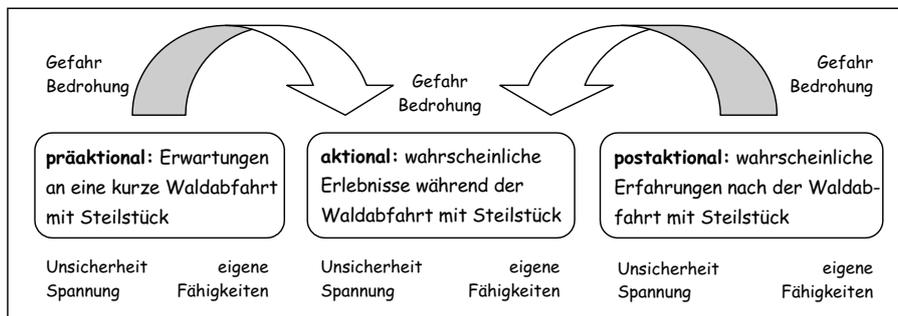


Abb. 3. Eine auf das Wagen gerichtete Handlungsepisode mit der präaktionalen Phase des Aufsuchens von Unsicherheit vor, der aktionalen Phase des Aushaltens bei und der postaktionalen Phase des AuflöSENS nach der Abfahrt.

Aus (1) der präaktionalen Erwartungshaltung in bezug auf Spannung (Aufsuchen), (2) dem aktionalen Bewegungsvollzug in Unsicherheit und im Vertrauen auf sich selbst (Aushalten) und (3) der postaktionalen kognitiven wie emotionalen Berührt-heit nach der Bewältigung im Sinne einer Handlungsbewertung (Auflösen) kann also eine in sich geschlossene Handlungsepisode werden (vgl. Abb. 3). Dies bindet als Einheit die drei interpersonalen methodisch-didaktischen Schritte Aufsuchen, Aushalten und Auflösen zusammen und entspricht den intrapersonalen Prozessen der präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen der Handlungsmotivation, wie nach HECKHAUSEN verkürzt formuliert werden kann (1989, S. 203ff.). Diese theoretischen Überlegungen dienten der Praxis als Orientierung.

3 Bausteine einer Wagnismethodik im alpinen Skilauf

Im Folgenden werden einige Beispiele aufgezeigt, über die im Rahmen zweier Schulsikikurse versucht wurde, Wagnishandeln mit einer überzufälligen Wahr-scheinlichkeit zu ermöglichen. Es galt:

1. Wagnisaspekte für Schüler gezielt erfahrbar zu machen
2. die Erwartung von Wagniserlebnissen handlungsleitend werden zu lassen

Die Beispiele sind ansatzweise systematisch aber sicher nicht nach wissenschaftlichen Standards evaluiert worden (vgl. SCHWEIHOFFEN, 2001). Da es sich unter 3.1 um Formen der schriftlichen Aufarbeitung der Erlebnisse beim Skilaufen handelt, können aus diesem Material ansatzweise qualitativ Rückschlüsse auf die Effektivität der Impulse nach 3.2 gezogen werden.

3.1 Schriftliche Auseinandersetzungen mit den Erlebnissen des alpinen Skilaufs

Vorstellungsbildung zu Gefahren im alpinen Skilauf; während der Busfahrt:

Die Schüler wurden auf der Busfahrt zum Skort gebeten, ihre Erwartungen an die Fahrt unter folgenden Gesichtspunkten auf Zettel notiert abzugeben, damit bei der Gestaltung der Fahrt auf diese Erwartungen eingegangen werden kann:

1. „Bei dieser Skifahrt freue ich mich auf...“
2. „Beim Skifahren könnte es für mich gefährlich sein, wenn ich... / dass ...“
3. „Beim Skifahren möchte ich lernen... / erfahren...“

Mit Satzanfang 2 sollte eine präaktionale Gefahreinschätzung initiiert werden. Die Fortsetzungen zeigen ein breites Spektrum von Vor(ein)stellungen: „... von einer Lawine verschüttet werde!; ... mir etwas breche!; .. nicht bremsen kann!; Was für ein blöde Frage! Wissen wir nicht!“ Da einige Wochen vor Antritt der Fahrt eine Serie von folgenreichen Lawinenunfällen u.a. im österreichischen Galtür über die Medien publiziert wurde, war trotz eingehender Erklärungen zur Lawinensicherheit des eigenen Skigebietes der von Schülern prognostizierte Stellenwert dieser Gefahr dominierend. Etwas weniger häufig wurden Verletzungen in Form von Knochenbrüchen genannt. Die letzten beiden Zitate sind Einzelfälle, die die Bandbreite der Nennungen dokumentieren sollen. Festzuhalten bleibt, dass:

- eine objektiv nicht gegebene Gefahr (Lawinen) möglicherweise aufgrund von ansonsten eher diffusen Vorstellungen über das Skifahren antizipiert wurde.
- eine gedankliche Differenzierung zwischen Gefahren und Situationen nicht direkt mitgeteilt wurde.

Aus solchen Vorüberhebungen wird deutlich, dass Schüler lernen müssen, Gefahren in Situationen zu erkennen, damit sie Bedrohungen überhaupt erst als herausfordernde Erlebnisse wahrnehmen können.

Erlebnisoffene Erfahrungsbildung im Hinblick auf das Skilaufen; eine Hausaufgabe:

Als Nachbereitung der Fahrt erhielten die Schüler als Hausaufgabe u.a. folgenden Schreibauftrag: *Schreibe wie auf eine Postkarte, was Du Deinen Eltern bzw. Deinem besten Freund als das für Dich wichtigste Erlebnis der Fahrt schildern würdest.* Die Schüler notierten dazu u.a.:

„Hi..., hier in Meransen ist es supertoll. Am besten ist das Skifahren. Ich bin ja Anfänger, doch ich denke, dass ich inzwischen schon ganz gut fahren kann. Wir sind 3 mal die Talabfahrt hinunter gesaust, die ist an manchen Stellen ganz schön und für Anfänger ein bisschen gefährlich. Das Schlusstück war am besten, denn da durften wir Schuss runterheizen. Was auch noch gut mitgespielt hat, war das Wetter. Ich bin zwar nicht so braun geworden wie die aus dem ersten Kurs, aber ich denke, ein bisschen Farbe kann man erkennen. Die Pension war nicht so mein Ding, denn ...“ (Schüler 6).

„Eines der wichtigsten Erlebnisse der Fahrt war für mich z.B. die Talabfahrt. Es war einfach lustig so eine steile Abfahrt mit den Skiern herunter zu brettern. Dass wir das letzte Stück Schuss fahren durften (konnten), fand ich besonders gut. Die Talabfahrt war nicht nur eines der wichtigsten, sondern auch eines der schönsten Erlebnisse in Meransen.“ (Schülerin 2)

„Liebe...! Na, wie geht es Dir? Mir geht es gut. Hier in Meransen ist es echt super. Gestern stand ich zum 1. Mal auf Skiern, es war echt super. Am Anfang dachte ich, dass ich mir meine Beine brechen werde, doch später lief alles anders. Zuerst lernten wir eine Rechtskurve und danach eine Linkskurve fahren, es war wie beim Inline Skaten. Nachdem wir uns ein wenig eingefahren hatten, sollten wir im Slalom um ein paar Hütchen fahren, später sind wir dann mit dem Tellerlift gefahren, das hat mir auch gut gefallen. Der erste Tag war für mich der wichtigste, denn an diesem Tag lernten wir, wie man sich auf Skiern hält, wie man Kurven fährt und wie man sich auf der Piste zu verhalten hat und was man für Experimente mit Skiern machen kann. Der Tag war echt super!!!!“ (Schülerin 4)

Die als bedeutsamste Erlebnisse berichteten Schussfahrten können durch direkten Bezug zu steilen bzw. gefährlichen Stellen bei drei Lernenden als Wagniserlebnisse auf der Talabfahrt gedeutet werden. Diese pädagogische Perspektive scheint tatsächlich als persönlich bedeutsam akzentuiert worden zu sein. Andere Schüler knüpfen an Leistungserlebnisse oder Wahrnehmungserlebnisse im Sinne der Perspektive Eindruck in Verbindung mit dem Skifahren an. Gerade Talabfahrten – als zeitlich längere Handlungssituationen mit Abenteuercharakter – scheinen aber beeindruckende Wagniserlebnisse bereitzuhalten, wie auch das nächste Beispiel zeigt.

Emotionale Befindlichkeiten während des Skikurses; ein sportliches Tagebuch:

Hatten wir bei unserer ersten Fahrt nur vor und nach dem Aufenthalt zu schriftlichen Auseinandersetzungen aufgefordert, bitten wir nun aufgrund der guten Erfahrungen, direkt während der Klassenfahrt ein „sportliches Tagebuch“ zu führen. Auf einem Hinweisblatt wird dabei besonderes Augenmerk auf die emotionale Befindlichkeit und auf spannende Situationen auf der Piste gelenkt. Ein Beispiel:

„Heute war noch mal ein total genialer Tag: Das Wetter war super genial = strahlender Sonnenschein & trotzdem guter Schnee! Das Rennen am Vormittag fand ich nicht so toll, aber darauf kam es ja schließlich auch nicht an (hab' aber immerhin 'nen 5. Platz in meiner Gruppe gemacht!©). Nachmittags haben wir dann noch allen Pisten "Tschüss" gesagt und sind dann zum krönenden Abschluss noch die Talabfahrt bis zur Mittelstation gefahren. Es hat total gut geklappt und ich habe mich viel, viel sicherer auf meinen Skiern gefühlt als gestern. Und es ist einfach ein super cooles Gefühl, mal so'ne Piste runter zu brettern und den Wind um die Nase zu genießen! Dabei habe ich gemerkt, dass man – wenn die Fahrt auch (einigermaßen) kontrolliert ist – nicht zu doll nachdenken darf. Denn wenn ich manchmal so volles Tempo gefahren bin, dann habe ich überlegt, was wohl alles passieren könnte, wenn ich jetzt die Kontrolle verliere. Aber ich habe gemerkt, dass das Nachdenken doch eigentlich überhaupt nichts bringt. Das wichtigste ist nur Konzentration und dann einfach mal genießen – und wenn man dann mal ab und zu über seinen Schatten springen muss, macht es erst richtig Spaß! ©“ (Tagebuchauszug)

Über diese in den drei Beispielen gezeigten Möglichkeiten werden Schüler – und das irritiert möglicherweise den Skimethodiker – abseits der Piste angeregt, ihre Erlebnisse zu reflektieren, d.h. eigene Erfahrungen zu bilden. Wir gehen davon aus, dass wagniskonstituierende Erlebnisse besonders über die Methode der Tagebücher zum einen postaktional Gegenstand der gedanklichen Auseinandersetzung werden, zum anderen aber auch die Aufmerksamkeit präaktional auf das Erleben

dieser Aspekte gelenkt werden kann⁴. Für uns Lehrkräfte dienen diese Reflexionsmethoden, wenn wir auf freiwilliger Basis Einblick in die schriftlichen Dokumente erhalten, als Rückmeldung über die Probleme und Wirkungen des Skiunterrichts auf der Piste. Zu diesem Bereich, in dem es darum geht, wagniskonstituierende Erlebnisse präaktional erwarten zu lassen, zeigt der nächste Abschnitt Beispiele.

3.2 *Wagniserlebnisse erwarten lassen*

Spannung suchen lassen, Wagnisse im Rahmen von Anfängerübungen:

Die Grundidee für erste Wagnisangebote im Rahmen eines Anfängerkurses geht jeweils von der Vermittlung einer Technik aus und bietet dann Gelegenheit, diese Techniken unter erschwerenden Bedingungen einzusetzen. Diese kleinen Steigerungen der Anforderungen müssen individuell zu dosieren sein und dienen explizit dazu, aus Langeweile wieder Spannung herzustellen. In unserem Fall führte der Weg klassisch über Schneepflug, Pflugbogen und Stemmbogen, da wir Alpinski nutzen mussten. Dazu ein Beispiel:

„Die Ausgangsaufgabe, die alle in der Gruppe lösen können, lautet: „Fahre ein Stück im Schuss den Hang hinunter und leite im flachen Stück (Treppenabsatz) einen Pflugbogen nach rechts und beim nächsten Mal nach links ein, bis Du stehst. Gehe auf Skiern zurück zum Hang.“ Die Schüler werden dann aufgefordert: „Steigt so hoch auf, wie ihr es euch zutraut. Denkt daran, dass ihr unten bei der höheren Geschwindigkeit den Pflugbogen noch schaffen müsst! Außerdem solltet ihr nicht in die aufsteigenden Schüler heizen! Wenn es euch zu langweilig wird, dann steigt noch weiter auf!“ Am Hang sind parallel zur Falllinie bunte Markierungshalbkugeln aufgereiht, an denen sich die Schüler bei den Versuchen orientieren können. Sie können so potentiell unter der Wagnisperspektive die situativen Anforderungen dosieren und gleichzeitig ihre Bewegungssicherheit erhöhen.“ (vgl. zu diesem Tag die Karte von Schülerin 4!)

Der Leser erkennt hier die Möglichkeit für die Schüler; Wagnissituationen individuell „aufsuchen“ zu können. Die eigenen Fähigkeiten zum „Aushalten“ der Gefahr eines Sturzes oder Zusammenstoßes werden im Rahmen der Ausgangsaufgabe erlernt und gelten als Kriterium für die Höhe, die sich die Schüler als Startposition auswählen. Durch den Hinweis zur Vermeidung von Langeweile so hoch zu steigen wie sie es sich zutrauen, sollte für die Schüler auch das „Auflösen“ angeregt werden.

Wagnishandeln in Situationen mit Abenteuercharakter, das „Bereit“-Zeichen:

Dieses Beispiel kann am besten im Kontext der Schilderung einer konkreten Kurssequenz wiedergegeben werden. Es wird daher erzählend geschrieben:

„Am späten Vormittag des fünften Skitages hat der Skilehrer während des Anstehens am Lift des oberen Übungshanges über Funk einen Skilehrer der Gruppe der Fortgeschrittenen nach dem Zustand der Talabfahrt gefragt. Die Antwort lautete auch für Schüler gut hörbar (wie am Abend vorher beim Bier abgesprochen): „Ist machbar, aber nicht geschenkt!“ Schon in den ersten Tagen haben die fortgeschrittenen Schüler bei allen Gelegenheiten von der schönen aber anspruchsvollen Abfahrt geschwärmt, so dass nun eine gewisse Grundspannung in der Luft lag.“

⁴ EHNIS Regeln des „Machens“ und des „Lassens“ liegen hier in gedanklicher Nähe (1999, S. 25).

„Erst einmal ging es aber per Sessellift wieder den Übungshang hoch. Die Schüler nutzen die Fahrt schon zu intensiven Diskussionen über die Talabfahrt. Die Skigruppe besprach nach der Abfahrt mit dem Lehrer, ob sie sich die Talabfahrt zutrauen sollte. Einige Schüler fragten nach der Einschätzung der Lehrkraft: „Ich habe die Abfahrt in den vorigen Tagen mehrfach gemacht. Es sind tatsächlich einige steile Stücke enthalten. Ich traue aber allen aus der Gruppe zu, sie meistern zu können, wenn wir so fahren, wie bisher. Grundsätzlich wird aber niemand gezwungen mitzufahren. Man kann sich auch der Gruppe von Herrn H. auf der Piste hier anschließen, bis wir zur Mittagspause wieder da sind.“

„Im Gespräch wurde geklärt, wo eventuell Gefahren auf einer Waldabfahrt bis ins Tal liegen könnten, die man bei der Entscheidung berücksichtigen sollte (*Aufsuchen*): In den steilen und evtl. engen Abschnitten könnte man selbst stürzen, oder andere sehen einen nicht bzw. können nicht ausweichen, und es gibt Kollisionen. Nun war die Frage, was man selbst tun kann, um diese Gefahren zu reduzieren (*Hinweise zum Aushalten*): Die Schüler können ihre Geschwindigkeit durch enge Schwünge und längere Querfahrten regulieren! Sie sollten der vorgegebenen Spur der Gruppe genau folgen und die Schwünge nicht zu früh ansetzen, weil dadurch die Geschwindigkeit steigt! Gerade im Steilen sei deutlich der Außenski zu belasten, und die Schüler müssen Geduld haben, bis die Kurve zu spüren ist. Die Techniken sind mit voller Konzentration so zu fahren, wie sonst auch, und wenn es konditionell nicht mehr geht, macht die Gruppe eine Pause! In ganz steilen Abschnitten kann man notfalls seitlich abrutschen!“

„Mit diesen Vorsätzen sind alle gemeinsam die Talabfahrt angegangen. Sie beginnt hinter der Mittagspausenhütte mit einer langgezogenen Rechtskurve, die in ein nicht einsehbares Teilstück übergeht. Dieser Anblick wurde gemeinsam gedeutet und in einer stillen Phase konnte jeder für sich entscheiden, ob er mitfahren wollte. Als alle durch das hier neu eingeführte Heben der rechten Hand ihr „Bereit“-Zeichen gegeben hatten, fuhr die Gruppe in der Kette bis oben an das Teilstück, um sich dort zu sammeln. Auch hier, nach kurzem Blick in die Tiefe, ging es nach beherztem „Bereit“-Zeichen weiter (symbolisiertes Aufsuchen).“

An einem tieferen Abschnitt der Talabfahrt findet sich der Streckenabschnitt, der den Schülern wohl am eindringlichsten in Erinnerung geblieben ist, wenn man an die Karten denkt (Auflösen, vgl. 3.1):

„Vor einer langgezogenen Linkskurve im letzten steileren Abschnitt der Talabfahrt muss man in die Schussfahrt übergehen, um genügend Schwung für den Ziehweg zur Talstation zu haben. Dafür sollten sich alle noch einmal körperlich und geistig ausruhen und es wurde auf eine Markierung am Pistenrand hingewiesen, ab der man die Ski frühestens laufen lassen durfte, aber nicht musste (*Aufsuchen*). Zeitlich versetzt sollten die Schüler nun selbstständig bis zu dieser Stelle abschwüngen, um sich dann im Gleitstück (*Aushalten*) nicht gegenseitig zu behindern. Die Reihenfolge durfte von der Gruppe selbst festgelegt werden. Als letzte fuhr die Lehrkraft hinterher, um die Strecke und die pistennahen Waldränder nach gestürzten Schülern abzusuchen. Die Schüler warteten schon mit leuchtenden Augen und stolzem Blick an der Talstation. In der Gondel liefen angeregte Diskussionen (*Auflösen*) über Höchstgeschwindigkeiten, schwarze Abfahrten, flatternde Ski, Herzklopfen und vor allem: Über die nächste Talabfahrt!“

Diese Darstellungen zeigen exemplarisch einige unserer Versuche, das Handeln der Schüler im alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden zu lassen.

4 Fazit

In Bezug auf die Fragestellung, wie das Handeln der Schüler in Wagnissituationen des alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden kann, ist festzuhalten:

1. Die eigene motorische Aktivität ist in Wagnissituationen (nur) eine Bedingung für Wagnishandeln. Die eigentlichen definieren sich über motivationale Prozesse.
2. Die wagniskonstituierenden Erlebnisse einer Wagnissituation sollten und können postaktional erfahren werden.
3. Die wagniskonstituierenden Erlebnisse müssen und können bereits präaktional als Erwartungen für die Lernenden dienen, damit von freiwillig eingegangenen Wagnishandeln gesprochen werden kann.

Literatur

- Ehni, H. (1998). Erleben und Handeln als sportdidaktische Perspektiven oder: Unterrichtliches Erleben und didaktisches Handeln. In G. Köppe & P. Eiflein (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Beiträge eines internationalen Expertengesprächs vom 21.-23.9.1998 im Schloss Rauschholzhausen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 107) (S. 23-38). Hamburg: Czwalina.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Luhmann, N. (1995a). Die operative Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Band 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 25-36). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995b). Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Band 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 37-54). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995c). Die Autopoiesis des Bewusstseins. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Band 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 55-112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995d). Was ist Kommunikation? In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Band 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 113-124). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neumann, P. (1999a). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Neumann, P. (1999b). Zwischen Erlebnisorientierung und Erfahrungsbildung. Sportpädagogische Überlegungen am Beispiel einer Wagniserziehung im Sport. *Sportwissenschaft*, 29, 158-174.
- Neumann, P. (2003). If life gets boring – risk it! Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten. In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteurer, Erlebnis und Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 134) (S. 25-34). Hamburg: Czwalina.
- Schweihofen, C. (2001). *Ein Schulsportkurs unter besonderer Berücksichtigung der Wagniserziehung und der Evaluation des Kurskonzeptes*. Zweite Staatsexamensarbeit, Studienseminar Gelsenkirchen.

PETER ELFLEIN

Möglichkeiten einer kritisch-konstruktiven Verwendung des Erlebnisbegriffes in der Sportpädagogik?

Seit der Pionier-Arbeit von SCHLESKE zum „Abenteuer, Wagnis, Risiko im Sport“ (1977) ist die Auseinandersetzung mit dem erlebnisorientierten Lehren und Lernen im Fach auch mit der Suche nach einer geeigneteren Leitkategorie verbunden. Der Erlebnisbegriff scheint von der Erlebnispädagogik vereinnahmt worden zu sein und in partieller Abgrenzung zu dieser werden alternative Leitbegrifflichkeiten wie Abenteuer (z. B. bei BECKER, 2001), Wagnis (NEUMANN, 1999) oder Kombinationen (SCHLESKE, 1977; BÖHNKE, 2000) erprobt und gebraucht. Der folgende Beitrag fragt nun kritisch nach, ob eine vielleicht berechtigte Kritik an der Erlebnispädagogik aber eine Substitution des Erlebnisbegriffes in der Sportpädagogik rechtfertigt. Zunächst möchte ich unter Punkt 1 Erlebnispädagogik sowie unter 2. Abenteuersport- und Wagniserziehungskonzeption vor- und gegenüberstellen, um dann unter Punkt 3 Möglichkeiten eines gegenüber der Erlebnispädagogik veränderten Rückgriffes auf den Erlebnisbegriff in der Sportpädagogik zu erwägen, bei dem Abenteuer und Wagnis ggf. als Teilperspektiven Berücksichtigung finden könnten.

1 Verwendung des Erlebnisbegriffes in der „Erlebnispädagogik“

Zunächst setze ich bei der Erlebnispädagogik an (vgl. Abb. 1, Spalte links): Erlebnispädagogik steht für eine Reihe an sich differenzierungsbedürftiger Fortbildungsangebote, z.B. der Outwardbound Einrichtungen oder Citybound Unternehmungen, der Lüneburger Erziehung auf See oder des sog. Outdoortrainingsbereiches. Eine Reihe von Selbstdarstellungen in Publikationen versucht Absichten und Elemente dieser Projekte zu beschreiben und zu rechtfertigen (z.B. REINERS, 1995; HECKMAIR & MICHL, 1998; FISCHER & ZIEGENSPECK, 2000). Eine historische Wurzel ist in der „Erlebnistherapie“ Kurt Hahns zu finden. Wie bei diesem wird der Erlebnisbegriff *gegen zivilisatorische Vereinseitigungen, übertriebenen Intellektualismus, Kognitivismus, Verarmung der Sinnestätigkeit und des Gefühls sowie der körperlichen Kräfte und Handlungsfähigkeit* gebraucht. Hahns Therapie- bzw. Kompensationskonzept bestand aus vier Elementen: Training, Expedition, Projekt und Rettungsdienst, die von den heute vorzufindenden Projekten in modifizierter Form tradiert werden. Die Citybound-Projekte und die Erziehung auf See akzentuieren im erlebnispädagogischen Kontext eher sozialpädagogische Zielsetzungen, der gegenwärtig „boomende“ Trainingsbereich ist mehr betriebspädagogisch orientiert. Ich konzentriere mich nun auf *zwei grundlegende Kritikpunkte* an der Erlebnispädagogik, die ich einer differenzierteren Auseinandersetzung von THIELE (1998) entnehme und auf die sich zu einem Teil auch Vertreter der gleich in den Blick zu fassenden Abenteuer- und Wagniserziehung beziehen:

Erlebnispädagogik	Abenteuersport	Wagniserziehung
<p>Sammelbezeichnung für erlebniszentrierte Freizeit- und Fortbildungsangebote der Outwardboundeinrichtungen, Citybound, Erziehung auf See, betriebspäd. Angebote, Outdoortrainings in Tradition K. Hahns</p> <p>Leitbegriff Erlebnis: gegen kognitive Vereinseitigung in Sozialisation und Erziehung, gegen Sinnes-, Gefühlsverarmung sowie Mangel an Entschlusskraft, Tatkraft und Teamfähigkeit gerichtet</p> <p>Weitere konzept. päd.-did. Elemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i.d.R. Wochenendseminarcharakter • Spielformen zum sozialen Lernen, natursportliche Aktivitäten (Segeln, Skilauf, Bergsteigen, Klettern), Expedition, Biwaks, Nachtwanderungen, Pionier-/Seilarbeiten ... <p>Kritik (lediglich grundlegende Aspekte):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herauslösung der Erlebnisdimension aus weiteren pädagogischen Kontexten, Gegenwartsfixierung; • Wertmaßstäbe und normative Orientierungen unzureichend begründet und differenziert 	<p>begründet sich aus einer Kritik an der Verwendung des Erlebnisbegriffes: lediglich Kompensationsziele, Nähe zum Funsport. Dies führe nicht zu einer tieferreichenden Bildungskonzeption</p> <p>Leitbegriff Abenteuer: wird als strukturell den „Bildungsprozessen“ verwandt erklärt: 1. Aufbruch zu „neuen Ufern“; 2. Problemorientierung, Widerständigkeiten; 3. Abenteuerverarbeitung</p> <p>Weitere konzept. päd.-did. Elemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Kern räumlich-zeitlich umfangreichere Unternehmungen: Segeltörns, Wanderungen durch Wildnis, Berge, Klettertouren, Fahrten mit Seekajaks • „mäeutische“ Vermittlungsweise • Pädagogenqualifikation: Handwerkszeug (mot. Fähig., Sicherheit) plus weiterreichende didakt. und sozialpsych. Kompetenzen <p>Kritik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bedeuts., aber im Anspruch begrenzungs- und sportpädagogisch verortungsbedürftig, zudem fragmentar; • deduktionistisch: von einem Einzel-Begriff ausgehend wird ein päd. Konzept abzuleiten versucht 	<p>grenzt sich von der Erlebnispädagogik sowie vom Risikosport einschließlich den Leitbegrifflichkeiten, auch gegen Abenteuerbegriff ab; Karriere als „päd. Perspektive“ in den RRL Sport NRW</p> <p>Leitbegriff Wagnis: wird gemäß Auslegung der Vertreter „bewusst“ eingegangen und mit Hilfe von Fähigkeiten bewältigt; höhere Bedeutungsbeimessung erforderlicher sportmotorischer Kompetenzen</p> <p>Weitere konzept. päd.-did. Elemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formen d. Kletterns, Inlineskaten, Mountainbiking, auch Gerätelandschaften in der Sporthalle, aber Natursport wird präferiert • Vermittlungsweise: Ausgehen von kleinen Wagnissen, allmähliche Steigerung, defensive Pädagogenrolle, zunehmend Mitverantwortung der Lernenden und selbsterzieherische Situationen <p>Kritik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ebenfalls partiell bedeutsam, aber Aspekt Wagnis wird im Zusammenhang der Sportpäd. zur das Erlebnisfeld insgesamt repräsentierenden päd. „Perspektive“ verallgemeinert • didaktisch noch entwicklungsfähig

Abb. 1. Paradigmatische Verwendungsweise von Erlebnis, Abenteuer und Wagnis als alternative Leitbegrifflichkeiten.

- Thiele kritisiert im wesentlichen ein *Herauslösen der Erlebnisdimension aus bedeutsamen größeren pädagogischen Zusammenhängen*. Das Erlebnismoment werde punktualisiert, zeittheoretisch auf das Moment „Gegenwart“ hin fixiert. Erleben sei das, was übrig bleibe, wenn Vergangenheits- und Zukunftsorientierung obsolet würden. Als Sein im Hier und Jetzt werde das Erleben im erlebnispädagogischen Projekt zu einer Restkategorie und es würden wesentliche Anteile des menschlichen In-der-Zeit-Seins verkürzt. Für das Erleben konstitutiv sei aber gerade das „Eingetauchtsein“ in den Erlebnis- und *Zeit*zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (S. 120).

- Weitere Kritik richtet sich auf die in der erlebnispädagogischen Ansatzweise vorzufindende Form der „Normativität“. Pädagogik könne auf Wertmaßstäbe, Grundorientierungen und Handlungsziele nicht verzichten. Die impliziten Normen der Erlebnispädagogik, die sich i.d.R. als bloße alternative Umkehrschlüsse aus einer tradierten Zivilisations- und Gesellschaftskritik ableiten, hält Thiele allerdings unter den Bedingungen der Gegenwart noch nicht für hinreichend fundiert und differenziert (vgl. THIELE, 1998, S. 121-122).

2 Begriffsalternativen Abenteuer und Wagnis in der Sportpädagogik

Im weiteren theoretischen Zusammenhang der Sportpädagogik finden sich nun mit dem Abenteuersport- und dem Wagniserziehungskonzept zwei Ansatzweisen vor, die sich im Rekurs auf diese und weitere Kritik in gewisser Hinsicht als fachbezogene *Alternativen* zur Erlebnispädagogik verstehen und dies auch durch die Wahl und Begründung veränderter Leitbegriffe dokumentieren:

2.1 Verwendung des Abenteuerbegriffes (BECKER)

Den Abenteuerbegriff setzt z.B. der Marburger Sport- und Sozialpädagoge Peter Becker einer sich von der Verwendung des Erlebnisbegriffes abgrenzenden fachbezogenen Ansatzweise voran (vgl. ausdrücklich BECKER, 2001).

Das Erlebnis befinde sich zu sehr in der Nähe des bloßen Funsports und Becker sieht in dem Begriffsgebrauch die Gefahr einer pädagogischen Verflachung. Dem Abenteuer-Begriff vermag er dagegen tiefergehenden Bedeutungsgehalt für Identitätsbildungsabsichten zu entnehmen. Becker zeigt sich das Abenteuerphänomen grundstrukturell dem *Bildungsprozess* verwandt. Abenteuer heiße Aufbruch zu Neuem, Unbekanntem, und das Ziel sei in der Regel nicht mit Routinen, sondern nur mit bislang nicht erprobten Lösungen zu erreichen. Auf dem Weg in unsichere räumliche Fremde und zeitliche Ferne seien unvorhersehbare widerständige, krisenhafte Situationen und Aufgaben zu bewältigen, was nicht ohne Übernahme von Risiken, Entscheidungen und Tatkraft zu realisieren sei. Im Verlauf des Abenteuers fänden Lern- und Entwicklungsprozesse bei den beteiligten Personen statt, man sehe die Welt mit anderen Augen als zuvor. Und über Erzählungen und Austausch mit anderen Menschen – mit Becker ebenfalls strukturellen Momenten des Abenteuers – würden Abenteuer und Widerfahrnis ins Bewusstsein gebracht und zum bedeutsamen Erfahrungsschatz werden (S. 10-13). Schauen wir nun auf *weitere pädagogisch-didaktische Elemente* der Abenteuersportkonzeption, so finden sich bei Becker zunächst Hinweise auf typische *Inhaltsformen*: „Segeltörns, Wanderungen durch Wildnis und Berge, Klettertouren, Fahrten mit Seekajaks und Paddelunternehmungen durch flockige Gischt und reißende Strömung“ (S. 12). Hinsichtlich der *Vermittlungsmethoden* deutet sich in Verbindung mit dem Abenteuersport eine „mäeutische“ Vermittlungskonzeption an, wobei BECKER zusätzlichen Professionalisierungsbedarf der betreuenden PädagogInnen – über Beherrschung der Eskimorolle, Qualifikationen im Bereich der Sicherheitstechnik etc. hinaus – in didaktischer und psychologischer Hinsicht betont (vgl. BECKER, 2001, S. 14-15).

2.2 Wagniserziehung im Sport (NEUMANN)

Ich gehe nun mit knappen charakterisierenden Bemerkungen auf das Wagniserziehungskonzept ein. Als theoretische Basis dieser etwas anders akzentuierten Ansatzweise, die in den Rahmenrichtlinien NRW Eingang unter den für die Sport-erziehung exemplarischen „pädagogischen Perspektiven“ gefunden hat, gilt die Dissertation von NEUMANN (1999).

Neumann grenzt Wagniserziehung einerseits von Erlebnispädagogik ab, zugleich aber auch vom Abenteuer und mehr noch vom Risikosport. Eher als das technische Risikokalkül oder die dyssozialen Erscheinungen „riskanter“ Bewegungsformen berge das „Wagnis“ human Bedeutungsvolles, für die menschliche Entwicklung positiv Förderliches. Das Wagnis sei nicht „Leib und Leben bedrohendes“ Risiko, es komme auch nicht „schicksalhaft“ auf Menschen zu, sondern werde zielgerichtet und in bewusster Entscheidung sowie im begründeten Vertrauen auf vorhandene Befähigungen (im „sportlichen“ Wagnis: auf Befähigungen sportlich-motorischer Art) aufgesucht und eingegangen. Vor dem Hintergrund wird in *didaktisch-methodischen Hinweisen* des Ansatzes vergleichsweise mehr Wert auf *motorische Zielelemente* als in der erlebnispädagogischen und der abenteuersportlichen Konzeption gelegt (S. 62-78). Präferierte *Inhaltsdimensionen* der Wagniserziehung sind mit Neumann insbesondere Formen des „Kletterns“, „Inlineskatings“, das „Snakeboardfahren“, „Mountainbiking“, auch „Gerätelandschaften in der Sporthalle“. Das natursportliche Wagnis biete allerdings größere Erfahrungsanlässe (S. 134). Die mit dem Wagniskonzept verbundene *Pädagogenrolle* wird als „zurückhaltend-defensiv“ bestimmt. Es gehe den Pädagogen nicht darum, selbst Modell für sportliche Wagnishandlungen zu sein, sondern Verantwortung für die selbstbestimmte und eigenverantwortliche Bewältigung der Schüler und für ihre Sicherheit zu tragen (S. 95, S. 127). *Methodisch* sollen zunehmend „selbsterzieherische Situationen zum Tragen“ kommen, Miterantwortung der Lernenden“ soll eingeplant werden. Man gehe von kleinen Wagnissen aus und steigere erst allmählich. Schließlich sollen Wagnisse auch „kognitiv reflektiert“ werden (S. 129) – soweit NEUMANN (1999).

Es schließen sich nun auch an das Abenteuer- und das Wagniserziehungskonzept einige *Kritikpunkte* an. Allerdings möchte ich vorwegnehmen, dass die Ansätze – nach Modifikationen – als durchaus bedeutsam im Kontext einer erweiterten erlebnisbezogenen Sportpädagogikkonzeption aufzufassen sind:

- Ein revisionsbedürftiger Punkt scheint mir eine durch die beiden Ansätze nahe gelegte *paradigmatische* Verwendung der jeweiligen Leitbegriffe Abenteuer bzw. Wagnis – als Ersatzformeln für den Erlebnisbegriff – zu sein. Abenteuer und Wagnis mögen als Teilmomente, Aspekte, *Typen* eines allgemeineren Erlebnisphänomens, nicht aber für sich genommen schon als Äquivalente hierfür oder als konkurrierende Begriffe untereinander aufzufassen zu sein. Abenteuer und Wagnis bezeichnen – so die hier vertretene These – graduell unterscheidungsbedürftige Ausprägungen des Erlebens. Die von Becker angedeuteten

zeitlich-räumlich weitläufigeren Abenteuerunternehmungen (Segeltörns, Kajaktour etc.) deuten gegenüber dem mehr *punktuell spannungsgeladenen* Waagen auch auf etwas anders geartete, differenzierungsfähige Gefühls- und Erlebnislagen hin. Und diese gilt es m. E. zukünftig noch genauer zu bestimmen.

- Des Weiteren: Abenteuersport- und Wagniserziehungskonzept begründen sich (u.a.) aus der Kritik an einer reduktionistischen Verwendungsweise des Erlebnisbegriffes in der Erlebnispädagogik (vgl. Verkürzung bedeutungsvoller Zusammenhänge, Normenproblem). Die Kritik führte zu einem Wechsel der Leitbegriffe, nicht aber zu einer veränderten, ggf. besseren Auslegung des ursprünglicheren Begriffes. Die Aufgabe einer *sportpädagogischen Auslegung des Erlebnisbegriffes unter Beachtung weiterreichender Zusammenhänge einer fachbezogenen pädagogischen Konzeption* bleibt somit nach wie vor bestehen.

3 Erlebnisdimension im Kontext bildungsorientierter Sportpädagogik

Damit komme ich zum 3. Teil meiner Überlegungen, einem kleinen eigenen Bearbeitungsversuch in die angedeutete Richtung. Ich muss allerdings gleich bemerken, dass auch das Folgende noch weiterer Bearbeitung bedarf. Es kommt mir hier zunächst auf Grundgesichtspunkte und -zusammenhänge an. Bezugspunkt der Ausführungen ist die Abb. 2. Diese zeigt das „Erleben/Erlebnis“ als konstitutives Moment, als Grundorientierung oder „Ziel-Dimension“ eingebettet in den größeren Zusammenhang einer bildungsorientierten Sportpädagogikkonzeption:

3.1 Erlebnis als sportpädagogische Zieldimension

In dem Bereich links oben, der als „Kategorialmodell sportpädagogischer Grundorientierungen und Ziele“ überschrieben ist, wird eine „Erlebnis-Zieldimension“ lупenhaft hervorgehoben. Auf dieses Modell möchte ich zunächst eingehen:

Das Kategorial- oder Zielmodell hat für die gesamte Sportpädagogikkonzeption eine grundlegende Orientierungs- und Integrationsfunktion. Es repräsentiert gewissermaßen ihre pädagogisch normative Basis. Statt von Normen spreche ich allerdings lieber von „Grundorientierungen und Zielen“ und möchte darauf hinweisen, dass eine entscheidende Differenz zwischen einer historisch mit dem Wort „normativ“ verbundenen eindimensional-prinzipiengeleiteten Didaktikkonzeption und einer *mehrdimensionalen, relativ offen bleibenden, progressiven bildungstheoretischen Position* besteht (vgl. bereits BLANKERTZ, 1977, S. 29; KLAFKI, 1985, S. 33).

Das *Modell der Grundorientierungen und Ziele* beauftragt für das sportpädagogische Handeln – das ist seine normative oder orientierende Funktion – eine Berücksichtigung und Vernetzung von Bezugspunkten und Zielen aus einem *subjektbezogenen oder personalen* (oben) sowie einem *objekt- bzw. gegenstandsbezogenen Kategorien- oder Zielbereich* (unten). Das Erlebnis/Erleben ist als konstitutive und vom Kern her subjektorientierte Dimension zunächst analytisch im oberen Kategorienbereich untergebracht. Die Erlebnisdimension steht dabei in engerer Anbindung an die „Wahrnehmungsfähigkeit“ für einen pädagogisch sehr bedeutsamen

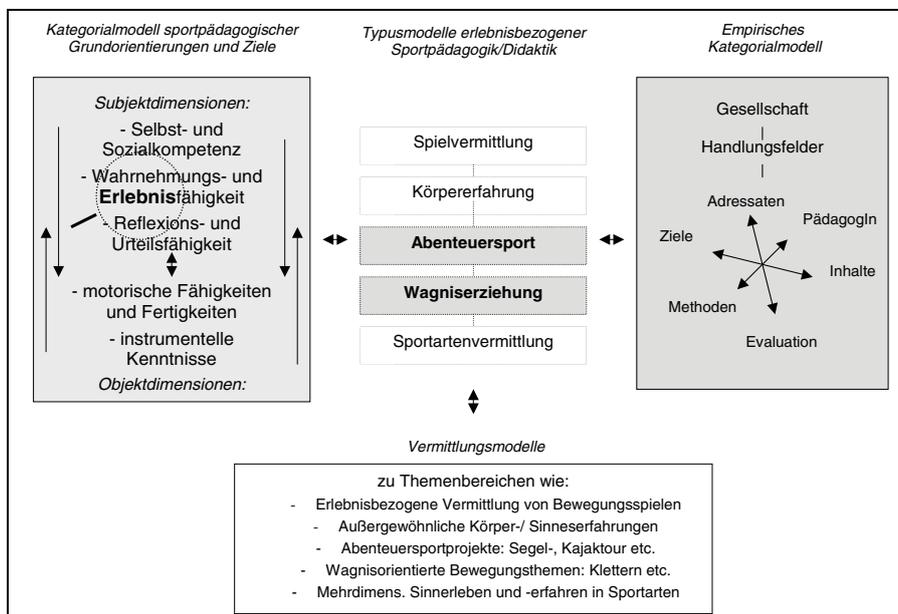


Abb. 2. Erlebnisdimension im Zusammenhang einer bildungsorientierten Sportpädagogikkonzeption.

basalen förderungswürdigen und -bedürftigen menschlichen Fähigkeitsbereich *der emotional, gefühlsmäßig, sinnesbezogenen, psychophysischen Empfindungen und Wertungen*. Ihren vollen pädagogischen Wert entfaltet die Erlebnisdimension nach dem Modell aber erst in einer Verknüpfung mit weiteren Fähigkeitsdimensionen im Wahrnehmen, Handeln, Erleben und Reflektieren. Isoliert, als bloße Gefühlsdimensionen, ohne Verbindung auch mit vernunftmäßigem Urteilen, selbständiger, kreativer sozialer sowie inhaltsbezogener Handlungskompetenz, bleiben Wahrnehmung und Erleben/ Erlebnis selbstbezüglich, ideologiefähig, ambivalent. Ich versuche diese Auffassung zunächst (beispielhaft) in einem Rückgriff auf den Kulturoziologen SCHULZE und sodann im Verweis auf eine mehr pädagogische Tradition zu rechtfertigen: SCHULZE unterscheidet in seinen Studien verschiedene Ausprägungen des Erlebnisses in der „empirischen“ Realität. Zwei Extreme sind: einerseits das „flache“ konsumorientierte, insbesondere durch den Erlebnismarkt beförderte Erleben, das am Ende unbefriedigt bleibt, und zum anderen ein tiefergehendes und durchaus lustvolleres Erleben mit – wie SCHULZE sagt – „lebensphilosophischer“ Relevanz. Das Streben nach „psychophysischen Zuständen positiver Valenz“ sei in beiden Fällen zunächst gleich. Doch das Erreichen des Zieles, selbst nur des angestrebten „Genusses“ im Erleben sei faktisch nicht leicht zu haben. Denn bedeutsame „sinnliche Erfahrungen“ würden erst in „Verbindung mit Erinnerungen, Phantasien, Zukunftserwartungen und ähnlichen kognitiven Zutaten“ sowie in der „persönlichen Stellungnahme des Subjektes“ gemacht und als lustvoll empfunden.

Man unterstelle häufig, von einem Ursprungserlebnis überwältigt zu sein, doch die Aneignung des Erlebnisses erfolge erst durch Reflexion, durch den Versuch „seiner Selbst habhaft zu werden“. Und erst dann werde das Erlebnis zu einer für Subjekt und Kultur entwicklungsrelevanten Kategorie (SCHULZE, 1997, S. 105-108). Das abgebildete Kategorial- oder Zielmodell trägt dem im Grundsatz Rechnung. Es entwickelte sich allerdings von seinem Ursprung her mehr von einer explizit pädagogischen Traditionslinie her. Die „Erlebnisdimension“ wurde bereits in der von NOHL betreuten Göttinger Dissertation von NEUBERT zum „Erlebnis in der Pädagogik“ (1925/1990) in einen grundstrukturell vergleichbaren *theoretischen Zusammenhang* gestellt. Es ging NEUBERT um eine Verlebendigung und Verbesserung des schulischen Lehrens und Lernens, im Anknüpfen an Dilthey um Lernvertiefungen, weiterreichendes Verstehen durch Aktualisierung des in Fachinhalten verborgenen, ursprünglich personalen „Sinns“. Der Ansatz NEUBERTS wurde hier unter kritischer Verarbeitung von Nachfolgeentwicklungen weiter *ausdifferenziert* und auf den *Gegenstandsbereich von Bewegung, Spiel und Sport* hin ausgelegt. Der bei NEUBERT ursprünglich engere Schulbezug wird auf *alle Praxen und Handlungsfelder* ausgeweitet, in denen Bewegung, Spiel und Sport in pädagogischer Absichtsbekundung oder Relevanz erfolgen.

3.2 Typen erlebnisorientierter Sportpädagogik

Rechts neben dem Modell der sportpädagogischen Grundorientierungen und Ziele, wird ein weiterer Theoriebereich der Konzeption mit der Bezeichnung „Typusmodelle erlebnisorientierter Sportpädagogik/ Didaktik“ überschrieben. Dort finden sich in der Mitte neben anderen auch das zuvor analysierte „Abenteuer-“ und das „Wagnererziehungskonzept“ wieder vor: Es sollen an der Stelle Integrationsmöglichkeiten der Konzepte angedeutet werden. Die Konzepte beschreiben jeweils speziellere, zukünftig noch deutlicher unterscheidungsbedürftige Teilmomente, Typen eines m.E. umfassenderen Verständnisses von erlebnisorientiertem Lehren und Lernen im Sport. Die Konzepte bedürften zur Integration allerdings einer *Rücknahme z.T. überhöhter Repräsentanz- oder Geltungsansprüche*, einer *klarerer Konturierung ihrer Teilperspektive* sowie überdies einer *Weiterentwicklung in didaktisch-methodischer Konsequenz*. Für die letztangesprochene Aufgabe könnten Gesichtspunkte, Kriterien des in der Abb. 2 neben den Typusmodellen rechtsseitig angegliederten „empirischen Analysemodells“ eine zusätzliche Orientierungshilfe sein. Ich komme nochmals auf Schulze zurück, der feststellte, dass die gewünschten Wirkungsweisen des Erlebens nicht „konstitutiv“ (zwangsläufig), sondern lediglich „fakultativ“ (möglich) seien, und dass ihre Realisierung von weiteren Bedingungen, Befähigungen des Subjektes, aber auch von Bedingungen und Einflussfaktoren des gesellschaftlichen und situativen Kontextes der Erlebnis- bzw. Handlungssituation abhängig sei. Das „empirische“ Kategorienmodell zeigt in pädagogischen Handlungssituationen enthaltene, Bedeutung tragende Wirk- und Einflussfaktoren an, die üblicherweise bei der Analyse von Praxis, aber ebenso zum Zweck einer Rekonstruktion und modellhaften Darstellung pädagogisch-didaktischer Theorie systematisch Beachtung finden

können. Ansatzweise fanden Gesichtspunkte bei der Kurzanalyse der Konzepte im ersten Teil bereits Verwendung (Ziele, Inhalte, Methoden etc.). Eine *dezidierte Be- und Ausarbeitung dieser und zusätzlicher Typusmodelle* deutet sich als zukünftige weiterzuführende Aufgabe an.

Oberhalb und unterhalb von Abenteuersport- und Wagniserziehungskonzept finden sich in der Abbildung Hinweise auf weitere potenziell bedeutsame Typusmodelle des erlebnisorientierten Lehrens und Lernens vor:

- Erforderlich scheint mir auf jeden Fall eine zielgerichtete Beachtung und integrative Bearbeitung des Phänomens *Spiel* im Kontext des Erlebens/ Erlebnisses zu sein (oben). Die im Spiel enthaltenen Erlebnis- und Bildungspotentiale scheinen komplexer als das punktuellere Wagnis und eher in einem Auf und Ab zusammenhängender Spannungsbewegungen sowie mit einem Bestreben nach mehreren Erlebnishöhepunkten verbunden (Flow) zu beschreiben zu sein. Pädagogisch bedeutsam ist auch hier wiederum nicht allein der Blick auf Erlebnishöhepunkte allein, sondern mit dem auf die bedeutsamen Kontexte, Voraussetzungen, Möglichkeiten der Anbahnung und Nachwirkungen. Welche der vorliegenden Konzepte zur Sportspiel- oder Bewegungsspieldidaktik für eine Rekonstruktion des erlebnisorientierten Lehrens und Lernens in dem Sinne bereits Grundlagen bieten, wäre zu prüfen und verweist auf diesbezüglichen weiteren Forschungsbedarf (vgl. ELFLEIN, 2002, S. 147-154).
- Auch vorliegende Ansätze und Publikationen zur *Körpererfahrung* im Sportunterricht und Sport (z.B. FUNKE, 1983; TREUTLEIN, FUNKE & SPERLE, 1992) thematisieren in einer ihnen eigenen Betrachtungsweise besondere Gesichtspunkte eines erlebnisorientierten Lehrens und Lernens. Vorgenommene Analysen der oben erwähnten Beiträge machen sichtbar, dass im Zusammenhang der Körpererfahrungskonzepte weniger das spannungs- und aktionsreiche Erlebnis als in der Tendenz mehr behutsame, „be“-sinnliche Prozesse und Erlebnisformen im Mittelpunkt stehen (vgl. ELFLEIN, 2002, S. 212-218).
- Nicht zuletzt gehe ich davon aus, dass auch das *sportartenbezogenen Lehren und Lernen* einer erlebnisbezogenen Überarbeitung und Rekonstruktion bedarf und dass dieses auch möglich sei. Das in der didaktischen Theorie vertretene „Sportartenkonzept“ von SÖLL (1996) marginalisiert die Erlebnisdimension und mit ihr weitere adressaten-/ subjektbezogene Perspektiven aufgrund einer objektivistisch-außenperspektivischen Reduktion des komplexeren sportpädagogischen Zielzusammenhangs und bedarf einer kritisch-konstruktiven Revision (vgl. ELFLEIN, 2000, S. 173-184).

3.3 Vermittlungsmodelle sportpädagogischer Praxis

Weitere knappe Bemerkungen gelten schließlich noch dem Bereich unten in der Abb. 2, „Vermittlungsmodelle sportpädagogischer Praxis“:

Es sollen auf dieser sportpädagogischen Reflexions- und Theorieebene exemplarischen praxisnahe Planungsentwürfe zu konkreteren Themenstellungen des erlebnisorientierten Lehrens und Lernens entwickelt, erprobt und evaluiert werden. In

der Abbildung wird ein Spektrum möglicher allgemeinerer Themenbereiche in Anlehnung an die Erlebnisakzente der Typusmodelle angedeutet, z.B. Vermittlungsmodelle zur erlebnisbezogenen Thematisierung von Bewegungsspielen, zu außergewöhnlichen Sinnes- und Körpererfahrungen, zu wagnisorientierten Freizeitsportformen, umfangreicheren Abenteuersportprojekten usw. Die Vermittlungsmodelle können bei thematischen Schwerpunkten der Typusmodelle ansetzen und sollen eine Verbindung von Erlebnis- bzw. Subjektperspektiven und Gegenstands- bzw. Objektperspektiven des kategorialen sportpädagogischen Zielmodells verdeutlichen. Die Modelle stellen im Kern möglichst anschaulich und nachvollziehbar den „praktischen Verlauf“ eines geplanten und erprobten Vermittlungsgeschehens dar, der in einem kommentierenden Teil auf allgemeinere pädagogische und gesellschaftliche Problemstellungen, Adressatenperspektiven, damit in Verbindung gebrachte Zielsetzungen, auf Inhaltsüberlegungen, Methoden etc. (Bezugspunkte des „empirischen“ Analysemodells) hin erläutert und reflektiert wird.

4 Abschlussbemerkungen

Es wurde versucht, den theoretischen Rahmen eines Forschungsprojektes zu „Grundlagen und didaktischen Modellen des erlebnisorientierten Lehrens und Lernens im Sport“ vorzustellen. Die hier nur angerissenen Zusammenhänge und Perspektiven werden dort ausführlicher begründet und differenziert. Die Rekonstruktion der angedeuteten Typusmodelle sowie eine Entwicklung und Erprobung exemplarischer Vermittlungsmodelle des erlebnisorientierten Lehrens und Lernens bedarf der Mitarbeit von FachkollegInnen, Studierenden und Praktikern aus unterschiedlichen Handlungsfeldern von Bewegung, Spiel und Sport. Eine Dokumentation der Ergebnisse ist für das Jahr 2003 geplant.

Literatur

- Becker, P. (2002). Vom Erlebnis zum Abenteuer. *Sportwissenschaft*, 31, 3-16.
- Blankertz, H. (1977). *Theorien und Modelle der Didaktik* (10. Aufl.). München: Juventa.
- Böhnke, J. (2000). *Abenteuer- und Erlebnissport*. Münster: Lit.
- Eiflein, P. (2000). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Eiflein, P. (2002). Aspekte allgemeiner Spieltheorie und ihre Bedeutung für die Sportspieldidaktik. In K. Ferger, N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 124) (S. 147-154). Hamburg: Czwalina.
- Funke, J. (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J.W. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1998). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. (3., überarbeitete Aufl.) Neuwied: Luchterhand.
- Homfeld, H.G. (Hrsg.) (1995). *Erlebnispädagogik* (2., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neubert, W. (1990). *Das Erlebnis in der Pädagogik (1925)*. Lüneburg: Neubauer.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport*. Schorndorf: Hoffmann.
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik. Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. München: Sandmann.

- Schleske, W. (1977). *Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Schulze, G. (1997). *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. (7. Aufl.) Frankfurt/Main: Campus.
- Söll, W. (1996). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Lehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, J. (1995). „Werd ich zum Augenblicke sagen: verweile doch! Du bist so schön!...“ Skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 109-131.
- Treutlein, G., Funke, J. & Sperle, N. (1992). *Körpererfahrung im Sport* (2., überarbeitete Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

ROLAND MESSMER

Erlebnis, Erfahrung und Lernen – am Beispiel von Sportpädagogik und Erlebnispädagogik

Ich beginne zunächst mit einem Presseauschnitt aus der Neuen Zürcher Zeitung vom 21. Mai 2001:

„Glückliches Ende des Höhlen-Dramas im Jura / Die acht Schweizer am Samstagabend unverletzt geborgen.

bha. Goumois, 20. Mai. Die sieben seit dem frühen Mittwochabend in Goumois im französischen Jura in einer Höhle eingesperrten Zürcher Studenten und ihre Führerin sind am Samstagabend nach rund 75 Stunden unverletzt aus ihrer misslichen Lage befreit worden. Nachdem sie bereits am Freitagvormittag lebend in einem trockenen Stollen entdeckt worden waren, hatte sich ihre Rettung wegen des langsamen Abfließens des Wassers immer weiter verzögert. Einen Tauchgang durch einen engen Stollen mit starker Strömung hatten die Rettungskräfte den acht Eingeschlossenen nicht zumuten wollen.“

Was war geschehen: Die angehenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen waren, im Rahmen eines sogenannten Erlebnispädagogik-Kurses für eine ca. zwei Stunden dauernde Höhlenwanderung in die Höhle von Bief-Paroux gestiegen und bei ihrem Ausstieg durch einen plötzlichen Wassereinbruch blockiert worden.

Ihre glückliche Rettung – die Aktion dauerte über vier Tage – war begleitet von einem enormen Medieninteresse. Aber nicht erst seit diesen dramatischen Ereignissen in der Höhle Bief-Paroux wird über den Inhalt und die Wirkungen von erlebnispädagogischen Anlässen diskutiert. Erlebnispädagogik hat längst Eingang in eine pädagogisch orientierte Umgangssprache gefunden, was einen systematischen Zugang keineswegs vereinfacht. Interessanterweise werden unter dem Label „Erlebnispädagogik“ eine Fülle von Aktivitäten angeboten und z.T. auch verkauft. Ganz zu schweigen von den disparaten Zielsetzungen, die mit diesen Aktivitäten verbunden werden. Aus der Sicht der Sportpädagogik stellt sich bald einmal die Frage, inwiefern und ob überhaupt sich diese Erscheinungsformen von sportpädagogischen Aktivitäten unterscheiden lassen. Betrachtet man die Erscheinungsformen aus dem berühmten Fokus des grünen Marsmenschen – der weder Sinn noch Zweck der sich bewegenden Menschen erkennen kann – ist man schnell geneigt zu sagen, dass es sich hier um Synonyme handelt.

Andererseits lässt sich aus der Sicht der Sportpädagogik auch Kritik anbringen an einer zu konturlosen Beziehung. Ich möchte deshalb mit drei unterschiedlichen Zugängen die Beziehung von Erlebnispädagogik und Sportpädagogik näher betrachten.

Zunächst interessieren einmal die Orte von „erlebnispädagogischen“ Aktivitäten oder im Jargon des Sports: ihre „Sportplätze“ (i). Danach werde ich auf die Geschichten der Aktivitäten näher eingehen oder auf die „Syntax“ der zu beobachtenden Handlungsformen (ii). Abschließend werde ich die Erscheinungsformen der Aktivitäten oder die „Action“ näher betrachten um den Vergleich von Sportpädagogik und Erlebnispädagogik zu ermöglichen.

Es mag erstaunen, dass ich von Aktivitäten spreche und in keinem der drei Zugänge die Rede ist von Zielen und Absichten. In diesem Sinne wähle ich einen neopragmatischen Zugang, indem ich die Absichten und Ziele der Akteure bewusst ausklammere. Dies geschieht einerseits aus einem spezifisch individuellen Forschungsinteresse, aber auch aus der Tatsache, dass die Überprüfung der Zielsetzungen von erlebnispädagogischen Inszenierungen bereits intensiv beforscht worden ist (insbesondere die outward bound -Bewegung in den USA verfügt über eine breite Einstellungsforschung (vgl. REHM, 1999).

Solche Einstellungsforschungen erliegen aber oft einem naturalistischen Fehlschluss, indem die Aussagen – die Einschätzungen – der Teilnehmenden als realistische Effekte erlebnispädagogischer Inszenierungen dargestellt werden. Ich begegne solchen Ergebnissen aber mit großer Skepsis. Wenn die Teilnehmenden von erlebnispädagogischen Aktivitäten nicht so richtig wissen, was sie erwartet und wie sie auf die gestellten Anforderungen reagieren (Überraschung ist ein wesentliches Element der Erlebnispädagogik), dann erstaunt es nicht, dass sie diese Lücken gerne durch die im „Werbeprospekt“ aufgeführten Zielsetzungen füllen.

1 Orte der Aktivitäten „Spielplätze“

Den Begriff „Nicht-Orte“ entlehne ich bei AUGÉ (1992), der damit einen Ort bezeichnet, der aufgrund des Namens, den man ihm gibt, nicht ganz bei sich ist. Es sind Räume, die in bezug auf ganz bestimmte Zwecke konstituiert sind oder Reisewege in denen sich der Einzelne auch als Zuschauer empfinden kann, auch wenn ihn das Schauspiel nicht wirklich berührt.

Von ihren Wesen her tendiert der Sport eher zu solchen Nicht-Orten, während die Erlebnispädagogik den anthropologischen Ort (wie dies AUGÉ nennt) sucht. Ich möchte diese These an zwei Beispielen erläutern.

Die Abb. 1 stammt von der Ostwand des Eigers, nicht aber wie man bei diesem Label vermuten könnte von der Ostwand des Berges, sondern von der Ostwand des gleichnamigen Hotels in Grindelwald. Man könnte dies jetzt einfach als PR-Gag abtun. Man kann hinter diesem Label aber eine allgemeine Tendenz des Sports entdecken. Sport drängt zur Agonie, Sportler sind immer im Wettkampf – im weitesten Sinne, entweder mit sich selbst oder gegen andere. Diese agonistischen Züge verlangen nach Vergleichbarkeit. Deshalb werden Kletterwände gebaut, weil der Wettkampf auf den Eiger längst entschieden ist. Im Sportklettern, an künstlichen Kletterwänden lassen sich hingegen Bedingungen herstellen, die vergleichbar sind und damit einen Wettkampf erlauben. Diese Vergleichbarkeit, die Austauschbarkeit der Wände machen solche Sportplätze zu Nicht-Orten. Das ironische an der hier gezeigten Eiger-Ostwand ist deshalb nur, dass ein Nicht-Ort (also die Kletterwand, die es zu Tausenden in anderen Städten gibt) an einen anthropologischen Ort zurückkehrt, nämlich an den Ort, der durch die Eiger Nordwand berühmt wurde.

Sportplätze sind aber aus einem weiteren Grund Nicht-Orte. Sport drängt nicht nur zum Wettkampf, sondern auch zum Schauspiel. Sportler wollen gesehen werden, was ich am nächsten Beispiel (Abb. 2) zeigen möchte.

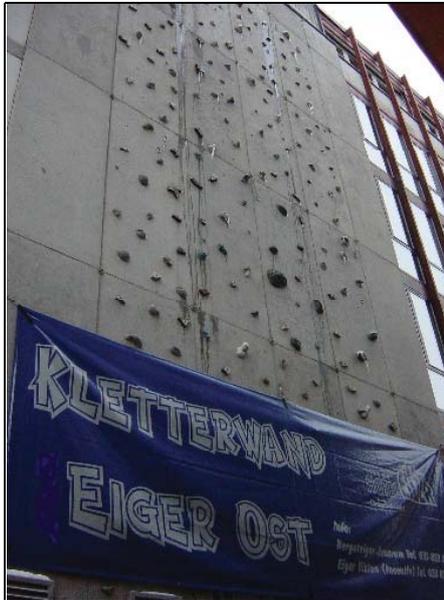


Abb. 1. Grindelwald „Eiger Ostwand“ 17. Feb. 2002.

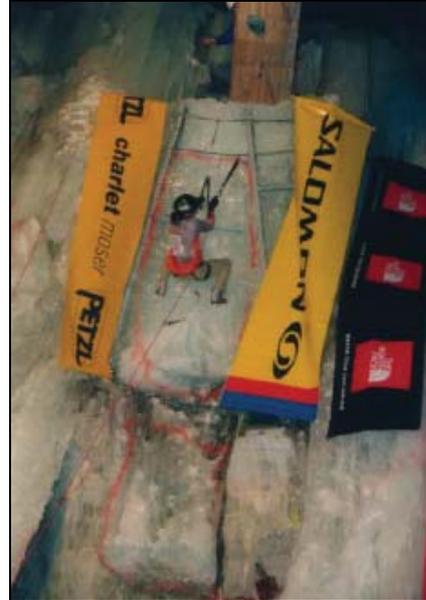


Abb. 2. Saas Fee 27. Nov. 1999.

Dieser Wettkampf im Eisklettern fand in Saas Fee nicht irgendwo an einer Eiswand statt (und wer schon einmal dort war, weiß, dass es davon genügend gibt), sondern im Parkhaus, genauer gesagt in der Zufahrtsschnecke zu den einzelnen Parkgeschossen. Selbstverständlich gibt es dort im Winter „Eisfälle“, die mit etwas Hinzutun zu imposanten Einwänden gewachsen waren. Für die Veranstalter war wohl weniger das Eis ausschlaggebend, als vielmehr der Nicht-Ort Parkhaus, der den Wettkampf für Zuschauer zugänglich machte.

Diese beiden Beispiele zeigen exemplarisch, wie sich der Sport und die Erlebnispädagogik in bezug auf ihre Spielplätze, Schauplätze unterscheiden.

Sport...

- ist weniger welterschließend als welterzeugend.
- bewegt sich tendenziell von offenen Strukturen zu geschlossenen, normierten, vergleichbaren, messbaren, berechenbaren.
- als Bewegung ist ein Phänomen und empirisch feststellbar.

Erlebnispädagogik...

- ist weniger welterzeugend als welterschließend (das Subjekt eingeschlossen).
- Erlebnispädagogik bewegt sich von geschlossenen Strukturen zu offenen, überraschenden, unvergleichlichen und unberechenbaren Aktivitäten.
- als Bewegung ist semiotisch, als Erkenntnisprozess feststellbar.

Es erstaunt deshalb nicht, dass die Erlebnispädagogik die Natur sucht. Man könnte jetzt einen hier Kategorienfehler einwenden, weil ich nur den Sport und nicht die Sportpädagogik mit der Erlebnispädagogik vergleiche. Der Hinweis auf die normierten sportpädagogischen „Nicht-Orte“, wie Turnhallen, Sportplätze soll hier zunächst als Replik genügen. In meinem nächsten Zugang werde ich aber explizit von der Sportpädagogik ausgehen.

2 Geschichten oder Syntax

Wenn ich von der Syntax spreche, meine ich exemplarische Handlungsabläufe oder Geschichten die typisch für die beiden Systeme sind. In diesem Sinne fehlt den erlebnispädagogischen Geschichten die Kontinuität. Sie leben vom Event, das Vorher und das Nachher sind z.B. bei Höhlenwanderung von Goumois unbedeutend, oder stehen zumindest in keinem Zusammenhang mit der unmittelbaren Aktivität. Erlebnispädagogische Geschichten betonen das einmalige Erlebnis, auch wenn behauptet wird, dass längerfristige Effekte erzielt werden können. Dieser Beweis steht aber noch aus.

Der Aspekt der Zeit ist aber ein entscheidender Faktor bei der Bewertung von Erziehungsprozessen (vgl. dazu ausführlicher THIELE, 1998). Erlauben Sie mir hier ein Modell einzuführen, das ich in Anlehnung an Bruner und Eco für didaktische Geschichten entwickelt habe (MESSMER, 2002, S. 81).

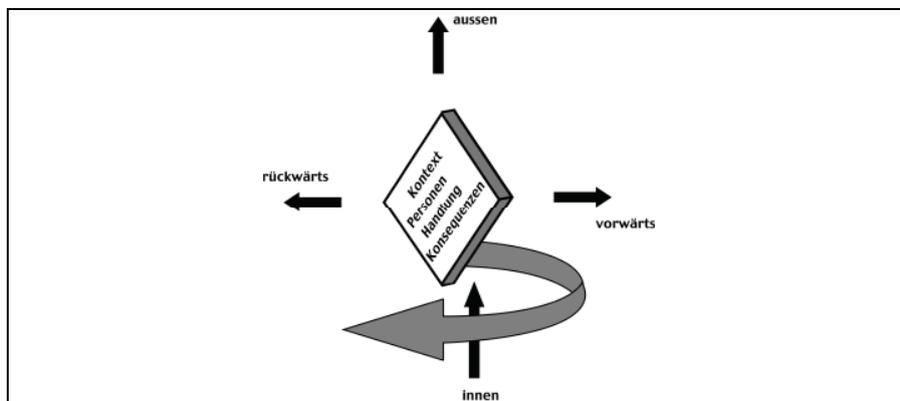


Abb. 3. Die Syntax pädagogischer Geschichten.

Selbstverständlich haben erlebnispädagogische Aktivitäten ein Vorher und ein Nachher. Aber das Erlebnis als solches ist auswechselbar, es spielt keine Rolle, ob der Event als Höhlenklettern oder als Segeltörn inszeniert wird. Durch diesen Eventcharakter fehlt der Erlebnispädagogik aber die *Substanz* (im Modell als Rhombus dargestellt) in der Syntax. Der *Kontext* wird, wie bereits angesprochen beliebig, Hauptsache er ist neu, überraschend und abenteuerlich.

Die *Personen* lassen sich auf zwei Kategorien reduzieren, geschafft oder nicht geschafft. Die Handlungen als solche sind absolut marginal, es geht nicht um Handlungskompetenz, auch nicht um Bewegungslernen.

Die *Konsequenzen* sind diffus, ausgenommen man bleibt in einer Höhle sitzen... Für eine Pädagogik sind aber genau dies Momente, die es nach DEWEY (der aber gerade von der Erlebnispädagogik oft als „ihr“ Vertreter bemüht wird) zu vermeiden gilt. DEWEY vertritt eine holistische Prämisse, wonach

„wir weder unsere Erfahrung von Dingen und Ereignissen isoliert machen noch unsere Meinung darüber auf nämliche Weise bilden, sondern immer nur in Verbindung mit einem kontextuellen Ganzen. Letzteres nennt man eine Situation; ein Objekt oder Ereignis ist immer ein spezieller Teil, eine Phase oder ein Aspekt einer umgebenden erfahrenen Welt ... [und] ragt auffallend daraus hervor ... weil der totale Komplex der Umwelt ein bestimmtes Problem oder einen bestimmten Genuss darstellt“ (in SHUSTERMAN, 2000, S. 90).

Die Sportpädagogik kann sich eine Singularität ihrer Veranstaltungen nicht leisten. Hier liegt auch die Gefahr, der Übernahme erlebnispädagogischer Konzepte in die Sportpädagogik. Das Ereignishafte, als Reiz einer Erlebnispädagogik, kann nicht dreimal die Woche (wenn wir von drei Stunden Sportunterricht ausgehen) neu inszeniert werden. Auch im Verein liegen die Absichten nicht in einer momentanen Befindlichkeit, sondern in Veränderungen des Bewegungsverhaltens. Damit komme ich zum dritten Zugang zur Handlung selbst, zur Aktivität.

3 Aktivität

Machen wir also die Probe an einzelnen Beispielen, inwiefern sich Sportpädagogik von Erlebnispädagogik unterscheidet. An zwei Beispielen, die beide die Aktivität Segeln betreffen möchte ich aufzeigen, worin die Unterschiede zwischen Erlebnispädagogik und Sportpädagogik liegen.

Das Beispiel das für die Sportpädagogik steht betrifft ein Projekt des Swiss Sailing, dem Landesverband schweizerischer Segel- und Surfclubs. Swiss Sailing möchte mit dem Projekt „Segeln als Schulsport“ nach eigenen Angaben die Zusammenarbeit zwischen Segelclubs und Schulen fördern und Segellager als Alternative zu anderen Schullagern fördern. Das Projekt ist explizit „erlebnispädagogisch“ ausgerichtet (vgl. www.swiss-sailing.ch/schuss).

Das zweite Beispiel betrifft ein Erlebnispädagogisches Projekt aus der Sozialpädagogik. Das Jugendschiff „Ruach“ wird vom Jugendheim Sternen in Weissenburg (Bern, CH) betrieben und bietet nach eigenen Angaben:

„Ein erlebnispädagogisch angelegtes Therapieprogramm für Jugendliche von 12-16 Jahren, deren Persönlichkeitsentwicklung in ihrem jetzigen Lebensfeld ernsthaft gefährdet oder überhaupt nicht mehr möglich ist“ (www.jugendheimsternen.ch)

Für beide Angebote – Segeln als Schulsport und das Jugendschiff „Ruach“ steht zunächst eine identische Aktivität im Vordergrund: Segeln. Vielleicht ist der Vergleich eines Zweimast-Gaffelschoners im Mittelmeer mit Optimisten auf Binnenseen etwas gewagt. Trotzdem, mich interessieren die Tätigkeiten der Jugendlichen, resp. wie die Tätigkeit Segeln von den beiden Institutionen thematisiert wird. Ein Vergleich:

Tab. 1. Vergleich Schulsport – Jugendarbeit.

Segeln als Schulsport	Jugendschiff Ruach
Steuern, Kurse halten	Seemannsarbeit, wie z.B. Segelsetzen, Decks arbeiten, Rudergehen (das Schiff steuern), Navigationsarbeiten
Schottführung	Taklerarbeiten (Leinen- und Segelwartung)
Verschiedene Kurse mit entsprechender Segelstellung	entrostern, schleifen, malen, lackieren
Segeltrimm	Maschinenwartung, Gerätewartung
Kentern, Boot aufstellen	Reinigungsarbeiten
Ruder bedienen	Bord-Haushaltsarbeiten, Kochen, Wäsche waschen, etc.
Steuern mit Pinnenverlängerung	Büro- und Informatik EDV

Die Tabelle zeigt, während auf dem Jugendschiff der Event des Segeltörns im Vordergrund steht, steht für das Segeln im Schulsport die Fertigkeit Segeln zentral. Für die Jugendlichen auf der Ruach geht es um ein Time-out, das z.B. dem Drogenentzug dient, der durch elementare Erlebnisse gleichsam ausgelöst werden soll. Für die Schülerinnen und Schüler im Projekt Segeln als Schulsport geht es in erster Linie um das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sport Segeln. Das Beispiel zeigt, dass das Erlebnis Segeln hier auf längere Zeit und damit auf die Erfahrung Segeln ausgerichtet ist. Erlebnis und Erfahrung stehen dabei in einem engen Zusammenhang. Im Gegensatz dazu steht das Erlebnis auf der Ruach nur bedingt in einem Zusammenhang mit den Erfahrungen der Jugendlichen, die es zu verändern gilt. Aber genau darum geht es DEWEY (1974) in einer erlebnisorientierten Pädagogik:

„Jede einzelne Erfahrung mag für sich lebendig, kraftvoll und interessant sein und doch kann ihre Zusammenhangslosigkeit desintegrierte, zerstreute Verhaltensformen entstehen lassen. Aus solchen Verhaltensformen folgt dann die Unfähigkeit, künftige Erfahrungen zu beherrschen“ (S. 253).

Der Vergleich scheint vielleicht mehr eklektisch als analytisch, was aber die Frage nach dem Unterschied nicht verändert. Sportpädagogik und Erlebnispädagogik sind keine Synonyme, sie sind zumindest was die hier dargestellten Aspekte betrifft eher als Antonyme zu erfassen. Dies gilt es m.E. vor allem für die Sportpädagogik zu beachten. Sport wird in der Erlebnispädagogik zum Spielplatz, zum Mittel für andere Zwecke. Und davon darf Sportpädagogik m.E. nicht ausschließlich handeln.

Literatur

- Augé, M. (1992). *Non-Lieux – Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung* (Hrsg. von W. Correl, mit der Übersetzung von „Experience and Education“). München, Basel: E. Reinhardt.
- Messmer, R. (2002). *Didaktik in Stücken. Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung*. Magglingen: Eidg. Fachhochschule für Sport.
- Rehm, M. (1999). Evaluationen erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum. In F.H. Paffrath, A. Salzmann, & M. Scholz (Hrsg.), *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik* (S. 153-172). Augsburg: ZIEL.
- Shusterman, R. (2000). Dewey über Erfahrung: Fundamentalphilosophie oder Rekonstruktion? In H. Joas (Hrsg.), *Philosophie der Demokratie* (S. 81-115). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Speich, W. (2001). *Segeln als Schulsport* (Manuskript). o.O.
- Thiele, J. (1995). „Werd ich zum Augenblicke sagen: verweile doch! Du bist so schön!...“ Skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 109-131.

FRANZ BOCKRATH

Erleben als pädagogische Kategorie?

Das Erleben gilt neben der Erfahrung als Grundkategorie des Mensch-Welt-Verhältnisses. Während jedoch Erfahrungen methodisch und systematisch zu Erkenntnissen integriert werden, gilt dies für Erlebnisse nicht in gleicher Weise. Erlebnisse sind zuerst durch die Perspektive des Erlebenden bestimmt und betonen dadurch die subjektive Seite des menschlichen Daseins. So wird insbesondere in der Lebensphilosophie, die das Erleben zum Programm erhebt, das Mensch-Welt-Verhältnis einseitig vom Erlebenden aus gedeutet – mit der Folge, dass über ‚das Leben‘ und ‚die Welt‘ keine rationalen, sondern nur mehr metaphysische Aussagen getroffen werden.

Doch sieht man einmal von diesen nicht mehr um Objektivität (Verallgemeinerbarkeit, Überprüfbarkeit, Nachvollziehbarkeit) bemühten Schlussfolgerungen ab und konzentriert sich statt dessen auf den Ausgangspunkt dieses Ansatzes, dann zeigt sich, dass hier der Versuch gemacht wird, vorsprachliche Ordnungs- und Strukturierungsleistungen zu erfassen, die in theoretischen Ansätzen kaum berücksichtigt werden. Hierzu gehören etwa Fragestellungen nach dem besonderen Charakter des Durchlebens von Vollzügen und Ereignissen – oder allgemein: nach dem Erfassen von Bewegungen, Übergängen und Veränderungen. Und in diesem Sinne gehört das Erleben als Kategorie nicht mehr nur zu einer Philosophie des Lebens (BERGSON), sondern etwa auch zur Philosophie der symbolischen Formen (CASSIRER) beziehungsweise zur Soziologie der Praxis (BOURDIEU).

Im folgenden ist daher beabsichtigt, zunächst die Unterschiede des Erlebnisbegriffes in den soeben genannten Konzeptionen zu skizzieren (1), bevor in einem zweiten Schritt überprüft werden soll, inwieweit die sportpädagogischen Diskussion hiervon beeinflusst ist (2). Die Frage nach dem sozialen Sinn des Erlebens in der Pädagogik soll abschließend angesprochen werden (3).

1 Erleben in theoretischer Perspektive

Die Frage, ob das Erleben theoretisch überhaupt fassbar ist, da schon die Etymologie des Wortes erkennen lässt, dass es zuerst im „Inneren des Selbst“¹ zu verorten ist, beschäftigt die kulturwissenschaftliche Diskussion seit ihren Anfängen. An drei Beispielen soll daher zumindest in groben Zügen angedeutet werden, welche Positionen in diesem Zusammenhang ausgebildet wurden. Dabei wird deutlich werden, dass das Erleben nicht im Innern verbleibt, sondern vielmehr als sichtbarer

¹ Während das Verb „erleben“ auch mit den Worten „von innen heraus leben“ zu umschreiben ist, richtet sich das Verb „erfahren“ auf etwas, das „außerhalb von uns“ liegt. Vgl. dazu GRIMM (1889), s.v. „erleben“ und „erfahren“.

Ausdruck des Inneren beziehungsweise als praktischer Ausdruck sozialer Verhältnisse zu verstehen ist.

(a) Der lebensphilosophische Ansatz von BERGSON steht unter der zentralen Absicht, die vorsprachlichen Ordnungs- und Strukturierungsleistungen zu erkennen, durch die wir erst in die Lage versetzt werden, Bewegungen, Ereignisse und Vollzüge als solche wahrzunehmen. In seinem 1889 erschienenen Werk ‚Zeit und Freiheit‘ unternimmt er den Versuch, am Beispiel der dort so genannten „rein inneren Zustände“² des Bewusstseins, den Zugang des Ich zu den eigenen Erlebnissen zu entschlüsseln. In diesem Zusammenhang stellt sich das grundsätzliche Problem, wie es gelingen kann, den Ereignischarakter unseres Lebens zu erfassen beziehungsweise darzustellen. Denn wenn das innere Erleben, der Geschehnischarakter unseres Handelns oder auch die wahrnehmbaren Veränderungen der Wirklichkeit nicht nur für den kurzen Augenblick ihres Auftretens aufscheinen sollen, bedarf es einer besonderen Form der Wahrnehmung, die beweglich und dauerhaft zugleich ist, damit ein Zusammenhang des Erlebens überhaupt möglich ist.

Im Unterschied zur neuzeitlichen Philosophie, die das Bewusstsein des Ich im reflexiven Denken und Zweifeln begründet, entwickelt BERGSON eine Theorie der Bildwahrnehmung, um innere Erlebnisse und äußere Ereignisse nicht nur als Zustand, sondern in ihrem Ablauf erfassen zu können. Denn auch die vermeintliche Selbstgewissheit des kantischen „Ich denke“³, auf das alle Erkenntnis gegründet wird, bleibt vom Prozess des Denkens gelöst, da eine abstrakte Perspektive schon als gültig vorausgesetzt ist, bevor einzelne Erfahrungen überhaupt gemacht werden können. In dem Augenblick jedoch, in dem eine übergeordnete Perspektive notwendig erscheint, erfolgt bereits eine Herauslösung aus den Veränderungen der Geschehnisse. Folglich bleibt zwischen dem aktuellen Vollzug und seiner Synthesis – oder anders gesagt: zwischen dem Ereignis und seiner Form – eine unüberbrückbare Differenz. BERGSON versucht nun dieses Problem zu lösen, indem er auf den Unterschied zwischen dem „Gebiet subjektiver Tatsachen“⁴ einerseits sowie der äußeren Welt andererseits verweist. Während die räumlichen Gegenstände streng voneinander geschieden sind, da sie immer nur an einem bestimmten und nicht zugleich an einem anderen Ort sein können, zeichnet sich das innere Erleben dadurch aus, dass verschiedene Vorstellungen, Gefühle und Strebungen gleichzeitig auftreten, ineinander fließen und aus dem Strom unseres Bewusstseinslebens hervortreten. Diese „qualitative Mannigfaltigkeit“⁵ der nicht nur vorgestellten, sondern tatsächlich „erlebten Dauer“⁶, bleibt freilich unbestimmt und damit letztlich unaussprechlich. Eine gewisse Formung erfolgt nach Bergson allein über die Heraus-

2 BERGSON (1999, S. 9).

3 „Das: *Ich denke*, muß alle meine Vorstellungen begleiten *können*; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches eben so viel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein.“ Vgl. zu dieser transzendentalen Bestimmung des Selbstbewusstseins bei KANT (1981, S. 132-133; Hervorhebungen im Original).

4 BERGSON (1999, S. 9).

5 BERGSON (1999, S. 167). BERGSON spricht in diesem Zusammenhang auch von der „reinen Qualität“ sowie der „Intensität“ psychischer Zustände. Vgl. ebd.

6 Vgl. BERGSON (1999, S. 144).

bildung entsprechender Wahrnehmungsbilder, die jedoch – gemessen an räumlichen Maßstäben – ebenfalls keine festen Konturen aufweisen.

Dass BERGSON diese „unmittelbare Perzeption“⁷ des Bewusstseins als einen inneren Vorgang begreift, wird deutlich an seiner Unterscheidung zwischen den äußeren Wahrnehmungen, die auf räumliche Gegenstände zielen, sowie den reinen Wahrnehmungen, die auf sich selbst verweisen. Für BERGSON stimmen nur die reinen Wahrnehmungen und Bilder mit dem jeweiligen „Grundton“⁸ des eigenen Erlebens überein und sind – wie er sagt – „ganz in der Gegenwart befangen“⁹. In der Regel werden jedoch unsere Wahrnehmungen ebenso wie die durch sie hervorgegerufenen Bilder durch zahlreiche Eindrücke und Erinnerungen gespeist, wodurch „Täuschungen aller Art“¹⁰ entstehen, da „das Ich in seiner ursprünglichen Reinheit“ nunmehr „den sichtbaren Stempel der äußeren Welt“¹¹ trägt. Je stärker wir also den Notwendigkeiten der äußeren Welt unterworfen sind, desto unpersönlicher werden schließlich die erzeugten Bilder und desto weiter entfernen wir uns von der Intensität des eigenen Erlebens. Der Druck der gesellschaftlichen Verhältnisse, so könnte man diesen Gedanken zuspitzen, lastet schwer auf dem „lebendigen Ich“¹², das jedoch zu retten ist, wenn alles Statische, Mechanische und Leblose überwunden wird – oder mit BERGSON gesprochen:

„wenn wir durch eine starke Anspannung der Reflexion unsre Augen von dem Schatten abwenden, der uns nachfolgt, und in uns selbst zurückgehen.“

Auch wenn es stimmt, dass BERGSON die nicht gelöste Frage nach dem individuellen Erleben neu stellt, werden die beklagten Entfremdungen eher verharmlost, da sie rein äußerlich bleiben, ohne das „tiefe, wahre Selbst“¹³ zu gefährden. Diese unvollständige, weil einseitige Sichtweise ist Bergsons dualistischer Grundorientierung geschuldet, die in ihrer Suche nach einem Ausweg schließlich bis zur Annahme einer „ursprünglichen Schwungkraft des Lebens“¹⁴ sich versteigt. Die lebensphilosophische Kritik verfehlt ihren Gegenstand vor allem deshalb, weil sie versucht, Inneres und Äußeres gegeneinander auszuspielen, anstatt beide in ihrem Zusammenhang zu begreifen.¹⁵

(b) Den Versuch, einen Zusammenhang zwischen innen und außen herzustellen, unternimmt dagegen Ernst Cassirer im Rahmen seiner in den zwanziger Jahren

7 Vgl. BERGSON (1999, S. 82).

8 BERGSON (1999, S. 33).

9 BERGSON (1991, S. 18).

10 Ebd.

11 BERGSON (1999, S. 166).

12 So spricht BERGSON ausdrücklich von „zwei verschiedene Ichs“ und unterscheidet das fundamentale, lebendige Ich einerseits von dem räumlichen, sozialen Ich andererseits. Siehe dazu BERGSON (1999, S. 171-174).

13 Vgl. dazu BERGSON (1999, S. 104 und S. 162-163).

14 Vgl. zur spekulativen Lehre vom „élan vital“ als ursprünglich identische „lebendige Kraft“ BERGSON (1912, S. 95 und S. 255-258).

15 Im Unterschied insbesondere zu Nietzsches kritischer Deutung der Selbstentfremdung des Lebens im Geist, argumentiert die spätere Lebensphilosophie – etwa auch bei Klages, Lessing, und Seidel – kaum noch dialektisch und fällt damit deutlich hinter bereits gewonnene Einsichten zurück. Vgl. dazu die leistungswerte Abhandlung von LERSCH (1932).

des letzten Jahrhunderts entstandenen „Philosophie der symbolischen Formen“¹⁶. An unterschiedlichen Beispielen zeigt er auf, wie das „Chaos der sinnlichen Eindrücke“ durch die Fähigkeit zur schöpferischen Gestaltung in eine „feste Gestalt“¹⁷ gebracht wird. Für CASSIRER gehört es zur nichthintergehbaren Voraussetzung des Menschen als Ausdruckswesen, dass die mannigfachen Eindrücke in eine bildliche oder begriffliche Form überführt werden. Dabei reichen die unterschiedlichen Weisen der Sinnerzeugung von den einfachsten Wahrnehmungsbildern bis zu den –so auch genannten –höchsten Kulturgütern. Für CASSIRER kann somit alles Träger von Bedeutung sein – und das heißt: augenblicklich sinnvoll werden. Am Beispiel einer einfachen geschlängelten Linie lässt sich zeigen, wie diese etwa als magisches Zeichen, als künstlerische Darstellung, als graphische Veranschaulichung eines mathematischen Algorithmus oder ähnliches gedeutet werden kann. Denn nach CASSIRER sind Bedeutungen nicht bereits durch bestimmte Bedeutungsträger festgelegt, sondern werden erst im Deutungsprozess artikuliert. Da diese Deutungs- beziehungsweise Symbolisierungsvorgänge wiederum abhängig sind von den jeweiligen Medien, die hierfür verwendet werden, sind trotz aller Vielfalt im einzelnen bestimmte Regelmäßigkeiten der Strukturierung erkennbar. CASSIRER fasst diese unter den Begriff der „symbolischen Formen“:

„Jede echte geistige Grundfunktion hat mit der Erkenntnis den einen entscheidenden Zug gemeinsam, daß ihr eine ursprünglich-bildende, nicht bloß nachbildende Kraft innewohnt. Sie drückt nicht bloß passiv ein Vorhandenes aus, sondern sie schließt eine selbständige Energie des Geistes in sich, durch die das schlichte Dasein der Erscheinung eine bestimmte ‚Bedeutung‘, einen eigentümlichen ideellen Gehalt empfängt. Dies gilt für die Kunst, wie es für die Erkenntnis gilt; für den Mythos, wie für die Religion.“¹⁸

Im Mythos etwa erfolgt der Übergang vom Ergriffenwerden zum Erfassen einer symbolischen Gestalt durch die Heraushebung bestimmter Ereignisse aus dem gewöhnlichen Erfahrungszusammenhang. Tiefe Emotionen wie Angst, Lust, Hoffnung oder Hass sind in der Regel Anlass hierfür. Die Bändigung dieser überwältigenden Gefühle geschieht dadurch, dass ein symbolischer Ausdruck gefunden und damit ein erster Schritt zur Objektivierung getan wird.¹⁹ So werden beispielsweise im Animismus bestimmte Dinge als beseelt vorgestellt, ausgesuchte Räume werden danach unterschieden, ob sie heilig oder profan sind, einzelne Handlungen werden ritualisiert, Bilder und Worte tabuisiert usw.²⁰ Entscheidend ist, dass durch diese Maßnahmen Naturvorgänge beeinflusst und bestimmte Wirkungen hervorgebracht werden sollen. Hierbei arbeitet der Mythos noch mit dem Mittel anschaulicher Unterscheidungen, während in anderen symbolischen Formen zunehmend abstraktere Darstellungen und Bedeutungen wichtig werden. Doch bereits auf dieser magischen Stufe des Ausdruckserlebens, auf der die erzeugten Bilder noch

16 Vgl. CASSIRER (1994a, b und c).

17 CASSIRER (1994a, S. 43).

18 CASSIRER (1994a, S. 9).

19 „Kunst gibt uns eine Einheit der Intuition; Wissenschaft gibt uns eine Einheit des Denkens; Religion und Mythos geben uns eine Einheit des Fühlens“ (CASSIRER, 1994d, S. 53).

20 Vgl. dazu im einzelnen CASSIRER (1994b, S. 78-90; 1994c, S. 68-107; 1994d, S. 7-69).

„nicht als Symbole, sondern als Realitäten betrachtet“²¹ werden, findet eine erste Distanzierung von der Unmittelbarkeit des Erlebten statt. Diese Distanzierung, die im mythischen Denken allerdings noch stark eingeschränkt ist²², führt nicht nur zu einer Verobjektivierung der eigenen Erlebnisse, sondern ist für CASSIRER zugleich eine notwendige Bedingung für die Entfaltung des Menschen. Denn neue Handlungsspielräume entstehen erst, wenn möglichst vielfältige Ausdrucksformen ausgebildet werden, die zum Merkmal einer weder festgelegten noch widerspruchsfreien kulturellen Entwicklung gehören.²³

Im Unterschied zum inneren Erleben bei Bergson, bezeichnet das Ausdruckserleben bei CASSIRER eine Grundform des „Verstehens der Welt“²⁴, womit zugleich der Anspruch auf eine unmittelbare Erfassung des Wirklichen aufgegeben wird. Die verschiedenen Weisen des Weltverstehens beruhen ausdrücklich auf einer Vermittlung des sinnlich Gegebenen und symbolisch Gestalteten.²⁵ Und selbst wenn ein einzelner, überwältigender Ausdruck als eine primäre Gegebenheit (*donée immédiate*) im Sinne Bergsons empfunden werden kann, erscheint für CASSIRER der „metaphysische Dualismus“ zwischen dem Sinnlichen und Geistigen erst in der Form der „Wechselbeziehung und der Korrelation“ überbrückbar.²⁶ Das heißt mit anderen Worten: spätestens im Prozess der Formbildung und Symbolisierung sind beide Seiten wieder notwendig aufeinander verwiesen.²⁷ Offen ist allerdings, ob dieses Ergebnis ebenso für die Überbrückung des „physischen Dualismus“ gilt, der erst in den Blick gerät, wenn die vermeintlich „selbständige Energie des Geistes“ auf ihre materiellen Voraussetzungen zurückgeführt wird.

(c) Das Erleben bezeichnet für BOURDIEU weder eine „rein innere Qualität“, wie bei BERGSON, noch eine „geistige Grundfunktion“, wie bei CASSIRER. Philosophische Erklärungsversuche der beschriebenen Art sind für ihn bestenfalls geeignet, eine allgemeine Theorie des Erlebens zu begründen; ihre praktische Bedeutung wird hierdurch gleichwohl nicht erfasst. Anstatt das Erleben unter theoretischer Perspektive neu zu analysieren, geht BOURDIEU deshalb umgekehrt vor, indem er aufzeigt, wie die nur vermeintlich „zuschauenden“ (vgl. *theôrein; theoria*) Zugangsweisen ihren Gegenstand verändern und bis ins Gegenteil verkehren. Im Mittelpunkt seines

21 CASSIRER (1994d, S. 66).

22 Vgl. dazu auch die Diskussion über die Auswirkungen mythischer Denkstrukturen in Verbindung mit moderner Technologie bei CASSIRER (1994d, S. 360-390). Für den modernen Sport siehe BOCKRATH (2001, S. 95-105).

23 „Der Fortgang besteht darin, daß gewisse Grundzüge, gewisse geistige Bestimmtheiten der früheren Stufen nicht nur weitergebildet und ergänzt, sondern daß sie vermeint, ja daß sie schlechthin vernichtet werden“ (CASSIRER, 1994b, S. 281). Interessant ist, dass bei diesem Entwicklungsprozess substanziale Vorstellungen nach und nach durch Systeme von Relationen ersetzt werden. Vgl. dazu etwa in der modernen Physik den Übergang vom „Substanz-“ zum „Funktionsdenken“ (CASSIRER, 1994c, S. 524-560).

24 CASSIRER (1994a, S. V).

25 Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass das Ausdruckserleben bei CASSIRER gerade zu Beginn, „wo das Leben noch ganz im Phänomen des Ausdrucks verharrt“, eher passiv erlitten als gestaltend ergriffen wird. Vgl. dazu CASSIRER (1994c, S. 99-100).

26 CASSIRER (1994a, S. 19).

27 Dies gilt nach CASSIRER also auch für „die reine *Funktion* des Geistigen“, die „im Sinnlichen ihre konkrete Erfüllung suchen muß“. Vgl. ebd. (Hervorhebung im Original).

Interesses steht daher u.a. die Frage nach dem Verhältnis des praktischen Erlebens zu seinen theoretischen Rekonstruktionen.²⁸ Für ihre Beantwortung ist es erforderlich, den – wie er sich ausdrückt –, „souveränen Standort“ zu verlassen und „sich *in*, die wirkliche, sinnliche Tätigkeit als solche‘, d.h. *in* ein praktisches Verhältnis zur Welt zu versetzen“.²⁹ Es bedarf also einer Sichtweise, bei der die im gesellschaftlichen Umgang erworbenen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata nicht mehr als „rein innere“ oder „geistig wirksame Kräfte“, sondern als praktisch einverlebte und aktiv hervorgebrachte Fähigkeiten verstanden werden.³⁰

Am Beispiel der Zeitwahrnehmung lässt sich der Unterschied zwischen ihrer theoretischen und praktischen Bedeutung veranschaulichen. Während die praktisch erlebte Zeit mit bestimmtem Tempo, Rhythmus und in unumkehrbarer Richtung abrollt, wobei die einzelnen Momente erst für die betroffenen Akteure einen sinnvollen Zusammenhang ergeben, sind diese Besonderheiten für den außenstehenden Beobachter und Analytiker eher uninteressant. Statt mit ihrer spezifischen Dauer und dem konkreten Zeiterleben, beschäftigt sich die objektivierende Betrachtung nur mit den Zeitverläufen, die von der spezifischen Sicht der Akteure gerade unabhängig sind. Erst auf diese Weise ist es möglich, bestimmte Zeiteinheiten festzulegen, genaue Messungen durchzuführen, ausgewählte Zeitverläufe zu rekonstruieren, konkrete Zeiteffekte zu überwinden, kurz: „die Zeit zu ignorieren und damit die Praxis zu entzeitlichen.“³¹

Auch wenn BOURDIEU selbst den Begriff der „Dauer“³² verwendet, um das praktische Zeiterleben von seiner theoretischen Auflösung abzugrenzen, handelt es sich hierbei nicht um ein Plädoyer für ein unmittelbares, inneres Zeitverständnis im Sinne von BERGSON. Der Hinweis auf die subjektive Seite des Zeiterlebens ist nur verständlich vor dem Hintergrund, dass der Praxis eine eigene Logik zuerkannt wird, „die anders ist als die Logik der Logik, damit man der Praxis nicht mehr Logik abverlangt, als sie zu bieten hat.“³³ Die praktische Logik gründet nach BOURDIEU weder im autonomen Erleben, da dieses immer schon sozial vermittelt ist – auch wenn

28 Auch wenn BOURDIEU den philosophiegeschichtlich vorbelasteten Begriff des Erlebens nicht verwendet, finden sich bei ihm zahlreiche Beispiele, in denen Unterschiede zwischen erlebten Handlungsvollzügen und rekonstruierenden Nachvollzügen thematisiert werden. Die insbesondere in theoretischen Ausführungen kaum beachtete Differenz zwischen aktuellen Erlebnissen und ihren symbolischen Repräsentationen ist ein wichtiger Anlass für seine „Kritik der theoretischen Vernunft“. Siehe dazu BOURDIEU (1993, S. 154-159) sowie das Beispiel der Zeitwahrnehmung weiter unten.

29 BOURDIEU (1976, S. 228). Dort unter Bezugnahme auf Marx' Thesen über Feuerbach (Hervorhebung im Original).

30 Gerade hierin zeigt sich eine gewisse Verwandtschaft zu FOUCAULT, der die Disziplinierung des Körpers durch produktive Technologien der Macht in verschiedenen Institutionen untersucht. Vgl. dazu insb. FOUCAULT (1994, S.173-250). Doch während FOUCAULT vor allem den Aspekt der Unterwerfung des Subjekts unter die Strukturen der Macht analysiert, beschäftigt sich BOURDIEU sehr viel stärker mit dem Aspekt ihrer aktiven Aneignung und Einverleibung.

31 BOURDIEU (1993, S. 149). Zu den Unterschieden zwischen dem „alltäglichen und wissenschaftlichen Gebrauch von Zeit“ vgl. auch GEBAUER & WULF (1993, S. 292-316). Aus sportwissenschaftlicher Sicht siehe hierzu FRANKE (2000, S. 50-51 sowie 2001, S. 38-39).

32 BOURDIEU (1993, S. 149).

33 BOURDIEU (1993, S. 157).

gerade dies den direkt Betroffenen verborgen bleibt³⁴ – noch lässt sie sich auf die bereits bestehenden sozialen Verhältnisse reduzieren, da diese erst durch die Subjekte hervorgebracht und qua Anerkennung aufrechterhalten werden. Für Bourdieu liegt die Logik der Praxis beziehungsweise ihr praktischer Sinn daher in der sozialen Praxis selbst, das heißt in der aktiven Auseinandersetzung des einzelnen mit den Bedingungen seiner jeweiligen Umwelt. In diesem Zusammenhang erfolgt der Erwerb von Dispositionen und Kompetenzen in der Regel unbewusst³⁵, in den zahllosen alltäglichen Übungen, Nachahmungen, Wiederholungen und Disziplinierungen, so dass ein immer speziellerer Sinn für die jeweils maßgeblichen sozialen Erfordernisse ausgebildet wird. Und insofern diese Lernprozesse in erster Linie durch die Erlebnisse des Körpers vermittelt sind, erwirbt der einzelne ein praktisches, implizites gesellschaftliches Wissen, das seiner bewussten Einflussnahme entzogen bleibt, da es gleichsam in „Fleisch und Blut“ übergeht.

„Durch diese permanente, mehr oder weniger dramatische, aber der Affektivität, genauer gesagt dem affektiven Austausch mit der gesellschaftlichen Umgebung viel Platz einräumende Konfrontation dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein.“³⁶

Das Erleben ist demnach ein eminent praktischer und körperbezogener Vorgang, bei dem die Subjekte genau die sozialen Strukturen hervorbringen, durch die sie selbst hervorgebracht werden – wobei nur anzumerken ist, dass hierfür erhebliche Aufwendungen erbracht und Kämpfe ausgetragen werden müssen. Der „Lohn“ liegt in der gelungenen Anpassung an die jeweils vorherrschenden sozialen Normen, Haltungen, Einstellungen, Gefühle und Erlebnisse, die schließlich zur Gewohnheit und zum Schicksal werden, ohne die jedoch eine aktive Teilnahme und Teilhabe nicht möglich wäre: „Er (der Akteur, F.B.) fühlt sich in der Welt zu Hause, weil die Welt in Form des Habitus auch in ihm zu Hause ist: eine Not, aus der man eine Tugend gemacht hat, die eine Art Liebe zur Not einschließt, ein *amor fati*.“³⁷ Oder, auf unser Thema übertragen: Der einzelne sucht vor allem die Erlebnisse, die sein soziales Leben und Erleben kennzeichnen: eine Not, die ihn erst in die Lage versetzt, seinem Schicksal eine bestimmte Logik zu geben.³⁸

Folgt man der bisherigen Argumentation, dann lassen sich die folgenden Merkmale festhalten:

1. Wichtig bei BERGSON ist die Unterscheidung zwischen dauernden Erlebnissen und verräumlichten – das heißt gegenständlichen – Symbolisierungen.
 - Nicht haltbar ist jedoch sein Versuch, Erlebnisqualitäten auf die „Reinheit des Ich“ zurückzuführen.

34 So schließt für BOURDIEU die „doxische Erfahrung“ der sozialen Welt die Frage nach den besonderen Bedingungen ihrer Möglichkeit „per definitionem“ aus. Vgl. BOURDIEU (1976, S. 147).

35 „Die strengsten sozialen Befehle richten sich nicht an den Intellekt, sondern an den Körper, der dabei als „Gedächtnisstütze“ behandelt wird“ (BOURDIEU, 2001, S. 181).

36 Ebd.

37 BOURDIEU (2001, S. 183).

38 Es wäre allerdings falsch, würde man diese „bestimmte Logik“ nicht wiederum als „Logik der symbolischen Beziehungen“ deuten. Vgl. dazu BOURDIEU (1994, S. 73-74).

2. Wichtig bei CASSIRER ist die Wechselbeziehung zwischen dem subjektiven Ausdruckserleben und den verobjektivierenden Formen der Ausdrucksgestaltung.
 - Durch die Festlegung auf die „selbständige Energie des Geistes“ als gestaltende Kraft geraten allerdings die sozialen Voraussetzungen der Symbolbildung aus dem Blick.
3. In BOURDIEUS Logik der Praxis wird der Körper selbst zum gesellschaftlichen Symbol, das heißt er ist weder Produkt noch Produzent des Sozialen, sondern immer beides zugleich.
 - Dies bedeutet für eine praktische Logik des Erlebens: auch scheinbar individuell bestimmte Erlebnisse erwachsen aus dem körperlich erworbenen Wissen ihrer Träger und werden dadurch zum Ausdruck des Sozialen.

2 Erleben in sportpädagogischer Perspektive

Ein wichtiges Merkmal der hier aufgezeigten Positionen bezeichnet die jeweiligen Zugänge zu dem eingangs noch etymologisch hergeleiteten „Inneren des Selbst“: Bei BERGSON bleibt das „wahre Erleben“ tatsächlich im Inneren verhaftet, mit der Folge einer unüberwindbaren Dualität zwischen der „Reinheit des Ich“ und der entfremdenden „äußeren Welt“. Dagegen fasst CASSIRER das Erleben im Sinne eines idealistisch gefassten Wechselverhältnisses, bei dem das Subjekt sich erst in seinen Ausdrucksgestalten erkennt beziehungsweise entfaltet. Und bei BOURDIEU werden diese „Vergegenständlichungen des Geistes“ schließlich materiell gedeutet, das heißt als Symbolisierungen des Sozialen verstanden. Etwas salopp ließe sich formulieren, dass das Erleben zunächst von innen nach außen drängt, bis die Unterscheidung selbst fragwürdig wird, da beide Seiten notwendig aufeinander verwiesen sind.

Überträgt man diese Ergebnisse auf die sportpädagogische Diskussion, so finden sich zumindest zwei der hier geschilderten Zugangsarten wieder. Auch wenn der Erlebnisbegriff im ersten Beispiel, dem Konzept der Körpererfahrung bei FUNKE, nicht verwendet wird, da „eine Verschränkung von sinnlicher Wahrnehmung, Gegenstand der Wahrnehmung und Urteil“³⁹ angestrebt wird, ist ein Bezug auf vermeintlich direkte, primäre Erfahrungsqualitäten offensichtlich. Diese Erfahrungen werden bei FUNKE vor allem gebunden an Empfindungen und Sinneswahrnehmungen, mit dem Ziel, „dem Körper zu seinem Recht zu verhelfen“⁴⁰. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass auf der Grundlage einer theoretisch eher diffusen Kritik am beklagten „Leben aus zweiter Hand“⁴¹ zumindest die Möglichkeit der „Wiedereinführung des fühlenden, sinnlichen, autonomen Subjekts in der Bewegungspädagogik“⁴² eingeräumt wird. Nun mag man dem Autor zugestehen, dass

39 Vgl. FUNKE (1983, S. 106). In ähnlicher Weise siehe auch später FUNKE-WIENEKE (1991, S. 109-110).

40 Vgl. FUNKE (1980, S. 13-14).

41 FUNKE (1979, S. 69).

42 Vgl. dazu FUNKE-WIENEKE (1991, S. 112).

er keinen eigenen Beitrag zur Kultur- und Zivilisationskritik anstrebt. Doch wenn ein subjektorientiertes Gegenmodell in Aussicht gestellt wird, in dem Autonomieerfahrungen ausdrücklich zum Gegenstand einer „Körpererziehung“⁴³ erklärt werden, dann steht dieser Ansatz nicht mehr nur in Opposition zu einem technologisch geprägten Körperverständnis, sondern wird selbst begründungspflichtig.

Neben weiteren, an dieser Stelle nicht zu vertiefenden inhaltlichen Fragestellungen⁴⁴, ist die besondere Art der Gegenstandskonstitution bemerkenswert. So werden dem natürlich empfindenden Ich bei FUNKE die Erfahrungen „aus zweiter Hand“ gegenübergestellt, die als äußere Zwänge wirken, den Verlust primärer Erfahrungen zur Folge haben, die Authentizität bedrohen und damit zur Entfremdung führen. Beschrieben wird ein Zustand, den BERGSON bereits einhundert Jahre zuvor mit den Worten beklagt:

„Meistenteils leben wir uns selbst gegenüber äußerlich und gewahren nur das entfärbte Phantom unseres Ich, [...] wir leben mehr für die äußere Welt als für uns; wir sprechen mehr, als daß wir selber handelten.“⁴⁵

So positiv die Einbeziehung der körperlich-praktischen Seite in diesen Ausführungen zunächst erscheint, so verklärend wirkt der Rückbezug auf eine vermeintlich unverfälschte, ursprüngliche Natur des Menschen. Daher ist es wohl auch kein Zufall, dass die Unterscheidung zwischen scheinbar wahrhaftig erlebbaren und bloß indirekt vermittelten Körpererfahrungen sehr gut vereinbar ist mit BERGSONS Auffassung über die „Reinheit des Ich“.⁴⁶

Das zweite hier zu benennende Beispiel betrifft den Versuch, die zwischen Ich und Welt vermittelnden, sogenannten Leiberfahrungen ausfindig zu machen. In der Sportwissenschaft besitzt diese Position bereits eine längere Tradition und reicht etwa von GRUPES anthropologisch begründeten „Grundlagen der Sportpädagogik“ bis zu THIELES Ansatz „leiblicher Erfahrungen“.⁴⁷ Dieser Zugang stellt insofern eine Erweiterung des Körpererfahrungskonzeptes dar, als die zu entschlüsselnden Besonderheiten nicht hintergebar leiblicher Erfahrungen an der Konstitution innerer wie äußerer Phänomene immer schon beteiligt sind. Der Leib als Mittler zwischen Selbst- und Fremdbezügen dient insbesondere bei GRUPE als Ansatzpunkt für eine möglichst umfassende, nicht nur kognitiv ausgerichtete Persönlichkeitsbildung. Und obgleich dieser Ansatz schon sehr frühzeitig von den Vertretern einer neuen Sportdidaktik mit guten Gründen ideologiekritisch hinterfragt wurde⁴⁸, bleibt festzuhalten,

43 FUNKE (1979, S. 137).

44 Vgl. dazu u.a. SCHIERZ (1994, S. 40-54) sowie ausführlicher THIELE (1996, S. 99-144). Zur Ambivalenz sogenannter „Körpererfahrungen“ vgl. BOCKRATH (2001a, S. 30-41).

45 BERGSON (1999, S. 171).

46 Vgl. dazu etwa auch die Einschätzung von THIELE zum Konzept der Körpererfahrung: „Bei aller behaupteten Progressivität sind auch Tendenzen zu einem nostalgischen ‚Zurück zur ...‘ nicht zu verleugnen“ (THIELE, 1996, S. 141-142).

47 Vgl. dazu GRUPE (1969) und THIELE (1996). Erstaunlich ist, dass THIELE die Arbeiten von GRUPE in der hier genannten Arbeit nicht einmal erwähnt.

48 Vgl. dazu etwa LANGE (1975, S. 217-250). So wird beispielsweise die Auffassung eines vermeintlichen Eigenwertes der Leibeserziehung für die Entwicklung des Menschen kritisiert, zumal dieser bei GRUPE die Vermittlung sozial erwünschter Haltungen mit einschließt.

dass die Möglichkeiten einer leibanthropologischen beziehungsweise phänomenologischen Betrachtungsweise längst noch nicht ausgeschöpft sind.

Dies gilt auch für die ihre eigenen pädagogischen und normativen Grenzen reflektierende Position von THIELE. Der Vorteil seiner Arbeit liegt sicherlich in der Explikation unterschiedlicher Erfahrungstheorien für den sonst eher fraglosen Umgang mit sogenannten Erfahrungspraktiken – selbst wenn der pädagogische Ertrag auch nach Auffassung des Autors eher „traditionell und bieder“ ausfällt.⁴⁹ Doch da an erfahrungsorientierten Handlungsanleitungen in der Sportwissenschaft kein Mangel herrscht, sind begriffliche Erläuterungen und Abgrenzungen – wie etwa zwischen Empfindungen, Wahrnehmungen, Erlebnissen und Erfahrungen – durchaus nützlich und theoretisch hilfreich.⁵⁰ Zu ergänzen wären derartige Überlegungen etwa durch Fragestellungen, die auf die Besonderheiten nichtsprachlicher Vermittlungsprozesse abzielen. Hierzu gehört die Ausbildung sogenannter „Bilderwelten“ als leiblich-symbolische Repräsentationsformen ebenso wie die Frage nach der Formung raum-zeitlicher oder bewegungsbezogener Ordnungsmuster zur „Aneignung von Welt“.⁵¹

Kennzeichnend für die hier erwähnten Ansätze ist die Einsicht, dass Erlebnisse und Erfahrungen nur in bezug auf ihre sozialen Voraussetzungen verständlich sind:

„Bis in unser Innerstes sind wir geprägt von den Ausdrucks- und Vorstellungsformen, von den symbolischen Artikulationsformen überhaupt, die unsere kulturelle Umgebung ausmachen. Selbst in den Gefühlen, in denen wir unser ureigenstes Erleben empfinden, [...] bewegen wir uns in den symbolischen Welten, an denen auch – zumindest im Prinzip – alle anderen Mitglieder einer Kultur teilhaben.“⁵²

Der Fokus wäre demnach nicht nur auf die subjektive Seite des Ausdruckserlebens zu richten, sondern bedarf der Einbindung in soziale Kontexte. Da freilich auch komplexe Ich-Welt-Verhältnisse anfänglich noch selbstbezogen erlebt und erfahren werden, verwundert es nicht, dass in leibphänomenologischen Zugängen hierauf besonders geachtet wird. Wird jedoch das „leibliche Selbst“⁵³ nicht auch als „soziales Selbst“ verstanden, dann bleibt das Verhältnis beider zueinander äußerlich und allgemein. Um also den falschen Eindruck zu vermeiden, die unterschiedlichen Formen subjektiver Weltaneignung beruhten nur auf natürlichen, leiblichen oder – wie

49 So kann die Erfahrungsorientierung nach THIELE zunächst nur „helfen, sich in der Welt zurechtzufinden“ (1996, S. 294).

50 Vgl. dazu THIELE (1996, S. 173). Gerade in der Sportwissenschaft werden diese theoretisch deutlich voneinander zu unterscheidenden Begriffe in auffallend unspezifischer Weise verwendet. Vgl. dazu etwa GRUPE (1995, S. 21) sowie BECKER & FRITSCH (1998, S. 73-74).

51 Zur Bedeutung von Tast-, Hör- und Sehbildern als nichtsprachliche Repräsentationsformen, vgl. SCHWEMMER (2001, S. 11-32); zu den Besonderheiten raum-zeitlicher bzw. bewegungsbezogener Formungsprozesse vgl. beispielsweise FRANKE (2001a, S. 61-73) sowie GEBAUER & WULF (1998, S. 23-34); zur Frage des „leibgebundenen Verstehens“ vgl. SCHÜRSMANN (2001, S. 49-60).

52 SCHWEMMER (2001, S. 27).

53 So der Titel einer leibphänomenologischen Abhandlung von WALDENFELS (2000). Der Autor weist zwar zu Recht auf die Gefahren hin, den „Leib rein von sich selbst her zu denken“. Die gegebenen Hinweise zu den Selbst- und Fremdbezügen des Leibempfindens lassen allerdings offen, weshalb ich mir „nie ganz selber“ gehöre beziehungsweise was von „außen“ hinzukommt, zu dem ich mich in Beziehung setzen muss. Vgl. ebd., S. 43-44.

bei CASSIRER – geistigen Voraussetzungen, wäre der Blick zu erweitern, so dass Erlebnisse und Erfahrungen auch als soziale Phänomene deutlich werden.

3 Erleben als pädagogische Kategorie?

Bei dem Versuch, Erlebnisse und Erfahrungen zu entschlüsseln, stießen wir zu Beginn auf ein grundsätzliches Problem. Zwischen dem Vollzug und dem Nachvollzug leiblicher Phänomene bleibt ein scheinbar unüberwindbarer Zwiespalt. Eben diese Differenz thematisiert BERGSON, wenn er dauernde Erlebnisse und ihre symbolischen Vergegenständlichungen einander entgegensetzt. Und tatsächlich ist leicht nachzuvollziehen, dass etwa die Empfindung der Leichtigkeit einer Bewegung zu unterscheiden ist von den mehr oder weniger erfolgreichen Bemühungen, sie sprachlich auszudrücken, bildlich festzuhalten, graphisch zu veranschaulichen, mathematisch zu berechnen usw. Doch muss man sie nicht, wie bei BERGSON, von vornherein in das „Gebiet subjektiver Tatsachen“⁵⁴ verlegen. Ebenso könnte man, so unser Vorschlag, ihren nicht sagbaren beziehungsweise objektivierbaren Anteil im „Gebiet sozialer Tatsachen“ aufsuchen. In diesem Falle würden Empfindungen und Erlebnisse als Momente sozialer Vermittlungsprozesse in Erscheinung treten, die durch besondere „Techniken des Körpers“⁵⁵ hervorgebracht werden und dabei möglichst in „Fleisch und Blut“ übergehen. Dies gilt für methodische Übungen etwa im Bereich der Musik oder des Sports ebenso wie für scheinbar nebensächliche, alltägliche Gewohnheiten, die als praktische Wissensformen in die Körper eindringen und ihre eigene Logik entfalten. Zu diesen eher unbewusst angeeigneten Techniken zählen beispielsweise besondere Körperhaltungen, Manieren oder Umgangsformen, die in bestimmten sozialen Kontexten ausgebildet werden, wie auch habitualisierte Formen etwa des Schlafens, des Ausruhens, der Fortbewegung oder der Hygiene, deren Sinn vor allem darin besteht, „den Körper seinem Gebrauch anzupassen.“⁵⁶ Hieraus folgt, dass auch vermeintlich subjektive Empfindungen und leibliche Erfahrungen in Wahrheit einer sozialen Logik gehorchen, die weder zufällig noch beliebig ist. Denn obgleich dem einzelnen diese Logik in der Regel nicht bewusst wird, insofern sie als implizites Wissen in seinem Körper verankert ist, hat sie für ihn doch eine strukturierende, praktische Bedeutung. BOURDIEU drückt diesen Zusammenhang folgendermaßen aus:

„Wenn man auch sagen kann, daß er [der Handelnde, F.B.] *sich* entscheidet in dem Maße, in dem er die Situation konstruiert, so hat sich doch gezeigt, daß er das Prinzip seiner Wahl, das heißt seinen Habitus, nicht gewählt hat und daß die Schemata, mit denen er seine Welt konstruiert, selbst von der Welt konstruiert worden sind.“⁵⁷

54 Vgl. BERGSON (1999, S. 9).

55 Vgl. dazu MAUSS (1989).

56 MAUSS (1989, S. 219). An anderer Stelle spricht MAUSS in diesem Zusammenhang von der „sozialen Natur des ‚habitus‘“ und führt dazu aus: „Diese ‚Gewohnheiten‘ variieren nicht nur mit den Individuen und ihren Nachahmungen, sie variieren vor allem mit den Gesellschaften, den Erziehungsweisen, den Schicklichkeiten und den Moden, dem Prestige. Man hat darin Techniken und das Werk der individuellen und kollektiven praktischen Vernunft zu sehen [...]“ (MAUSS, 1989, S. 202-203).

57 BERGSON (2001, S. 191; Hervorhebung im Original).

Das Unsagbare des Erlebens läge demnach also nicht tief verborgen in der „Reinheit des Ich“, sondern zeigt sich vielmehr in dem Spannung und Aufmerksamkeit erheischenden, praktischen Begreifen der Welt. Und insofern dieses Begreifen nicht von einem äußeren, souveränen Standpunkt aus kontrolliert wird, sondern – wie es bei BOURDIEU heißt –, „in der Hitze des Gefechts“⁵⁸ stattfindet, bedarf es sogar einer gewissen Reflexionslosigkeit, um ein möglichst angemessenes Agieren zu gewährleisten.⁵⁹ Der „praktische Sinn“ des Erlebens, so ließe sich dieser Gedanke zuspitzen, bleibt geradezu resistent gegen die Versuche, ihn zu verobjektivieren. Der aufgezeigte Zwiespalt zwischen dem Erleben und Nacherleben ist demnach nicht etwa nur subjektiv bedeutsam, sondern eine notwendige Voraussetzung für das Funktionieren sozialer Praxen. Die Logik des Erlebens setzt bereits voraus, dass das hierfür erforderliche Wissen möglichst unbewusst und mit automatisierter Zuverlässigkeit zur Anwendung gelangt. Und es ist kein Zufall, dass der Körper mit seinen praktischen Anpassungs- und Ausdrucksformen geeignete Anknüpfungsmöglichkeiten bietet. Die Aufgabe einer Theorie des Erlebens könnte nun darin bestehen, im einzelnen aufzuzeigen, wie über bestimmte Körpertechniken gruppen-, klassen- oder geschlechtsspezifische Muster ausgebildet werden. Denn dass es sich hierbei weniger um natürliche als vielmehr um sozial bestimmte Vorgänge handelt, mag eine kleine Randbemerkung des französischen Soziologen MAUSS belegen, der bereits 1934 in einem Vortrag vor der französischen Gesellschaft für Psychologie bemerkt:

„Ich glaube, ein junges Mädchen erkennen zu können, das im Kloster erzogen wurde. Sie geht meistens mit geschlossenen Fäusten. Ich erinnere mich auch noch an meinen Lehrer in der Tertia, der mir zurief: ‚Du komische Kreatur, was läßt Du beim Gehen immer Deine großen Hände geöffnet! [...] Kurz gesagt, vielleicht gibt es beim Erwachsenen gar keine ‚natürliche Art‘ zu gehen. Dies gilt um so mehr, wenn technische Mittel hinzukommen. Was zum Beispiel uns betrifft, so ändert die Tatsache, daß wir Schuhe tragen, die Stellung unserer Füße; wenn wir ohne Schuhe gehen, spüren wir dies deutlich.“⁶⁰

Dieses Beispiel aufgreifend, werden sicherlich andere Geherlebnisse und Körpererfahrungen angeregt, wenn man im Sportunterricht die Schuhe auszieht oder im Erlebnissport Rollen beziehungsweise Sprungfedern hinzufügt. Neben der pädagogischen Relevanz derartiger Techniken wäre es allerdings ebenso wichtig, ihre soziale Bedeutung aufzuklären. Schließlich entsteht, um im Bild zu bleiben, bereits über „die Stellung unserer Füße“ ein praktisches Verständnis für das, was in einer sozialen Situation angemessen ist. Dies wird spätestens dann deutlich, wenn über Fußstellungen ganz gezielt Körperhaltungen eingeübt werden, die zugleich, wie etwa beim Ballett oder beim Militär, auf geschlechtstypische Dispositionen und disziplinierende Formen abzielen. Da dieser „soziale Sinn“ vom „praktischen Wissen“ in der Regel nicht erfasst wird und in der pädagogischen Praxis geradezu ausgeblendet

58 Vgl. BOURDIEU (1993, S. 190).

59 Nach BOURDIEU können soziale Spiele sogar nur gespielt werden, „wenn die Spieler sich weigern, die objektive Wahrheit des Spiels zu erkennen“. Zur kollektiven Aufrechterhaltung dieser „illusio“ wird daher sehr viel „Anstrengung, Mühe, Sorgfalt und Zeit“ aufgewendet. Vgl. BOURDIEU (1993, S. 194).

60 MAUSS (1997, S. 202 und 204).

werden muss, um die in den Körpern bereits gespeicherten Erfahrungen, Gedanken und Gefühle in Bewegung versetzen zu können⁶¹, bleibt die Frage aktuell, wie über einzelne Körpertechniken soziale Muster einverleibt und verarbeitet werden. Solange jedoch die Sportpädagogik sich vor allem dafür interessiert, welche neuen Erlebnisse und Erfahrungen über innovative Körpertechniken möglich sind, orientiert sie sich zwar an dem „praktischen Wissen“ ihrer Abnehmer – ein Wissen über die soziale Bedeutung ihrer eigenen Tätigkeit erreicht sie dadurch gleichwohl nicht. Hierzu wäre es notwendig, die Frage nach dem Erleben als pädagogische Kategorie umzukehren in die Frage nach den sozialen Voraussetzungen einer Pädagogik des Erlebens. Zwar bliebe auch in diesem Fall die Differenz zwischen dem Vollzug und dem Nachvollzug leiblicher Phänomene bestehen – allerdings ohne den emphatischen Beiklang scheinbar unergründlicher und einzigartiger „Ich Erlebnisse“.

Literatur

- Becker, P. & Fritsch, U. (1998). *Körpermarkt und Körperbildung. Ein bewegungsorientiertes Konzept für Schule und Verein*. Frankfurt/Main: Fachhochschul-Verlag.
- Bergson, H. (1912). *Schöpferische Entwicklung* (1907). Jena.
- Bergson, H. (1991). *Materie und Gedächtnis. Eine Abhandlung über die Beziehung zwischen Körper und Geist* (1896). Hamburg: Europ. Verlags-Anst.
- Bergson, H. (1993). Einleitung. Zweiter Teil. In H. Bergson, *Denken und schöpferisches Werden* (1946). Hamburg: Europ. Verlags-Anst.
- Bergson, H. (1999). *Zeit und Freiheit* (1889). Hamburg: Europ. Verlags-Anst.
- Bockrath, F. (2001). Mythisches Denken im Sport. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 121) (S. 95-105). Hamburg: Czwalina.
- Bockrath, F. (2001a). Körperfremdheit. In A. Hogenová (ed.), *K Problematice Jinakosti* (S. 30-41). Praha: COV.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1994). Klassenstellung und Klassenlage. In P. Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 42-74). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cassirer, E. (1994a). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (1923). 3 Bde., Bd. 1. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1994b). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken* (1925). 3 Bde., Bd. 2. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1994c). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (1929). 3 Bde., Bd. 3. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1994d). *Der Mythos des Staates. Philosophische Grundlagen politischen Verhaltens* (1949). Frankfurt/Main: Fischer.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Franke, E. (2000). Echtheit und Natürlichkeit. Zur Sinnkonstitution nicht-verbaler Mensch-Welt-Bezüge. In B. Ransch-Trill (Hrsg.), *Natürlichkeit und Künstlichkeit. Philosophische Grundlagen zum Problem der Körper-Inszenierung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 110). (S. 39-56). Hamburg: Czwalina.

61 Vgl. dazu BOURDIEU (2001, S. 185).

- Franke, E. (2001). Ironie im Sport? Ein Beitrag zur Bedeutungsanalyse nicht-verbaler Symbole. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen. Analysen und Prognosen des Sports* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 116). (S. 23-44). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2001a). Raum-Zeit-Erfahrung als Problem der Basisphänomene bei der Konstitution von Subjektivität. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 121). (S. 61-73). Hamburg: Czwalina.
- Funke, J. (1979). *Curriculumrevision im Schulsport*. Ahrensburg: Czwalina.
- Funke, J. (1980). Körpererfahrung. *sportpädagogik*, 4 (4), 13-20.
- Funke, J. (1983). Körpererfahrung im Geräteturnen – zum Beispiel: die Kippe. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung* (S. 97-117). Reinbek: Rowohlt.
- Funke-Wieneke, J. (1991). Körper- und Bewegungserfahrungen als Grundkategorien bewegungs- und sportpädagogischen Handelns. In S. Redl, R. Sobotka & A. Russ (Hrsg.), *Sport an der Wende* (S. 108-117). Wien: Österr. Bundesverlag.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1993). Zeitmimesis. Über den alltäglichen und wissenschaftlichen Gebrauch von Zeit. In G. Gebauer & C. Wulf (Hrsg.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus* (S. 292-316). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Grimm, J. & W. (1889). *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Hirzel.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1995). Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere Bedeutung? In H.-J. Schaller & D. Pache (Hrsg.), *Sport als Bildungschance und Lebensform* (S. 20-26). Schorndorf: Hofmann.
- Kant, I. (1981). Kritik der reinen Vernunft (1781/1787). *Werke in zehn Bänden*, Bd. 3, 4. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Lange, J. (1975). Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. *Sportwissenschaft*, 5, 217-250.
- Lersch, P. (1932). *Lebensphilosophie der Gegenwart*. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Mauss, M. (1998). Die Techniken des Körpers. In M. Mauss, *Soziologie und Anthropologie*. 2 Bde., (Bd. 2), (S. 197-220). Frankfurt/Main: Fischer.
- Schierz, M. (1994). Zwischen Formel und Fundamentalismus – Erziehung und ihre Wissenschaft in Orientierungsnot. In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58). (S. 33-54). Sankt Augustin: Academia.
- Schwemmer, O. (2001). Handlung und Repräsentation. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 121). (S. 11-32). Hamburg: Czwalina.
- Schürmann, V. (2001). Die Verbindlichkeit des Ausdrucks. Leibgebundenes Verstehen im Anschluss an Misch und König. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 121). (S. 49-60). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* Sankt Augustin: Academia.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Erlebnispädagogik versus Friluftsliv – Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport

1 Einleitung

Bewegungsaktivitäten in Natur und Landschaft stellen für viele Menschen eine attraktive Facette ihrer Freizeitgestaltung dar. Menschen, die sogenannten Outdoor- oder Natursportaktivitäten wie beispielsweise Paddeln, Wandern, Klettern, Rad- oder Skifahren nachgehen, versprechen sich eine erlebnisreiche und erlebnisintensive Zeit, die in irgendeiner Form als sinnhaft und bereichernd erlebt wird. Motivationspsychologischen Untersuchungen zur Folge kommt dabei nicht nur der Aktivitätsform, sondern auch den Eigenschaften des Ortes, in diesem Falle einer ansprechenden, mit verschiedenen Natureindrücken aufwartenden Landschaft, erhebliche Bedeutung zu. Natürliche oder naturnahe Landschaften und vielfältige, charakterstarke Kulturlandschaften sind daher nicht zufällig bevorzugte Räume zur Ausübung von Outdoor-Freizeitaktivitäten (vgl. z.B. BEIER, 2001; KJØDE, MAREK & BENNET, 1979).

Aus solchen Zusammenhängen heraus stehen Outdoor- und Natursportaktivitäten schon seit einigen Jahren auch bei Anbietern außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit hoch im Kurs und werden nunmehr ebenfalls verstärkt für schulische, meist über den Unterricht hinausgehende Unternehmungen entdeckt. Genau wie im Bereich der selbstorganisierten Freizeitgestaltung versprechen sich die Anbieter, bzw. Initiatoren dieser Aktivitäten vielfältige und intensive Erlebnisse auf Seiten der Teilnehmenden. Mit Hilfe solcher Erlebnisse sollen in der Regel bestimmte pädagogische Prozesse initiiert werden, deren Steuerung und Ausgestaltung unterschiedlichen Konzepten entlehnt sind. In erster Linie werden in diesem Zusammenhang Ideen aufgegriffen, die aus dem Fundus der Erlebnispädagogik stammen und denen in diesem Beitrag die Grundgedanken des skandinavischen *Friluftsliv* gegenübergestellt werden sollen.

Diese beiden Konzepte bewegungsbezogener Erziehungs- und Bildungsarbeit scheinen sich bei oberflächlicher Betrachtung sehr nahe zu stehen, spielen Outdoor- und Natursportaktivitäten doch in beiden Fällen eine herausragende Rolle. An dieser Stelle soll nun herausgearbeitet werden, dass mit dem Phänomen *Friluftsliv* eine grundsätzlich andere Herangehensweise verbunden ist, von der für die hiesige bewegungspädagogische Diskussion und die praktische sport- und bewegungspädagogische Arbeit wertvolle Impulse ausgehen könnten.

2 Ansatz der Erlebnispädagogik

Die Arbeit nach Konzepten der Erlebnispädagogik, vor allen Dingen in Bereichen der außerschulischen Jugendarbeit, erlebt seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland

eine Renaissance. Mittlerweile findet diese Art pädagogischen Vorgehens nicht nur Anwendung im Ursprungsfeld der außerschulischen Jugendarbeit und hier vor allen Dingen in der Arbeit mit benachteiligten und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, sondern nunmehr auch bei einem stark erweiterten Adressatenkreis: Schülerinnen und Schüler von Regelschulen, Auszubildende, Abteilungsleiter, Manager, Firmeneinheiten mit Teamproblemen oder ganze Unternehmen sind potentielle Kunden von Anbietern erlebnispädagogischer Arbeit (vgl. HECKMAIR & MICHL, 1994, S. 88-117).

Auch wenn die konkreten erlebnispädagogischen Vorgehensweisen auf unterschiedlichen Konzepten beruhen und Anleihen aus anderen, insbesondere psychologischen Ansätzen hinzuziehen (z.B. Systemische Beratung, Neurolinguistisches Programmieren), so orientieren sich doch viele, vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, an den Ideen der Erlebnistherapie HAHNS. Nach dessen Vorstellungen sollen die Adressaten erlebnispädagogischer Arbeit unter anderem im Rahmen von Outdoor- und Natursportaktivitäten Erlebnisse sammeln, auf die in späteren Reflexionsphasen Bezug genommen wird.¹ Ausgangspunkt für HAHNS pädagogischen Ansatz waren seine Beobachtungen zum Zustand der damaligen Jugendlichen, der seiner Ansicht nach durch „Verfallserscheinungen“ in vier Bereichen gekennzeichnet war:

- Verfall der menschlichen Anteilnahme,
- Verfall der Sorgfalt,
- Verfall der Initiative,
- Verfall der körperlichen Tauglichkeit (vgl. HAHN, 1958).

Um diesen Verfallserscheinungen entgegen zu wirken, entwickelte HAHN das Konzept der Erlebnistherapie, in deren Rahmen natursportliche Aktivitäten einen wichtigen Platz einnahmen.² Allerdings: Im pädagogischen Konzept wird den verschiedenen Outdoor- und Natursportaktivitäten kein Wert an sich beigemessen. Sie sind ein *Mittel* zur Herstellung von relevanten Erlebnissen, durch deren Reflexion pädagogisch bedeutsam erachtete Ziele erreicht werden sollen, weiter nichts (vgl. SCHAD, 1998).

1 Nicht alle Konzepte sehen solche Reflexionsphasen vor. Nach der Idee „The mountains speak for themselves“ sind solche Phasen nicht notwendig, da Erlebnisse in der Natur keines Kommentars oder keiner expliziten Reflexion bedürfen. Das Konzept „The mountains speak for themselves“ findet in der heutigen erlebnispädagogischen Landschaft nur noch wenig Anwendung.

2 Die Erlebnistherapie Hahns bestand aus vier Teilen: 1. Dem körperlichen Training, bestehend aus leichtathletischen Übungen und verschiedenen natursportlichen Aktivitäten, wie Bergsteigen Skilauf, Segeln Kanufahren – je nach geographischer Gegebenheit; dazu Ballspiele und Übungsparcours. 2. Der Expedition, bestehend aus einer mehrtägigen Tour möglichst in herausfordernder Naturlandschaft. Die hier geforderte natursportliche Aktivität soll eingebettet sein in eine ausführliche Planungs- und Vorbereitungsphase und alle Aktivitäten beinhalten, die zu einem Leben in der Natur dazugehören, wie z.B. eigene Versorgung, Transport, Lager errichten usw. 3. Dem Projekt, bestehend aus handwerklich-technischen bzw. künstlerischen Anforderungen, die die Teilnehmer in einem festen zeitlichen Rahmen umsetzen. Es ist prozess- und produktorientiert. 4. Dem Dienst, konzipiert als Dienst am Nächsten in Form von erster Hilfe, Berg- oder Seenotrettung bzw. Küstenwache. Da die Rettungsdienste in den 40er und 50er Jahren noch nicht so professionalisiert waren, stellte dieser Dienst eine wirklich gemeinschaftlich sinnvolle und notwendige Aufgabe dar (vgl. HECKMAIR & MICHL, 1994, S. 24-25).

Outdoor- und Natursportaktivitäten, die unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten durchgeführt werden, stehen unter einem hohen Erwartungsdruck, was die pädagogischen Zielsetzungen anbelangt. Auch wenn in heutiger Zeit selten davon die Rede ist, dem „Verfall“ der Jugendlichen entgegen zu wirken, so werden mit (Wieder-) Herstellung von Erlebnisfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung von alltagsweltbezogenen Handlungskompetenzen doch weiterhin hehre Ziele verfolgt, die nicht einfach zu verwirklichen sind und deren eventuelle Verwirklichung sich zudem schwer überprüfen lässt. Diese Problematik der schweren Überprüfbarkeit bewirkt einen ständigen Rechtfertigungs- und Nachweisdruck, zumal nach wie vor prinzipielle Bedenken bestehen, ob Erlebnisse in ihrer individuellen Ausprägtheit überhaupt geeignet sind, entsprechende Zielsetzungen zu erreichen (vgl. z.B. SCHULZE, 1995; OELKERS, 1992). Doch selbst wenn sich diese prinzipiellen Bedenken zerstreuen lassen, so erscheint der erlebnispädagogische Ansatz in hohem Maße defizitorientiert und mit pädagogischen Zielsetzungen überfrachtet (vgl. THIELE, 1998).

3 Friluftsliv

Mit dem Begriff *Friluftsliv* wird in Skandinavien ein bewegungskulturelles Phänomen bezeichnet, das in seinen Ursprüngen wenig mit pädagogischen Elementen in Verbindung zu bringen war. Friluftsliv bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie „Frei-luftleben“ oder „Leben unter freiem Himmel“ und umfasst eine ganze Palette von Aktivitätsformen, als deren Kennzeichen „Aufenthalt und körperliche Aktivität an der frischen Luft und in der Freizeit mit dem Ziel der Umweltveränderung³ und des Naturerlebens“ (MILJØVERNDEPARTEMENTET, 1985, S. 5) gelten können. In diesem Sinne können fast alle Aktivitätsformen, die in Natur und Landschaft ausgeübt werden, dem Friluftsliv zugerechnet werden, wenn sie mit einer Haltung betrieben werden, die sich an den folgenden fünf Prämissen orientiert:

- Man *lebe* draußen in natürlicher Umgebung.
- Man brauche keine technischen Fortbewegungsmittel.
- Der ganze Mensch soll gefordert werden.
- Es gibt kein Konkurrenzdenken.
- Man vermeide der Natur zu schaden bzw. sie zu verschmutzen (vgl. BUSCHMANN/LAGERSTRØM, 1999, S. 8).

Diese hier vorgestellten Prämissen geben in der Praxis reichlich Anlass für Diskussionen um die Frage, ob eine bestimmte Aktivität noch zum Friluftsliv gerechnet werden kann oder nicht. Besonders die Vorstellung, möglichst keine technischen Fortbewegungsmittel zu gebrauchen, kann Gegenstand ausschweifender Kontroversen werden: Was ist ein technisches Fortbewegungsmittel? Ist ein moderner Ski

3 Mit dem Wort Umweltveränderung ist in diesem Zusammenhang gemeint, sich örtlich zu verändern und eine andere, nicht alltägliche Umgebung aufzusuchen.

aus Glasfaser und Graphit schon technisch oder müssen Ski aus Holz gefertigt sein? Wie ist die Fortbewegung mit dem Fahrrad zu bewerten? Solche und ähnliche Fragen kommen auf und werden momentan in der Richtung beantwortet, dass weniger technische als nicht-motorisierte Fortbewegungsmittel als Charakteristikum des Friluftsliv angesehen werden (vgl. BREIVIK & LØVMO, 1978; Miljøverndepartementet, 2001). Friluftsliv in dieser hier angerissenen Ausprägungsform ist beispielsweise in Norwegen ein allgegenwärtiger Teil bewegungskulturellen Lebens und wird als Stück einer nationalen Identität begriffen.

Darüber hinaus wird Friluftsliv als bewegungskulturelles Phänomen mit den Komponenten von Bewegung in der Natur und der dazugehörigen Haltung mit verschiedenen positiven Effekten belegt. So gilt Friluftsliv nicht nur als umweltbezogene und umweltfreundliche Freizeitaktivität – und damit auch als Beitrag zum Umweltschutz, sondern wird zudem als ein wichtiger Teil einer sinnvollen und ganzheitlichen Kindesentwicklung anerkannt. Weiterhin trägt Friluftsliv aus gesundheitspolitischer Sicht zu einem vorbeugenden und gesundheitsorientierten Lebensstil bei und wird als Beitrag zur Erhaltung und Erhöhung von Lebensqualität angesehen (vgl. Miljøverndepartementet, 1985; 2001).

Als Konsequenz dieser Einsichten wird Friluftsliv in Norwegen institutionell und infrastrukturell von staatlicher Seite gefördert und ist mittlerweile fester Bestandteil pädagogischer Arbeit in Kindergarten und Schule. So sollen neuen Verordnungen zur Folge 25 Prozent des Sportunterrichts mit Aktivitäten aus dem Bereich Friluftsliv bestritten werden. Mit dieser Entwicklung von Förderung und Einbeziehung in pädagogische Zusammenhänge geht nun auch eine Explizierung von pädagogischen Zielen und Umgehensweisen einher, die Friluftsliv nunmehr nicht nur als ein Stück Bewegungskultur, sondern auch als pädagogisches Betätigungsfeld erscheinen lassen.

4 Pädagogische Potenziale des Friluftsliv

„Friluftsliv ist ein Lebensstil, gleichzeitig ist Friluftsliv Lebensqualität“ (DAHLE, 1997, S. 28). Dieser Satz von DAHLE, dem Vorsitzenden des norwegischen Touristenvereins, fasst in prägnanter Weise zusammen, welche pädagogischen Vorstellungen und übergeordneten Ziele mit dem Bereich Friluftsliv verbunden sind: Menschen sollen die Bewegung und das einfache Leben in der Natur als Möglichkeit erfahren, positive und persönlich bereichernde Erlebnisse zu machen. Da viele Aktivitäten im Sinne des Friluftsliv-Gedankens nicht an teure materielle Voraussetzungen geknüpft sind, lässt sich hier ein reiches Leben mit einfachen Mitteln verwirklichen. Es wird – zumindest auf Zeit – ein Lebensstil praktiziert, der Lebensqualität nicht in Abhängigkeit vom Lebensstandard erlebbar macht (vgl. z.B. FAARLUND, 1978; NÆSS, 1999; 2000). Solche Erfahrungen zu ermöglichen sowie zur Teilnahme an einem aktiven und bereichernden Friluftsliv zu motivieren, sind die übergeordneten pädagogischen Ziele in diesem Bereich.

Im Zuge einer Anpassung an curriculare Anforderungen bzw. Gepflogenheiten wurden im weiteren Verlauf der Gangbarmachung von Friluftsliv als pädagogisches Medium neun pädagogische Einzelziele formuliert, die sich im Rahmen von Friluftslivaktivitäten bearbeiten lassen. Im Einzelnen geht es um:

- Ausschaltung der Langeweile,
- Erlernen von Dauerhaftigkeit und Kontinuität, kritische Überprüfung des Konsumverhaltens und der Einstellung zur Natur und Umwelt,
- Entwicklung handwerklicher, technischer und sportlicher Fähig- und Fertigkeiten,
- Förderung von Phantasie und Kreativität,
- Übernahme von Verantwortung,
- Öffnung der Persönlichkeit,
- Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien,
- Erlernen sozialer Verhaltensweisen (vgl. BUSCHMANN & LAGERSTRØM, 1999, S. 8-9).

Diese hier formulierten Zielsetzungen, gehen mehr oder weniger von Aktivitäten aus, die sich über einen Zeitraum von mehreren Tagen erstrecken. „Auf Tour zu sein“, das heißt z.B. Wanderungen, Fahrrad-, Paddel- oder Skitouren mit Übernachtungen zu machen, ist die Art, durch die positive Effekte wirksam und die hier formulierten pädagogischen Einzelzielsetzungen erreicht werden sollen.

Vergleicht man die hier in Kürze vorgestellte Pädagogisierung des Friluftsliv, so ergeben sich auf den ersten Blick einige Parallelen zu Vorgehensweisen der Erlebnispädagogik: In beiden Ansätzen spielen Outdoor- und Naturaktivitäten eine entscheidende Rolle, „auf Tour zu gehen“ scheint nicht weit von dem entfernt zu sein, was Kurt Hahn unter Expedition verstanden hat und auch im Friluftsliv – als pädagogischem Medium – wird über Erlebnisse und teilweise anschließende Reflexionen versucht, bestimmte Lernziele zu erreichen.

Doch über die offensichtlichen Gemeinsamkeiten hinweg unterschieden sich Erlebnispädagogik und Friluftsliv in entscheidender Weise. Zum einen folgt Friluftsliv keinem defizitorientierten Ansatz. Der Anspruch von Seiten der Pädagogik liegt in einer Verbesserung und Erweiterung von *Lebensqualität* der am Friluftsliv Beteiligten, nicht im Beseitigen von Verfall oder gesellschaftlich unerwünschten Verhaltensweisen. Die Lernenden sollen über die Bewegung in der Natur die Möglichkeit erhalten, sich ihren Interessen, Vorlieben oder ihrer Neugierde gemäß zu betätigen. Diese Interessen sind durch Angebote so zu erweitern oder auszubauen, dass sich neue oder andere, in jedem Fall aber bereichernde Perspektiven auf Bewegung, sich selbst und die Umwelt ergeben. So können Lebensbezüge und Handlungsmöglichkeiten nicht nur für Kinder und Jugendlicher, sondern auch für Erwachsene und sogenannte „ältere Erwachsene“ erweitert werden.

Zum anderen wird den verschiedenen Formen von Outdoor- und Naturaktivitäten im Friluftsliv ein eigener Wert beigemessen; sie sind entgegen der erlebnispädagogischen Herangehensweise nicht nur Mittel zum Zweck, sondern ein Medium, das auch außerhalb pädagogischer Zusammenhänge von Bedeutung ist. Gerade diese Bedeutung außerhalb des Pädagogischen spielt in der Friluftsliv-Perspektive

eine wichtige Rolle. Friluftsliv will nicht nur im erzieherischen Prozess Erlebnisse erzeugen, die in bezug auf bestimmte Lernziele relevant sind, sondern vor allen Dingen die Möglichkeit eröffnen, in freizeitrelevanten Aktivitätsformen bereichernde Entfaltungsmöglichkeiten zu finden.

Außerdem beinhaltet Friluftsliv explizit die Natur als Ort der körperlichen Betätigung und fordert handlungsorientiert zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen im Umgang mit der Natur auf. Eine Perspektive, die der Erlebnispädagogik bisher gänzlich abgeht.

In dieser Art und Weise erscheint der Anspruch über das Medium Friluftsliv, einen Beitrag zu einem umweltfreundlichen, gesunden und an Lebensqualität orientierten *Lebensstil* zu leisten, gerechtfertigt.

In diesem Licht besehen erscheint Friluftsliv in seiner Eigenschaft als pädagogisches Medium den sportpädagogischen Anliegen, wie sie beispielsweise in den „Rahmenvorgaben für den Schulsport“ für Nordrhein-Westfalen formuliert sind (vgl. z.B. Ministerium für Schule, 1999, S. XXV-XLVII) durchaus nahe zu stehen. In diesen Rahmenvorgaben werden sechs pädagogische Perspektiven auf den Schulsport benannt, die erkennen lassen, „inwieweit sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann“ (ebd., S. XXX) und auf welche Themen/Perspektiven sich sportpädagogische Arbeit beziehen sollte:

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- Etwas wagen und verantworten
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (vgl. ebd., S. XXXI-XXXVI; KURZ, 2000).

Im Friluftsliv lassen sich nun nicht nur diese pädagogischen Perspektiven eröffnen, sondern durch die Verbindung von Bewegung und Natur kann auch in besonderer Weise der Forderung entsprochen werden, Bildung und Erziehung in ganzheitlicher Weise zu ermöglichen und zu fördern. Dieses Bildungsideal soll im Rahmen des pädagogischen Doppelauftrags des Schulsports verwirklicht werden, der sich aus einer Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport sowie der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zusammensetzt (vgl. ebd.). Auch in dieser Hinsicht erscheint Friluftsliv mit seinen Outdoor- und Naturaktivitäten als ein hervorragend geeignetes Medium, über das Kinder und Jugendliche – aber auch Erwachsene – Wertvorstellungen und Verhaltensweisen entwickeln können, die zur Generierung eines umweltfreundlichen, gesunden und an Lebensqualität orientierten Lebensstils beitragen.

5 Zukunftsvisionen

Friluftsliv als bewegungskulturelles Phänomen und pädagogisches Medium ist in Skandinavien ein Stück Normalität, in Deutschland allerdings noch weitestgehend unbekannt, missverstanden, bzw. als typisch skandinavisch und auf unsere Verhältnisse nicht übertragbar abgestempelt. Was am Friluftsliv skandinavischer Ausprägung sicher nicht auf deutsche Verhältnisse zu übertragen ist, sind die Ansprüche von Norwegern oder Schweden an große, mehr oder weniger unberührte Naturräume. Aber Friluftsliv ist nicht von großen Weiten abhängig. Im ausgehenden 19. Jahrhundert beginnend bis zum Ende der Weimarer Republik gab es auch in Deutschland eine Bewegung, die sich dem Freiluftleben verschrieben hat und an freien Wochenenden oder in den Ferien Touren der unterschiedlichsten Art unternommen und im Feien *gelebt* hat. Wandervögel und Naturfreunde sind Gründungen dieser Zeit (vgl. EICHBERG, 1988, S. 70). Friluftsliv ist weniger eine Frage der Größe der Räume als eine Frage der Haltung, mit der vorhandene Räume und auch Zeiträume genutzt werden.

So zeigen beispielsweise Waldkindergärten oder Schulen mit sogenannten Naturklassenzimmern, dass sich Friluftsliv-Gedanken auch in einem Land mit begrenzten Naturräumen verwirklichen lassen und nicht nur Wandertage oder Klassenfahrten Elemente von Naturaktivitäten transportieren müssen. Friluftsliv als Medium schulischen Unterrichts ist nicht nur eine erzieherisch wichtige Unterstützung in der Generierung von persönlich und gesellschaftlich sinnvollen Lebensstilen, sondern auch eine Möglichkeit zur Bereicherung des schulischen Alltags durch fächerübergreifenden Unterricht und projektbezogenes Lernen: ein Beitrag zu einer wirklich bewegten Schule.

Literatur

- Beier, K. (2001). *Anreizstrukturen im Outdoorsport. Eine Studie zu den Anreizstrukturen von Sport treibenden in verschiedenen Outdoor-Sportarten*. Schorndorf: Hofmann.
- Breivik, G. & Løvmo, H. (Red.) (1978). *Friluftsliv. Fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buschmann, J. & Lagerstrøm, D. (1999). *Natur als Partner - Bewegung als Lebensprinzip. Erleben, Spielen, Wahrnehmen, Sporttreiben. Ein Projekt des Königlich Norwegisches Außenministeriums für deutsche Schulen*. Oslo: Königlich Norwegisches Außenministerium.
- Dahle, Ø. (1997). Friluftsliv – mer enn en hobby. *Fjell og Vidde*, 31 (2), 28.
- Eichberg, H. (1988). *Leistungsräume. Sport als Umweltproblem*. Münster: Lit.
- Faarlund, N. (1978). Betrakninger om friluftsliv. In G. Breivik & H. Løvmo (Red.), *Friluftsliv. Fra Fridtjof Nansen til våre dager* (S. 219-222). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hahn, K. (1958). Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. *Aus den deutschen Landerziehungsheimen, H 2*. Stuttgart: Klett.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1994). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Kjøde, A.M.J. & Bennet, R.G (1979). *Friluftaktiviteter: Omfang Motiver og Ressurser. En intervjuundersøkelse i Bergen*. Bergen: Institusjonen.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.

- Miljøverndepartementet (1985). *Friluftsliv. En utredning fra Miljøverndepartementet*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- Miljøverndepartementet (2001): *Friluftsliv. ein veg til høgare livskvalitet. St.meld. nr 39*. Oslo: Miljøverndepartementet. Zugriff am 15. April 2002 unter <http://www.odin.dep.no/md/norsk/publ/stmeld/022001-040009/index-dok000-b-n-a.html>.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft. I samarbeid med Per Ingvar Haukeland* (7. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, A. (2000). Et menneskeliv. In A. Næss, *Hvor kommer virkeligheten fra? Samtaler med Arne Næss* (3. opplag), S. 204-215. Oslo: Kagge.
- Oelkers, J. (1992). Kann "Erleben" erziehen?. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 12 (3), 3-13.
- Schad, G. (1998). Zur "Essenz" der Erlebnispädagogik. In H. Altenberger, F.H. Paffrath, M. Rehm, M. Scholz & S. Stenz (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (S. 102-105). Augsburg: ZIEL.
- Schulze, G. (1995). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart* (5. Aufl.). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Thiele, J. (1998). "Werd ich zum Augenblick sagen: verweile doch! du bist so schön! ..." –Sk eptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*; 9 (1+2), 109-131.

MARTIN STERN

Wagnissportarten – Strukturelles Anforderungsprofil und Wert-Haltungen wagnisreicher Handlungspraxen

1 Einleitung

Zumindest aus diversen Medien wie dem Fernsehen oder einer ganzen Bandbreite an Zeitschriften, die alles andere als sogenannte Special-Interest-Zeitschriften sein müssen, kennt man die eindrucksvollen Bilder toll-kühner Männer (bei den Wagnissportarten scheint es sich bislang weitestgehend um eine Männerdomäne zu handeln), die sich beim Bungee-Jumping von Kränen, Brücken und Talsperren stürzen oder beim Base-Jumping von steil abfallenden Canyons bis hin zu Hochhäusern springen. In spektakulären Flugmanövern beim Paragliding und rasanten Geschwindigkeiten beim Down-Hill-Biking, Wildwasser-Rafting, Canyoning u.s.w. werden offenbar rauschhafte Erlebnisse in Mittelpunkt dieser Praktiken gerückt.

Es scheint naheliegend, die Wagnissportarten vor dem Hintergrund solcher Bilder und der medial akzentuierten *Thrill- und Kickmomente* als einen Ausdruck der allgemeinen Diagnose vom Wertewandel zu lesen, in dem sich die diagnostizierte Ablehnung von Leistungsbereitschaft und der Wechsel zur bloßen Erlebnis- und *Erregungssuche* spiegelt. Entgegen dieser Interpretationen wird in diesem Beitrag die These vertreten, dass einem Großteil der Wagnissportarten eine hoch entwickelte Leistungsbereitschaft zugrunde liegt, die sich am spezifischen Anforderungsprofil der Wagnissportarten verdeutlichen lässt und in Form ausgeprägter *Kontroll-Erfahrungen* zeigt.

Um der Frage nach dem spezifischen Handlungsraum und dem Anforderungsprofil nachzugehen, werden im ersten Schritt konstitutive Merkmale von Wagnissportarten herausgestellt. Im zweiten Schritt werden diese an zwei Feldern expliziert: dem Naturverhältnis und der Technik-Haltung, die in einem Großteil der Wagnissportarten zu Tage tritt. Im abschließenden Schritt werden die Ergebnisse und die darin zum Ausdruck kommenden Werthaltungen vor dem Hintergrund der These der „sozialen Offenheit“ von wagnis-orientierten Sportpraktiken (vgl. BÖHNKE, 2000) sowie auf pädagogische Möglichkeiten und Grenzen hin kritisch hinterfragt.

2 Konstitutive Merkmale und strukturelles Anforderungsprofil von Wagnissportarten

Unter dem Begriff *Risikosport* werden nicht nur in den Medien die unterschiedlichsten und sich stetig weiter ausdifferenzierenden Handlungspraxen subsumiert. Um den Gegenstand dieses Beitrags klarer fassen zu können, erscheint es aus diesem Grunde sinnvoll, zunächst eine Gegenstandsbestimmung sowie im Anschluss daran

eine grobe klassifikatorische Einteilung des disparaten Feldes vorzunehmen und damit eine Eingrenzung von den Handlungspraxen zu gewinnen, die für die weiteren Überlegungen ins Zentrum gerückt werden.¹

Die Spezifik des strukturellen Anforderungsprofils von Wagnissportarten lässt sich auf der Kontrastfolie des traditionellen Wettkampfsports verdeutlichen. Folgende Merkmale lassen sich hierbei hervorheben:

Der traditionelle *Wettkampfsport* gründet auf den Prinzipien der *Chancengleichheit* und der *objektiven Vergleichslogik* der Leistungen. Um diesen gerecht zu werden, gibt es für jede Sportart ein ausgearbeitetes, festgeschriebenes und allgemeinverbindliches Reglement, über das vielfältige räumliche und zeitliche Merkmale sowie Zielsetzungen und Einschränkungen der jeweiligen Sportart normiert bzw. formalisiert werden. Unter der Maßgabe allerorts und für jeden Teilnehmer gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen und die dargebotenen Leistungen objektiv zu erfassen, eröffnet sich das Spannungsfeld der erbrachten Leistungen im Wettkampfsport bzw. verengt sich im Spitzensport auf die Pole *Sieg und Niederlage*.

Demgegenüber lässt sich ein Großteil der Wagnissportarten – sofern sie nicht kommerziell angeboten werden und damit entsprechenden Sicherheitsstandards unterliegen – durch die Tendenz der *Entformalisierung* kennzeichnen. An die Stelle des Reglements tritt zunächst ein Freiraum für die individuelle Ausgestaltung der Handlungspraxis. Die raum-zeitlichen Grenzen der Aktivität (Anfang, Ende, Dauer), der Startpunkt beim Paragliding, die Route beim Klettern sowie die dabei gewählten Griffe und Schwierigkeitsgrade, die Geschwindigkeit beim Down-Hill-Biking, die Pausen und Ziele der Aktivität müssen vom Sportler selbst gesetzt werden – kurz, die sonst traditionellen Setzungen des Reglements obliegen hier der *Definitionsfreiheit* der Einzelnen bzw. den informellen Gepflogenheiten einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten.

Der semantische Rahmen von Wagnissportarten ist nicht gekennzeichnet durch Sieg und Niederlage, sondern lässt sich treffender durch das Spannungsgefüge von *Leben oder Tod* beschreiben. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich die Aktivitäten durch eine *individuelle Gratwanderung* zwischen den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und der selbst-gewählten Herausforderung andererseits aus.²

Im Wettkampfsport stellt der Risikofaktor *Zufall* eine in Kauf zu nehmende Begleiterscheinung dar, die der Aktive bemüht ist, weitestgehend zu minimieren. Das Risiko lässt sich in Anlehnung an SHORT (1984) und FREY (1991) formal bestimmen als *Grad der Unsicherheit über den Ausgang des Wettkampfs, bei dem ein signifikanter Gewinn oder Verlust möglich ist*.³ Auch wenn diese Risiken aus der Logik des Spit-

1 Die Überlegungen zu diesem Beitrag gründen in der Untersuchung von Wagnissportarten, die der Autor im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 447 „Kulturen des Performativen“ der DFG an der Freien Universität Berlin in einem empirischen Teilprojekt durchführt.

2 Die individuelle Gratwanderung stellt strukturell eine empfindliche Balance zwischen den Fähigkeiten und der selbstgewählten Herausforderung dar. Die vielbeschriebene Erlebnisdimension des „Thrills“, „Kicks“, „Adrenalin pur“ u.ä. ist hochgradig abhängig von der individuellen Optimierung dieser Balance. Ein Abweichen vom Optimum ist gleichbedeutend mit Langeweile bzw. bedrohlichem Kontrollverlust.

3 SHORT (1984) hebt hervor, dass der unvorhergesehene Zufall generell eine potenzielle Bedrohung des Menschen und seiner kulturellen wie materiellen Werte darstellt und definiert Risiko in diesem Sinne als „measures of hazards“ (ebd., 711). FREY (1991) hebt bezogen auf den Sport hervor: „Sport is also a vehicle by which athletes are socialized to risk themselves for a desirable outcome – success“ (ebd., S. 137).

zensports – schon um der Spannung Willen – unmittelbar erwachsen, werden sie doch nicht *um ihrer selbst Willen* gesucht. Sie stellen vielmehr ein notwendiges „Übel“ der Konkurrenz dar.

Betrachtet man demgegenüber den Wagnisaspekt in Wagnissportarten, so lassen sich folgenden Charakteristika hervorheben:

1. Im Zentrum steht ein freiwillig eingegangenes, gesuchtes und nicht bloß in Kauf genommenes Wagnis.
2. Es handelt sich um ein objektiv erhöhtes Wagnis, das bei Fehlverhalten die Dimension von *Todesrisiken* erreicht.⁴
3. Das Wagnis ist strikt *begrenzt* auf die konkrete Situation, der man sich stellt. Es hat damit einen klaren und selbstbestimmten Anfang und ein Ende.
4. Das Wagnis ist *individuell angepasst* an die Bedürfnisse, Einschätzungen und Fähigkeiten des Einzelnen. Die Konfrontation mit den Todesrisiken ist für den Sportler eine *aktive* und *potentiell lösbare*.

Der spezifische Charakter des Wagnisses im Wagnissport unterscheidet sich damit deutlich von vielfältigen Gefahren des Alltagslebens. Der „sozialstaatliche Slogan der Moderne [...] Sicherheit ist Versichertsein“ (HÖHN, 1993, zitiert nach MAIER, 1994, S. 14) gründet keineswegs auf einer allumfassenden Sicherheit. Vielmehr verdeutlichen sich hierin Gefahren, denen man anonym, raum-zeitlich übergreifend, über-individuell und vom einzelnen unbeeinflussbar ausgesetzt ist (vgl. LUTZ, 1995, S. 155).

Das Wagnis im Wagnissport ist demgegenüber ein freiwillig aufgesuchtes und vom Einzelnen individuell lösbares. Es führt zu einer „life or death‘ significance“, die jede einzelne Entscheidung der Aktivität beeinflusst (BRANNIGAN & MCDUGALL, 1983, S. 45). Die Pole „Leben oder Tod“ ersetzen im Wagnissport – so die These – die Konkurrenz und ihr Spannungsgefüge von „Sieg und Niederlage“ (vgl. STERN, 2003). Aufgrund der existenziellen Grundlage des Spannungsgefüges wirkt sich dieses jedoch im Gegensatz zum Wettkampfsport grundlegend anders auf die Handlungspraxis aus.

Ein zweites grundlegendes Moment, das untrennbar mit dem Wagnis verbunden ist, liegt in der Kontrolle: der Kontrolle über die Situation, die Schwierigkeiten und Emotionen (der Angst, der rauschhaften Geschwindigkeit u.ä.). Nach dem *Charakter dieses Kontrollmoments* lässt sich eine grobe Klassifikation von Wagnissportarten in zwei Gruppen vornehmen:

Im Zentrum von Wagnissportarten wie dem Freiklettern, Base-Jumping, Paragliding, Drachenfliegen, Down-Hill-Biking u.a. liegt die Kontrollinstanz beim Aktiven selbst: Seine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie seine Einschätzung der Schwierigkeiten nehmen maßgeblich Einfluss auf das Gelingen der Aktivität. Wagnissportarten dieser Kategorie sind grundlegend durch das Moment der *Selbstkontrolle* bestimmt.

4 Anders als der semantische Rahmen des Begriffs „Risiko“ bzw. „Teilrisiko“ drückt die Etymologie des Begriffs „Wagnis“ mit der Bedeutung des ‚abwägen‘ treffend die individuell zu bestimmende Balance aus, bei der das Wagnis die Person als Ganzes betrifft.

Die zweite Gruppe lässt sich mit der *Externalisierung von Kontrolle* kennzeichnen: In Wagnissportarten wie Bungee-Jumping, Fallschirm-Tandemspringen, dem Zorbing (überdimensionaler Gummi-Ball) und in gradueller Abstufung auch bei kommerziellen Organisationen von Wildwasser-Rafting- oder Canyoning-Touren wird die Kontrolle vom Aktiven an die Technik oder den professionellen Begleiter delegiert. Mit dem Beginn der Aktivität besitzt die Person nur noch graduellen bis hin zu keinerlei Einfluss auf den Ausgang der Aktivität.⁵

In meinen weiteren Ausführungen beziehe ich mich ausschließlich auf Wagnissportarten der ersten Kategorie, die durch das Moment der Selbstkontrolle ausgezeichnet sind.

Die Wahrnehmung und Einschätzung der Herausforderung hängen im hohen Maße von den individuellen Kompetenzen des Sportlers ab. Ziel ist es, Kompetenz und Schwierigkeitsgrad so aufeinander abzustimmen, dass daraus das Gefühl resultiert, die Kontrolle trotz der Todesrisiken zu besitzen. Wagnissport bietet in diesem Sinne nicht *trotz*, sondern gerade aufgrund des eingegangenen Wagnisses einen Freiraum für ausgeprägte *Kompetenz- und Selbstkontroll-Erlebnisse*:

„the notion of risk might well be displaced by the concept of 'control'. Unlike simple gambling, the sport [Wagnissport, M.S.] is subject [...] to expertise and individual control“ (BRANNIGAN/McDOUGALL, 1983, S. 44).⁶

Der zentrale Kontrollaspekt lässt es zumindest fraglich erscheinen, inwieweit es sich bei Wagnissportarten um die Suche nach einem modernen *Gottesurteil* (vgl. LE BRETON, 1995) oder um eine Form der *Todessehnsucht*⁷ handelt. Im Zentrum der Bemühungen steht die Kontrolle über die Situation. Ein Drachenflieger formuliert dies prägnant wie folgt: „Jedes Mal, wenn ich fliege, setze ich mein Leben aufs Spiel und niemand außer mir kontrolliert es“ (BRANNIGAN & McDOUGALL, 1983, S. 43; eigene Übers.). Eine für sich sprechende Grundregel des Drachenfliegens lautet: „Any flight that you can walk away from is a good flight“ (ebd., 45).⁸

Der Erfolg, den der Wagnissportler für sich verzeichnen kann, liegt darin, die individuelle Zielsetzung erreicht und den Gefahren und Ängsten getrotzt zu haben. Im Wagnissport entfällt die Gefahr der Relativierung der Leistung aller Nachplatzierten durch den siegreichen Konkurrenten. Das emotional hochgradig aufgeladene Er-

5 Die fehlende Kompetenz und das mangelnde Wissen um die spezifischen Bedingungen der Örtlichkeit nehmen dem Teilnehmer die Möglichkeit einer umfassenden und notwendigen Einschätzung der bevorstehenden Aktivität. Die vermutete Ursache für die Katastrophe einer Schweizer Canyoning-Tour im Saxet-Bach verdeutlicht dies auf fatale Weise: Offenbar wurden von den Veranstaltern mehrere Warnungen vor einem Wetterumschwung missachtet und die „Sicherheit für den Profit geopfert“ (HOLM 1999, S. 95).

6 Zum Kontrollmoment als zentralem Aspekt von Wagnissportarten vgl. auch HOLLENHORST & EWERT (1989, S. 125); ROBINSON (1992a, S. 53ff.); CSIKSZENTMIHALYI (1985, S. 69ff., S. 110f.).

7 Siehe hierzu auch RHEINBERG (1987): „The undoubted euphoric states of excitement caused by glancing at danger or by experiencing potentially dangerous states of motion should not be interpreted as a self-destructive tendency“ (ebd., S. 255).

8 Ein vergleichbarer Slogan des Wettkampfsports „Dabei sein ist alles“ dient zumindest innerhalb der Leistungslogik des Spitzensports, die auf den Leistungsvergleich ausgelegt ist, als wenig überzeugender Trostspender für alle Nachplatzierten.

lebnis ist stark individualisiert und „gesichert“, weil es sich der Vergleichslogik entzieht.⁹ Das erhebende Gefühl des Erfolgs ist im Wagnissport bereits im hohen Maße mit dem Überleben gesichert.

Das für die Kategorie zentrale Moment der Selbstkontrolle soll im folgenden an zwei die Handlungspraxen grundlegend bestimmenden und für pädagogische Zielsetzungen bedeutsamen Feldern exploriert werden: dem Naturverhältnis und dem Einsatz von Technik im Wagnissport.

3 Naturverhältnis

Betrachtet man die Räume von Wagnissportarten, so fällt in erster Näherung eine deutliche Tendenz zu unpräparierten, „wildem“ und „naturbelassenen“ Räumen auf. Lässt sich diese Tendenz als eine Suche nach „Natürlichkeit“ und „Authentizität“ auffassen? Drückt sich hierin eine Tendenz weg von den künstlich konstruierten und normierten Räumen des Alltagslebens aus und eine Suche nach authentischer Naturerfahrung in der „wildem“ und unberührten Natur?

Der moderne Naturbegriff ist geprägt durch das naturwissenschaftliche Verständnis, das die Natur als Objekt der Erkenntnis vom Menschen abtrennt (vgl. BÖHME & BÖHME, 1985, S. 30f.). Die Natur wird zum „Anderen“ des zivilisierten Menschen (vgl. ebd., S. 45); sie lässt sich rational erklären, berechnen und beherrschen und wurde als „wilde“ Natur aus dem Alltagsleben der Städte ausgeschlossen (vgl. RÄNSCH-TRILL, 2000, S. 15; TREBELS, 1991, S. 27).¹⁰ Dieses von naturwissenschaftlicher Erkenntnis- und Verwertungslogik geprägte Naturverhältnis ist durch „technische Beherrschung und wissenschaftliche Erforschung einer religiös neutralisierten Natur“ bestimmt (EPPLÉ, 1989, S. 335). Die daraus resultierende Befreiung von den Naturzwängen und die dadurch gewonnene Autonomie des Menschen bereiten gleichsam den Boden für die Wahrnehmung von Natur. Die Bedeutung von Natur bzw. das Naturerleben lässt sich in diesem Sinne als eine sozial-historische Konstruktion auffassen, die im Zuge der Kulturgeschichte durch vielfältige Einflüsse bestimmt wurde.¹¹ Die Entmystifizierung der Natur durch Aufklärung und moderne Naturwissenschaft stellt hierbei – so die These – die Grundlage für eine romantisierende *Re-mystifizierung der Natur* dar (vgl. SAUM-ALDEHOFF, 1993, S. 67). Der Slogan von der „Natur pur“, der „Ur-Natur“ bzw. der Authentizität der Natur stellt den sozial-historisch geprägten und romantisierten Nährboden für die Sehnsucht nach modernen Naturerlebnissen der westlichen Gegenwartsgesellschaften dar.

9 In Konkurrenzsituationen muss sich das individuelle Maß, die individuelle Grenze des Machbaren an denen der Konkurrenten messen. Die Relativierung der Fähigkeiten und der erbrachten Leistung stellt auch die Einmaligkeit der eigenen Leistung in den Schatten der Besseren. Vgl. STERN (2003).

10 Die Unterwerfung der wilden und chaotischen Natur versinnbildlicht sich in der Konstruktion der französischen Gärten: Humanisierung und Geometrisierung der Natur stellen das „Hauptcharakteristikum der höfischen Naturaneignung“ dar (BÖHME & BÖHME, 1985, S. 37).

11 Neben den Naturwissenschaften auch durch Dichtung, Malerei, Geschichten, Märchen, Mythen, Erzählungen sowie Massenmedien u.ä..

Das moderne Naturverständnis erscheint untrennbar verwoben mit dem Zivilisationsprozess, der sich auszeichnet durch eine voranschreitende Disziplinierung der „inneren“ Natur des Menschen, die es in ihren Affekten, Emotionen und Verhaltensweisen zu kontrollieren gilt.¹² Das auf Beherrschung ausgerichtete Naturverständnis lässt sich nicht nur an der Beziehung des Menschen zur äußeren Natur ablesen, sondern zeigt sich auch in seinem „Verhältnis zur inneren Natur, dem eigenen Körper“ (WILKEN, 1994, S. 40). Aus der Perspektive der Historischen Anthropologie stellt die Dialektik der Beherrschung der „inneren“ und „äußeren“ Natur des Menschen ein wesentliches Moment der Subjektgenese dar: Selbstkontrolle und Kontrolle der Natur sind zwei Seiten derselben Medaille (vgl. WULF, 1997, S. 1022f.; GEBAUER & WULF, 1998, S. 389f.).

Die fortgeschrittene „Entfremdung von der Natur“, ihre technische Überformung und Beherrschung im Alltagsleben lässt komplementär dazu eine „Natursehnsucht“ entstehen (TREBELS, 1991, S. 28). Die Erlebnissuche vieler Wagnissportler zeichnet sich offenbar durch eine „Sehnsucht“ nach unberührter, „wilder“ Natur aus (vgl. OPASCHOWSKI, 2000, S. 49). Während diese „als Störfaktor“ aus den klassischen Wettkampfsportarten weitestgehend ausgeschlossen wurde (vgl. WILKEN, 1994, S. 39)¹³, sucht man sie im Wagnissport gerade aufgrund der fehlenden Vorstrukturierung der Naturräume. Sie bieten eine Freiheit und Notwendigkeit, eigene Wege und Lösungen im Umgang mit den Herausforderungen zu finden.

Der Blick auf die (Natur-)Räume ist durch die Handlungspraxis der jeweiligen Sportart strukturiert. Die Natur- oder Kulturlandschaft wird erst dadurch zur Sportlandschaft, dass diese gemessen an der Handlungspraxis als geeignete Räume wahrgenommen und erlebt werden. Die Sportstätten der modernen Bewegungskulturen sind keine vorgefertigten, spezifisch auf die Ausübung der jeweiligen Sportart zugeschnittenen Sportstätten (wie z.B. das Leichtathletik- oder Fußballstadion oder die Schwimmhalle), sondern werden von den Akteuren aktiv konstruiert bzw. in einem Akt der Rekonstruktion von bereits bestehenden, symbolisch belegten Räumen neu geschaffen (vgl. EGNER, 2000, S. 17).

Fraglich erscheint jedoch, welches Naturverständnis in den Wagnissportarten zum Ausdruck kommt: Auf der Basis der Beherrschungsfunktion lässt sich dem Wagnissport – so die These – keine Suche nach „authentischer“ Natur-Beziehung oder „Natürlichkeit“ zugrunde legen. Vielmehr lässt sich mit RÄNSCH-TRILL das „Pathos der Natürlichkeit“ auch in Wagnissportarten kennzeichnen als eine Suche nach „Natur, die alle Vorteile der Natürlichkeit mit allen Vorteilen der Künstlichkeit in sich vereinigt“ (RÄNSCH-TRILL, 2000, S. 21).

Im Wagnissport spiegelt sich die Maxime des Leistungssports („Höher-Schneller-Weiter“) im „Schwieriger, Wagnisreicher und Härter“ wider (vgl. STROJEC, 1991, S.

12 Vgl. ELIAS (1975; ¹⁴1989, Bd. I, S. LXI; sowie unter machtpolitischen Gesichtspunkten die Arbeiten von FOUCAULT (1976b; 1977; 1983) zur Ausbildung von Selbstkontrollmechanismen als Formen eines modernen Machttypus. Zur zivilisationstheoretischen Deutung der Ausdifferenzierung der Sportarten im Rahmen einer vergleichenden Untersuchung der Shellstudien'54 und '84 vgl. ZINNECKER (1989, S. 303).

13 Die Präparation der Abfahrtspiste der Olympischen Spiele in Albertville mag hier nur ein Beispiel für die Anpassung der natürlichen Gegebenheiten an die Bedürfnisse des Hochleistungssports.

121). Die hochgradig gesteigerten Anforderungen an die Selbstdisziplinierung des Körpers und der Emotionen ist die Voraussetzung dieser Aktivitäten. Die äußere Natur stellt hierbei den Widerpart zum Aktiven dar. Sie droht mit übermenschlichen Kräften und Gewalten, die nur unter Aufbringung aller Fähigkeiten überwunden werden können.¹⁴ Die Natursehnsucht entsteht komplementär zum Alltagsleben auf der Basis der Konzeption der Natur als dem „Anderen“ des Menschen. Im Wagnissport findet diese Sehnsucht zwar ihren Ausdruck in der Suche nach der „wilden“ Natur. Zugleich wird die Natur aber zu einer *Herausforderung* (vgl. BECKER, 2001, S. 3) und zu einer Thrill-Erlebnisse vermittelnden Instanz stilisiert, die es via Selbstkontrolle oder Technik zu beherrschen gilt (vgl. STERN, 2003).¹⁵

4 High-tech Spielgeräte im Wagnissport

Der traditionelle Leistungssport lässt sich dadurch kennzeichnen, dass der Körper des Athleten selbst der Produzent und Träger der Leistungsfähigkeit ist. Die *Technisierung des Körpers* – also sein spezifischer Gebrauch, das Training spezifischer Körpertechniken usw.¹⁶ – folgt der *Utopie* des modernen Leistungssports, das Können des Körpers zu verbessern, es quasi *endlos zu steigern*.¹⁷ Das ideelle Authentizitätsversprechen wettkampfsportlicher Leistungen gründet in der exklusiven und quasi-reinen Frage: *Was kann der Körper?*¹⁸

Vor diesem Hintergrund finden auch die Spielgeräte im traditionellen Leistungssport ihren Einsatz: Mithin hoch-entwickelte technische Artefakte, *verlängern* bzw. *steigern* sie die Leistungsfähigkeit des Körpers. Der Einsatz von Hightech besitzt hier eine *quantitative Dimension*: Die Technik ermöglicht zunächst und zumeist keine prinzipiell neuen Bewegungen des menschlichen Körpers, sondern *steigert* die Leistungsfähigkeit, die der Körper ohnehin besitzt.

Über die technischen Spielgeräte hinaus wird der Einsatz von modernster Technologie im Leistungssport – die Konstruktion der Leistung qua Ergebnis eines lang-jährigen, wissenschaftlich-technologisch begleiteten Prozesses – gleichsam auf der Hinterbühne des Sports zum Verschwinden gebracht. Auf der Vorderbühne

14 CORNELOUP (1997) verdeutlicht dies am Beispiel des Bergsteigens und Kletterns: Diesen Wagnissportarten liegt eine „nouvelle lecture de la nature“ zugrunde, die sich in einer spezifischen Sichtweise auf die Natur „propre à la modernité toute à la fois scientifique [et] prométhéenne [...] qui consiste à devenir ‘maître et possesseur de la nature‘ zeigt (ebd., S. 25).

15 Mit WILKEN (1994) lässt sich den Wagnissportarten eher ein „an Beherrschung und Bezwingung orientiertes Verständnis der Natur“ zu Grunde legen (ebd., S. 39).

16 Vgl. MAUSS (1975, S. 199-220); FRANKLIN (1996, S. 98); Vgl. auch GEBAUER & WULF (1998, insbesondere S. 23-79); KOBLER (2001).

17 Vgl. GEBAUER (1996b). Die Logik des Leistungssports manifestiert sich im Rekordprinzip, d.h. den Jahres- und Weltbestenlisten, über die die Leistungen verglichen und die beste Leistung, die je ein Mensch erbracht hat, prämiert werden kann. Zugleich ist der Rekordbegriff ein grundlegend relationaler und damit im Sinne der Utopie des Leistungssports temporaler. Sieg oder Niederlage, Rekord oder Nicht-Rekord entscheidet sich stets im Verhältnis zu den anderen bzw. zukünftigen Leistungen.

18 In diesem Authentizitätsversprechen gründet auch die Brisanz der Doping-Diskussion: Die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Körpers durch die Einnahme von Dopingmitteln konterkariert den Anspruch auf „Natürlichkeit“ der erbrachten Leistungen.

rückt der Körper als unmittelbar sinnlicher Garant für die Authentizität der Leistung und die Beglaubigung der Utopie des Leistungssports in den Mittelpunkt.

Betrachtet man demgegenüber Sportpraktiken wie die des Wagnissports, so zeigt sich ein vollkommen anderes Bild. Ob beim Down-Hill-Biking modernste Karbonrahmen mit Hightech-Federungs- und Bremssystemen, beim Base-Jumping hochentwickelte Spezial-Fallschirme mit geringer Öffnungszeit und optimaler Bremswirkung, jährlich auf den Markt kommende neuentwickelte Gleitschirme fürs Paragliding, Drachenfliegen u.s.w. u.s.f. – die Hightechspielgeräte stehen im Zentrum der Aktivitäten. Bedeutsam erscheinen mir hierbei zumindest drei Aspekte, die ich hervorheben möchte.

Erstens tritt gegenüber der skizzierten quantitativen Dimension im traditionellen Wettkampfsport im Wagnissport eine *qualitative Dimension* hervor: Der Körper der Aktiven wird offen und unverschleiert technisch aufgerüstet. Hierbei folgt die Logik der technischen Aufrüstung des Körpers nicht der des Leistungssports im Sinne einer Potenzierung der körperlichen Leistungsfähigkeit, sondern erschließt dem Aktiven *neue* Bewegungs- und Erlebnisräume, die dem Menschen *ohne* die technischen Artefakte verwehrt blieben.¹⁹ Der Wagnissport repräsentiert auf anschauliche Weise die *Machbarkeit der technologischen Beherrschung*, in der sich zugleich unmittelbar körperlich-sinnlich eine *Utopie der Erweiterung des Menschen* materialisiert.

Der zweite Aspekt betrifft die Beziehung zwischen Körper und technischem Spielgerät. Der Einsatz technischer Artefakte stellt im Sinne der qualitativen Dimension die Bedingung der Möglichkeit dieser Bewegungspraktiken dar. Die technischen Artefakte bzw. die technologische Dimension im Wagnissport stellt gerade kein möglichst zu verschleiernendes Moment dar, sondern ist zentral und wird offen in Szene gesetzt.²⁰ Der Einsatz des neuesten Hightechschirms oder Gliders, der atemberaubende Manöver, Geschwindigkeiten und Todesspiralen ermöglicht, steht im Zentrum dieser Aktivitäten. Die neueste technische Innovation verschafft dem Besitzer keinen „unlauteren“ Vorteil, der die Vergleichbarkeit der Leistungen empfindlich stört o.ä.. Vielmehr zeichnet sich der Aktive durch seinen Besitz aus. Hierbei scheinen sich auf der performativen Seite die Grenzen zwischen Person und Gerät zunehmend aufzulösen. Die Qualität des Spielgeräts, die Präsentation und die Kommunikation über technische Details, Ästhetik ebenso wie Funktionalität rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die bloße Person ist ohne sein (Spiel-)Gerät in der Logik des Feldes nicht zuordenbar.²¹ Als Bedingung der Möglichkeit für entsprechende Erlebnisräume bei gleichzeitig hochgradigen Kontrollanforderungen über das technische Spielgerät sowie einer performativen Zentrierung der (sozialen) Logik des Feldes auf das technische Gerät, weisen die Erlebnisräume des Wagnissports ein neuartiges *Amalgam aus Körper und Technik* auf.

19 Zur Entwicklungslogik von sog. Trendsportarten und dem Einsatz von technologisch hochstehenden Sportgeräten sowie daraus resultierenden neuen Bewegungsformen, vgl. LAMPRECHT & STAMM (1998).

20 Vgl. EGMER (2000, S. 11).

21 Zur „heraldischen Funktion“ von modernen Spielgeräten am Beispiel des „Snow-Boards“ vgl.

Im Übergang vom traditionellen Wettkampfsport zum post-konventionellem Sport zeigt beispielsweise der Motorsport deutliche Tendenzen des letzteren. Aber selbst in der Formel 1 spielt noch die Utopie des traditionellen Wettkampfsports eine zentrale Rolle: Ein Michael Schumacher kann die Weltspitze für sich beanspruchen, weil *er* der herausragende Fahrer ist, der das Hightechprodukt nicht einfach nur *bedient*, sondern grundlegend *beherrscht*. In den Wagnissportarten tritt eine Utopie ins Zentrum, die nicht auf die Authentizität des Körpers beschränkt bleibt, sondern – so die These – eine zunehmende *Entgrenzung von Technik und Körper* zulässt, die in der Erlebnisdimension dieser Praktiken in einer organisch anmutenden *Symbiose von Körper und Technik* kulminiert.²²

Die von Hightechartefakten bestimmten Wagnissportarten wurzeln, drittens, in einem fundamentalen Sinne in einem *Technik-Glauben*, d.h. einer unhinterfragten Technik-Haltung, die die Bedingung der Möglichkeit eines Großteils wagnis-zentrierter Bewegungspraktiken darstellt. Die Dimension des *Technik-Glaubens* reicht hierbei erheblich tiefer als etwa das bloße *Zutrauen* einer Person zu sich selbst bzw. in die Technik: Die Frage, „Ob sie es sich respektive der Technik zutrauen, mit einem Fallschirm aus einer Höhe von 800m zu springen?“, bejahen eine erstaunlich große Anzahl der Befragten. Auf die Frage hin, „Ob sie dies denn nun auch einmal tun wollen?“, bekommt man im geradezu diametral entgegengesetzten Verhältnis ein klares *Nein* zur Antwort. – Kurz, nur weil ich mir dieses oder jenes zutraue, heißt das noch lange nicht, das ich dies auch in meiner Freizeit freiwillig, unter Aufwendung von Zeit und Geld und als lohnende Herausforderung empfindend sowie suchend ausübe.

Ein spezifischer und fundamentaler Technik-Glauben bildet die Bedingung der Möglichkeit dafür, buchstäblich sein Leben aufs-Spiel-zu-setzen, indem man sich mit einem Fallschirm, Paraglider, Drachen oder Mountain-Bike (1. Kategorie), an einem Gummiseil oder in einem riesigen Gummiball (2. Kategorie) von Brücken, Hochhäusern, Steilwänden, Klippen und Abhängen freiwillig hinunterstürzt. Graduelle Unterschiede treten zwar im Ausmaß der notwendigen Beherrschung des technischen Artefakts auf (beispielsweise Bungee-Jumping/ Zorbing versus Paragliding), dennoch bleibt die Abhängigkeit vom Funktionieren, von der technischen Perfektion und Zuverlässigkeit des Spielgeräts in jedem Falle ein fundamentales Moment dieser Aktivitäten. Die notwendige Kompetenz im Umgang mit zum Teil modernster Technologie beispielsweise beim Paragliding, Drachenfliegen, extremen Bergsteigern u.ä. stellt die Bedingung der Möglichkeit derartiger Handlungspraxen dar. Das Spielgerät bzw. die mithin lebensnotwendige begleitende Technologie muss vom Aktiven beherrscht werden. Zugleich aber und ungeachtet der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen des Sportlers, stellt der Technik-Glauben eine unhintergehbare Voraussetzung dieser Praktiken dar.

22 In den Erlebnisberichten und Erzählungen von Wagnissportlern veranschaulicht sich diese Symbiose in einer organischen Semantik („Ein Mann – ein Spoiler“; „Unsere Flügel“; „meine Schwingen“) und Personalisierung technischer Artefakte.

5 Pädagogische Möglichkeiten und Grenzen von Wagnissportarten

Wagnis-zentrierter Sportaktivitäten werden mithin unkritisch interpretiert als eine Suche nach Selbstvergewisserung der Person in Zeiten, die gekennzeichnet sind durch Tendenzen der *Ent-Traditionalisierung*, steigender *Komplexität* und *Orientierungslosigkeit*, des *Wertewandels* wenn nicht gar des *Werteverfalls*. Eine Ent-Bindung der Person, die sich als eine Freiheit *von* tradierten, sozial-strukturellen Vorgaben, Richtlinien und Perspektiven darstellt – so das Argument – und in einer Freiheit *zu* bzw. Notwendigkeit zur individuellen, aktiven und der theoretischen Vielfalt der Möglichkeiten westlicher Gegenwartsgesellschaften weitestgehend offenen Gestaltung des Lebens mündet.²³

Mit Blick auf die herausgestellten konstitutiven Momente des Wagnissports – der Dialektik der Beherrschungsfunktion vor dem Hintergrund des Spannungsgefüges von Leben oder Tod – verfolge ich die These, das die Erlebnisräume des Wagnissports auf spezifischen, für die jeweilige Handlungspraxis aber bestimmenden Technik- und Wert-Haltungen (z.B. der körperlichen und emotionalen Selbstkontrolle, spezifisch agonale Handlungsmuster u.ä.) gründen. Einem komplexen und zugleich spezifischen Gefüge von Haltungen, das nicht zuletzt aufgrund der Totalität des Engagements sich nicht für jedermann bzw. jede Frau als ein erstrebenswertes Handlungsfeld darstellt, das als lohnende Herausforderung empfunden wird. Ich möchte diese These abschließend am zentralen Moment des Wagnisses verdeutlichen.

Das Hervorheben der formalen und äußeren Seite von Wagnissen läuft Gefahr, ihren subjektiven und sozio-kulturell geformten Charakter außer Acht zu lassen: „Risk is whatever is defined as risky at a particular time, in a particular place, by a particular group of people“ (FREY, 1991, S. 139). Grundsätzlich muss die Wahrnehmung der (physischen, psychischen, sozialen und moralischen) Dimension von Wagnissen und der entsprechende Umgang mit ihnen als abhängig vom Wertesystem, den sozio-kulturellen Normen und Verhaltensstandards der Gesellschaft gesehen werden.

„Choices of risk or responses to potential risk vary by social class, by the distribution of power or the ability to control the impact of risky events, and by other social categories. Decisions to enter social situations that have risk potential or uncertain outcomes may be voluntary or involuntary, but the choice is socially selected“ (ebd., S. 139).

Die sozio-kulturelle Formung der Wahrnehmung und Einschätzung von Wagnissen spiegelt sich in Anlehnung an FREY in gewisser Weise auch in den normativen Strukturen des Sportsystems wider. Im Sport werden kulturelle Werte zur Aufführung gebracht, die u.a. auch Aussagen über den legitimen Umgang mit Wagnissen enthalten.²⁴

23 Den gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen bildet eine mithin unkritische Rezeption Schulzes „Erlebnisgesellschaft“, die als Grundlage für die Interpretation der modernen Bewegungskulturen gesetzt wird. Einen Publikationsüberblick bietet SCHULZ (1995); vgl. auch EGNER (2000, S. 7ff.); ALKEMEYER (1995, S. 57ff.); HAUBL (1995).

24 „Sport is also a vehicle by which athletes are socialized to risk themselves for a desirable outcome – success“ (ebd.). Siehe hierzu auch RÖTHIG (1992; zitiert nach MAIER, 1994, S. 13): „Nach RÖTHIG bieten Spiel und Sport ‚generell die Möglichkeit mit Risiken unterschiedlichster Art umzugehen, sie sinnvoll zu dosieren und zu kalkulieren“.

Der moderne Wagnissport besitzt als relativ neues Segment im sozialen Raum der Sportangebote zwar noch keine sozial-strukturelle Zuweisung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Wagnissportarten deshalb für alle sozialen Fraktionen im gleichen Maße offen stehen.²⁵ Die wagnis-zentrierten und Hightech dominierten Handlungspraxen des Wagnissports halten vielmehr – so die These – nur für auf spezifische Weise prädisponierte Personen einen Handlungs- und Erlebnisraum bereit. In Anlehnung an die Arbeiten von FREY und BOURDIEU ließe sich formulieren, dass die Dimension des Technik-Glaubens und die Wertschätzung wagnisreicher, lebensbedrohlicher Handlungsmuster als lohnende Herausforderung innerhalb von freiwillig gesuchten körperbetonten Freizeitaktivitäten auf einer komplexen und spezifischen „Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix“ gründen (BOURDIEU, 1979, S. 165).

In diesem Sinne bieten die Handlungsräume auch nur für geschlechts- und sozial-strukturell spezifisch ausgeformte Neigungen einen *spielerischen Entfaltungsraum*, in dem entsprechende Handlungsmuster und Werthaltungen unmittelbar körperlich-sinnlich zur Darstellung, Vergewisserung und Beglaubigung gelangen. Für diese halten die Praxen des Wagnissports einen grundlegenden *Freiraum für Erfolgserlebnisse* bereit. Vor dem Hintergrund der dialektischen Beherrschungsfunktion (der *inneren* und *äußeren* Natur des Menschen) zeigt sich ein Handlungsraum, in dem sich das Subjekt – in der sozialen Unterworfenheit seiner prädisponierten Wahl praktischer Handlungsvollzüge – als *autonomes Zentrum der Initiative* erfährt.

Die Frage nach den pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen von *wagnis-zentrierten* Sportpraktiken lässt sich vor dem Hintergrund der strukturellen Merkmale und Anforderungsprofile von Wagnissportarten in erster Annäherung profilieren. Die Aktualität und Anziehungskraft der (medial vermittelten) Bilder des Wagnissports stellen möglicherweise im besonderen Maße Anreiz und Motivation zu wagnis-orientierten Sportpraktiken dar. Zugleich besteht jedoch die Gefahr, im pädagogischen Kontext und unter der gebotenen Maßgabe der Verantwortung und Sicherheit der Übungen, mit den inneren Repräsentationen der Teilnehmer zu brechen.

Strukturell lässt sich folgendes aus den vorangegangenen Überlegungen ableiten:

Auf der Grundlage des dargestellten Spannungsgefüges rückt mit der Gratwanderung das individuelle Anspruchsniveau ins Zentrum der Aktivitäten. Außerhalb der Gefahr einer Relativierung der Leistungen und emotionalen Erlebnisse ist der Erfolg mit der (Selbst-)Überwindung und Beherrschung der Herausforderung gesichert.

Wagnissportarten bieten einen komplexen Handlungsrahmen, der für pädagogische Zielsetzungen vielfältige Freiräume bereitstellt. Entformalisierung, fehlenden Setzungen des Reglements und Vorstrukturierungen der (Natur-)Räume lassen einen Freiraum für die Ausgestaltung der Handlungspraxis entstehen. Die in diesem Sinne offenen und von den Teilnehmern zu strukturierenden Räume beinhalten die Chance, eigenständig und aktiv sowie individuell bzw. gruppenspezifisch flexibel Bewegungsräume zu konstruieren. Die beispielsweise von der Gruppe gesetzten

25 BÖHNKE (2000) kennzeichnet Abenteuer- und Erlebnisportarten als „neutrales Handlungsfeld“ für alle gesellschaftlichen Klassen (ebd., S. 27).

Herausforderungen und Zielsetzungen, die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der konkreten Handlungspraxis, die als notwendig erachteten Formen der Kooperation u.ä. stellen hierbei keine vorab bestehenden und festgeschriebenen Setzungen dar. Vielmehr können diese in pädagogisch reizvollen Aushandlungsprozessen von den Teilnehmern gefunden, gestaltet, praktiziert sowie verantwortet werden. Für eine pädagogisch sinnvolle Nutzung von Naturräumen erscheint es deshalb zugleich von Bedeutung, die Bilder von Natur bzw. das agonal strukturierte Verhältnis von Natur-Herausforderung und Mensch mit den Aktiven kritisch zu reflektieren.

Wagnisorientierte Sportpraxen bieten zudem außerhalb eines konkurrenziiellen Handlungsrahmens die Möglichkeit zu ausgeprägten Kompetenz-, Selbstkontroll- und Erfolgserlebnissen. Während etwa analog dazu die *intra-individuelle* Leistungssteigerung im klassischen Wettkampfsport durch die konkurrenziielle Ausrichtung und den objektiven Leistungsvergleich der c-g-s Sportarten einer ständigen Relativierung durch den Besseren unterliegen kann, bietet die strukturelle Möglichkeit von Erfolgserlebnissen auf der Grundlage *individueller Gratwanderungen* einen pädagogisch reizvollen Handlungsraum. Die Schulung von Kompetenzen zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Schwierigkeitsgrade der gewählten äußeren Bedingungen stellt ebenso ein zentrales Moment dar, wie die Möglichkeit zur leistungsdifferenzierten Forderung und Förderung der Teilnehmer. Durch die Erschließung neuer Bewegungsräume halten wagnisorientierte Sportfelder vielfältige *Lernhürden* bereit, die nicht zuletzt Lernfelder für die Erprobung von Kooperationsformen und Übernahme von Verantwortung darstellen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (1995). Sport, die Sorge um den Körper und die Suche nach Erlebnissen im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In J. Hinsching & F. Borkenhagen (Hrsg.), *Modernisierung und Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 67). (S. 29-64). Sankt Augustin: Academia.
- Becker, P. (2001). Vom Erlebnis zum Abenteuer. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik. *Sportwissenschaft*, 31, 3-16.
- Böhme, H. & Böhme, G. (1985). Die Fremde Natur. In H. Böhme & G. Böhme (Hrsg.), *Das Andre der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants* (S. 27-80). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhnke, J. (2000). *Abenteuer- und Erlebnissport. Ein Handbuch für Schule, Verein und Jugendsozialarbeit*. Münster: Lit.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brannigan, A. & McDougall, A.A. (1983). Peril and Pleasure in the Maintenance of a High Risk Sport: A Study of Hang-Gliding. *Journal of Sport Behavior*, 6 (1), 37-51.
- Corneloup, J. (1997). Risques, opinion publique et pratiques d'escalade. *Sociétés*, 55 (1), 23-40.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Egner, H. (2000). Trend- und Natursportarten und Gesellschaft. In A. Escher, H. Egner & M. Kleinhans (Hrsg.), *Trend- und Natursportarten in den Wissenschaften. Forschungsstand – Methoden – Perspektiven* (S. 7-20). Hamburg: Czwalina.

- Elias, N. (1975). Die Genese des Sports als soziologisches Problem. In K. Hammerich & K. Heinemann (Hrsg.), *Texte zur Soziologie des Sports. Sammlung fremdsprachiger Beiträge* (S. 81-109). Schorndorf: Hofmann.
- Elias, N. (1989/1939). *Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände (14. Auflage). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Epple, M. (1989). Rezeptivität und Spontaneität. Bemerkungen zum Naturverhältnis der Moderne. In: C. Bellut & U. Müller-Schöll (Hrsg.), *Mensch und Moderne: Beiträge zur philosophischen Anthropologie und Gesellschaftskritik* (S. 335-351). Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit I. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Franklin, S. (1996). Postmodern Body Techniques: Some Anthropological Considerations on Natural and Postnatural Bodies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 95-106.
- Frey, J.H. (1991). Social Risk and the Meaning of Sport. *Sociology of Sport Journal*, 8, 136-145.
- Gebauer, G. (1996). Olympia als Utopie. In G. Gebauer (Hrsg.), *Olympische Spiele – die andere Utopie der Moderne. Olympia zwischen Kult und Droge* (S. 9-23). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Haubl, R. (1995). Des Kaisers Neue Kleider? Struktur und Dynamik der Erlebnisgesellschaft. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 5-27.
- Höhn, H.-J. (1993). Ethik in der Risikogesellschaft. *Stimmen der Zeit*, 2, 95-104.
- Hollenhorst, S. & Ewert, A. (1989). Testing the Adventure Model: Empirical Support for a Model of Risk Recreation Participation. *Journal of Leisure Research*, 21 (2), 124-139.
- Holm, C. (1999). Sehnsucht nach dem Kick. *Der Spiegel*, (31), 94-98.
- Koßler, M. (2001). Sport und Askese. In V. Schürmann (Hrsg.), *Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft* (S. 288-306). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1998). Vom avantgardistischen Lebensstil zur Massenfreizeit. Eine Analyse des Entwicklungsmusters von Trendsportarten. *Sportwissenschaft*, 28, 370-387.
- Le Breton, D. (1995). *Lust am Risiko*. Frankfurt/Main: dipa.
- Lutz, R. (1995). Die Helden sind unter uns! Ein rituelles Drama der Moderne. In E. König & R. Lutz (Hrsg.), *Bewegungskulturen. Ansätze zu einer kritischen Anthropologie des Körpers* (S. 151-167). Sankt Augustin: Academia.
- Maier, B. (1994). Risikoethik im Sport. *Leibesübung. Leibeserziehung*, 48 (5), 13-16.
- Mauss, M. (1975) Die Techniken des Körpers. In M. Mauss, *Soziologie und Anthropologie II. Gabentausch; Soziologie und Psychologie; Todesvorstellung; Körpertechniken; Begriff der Person* (S. 199-220). München, Wien: Hanser.
- Opaschowski, H.W. (2000). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen*. Hamburg: B.A.T. Freizeit-Forschungsinstitut.
- Ränsch-Trill, B. (2000). Das menschliche Leben – In der Spannung von Natürlichkeit und Künstlichkeit. In B. Ränsch-Trill (Hrsg.), *Natürlichkeit und Künstlichkeit. Philosophische Diskussionsgrundlagen zum Problem der Körper-Inszenierung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 110). (S. 9-24). Hamburg: Czwalina.
- Rheinberg, F. (1987). The Motivational Analysis of High-Risk Sport. In F. Halisch & J. Kuhl (eds.), *Motivation, Intention and Volition* (pp. 249-259). Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer.
- Robinson, D.W. (1992a). A Descriptive Model of Enduring Risk Recreation Involvement. *Journal of Leisure Research*, 24 (1), 52-63.
- Röthig, P. (1992): Risiko. In P. Röthig (Red.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (6. Auflage) (S. 385). Schorndorf: Hofmann.
- Saum-Aldehoff, T. (1993). Die Wildnis im Kopf. Wie wir Landschaften erleben. *Psychologie Heute*, 20 (7), 64-69.
- Schulz, N. (1995). Erlebnisport im Spiegel sportwissenschaftlicher Publikationen – Versuch einer Literaturlauslese. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 181-187.
- Schulze, G. (2000). *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart* (8. Auflage). Frankfurt/Main, New York: Campus.

- Short, J.F. (1984). The social fabric at risk: Toward the social transformation of risk analysis. *American Sociological Review*, 49, 711-725.
- Stern, M. (2003). Heldenfiguren im Wagnissport. Zur medialen Inszenierung wagnissportlicher Handlungspraxen. In T. Alkemeyer, B. Boschert, R. Schmidt & G. Gebauer (Hrsg.), *Auf's Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur*. Konstanz (i.Dr.).
- Strojec, R. (1991). Landschaft, Naturerlebnis und die Umweltperspektiven des Kanusports. *Kanu Sport*, 60 (3), 118-123.
- Trebels, A.H. (1991). Die Dialektik von Naturbeherrschung und Natursehnsucht. *sportpädagogik*, 15 (3), 25-28.
- Wilken, T. (1994). Abenteuer und ökologische Verantwortung. *sportpädagogik*, 18 (5), 38-41.
- Wulf, C. (1997) Mimesis. In C. Wulf (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* (S. 1015-1029). Weinheim und Basel: Beltz.
- Zinnecker, J. (1989). Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozeß. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Red.), *Bewegungswelt von Kinder und Jugendlichen*, (S. 296-310). Schorndorf: Hofmann.

PETER RUMMELT

Risiko-Sport in der Risiko-Gesellschaft – semantischer Zufall oder logische Konsequenz?

1 Vorüberlegungen

Der Risiko-Sport erfährt spätestens seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Konjunktur in der sportiven Freizeitkultur. Zur gleichen Zeit etwa ist der Begriff der Risiko-Gesellschaft von vielen Zweig-Soziologien und benachbarten Sozialwissenschaften (u.a. Pädagogik, Sozialpsychologie, Städte- und Raumplanung) aufgenommen und (auch kontrovers) diskutiert worden. Der Namensgeber der Risiko-Gesellschaft, der Soziologe BECK, löste damit nicht nur eine neue Modernisierungs-Debatte um Individualisierung und Pluralisierung aus, sondern seine Fokussierung auf die Risiko-Gesellschaft war der gewissermaßen der Auftakt für eine Konjunktur makro-soziologischer Etikettierungen zur Beschreibung moderner komplexer Gesellschaften.¹ Die relativ plötzliche Konjunktur verschiedener Beschreibungen von Gesellschaft beweist erstens die Dynamik gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, zweitens ihre hohe Komplexität und Kontingenz, drittens die Gleichzeitigkeit und Richtigkeit ihrer Ein- und Auswirkungen mit Haupt- und Nebenfolgen für jeden Einzelnen und die Gesellschaft insgesamt.

Die häufige Verwendung des Risiko-Begriffs für die gesellschaftliche Diagnose einerseits und für einen Teilbereich des globalen Trendsports andererseits verführt zunächst dazu, beide in einem Kontext zu betrachten. Aber ist ein Zusammenhang oder gar seine logische Konsequenz – also verkürzt formuliert ohne Risiko-Gesellschaft kein Risiko-Sport – empirisch oder hermeneutisch verifizierbar?²

Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, vorhandene empirische Ergebnisse zum Risiko-Sport in diesem Kontext zu reflektieren, Fragen nach den Ursachen der Ursachen der bisher in der Literatur dargestellten Motivationslagen zum Risiko-Sport zu stellen und abschließend eigene Einordnungen und Bewertungen vorzunehmen.

Für eine hermeneutisch orientierte Reflexion bieten sich fünf methodische Schritte an:

-
- 1 Siehe u.a. die Erlebnisgesellschaft (SCHULZE), die Multioptionsgesellschaft (GROSS), die desintegrierende Gesellschaft (HEITMEYER), die multikulturelle Gesellschaft (LEGGEWIE), die Wissens-Gesellschaft (WILKE), die transkulturelle Gesellschaft (WELSCH), die postindustrielle Gesellschaft (BELL), die Weltgesellschaft (ALBROW), die funktional differenzierte Gesellschaft (NASSEHI). Zusammenfassend dazu PONGS (1999).
 - 2 Ich folge hier der Forderung DIGELS, der wiederholt eine stärkere theoretische Reflexion über komplexe Phänomene des Sports in der deutschen Sportwissenschaft angemahnt hat. Zudem ist der Hinweis LE BRETONS (1995) zu beachten, dass sich eine Soziologie der Postmoderne nicht auf die Kumulation von Daten beschränken darf, sondern auch immer das Besondere, das Neue, das Anomische im soziologisch-diagnostischen Blick haben muss.

Die Überprüfung,

- ob sich grundlegende Thesen der Risiko-Gesellschaft im Risiko-Sport widerspiegeln,
- ob kausale Zusammenhänge identifizierbar sind,
- ob möglicherweise Struktur-Identitäten bzw. -unterschiede vorliegen,
- ob auf dieser
- Grundlage Transferleistungen möglich und wahrscheinlich sind und
- ob sich daraus Konsequenzen für die Sportwissenschaft und Sportpädagogik ergeben.

2 BECKS Risiko-Thesen und der Risiko-Sport

„Gesellschaften, die zunächst verdeckt, dann immer offensichtlicher mit den Herausforderungen der selbst geschaffenen Selbstvernichtungsmöglichkeiten allen Lebens auf dieser Erde konfrontiert sind, nenne ich Risiko-Gesellschaften“ (BECK, 1988, S. 109).

Die Risiko-Gesellschaft ist nach BECK ein neuzeitlicher Typ der Industriegesellschaft, in der industrieller Reichtum mit Risiken einhergeht.

„In der Weltrisiko-Gesellschaft geht es um die zwanghafte Vortäuschung von Kontrolle über das Unkontrollierbare in der Politik, im Recht, in der Wissenschaft, in der Wirtschaft, im Alltag... So besteht das Risiko in der Gen-Technologie nicht etwa im Wissen, sondern im Nichtwissen“ (BECK, 2002, S. 63).

BECHMANN (1993) vergleicht die Risiko-Frage technologisch, ökologisch und sozial mit der adäquaten Bedeutung der Armutsfrage im 19. Jahrhundert und der Versicherungsfrage im 20. Jahrhundert. Es sind nicht so sehr die Niederlagen, sondern es sind die „*Siege der radikalisierten Modernisierung*“ (BECK, 2002, S. 63), die für neue Risiken und neue Chancen mit wiederum neuen Risiken ursächlich sind. Die Risiko-Kumulation in der Risiko-Gesellschaft ist gewissermaßen der Preis ihres eigenen wissenschaftlich-technologischen Fortschritts. Weil in komplexen Gesellschaften die omnipräsenten Risiken markt- und gesellschaftsprägende Kraft besitzen, wird „*die soziale Kontingenz zur dominierenden Lebenserfahrung des Menschen mit der Folge von risikozentriertem Denken, Verhalten und Handeln*“ (BECHMANN, 1990, S. 347).

In der Risiko-Gesellschaft wird das Unwahrscheinliche wahrscheinlich (u.a. das bevorstehende Klonen von Menschen), das Unnormale wird normal (die Korruption ist heute die Regel und nicht die Ausnahme), das Instabile wird stabil (u.a. Rentendiskussion), das Unsichere wird sicher (u.a. Verlust der Erwerbstätigkeit selbst in „Schlipsträgerberufen“). Es geht „*nicht mehr um die Logik der Reichungsverteilung in Mangelgesellschaften, sondern um die Logik der Risiko-Verteilung in Wohlstandsgesellschaften*“ (KÖNIGSWIESER, 1996, S. 32). Der Umgang mit Angst und Unsicherheit wird in der Risiko-Gesellschaft zu einer zivilisatorischen Schlüsselqualifikation oder wie LUHMANN (1991) schreibt, zu einer „*sozialen Basiserfahrung*“. In allen Lagern und zwischen allen Lagern regiere die Unsicherheit, argumentiert BECK.

Im Begriff des Risikos drücke sich paradigmatisch aus, dass „die Individuen die Legitimation haben, entscheiden zu können, aber auch die Verpflichtung haben, entscheiden zu müssen“ (KROHN & KRÜCKEN, 1993, S. 15). Durch die ungeheure Optionsvielfalt und den exorbitanten Entscheidungsreichtum entstünden aber neue Chancen, die sich in der Dualität mit den gesellschaftlichen und individuellen Risiken gewissermaßen als postmoderne Zeitgeist-Formel zu *riskanten Chancen* potenzieren (zusammenfassend dazu im Kontext des Sports vgl. RUMMELT, 1998).

Greifen wir drei wichtige Kategorien aus dem Risiko-Paradigma von BECK heraus. Zum Stichwort Modernisierung schreibt BECK u.a.:

„Die gleiche Produktionsweise, das gleiche politische System, die gleiche Modernisierungsdynamik erzeugt ein anderes Gesicht von Gesellschaft, andere Netzwerke, Beziehungskreise, Konfliktlinien, politische Bündnisformen der Individuen“ (BECK, 1993, S. 41).

Ersetze man die Worthälfte *Produktion* durch *Sport*, dann würde die gleiche Sportweise ein anderes lebensweltliches Gesicht von Sport erzeugen. Das trifft in besonders augenfälliger Weise auf den postmodernen Trendsport zu, der den Sport ausdifferenziert und gleichzeitig sich selbst vom traditionellen Sportmodell entfernt (vgl. SCHWIER 1996, 1998 in Bezug auf die subkulturellen Sportszenen).

Zum Stichwort „und-Philosophie“ schreibt BECK u.a.:

„Das Zeitalter des ‚und‘ löst das Zeitalter des ‚entweder/oder‘ auf und ab. Wir leben in der Welt des ‚und‘ und denken in den Kategorien des ‚entweder/oder‘“ (BECK, 1993, S. 12).

In hochkomplexen Gesellschaften regiere das „und“ und führt zur anomischen Wirksamkeit unterschiedlicher Dualismen und Pluralismen. Der kategorische Imperativ des „und“ bedeutet bei Beck die Gleichzeitigkeit von neuen Risiken und Chancen, Sicherheiten und Unsicherheiten, Optionen und Entscheidungszwängen für jeden Einzelnen mit Folgen für die Stabilitäten und Instabilitäten der Gesellschaft. Für Beck sind es die daraus resultierenden Nebenfolgen, die eine gesellschaftsverändernde Kraft und Reichweite besitzen. Auch in der gegenwärtigen Sportentwicklung dominiert das „und“ mit Nebenfolgen, die die Sportentwicklung stärker beeinflussen, als es den traditionellen Sport-Architekten lieb sein kann (vgl. dazu besonders RITTNER, 1995, für den Erlebnissport). Das bedeutet hier u.a. die Sportausübung im Verein *und* das gleichzeitige Sport-Treiben außerhalb des Vereins, das Sporttreiben in der Natur *und* der gleichzeitige Wunsch des Sporttreibens auf künstlichen und wetterunkabhängigen Anlagen, die Konjunktur von Individual-Sportarten *und* der gleichzeitige Wunsch nach unverbindlichen Sozialkontakten, die Nutzung der technologisch besten Ausrüstung, um im Risiko-Sport das Risiko zu minimieren *und* der gleichzeitige Versuch mit der Hightech-Ausrüstung den Risiko-Reichtum auszukosten und das (Rest-)Risiko zu bezwingen und nicht zuletzt der Versportlichtungsprozess der Gesellschaft *und* die gleichzeitig von HEINEMANN (1989) konstatierte „Entsportung des Sports“.

Zum Stichwort Individualisierung schreibt BECK u.a.:

„In der wohlfahrtsstaatlichen Nachkriegsentwicklung hat sich ein gesellschaftlicher Individualisierungsprozess von bislang unbekannter Reichweite und Dynamik vollzogen“ (BECK, 1990, S. 13).

Mit Individualisierung meint BECK die Veränderung von Lebenslagen und Biografie-Mustern, also Verhältnisse „in denen die Individuen ihre Lebensformen und sozialen Bindungen unter sozialstaatlichen Vorgaben selbst herstellen, inszenieren, zusammenbasteln müssen“ (BECK & BECK-GERNSHEIM, 1993, S. 178). In der Risiko-Gesellschaft wird der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch zu einer Schlüsselqualifikation. Die „Ich-AG“ ist konsequenter Ausdruck einer Risiko-Individualisierung und wohl aktuelles Paradebeispiel für die politische Wirksamkeit der Individualisierungsthese, denn für die „Drahtseil-Biographie“ (er)findet BECK folgende Metapher:

„Alle versuchen in ständiger Absturzgefahr mit mehr oder weniger artistischem Selbstbewusstsein und Geschick das eigene Leben zu meistern – wenige mit viel Glück, viele mit wenig Glück“ (ebd., S. 195).

Es wachsen die Zwänge, Unsicherheiten individuell verarbeiten zu müssen, weil traditionelle und institutionelle Formen der Angst- und Unsicherheitsbewältigung an Bedeutung verlieren. Dieser theoretische Grundzug des alltäglichen Risikobewusstseins sei von „anthropologischer Bedeutung“, argumentiert BECK (1990, S. 19ff.).

BECK beschreibt die Individualisierung in drei Ebenen:

1. *die Herauslösung aus traditionellen Bindungen* (im Sport vgl. u.a. die Fluktuation bei Vereinsjugendlichen),
2. *der Verlust traditioneller Sicherheiten* (im Sport vgl. u.a. den Wertewandel im Sport,
3. *die neue Art sozialer Einbindung* (im Sport vgl. u.a. die neuen subkulturellen Szenen im Trendsport mit gruppen-spezifischer Individualisierung oder mit „collective individualism“, wie es MEYER, 1990, für die USA festgestellt hat).

„Nicht allein das Verblässen der Traditionen, nicht jener ominöse Zerfall der Werte, schon gar nicht die Verlockungen des ich lebe, sondern dessen dauerhafte elementare Überforderung machen den Kern des Problems aus“ (BECK, 1997, S. 192).

Der gesellschaftliche Nährboden für den Risiko-Sport ist die Risiko-Erlebnis-, Wohlstands- und Multioptions-Gesellschaft mit den Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung und Globalisierung. Im Risiko-Sport findet die Individualisierungsthese ihre beinahe klassische Anwendung – also Enttraditionalisierung bei gleichzeitiger Neustrukturierung sozialer Milieus, Individualität bei gleichzeitiger Szenezugehörigkeit, Unsicherheit bei gleichzeitigem Sicherheitsversprechen, Ängste bei gleichzeitiger Angstlust. Gleichzeitig zwingt die individualisierte Wohlstands-, Risiko- und Erlebnis-Gesellschaft mit logischer Konsequenz zu einer neuen Risiko-Kultur des Selbst, wie die Abb. 1 verdeutlichen soll.

Das Selbst-Management und die Selbst-Inszenierung werden nicht nur in der Risiko- und Erlebnisgesellschaft, sondern auch im Risiko-Sport zu den dominierenden Bausteinen der Selbst-Kultur, d.h. Selbst-Organisation der Freizeit, Selbst-Verantwortung für den eigenen Lebensweg, Selbst-Darstellung in der jeweiligen Szene, Selbst-Bestätigung für die eigene Leistung, Selbst-Kontrolle über den eigenen Kör-

per, Selbst-Verwirklichung im Lebensstil, Selbst-Bewusstsein im Auftreten. Die Selbst-Kultur im Risiko-Sport ist zugleich notwendige Folge der Individualisierung in der Risiko-Gesellschaft und notwendige Voraussetzung für die Identitäts- und Sinnsuche in der Erlebnis-Gesellschaft. Damit ist auch im Risiko-Sport die „Selbst-Kultur nicht eine Kultur des Weder-Noch, sondern eine Kultur des Sowohl als auch, des Und“, weil durch Selbst-Kulturen Gesellschaften des „sozialstrukturellen Und“ entstehen (BECK, 1997, S. 195).

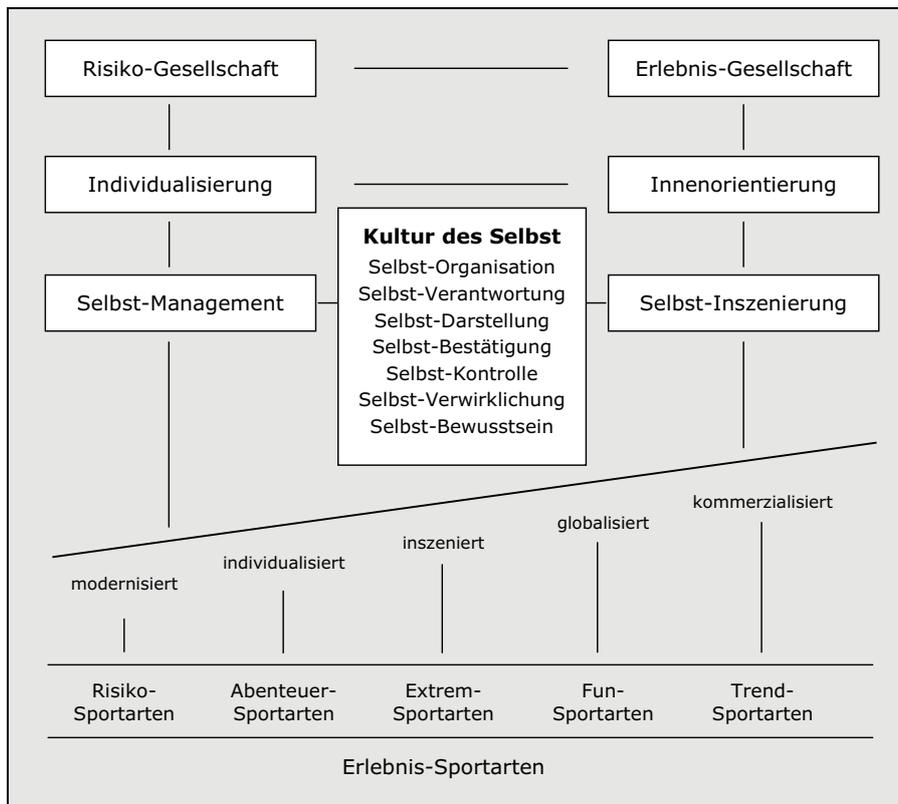


Abb. 1. Erlebnis-Sportarten im Kontext von Risiko- und Erlebnis-Gesellschaft.

3 Erklärungsmuster von Risiko-Sport

Was treibt Menschen eigentlich dazu, mit Riffhaien ohne Schutzgitter vor Australiens Küste um die Wette zu schwimmen, den Nahkontakt mit Grizzlybären in Alaska zu suchen, sich von Hochhäusern, Brücken und Klippen zu stürzen, über den Atlantik zu surfen, an Wolkenkratzern ohne Ausrüstung empor zu klettern, 100 km

durch die Sahara zu laufen, mit dem Mountainbike um die Welt zu strampeln oder in Kürze zu versuchen, als erster Mensch von einem Ballon aus im freien Fall aus der Stratosphäre die Schallmauer zu durchbrechen? In der Tat sind seit den 90er Jahren eine wachsende Abenteuerlust, eine größere Risiko-Suche, eine Tendenz zum Extremen im Sport- und Freizeitverhalten (im übrigen auch in beruflichen und medialen Kontexten) zu konstatieren. Indizien dafür sind die gestiegene Nachfrage- und Angebotssituation³ im Risiko-Sport, die ständige Verbesserung der Infrastruktur und technologischen Ausrüstung, die mediale Begleitung in Form eigener TV-Sendungen, einer wachsenden Flut von Fachbüchern und entsprechender Ratgeberliteratur, sowie nicht zuletzt die fast explosionsartige Ausweitung immer neuer Trend-Sports,⁴ bei denen die anglophone Herkunft in Form der „Sporting-Wellen“ besonders auffallend ist und über die sich OPASCHOWSKI (2002) zu Recht lustig macht. Die Sehnsucht nach dem „wilden Leben“ ist für die LTU-Touristik ein Mega-Trend und der „Trend zum Thrill“ gehöre nach der Tourismusforscherin ROMEIß-STRACKE (1997a, S. 12) zu den stärksten Trends in der heutigen Gesellschaft. Die ersten empirischen Befunde (AUFMUTH, 1989; ALLMER, 1995; STEFFGEN & SCHWENKMEZGER, 1995; RUPE, 2000; OPASCHOWSKI, 2002) belegen, dass die Trendsportler und insbesondere die Abenteuer-, Risiko- und Extrem-Sportler soziostrukturell zur mittleren bis oberen Mittelschicht gehören. Sie sind trendige Vertreter der „X und @-Generation“, die nichts anderes als Wohlstand kennen gelernt haben. Es sind überwiegend Studenten, Singles, Selbständige und Manager, deren sportive, nonkonformistische, erlebnis- und risiko-orientierte Lebensstilindikatoren Fitness, Coolness und Cleverness heißen. Ihre Lebensmaxime verstecken sich in den lebensphilosophischen Slogans „No risk – no Fun“, „Fit for Fun“ und „Fun and Flow“. Sie sind leistungsbereit, flexibel, zuverlässig, mobil und lieben Action, Party und das Internet.

3 Es gibt ca. 1 Million Extrem-Sportler. Die Zuwachsraten von Trendsportarten lagen im Zeitraum von 1995-2000 bei ca. 50-60%. Zu den riskantesten Trendsportarten zählen nach einer Untersuchung von OPASCHOWSKI (1999) Bungee-Jumping (75%), Canyoning (71%), River-Rafting (70%) und Free-Climbing (62%). Im Jahr 1999 gab es 30.000 Buchungen von Abenteuer-Reisen bei der LTU-Tochter „Marlboro-Reisen“, 100.000 Buchungen von Erlebnisreisen bei „Young and Sports“ Neckermann-Reisen, 9.000 Buchungen bei dem Spezialveranstalter „Adventure World“ (1998). Bei „Wickinger-Reisen“ buchten 20.000 Urlauber den Kampf gegen die Wildnis und sich selbst. Über 12.000 Bergkletterer stürmten mit dem „Summit-Club“, dem Bergreiseveranstalter des Deutschen Alpenvereins die Gipfel in der ganzen Welt. (Quelle: DER SPIEGEL Nr. 31, 1999). In alltagskulturellen Kontexten finden die Bundesbürger besonders risikoreich: Autofahren (39%), Berufswechsel (19%), Heirat (17%), Familiengründung (14%), feste private Beziehung (8%) (OPASCHOWSKI, 2002, S. 39).

4 Unter Erlebnis-Sport-Arten subsumiere ich in diesem Kontext Risiko-, Extrem-, Abenteuer- und Fun-Sportarten. Zum Risiko-Sport sind u.a. zu zählen: Paragliding, River-Rafting, River-Boarding, River-Riding, Bungee-Jumping, Rap-Jumping, Base-Jumping, Scad-Diving, Heli-Skating, Kite-Skiing, Ice-Climbing, Body-Rolling, Freeriding, House-Running. Zum Extrem-Sport sind zu zählen: Free-Climbing, Trail-Running, Free-Wheeling, Cliff-Hanging, Sky-Surfing, Speed-Skating, Speed-Skiing, Jet-Skiing, Jamakasia, Eiskanal-Biking Extrem-Tauchen, Extrem-Schwimmen, Extrem-Bergsteigen, Extrem-Laufen, Extrem-Biken. Zu den Abenteuer-Sportarten zählen alle Survival-Sports, Tiefseetauchen, Canyoning. Zu Fun-Sportarten zählen Mountain-Biking, Surfen, Snow-Boarding, Snake-Boarding, Ski-Boarding, Kite-Boarding, Ski-Sailing, Inline-Skating, Streetball, Beach-Volleyball, Inline-Hockey, Kick-Boarding, Wake-Boarding, Roller-Biking, Quad-Biking.

Auf die Frage nach dem *Warum* dieser auf den ersten oberflächlichen Blick unsinnigen, z.T. völlig abstrusen und vor allem lebensgefährlichen Abenteuern bietet die Literatur bisher sehr unterschiedliche Erklärungsmuster und Thesen zur Motivationslage im Risiko-Sport an. In der Abb. 2 sind die wichtigsten Ansätze und Thesen zusammenfassend dargestellt.

Ansätze	Thesen	Motivationslagen
Verhaltenstheoretische Ansätze	Suchtthese	Reizsuche
Psychoanalytische Ansätze		Erlebnissuche Grenzsuche
Anthropologische Ansätze		Spannungssuche Selbsterfahrungssuche Selbstbestätigungssuche
Sozio-kulturelle Ansätze	Kompensations- these	Berufsstress Langeweile Spannungsarmut Versicherheit
	Anerkennungs- these	Prestigegewinn Statusgewinn Distinktionsmöglichkeiten
Pädagogische Ansätze	Identitätsthese	Entwicklungsförderung Lebensbereicherung Erzieherische Herausforderung
Sozial-philosophische Ansätze	Interdependenz- These	wechselseitige individuelle und gesellschaftliche Transferleistungen in der Risiko- u. Erlebnis-Gesellschaft

Abb. 2. Ansätze und Thesen zu den Motivationslagen im Abenteuer-, Risiko- und Extrem-Sport.

Aber die Fragen nach den Ursachen der Ursachen sind bisher noch nicht gestellt. Also wo liegen die Ursachen für die Grenz- und Erlebnissuche, für die zunehmende Abenteuerlust, für die Suche und Sucht nach Fun und Flow, für die Risiko-Suche, für den Extrem-Tourismus, für die „Kick-Erlebnisjagd“? Warum stiftet Todesmut Lebenssinn? Weshalb buchen so viele Manager ein Überlebenstraining „im Urwald um die Ecke“, oder gar im richtigen Urwald Südamerikas, um in kollektiver Individualität ihre Selbsterfahrungskompetenz auszuleben und ihre Teamfähigkeit schulen bzw. evaluieren zu lassen? Die bisherigen Ansätze sind sicher zutreffende Handlungsmuster für den Risiko-Sport und im übrigen die erkenntnistheoretische Bestätigung der sog. „und-Philosophie“ von BECK. Ein möglicher interdependenter Zusammenhang zwischen der Risiko-Gesellschaft und dem Risiko-Sport blieb bisher in der theoretischen Diskussion weitgehend unbeachtet.

4 Die Interdependenz-These

Die von mir präferierte Interdependenzthese geht davon aus, dass zwischen der Risiko-Gesellschaft und dem Risiko-Sport aufgrund von gemeinsamen strukturellen Anforderungen, aber unterschiedlichen Risikowahrnehmungsparemtern interdependente

Zusammenhänge bestehen, deren Offenlegung gesellschaftlich relevante und individuell bedeutsame Motivations- und Handlungsstrategien deutlich werden lassen. Erste Indizien für einen diesbezüglichen Zusammenhang spiegeln sich in entsprechenden Zitaten relevanter Autoren wider, wie etwa bei SEMLER (1997, S. 66), wenn er schreibt: „*Wer mit den gefährlichen Situationen zwischen Himmel und Erde zurechtkommt, wird nicht an banalen Alltagsproblemen scheitern.*“ Der französische Soziologe LE BRETON (1995, S. 39) sieht deutliche Defizite im Gesellschaftsmodell und konstatiert: „*Wenn die gesellschaftliche Ordnung ihre Aufgabe nicht mehr erfüllt, muß man sich an den Tod als letzte sinngebende Instanz wenden.*“ LUTZ und LAMPRECHT beschreiben Transfereffekte des Risikosports auf den Alltag und auf Jugendliche:

„Der Mensch wird im Alltag für eine bestimmte Zeit wieder handlungsfähiger, in dem er sich selbst findet, bisher Verborgenes an sich entdeckt und das Selbst, die Identität wieder kräftigt“ (LUTZ, 1999, S. 130ff.).

Nach LAMPRECHT erfüllt die Zugehörigkeit zu entsprechenden Szenen und Lebensstilgruppen eine wichtige Funktion im Sozialisierungsprozess Jugendlicher, weil die „*Loslösung vom Elternhaus beschleunigt und die Identitätsfindung erleichtert wird*“ (LAMPRECHT et al., 1988, S. 380). Andere Autoren sehen ähnliche Zusammenhänge.⁵ Die zentrale Fragestellung in der hier vorgestellten Argumentationskette ist die Frage nach den Strukturelementen und -anforderungen zwischen dem Makrosystem Risiko-Gesellschaft und dem Subsystem Risiko-Sport. Hilfreich dafür ist die Analyse dessen, was die Risiko-Sportler brauchen bzw. was sie suchen, um ihre Risikolust zu befriedigen. Vergleicht man die Notwendigkeiten mit den in der Literatur beschriebenen und durch vorliegende empirische Ergebnisse belegten Suchstrategien, dann fällt die Bedeutung der physischen, psychischen und sozialen Kompetenzen auf, wie die Abb. 3 verdeutlichen soll. Die dort dargestellten Indikatoren sind gewissermaßen existenzielle Voraussetzungen und Notwendigkeiten für den Risiko-Sport. In den Risiko-Sportarten dürfen Ängste benannt, Emotionen ausgelebt und Schwächen zugegeben werden. Das, was im Risiko-Sport positiv wahrgenommen wird, wird im Alltags- und Berufsleben als Schwäche angesehen. Im Risiko-Sport finden sie das vor, was sie in der Gesellschaft suchen, eine überschaubare Aufgabe, die unmittelbare Erfolgsmeldung, Anerkennung, Selbstverantwortung und gleichzeitig erlernen sie jene Eigenschaften, die in der Risiko-Gesellschaft der

5 „Die Fähigkeit zum Flow-Erleben festigt die Persönlichkeit und das Selbstvertrauen“ (CSIKSZENTMIHALYI, 1992b, S. 67). „Der Mensch der nachindustriellen Gesellschaft muss sich in Zukunft seine Herausforderungen ‚nach der Arbeit‘ selbst schaffen, um das Gefühl zu haben, jemand zu sein“ (OPASCHOWSKI, 2000, S. 43). „In einer spannungslos erscheinenden Gesellschaft bekommt der Risiko-Sport eine psychohygienische Bedeutung; das scheinbar Überflüssige kann zur Notwendigkeit werden“ (ebd., S. 105). Für 25% der Extrem-Sportler ist die freiwillige physische Anstrengung die Antwort auf die materielle oder mentale (Über)Sättigung (in Form des Wohlstands-, Sättigungs- und Überdrussphänomen) (ebd., S. 104). „Je rigider die gesellschaftlichen Bedingungen körperlich erfahrbare Spannung und Dramatik reduzieren, desto eher werden sich in sportbezogenen Kontexten Ressourcen einstellen“ (NEUMANN, 1999, S. 117). „Je stärker die Fremd- oder Sachzwänge wirken, um so intensiver äußert sich die Abenteuersehnsucht“ (KÖCK, 1990, S. 31, zit. bei NEUMANN, 1999). „Wer durch die Arktis gestapft ist, den kann der Abteilungsleiter daheim nur noch schwer erschrecken“ (GEIBLER in DER SPIEGEL, Nr. 31, 1999, S. 95).

Was brauchen Risiko-Sportler?		
Motorische Fitness Kondition Koordinationsvermögen Geschicklichkeit Reaktionsvermögen Ausdauer	Mentale Fitness Mut Entscheidungsfreude Reaktionsvermögen Vertrauen Besonnenheit	Soziale Fitness Team-Fähigkeit Kooperationsbereitschaft Selbstbewusstsein Selbstständigkeit Disziplin
physische Kompetenz	psychische Kompetenz	soziale Kompetenz
Austesten der körperlichen Leistungs- und Schmerzgrenzen Ausreizen der motorischen Fähigkeiten Erlernen neuer Bewegungsmuster Erfahren ungewohnter Körperlagen Vertrauen in eigene motorische Fertigkeiten	Kick-, Fun- und Flow-Erlebnisse Spannungszustände Primärerfahrungen Authentizität Lust- und Neugierbefriedigung Risikoreichtum Angstüberwindung Stressbewältigung	Selbstbestätigung Selbstbewusstsein Sinnhaftigkeit Identität Orientierung Grenzüberschreitung Nonkonformität Anerkennung Statusgewinn Distinktionsmöglichkeit
Was suchen Risiko-Sportler?		

Abb. 3. Das Kompetenz-Modell bei Risiko-Sportlern.

Zweiten Moderne notwendig sind, also Leistungsbereitschaft, Erfolgswillen, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Entscheidungsfreude, Flexibilität, Risiko-Bereitschaft, Mobilität, Fitness und eine stabile bio-psycho-soziale Kompetenz. Diese Indikatoren aber sind nicht nur absolute Notwendigkeiten im lebensbedrohlichen Risiko-Sport, sondern geradezu (über)lebenswichtige Anforderungen im Arbeits- und Berufsleben der Risiko-Gesellschaft. Die Stabilität dieses Kompetenzgefüges bietet darüber hinaus einerseits eine wesentliche Grundlage für die durch die individuellen Risiko-, Unsicherheits- und Konfliktlagen diktierte Notwendigkeit des „Zusammenbastelns“ der eigenen Lebensstil- und Berufskarriere und andererseits für die Nutzung ihrer vorhandenen Chancen, Optionen und Potenziale.

Ausgestattet mit den Risiko-Erfahrungen ist man für die Risiken der Risiko-Gesellschaft besser gerüstet als ohne sie. Wer eine Risiko-Sport-Karriere über- und durchlebt hat, der wird die persönlichen und beruflichen Herausforderungen der Risiko-Gesellschaft besser meistern können. Risiko-Sportler sind nicht nur risikobereit und wagemutig, sondern sie verlassen als Nonkonformisten bewusst die ausgetretenen Pfade des Normalen und Alltäglichen. Sie sind somit Grenzgänger zwischen der Alltagswelt in der Gesellschaft und der Sonntagswelt des Risiko-Sports. Sie tauschen Sicherheit gegen Unsicherheit ein und suchen „Sonntags-Risiken, die sie in der Sonntagswelt für beherrschbar und für beeinflussbar halten, nicht aber diejenigen in der Alltagswelt.

Der Risiko-Sport in der Natur ist vor allem in Sinn-Notstandszeiten Sinngeber, die Risiko-Gesellschaft aber Sinnnehmer. Es ist deshalb kein Zufall, dass die Erlebnis-Sportarten vor allem in der freien Natur stattfinden. Abenteuer in der Natur versprechen etwas Ursprüngliches, Authentisches, Primäres und Sinnhaftes. Im Abenteuer-Sport in der Natur können noch ursprüngliche, authentische, primäre und sinnhafte Erfahrungen gemacht werden. Diese Erfahrungen versprechen und schaffen unmittelbar, direkt und individuell Orientierung, Identität und Sinnhaftigkeit. In der Natur wird die Suche nach Orientierung, Identität und Sinn einfacher, schneller und erfolgversprechender belohnt.

Aus der psychologischen Risiko-Forschung ist die Kausalität von Risikonutzen und Risikoakzeptanz bekannt, d.h. je mehr Vorteile eine Aktivität bringt, desto höher ist das Risiko, das man beim Ausüben dieser Aktivität akzeptiert. *„Ein erhöhtes Risikoniveau – bei gleichem Nutzen – wird dann akzeptiert, wenn die Tätigkeit freiwillig ausgeübt wird, kontrollierbar ist, bekannt und vertraut erscheint“* (ROSENSTIEL, 1990, S. 124). Die Freiwilligkeit, die Kontrollierbarkeit, die Bekanntheit und die Vertrautheit der Risiken im Risiko-Sport bilden gleichsam eine strukturelle und legitimatorische Grundlage für die Befriedigung der wachsenden Risikolust und -suche, sie lassen einen Risikonutzen erwarten und ermöglichen, die Risikokompetenz zu erhöhen. Genau diese Risikowahrnehmungsparemeter unterscheiden die Risiken im Risiko-Sport von den Risiken in der Risiko-Gesellschaft, die i.d.R. nicht freiwillig, nicht kontrollierbar, nicht (im vorhinein) bekannt und nicht als vertraut wahrgenommen werden.

Erfolgreicher Risiko-Sport bedeutet nicht nur Anerkennung und Statusgewinn, sondern auch das Risiko als Chance zu begreifen, die Chance, sein Leben intensiv zu erleben und expressiv zu genießen. Damit ist der Abenteuer-, Extrem- und Risiko-Sport eine globale Spielwiese zur Erzielung individueller Distinktionsprofite, die durch ihre habituelle und kommunikative Reflexion weit in den Berufsalltag hineinreichen. Der Risiko-Sport, gespickt mit Abenteuer, Spannung, Fun, Flow, Fitness einerseits und emotionaler Bindung und soziale Anerkennung andererseits, verspricht das zu geben, was die Risiko-Gesellschaft nicht mehr versprechen kann.

Man sucht die Risiken in der Natur, weil man die Risiken in der Gesellschaft nicht für beherrschbar hält. Man sucht Stress, Konflikte, Gefahren, Unsicherheiten im Risiko-Sport, um dem Stress, Konflikten, Gefahren und Unsicherheiten in der Gesellschaft zu entgehen.

In der unübersichtlichen pluralen vernetzten und dramatisch schnell anwachsenden Komplexität wird Orientierung immer schwieriger. Die postmoderne Pluralisierung und Beliebigkeit zerstört tradierte Identitäten, die dadurch immer schwerer herstellbar werden. Die Sinnhaftigkeit des Lebens in der Risiko-Gesellschaft wird zunehmend kritischer hinterfragt. Hinzu kommt, dass Trends, Moden, rasender Zeitgeist, die Informationsflut und die Optionsvielfalt die Menschen psychisch über- und physisch unterfordern. In diesem mehrdimensionalen Dilemma suchen sich Menschen (beinahe instinktiv) Wege, um diese Defizite zu kompensieren.

Eine der fast letzten und erfolgversprechenden Möglichkeiten dazu besteht ganz offensichtlich in der Auseinandersetzung in der und mit der Natur. In dem Maße, wie die traditionellen Sinngeber als immaterielle Stützen der Gesellschaft versagen, begeben sich die Menschen auf die Suche nach einer neuen Sinninstanz. Für die einen ist es ein neuer Sektenguru, für die anderen sind es Drogen und für wieder andere ist es der Abenteuer-, Risiko- und Extrem-Sport, der von Extrem-Sportlern selbst in die Nähe zu Drogen gebracht wird (Extrem-Sport ist wie eine Droge). Allen drei gemeinsam ist die Suche nach einem neuen Lebenssinn, einer neuen Lebensalternative oder Lebensperspektive. In einer Gesellschaft, in der sich Risiko zu einem kategorischen Imperativ entwickelt hat, in der „die ganze Gesellschaft auf Risiko umgestellt ist“ (vgl. LUHMANN, 1986), in der die Risiko-Wahrnehmung gestiegen ist und die Risiko-Sensibilität zugenommen hat (vgl. LÜBBE, 1989), in einer solchen Gesellschaft wird die Bereitschaft, Risiken einzugehen, zunehmend trainiert, gefördert und belohnt.⁶ Der Risiko-Sport trainiert, fördert und belohnt diese Risiko-Bereitschaft und Risiko-Kompetenz in besonders grundlegender Weise. Weil aber der Alltag und die Berufswelt stark standardisiert, verplant, eingeschränkt und normiert ist, wird die nichtstandardisierte, nichtverplante, nicht eingeschränkte und die nicht normierte Welt der Natur zur Defizitbeseitigung genutzt. In der Sucht nach Extrem-Sport flieht man vor fremdbestimmten Konflikten, um mit neuen, aber selbstbestimmten Konflikten diese Flucht zu legitimieren und gleichzeitig eigene Identitätsprobleme zu lösen. Hinter den Risiken des Risiko-Sports verbergen sich die ungelösten individuellen Konflikte und Risiken der Risiko-Gesellschaft. Insofern ist der Risiko-Sport ein symbolisches Handlungsmuster ungelöster individueller aber gesellschaftlich determinierter Konflikte der Risiko-Gesellschaft.

5 Das Transfermodell

Die systemischen Strukturindikatoren des Risiko-Sports wie Modernisierung, Individualisierung, Ausdifferenzierung, Globalisierung, Technologisierung, Kommerzialisierung und Optionsvielfalt finden mit der anomischen Dualität von Risiko und Chance, Sicherheit und Unsicherheit, mit der Selbstkultur, mit der Subjekt-Welt-Beziehung, mit der Risiko-Kompetenz und den Entscheidungszwängen nicht nur ihre korrespondierende Entwicklung auf der individuellen Ebene, sondern sie sind auch jene Strukturelemente, die die Risiko-Gesellschaft prägen. Hieraus folgt ein relativ einfacher Zusammenhang, der in der Abb. 4 modellhaft dargestellt wird.

Die politischen, ökonomischen, kulturellen und medialen Risiken und Chancen, Sicherheiten und Unsicherheiten, Optionen und Entscheidungszwänge verstärken den

⁶ Nach BRENGELMANN (1989) korreliert der Risiko-Sport mit dem Spekulieren, aber nicht im Sinne der Geldvermehrung, sondern im Genuss und der Lust am Risiko-Reichtum. Die weitverbreitete Lust am Risiko mit ihrer traditionsbehafteten Aktienkultur in den USA wäre u.a. eine Erklärung dafür, dass die meisten Sporttrends dort ihren Ursprung haben und als Trend-Sporting-Wellen mit Zeitverzögerung nach Europa transferiert werden.

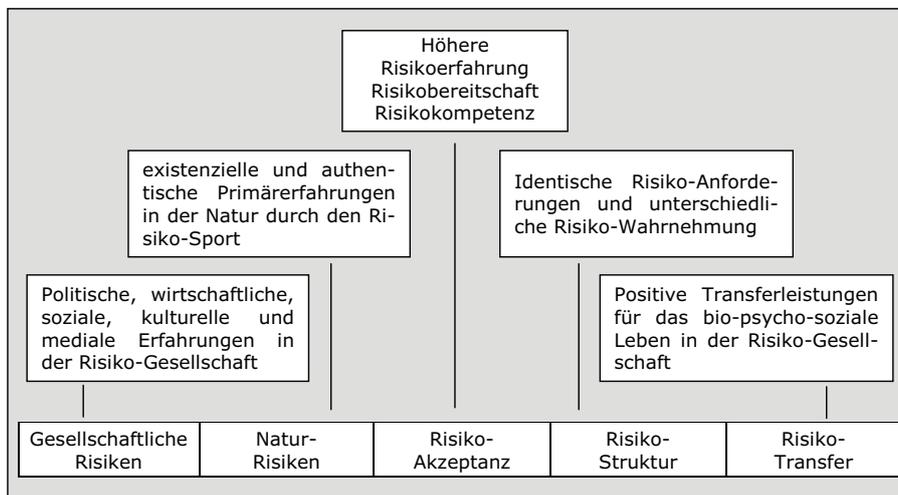


Abb. 4. Transfer-Modell zwischen Risiko-Gesellschaft und Risiko-Sport.

Wunsch nach neuen Zielen, Kompensation, Such- und (Über-)Lebensstrategien. Dieser kann, wie dargestellt, am einfachsten und schnellsten durch die authentischen Primärerfahrungen in der Natur befriedigt werden. Durch das physische Überleben im Risiko-Sport erfährt der Risiko-Sportler individuell eine höhere Risiko-Akzeptanz, die von der Qualität und Summe der durchlebten Risiko-Erfahrungen, der größer werdenden Risiko-Bereitschaft und der erreichten Risiko-Kompetenz abhängig ist. Diese individuelle Risiko-Kultur aber wird in der Risiko-Gesellschaft zunehmend erwartet, weil ihre Indikatoren genau diese verlangen. Aufgrund der beschriebenen Struktur- und Anforderungsidentitäten zwischen Risiko-Gesellschaft und Risiko-Sport und der Unterschiedlichkeit in den Risikowahrnehmungsparametern sind positive Transferleistungen für das bio-psycho-soziale Leben⁷ in der Risiko-Gesellschaft möglich. Der Risiko-Sport ist also weniger eine Kompensation von Alltagsfrust, Reizarmut und Langeweile (wie HARTMANN, 1995, und AUFMUTH, 1983) argumentieren⁸ (und im übrigen den Indikatoren der Erlebnis-Gesellschaft widersprechen würde), sondern eine Kompensation von Sinn- und Identitäts-Defiziten der Risiko-Gesellschaft. Das, was die Risiko-Gesellschaft verhindert (Orientierung und Identität) und erfordert (Risiko-Kompetenz) wird im Risiko-Sport ge-

7 Zur humanontogenetischen Konzeption der bio-psycho-sozialen Kompetenzen und ganzheitlichen Disposition (Einheit) des Menschen siehe vor allem WESSEL (1991 und 1994).

8 HARTMANN schreibt: „Die Bereitschaft, sich in Extrem- und Risiko-Sport-Aktivitäten auszusetzen, kann als Kompensation als gefahrlos gewordenen Alltags- und Berufsleben gedeutet werden“ (vgl. HARTMANN, 1995, S. 43). Und AUFMUTH stellt fest: „Der Erlebnishunger spiegelt den Erlebnismangel der alltäglichen Lebenswelt wider, der einerseits darauf beruht, dass, bedingt durch emotionale Verarmung der Arbeits- und Lebensbedingungen, dem einzelnen persönliche Erlebniswerte fehlen und die individuelle emotionale Resonanzfähigkeit vermindert wird“ (AUFMUTH, 1983, S. 268).

sucht, gefunden und unmittelbar belohnt. Im Kampf gegen die Machtstrukturen in der Gesellschaft fühlt man sich ohnmächtig, im Kampf gegen die Gesetze der Natur fühlt man sich als Held.

Nach meiner Auffassung verbergen sich deshalb hinter den von mir diskutierten Ansätzen innerhalb der Interdependenz-These im Risiko-Sport vier Strategien: In psychologischer Perspektive – eine *Such- und Flucht Strategie*, d.h., die Suche nach Anerkennung, Orientierung, Identität und Lebenssinn und die Flucht vor den Stressoren der Risiko-Gesellschaft, in bio-psycho-sozialer Perspektive – eine *Kompetenz-Strategie*, d.h., die Aneignung von Risiko-Kompetenz innerhalb einer (neuen) Risiko-Akzeptanzkultur, in modernisierungs-theoretischer Perspektive – eine *Transfer-Strategie*, d.h. die Anwendung der im Risiko-Sport erworbenen Risiko-Kompetenz für das berufliche und soziale (Über-)Leben in der Risiko-Gesellschaft, in sozial-philosophischer Perspektive – eine *Emanzipationsstrategie*, d.h., über die Kultur des Selbst sich in eigener Bestimmung von den fremdbestimmten Zwängen, Unsicherheiten, Gefahren und Risiken der Risiko-Gesellschaft zu emanzipieren und somit gesellschaftliche Sinndefizite zu kompensieren und gleichzeitig neue individuelle Freiheitsgrade auszukosten.

6 Die Faszination des Gipfelstürmens im sozial-philosophischen Verständnis

Einige viertausender Gipfel werden im Jahr ca. 10.000-mal bestiegen. Nicht selten berichten die Zeitungen vom Stau am Himalaja. Die Suche und Sucht nach authentischen Primärerfahrungen beim Bergsteigen allein können diese nicht legitimieren, denn im Tal oder auf dem oder unter Wasser werden diese Primärerfahrungen auch gemacht. Warum also klettern so viele Leute? Was ist das Faszinierende am Bergsteigen? Warum übt ein Gipfel eine so große Anziehungskraft aus? Es wäre also zu fragen, was ist an der Konjunktur der Gipfelstürmerei *in psychologischer Perspektive* interessant, *in bio-psycho-sozialer Perspektive* evident, *in modernisierungs-theoretischer Perspektive* ableitbar und *in sozial-philosophischer Perspektive* identifizierbar.

Zunächst ist sicherlich psychologisch interessant, dass nonkonforme Individualisten gemeinsam das Risiko suchen, um gemeinsam die Risiko-Erfahrung, den Stolz über die erreichte Leistung und die Flow-Gefühle individuell auszuleben und auszukosten. Lust auf Risiko bedeutet in sozialwissenschaftlicher Semantik Lust auf Veränderung, Lust auf außergewöhnliche und spannende Erlebnisse und Lust auf das Überschreiten von Grenzen.

In bio-psycho-sozialer Perspektive sind die gemachten Risiko-Erfahrungen, die größere Risiko-Bereitschaft und die höhere Risiko-Akzeptanz, kurz, die sich mit jedem riskanten Abenteuer erhöhende Risiko-Kompetenz evident, die allerdings gleichzeitig den ambivalenten Ausgangspunkt für das in Gang setzen einer Risiko-Spirale darstellt, in der die noch größeren Risiken eine noch größere Risiko-Kompetenz erfordern.

Modernisierungs-theoretisch ist zweierlei ableitbar. Risiko-Sportler gehören gerade auf Grund der in der und durch die Natur gestählten Persönlichkeit, der er- und durchlebten Risiko-Sozialisation und der damit verbundenen größeren Risiko-Kompetenz nicht zu den Losern, sondern eher zu den Winnertypen der Risiko-Gesellschaft. Zweitens differenziert der Risiko-Sport die Sportentwicklung in Form neuer trendiger Sporting-Wellen weiter aus und entfernt sich dadurch immer weiter vom traditionellen Sport und wird gleichzeitig von den nichtsportlichen Indikatoren der Kommerzialisierung, der Technologisierung, der globalen Event- und Pop-Kultur, sowie der Tourismus-Industrie stärker beeinflusst als von der Sportentwicklung selbst.

Sozial-philosophisch identifizierbar ist das bewusste Überschreiten von Grenzen. Das Überschreiten von staatlichen Grenzen (im Sinne von Gesetzen) wird in der Gesellschaft sanktioniert. Das Überschreiten von Grenzen im Risiko-Sport wird belohnt. In der Risiko-Sportler tauschen die standardisierte, strukturelle Gewalt der Gesellschaft gegen die authentische Naturgewalt ein. Nach AUFMUTH (1996) erklimmen sie den Gipfel mit dem Gefühl des räumlichen Emporgehobenseins über die anonyme Vermassung in den Ballungszentren der Städte. Dieses Gefühl schafft ideelle Distanz zur Normalität des Alltags und zu den Zwängen des Berufslebens. Während in der Risiko-Gesellschaft in und zwischen allen Lagern die Unsicherheit herrscht, hält der Gipfel, was er verspricht. Man ist in unsicherem Gelände, aber steht auf sicherem Fundament. Auf dem Gipfel angekommen, sieht man wo man herkommt und wohin man noch kann. Man behält den Überblick, indem man über andere Berge blickt und der Wunsch verstärkt sich, auch den nächst höheren Gipfel erklimmen zu wollen bzw. zu müssen. Es scheint so, als seien *Gipfel Leuchttürme der Natur*. Sie dienen der Orientierung, machen Sinn und versprechen Identität. Das erfolgreiche Erklimmen des Gipfels wird mit einer größeren biopscho-sozialen Kompetenz unmittelbar belohnt, die im Alltags- und Berufsleben verwertbar ist und immer öfter auch vermarktet wird.

Gleichzeitig lernen Gipfelstürmer (vom trendigen Bergwanderer, über den Free-Climber bis zum Extrem-Kletterer) gewissermaßen als Nebenfolge noch etwas wichtiges dazu. Bei der eigenen, mit Risiken und Unsicherheiten gespickten, Berufs- und Karriereplanung wird man beinahe automatisch an das überlebenswichtige Funktionieren von Seilschaften im Bergmassiv erinnert und transferiert ihre Nützlichkeit und Notwendigkeit innerhalb der „Bastelbiographie“ für das strategische Knüpfen von Seilschaften für die eigene berufliche Karriere. Eine Seilschaft in der Risiko-Gesellschaft ist die vernetzte Form des Sicherheitskampfes im Dschungel unsichtbarer und nichtlinearer Risiken und Gefahren und somit für die eigene Berufskarriere immer unverzichtbarer.

Die Konjunktur der Gipfelstürmerei kann deshalb als Versuch identifiziert werden, den im Wolkenmeer postmoderner Unverbindlichkeit durcheinandergewirbelten Sinnorientierungen und Wertpluralismen wieder eine Ordnungsstruktur, eine Orientierung, eine Stabilität anzubieten, d.h. dem Einzelnen wieder einen neuen Halt, ein festes Fundament und eine identitätsstiftende Perspektive zurückzugeben.

Die Risiko-Suche ist nach LE BRETON (1995) somit eine neue Legitimationsquelle für die Existenz, Identität und Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens. Die Konjunktur der Gipfelstürmerei ist deshalb kein zufälliges Produkt der Risiko-Gesellschaft, sondern seine logische Konsequenz oder mit anderen Worten, der Risiko-Sport ist gesellschaftlich wie individuell an die Kontexte der Risiko-Moderne gebunden.

7 Schlussfolgerungen für die Sportwissenschaft und die Sportpädagogik

Die Sportwissenschaft sollte sich insgesamt stärker als bisher der interdisziplinären Erforschung des Trendsports widmen und dabei besonders die Interdependenzen zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene in den diagnostischen Blick nehmen. Sie sollte sich ebenfalls an der sozialwissenschaftlich orientierten Risiko-Forschung beteiligen, den Risiko-Sport Dialog aufnehmen und bezüglich der Transferleistungen selbstbewusst auf die bio-psycho-sozialen Leistungen des Trendsports im allgemeinen und des Abenteuer-, Extrem- und Risiko-Sports im besonderen hinweisen.

Der entpädagogisierte Trendsport ist durch seine wertvollen Sozialisierungserfahrungen und neu erworbenen Bewegungskompetenzen zu einer qualitativen Herausforderung für die Sportpädagogik geworden. Die Sportpädagogik sollte vom Trendsport insofern lernen, als dass wieder mehr Wert auf die ursprünglichen Formen des Bewegungslernens gelegt werden sollte. (Bewegung wahrnehmen, beobachten, nachahmen, wiederholen, initiieren und gegenseitig kontrollieren) Es müsste im pädagogischen Alltag wohl stärker beachtet werden, dass das Gewinnen zwar mehr Spaß macht, aber dass auch das Verlieren gelernt sein will. Positive und negative Unsicherheitserfahrungen im Kontext kalkulierter Bewegungsrisiken sollten stärker erfahrbar werden. Bewegungsrisiken im Trendsport sind für die Persönlichkeitsentwicklung wertvolle Unsicherheits-, Erprobungs-, Lern- und Erfahrungsgelegenheiten. Es wäre deshalb zu wünschen, dass der Sportunterricht mehr auf schulnahen Spiel- und Sportgelegenheiten bzw. Stadtparks- und Grünflächen stattfindet. Auf die Erziehung zur Risiko-Bereitschaft bei Bewegungsrisiken und die Aneignung von Risiko-Kompetenz sollte ein erziehender Sportunterricht in der Risiko-Gesellschaft nicht verzichten. Erziehender Sportunterricht unter der Prämisse der Risiko-Erziehung zur notwendigen Aneignung von Risiko-Kompetenzen für die Risiko-Gesellschaft wäre eine zusätzliche Legitimationsmöglichkeit für den Schulsport.

8 Zusammenfassung in zwölf Thesen

1. Abenteuer-, Risiko- und Erlebnis-Sportarten haben deshalb Konjunktur, weil sie korrespondierender Ausdruck der Signaturen der Postmoderne im Kontext von Pluralisierung, Individualisierung, Erlebnisorientierung und Globalisierung sind.
2. Risiko-Sport ist deshalb die individualisierte, liberalisierte, kommerzialisierte und globalisierte Ausdrucksform des Erlebnis-Sports in der Postmoderne.

3. Der Risiko-Sport ist eine globale Experimentierbühne für die Aneignung von Risiko-Kompetenzen für das Er- und Überleben in der Risiko-Gesellschaft, d.h. ein Sicherheitstraining für die Unsicherheiten in der Risiko-Gesellschaft.
4. Risiko-Sport ist die bio-psycho-soziale Reaktion auf die Dynamik des gesellschaftlichen Veränderungsdrucks in der Hightech-Informations-Gesellschaft. Damit ist der Risiko-Sport auch die sportive Reaktion auf die vernetzte, virtuelle und mediatisierte, aber bewegungsarme Computer- und Berufswelt.
5. Durch identische Strukturanforderungen zwischen der Risiko-Gesellschaft und dem Risiko-Sport, aber – bedingt durch positive Risikosportverständnisse – unterschiedlicher Risikowahrnehmungen sind wesentliche individuelle und systemspezifische Transfereffekte vom Risiko-Sport zum Leben in der Risiko-Gesellschaft möglich.
6. Der Risiko-Sport ist die Folge der Wachstumslogik der Industrie-Moderne unter der Prämisse – *immer schneller, immer höher, immer weiter* und die Nebenfolge der Post-Moderne unter der Prämisse *immer abenteuerlicher, immer extremer, immer riskanter*.
7. Die Entwicklung des Risiko-Sports korrespondiert stärker mit den Indikatoren und Signaturen der Risiko- und Erlebnis-Gesellschaft als mit denen der traditionellen Sportkultur.
8. Risiko-Sportler sind aus sportpsychologischer Sicht sportive Identitätsforscher, aus sportsoziologischer Sicht sportive Nonkonformisten, aus sportpädagogischer Sicht sportive Wiederentdecker eines ursprünglichen Bewegungslernens, aus sportkultureller Sicht sportive Trendsetter und aus sportphilosophischer Sicht sportive Querdenker postmoderner Sportentwicklung in der Risiko-Moderne.
9. Hinter der Konjunktur des Risiko-Sports verbergen sich individuelle und kollektive Such-, Flucht-, Transfer- und Emanzipationsstrategien in den nichtlinearen Entwicklungsprozessen der Risiko-Moderne.
10. Risiko-Sportler sind auf der kollektiven Suche nach individueller Orientierung, Identität und Lebenssinn einerseits und nach sozialer Anerkennung, emotionaler Bindung und szenetypischer Heimatgefühls andererseits.
11. Während im gesellschaftlichen Diskurs und individuellen Risiko-Wahrnehmung der Risiko-Begriff überwiegend negativ besetzt ist, ist er im Risiko-Sport wegen des Risiko- und Chancenreichtums, der Identitätsgewinne, der Distinktionsprofite und der spezifischen Risiko-Sozialisation, positiv besetzt.
12. Risiko-Sport ist aus erkenntnistheoretischer Sicht ein human-ontogenetischer Reflex auf die gesellschaftsprägende Kraft einer „*Diktatur des und*“ in der Risiko-Gesellschaft und den damit verbundenen Ambivalenzen von Risiko und Chance, von Sicherheit und Unsicherheit, von Optionsvielfalt und Entscheidungszwang.

Literatur

- Allmer, H. (1995). No risk – no fun. Zur psychologischen Erklärung von Extrem- und Risikosport. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 60-90.
- Apter, M. (1994). *Im Rausch der Gefahr. Warum immer mehr Menschen den Nervenkitzel suchen*. München: Kösel.
- Aufmuth, U. (1983). Risikosport und Identitätsproblematik. *Sportwissenschaft*, 13, 249-270.
- Aufmuth, U. (1989). *Zur Psychologie des Bergsteigens*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Aufmuth, U. (1996). *Lebenshunger. Die Sucht nach dem Abenteuer*. Zürich, Düsseldorf: Walter.
- Bechmann, G. (1993). *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*. Opladen. Westdeutscher Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1988). *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1990). Vom Überleben in der Risikogesellschaft. In M. Schüz (Hrsg.), *Risiko und Wagnis. Band 2* (S. 13-31). Pfullingen: Neske.
- Beck, U. (1993). *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996). Politisierung des Risikos. Zur Technikkritik in der reflexiven Moderne. In U. Beck & P. Sopp, *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, U. (2002). Weltrisikogesellschaft revisited: Die terroristische Bedrohung. *Forschung & Lehre*, 9 (2), 62-64.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1993). Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. *Zeitschrift für Soziologie*, 22 (3), 178-187.
- Brengelmann, J.C. (1989). *Risiko-, Lustdispositionen*. München: Verlag bayer. Monatsspiegel.
- Csikszentmihalyi, M. (1992b). Flow. *Das Geheimnis des Glücks* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Evers, A. & Nowotny, H. (1988). *Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hartmann, H.A. (1995). „Nicht das ganze Leben im Bett liegen bleiben...“ Zur Analyse und Bewertung von Fun- und Extremsport. In H.A. Hartmann & K. Heydenreich (Hrsg.), *Verdammt viel Vergnügen!* (S. 34-52). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Heinemann, K. (1989). Der nicht-sportliche Sport. In K. Dietrich & K. Heinemann (Hrsg.), *Der nicht-sportliche Sport. Beiträge zum Wandel im Sport* (S. 11-28). Schorndorf: Hofmann.
- Hosemann, G. (Hrsg.). (1989). *Risiko in der Industriegesellschaft. Analysen, Vorsorge und Akzeptanz: sieben Vorträge*. Erlangen: Universitätsbibliothek.
- Hubig, H. (1994). Das Risiko des Risikos. *Universitas*, (4), 313-318.
- Jungermann, H. & Slovic, P. (1993b). Die Psychologie der Kognition und Evaluation von Risiko. In G. Bechmann (Hrsg.), *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung* (S.167-207). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kleinwelfonder (1996). *Der Risikodiskurs. Zur gesellschaftlichen Inszenierung von Risiko*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krohn, W. & Krücken, W. (1993). *Riskante Technologien: Reflexion und Regulation. Einführung in die sozialwissenschaftliche Risikoforschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Königswieser, R. et al. (Hrsg.). (1996). *Risiko-Dialog: Zukunft ohne Harmonieformel*. Köln. Dt. Inst.-Verlag.
- Köck, C. (1990). *Sehnsucht Abenteuer*. Berlin: Transit.
- Le Breton, D. (1995). *Lust am Risiko. Vom Bungee-jumping, U-Bahn-surfen und anderen Arten, das Schicksal herauszufordern*. Frankfurt/Main: dipa.
- Luhmann, N. (1991). *Soziologie des Risikos*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Lutz, R. (1999). Traumzeit Berg. Zur Philosophie der Natursportreisen. *Journal*, 3 (1), 121-135.
- Lübbe, H. (1989). Risiko und Lebensbewältigung. In G. Hosemann (Hrsg.), *Risiko in der Industriegesellschaft. Analysen, Vorsorge und Akzeptanz: sieben Vorträge* (S. 15-41). Erlangen: Universitätsbibliothek.
- Meyer, J.W. (1990). Individualism: Social Experience and Cultural Formulation. In J. Rodin, C. Schooler & K.W. Schaie (eds), *Self-Directedness: Cause and Effects Throughout the Life-Course* (pp. 51-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport: Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Opaschowski, H.W. (2000). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen*. Hamburg: BAT-Freizeitforschungsinstitut.
- Pongs, A. (1999). In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. München: dilemma.
- Rittner, V. (1995). Sport in der Erlebnisgesellschaft. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 9 (1/2), 28-45.
- Romeiß-Stracke, F. (1997a). Soziologische und psychologische Trends im aktuellen Tourismus. In Deutsches Seminar für Fremdenverkehr Berlin, *Erlebnis-Marketing. Trendangebote im Tourismus* (S. 12-23). Berlin: DSF.
- Rummelt, P. (1998). *Moderne Sport Kommune – Plädoyer für eine moderne Sportkommune*. Egelsbach, Frankfurt/Main, Washington: Hänssel-Hohenhausen.
- Rupe, C. (2000). Trends im Abenteuersport. Touristische Vermarktung von Abenteuerlust und Risikofreude. Münster, Hamburg, London: Lit.
- Semler, G. (1997). *Die Lust an der Angst. Warum Menschen sich freiwillig extremen Risiken aussetzen*. München: Heyne.
- Schulze, G. (1996). *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Schwieb, J. (1996). Skating und Streetball im freien Bewegungsleben von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport – gestern und heute* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 76). (S. 71-84). Hamburg: Czwalina.
- Schwieb, J. (1998). „Do the right things“ – Trends im Feld des Sports. *dvs-Informationen*, 13 (2), 7-13.
- Steffgen, G. & Schwenkmezger, P. (1995). *Jugend und sportliche Aktivität. Soziale und persönliche Determinanten sportlicher Aktivität jugendlicher Sportvereinsmitglieder in Luxemburg und im internationalen Vergleich*. Bonn: Holos.
- von Rosenstiel, L. (1990). Mut zum Wagnis – eine Betrachtung aus empirisch-psychologischer Sicht. In M. Schütz (Hrsg.), *Risiko und Wagnis. Band 2* (S. 121-132). Pfullingen: Neske.
- Wessel, K.-F. (Hrsg.). (1991). *Humanontogenetische Forschung – Der Mensch als biopsychosoziale Einheit*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Wessel, K.-F. (1994). Zum Verhältnis von ganzheitlicher und differentieller Betrachtung individueller Entwicklung. In P. Hirtz & F. Nüske (Hrsg.), *Motorische Entwicklung in der Diskussion* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 60). (S. 13-24). Sankt Augustin: Academia.
- Wildavsky, A. (1979). No Risk is the highest Risk of All. *American Scientist*, 67, 32-37.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

BÄHR, INGRID

☒ Universität Frankfurt/Main, Institut für Sportwissenschaften, Ginnheimer Landstr. 39, 60487 Frankfurt

BALZ, ECKART, Prof. Dr.

☒ Bergische Universität Wuppertal, FB 3 – Sportwissenschaft, Fuhlrottstr. 10, 42097 Wuppertal

BOCKRATH, FRANZ, Dr.

☒ Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Sportwissenschaft, Konrad-Wolf-Str. 45, 13055 Berlin

BRÜCKEL, FRANK, Dr.

☒ Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Schwarzwaldstr. 175, 79117 Freiburg

DÖHRING, VOLKER

☒ Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Sportwissenschaft, Kugelberg 62, 35394 Gießen

ELFLEIN, PETER, Prof. Dr.

☒ Universität Osnabrück, Sport und Sportwissenschaft, Jahnstr. 69, 49069 Osnabrück

GERBER, MARKUS

☒ Universität Basel, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Brüglingen 33, 4052 Basel, Schweiz

GISSEL, NORBERT, Prof. Dr.

☒ Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Sportwissenschaft, Kugelberg 62, 35394 Gießen

HEBBEL-SEEGER, ANDREAS, Dr.

☒ Universität Hamburg, Fachbereich Sportwissenschaft, Mollerstr. 10, 20148 Hamburg

HÜBNER, HORST, Prof. Dr.

☒ Bergische Universität Wuppertal, FB 3 – Sportwissenschaft, Fuhlrottstr. 10, 42097 Wuppertal

KIEFER, ALEXANDER

☒ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Sportwissenschaft, 06099 Halle (Saale)

KUHN, GREGOR

☒ Justus-Liebig-Universität Gießen, FB Psychologie und Sportwissenschaft, Pädagogische Psychologie, Otto-Behagel-Str. 10 F, 35394 Gießen

LIEDTKE, GUNNAR

☒ Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Natursport und Ökologie, Carl-Diem-Weg 6, 50933 Köln

MESSMER, ROLAND, Dr.

☒ Blumensteinstr. 7, 3012 Bern, Schweiz

MOEGLING, KLAUS, PD Dr.

☒ Am Ahlberg 10, 34376 Immenhausen

MUSAHL, HANS-PETER, Prof. Dr.

☒ Universität Duisburg, Institut für Kognition und Kommunikation, Bismarckstr. 90, 47057 Duisburg

NEUMANN, PETER, PD Dr.

☒ Bergische Universität Wuppertal, FB 3 – Sportwissenschaft, Fuhlrottstr. 10, 42097 Wuppertal

PFITZNER, MICHAEL, Dr.

☒ Bergische Universität Wuppertal, FB 3 – Sportwissenschaft, Fuhlrottstr. 10, 42097 Wuppertal

PÜHSE, UWE, Prof. Dr.

☒ Universität Basel, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Brüglingen 33, 4052 Basel, Schweiz

RINKE, HEIKO

☒ Universität Duisburg, Institut für Kognition und Kommunikation, Bismarckstr. 90, 47057 Duisburg

RUMMELT, PETER, PD Dr. Dr.

☒ Universität Düsseldorf, Institut für Sportwissenschaft, Universitätsstr. 1, Geb.28.01, 40225 Düsseldorf

SCHIRMER, BERND

☒ Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Schwarzwaldstr. 175, 79117 Freiburg

SCHOLZ, MARTIN, Dr.

☒ Universität Augsburg, Lehrstuhl für Sportpädagogik, Sportzentrum, 86135 Augsburg

SCHWEIHOFEN, CHRISTIAN

☒ Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld

SCHWIER, JÜRGEN, Prof. Dr.

☒ Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Sportwissenschaft, Kugelberg 62, 35394 Gießen

STERN, MARTIN

☒ Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Sportwissenschaft, Konrad-Wolf-Str. 45, 13055 Berlin

STOLL, OLIVER, Prof. Dr.

☒ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Sportwissenschaft, 06099 Halle (Saale)

TODT, EBERHARD, Prof. Dr.

☒ Justus-Liebig-Universität Gießen, FB Psychologie und Sportwissenschaft, Pädagogische Psychologie, Otto-Behagel-Str. 10 F, 35394 Gießen

Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) ist ein Zusammenschluss der an sportwissenschaftlichen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland in Lehre und Forschung tätigen Wissenschaftler/innen. Die dvs wurde 1976 in München gegründet und verfolgt das Ziel, die Sportwissenschaft zu fördern und weiterzuentwickeln. Sie sieht ihre Aufgabe insbesondere darin:

- die Forschung anzuregen und zu unterstützen,
- die Kommunikation zwischen verschiedenen Disziplinen zu verbessern,
- die Lehre zu vertiefen und Beratung zu leisten,
- zu Fragen von Studium und Prüfung Stellung zu nehmen,
- den Nachwuchs zu fördern,
- regionale Einrichtungen bei der Strukturentwicklung zu unterstützen,
- die Personalstruktur wissenschafts- und zeitgerecht weiterzuentwickeln,
- die Belange der Sportwissenschaft im nationalen und internationalen Bereich zu vertreten.

Die Aufgaben werden durch die Arbeit verschiedener Organe erfüllt. Höchstes Organ der dvs ist die Hauptversammlung, der alle Mitglieder angehören und die mindestens alle zwei Jahre einmal tagt. Zwischen den Sitzungen der Hauptversammlung übernimmt deren Aufgaben der Hauptausschuss, dem außer dem dvs-Vorstand Vertreter/innen der Sektionen und Kommissionen angehören. Der dvs-Vorstand besteht aus Präsident/in, Schatzmeister/in sowie vier weiteren Vorstandsmitgliedern. Zur Unterstützung der Arbeit des Vorstands ist ein/e Geschäftsführer/in tätig.

Weitere Organe der dvs sind Sektionen und Kommissionen, die Symposien, Tagungen und Workshops durchführen. Sektionen gliedern sich nach sportwissenschaftlichen Disziplinen und Themenfeldern; Kommissionen befassen sich problemorientiert mit Fragestellungen einzelner Sportarten bzw. Sportbereiche. Für besondere, zeitbegrenzte Fragen können ad-hoc-Ausschüsse gebildet werden. Zur Zeit sind in der dvs tätig:

- **Sektionen:** Biomechanik, Sportgeschichte, Sportinformatik, Sportmotorik, Sportpädagogik, Sportphilosophie, Sportpsychologie, Sportsoziologie, Trainingswissenschaft
- **Kommissionen:** „Bibliotheksfragen, Dokumentation, Information“ (BDI), „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“, Fußball, Gerätturnen, Gesundheit, Leichtathletik, Schneesport, Schwimmen, Sportspiele, Tennis, „Wissenschaftlicher Nachwuchs“
- **ad-hoc-Ausschüsse:** Berufsethik, „Studium und Lehre“

Mitglied in der dvs kann jede/r werden, die/der in der Bundesrepublik Deutschland hauptamtlich in Lehre und Forschung an einer sportwissenschaftlichen Einrichtung tätig ist, die/der sportwissenschaftliche Arbeiten veröffentlicht hat oder einen sportwissenschaftlichen Studienabschluss (Diplom, Magister, Promotion) nachweisen kann. Auf Beschluss des dvs-Vorstands können weitere Personen Mitglied werden. Auch können Institutionen oder Vereinigungen Mitglieder der dvs werden, wenn ihre Zielsetzung der der dvs entspricht.

Mitglieder der dvs haben die Möglichkeit, an der Meinungsbildung zu sport- und wissenschaftspolitischen Fragen mitzuwirken. Darüber hinaus ermöglicht die Mitgliedschaft in der dvs u.a. eine kostengünstige Teilnahme an den Veranstaltungen der Sektionen und Kommissionen sowie am alle zwei Jahre stattfindenden „Sportwissenschaftlichen Hochschultag“, den Erwerb der Bücher der dvs-Schriftenreihe zu ermäßigten Mitgliederpreisen und schließt den Bezug der „dvs-Informationen“ (4 Ausgaben im Jahr) ein. Der formlose Antrag auf Mitgliedschaft ist zu richten an die

dvs-Geschäftsstelle, Postfach 73 02 29, D-22122 Hamburg,
Tel.: (040) 67 94 12 12, Fax: (040) 67 94 12 13, eMail: dvs.Hamburg@t-online.de
Internet: www.dvs-sportwissenschaft.de