

Sportliche Leistung aus pädagogischer Sicht

Lehrerinnen und Lehrer haben eine „Beurteilungsaufgabe“ (KMK, 2004, S.3); sie sollen über hohe „pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen“ verfügen, um auf dieser Grundlage „Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst“ zu vergeben (ebd.). Sie bestimmen somit zu einem erheblichen Teil darüber, welche Entwicklungschancen die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler in ihrem zukünftigen Leben haben werden; die Schule hat eine gesellschaftliche Selektionsfunktion! Und das Kriterium, nach dem diese Selektion vollzogen wird, heißt *Leistung*. „Leistungs- und Kompetenzentwicklung“ sowie deren motivationale Grundlagen werden daher als ein inhaltlicher Schwerpunkt der bildungswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften angesehen (ebd., S. 5).

Auch der Sportunterricht ist von dieser leistungsbezogenen Selektionsfunktion berührt. Im Sport scheint das Leisten sogar im Kern der fachlichen Logik zu liegen. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW (2014) heißt es: „Es ist eine grundlegende pädagogische Aufgabe aller Fächer in der Schule, die Lern- und Leistungsbereitschaft zu fördern. (...) Der Sport eignet sich (...) in der Schule als Feld, auf dem der Umgang mit Leistungen exemplarisch erfahren und reflektiert werden kann: Sportliche Handlungen legen es nahe, als Leistungen bewertet und als ich-bedeutsam ausgelegt zu werden“.

Leistung und Leistungsbereitschaft scheinen so als nicht-hinterfragenswerte pädagogische Positivitäten angesehen zu werden. Im aktuellen Leitbild des DOSB heißt es: „Das Streben nach Leistung ist in unserer Gesellschaft und im Wesen des Sports verankert. (...) Es ist unabdingbar, dass wir leistungsfähig bleiben und zukunftsorientiert agieren. Denn eine starke Gesellschaft braucht einen starken Sport.“¹

Noch weiter geht der als „Ruderprofessor“ bekannt gewordene Lehrer und Trainer Karl Adam: Aus seiner Sicht ist Leistungsbereitschaft nicht nur für das biologische Überleben unserer Gattung unverzichtbar, sondern insbesondere auch für ein human und kulturell „würdiges Überleben“ (Lenk, 1982, S. 108). „Stillstand jeder motivierenden Leistungserziehung wäre ein fataler Rückfall, da die Menschheit auf technische, wissenschaftliche Leistungs- und Innovationsfähigkeit angewiesen ist und bleibt“ (Adam, zit n. ebd.).

¹ Im weiteren Verlauf des Dokumentes wird dann allerdings ein sehr enges Leistungsverständnis offenbart, das sich am konkurrenzorientierten Wettkampf orientiert: Im „Versprechen“ an die Athletinnen und Athleten heißt es: „Wir wollen zu den Besten der Welt gehören (...) Wir wollen Erfolg (...) Mit uns erkennt die Jugend ihr Talent, und unseren Talenten ermöglichen wir den Weg zur Weltspitze“ (DOSB, 2018).

Entsprechend ertönen auch in der fachdidaktischen Diskussion immer wieder Stimmen, die lautstark fordern, dass „Leistung und Anstrengung“ als zentrale „sportpädagogische Kategorie“ anzusehen seien und dass sie „als Sinnmitte und Leitidee auch des schulischen Sportunterrichts (wieder neu) anerkannt werden“ müssten (Brettschneider, 2005).

Leistung wird so zu einer zentralen pädagogischen Kategorie erhoben und in unserem Fach scheint sie sogar ein Kernbegriff zu sein; dann wäre eigentlich zu erwarten, dass die Bedeutungsgehalte des Begriffs geklärt und seine pädagogische Legitimation argumentativ hinreichend untermauert ist. Doch bei einer näheren Betrachtung stellt sich heraus, dass es sich hier um einen ideologisch hochbeladenen und semantisch völlig unklaren Begriff handelt, der aus Sicht einer kritisch-konstruktiven Pädagogik dringend einer nachvollziehbaren und (möglicherweise) konsensualen Auslegung bedarf. Ist es wirklich legitim, dass die Chancen eines jungen Menschen, sich beruflich selbstbestimmt zu entwickeln, „von der Fähigkeit abhängig gemacht wird, ob er bestimmte Standards der Extension seiner Muskeln erfüllt“ (Lenzen, 2000, S. 80)? Welche *Leistungen* darf die Schule legitimerweise von den Heranwachsenden im Rahmen ihrer gesellschaftlich zugewiesenen Selektionsfunktion verlangen? Kann sie gewährleisten, dass alle Schulpflichtigen über die gleichen Voraussetzungen und Chancen verfügen, sie zu erbringen? Und ist diese Institution überhaupt in der Lage, erbrachte *Leistungen* zuverlässig festzustellen, zu dokumentieren und zu bewerten?

Das „Leistungsproblem“ erweist sich, wie Klafki (2007, S. 209) schreibt, „als ein grundlegendes Entscheidungsproblem der Erziehungspraxis außerhalb und innerhalb des institutionalisierten Bildungswesens und folglich als eine Kernfrage der Erziehungstheorie“.

***Leistung* aus anthropologischer und kulturhistorischer Perspektive**

Aus anthropologischer Sicht scheint das *Leisten* eine Grundbestimmung menschlicher Existenz zu sein. Aufgrund seiner „Imperfektheit“ und „Bildsamkeit“ (Benner, 2012) ist der Mensch darauf angewiesen in Auseinandersetzung mit seiner natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt seine „Bestimmung“, d.h., seinen individuellen Lebensweg selbst hervorzubringen. Der Mensch ist aus dieser Sicht weder biologisch noch sozialisatorisch genetisch vorbestimmt, er ist ein entwicklungsoffenes Wesen; er ist darauf angewiesen, durch eigene *Leistung*, durch soziale und kulturelle Schaffenskraft, seinen Weg zu finden und zu gestalten². Die „eigenerbrachte, eigenmotivierte Leistung“ sei geradezu ein

² Daraus ergibt sich das seltsame Paradoxon, dass der Mensch aufgrund seiner biologischen Unbestimmtheit zugleich biologisch dazu bestimmt ist, sein Leben durch eigene Leistungen zu gestalten.

„Lebenssymbol“, so Lenk (1982, S.108), sie sei ein „Zeichen genuin menschlicher Aktivität“ und so Symbol für „kulturell geprägte Handlungen“. Nur durch die Leistungsmotivation sei der Mensch in der Lage, sich „über die biologische Lebensnotdurft hinaus zu seinen eigenen und höchsten Möglichkeiten“ zu erheben und genau dies mache ihn zum Menschen, „als eine durch ihre Leistungen, Wertentscheidungen, kulturellen Handlungen unverwechselbar individuelle Persönlichkeit“ (Lenk, 1982, S. 108). Der Mensch, und nur der Mensch, sei in der Lage, freiwillig, eigenmotiviert und zielstrebig kreative Leistungen zu erbringen. In Bezug auf Sport und andere kulturelle Felder führt Lenk (1982b, S. 15) aus, es sei Ausdruck „persönlicher Handlungsfreiheit“, ja geradezu Ausdruck individueller Persönlichkeit, kreative, symbolische Leistungen zu erbringen, „die ein eigentlich ökonomisch nicht nützliches, für die Lebensfristung und Befriedigung der Grundbedürfnisse anscheinend überflüssiges Produkt hervorbringt.“

„Der Mensch ist nicht nur das denkende (ARISTOTELES), Neinsagen kön-nende, das im doppelten Sinne „noch nicht festgestellte“ (NIETZSCHE), das Werkzeuge herstellende (FRANKLIN), Symbole herstellende und benutzende (CASSIRER), das arbeitende (MARX) und handelnde (SCHÜTZ, GEHLEN) Wesen (...), sondern spezifisch ist der Mensch – zumindest der abendländische – auch das leistende Wesen, das zielorientierte und geplante Handlungen nach dem Grad und der Art und Weise der Zielerreichung, nach Gütestandards beurteilt, also als Leistung bewertet, diese Leistung persönlich zurechnet und das Selbstbild in persönlich erbrachten Leistungen spiegelt, sich selbst durch Leistungen bestätigt – natürlich nach sozialen Regeln, nach Normen der Ausführung und Bewertung“ (Lenk, 1982, S.108).

Der Mensch sei ein „homo performer“. „(...) das stete "über-sich-selbst-hin-aus-Sein", das permanente sich-selbst-stets-Aufgabe-bleiben, die funktionelle Außenprojektion und Selbsttranszendenz, die Handlungsorientierung und die Angewiesenheit auf Exteriorisierung ist in diesem Schlagwort eingefangen“ (Lenk, 1982b, S. 16).

Aus dieser Sichtweise ergäbe sich zwingend die Aufgabe, dass Pädagogik durch ihre Grundoperationen des „Zeigens“ und „Fragens“ Heranwachsende zu einer *leistenden* Gestaltung ihres Lebens auffordern muss. Dabei wäre weiter davon auszugehen, dass es eine Grundstruktur des Leistens gäbe, die man an exemplarischen Beispielen lernen könne und die transferierbar wäre. Aus Sicht des Sozialphilosophen Hans Lenk ist der Sport hier ein ideales Medium: „Sport ist ein Erziehungsmittel, ein Experimentierfeld für planmäßig gestaltetes selbst-disziplinierendes Handeln, für zielstrebige eigenmotivierte Leistung und Leistungssteigerung überhaupt, denn die Struktur der Leistung ist auf allen Gebieten gleich“ (Lenk, 1982, S. 107).

Ist die Struktur der Leistung auf allen Gebieten gleich? Bei dieser Argumentationsfigur ist noch ungeklärt, was eigentlich unter *Leistung* zu verstehen ist. Obwohl der Begriff in der heutigen Gesellschaft einen zentralen Stellenwert innehat, erscheint er recht diffus. Auf der einen Seite hat *Leistung* objektive, quantifizierbare Gehalte und auf der anderen Seite nur subjektive Qualitäten. Der Begriff besitzt positive („*Leistung* lohnt sich!“) wie negative („*Leistungsdruck*“) Konnotationen. Er findet sich im Arbeits- wie im Freizeitbereich, er hat in den Naturwissenschaften, in der Jurisprudenz, in der Ökonomie als auch in der Soziologie seine Anwendung. Im Sport scheint er schließlich Dreh- und Angelpunkt aller Betrachtungen zu sein. Ist *Leistung* „eine der kulturellen Universalien der menschlichen Gesellschaft oder gar eines von deren tragenden Elementen schlechthin“ (Eichberg, 1978, S. 12)? Gibt es wirklich eine anthropologische Konstante menschlicher *Leistung*(-sanforderungen), wie Lenk mit Bezug auf seinen Rudertrainer Karl Adam meint? Ein Blick auf die Kultur- und Zivilisationsgeschichte scheint eher das Gegenteil nahe zu legen: Unser heutiges, uns so selbstverständlich erscheinendes *Leistungsverständnis* hat sich historisch entwickelt und kann erst auf eine relativ junge Geschichte zurückblicken.

Zeit als zentrale Kategorie von Leistung

Die Entwicklung des modernen Sportsystems und seines Leistungsverständnisses ist untrennbar mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung verbunden. „Die Welt des Sports ist ein Abbild der industriellen Welt“, so Plessner (1967, S. 26). Ob „suspensiv“³ oder „kompensatorisch“⁴ (Habermas, 1967, S. 35), ob Freiraum oder Verdoppelung der Arbeitswelt: die Frage nach den Funktionen des Sports in der modernen Gesellschaft ist vielfach untersucht, bislang jedoch noch nicht befriedigend beantwortet worden. War Sport eine Folge der „sozialen Revolution“ oder der „industriellen Revolution“ (Eichberg, 1978, S. 231ff.)? War er die Folge eines neuen aufgeklärten Denkens oder hat er vielleicht sogar gesellschaftliches Bewusstsein bewirkt oder zumindest katalysiert? Man wird diese hochkomplexen Zusammenhänge wohl nur als systemische, sich gegenseitig beeinflussende Funktionen begreifen können. In jedem Fall ist das sportliche Leistungsverständnis in seiner Genese nur in seinem Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Veränderungen erklärbar.

³ Danach hat die (sportliche) Freizeit eine „Komplementärfunktion“ gegenüber der durch „Fremdbestimmung, Abstraktheit und Unverhältnismäßigkeit“ geprägten Arbeitswelt. Man übt sich in freizeitlichen Arbeitsleistungen, die die echte „Erfüllung“ versprechen und „die Anschaulichkeit und Ausgeglichenheit des Leistungsanspruches wiederbringen“, die die Arbeitswelt versagt. „Unterm Schein des Spiels und der freien Entfaltung der Kräfte verdoppelt der Sport die Arbeitswelt“ (Habermas, 1967, S. 40).

⁴ Kompensatorisch wird in der Freizeit „ein arbeitsfremdes Verhalten geübt“ (ebd., S. 36), indem man versucht, von den „psychisch erschöpfenden“ Belastungen der beruflichen Tätigkeit abzuschalten.

Wie Eichberg (1978, S. 257) schreibt, erscheint die Geschichte des Wortes *Leistung* fast die Geschichte zweier unterschiedlicher Begriffe zu sein. In vormoderne Zeiten hatte er lediglich die Bedeutung, einer Verpflichtung oder Erwartung gerecht zu werden. Man *leistete* „Dienste, Treue, Gehorsam (...) Stets erhielt das Leisten dabei seine inhaltliche Füllung erst von einem Objekt her“ (Eichberg, 1975, S. 59). Mit der Industrialisierung wird *Leistung* abstrakter, sie verselbständigt sich und wird zu einem Wert an sich. *Leistung* bedeutet nun nicht mehr nur eher statische Normen⁵ zu erfüllen, sondern tritt in Verbindung mit Quantitäten, das Objekt fällt fort; der Sinn der *Leistung* wird selbstbezüglich, es geht um die unablässige Steigerung im sogenannten Fortschritt. Doch mit „einer immer stärkeren Verselbständigung der abstrakten Leistung gegenüber dem konkreten Inhalt“ verliert die Leistung ihre emanzipatorische Funktion, sie dient nicht mehr der „Freisetzung individueller Lebenschancen“, sondern wird zum Zwang: „Das Elend des Leistungsprinzips“ reproduziert auf diese Weise gesellschaftliche Ungleichheit, so Dreitzel (1975, S. 42).

Dabei wird die *Zeit* zur zentralen Kategorie des neuen Begriffsverständnisses. „Die Uhr, die Zeitmaschine, ist die zentrale, prägende Erfindung der Neuzeit, nicht die Dampfmaschine oder der mechanische Webstuhl“ (v. Krockow, 1980, S. 16). Die „Verzeitlichung der Handlungsabläufe“ ist der funktionale Mechanismus, mit dem das sog. Leistungsprinzip das heutige Leben fremdbestimmt. „Wir leben nicht nur nach der Uhr, die Uhrzeit beherrscht unser Leben, wie keine tyrannische Herrschaft es je könnte“ (Dreitzel, 1975, S. 45).

Folgt man Rinderspacher & Ermert (1986), so sind im Zivilisationsprozess vier Entwicklungsstufen des Zeitverständnisses zu unterscheiden. Den Begriff der *organischen Zeit* beziehen die beiden Autoren auf gesellschaftliche Organisationsformen, in denen es ein Bewusstsein von *Zeit* eigentlich gar nicht gab. So waren z.B. steinzeitliche Lebensformen derartig in die natürlichen Rhythmen (hell – dunkel, Jahreszeiten usw.) eingebunden, dass zeitliche Verständigungen nicht notwendig waren. Das Leben orientierte sich an sehr ursprünglichen und unmittelbaren Bedürfnissen (wie z.B. Hunger).

Erst mit dem Beginn des Warentausches begann ein Zwang zur Koordinierung. Da es sich hierbei aber zunächst um eine immer gleichbleibende Rhythmisie-

⁵ In diesem Zusammenhang ist auf das Sprichwort „Schuster, bleib bei deinen Leisten“ hinzuweisen. Der *Leisten* des Schusters gibt statisch die Norm für die Herstellung des Schuhwerkes vor; er ist wortgeschichtlich eng mit dem Verb etwas *leisten* verwandt. Dieses Normmaß spielte auch in der Bewegungskultur eine wichtige Rolle: Beim Fechten, Tanzen oder Reiten waren festgelegte Abstände einzuhalten, sie durften auf keinen Fall über-/unterboten werden.

rung z.B. in Form von Wochen oder Monaten handelte, bestand noch keine Notwendigkeit ein Abfolgebewusstsein zu entwickeln. Rinderspacher & Ermert (1986, S. 309) sprechen hier von einer *zyklischen* Zeitorientierung.

Ein *lineares*, d.h. an einer Zeitachse orientiertes Zeitbewusstsein, entsteht erst in den Hochkulturen wie beispielsweise im Alten Ägypten. Mit dem Planen von Kriegen, dem Konstruieren von hochkomplexen Bauwerken oder der Produktion von Nahrungsmitteln wird antizipatives Denken notwendig. Es entsteht ein Zukunftsbewusstsein und man versucht lineare zeitliche Gesetzmäßigkeiten zu entdecken. Aber noch immer hat *Zeit* eine konkrete Koordinierungsfunktion. Diese wird erst in der europäischen Moderne aufgebrochen. Die *Zeit* wird abstrakt und geht eine Verbindung mit dem *Leistungsbegriff* ein. Wie in der physikalischen Definition entsteht ein gesellschaftliches *Leistungsverständnis*, das die geleistete Arbeit/Produktion pro Zeiteinheit beurteilt. Fortschritt und der Glaube an ihn werden zur zentralen ökonomischen und sozialen Richtgröße. Fortschritt aber bedeutet nichts anderes, als die unendliche Rationalisierung von *Zeit*. *Zeit* wird damit zu einem Wert an sich, zu einem Gut, das immer knapp ist.

„Fortschritt meint (...) das Voranschreiten der Arbeitsproduktivität, d.h. die Erhöhung des Produktions- und Leistungsvolumens pro Person- und Zeiteinheit. Der Fortschritt in der Güterversorgung und der soziale Fortschritt sind hiervon abgeleitete Größen. Das Verständnis von Produktivität und Effizienz der entwickelten Industrie- und Leistungsgesellschaft ist unverbrüchlich mit dem Zeitfaktor verkoppelt“ (Rinderspacher & Ermert, 1986, S. 313).

Mit der Ausdifferenzierung des industriellen Systems entsteht ein immer größer werdender Synchronisationsbedarf. Der Erfolg von arbeitsteiligen Produktionsprozessen, die auf exakt kalkulierte Zulieferungen und Absätze angewiesen sind, hängt von *zeitlichen* Koordinationsleistungen ab. Fortschritt bedeutet hier nicht nur Transport- und Informationszeiten zu verkürzen, sondern auch natürliche Rhythmen, z.B. bei der Herstellung organischer Produkte, durch künstliches Licht, künstliche Temperaturen und chemikalische Manipulation zu verkürzen oder ganz abzuschaffen.

Zu den einschneidendsten sozialen Folgen dieser Entwicklung gehört, dass der Mensch nicht mehr frei über seine *Zeit* und seine Bewegungen verfügen kann; er wird zum Produktionsmittel.

In vorindustriellen Produktionsformen wurden die Arbeits- und Pausengestaltung noch von recht unmittelbaren natürlichen Rhythmen gesteuert. *Leistung* bedeutete überhaupt etwas zu vollbringen, eingebunden in ein meist recht über-

schaubares soziales System. *Zeitliche* Vorgaben waren, soweit überhaupt vorhanden, dehnbar. Mit dem Durchbruch der Industriegesellschaft entsteht ein „immer rigider werdendes Netz zeitlicher Arbeits- und Verhaltensvorschriften“ (Rinderspacher & Ermert, 1986, S. 318). Sie sind verbunden mit einem ausdifferenzierten Restriktions- und Gratifikationssystem. Innerhalb von komplexen sozialen Systemen (z.B. Wirtschaftsbetrieben) entstehen hierarchisch strukturierte Terminvorbestimmungen (Wendorff, 1985, S. 625).

Über *Zeit* verfügen und bestimmen zu können, bedeutet Macht. Die sozialen Chancen der Menschen werden in zunehmendem Maß von der Fähigkeit bestimmt, in diesem System *Leistungen* zu erbringen. *Leistungsfähigkeit* bedeutet aber vor allem, mit *Zeitkontingenten* umgehen zu können und eigen- und fremdbestimmte *zeitliche* Koordinationsanforderungen optimal zu verbinden.

Das entstehende *Zeitverständnis* ist dabei fast immer krisenbesetzt, denn es rückt immer dann ins Bewusstsein, wenn *Zeitnormen* verletzt werden, wenn also *zeitliche* Verabredungen nicht eingehalten werden (können). Erfahrungen mit der *Zeit* sind Erfahrungen von „Spannungen“, „Konflikten“ und „Differenzen“ (Rinderspacher & Ermert, 1986, S. 304ff.). Problematisch für die involvierten Menschen ist, dass sie lernen müssen, unmittelbare Bedürfnisse zurückzustellen und zu einem späteren *Zeitpunkt* den Lohn dafür entgegen zu nehmen. Der Mensch wird diszipliniert. Er muss lange entbehrungsreiche Ausbildungszeiten durchstehen, kann den Lohn seiner Arbeit erst am Monatsende in Empfang nehmen und darf sich erst dann ausruhen, wenn es die tariflich ausgehandelten *Arbeitszeiten* erlauben. Das Leben wird verplant und ausgerichtet an der Zukunft.

Es entsteht aber auch die Trennung von *Arbeitszeit* und *Freizeit* sowie die Trennung von Arbeits- und Lebensraum. In mittelalterlichen und frühneuzeitlichen handwerklichen oder bäuerlichen Gemeinschaften war die Arbeit in das soziale Leben integriert. Die Erfordernisse natürlicher Rhythmen bestimmten die *Arbeits- und Erholungszeiten*. Erst durch die industriell bedingte geplante Fremdverfügung über die *Zeit* entsteht die *freie Zeit*. Und diese ist die Voraussetzung für den Durchbruch des Sports als Massenphänomen.

Sportliche Leistung in der Moderne

Die Zusammenhänge zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung im Industriezeitalter und der modernen Sportentwicklung sind vielfach von Historiker*innen und Soziolog*innen mit recht unterschiedlichen Theorieansätzen und Methoden untersucht worden. Unzweifelhaft ist, dass der Sport in das soziale System eingebettet ist und dass vielfältige Wechselbeziehungen bestehen. Umstritten ist allerdings nach wie vor die Frage nach den Kausalitäten. Elias & Dunning (o.J.)

sehen im psychosozialen Zivilisationsprozess die unabhängige Variable. Aus ihrer Sicht folgen ihm im Arbeits- und Sozialleben Verhaltensweisen, die durch Disziplinierung, Reglementierung und Affektbeherrschung gekennzeichnet sind. „Ein hohes Maß an Affektkontrolle, die mit der Beherrschung der unmittelbaren Körperfunktionen beginnt und mit dem ständigen Ertragen aufgeschobener Befriedigungen⁶ nicht endet, ist offenbar eine funktionale Notwendigkeit für eine (...) derart komplexe Gesellschaft wie die unsrige“ (Dreitzel, 1975, S. 45). Die gleichen Verhaltensweisen identifizieren Elias & Dunning auch im Sport. Ursprüngliche „wilde“ Spielformen werden durch Reglementierung und Normierung zu den modernen Sportspielen.

Eichberg (1978) untersucht mit seinem Konfigurationsbegriff strukturelle Erscheinungsformen in der Bewegungskultur und ihre Veränderungen in der Moderne. Diese setzt er in Beziehung zu gesellschaftlichen Konfigurationen und kommt zu dem Ergebnis, dass der moderne Sport weder aus der „sozialen Revolution“ (inbes. Französische Revolution) noch aus der „industriellen Revolution“ kausal abzuleiten sei (ebd., S. 301). Er widerspricht damit der Konvergenzthese, die im Sport eindimensional die Folge und Fortführung kapitalistischer Mechanismen sieht⁷. Von Krockow (1980, S. 32ff.) schließlich sieht, in Anlehnung an Max Weber, in der Ausbreitung der puritanischen Ethik sowohl die Ursachen für die industrielle als auch für die sportliche Entwicklung. Letztendlich ist wohl Eichberg (1978, S. 301) zuzustimmen, wenn er konstatiert:

„Solange die konkreten Wechselwirkungen so verschiedener Bereiche wie soziale Umschichtung, industrielle Revolution, wissenschaftliche Revolution, „Zivilisierung“ des Verhaltens und Veränderungen in Spiel, Sport und Tanz nicht detaillierter belegt sind, als es bisher der Fall ist, tut man gut daran, sich mit allgemeinen Zusammenhangs- und Kausalitätsthesen zurückzuhalten“.

Unabhängig von der Kausalitätsfrage soll hier nun an einigen Beispielen angedeutet werden, dass sich der sportliche *Leistungsbegriff* parallel zum gesellschaftlichen entwickelt hat, der durch die Kategorie *Zeit* geprägt ist. Eichberg (1978, S. 199) zeigt dies u.a. am Beispiel einer Sportart, bei der man die Bedeutung des Zeitfaktors nicht unbedingt vermuten würde, nämlich dem Tanz. Er weist für die Zeit zwischen dem 18. und 19. Jh. einen Umbruch hinsichtlich der Konfigurationen nach. Während sich ältere höfisch orientierte Tanzformen meist

⁶ Eine Konsequenz dieses Zeit-/Leistungsbewusstseins ist die „Verdrängung des Todes“, so Dreitzel (1975, S. 46): „Nur der Tod, das Zeitlose und zugleich erst verzeitlichende Prinzip der Endlichkeit alles organischen Lebens, wird bei der Planung ausgespart“.

⁷ „Zum System der kapitalistischen Massenkultur, welche die Opfer des entfremdeten industriellen Apparats bei der Stange hält, gehört auch der Sport, der längst dem Reich der Unfreiheit zuzurechnen ist“ (Vinnai, 1970, S. 104).

durch „elegante“, geometrisch-räumliche, gleich- und regelmäßige Bewegungen auszeichneten, sind die neuen Bewegungstänze seit dem Walzer durch Ungleichförmigkeit, „Wirbel“ und „Dynamik“ gekennzeichnet.

Unmittelbar einleuchtend erscheint das neue *Leistungsverständnis* im Wettkampfsport. Entstanden aus der Wettfreude privilegierter Schichten entwickelten sich u.a. Pferde-, Ruder- und Schwimmrennen sowie die Leichtathletik. Mit der Entwicklung geeigneter Chronographen wurden diese Wettkämpfe dann nicht mehr nur ortsgebunden gegen Konkurrenten durchgeführt, sondern bald auch auf standardisierten Sportanlagen gegen die Zeit. *Leistung* löste sich damit von ihrer „Einmaligkeit“ (v. Krockow, 1980, S. 17). Mit der Entstehung des Rekordwesens wurde die Zeit zur alles dominierenden Kategorie im sportlichen *Leistungsverständnis*.

Sie wurde es auch im Trainingsbereich. Trainingsoptimierung bedeutet bis heute vor allem eine optimale *zeitliche* Koordinierung geeigneter Reize. Wie in der industriellen Herstellung organischer Produkte wird im sportlichen Extrembereich versucht, durch „Substituierung“, Hormongaben und Doping natürliche Rhythmen (wie z.B. die weibliche Menstruation) zu manipulieren. Diese *Leistungs*optimierung durch Zeitmanagement hat neben Wettkampf und Training längst auch die Erholung, die belastungsfreie *Zeit*, erreicht. Durch neue Konzepte des Regenerationsmanagements (einschließlich Schlafoptimierung) soll die berufliche und sportliche *Leistungsfähigkeit* und -bereitschaft weiter gefördert werden.

Als drittes Beispiel könnten die modernen Sportspiele aufgeführt werden. Im Gegensatz zu früheren volkstümlichen „wilden“ Spielformen gibt es nun räumlich normierte Spielfelder, auf denen das Handlungsgeschehen kontrolliert und diszipliniert (Schiedsrichter) abläuft. Dass ausgerechnet das Basketballspiel mit seinen differenzierten *Zeit*regelungen als das modernste Sportspiel gilt, dürfte kein Zufall sein. Die Parallelität des sportlichen und ökonomischen *Zeit-/Leistungs*begriffes zeigt sich hier nicht nur in der Spielidee, nämlich innerhalb einer vorgegebenen *Zeiteinheit* möglichst viele Tore/Punkte zu erzielen, sondern vor allem im spieltaktischen Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, durch überraschende Beschleunigungen (oder Verlangsamungen / „Zeitspiel“) Vorteilssituationen zu kreieren. Das *zeitlich-räumlich* koordinierte und geplante Handeln der Akteure kann aus phänomenologischer Sicht als Abbild sozial-ökonomischer *Leistungen* betrachtet werden. Sport ist zu einem „Kult des Leistungsprinzips“ geworden (Wendorff, 1985, S. 571).

Das Leistungsprinzip und gesellschaftliche Macht

Nach dieser Lesart scheinen sportliche *Leistungen* ein Feld fremdbestimmter Anforderungen zu sein. Fremdgesetzte Leistungsbestimmungen als Determinanten zur Einordnung in gesellschaftliche Hierarchiegefüge wären aber aus kritisch-konstruktiver Sicht mit den pädagogisch grundlegenden Bildungszielen der Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit unvereinbar. Dass sportliche Anforderungssituationen sowie die daraus folgenden *Leistungen* in der Regel freiwillig aufgesucht und erbracht werden, ändert nach Habermas` Sublimationsthese an dem Vorwurf der Fremdbestimmung wenig, wenn der Zwang zur Demonstration (körperlicher) *Leistungsfähigkeit* bereits habituell verinnerlicht wurde⁸.

Doch genau diese gesellschaftlich definierten Anforderungen bestimmen offensichtlich die Chancen im Leben. Entsprechend definiert Adam den Begriff der (sozialen) *Leistung*: „Leistung ist jede Aktion, die Grundlage einer zufallsunabhängigen Rangordnung (Hierarchie) sein kann“ (Adam, 1972, S. 62). Gerecht wären danach gesellschaftliche Hierarchien, die bei gleichen „Chancen“ die Rangverteilung durch *Leistungsvergleiche* zuschreibt, wobei als *Leistung* das anzusehen wäre, was der jeweiligen Gesellschaft nützt (vgl. Adam 1972, S.67). Ähnlich sieht es Heckhausen (1975, S. 182):

„Das Leistungsprinzip ist eine Möglichkeit, Zuteilungen gesellschaftlich zu regeln. Unter Zuteilungen ist der Zugang zu Positionen und Laufbahnen, zu Gratifikationen und Gütern zu verstehen, die in einer Gesellschaft aus verschiedenen Gründen begrenzt sind und deshalb nicht allen zugänglich gemacht werden können. Die Zuteilung nach dem Leistungsprinzip erfolgt nach Maßgabe erwiesener (oder zumindest dafür gehaltener) Leistungsunterschiede zwischen Personen, die an den jeweiligen Zuteilungen interessiert sind.“

Zivilisationsgeschichtlich ist das Zuschreiben von gesellschaftlichen Rangordnungen durch Leistung seit der Aufklärung zweifelsfrei gegenüber der vorangegangenen Ständegesellschaft ein großer Fortschritt. Klafki (2007, S. 212) spricht von „einer Errungenschaft der bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen gegen das feudalistische System“, es habe zu einer „Öffnung von gesellschaftlichen Handlungsfeldern“ geführt; „die Möglichkeit etwa Jurist oder Offizier oder Beamter in kommunalem oder staatlichem Dienst zu werden, sollte nicht mehr von der adligen Herkunft, der Gunst städtischer Patrizier oder der jeweiligen Landesherrschaft abhängen, sondern von erwiesener, überprüfbarer *Leistung*, als deren erste Stufe die Schulleistung, der erfolgreiche Abschluß einer Schulausbildung, galt“ (ebd.).

⁸ Lenk (1975, S. 10) zitiert ein Flugblatt Hamburger Sportstudenten: „Es gibt keine freie Entscheidung mehr, vielmehr sind Leistungssportler das Ergebnis fortwährender Korrumpierung und Manipulation“.

„Das aber, was in unserer Gesellschaft als Leistung höherer oder niedriger Qualität Anerkennung findet, bestimmt den sozialen Rang, die soziale Geltung und damit in starkem Maße auch das individuelle Selbstwertbewußtsein jedes einzelnen“ (Klafki, 1967, S. 140).

Karl Adams sportlicher Schüler Hans Lenk hält eine „totale Leistungsgesellschaft“ allerdings für „inhuman“. „Eine solche Gesellschaft, die allein und strikt nach diesem Leistungsprinzip ihren Mitgliedern Rollen und Ränge zuteilte, würde unverantwortbare soziale Ungerechtigkeiten gegenüber Kindern, Kranken, Alten und von Geburt oder durch Schicksalsschläge nicht leistungsfähigen Menschen umfassen. Eine solche totale Leistungsgesellschaft widerspräche den Menschenrechten“ (Lenk, 1975, S. 9). Was von Apologeten des Leistungsprinzips gerne übersehen wird, ist, dass das Leistungsprinzip mit dem „Lebenschancenprinzip“ einhergehen muss: „Aber Leistungsprinzip setzt in letzter Konsequenz (...) auch Gleichheit der Lebenschancen voraus, sowohl in den gesellschaftlichen Realisierungsmöglichkeiten, alle individuellen Potenzen zu entfalten, wie in der Berechtigung, sich um alle weiterführenden Chancen bewerben zu können“ (Heckhausen, 1975, S. 185). Wenn die inhärenten Gleichheitsvoraussetzungen „entscheidend verletzt“ werden, führt das Leistungsprinzip dazu, „daß unverdiente soziale Ungleichheit nur weiter vergrößert wird“ (ebd., S. 189).

Hinzu kommt, dass sich *Leistungen* für die Gesellschaft kaum objektiv und valide feststellen lassen. Leistungen sind kontextgebunden: wie soll die Leistung eines Krankenpflegers mit der einer Unternehmerin oder der eines Künstlers verglichen werden? Und schließlich: Unsere Gesellschaft neigt dazu *Leistung* mit Erfolg zu verwechseln! Wir leben offensichtlich eben nicht in einer *Leistungsgesellschaft*, sondern in einer Erfolgs- bzw. Verkaufsgesellschaft. Wer die Leistungen eines Menschen auf den Erfolg reduziert, der reduziert zugleich auch den Menschen, so Vonessen (1975, S. 59). Er wird gemessen wie eine Maschine. „Hier ist Leistung zur Effektivität degradiert, sie wird als meßbar behauptet und mit ihrem Resultat identifiziert“ (ebd.).

„Man hat manchmal unsere Gesellschaft als Leistungsgesellschaft bezeichnet: Sie ist das sicherlich nicht. Sie ist eine Erfolgsgesellschaft. Das höchste gesellschaftliche Prestige in dieser Gesellschaft hat nicht derjenige, der vielleicht – wie der Leistungssportler – überdurchschnittliche Leistungen erbringt; sondern derjenige, der mit möglichst wenig Arbeitsaufwand einen möglichst hohen Konsum (bei geringer oder ausfallender Leistung) erreicht“ (Adam zit. n. Lenk, 1982a, S. 108).

Lenk (1975, S. 9) sieht diesen Unterschied zwischen Leistung und Erfolg ähnlich: Nicht die persönlich erbrachte Leistung spielt die entscheidende Rolle für die gesellschaftliche oder berufliche Rangzuweisung, sondern „das Vorgeben

von Leistung“: „Auftreten, Durchsetzungsvermögen, Erfolgsmutzungsfähigkeiten, Vermögen, soziale Startchancen usw.“⁹. In oberen Schichten würde dieses „Vorgeben von Leistung“ durch „Schau, Präsentation und telegenese Gehabe“ erzeugt, in unteren Schichten durch das „Einhaltung vorgeschriebener Routineverfahren, die Aufrechterhaltung vorgegebener Soll-Werte und die Vermeidung von Störungen im Überwachungsprozess der Produktion“ (Lenk, 1975, S. 9). Doch genau dieses scheinbar erfolgreiche Verhalten hat aus pädagogischer Sicht fatale Folgen:

„Wer vorwiegend körperliche Arbeit verrichtet und beruflich hauptsächlich mit Dingen, nicht aber mit Menschen zu tun hat, wer vorwiegend primitive und genormte Tätigkeiten ausübt, jedoch kaum Möglichkeiten zu Initiativen und Entscheidungen in der Berufsarbeit hat, wer am untersten Ende der Anweisungshierarchie steht und ständig erfährt, daß man durch Gehorsam, Nichtaufmucken, Sich-ins-Gegebene-Fügen noch am relativ besten fährt, wer keine Perspektiven beruflicher und sozialer Verbesserung in der Zukunft vor sich sieht, der wird diese mehr und mehr verfestigenden Einstellungen meistens, bewußt oder unbewußt, auch in seinem erzieherischen Verhalten gegenüber den Kindern praktizieren“ (Klafki, 2007, S. 243).

Soziale Ungleichheit wird so durch die Prinzipien der Erfolgsgratifikationen über Generationen hinweg reproduziert¹⁰. Entsprechend kommt Klafki (2007, S. 225) zu dem Ergebnis, „daß das vorwaltende Verständnis der Rede von der Leistungsgesellschaft nicht geeignet ist, ein pädagogisch verantwortbares Leistungsprinzip zu begründen.“

Vielmehr ist das Bildungssystem mit seinem spezifischen Leistungs-/Erfolgsprinzip und Berechtigungswesen in Deutschland im 19. Jh. zu einem Stabilisierungsfaktor „eines antidemokratischen Systems und einer neuen Fixierung sozialer Klassen- und Schichtgrenzen“ geworden (ebd., S. 214). Diese Strukturen, die auf der „Vorstellung einer sozial hierarchisch aufgebauten Schichtung der Gesellschaft“ (Klafki, 2007, S. 215) beruhen, sind auch nach 1945 restaurativ fortgesetzt worden und damit bis heute wirksam. „Im vorwaltenden Leistungsprinzip in der Schule des 19. und 20. Jahrhunderts reproduzierte sich (...) eine undemokratische Gesellschaft, eine sozusagen verspätete Ständegesellschaft im Obrigkeitsstaat“ (Klafki, 2007, S. 220). Diese Schulstrukturen beruhen auf einem „statischen“ Begabungsbegriff, der Leistungsfähigkeit entweder als biologisch determiniert oder als individuelle Willensentscheidung betrachtet. Die

⁹ Ähnlich argumentiert Dreitzel (1975, S. 40).

¹⁰ Fischer (2009, S. 50) zeigt dies auch am Beispiel des Sportunterrichts. Wenn „der soziale Vergleich die bevorzugte Bezugsnorm im Unterricht ist“ (z.B. wenn häufig Konkurrenzsituationen nach dem Motto „wer schafft das am schnellsten?“ geschaffen werden), wird „eine erforderliche optimistische Haltung, an sich zu arbeiten und etwas verändern zu können, untergraben“.

„faktische Isolierung des einzelnen Schülers“¹¹ (Klafki, 2007, S. 217), die im System „der Klassenarbeiten, der Zensuren und Zeugnisse“ (ebd., S. 216) keinen Platz lässt für individuelle Förderung, für eine Kompensation sozialisatorischer Ungleichheitsbedingungen, führt bis heute dazu, dass die höheren Schulen ein „gesellschaftliches Ausleseinstrument“ sind, das sich an den „Kulturnormen des im 19. Jahrhundert entstandenen Bildungsbürgertums“ orientiert (ebd. S. 219). Die „Rede von der Chancengleichheit“ der Leistungsgesellschaft ist keine Realität, sondern Ideologie und sie erzeugt neue (neoliberale) Ideologien. Sie dient dem Interesse „an der Aufrechterhaltung bestehender Ungleichheit und an der Sicherung bestimmter Privilegien“ (Klafki, 2007, S. 225).

„Ein solches System konnte gar nicht den Gedanken aufkommen lassen, innerhalb des Unterrichts zu differenzieren, den Unterricht also auf die individuellen Lernmöglichkeiten und -schwächen oder die Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen hin zu orientieren“ (Klafki, 2007, S. 216).

Der moderne Leistungsbegriff im Sport: anthropologische Konstante oder historisch-kulturell vermittelt?

Das konkurrenzorientierte Leistungsverständnis der Erfolgsgesellschaft scheint sich im Sport in zugespitzter Weise widerzuspiegeln. Entsprechend ist er ins Visier der Sozialkritik geraten. Grupe (2000b, S. 17) hat diese „Kulturkritik“ am Sport treffend zusammengefasst:

„(...) oberflächliche Ablenkung und seine Zerstreuung bei sportlichen Darbietungen verdrängen Nachdenklichkeit und Kreativität; Erfolgsstreben, Gewinnsucht und Profitinteressen dominieren; Reglementierung und Normierung nehmen den Platz der Phantasie ein (...) Entfremdung wird im Sport nicht überwunden, Verdinglichung nicht rückgängig gemacht, Technisiertes nicht beseelt, verlorene Ganzheit nicht wiederhergestellt. Sport (...) baut eine der Welt der Arbeit gegenüberstehende zweite Welt des (vermeintlichen) Spiels auf, die sich aber letztendlich nur als neue Arbeitswelt entpuppt. Die Flucht vor der Arbeitswelt in den Sport endet in ihr.“

In der modernen Bewegungskultur deuten sich aber zunehmend Alternativen zu diesem gesellschaftlichen und sportlichen *Leistungsbegriff* an. Fitness, Wohlbe-

¹¹ Die sich in Zensuren darstellenden Leistungsmaßstäbe der Schule verlangen von dem isolierten Schüler (der keine Hilfsmittel nutzen darf, der sich mit Mitschülern beim Lösungsprozess der Aufgaben nicht verständigen darf, etc.) „direkt abfragbare Ergebnisse (...), vorweisbare Kenntnisse (...), Beherrschung normierter Fertigkeiten. (...) Eben diese Schematisierbarkeit der Beurteilung wirkt bisher weit zurück auf Zielsetzungen und Vollzug des Unterrichts in der Schule. Als Hauptziele gelten Lehrern, Schülern und Eltern weithin jene, die eine leichte und vermeintlich objektive Beurteilung ermöglichen, und der Unterrichtsprozeß orientiert sich vielfach an dem expliziten oder impliziten Ziel, daß die Schüler letzten Endes solche leicht beurteilbaren Leistungen produzieren können“ (Klafki, 2007, S. 228).

finden, Wellness und Achtsamkeitstraining stehen für ein neues subjektbezogenes Paradigma. Hier entwickelt sich eine neue Bewegungskultur mit einem anderen *Leistungsverständnis*. Alternative, „nichtsportliche“, zum Teil aus fernöstlichen Kulturen stammende Bewegungsformen, die keine *zeitgebundenen* Steigerungen zum Ziel haben, gewinnen an Bedeutung. „Selbsterfahrung, Selbsterleben, Selbstentfaltung und Pflege des eigenen Ichs werden zum Sinn des Sports“ (Grupe, 2000b, S. 34). Es wird jedoch sehr genau zu beobachten sein, aus welchen Motiven heraus dieser postmoderne „nichtsportliche Sport“ betrieben wird. Sollten es vorwiegend regenerative und kompensatorische Zielsetzungen sein¹², wäre der moderne *Leistungsbegriff*, und damit das *Zeitdiktat* nicht überwunden, sondern fände eine neue perfide – weil täuschend und verdeckte – Ausrichtung¹³.

Der Blick in die Geschichte zeigt, dass (sportliches) Leistungsdenken offensichtlich kulturell, sozial und politisch ge- bzw. überformt ist. Adam (1972, S. 67) hat eben nicht recht¹⁴, wenn er meint, dass das „Leistungs- und Konkurrenzverhalten des Menschen (...) durch erbliche Appetenzen verursacht, sehr tief verankert, kaum abzudressieren“ sei. In der Sportpädagogik wurde immer wieder die Ideologie vertreten, „Wetteifer“ sei ein „Grundphänomen menschlicher Weltzuwendung“ (Schmitz, 1967, zit. n. Meusel, 1976, S. 78). Das Streben nach Leistungsvergleichen sei eine anthropologische Kategorie und durch „keine Gleichheitsideologie“ aus der Welt zu schaffen (ebd.). Dabei zeigen sowohl der Blick in die Geschichte als auch Untersuchungen der vergleichenden Kulturwissenschaft, dass der in der gegenwärtigen Verkaufsgesellschaft dominierende konkurrenzorientierte Leistungsbegriff keinesfalls naturgegeben ist. Lenk (1982b, S.24) schreibt dazu: „innerweltliche Askese, Leistungsorientierung, Individualismus und Konkurrenz, Auszeichnungstreben scheinen stärker mit protestantischen Kulturen (...) verbunden zu sein als etwa mit anderen (zum Beispiel buddhistischen oder katholischen Gesellschaften (...)). Die kulturelle Geprägtheit der Normen und Werte des Sports läßt sich stärker kaum demonstrieren“.

¹² Wenn das Bundesinstitut für Sportwissenschaft beispielsweise ein Projekt „Regenerationsmanagement“ aus schreibt, dann zeigt dies, dass auch die eigentlich privaten und persönlichen Lebensbereiche der Entspannung und Erholung von Sportlern dem Leistungsdiktat der ökonomischen Logik unterworfen werden sollen. Ziele sind externe „Ermüdungsbeurteilung und Regenerationsinterventionen“ (regman.org.).

¹³ Grupe (a.a.O) sieht hier Körperinszenierungen und -darstellungen „bis hin zu nazistischem Körpergenuss und Selbstbespiegelung in schönem Outfit“. Vermutlich handelt es sich hier um einen neuen Leistungswettbewerb um (sportliche) Lebensstile.

¹⁴ Widersprüchlich ist auch hier die psychologische Leistungsforschung. Heckhausen (1975, S. 172) behauptet auf der einen Seite, Leistung sei „eine ubiquitäre menschliche Grundsituation“ und muss auf der anderen Seite feststellen, dass „individuelle Unterschiede der Leistungsmotivation“ nicht angeboren, sondern „erworben“ seien (ebd. S. 174).

Eichberg (1975, S. 60) kommt hinsichtlich des sportlichen Leistungsbegriffs zu einem ähnlichen Ergebnis: „Die Leistungsbewertung in den modernen Leibesübungen unterscheidet sich von der Leistungswertung aller früheren Epochen und auch aller anderer Kulturen durch das Streben nach systematischer Leistungsmessung in c-g-s- Daten oder Punkten und durch das Streben nach unbegrenzter Steigerung dieser Leistung“.¹⁵

Eichberg (1975, S. 59) schlägt auf der Grundlage seiner kulturhistorischen Betrachtungen vor, einen engen und einen weiten Leistungsbegriff zu unterscheiden. Der weite Begriff umfasse „jedes an Gütemaßstäben orientierte Handeln“; dies habe in allen Kulturen stattgefunden und sei eine allgemein menschliche „Universalie“ (ebd.). Klafki ergänzt und verweist darauf, dass die „Könnenserfahrung“ und das „Könnensbewußtsein“ sich durch die ganze „Geschichte des pädagogischen Denkens“ hindurchziehe und von fundamentaler Bedeutung sei.

„Wir entdecken sie in den Erprobungsriten der Naturvölker, sie begegnet uns in der gymnastischen Erziehung des frühgriechischen Adels und in der Thymoslehre Platons, sie taucht in der mittelalterlichen Rittererziehung, in der Renaissance-Pädagogik und in John Lockes gentleman-education wieder auf, bestimmt nachhaltig Rousseaus Erziehungslehre und Pestalozzis Theorie und Praxis der Menschenbildung, findet sich bei Herbart und Schleiermacher, Don Bosco, Father Flanigan und in der Pädagogik der englischen Public Schools, bewegt Hermann Lietz, die Arbeitsschulbewegung und Maria Montessori und bildet ein zentrales Motiv in den pädagogischen Theorien und praktischen Vorschlägen John Deweys und A.S. Makarenkos, Herman Nohls, Hans Bohnenkamps, Kurt Hahns und etlicher anderer“ (Klafki, 1967, S. 144).

Der enge Leistungsbegriff bezieht sich hingegen auf die „spezifischen Gütemaßstäbe unserer gegenwärtigen Gesellschaft“, die den ökonomischen Regeln des Fortschritts im Rahmen eines Konkurrenzsystems folgen. „Wie wohl alle Menschen neigen wir dazu, unsere gegenwärtigen Leistungsnormen für allgemeingültig, für selbstverständlich zu halten. Das sind sie jedoch nicht. Sie haben eine Geschichte“ (ebd.). Der moderne, enge, an Konkurrenzsituationen gebundene Leistungsbegriff, der die persönlichen Fähigkeiten mit prinzipiell

¹⁵ Genau dieser Leistungsbegriff ist aber in unserem Sportsystem dominierend und wird auch offensiv vom DOSB vertreten:

„Es ist unser Anspruch und unsere Verpflichtung, sportliche Höchstleistungen zu entwickeln sowie Medaillen und Finalplätze für Deutschland zu erlangen. Dazu wollen wir die bestmöglichen Bedingungen für Leistungssportlerinnen und Leistungssportler stellen und den größten Talenten eine optimale und verantwortungsvolle Förderung bieten. Dies umfasst auch, die Athletinnen und Athleten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und sie in ihrer Lebens- und Karriereplanung zu begleiten.“ (DOSB, 2018)

steigerungsfähiger Produktivität verbindet, ist „spezifisch europäisch-neuzeitlich“ (Eichberg, 1975, S. 60).

Annäherung an einen pädagogischen Leistungsbegriff

Für die pädagogische Diskussion erscheint es somit notwendig, das Phänomen Leistung näher zu betrachten. Entgegen dem ökonomischen „Fortschritts“-diktat, das permanent gesteigerte Produktivität verlangt und Leistungsfähigkeit/-bereitschaft als Wert an sich ansieht, plädiert Klafki (2007, S. 245) für einen „dialektischen“ Leistungsbegriff. „Der Sinn der Leistung kann nie vollständig in ihr selbst liegen“. Bei der pädagogischen Beurteilung von Leistungen ist die Betrachtung des Objektes unverzichtbar, es kommt immer darauf an, was aus welchem Grund geleistet werden soll. Die Erfahrung und der Wert von Leistung erschließt sich im Spektrum dialektischer Gegenpole, so Klafki (ebd.). Nach Lenk (1975, S. 14) lassen sich so eine Reihe von polar ausgerichteten Leistungstypen identifizieren¹⁶:

- Fähigkeitsbezogen vs. anstrengungsbezogen
- eigenhandelnd (Aktionshandlung) vs. darbietend (Präsentationsleistung)
- aufgabenbezogen vs. wettbewerbsbezogen
- eigenmotiviert vs. fremdbestimmt
- kreativ vs. routinehaft
- lustvoll getönt vs. unlusterzeugend
- gruppenbezogen (kooperativ) vs. individualistisch
- prozessorientiert vs. resultatorientiert
- langfristig disziplinierend vs. kurzfristig konzentriert
- äußerlich materiell herstellend vs. symbolisch bezeichnend
- vorrangig eigenmotorisch (physisch) vs. psychisch
- vermarktbar vs. nicht vermarktbar
- genetisch vorprogrammiert vs. vollständig erlernt

In jedem Fall soll hier entgegen der in der Sportpädagogik (Erdmann, 2008, S. 154; Kuhlmann & Kurz, 2013, S. 64; zusammenfassend Fischer, 2009, S. 41ff.) üblichen Definitionsvorschläge für einen Leistungsbegriff plädiert werden, der den Prozess des leistungsthematischen Handelns und nicht das Ergebnis in den Mittelpunkt rückt. „Das Leistungserlebnis ist (...) wichtiger als das Leistungsergebnis“ (Meusel, 1976, S. 166). Zwar hat Erdmann (2009, S.154) recht, wenn er darauf hinweist, dass die Leistungsthematik immer einen Sachbezug hat,

¹⁶ Angesichts dieser Vielfalt an Typenbestimmungen stellt Lenk allerdings seine eigene These von einer transferierbaren „Grundstruktur“ des Leistungshandelns selber infrage.

d.h., man handelt zielgerichtet in einem bestimmten Kontext. Doch dieser Handlung muss eben nicht ein bewertbares Ergebnis¹⁷ folgen; gerade im Bereich des freizeitsportlichen Handelns kann das Ziel das performative Erlebnis, die Ästhetik des Vollzugs sein. Folgt man der anerkannten Definition des Sportbegriffes von Volkamer (2003, S. 80), dann ist sportliches Handeln v.a. durch seinen performativen Charakter gekennzeichnet, der sich als *Unmittelbarkeit* (des Erlebens) äußert. Sport ist selbstbezüglich und folgt prinzipiell keinen externen Zwecken. Der „immanente Sinn des Sports“ liegt darin, dass er „als in sich selbst sinnvoll erfahren werden kann“ (Klafki, 1967, S. 142). Doch auch wenn sportliches Handeln ergebnisorientiert betrieben wird, sollte zwischen eben diesem Ergebnis (z.B. dem 3:2 Sieg einer Fußballmannschaft oder den gemessenen 7,82m eines Weitsprunges) und der Leistung, die dazu führte, unterschieden werden. Die Leistung wurde unabhängig vom Ergebnis und seiner gesellschaftlichen Bewertung erbracht. Das Ergebnis (wenn denn eines vorliegt) kann ein Operator für die Bewertung einer Leistung sein, muss aber nicht. Das Ergebnis ist der (Miss-) *Erfolg*; in ihm „gerinnt die Vielfalt“ des leistungsthematischen Handelns „zu einer Zahl“ (Kurz, 1975, S. 38) und in Unterrichtsprozessen verführt dieses Ergebnis „Lehrer, Eltern und Schüler dazu, in dieser Zahl einen zentralen Wert des Unterrichts zu sehen“ (ebd.). In allen leistungsthematischen Kontexten sollte daher zwischen *Leistung* und *Erfolg* differenziert werden!¹⁸

Die Fixierung auf Erfolg zerstört das Ethos der Leistung¹⁹, so Vonstätten (1975, S. 62): „Die Leistung im kleinen, im Hintergrund, das Ethos des Dienstes ist weithin verloren gegangen, durch den Ehrgeiz des meßbaren Erfolges ersetzt. Und das ist wirklich nicht harmlos“ (ebd.). Der Ehrgeiz, messbaren Erfolg zu erzielen, um dafür ausgeschriebene Gratifikationen zu erhalten, um „sich etwas *leisten* zu können“, ist eine besonders perfide, weil unbewusste Form der Fremdbestimmung. Was auf der Strecke bleibt, ist „die Freiheit, selber zu denken“ (Vonstätten, 1975, S. 65). „Die Abhängigmachung der Leistung von der

¹⁷ Wenn ich einen Waldlauf wegen eines plötzlich eintretenden Gewittersturms abbreche, bleibt die bis dahin erbrachte Leistung davon unberührt.

¹⁸ Wenig hilfreich ist aus pädagogischer Sicht die Unterscheidung zwischen Aktion(-leistung) und Präsentation(-leistung), die Gebauer (1972, S. 189ff.) eingeführt hat. Auch das „erfolgreiche Simulieren“ einer Aktionsleistung müsse als Leistung anerkannt werden, alles andere sei eine moralische Entscheidung. Dass diese Auffassung Gebauers aus pädagogischer und ethischer Sicht unhaltbar ist, führt er an anderer Stelle selber aus, denn eine „Erfolgsgesellschaft“ entwickle sich zwangsläufig „zum Nachteil aller Individuen, denen die sprachliche und dramaturgische Virtuosität fehlt, ihre Persönlichkeit erfolgreich zu präsentieren“ (ebd. S. 191).

¹⁹ Meusel (1976, S. 153) schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen sportmotorischer Leistung (dem objektiv messbaren Ergebnis) und einer *sportlichen Leistung* als pädagogischer Kategorie zu unterscheiden. Unter sportlicher Leistung versteht er „die Beurteilung der sportmotorischen Leistung vor dem Hintergrund der individuellen Handlungssituation“. Als Beispiel führt er an: „Wer trotz widriger Umstände (etwa: hohe Belastung im Beruf, weite Wege zum Training) als zuverlässiger Partner einer Fußballmannschaft dieser die regelmäßige Teilnahme an Rundenspielen ermöglicht und sich als Mitglied der Gemeinschaft bewährt, erbringt durch dieses Verhalten im Rahmen seiner sportlichen Betätigung eine Leistung – auch wenn die Mannschaft nicht erfolgreich spielt“ (ebd. S. 152).

Gegenleistung ist Unfreiheit. Indem der Mensch sein Handeln immer konsequenter vom Erfolg her entwirft, verlernt er Spontaneität, die ihm not tut, und fordert nicht länger durch freies Handeln freie Handlungsantworten heraus“ (ebd. S. 68).

Entsprechend fordert Klafki in Hinblick auf eine pädagogische Leistungsbewertung (1975, S. 52):

„Die bis heute sowohl im Gesamtbereich schulischer Leistungsanforderungen und -beurteilungen als auch in der Sporterziehung überwiegende Orientierung an „vergegenständlichten“ Leistungen, die im Sport mit Stoppuhr, Bandmaß oder anderen „Endprodukten“ überprüfenden Mitteln fixiert werden, muß zugunsten eines prozeß- und problemlösungsorientierten Leistungsverständnisses abgebaut werden.“

Die Sportpädagogik hat sich bislang leider unkritisch an den Begrifflichkeiten der Psychologie orientiert, die, ihrem behaviouralen Paradigma folgend, für die Erfassung ihrer Konstrukte nunmal einen Output benötigt²⁰. Entgegen dieser Auffassungen wird hier dafür plädiert, dann von einer (sportlichen) Leistung zu sprechen, wenn

- die Handlung von der entsprechenden Person tatsächlich selbst durchgeführt wurde
- sie absichtsvoll/gezielt durchgeführt wurde und sich eben nicht zufällig ergab²¹
- sie nur durch das Aufbringen motorischer, kognitiver²² und/oder sozialer²³ Anstrengungen entstanden ist
- sie zumindest für das durchführende Individuum einem Gütemaßstab entspricht.

Gemessene und bewertete „Endprodukte“ (Erfolge) können das Ziel sportlichen Leistungshandelns sein, sie sind aber nur eine Sinnperspektive neben anderen, die aus sportpädagogischer Sicht ebenso als Leistung bewertet werden sollten. Wenn Erfolge in konkurrenzorientierten Settings nicht den Kern sportpädagogischer Bemühungen darstellen, dann stellt sich die Frage: Leistung wofür? Aus Sicht der kritisch-konstruktiven Pädagogik rücken folgende Fragen in den Vordergrund: Ist das Objekt (die Tätigkeit / das Handlungsziel der Sportart²⁴) der

²⁰ Hier sei an den in der Psychologie noch immer dominierenden Leistungsbegriff von Heckhausen (1975, S. 170) erinnert, der nur die „Person-Umwelt-Interaktionen“ als leistungsthematisch akzeptiert, die ein „objektivierbares“ Handlungsergebnis aufweisen.

²¹ Dies wäre z.B. der Fall, wenn ein Fußballer angeschossen wird und der so abgefälschte Ball zum Torerfolg wird.

²² Z.B. taktische Entscheidungen in Sportspielen.

²³ Z.B. das Erarbeiten einer Gruppenchoreografie.

²⁴ Dies wäre z.B. bei Kampfsportarten, die eine Schädigung des Gegners zum Ziel haben, anzuzweifeln.

Leistungsbemühungen legitimierbar; ist es lohnend und verantwortbar²⁵, sich für das Erleben dieser Tätigkeit anzustrengen? Oder sollte das Leisten nicht doch vorwiegend selbstbezüglich als pädagogischer Eigenwert betrachtet und begründet werden²⁶? Liefere die Sportpädagogik dann aber nicht wieder Gefahr, sich im Sinne der ökonomischen Logik instrumentalisieren zu lassen? Dies ist im Folgenden näher zu erläutern.

Zur Neukonzeption eines pädagogischen (sportlichen) Leistungsbegriffs

Zunächst ist grundsätzlich festzuhalten, dass Leistung und Leistungsbereitschaft aus kritisch-konstruktiver Perspektive ein wichtiges und durchaus positiv konnotiertes Themenfeld darstellen. Ein pädagogisch begründetes Leistungsverständnis muss sich aber an legitimierbaren Zielen der Erziehung und seiner demokratisch autorisierten Organisationen orientieren (vgl. Klafki, 2007, S. 225). In Anlehnung an Klafki kann Leistung definiert werden als Vollzug einer Tätigkeit, „die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden (...)“. Sie erfordert „vom jungen Menschen ein hohes Maß an Anstrengung und an spezifischem Können“ (ebd. S. 228). Anstrengung(-sbereitschaft), Bedürfnisaufschub und spezifischer Könnenserwerb sind also im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Bildungstheorie durchaus legitim und erstrebenswert. Klafki grenzt sich aber ausdrücklich von den o.g. Auffassungen ab, die in der Leistungsbereitschaft einen generell positiv bewerteten „Zielaspekt“ von Erziehung sehen! Leistungen und Leistungsbereitschaft seien immer im Zusammenhang zu betrachten, „auf welche Ziele hin Leistungsmotivation entwickelt wird und welche Folgen sie im sozialen Kontext hat oder haben kann“ (Klafki, 2007, S. 239). Eine solche legitimierbare Leistungserziehung habe sich auf „fortschreitende Verwirklichung von Humanität und Demokratie in allen Bereichen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens“ zu richten (ebd., S. 227)²⁷. Das heißt im Umkehrschluss: „Als Leistung darf in der Schule (und in allen anderen Erziehungseinrichtungen, also z.B. auch Sportvereinen, Anm. N.G.) nichts gefordert werden, was die Erziehung des jungen Menschen zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, zur Kritik- und Urteilsfähigkeit – also auch zur Fähigkeit begründeter Distanzierung gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen –, zur Kreativität usw. hindert“ (ebd., S. 228).

²⁵ Dies wäre z.B. beim Motorrennsport mit Jugendlichen angesichts der Risiken, aber auch aus ökologischen Gründen anzuzweifeln.

²⁶ Z.B. um eine Selbstregulierungskompetenz zu entwickeln.

²⁷ Brodtmann (1995, S. 259) zeigt in drastischer Form auf, dass Leistungsbereitschaft an sich kein pädagogischer Wert sein kann, sondern immer an „Inhalte“ und „soziale Bezüge“ gekoppelt werden muss. In der Geschichte habe unreflektierte Leistungsbereitschaft auch zur „möglichst perfekten Konstruktion von Verbrennungsöfen für Konzentrationslager“ geführt.

Doch die derzeitigen Prüfungssysteme in unseren Bildungseinrichtungen behindern genau diese geforderte „fortschreitende Verwirklichung von Demokratie“ und die Entwicklung von Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Die Orientierung an individualistischen wettbewerbs- bzw. konkurrenzorientierten Prüfungsformaten benachteiligt – das zeigt die einschlägige soziologische Ungleichheitsforschung – diejenigen, die durch das Elternhaus bzw. das soziokulturelle Milieu vorgeprägt, durch mangelnde Anregung und Unterstützung nicht über entsprechende Selbstregulierungskompetenzen und Leistungsmotive verfügen.

Ihnen „leistet der herkömmliche schulische Leistungswettbewerb kaum Hilfe zur Entwicklung von Leistungsmotivation. Sie erfahren früh und dann immer wieder, daß sie im schulischen Wettbewerbssystem die Unterlegenen sind. Nicht Hoffnung auf Erfolg – als der, wie die Motivationspsychologie erwiesen hat, entscheidende Antrieb einer innengesteuerten (intrinsischen) Leistungsmotivation –, sondern Furcht vor Mißerfolg wird aufgebaut, und das bedeutet: die Neigung, Situationen, in denen Leistungen erbracht und beurteilt werden können, möglichst zu meiden, an sich selbst keine Leistungsanforderungen zu stellen, die doch ein Anstoß zur Entwicklung und Steigerung eigenen Könnens, persönlicher Qualifikation sein könnten“ (Klafki, 2007, S. 230).

Die psychologische Motivationsforschung hat es weitestgehend vermieden, zwischen einer „*wettbewerbs- und konkurrenzbezogenen*“ Leistungsmotivation auf der einen Seite und „*problem- bzw. aufgabenbezogenen*“ Handlungsanreizen andererseits zu unterscheiden (vgl. Klafki, 2007, S. 238ff.). Positivistisch wurde Leistungsmotivation generell als wünschenswerte Eigenschaft deklariert, ohne individuelle oder soziale Voraussetzungen und Folgen mit zu bedenken. Vor dem Hintergrund der evidenten Erkenntnisse der Ungleichheitsforschung müsste es aus kritisch-konstruktiver Sicht aber Ziel einer Leistungsförderung sein, Heranwachsenden „die Selbststeuerung ihrer Lernvollzüge auf differenzierte Ziele hin“ zu ermöglichen (Klafki, 2007, S. 232). Leistungen sollten nicht primär um ihrer selbst oder um eines äußeren Anreizes (Noten, Lob etc.) willen angestrebt werden, sondern wegen „der Bedeutsamkeit des Inhalts einer Leistung“ oder aber aufgrund der „Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung einer Aufgabe“ (Klafki, 2007, S. 230).

Klafki weist darauf hin, dass es ein Missverständnis wäre, eine solche Auffassung als sozialistisch-kollektivistisch oder antiindividualistisch zu kennzeichnen. Ein problembezogener Leistungsbegriff, der sich zugleich am Gedanken der „Solidarität lernender Gruppen“ orientiert, muss gerade versuchen, „ein möglichst großes Maß an Individualisierung der Leistungsanforderungen, der Lernprozesse und der Leistungsbewertung“ zu verwirklichen (Klafki, 2007, S. 234).

„Leistungsanspruch und Leistungsbeurteilung werden als Hilfen im Lernprozeß einzelner Schüler und Schülergruppen unter dem Gesichtspunkt der Selbständigkeit, zur Selbststeuerung und Selbstbeurteilung verstanden“ (ebd.).

Ebenso wäre es ein Missverständnis, Leistungsvergleiche und Konkurrenzerfahrungen seien im Sinne kritisch-konstruktiver Pädagogik generell abzulehnen. Angesichts der gesellschaftlichen Struktur mit ihren ausdifferenzierten Anforderungsbereichen sind Selektionsmechanismen unverzichtbar. Und so ist es natürlich auch eine pädagogische Aufgabe, Heranwachsende auf diese Selektionen vorzubereiten. „Insofern ist es auch für den Aufwachsenden – mindestens im Hinblick auf seine spätere Erwachsenenexistenz – eine Notwendigkeit, bisweilen die Erfahrung des Leistungsvergleichs mit anderen und die Einschätzung der eigenen Leistung angesichts generalisierter Leistungsnormen zu machen“ (Klafki, 2007, S. 235). Auch extern gesetzte Leistungsansprüche können zur „Selbständigkeit, zur Selbststeuerung und Selbstbeurteilung“ (ebd., S. 234) befähigen und den Blick für „gesellschaftlich bedeutende Aufgaben“ öffnen. Die derzeit erkennbare einseitige Dominanz konkurrenzorientierter Leistungsvergleiche sollte aber zunehmend „dem Prinzip der Leistungsanforderung und Leistungsbeurteilung als individueller, der jeweiligen Lernsituation angemessener Lernhilfe untergeordnet werden“ (ebd., S. 236).

Ziel sollte es sein, eine „Grundeinstellung zur Leistung“ (ebd., S. 238) zu entwickeln. Bereits in den ersten Lebensjahren kann ein „kindliches Könnensbewußtsein“ entwickelt werden, wenn ein Grundvertrauen in die nächsten Bezugspersonen gegeben ist. Eltern und Erzieher sollten „in ihrem Verhalten zu ihren Kindern eine aktiv-zukunftsorientierte Einstellung vertreten, d.h. wenn sie das Vertrauen dokumentieren, daß man auf sein Lebensschicksal aktiv Einfluß nehmen kann, wenn das Kind an seinen Eltern und für sich selbst die Bedeutung von Planungsverhalten auf die Zukunft hin (...) erfährt und die Fähigkeit gewinnt, die unmittelbare Befriedigung von Bedürfnissen bisweilen zugunsten anspruchsvollerer Ziele zurückzustellen“ (ebd. S. 242).

Leistungsanforderungen und Leistungsvollzüge sollen also dazu befähigen, das eigene Leben nicht fatalistisch, sondern aktiv selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten. Leistung als dialektischer Begriff erfährt im pädagogischen Kontext ihren Sinn durch den „Beitrag zur Erhöhung der Qualität des Lebens, von der Erfahrung des Glücks, der Freude des Könnens, der erfüllten Gegenwart und vom Spiel her“ (Klafki, 2007, S. 246). Diese Erfahrungen können sich bereits im Vollzug einstellen, etwa „in der konzentrierten, einsamen oder gemeinsamen Arbeit an einer Problemlösung“ (ebd.) oder aber als Ergebnis eines Leistungsprozesses. Pädagogische Einrichtungen sollten den ihnen Anvertrauten

immer wieder solche Erfahrungen „vom Sinn der Leistungsansprüche“ ermöglichen, „Erfahrungen des persönlichen oder in Kooperation mit anderen gelingenden Könnens, die Erfahrungen des gelösten Gesprächs, des gemeinsamen Lachens, der Muße – scholé´, die der Schule einst ihren Namen gab – der erfüllten Gegenwart, des Spiels“ (Klafki, 2007, S. 246).

Solche Erfahrungsmöglichkeiten sollen nun am Beispiel sportlicher Leistungen näher betrachtet werden.

Die Dialektik sportlicher Leistungen

Der Sport mit seinen spezifischen Leistungsanforderungen geriet in den 1970er-Jahren in das Visier der kritischen Sozialphilosophie. Er sei ein inhumanes Feld der Unfreiheit und mit seinem asketischen Leistungsfetischismus pädagogisch nicht zu legitimieren. Leistungssportler seien in einen „Leistungsterror eingezwängt“ und „stellten ihren Körper für die Interessen anderer zur Verfügung“ (Lenk, 1976, S. 46).

„Der Leistungssport erscheint dem Gesellschaftskritiker gerade deshalb so fragwürdig, ja „reaktionär“, weil die Verwirklichung des sportlichen Leistungsprinzips anscheinend genau die Leistungswerte des Systems der sog. Leistungsgesellschaft im Ganzen fördert, schult und belohnt“ (Lenk, 1975, S. 10). Sport sei ein „herrschaftskonformes“, „sozial-repressives“ und manipulierendes“ System, weil es durch sein Identifikationspotenzial „entpolitisiere“ und vom Aufbegehren gegen Unterdrückungsmechanismen ablenke (ebd.). Der Schul- und Vereinssport trage dazu bei, „Kinder und junge Menschen optimal für das Funktionieren im kapitalistischen Produktions- und Reproduktionssystem auszubilden“ (Klafki, 1975, S. 49). Zugleich vermittele das Leistungsprinzip das „falsche Bewußtsein“, damit sei „soziale Gerechtigkeit“ und „Chancengleichheit für jeden einzelnen“ zu verwirklichen (ebd.).

Die damals vorgebrachte Kritik wirkt in der scientific community der deutschen Sportpädagogik bis heute nach. Sie ist nach Lenk (ebd.) in Teilen auch durchaus berechtigt. Es ist aber zu bedenken, dass unter dem Begriff Sport (im weiten Sinn) heute eine große kulturelle Vielfalt subsummiert wird, und diese Vielfalt wird wiederum sehr unterschiedlich inszeniert. Man wird also leistungsthematische Praktiken im Sport sehr unterschiedlich bewerten und sich vor Pauschalurteilen hüten müssen.

Es stellt sich die Frage, welche Rolle die Sportwissenschaft bei der Beurteilung leistungsthematischer Praktiken spielen kann und spielen sollte. Zwar ist Grupe (2000b, S. 210) der Meinung, es stehe ihren Vertretern nicht zu, sich „als Sinnüberwachungs-Stelle“ aufzuspielen. Aber die Sportwissenschaft sei von ihrer Funktion her immer auch die Reflexionsinstanz, die in „kritischer Verantwortung“

„Maßstäbe und Ziele zu prüfen, Maßlosigkeit zu brandmarken, ungerechtfertigte Zumutungen aus Politik, Wirtschaft und Medien zurückzuweisen und die Athleten und Athletinnen vor Überforderungen und Bedrohungen ihrer Selbstbestimmung zu schützen“ habe (ebd.).

Im Sinne kritisch-konstruktiver Pädagogik sind auch hier (bei der Beurteilung leistungsthematischer Praktiken) Klafkis Zielbestimmungen allgemeiner Bildung als Kriterien zu nutzen und sportliche Praktiken vor dem Hintergrund seines pädagogischen Leistungsbegriffs zu diskutieren. Als Leitidee kann seine Aussage „leisten können, ohne leisten zu müssen“ (Klafki, 1975, S. 49) aufgegriffen werden, die auch von Lenk (1975, S. 14) favorisiert wird. Die pädagogische Ambivalenz sportlicher Leistungssituationen soll nun thesenförmig diskutiert werden: dabei werden zunächst die besonderen Chancen herausgearbeitet, diesen werden danach Grenzen pädagogisch verantwortbarer Leistungsanforderungen gegenüber gestellt:

Pädagogische Chancen sportlichen Leistungshandelns:

- *Sportliche Leistung als Freiheit:* „Zu Höchstleistungen kann niemand gezwungen werden: Zum Marschieren, aber nicht zum Rekord im Marathonlauf oder zur Mount-Everest-Besteigung kann man jemanden zwingen“ (Lenk, 1982a, S. 109). In Anlehnung an Volkamer (2003) wurde auf die prinzipielle Freiwilligkeit und Folgenlosigkeit des Sports verwiesen. Sportliche Anforderungen sind willkürliche Hindernisse²⁸. Die persönliche Entscheidung, sich diesen Anforderungen zu stellen, zielt (im Gegensatz zu Arbeitshandlungen) grundsätzlich nicht auf materielle Folgen²⁹. Sie ist somit eine Entscheidung der Freiheit und der Selbstbestimmung. Es ist die geradezu subversive Freiheit, Unnützes zu tun. Der Sinn, der dahinter steht, ist der Spaß, das ästhetische Erleben der körperlichen Handlung. „Wenn ich Kindern das Erfreuliche und Befriedigende am Sport beibringe, dann mache ich sie damit reicher, weil ich sie in die Lage versetze, sich Freude und Befriedigung zu verschaffen“ (Volkamer, 2003, S. 12).
- *Sportliche Leistung als Voraussetzung für ästhetisches Erleben:* Das „Erfreuliche“ und „Befriedigende“, das sportliches Handeln hervorbringen kann, setzt allerdings meist einen bestimmten Grad an Können voraus.

²⁸ Alle sportlichen Normen (z.B., dass eine Leichtathletiklaufbahn 400m lang ist) und Regeln sind in einem historischen Prozess entstanden/erfunden worden und entsprechend sind sie grundsätzlich veränderbar.

²⁹ Die Definition Volkamers bedeutet zugleich, dass professioneller Sport nur noch teilweise als Sport zu betrachten ist, sondern eher dem Feld der Unterhaltungsbranche und damit der ökonomischen Logik zuzurechnen ist. Doch auch hier ist es aus pädagogischer Sicht immer wieder hilfreich, sich klar zu machen, dass auch ein Bundesligaspitzenspiel nur ein Spiel ist und dass dort nicht wirklich Wichtiges passiert.

Es ist eben nicht wie in einem Vergnügungspark, dass sich jeder das Erlebnis einfach erkaufen kann. Das rhythmische Schwingen mit den Skiern im Tiefschneehang, das Gleiten mit dem Surfbrett bei fünf Windstärken über den Gardasee, das Ausspielen eines komplexen Systems im Basketball oder einfach auch nur das dynamische Joggen im Wald: das ästhetische Potenzial dieser sportlichen Handlungen kann nur derjenige wahrnehmen, der sich in langen Trainingsprozessen eine entsprechende Leistungsfähigkeit erarbeitet hat. „Der Sportler erlebt seine Leistung und das vorbereitende Training nicht als „lustfeindliche“ Last oder als ihm auferlegten Zwang, sondern als persönlich und freiwillig gewählte und erstrebte Leistung bewertet er sie als höchst positiv und besetzt Wettkampf- und Trainingsleistungen mit einer Art „Lustgefühl“, das sich aus Erfahrungen und Erlebnissen der Selbstbewährung ergibt“ (Lenk, 1976, S. 47).

- *Sportliche Leistung für die Persönlichkeitsentwicklung*: Im Sinne der übergeordneten pädagogischen Grundbestimmung der Selbstbestimmungsfähigkeit sollten Heranwachsende frühzeitig erfahren, dass das Leben nicht nur auf sie einströmt, sondern dass sie Einfluss nehmen und gestalten können, dass sie aber auch zunehmend Verantwortung übernehmen müssen. In der Bildungsforschung wird dieser Zielbereich mit dem Begriff Selbstregulierungskompetenz beschrieben. Es geht im handlungstheoretischen Sinn um die Fähigkeit, sich sinnvolle und realistische Ziele zu setzen, Umsetzungsstrategien zu entwickeln, diese Strategien fortwährend zu überprüfen, aber auch gegen Widerstände durchzuhalten und schließlich die Verantwortung für den Prozess und das Ergebnis zu übernehmen. Sportliche Leistungshandlungen sind ideale Modelle für das Entwickeln einer solchen Selbstregulierungsfähigkeit. Sportliche Leistungsentwicklung erfordert regelmäßige und sachlich zielgerichtete überschwellige (also ansrenkende!) Trainingsreize, die eigenständig erbracht werden müssen und die man im Prozess sowie im Ergebnis sich selber zuschreiben kann³⁰. „Die sportliche Leistung kann nicht erschlichen, vorgetäuscht oder erzwungen werden; sie ist in besonders hohem Maße persönlich, der Person als ihre Handlung zurechenbar – man kann sie weder abschreiben noch delegieren³¹, und sie ist einfach zu verstehen“ (Lenk, 1982a. S. 108). D.h., man erlebt sich im sportlichen Leistungshandeln in

³⁰ Im Gegensatz zu industriellen Arbeitsabläufen, bei denen ein einzelner Arbeiter kaum seinen Anteil am Endprodukt erkennen kann.

³¹ Diese Feststellung scheint im modernen Profisport nur noch bedingt zu gelten. Mäzene, Sponsoren und diktatorische Regime erkaufen sich sportliche Leistungen und die damit verbundene Reputation. „Der Athlet wird zum Lieferanten von Ergebnissen oder Ereignissen; was seine Psyche angeht wird er entblößt“ (Grupe, 1975, S. 30). Dies sei eine Art „Entpersonalisierung von Leistungsvollzügen“, der Sport bekommt einen „Warencharakter“, er wird zu „einer Art nationaler Werbeträger“ (ebd.).

besonderer Weise als selbstwirksam, eine Erfahrung die zweifellos auf andere Handlungsbereiche transferiert werden kann. Zugleich erfolgt diese Erfahrung in einem geschützten Raum, da sportliche Handlungen prinzipiell (ökonomisch) folgenlos sind³².

- *Sportliche Leistung als Askese*: Sportliche Leistung setzt sportliches Training voraus, und sportliches Training ist durch Anstrengung gekennzeichnet, denn nur überschwellige Reize, die die Physiologie aus dem Gleichgewicht bringen, führen zu Adaptationen. Solche Reize gehen mit Atemnot, Schweiß, dem Gefühl der Schwere, des nicht(mehr) Könnens, der Unlust einher. Doch genau diese Gefühle, idealerweise nicht allein, sondern solidarisch in einer Trainingsgruppe erlebt, sind es, die ein enormes persönlichkeitsförderndes Potenzial haben: „Askese bedeutet in diesem Zusammenhang bewußtes Herbeiführen von Unlusterlebnissen, wenn dadurch über hohe Leistung das Selbstwertgefühl gesteigert werden kann. Man sieht sofort, daß durch die Fähigkeit zu dieser asketischen Haltung die Reichweite rational planenden Handelns vergrößert wird und daß sich diese Strukturen auf Leistungen aller Art übertragen lassen“ (Adam zit. n. Lenk, 1982a, S.110). Das Motiv der Askese verbindet sich so mit dem Motiv der Freiheit: „... das Streben (...) sich selbst zu überwinden, im Training und Wettkampf durchzuhalten, sich in der Trainingsdisziplin selbst zu meistern und das Beste aus seiner Veranlagung und seinem Ansatz zu machen, der Wille, frei vor seinem eigenen Anspruch, vor dem Vergleich mit anderen und der jeweiligen Grundveranlagung zu bestehen – alle diese Ziele und Funktionen finden sich im sportlichen Handeln verkörpert“ (Lenk, 1982b, S. 24). Auch hier – wie überall im Sport – steht das ästhetische Erleben, der qualitative Gehalt der Wahrnehmung, im Vordergrund. Die erlebten Wahrnehmungen gehen in das Gedächtnis ein und werden so wirksam für die Persönlichkeitsentwicklung. „Hat man aber so richtig durchgeknautscht und steht vollkommen fertig unter der Dusche, das ist ein feines Gefühl!“ (Adam zit. n. Lenk, 1982a, S.110). Es geht dabei gar nicht unbedingt um die Erinnerung an Wettkampferfolge, sondern v.a. um intensiv erfahrene Prozesse³³. „Die Erinnerung an die Bewährung, nicht nur im Sieg, das Wissen, im ehrlichen Einsatz das Beste gegeben zu haben – vermitteln im Rückblick Sinn, Stabilität des Selbst, Selbstbewährung. Ohne Herausforderung, ohne selbstgesetztes oder selbstangenommenes Gefordertsein keine

³² Vor diesem Hintergrund muss das erfolgsabhängige Leistungssportfördersystem in Deutschland als unpädagogisch gebrandmarkt werden.

³³ Systemtheoretiker, die ernsthaft glauben, Leistungssport sei durch den Code Sieg – Niederlage gekennzeichnet und zu identifizieren, haben nicht im Ansatz verstanden, was ihn wirklich charakterisiert.

echte Leistung, keine tiefe eigenständige Persönlichkeitsentwicklung“ (Lenk, 1982b, S. 26).

- *Sportliche Leistung als Emanzipation*: Ausgehend von den Potenzialen der Persönlichkeitsentwicklung kann Sport sowohl Individuen, als auch ganzen (sonst evtl. ausgegrenzten) Gruppen die Möglichkeit eröffnen, gesellschaftliche Reputation und neue Handlungsspielräume zu erlangen. „Bietet der soziale Kontakt und Aufstieg aufgrund sportlicher Erfolge nicht auch eine Chance der individuellen Emanzipation“ (Lenk, 1971, S. 69)? Sportleistungen haben eine „egalitäre Tendenz“, so Grupe (1975a, S. 123). Sie seien geradezu eine Grundform der globalen Kommunikation: „In Tokio, London und Moskau werden sie gleich und gleich schnell verstanden“ (ebd., S. 122).

„... besser sein als irgend jemand anders, ohne ihn zu verletzen; sich selbst bestätigen nach Regeln wie andere, sich zeigen, was man eigentlich noch kann; dies unter einsehbaren, eingehaltenen und (möglichst) gleichen Bedingungen, auch und nicht zuletzt unabhängig von rassischen, politischen, religiösen und weltanschaulichen Traditionen, Bindungen, Orientierungen“, dies sei „ohne erhebliche Voraussetzungen“ zu verstehen und zu begreifen und dies habe eine bleibende Wirkung, so Grupe (1975a, S.122).

„Sport ermöglicht „Selbstbewahrungserfahrungen“, durch eigenes Engagement kann man sich im Sport Anerkennung erarbeiten, die „auf ein relativ gerechtes Bewertungsurteil gründet“ (Lenk, 1975, S. 13).

Schmölders (1975, S. 30) ergänzt: „... der berechtigte Stolz auf eigene Leistung gehört sicherlich auch zur Qualität des Lebens“.

Entsprechend hat sich kürzlich die Top-Leichtathletin Lisa Meyer in einem Zeitungsinterview geäußert: „Ich lerne tolle Menschen kennen, darf bei den Wettkämpfen oder den Trainingslagern auf Reisen gehen. Der Sport gibt mir unheimlich viel zurück. Auf der emotionalen Ebene und was Charakterbildung angeht. Als ich mit elf, zwölf Jahren angefangen habe, war ich ein kleines graues Mäuschen. Wenn man mich angesprochen hat, habe ich mich versteckt. Der Sport hat aus mir eine junge, selbstbewusste Frau gemacht. Dafür bin ich dem Sport sehr dankbar“ (Gießener Allgemeine v. 6.3.2019).

Freiwillige und selbstbestimmte Leistungsanforderungen bieten so eine besondere Chance zur emanzipatorischen Entwicklungsförderung: „Die Selbstbestätigung zumal, aber auch die Anerkennung, die eine solche Leistung vermittelt, die freie, weil freiwillige und eigenbestimmte, die kreative, persönlich erbrachte Leistung ist (...) ein fundamentaler Wert der

menschlichen Selbstvervollkommnung und folglich aller Erziehung, zumal in einer offenen Gesellschaft“ (Lenk, 1982a, S. 110).

- *Leistungsorientierter Sport als Medium kultureller und politischer Bildung:* Die Friedensidee war und ist ein zentrales Merkmal des Olympismus. Sie steht nicht im Widerspruch zur Leistungsidee (*altius, citius, fortius*), sondern bedingt diese: „Es (das Leistungs- und Wettkampfprinzip, N.G.) soll nämlich beispielhaft zeigen, wie im Sport Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religion im Wettkampf miteinander umgehen. (...) internationale sportliche Begegnungen (...) sollen sich deshalb ausdrücklich als Teil der aktiven Bemühungen um Frieden und Begegnung von Menschen verschiedener Hautfarbe, Weltanschauung und Religion verstehen“ (Grupe, 2004, S. 36). Überregionale/internationale Wettkämpfe, Austauschprogramme und Trainingslager können der Begegnung dienen, eine Begegnung, die ein Kennenlernen, ein Verstehen und einen Perspektivwechsel ermöglicht. Am Rande sportlicher Leistungshandlungen können Menschen aufeinandertreffen, die sich ansonsten aufgrund geographischer Entfernungen, religiöser, ideologisch-politischer Ressentiments oder Standesunterschiede nie begegnet wären. Bei Trainingslagern sollte daher nicht der kürzeste Weg vom Flughafen zur abgeschoteteten Trainingsstätte gesucht werden, sondern das sportliche Programm sollte in ein kulturhistorisches Bildungs- und Begegnungsangebot eingebettet werden. Die Olympiasiegerin Ingrid Mickler-Becker hat das Erlebnis einer solchen (von Karl Adam inszenierten) Bildungsreise im Anschluss an die Olympischen Spiele 1968 auf die Halbinsel Yukatan eindrücklich geschildert:
„Es war eine strapaziöse Reise, denn Karl Adam forderte uns psychisch und physisch in einem sehr hohen Maße. Er nutzte den ganzen Tag, nur Trinkpausen duldeten er, um uns die Kultur der Mayas, Tolteken und Azteken näherzubringen. Keine Pyramide war zu hoch, kein Weg zu lang, nur die Tage zu kurz, um uns sehender zu machen. Die Abend- und Nachtstunden nutzte er, um mit uns über den Sinn unseres und seines sportlichen Handelns zu sprechen. Dabei zeigte er sehr deutlich Risiko und Wagnis, aber auch die Chancen auf, die sich uns durch den Sport und insbesondere durch den Sieg auftat“ (zit. n. Kurz, 1988, S. 76).
- *Sportliche Leistung und Solidarität:* Sportliche Leistung hat, wie Klafki (1967, S. 152) es ausdrückt, ein immanentes *Ethos*. „Das Spiel gelingt nur, es schenkt nur dann die freudige, beglückende Erfahrung des zugleich Spielkönnens und Spielendürfens (...), wenn das Ethos des

Sports im Spiel unmittelbar anwesend ist, wenn es *mit im Spiel ist*, gleichsam *mitspielt*“ (Hervorhebung i.O.). Und an anderer Stelle (ebd. S. 145): „... wenn die Fußballelf, die mit 0:5 im Rückstand liegt, keinen Widerstand mehr leistet (!), hört das Spiel auf.“ Nur wer die Mühen und Anstrengungen des Leistungserwerbs kennt, seine eigene Leistungsfähigkeit und deren Voraussetzungen einschätzen kann, ist auch in der Lage, die Leistungen anderer zu würdigen. „Die wahre Freude an der eigenen sportlichen Leistung schließt auch immer die Freude über die Leistung des anderen mit ein“ (Klafki, 1967, S. 158).

- *Sportliche Leistung als Modell/Symbol und Übungsfeld für die demokratische Gesellschaft* (die auf kreative Leistung angewiesen ist):
„Gerade demokratische Gesellschaften sind auf Eigenmotivation und Leistungsbereitschaft angewiesen und müßten sie in ihren Bildungsinstitutionen nachdrücklich fördern“ (Lenk, 1982b, S. 26). Klafki (2007) hat wiederholt deutlich gemacht, dass das Feld der Pädagogik in einem dialektischen Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Feldern wie dem der Politik oder dem der Ökonomie steht. Pädagogik darf nicht in ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zu diesen Praxen geraten; so kann es eben auch nicht Aufgabe der Sporterziehung sein, ein von wirtschaftlichen Interessen vorgegebenes Leistungsverständnis affirmativ zu vermitteln. Aber zur pädagogischen Verantwortung gehört eben auch die Frage, über die jede pädagogisch professionelle Lehrkraft reflektieren sollte, welche Kompetenzen unsere Gemeinschaft für eine soziale, politische, ökonomische und ökologische Fortentwicklung benötigt. Subjektive Entwicklungsförderung und solidarische Entwicklung der Gemeinschaft sind die zwei Seiten der einen Medaille, die wir als Pädagogik bezeichnen.
Was kann der Sport mit seiner Eigenlogik hierzu beitragen? Zunächst ist er durch seine prinzipielle Folgenlosigkeit gekennzeichnet, er ist unernst und stellt so einen geschützten kulturellen Freiraum dar. Der Mensch „als kulturelles Wesen“ muss sich an „symbolischen Werten“ ausrichten und aufrichten, so Lenk (1976, S. 55); er benötigt pädagogische Übungsfelder sowie Abenteuerersatz im allzu geglätteten Zivilisationsdasein“ (ebd.). Entsprechend sind leistungsthematische Situationen im Sport als „Modell für Demokratie“ pädagogisch zu nutzen, so Krüger (1995, S. 368f.). „Hier können Erfahrungen gemacht und Tugenden erlernt werden (...), wie z.B. Gegensätze erfahren, akzeptieren und aushalten können, „sich an Regeln halten“ und sie „aushandeln“, den Gegner als Partner verstehen und trotzdem mit ihm kämpfen, sich streiten und sich versöhnen, siegen und

verlieren³⁴ können“. Ein Merkmal des leistungsorientierten Sports ist, so Grupe (2000b, S. 213), dass er zwar „eine Erkundung des dem Menschen möglichen“ darstelle, dass „aber gerade nicht alles erlaubt ist, was möglich wäre“. Es ist „nicht jedes Mittel recht“, Sport findet unter festgelegten Regeln statt.

Allerdings ist Sport auch hier ein ambivalentes Phänomen, man sollte sich nicht auf fragwürdige informelle Wirkungen verlassen. Vielmehr ist es Aufgabe professioneller Lehrkräfte, in Verbindung mit Leistungsaufforderungen zugleich zielgerichtet soziale und demokratische Kompetenz zu fördern. Wie Lenk (1976, S. 55) deutlich macht, dürfen die schulischen Leistungsaufforderungen nicht dazu führen, „daß man groteske Durchschnittsnotenarithmetik betreibt (wie gegenwärtig in unseren Schulen) und Zwangsleistungstests formalistisch über Lebenschancen entscheiden läßt, sondern daß man eigenmotivierte, sachorientierte und kooperationswillige Leistungshaltungen unterstützt“.

Pädagogische Grenzlinien einer Leistungsorientierung im Feld des Sports

Die Grenzen pädagogisch verantwortbarer Leistungsanforderungen sind in erster Linie an der Frage festzumachen: Wofür soll Leistung erbracht werden? „Der Sinn der Leistung kann nie in ihr selbst liegen“ (Klafki). Leistung muss sich an sozial und gesellschaftlich sinnvollen, an „humanen Leitwerten“ (Lenk, 1975, S.13) ausrichten. In diesem Zusammenhang versteht es sich von selbst, dass in Leistungskontexten von Heranwachsenden – aber auch von Erwachsenen, die sich in die Obhut von Lehrenden begeben – *nichts verlangt oder als erstrebenswert dargestellt werden darf, was diese körperlich, psychisch oder sozial schädigen oder gefährden würde*. Dieser Imperativ ist allerdings im jeweils konkreten Fall angesichts der Ambivalenzen des Sports mit seinen komplexen sozialen (Bewegungs-)Konstellationen sowie seinen vielfältigen Verletzungsrisiken möglichst professionell auszutarieren.

- Desweiteren darf in leistungsorientierten Trainings- und Lernprozessen nichts inszeniert werden, was den übergeordneten Bildungszielen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen würde. Offenkundig gängige Praxis in Leistungssportlichen Kontexten ist aber, dass hochproblematische Trainer-/Athleten*innenverhältnisse aufgebaut werden. Nur dadurch, so der weit verbreitete Irrglaube, ließe sich ein effektiv gesteuerter Leistungsaufbau verwirklichen. Autoritäre

³⁴ Niederlagen ertragen und aushalten zu lernen wird häufig als ein pädagogisch wertvolles Merkmal des konkurrenzorientierten Sports dargestellt. Dabei wird allerdings meist übersehen, dass es immer wieder die gleichen Kinder sind, die Niederlagen aushalten müssen, während Privilegierte oft ohne große Anstrengung Erfolge verbuchen können. Es ist pädagogisch völlig ungeklärt, wann welche Niederlagen und Misserfolge für wen wertvoll oder hilfreich sein sollen!

Mentalitäten, die oft auch durch öffentliche Medien gefordert werden, Machtmotive, Ungeduld und pathogene Persönlichkeitsmuster sind Ursachen für solche Strukturen, die den o.g. Bildungszielen diametral entgegen stehen. Dass für einen nachhaltigen Leistungsaufbau demokratische Strukturen und eine wertschätzende Atmosphäre deutlich wirksamer sind, gilt mittlerweile als empirisch evident (vgl. Richartz & Sallen, 2013). Karl Adam, der erfolgreiche Rudertrainer, hat schon in den 1960er-Jahren das Ideal des „mündigen Athleten“ geprägt: „Nur selbstgewollte, selbstbestimmte, selbsterbrachte Leistung galten dem Pädagogen ADAM (...) als erzieherisch sinnvoll. (...) Er war gegen Leistungsdruck, Leistungszwang, gegen auferlegte, fremdbestimmte Leistungskontrolle“ (Lenk, 1982a, S.109).³⁵ Ein mündiger Athlet ist in der Lage, seine/ihre Trainingspläne und Wettkämpfe kompetent und verantwortungsvoll selbst (mit-) festzulegen; der/die Trainer/-in hat die Rolle eines Diagnostikers und Beraters (vgl. Kurz, 1988, S. 119).

- Im Sinne Benners Diktum der „unbestimmten Bildsamkeit“ müssen die Bildungswege eines jugendlichen Leistungssportlers offen gehalten werden; er/sie hat das gleiche Grundrecht auf eine allgemeine Bildung und die Entfaltung seiner/ihrer Interessen und Talente, wie alle anderen auch³⁶. Natürlich sind Lebens- und Karriereentscheidungen für die Ausübung und Verwirklichung eines Talentes immer zugleich auch Entscheidungen gegen andere Möglichkeiten, grundsätzlich muss aber das Ziel einer *allgemeinen Bildung* (i. S. Klafkis), die Lebensoptionen offen hält, weiter verfolgt werden. Jungen Leistungssportler*innen muss genauso die Vielfalt der natürlichen, sozialen und kulturellen Welt gezeigt werden, damit sie selbstbestimmt und verantwortlich entscheiden können, woran sie partizipieren wollen und woran nicht (mehr).
- Zum Bild des mündigen Athleten gehört auch, dass er/sie jederzeit ohne ernsthafte Folgen den ausgewählten Bereich oder den Leistungssport insgesamt verlassen kann: „Der Wettkampfsportler unterstellt sich nach seiner Wahl und Entscheidung den Regeln des eingeschränkteren Bereichs Leistungssport“ (Lenk, 1975, S. 12). Entsprechend sind auch die vielbeklagten „drop-out“ Phänomene differenziert zu betrachten. Es ist nicht zu rechtfertigen, dass Jugendliche eine (leistungssportlich ausge-

³⁵ „Karl Adam, der begeisterte Pädagoge, verband seine Konzeption des sportlichen Trainings, der Sportpraxis, kreativ und konstruktiv mit einer liberalen, auf die Anregung von Eigeninitiative angelegten Idee der Menschenführung, mit einer Philosophie der selbstbestimmten Leistung als eines Lebenssymbols“ (Lenk, 1982a, S. 107).

³⁶ In diesem Zusammenhang ist an die öffentliche Diskussion um den Schulabschluss des Fußballprofis Julian Draxler zu erinnern. Sein Trainer Felix Magath hatte die Beurlaubung des Jungstars von der Schulpflicht mit der Aussage befördert, als Fußballprofi brauche Draxler kein Abitur. (spiegel online v. 8.2.2011)

richtete) Schule verlassen müssen, wenn sie ihre Kaderzugehörigkeit verlieren! Sie haben das Recht dazu, ihr leistungssportliches Engagement zu reduzieren oder zu beenden. Allerdings wäre es ebenso unpädagogisch, wenn man sie nicht über alle Konsequenzen aufklären würde. Wenn eine solche Entscheidung irreversibel (z.B. aufgrund von Entwicklungsphasen) sein sollte, wenn sie erkennbar leichtfertig getroffen wurde (weil z.B. zur Zeit Computerspiele attraktiver erscheinen), wäre es ggf. auch im Sinne einer „Kinderregierung“ (Benner) pädagogisch zu rechtfertigen eine Schädigung des Heranwachsenden zu vermeiden, die darin läge, dass dieser sein Talent nicht ausschöpft und sich dadurch zukünftige Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten einschränkt.

- Aus dem Diktum der „offenen Bildsamkeit“ ergibt sich schließlich auch die Forderung, dass jugendliche Leistungssportler*innen umfassende soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts außerhalb des Sportsystems pflegen sollten (vgl. Kurz, 1988, S. 79). Sie benötigen diese persönlichen Kontakte und engen Freundschaften auch als Korrektiv und als Gegenmodell für die Scheinlogiken des Leistungssportsystems.
- Auch im Nachwuchsleistungssport sollte man sich von einem rein konkurrenz- und ergebnisorientierten Leistungsbegriff lösen und die Prozessorientierung stärker in den Vordergrund stellen. Natürlich sollen Talente an die Konkurrenzsituation gewöhnt werden, und diese macht ja auch einen spezifischen Reiz aus. Ziel ist aber auch hier – wie in allen pädagogischen Kontexten – die Entwicklungsförderung; d.h., es ist Aufgabe der pädagogisch verantwortlichen Trainer*innen, den Nachwuchsathlet*innen zu helfen, sich motorisch, psychisch und sozial langfristig weiter zu entwickeln. Viel zu viele Übungsleiter*innen glauben, ihre Arbeit würde am kurzfristigen Gewinn von Meisterschaften und Medaillen gemessen und entsprechend setzen sie (sich) vor allem (für) die Sportler*innen ein, die dafür hilfreich erscheinen.
- Die pädagogische Praxis muss sich auch im Bereich des Leistungssports von anderen gesellschaftlichen Praxen wie der Ökonomie oder der Politik abgrenzen. Im Vordergrund müssen die Entfaltungsmöglichkeiten der individuellen Menschen stehen und nicht externe Interessen, auch wenn deren Protagonisten glauben, sich einen entsprechenden Einfluss erkaufen zu können. Lenk (1975, S. 12) sprach schon vor über 40 Jahren von einem „Überdehnen des sportlichen Leistungsprinzips im nationalen Interesse oder aus Rekordsucht“. Genau diese Fehlentwicklung erleben wir zur Zeit bei der Spitzensportförderung. Hier passiert genau das, wovon Lenk (1975, S. 12) schon damals warnte, nämlich, dass „Funktionäre und Trainer in den Bann dieses Trends, der nur noch nach Medaillen zählt

und beurteilt“, geraten und die Athlet*innen damit instrumentalisiert werden. Förderung wird dem Diktat der Ökonomie unterstellt.

- Durch solche Prozesse kommt es zu einer Entpersonalisierung der Athlet*innen: Wenn die Leistung von der Person getrennt wird, wird die Athlet*in zur vermarktbaren Ware: „Der Athlet wird zum Lieferanten von Ergebnissen und Ereignissen; was seine Psyche angeht, wird er entblößt: eine Form der Benutzung für Zwecke, die der Verfügung der Betroffenen entglitten sind“ (Grupe, 1975a, S. 126). Zwar gibt es zweifellos Beispiele von Sportler*innen, die die Klaviatur der Öffentlichkeitsarbeit sehr gut beherrschen und diese Entblößung auch für sich monetär nutzen (Beispiel Dschungelcamp u.ä.), doch diese „Aufhebung jener Grenzen, die den Anspruch auf Intimität sichern“ sollten, seien ein „Zeichen verschobener kultureller Maßstäbe“, so Grupe (1975a, S. 126).
- Die Instrumentalisierung der Athlet*innen führt zu Phänomenen, bei denen die Pädagogik schützend eingreifen muss: „Massenhysterie entzündet sich an athletischen Wettkämpfen (...) Menschen treten in den Hintergrund, nur ihre Leistungen zählen; spezialisierte Individuen verkümmern zu Muskelmenschen, an deren Leistungen ein Massenpublikum sich ergötzt“ (Grupe, 2000b, S. 17). Junge Athlet*innen müssen vor dem Druck externer Interessengruppen geschützt werden. Hier ist mindestens an drei Gruppen zu denken, die ein spezifisches Eigeninteresse an der Instrumentalisierung von Sportler*innen haben:
 - Durch die *Medien* und die im Hintergrund wirkende *Werbeindustrie* eröffnet sich das spezifische Problemfeld des öffentlichen Druckes: „Die Öffentlichkeit neigt dazu, versagende Athleten in ein Spießrutenlaufen durch Schlagzeilen und Sportspalten zu treiben“ (Lenk, 1976, S. 75). Dieses Phänomen verschärft sich z.Zt. im System der „sozialen Medien“ exponentiell und die Verbände haben bislang kein Konzept entwickelt, dagegen vor zu gehen.
 - Problemfeld Macht der *Trainer* und *Funktionäre*: Im Leistungssport bestehen meist fragile Machtgefüge; die Akteure werden dadurch dazu gedrängt, die eigene (Macht-)position auf Kosten anderer zu festigen. Nachwuchsathlet*innen sind hier das letzte Rad am Wagen. Sie haben in der Regel weder die Lobby noch die materielle Sicherheit, um sich im Geschachere um Posten und Positionen zu behaupten und sich gegenüber Instrumentalisierungen zu wehren. Pädagogisch fundierte Leistungssportförderung ist daher auch auf sinnvolle und verlässliche Organisationsstrukturen angewiesen. Eine Theorie individueller Entwicklungsförderung muss immer auch eine Organisationstheorie miteinschließen, so Klafki (2007).

- Geschützt werden müssen jugendliche Athlet*innen schließlich zuweilen auch vor den Interessen der eigenen *Eltern*: „Wenn sich (...) die Zuwendung der Eltern mit überhöhten Erwartungen und übertriebenem Ehrgeiz bezüglich der leistungssportlichen Karriere ihres Kindes verbindet. Der Wille des Kindes, die Eltern nicht zu enttäuschen, kann dazu führen, daß der junge Leistungssportler unerträgliche Belastungen auf sich nimmt, auch wenn die Chance sehr gering ist, daß er seine sportlichen Ziele (oder die seiner Eltern) erreicht“ (Kurz, 1988; S. 80).

Die pädagogische Aufgabe von Trainer*innen/Betreuer*innen etc. besteht also auch darin, heranwachsende Talente vor der Instrumentalisierung externer Interessengruppen zu schützen und sie auf dem Weg zum mündigen, selbstbestimmten Athleten zu begleiten. Der Weg zu sportlichen Erfolgen muss in seinen wesentlichen Etappen ein selbstgewählter sein.

Zusammenfassende Bewertung

Eine Erziehung zur Leistungsbereitschaft und -fähigkeit wird in unserer Gesellschaft vielfach als legitimes und notwendiges Erziehungsziel anerkannt und kaum hinterfragt. Aus individualistischer Sicht wird argumentiert, Heranwachsende hätten ein Recht auf eine solche Leistungserziehung, damit sie sich in der bestehenden Leistungsgesellschaft durchsetzen können und ihnen die Chance auf eine *leistungsgerechte* Bezahlung im Beruf eröffnet wird. Aus kollektiver Sicht sei unsere Wirtschaft im internationalen Wettbewerb auf *leistungsfähige* Nachwuchsfachkräfte angewiesen. Der Sport sei hierbei ein ideales Feld, eine solcherart positivistisch konnotierte *Leistungsbereitschaft* zu fördern. Beide Positionen wurden in diesem Beitrag als Ideologie zurück gewiesen. Zwar wird auch im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft die Notwendigkeit gesehen, die demokratische Gesellschaft sozial, kulturell, ökonomisch und politisch weiter zu entwickeln – und hierzu sind zweifelsfrei leistungsfähige, motivierte und kreative junge Menschen notwendig – doch Pädagogik darf nicht in einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu anderen (z.B. zur ökonomischen) Praxisfeldern stehen. Im Kern einer pädagogischen Diskussion um die Leistungsthematik muss die Frage stehen, für welche individuell und/oder kollektiv verantwortbaren Zielsetzungen Leistungen angeregt oder eingefordert werden dürfen: „Leistung wozu?“ Diese Zielsetzungen haben sich an den übergeordneten Bildungsdimensionen der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie der Solidaritätsfähigkeit zu orientieren. Nimmt man diese ernst, dann haben leistungsthematische Inszenierungen in der Schule die Aufgabe, die Heran-

wachsenden dazu zu befähigen, sich im Sinne einer Selbstregulierungskompetenz gut begründete Ziele zu suchen, dazu Handlungspläne zu entwickeln, durchzuhalten und zu verantworten, um ein reicheres Leben zu führen. Auch die Leistungsthematik hat sich an der grundlegenden Dialektik der pädagogischen Aufgabe zu orientieren, die darin besteht, zugleich erfüllte (spielerische) Gegenwart und ein Offenhalten von zukünftigen Lebensoptionen zu gewährleisten. Leistung und Leistungsfähigkeit erfahren ihren pädagogischen Sinn somit auch durch ihren „Beitrag zur Erhöhung der Qualität des Lebens, von der Erfahrung des Glücks, der Freude des Könnens, der erfüllten Gegenwart und vom Spiel her“ (Klafki, 2007, S. 246). Erfahrungen der Initiative und Erfahrungen der Leistung sind damit Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Fähigkeit, das eigene Leben selbst (reicher) gestalten zu können. Und vor diesem Hintergrund kommt dem ästhetisch-performativem Feld des Sports eine besondere Bedeutung zu. Grundmerkmale des Leistungshandelns wie Initiative, Anstrengung und Askese, aber auch die Ästhetik des Gelingens und des selbstbewirkten Erfolgs können hier leiblich erfahren werden.

Leistungsthematische Erfahrungen im (und durch) Sport sind aber auch in besonderer Weise ambivalent; die Gegenüberstellung von Chancen und Grenzen sollte dies verdeutlichen. Vor dem Hintergrund übergeordneter Bildungsziele kann man mit Klafki (1975) die Aufgabe leistungsthematischer Inszenierungen im Feld des Sports darin sehen, Heranwachsende dazu zu befähigen, selbstbestimmt leisten zu können, ohne leisten zu müssen.

Literatur

Adam, K. (1972). Nichtakademische Betrachtungen zu einer Philosophie der Leistung. *Leistungssport* 2 (1), S. 62-68.

Brettschneider, W-D. (2005). Vonnöten: Eine strukturelle und inhaltliche Neuorientierung des Sportunterrichts (Brennpunkt). *Sportunterricht* 54 (11), S. 321.

Brodtmann, D. (1995). Leisten und Wettkämpfen im Schulsport. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Schulsport in Bewegung* (S. 258-261). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

DOSB (2018). Leitbild des DOSB. <https://www.dosb.de/ueber-uns/leitbild/>. Zugriff am 26.12.2018

Dreitzel, H. P. (1975). Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungssports. In M. Müller (Hrsg.). *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – Ein Symposium* (S. 31-53). München: dtv.

Ehni, H. (2000). Trainieren und Wettkämpfen. In P. Wolters et.al. (Hrsg.). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.

Eichberg, H. (1975). Leistung in ihrer historischen Veränderlichkeit. In K. H. Gieseler (Red.). *Sport Leistung Gesellschaft* (S.59-64). München: pro sport.

Norbert Gissel (2023) „Sportliche Leistung aus pädagogischer Sicht“

Erdmann, R. (2008). Leistungen fördern, beurteilen und beraten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.). *Handbuch Sportdidaktik* (S.154-171). Balingen: Splitta.

Fischer, B. (2009). Die pädagogische Perspektive "Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen" im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW. Eine Untersuchung zur unterrichtlichen Realisierung von curricularen Ansprüchen. Diss. Phil. Dortmund.

Gebauer, G. (1972). „Leistung“ als Aktion und Präsentation. *Sportwissenschaft 2* (S. 182-203).

Gissel, N. (1998). Leistung und Zeit aus historischer Perspektive. In N. Gissel (Hrsg.). *Sportliche Leistung im Wandel* (S. 7-14). Hamburg: Czwalina.

Grupe, O. (1975a). Leistung und Leistungsprinzip im Sport. Zu Problem und Kritik leistungsorientierten Handelns in Sport und Leibeserziehung. In M. Müller (Hrsg.). *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – Ein Symposium* (S. 111-137). München: dtv.

Grupe, O. (1975b). Die Leistung und ihre Prinzipien. In K.- H. Gieseler (Red.). *Sport Leistung Gesellschaft. Eine zeitkritische Dokumentation des Deutschen Sportbundes* (S. 29-32). München: Pro Sport.

Grupe, O. (2000b). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. Schorndorf: Hofmann.

Grupe, O. (2004). Was ist und bedeutet Olympische Erziehung? *Sportunterricht 53* (2), S. 35-40.

Habermas, J. (1967). Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. . In H. Plessner, H.- E. Bock & O. Grupe (Hrsg.). *Sport und Leibeserziehung. Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge* (S. 28-45). München: Piper.

Heckhausen, H. (1975). Leistung – Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips. In M. Müller (Hrsg.). *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – Ein Symposium* (S. 169-195). München: dtv.

Klafki, W. (1967). Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung. In H. Plessner, H.- E. Bock & O. Grupe (Hrsg.). *Sport und Leibeserziehung. Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge* (S. 137-157). München: Piper.

Klafki, W. (1975). Leisten können, ohne leisten zu müssen. In K.- H. Gieseler (Red.). *Sport Leistung Gesellschaft. Eine zeitkritische Dokumentation des Deutschen Sportbundes* (S. 49-53). München: Pro Sport.

Klafki, W. (2007)

v. Krockow, C. (1980). *Sport Gesellschaft Politik. Eine Einführung*. München: R.Piper.

Krüger, M. (1995). Vorüberlegungen zu einer sportpädagogischen Theorie des Wettkampfs. *Sportunterricht 44* (9), S. 364-371.

Krüger, M. & Hummel, A. (2015). Leistung und Wettkampf – zur pädagogischen Legitimation eines Bildungsmotivs des Sports. *Sportunterricht 64* (12), 356-362.

Norbert Gissel (2023) „Sportliche Leistung aus pädagogischer Sicht“

Kuhlmann, D. & Kurz, D. (2013). Leisten und Leistungen – verbessern, verstehen, meistern. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.). *Sport Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 63 -73). Berlin: Cornelsen.

Lenk, H. (1971). Sport, Arbeit, Leistungszwang. *Leistungssport* 1 (2), 63-70.

Lenk, H. (1975). Herausforderungen des Sports durch die Leistung. In K. H. Gieseler (Red.). *Sport Leistung Gesellschaft. Eine zeitkritische Dokumentation des Deutschen Sportbundes* (S. 9-15). München: pro sport.

Lenk, H. (1976). *Sozialphilosophie des Leistungshandelns*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lenk, H. (1982a). Leistung als Lebenssymbol. Karl Adams Leistungsphilosophie und Pädagogik. *Leistungssport* 12 (2), 107-112.

Lenk (1982b). Das leistende Wesen - Sport als anthropologisches und soziokulturelles Phänomen. *Leistungssport* Beiheft 28, 10-27.

Plessner, H. (1967). Spiel und Sport. In Plessner, H., Bock, H.-E. & O. Grupe (Hrsg.). *Sport und Leibeserziehung. Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge* (S. 17-27). München: Piper.

Richartz, A. & Sallen J. (2013). Die pädagogische Qualität des Trainings im Kinderleistungssport – aus Sicht von Kindern, Eltern und Experten. In Messmer, R. & A. Gogoll (Hrsg.). *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit* (S. 68-78). Magglingen:Eigenverlag.

Rinderspacher, J. P. & Ermert, A. (1986). Zeiterfahrung in der Leistungsgesellschaft. In H. Burger (Hrsg.). *Zeit, Natur und Mensch* (S. 304-329). Berlin: Spitz.

Schmölders, G. (1975). Leistungsprinzip und Qualität des Lebens. In M. Müller (Hrsg.). *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – Ein Symposium* (S. 20-30). München: dtv.

Vinnai, G. (1970). *Fußballsport als Ideologie*. Frankfurt: Fischer.

Vonessen, F. (1975). Die Leistung der Dabaiden. Prinzipien und Probleme der sogenannten Leistungsgesellschaft. In M. Müller (Hrsg.). *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – Ein Symposium* (S. 54-72). München: dtv.

Wendorff, R. (1985). *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.