

Roland Naul
Universität Essen

Zur Olympischen Erziehung in Deutschland

Historische Hintergründe

Von den Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik

Der Begriff der „Olympischen Erziehung“ ist jüngerem Datums als die eigentliche pädagogische Fachdiskussion und die Erziehungsaufgabe, um die es dabei geht. Der Begründer der modernen Olympische Spiele, Pierre de Coubertin, sprach selbst nie von der „Olympischen Erziehung“, sondern von der „Teducation angletterre“ oder der l'education athletique“. Erst in späteren Jahren, nach 1920, in seinem berühmten Buch „La pedagogie sportive“ wurden jene charakterbildenden Werte und Verhaltensweisen einer modernen Erziehung durch Spiel und Sport von Pierre de Coubertin als Erziehungsaufgabe beschrieben, die heute gerne mit dem Begriff der „Olympischen Erziehung“ belegt werden. Damals, in den 1920er Jahren, wurde Coubertins Buch in die deutsche Sprache übersetzt und als Buchtitel für die deutsche Ausgabe der Begriff „Sportliche Erziehung“ gewählt (Coubertin 1928).

Doch diese Übersetzung des Werkes von Coubertin war nicht die erste Quelle, die als historischer Beginn der Olympischen Erziehung in Deutschland bezeichnet werden kann.

Schon einige Jahre früher hatte Carl Diem (1925) seine Vorstellungen über die Persönlichkeitsbildung durch Spiel und Sport vorgelegt und wurde in den Weimarer Jahren zu dem großen Förderer des Sports für Kinder und Jugendliche in den Sportvereinen. In der Schule bestimmte Edmund Neuendorffs „Methodik des Schulturnens“ (1928) den Unterricht in den Leibesübungen. Hinter seinem Begriff „Leistungsturnen“ versteckten sich bei ihm Laufen, Springen, Werfen als leichtathletische Übungen; seine Gruppe der „Spiele“ umfassten einige deutsche Turnspiele und das englische Fußballspiel. Beide Stoffbereiche, dazu die „Körperschule“ bestimmten auch die Struktur der Lehrpläne und Richtlinien für die preußischen Jungenschulen in der Weimarer Republik.

Eine Reihe von Sportpädagogen wie Diem und selbst führende Turnpädagogen wie Edmund Neuendorff wiesen in ihren Schriften und Lehrbüchern für das neue Schulturnen immer wieder auf die sozialen und charakterbildenden Eigenschaften hin, die mit Turnen, Spiel und Sport erreicht werden sollten (Naul u.a. 2000). Diem und Neuendorff ging es - wie einigen anderen Leibeserziehern bei der Förderung der Leibesübungen in der Weimarer Republik - um die harmonische Entwicklung von Körper und Geist, um eine ganzheitliche Bildung. Leistungsbereitschaft und Willenskraft sollten neben anderen sozialen Verhaltensweisen als Tugenden und Charaktereigenschaften gefördert werden. Das als eine „Olympische Erziehung“ zu bezeichnen, kam jedoch niemanden in den Sinn.

Aber: auch die pädagogischen Wurzeln der Olympischen Erziehung liegen viel weiter zurück.

Für Pierre de Coubertin müssen sie in den neugegründeten englischen Public Schools der 1840er und 1850er Jahre gesehen werden in der Nachfolge von Thomas Arnold und seiner Reformierung der Public School Education in Rugby. Seine

Vorstellungen einer „Christian education“, die den „spirit of Rugby“ prägte und die Art und Weise, dort den Fussball zu spielen, trugen einige seiner Schüler später als Lehrer und Headmaster weiter in die neugegründeten Public Schools (McIntosh 1957). Als Pierre de Coubertin diese Schulen später besuchte, waren sie als Reformschulen des aufstrebenden Industriebürgertums, der „rich middle class“ in Großbritannien in ihrer Blüte.

In Deutschland muss ein Mann genannt werden, der sowohl die deutsche Olympische Bewegung 1895 begründet hat als auch erstmals öffentlich in Deutschland in einem Vortrag über die Olympische Bewegung und die Schule 1904 nachdachte: Dr. Willibald Gebhardt (Naul 1999a, b). Einen Einfluss auf die öffentliche Förderung der Spiel- und Sporterziehung an deutschen Schulen hatte das aber nicht. Vielmehr waren es seine ehemaligen Gegner aus dem Zentral-ausschuss für Volks- und Jugendspiele, die eine nationales deutsches Olympia anstelle der internationalen Olympischen Spiele wollten, und die mit ihrem Eintreten für eine sportliche Erziehung an Schulen das alte spieß-maulsche Schulturnen in Preußen schon vor dem I. Weltkrieg herausforderten.

Ein erster Einfluss der jungen Olympia-Bewegung in Deutschland auf das Schulturnen in Preußen ist nach den Olympischen Spielen 1912 (Stockholm) zu erkennen, als Diem zum Generalsekretär des „Deutschen Reichsausschusses für Olympische Spiele“ (DRAfOS) für die Vorbereitung der Olympischen Spiele 1916 verantwortlich wurde und ab 1913 für höhere Lehranstalten und Lehrbildungsanstalten erste „Olympia-Prüfungskämpfe“ mit Unterstützung des preußischen Kulturministeriums durchgeführt werden sollten (Lennartz 1978).

Nach dem 2. Weltkrieg bis zur Berliner Republik

Nach dem 2. Weltkrieg können in Westdeutschland drei Epochen unterschieden werden, die mehr und weniger nachhaltig die pädagogischen Aufgaben und Ziele einer Leibeserziehung an Schulen unterstützt haben, die heute mit dem Begriff der „Olympischen Erziehung“ verbunden werden. In diesen drei Phasen wurde die charakterbildende Funktion von Spiel und Sport in der Schule, d.h. die angestrebte Erziehung von sozialen Tugenden als individuelle Handlungsweise und moralische Prinzipien als persönliche Verhaltensweise sehr unterschiedlich akzentuiert.

In der sog. „bildungstheoretischen Phase“ zwischen 1950 und 1966 wurde sowohl in den verschiedenen fachdidaktischen Konzepten für die schulische Leibeserziehung (Kurz 1977) als auch in zahlreichen Lehrplänen und Richtlinien für die Leibeserziehung in einzelnen Bundesländern (Naul, Großbröhmer 1996) immer wieder die besondere, charakterbildende Funktion des Sports und seiner Handlungsprinzipien für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen betont (z.B. Leistungsbereitschaft und Leistungsfreude). Als ein Beispiel (1960) wird hier auszugsweise aus dem Lehrplan für die Leibeserziehung an Schulen aus dem größten Bundesland (Nordrhein-Westfalen) zitiert:

„Die Bildungsaufgaben der Leibeserziehung greifen ineinander und ergänzen sich:

1. Körperbildung entwickelt Haltungs- und Körpergefühl und weckt Verständnis für Übungswirkungen.
2. Bewegungsbildung pflegt die natürliche Bewegungsfähigkeit und entwickelt durch verfeinerte Koordination die Bewegungssicherheit.
3. Leistungssteigerung erschließt das Erlebnis des Leistungsfortschritts; es entwickelt und lenkt Leistungsbereitschaft und Leistungsfreude.

4. Bewegungsgestaltung regt Phantasie und Formkraft an und weckt die Freude am schöpferischen Einfall" (KM NRW 1960).

Wie in den 1920er Jahren wird auch in dieser Zeit nicht von einer „Olympischen Erziehung“ gesprochen. Aber die Aufgaben und Ziele der schulischen Leibeserziehung korrespondieren mit den sozialen und moralischen Prinzipien, die heute als „Olympische Ideale“ genannt werden und über olympische Erziehungsprogramme erreicht werden sollen. Zum großen Förderer des olympischen Gedankens für Kinder und Jugendliche wurde in dieser Zeit vor allem die „Deutsche Olympische Gesellschaft“ (DOG, gegründet 1951), die mit ihren verschiedenen Aktionen und Filmen über Olympische Spiele (1956, 1960, 1964) in diesen Jahren viele sportbegeisterte Jugendliche in Schule und Verein ansprach. Aber nach dem sich die DOG mit ihrem „Golden Plan“ erfolgreich ab 1959 für 25 Jahre vornehmlich um die Förderung des kommunalen Sportstättenbaus kümmerte, ist seit Mitte der 1980er Jahre im Rahmen der verschiedenen „Fair-Play-Kampagnen“ (Lämmer, Waters 1997) wieder ein verstärktes Engagement in diesem Bereich zu erkennen.

Die Wende von der Leibeserziehung zum Schulsport nach 1968 leitete auch eine Wende für die Zielsetzung der schulischen Leibeserziehung in ihrer charakterbildenden Funktion ein und das gleich in dreifacher Hinsicht (Hardman, Naul 2002):

1. Veränderte Erscheinungsformen in Schule und Gesellschaft und widersprechende Verhaltensweisen zu den angestrebten Bildungsidealen in Kreisen der Schülerschaft am Ende der 1960er Jahre, ließen damals reale Zweifel an den unterstellten charakterbildenden Bildungsansprüchen der Leibeserziehung durch Spiel und Sport aufkommen.
2. Der deutsch-deutsche Kampf der politischen Systeme in Ost und West hatte den Leistungssport entdeckt, Olympia erfasst und die Schulen dafür miteinbezogen. Es ging bei der Minderheit der motorisch begabten Schülern um deren Talentfindung und optimale sportliche Förderung an Schulen: „Jugend trainiert für Olympia“ legte als landesweiter neuer Schulwettbewerb den Akzent nicht auf eine moralische Charakterbildung durch Sport, als eine „Erziehung zu Olympischen Idealen“, vielmehr wurde der neue Akzent im Hinblick auf die Olympischen Spiele 1972 in München auf ein „motorisches Training für Olympia“ gelegt.
3. Für die Mehrheit der Schülerschaft ging es angesichts der real wahrnehmbaren Defizite in der angestrebten sportlichen Charakterbildung bei den nachfolgenden didaktisch-methodischen Überlegungen zum neuen Schulsport nicht mehr um eine aktualisierte Wiedergewinnung der früheren Bildungsaufgabe unter nun veränderten Verhältnissen in Sport und Gesellschaft, sondern um die größtmögliche soziale Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Sporttreiben außerhalb der Schule in ihrer Freizeit. Aus der vormals individuellen Bildungsaufgabe durch Sport wurde die persönliche Handlungsfähigkeit, möglichst rege und dauerhaft am Sport teilzunehmen, und das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten, die der Sport bietet, in der Schule auszuprobieren und für das Sporttreiben nach und außerhalb der Schule kennen zu lernen.

So wurde aus der bildungstheoretischen Phase der individuellen Charakterbildung

durch Sport infolge zahlreicher Umbrüche in Sport, Schule und Gesellschaft nach 1968 die handlungstheoretische Phase der individuellen Teilnahme am Sport (Kurz 1987). Diese zweite Phase kann bis etwa 1990 datiert werden. Das, was vorher als soziale Tugenden und moralische Verhaltensweisen zusammenfassend als „Bildung“ bezeichnet wurde, wurde jetzt als ein reduzierter Anspruch an Spiel und Sport begriffen. So wurde von Bildung nunmehr auf einer „mittleren“ Ebene gesprochen. Auch hier kann ein Zitat aus den Richtlinien und Lehrplänen „Sport“ (Nordrhein-Westfalen) aus dem Jahre 1980 diesen Wandlungsprozess deutlich machen:

„Neben solchen, die im Schulsport vorwiegend eine fachliche Einweisung in spezielle Bereiche und Disziplinen des Sports sehen, stehen andere, die von hohen Erwartungen an den allgemeinen Beitrag des Sports für die Entwicklung der Persönlichkeit ausgehen. Diese Richtlinien und Lehrpläne beruhen auf einer mittleren Position. (...) Es wird davon ausgegangen, dass der Schulsport auch dann schon einen wertvollen - und für viele Schüler notwendigen - pädagogischen Beitrag leistet, wenn er hilft, in einigen Bereichen des Sports so handeln zu lernen, dass dadurch das Leben bereichert werden kann. Für diese allgemeine Zielvorstellung kann der Begriff «Handlungsfähigkeit im Sport» stehen“ (KM NRW 1980).

Ab Mitte der 1980er Jahre geriet jedoch diese fachdidaktische Position mit ganz unterschiedlichen Argumenten in die Kritik. Es können im wesentlichen zwei Hauptargumente genannt werden, die letztlich nach 1990 zu einer dritten Phase geführt haben, die, wenn auch mit höchst unterschiedlichen und teilweise sich widersprechenden fachdidaktischen Überlegungen, erneut an das erzieherische Potential der alten Leibeserziehung anknüpft und einer „Olympischen Pädagogik“ (Grupe) in den letzten Jahren den Weg bereitete.

Das eine Hauptargument wird von einer postmodernen Sportkritik getragen, die im Sport eine technologische Entartung des menschlichen Bewegungsrepertoires sieht, das elementare Bewegungsformen eher verhindert und vielfältige körperliche Erfahrungen an ihrer Entfaltung einschränkt und somit beides verkümmern lässt. Die angestrebte Handlungsfähigkeit im Sport, so die Kritik, reduziere das tatsächlich vorhandene Potential der Bewegungs- und Erfahrungsformen auf sportliche Vollzugsformen und müsse deshalb erweitert werden (Frankfurter Arbeitsgruppe 1982; Funke 1983; Beckers 1987). Nur über eine inhaltliche Erweiterung des Sportbegriffs zu einem umfassenden „Bewegungsbegriff“ und der Entsportlichung der sportlichen Prinzipien und Vollzugsformen sei der Erziehungsanspruch wiederzugewinnen und neu einzulösen.

Das zweite Hauptargument setzt etwa zeitgleich auch Mitte der 1980er Jahre, aber an einer ganz anderen Stelle an. Es wurden nicht der Sportbegriff und seine Gestaltungsprinzipien für die Reduzierung der Erziehungsaufgabe verantwortlich gemacht und kritisiert, sondern die selbst auferlegten reduzierten Bildungsansprüche, die mit dem „Handlungsbegriff“ im Sport einhergehen sollen. Erziehungs- und Bildungsansprüche, die mit dem Sport traditionell verknüpft sind, können nicht dadurch ihren Sinn und ihre pädagogische Begründung verlieren, wenn gegen sie in der Realität verstoßen wird oder Teile der Schülerschaft in ihrem realen Verhalten von diesen Bildungszielen später abweichen.

Historisch betrachtet hat es solche Erscheinungsformen in der schulischen Leibeserziehung, die Ende der 1960er Jahre zur Aufkündigung der Bildungsansprüche geführt haben, schon öfter gegeben. Die pädagogische Aufgabe, so diese Kritik, kann nicht darin liegen, unter veränderten gesellschaftlichen und sportlichen Rahmenbedingungen deshalb die Bildungsansprüche an den Sport zu reduzieren, sondern diese Bildungsaufgabe muss durch den Sport neu gefasst und unter den veränderten sozial-kulturellen Voraussetzungen aktualisiert werden

(hierzu: Naul 1987; Pohl 1991; Stibbe 1992).

So ist es nicht überraschend, dass der Begriff der „Olympischen Erziehung“ in Deutschland, mit dem soziale und moralische Bildungsprinzipien im Sport verbunden sind, erst seit Ende der 1980er Jahre häufiger auftaucht. Das NOK für Deutschland publiziert seine Broschüren für die Olympische Erziehung an Schulen seit 1988 (vgl. die letzten Broschüren 1997, 2000, 2001). Erst vor kurzem hat Michael Krüger (2003) darauf aufmerksam gemacht, dass im Kontext der deutschen Sportpädagogik und Sportdidaktik der 1970er und 1980er Jahre, also im Rahmen der handlungstheoretischen Phase und ihrer bewegungspädagogischen Kritiker (Erstes Hauptargument), in beiden Strömungen keine literarischen Bezüge zu einer „Olympischen Erziehung“ zu finden sind.

Erst im Zuge der bildungstheoretischen Kritik (Zweites Hauptargument) und den danach einsetzenden pädagogischen Erweiterungen eines handlungsorientierten Sportunterrichts in den 1990er Jahren (Kurz 2000) ist in den letzten Jahren der Olympischen Erziehung in Deutschland mehr Beachtung geschenkt worden (Geßmann 2002; Naul 2002a; Willimczik 2002). Als ihr Wegbereiter und gleichzeitig großer Fürsprecher, der die Bildungsfunktion des Sports gegen ihre Kritiker aus dem Lager der „Bewegungspädagogen“ mit ihren Vorschlägen zur „Ent-sportlichung“ der Leibeserziehung verteidigte, gilt Ommo Grupe.

Pädagogische Grundlagen für eine Olympische Erziehung

Als pädagogische Grundlagen können zwei unterschiedliche Ansätze unterschieden werden, die als „historisch-bildungstheoretisch“ und als „konstitutionell-olympisch“ bezeichnet werden können.

Historisch-bildungstheoretische Grundlagen

Als pädagogische Grundlagen für eine Olympische Erziehung werden seit Anfang der 1990er Jahre im weitesten Sinne bildungstheoretische Grundlagen bezeichnet, die in bis heute in Deutschland mit Rückgriff auf Schriften von Pierre de Coubertin, Carl Diem und Hans Lenk besondere ethisch-moralische Erziehungsziele setzen. Ommo Grupe hat das mehrfach zusammengefasst (1993, 1997, 2001, 2002). Die Normen und Werte des Olympischen Gedankens sollen als individuelle Dispositionen und soziale Verhaltensweisen über sportpraktisches Tun angestrebt und erreicht werden. Ommo Grupe hat in seinen Aufsätzen diese Bildungsideale zu fünf „Grundprinzipien“, wie er sie nennt, zusammengefasst:

- 1) das Prinzip der anthropologischen Leib-Seele Einheit des Menschen,
- 2) Selbstvollendung als „Bemühen um das sportliche Können“ auf dem „Weg zum besseren Selbst“,
- 3) das Ideal des Amateurismus,
- 4) Regeln der Aufrichtigkeit und Fairness und
- 5) das Prinzip der gegenseitigen Achtung und des Friedens.

Norbert Müller (1998) hat diesen Grundprinzipien ein sechstes Prinzip hinzugefügt: „Förderung emanzipatorischer Entwicklungen im und durch den Sport“. Hierunter versteht Müller auch die „Akzeptanz verschiedenster Formen von Leibeserziehung und Wettkampfsport“.

Konstitutionell-olympische Grundlagen

Als eine zweite pädagogische Grundlage für die Olympische Erziehung wird weltweit, mittlerweile auch in Deutschland, die Charta des Internationalen Olympischen Komitees (IOC) herangezogen. In dieser Charta gibt es Paragraphen zu den „Fundamentalen Prinzipien“ des Olympischen Gedankens, von denen drei für die Zielsetzung einer olympischen Erziehung oft herangezogen werden (IOC 1994).

Sie lauten in deutscher Übersetzung sinngemäß:

§ 2. Der Olympismus wird als eine Lebensphilosophie bezeichnet, die eine harmonische Bildung von Körper und Geist anstrebt. In der Verbindung des Sports mit Kultur und Erziehung soll ein Lebensstil entwickelt werden, der Freude an der Leistung mit dem erzieherischen Wert des gutes Beispiels und dem Respekt vor universalen und fundamentalen ethischen Prinzipien verbindet.

§3. Der Sport soll im Rahmen dieser Olympischen Idee für die harmonische Entwicklung der Persönlichkeit sorgen, die Entwicklung einer friedlichen Gesellschaft fördern und die humanen Werte schützen.

§ 6. Die Olympische Idee und die Olympische Bewegung soll zu einer friedlichen und besseren Welt beitragen, indem sie die Jugend über und durch den Sport erzieht ohne jegliche Diskriminierung und im olympischen Geist, der die gegenseitige Achtung, den Geist der Freundschaft, Solidarität und *Fair Play* verlangt.

Gemeinsamkeiten und Schwächen der beiden Grundlagen

Beide Grundlagen zeigen einige Überschneidungen. Während die bildungstheoretischen Prinzipien aus der einschlägigen historisch-pädagogischen Fachliteratur häufig in Deutschland herangezogen werden, werden in europäischen Nachbarländern und in anderen Teilen der Welt oft die fundamentalen olympischen Prinzipien aus der Charta des IOC als Grundlage genommen. Beide Grundlagen zeigen in dem Katalog ihrer Prinzipien einige Gemeinsamkeiten (z.B. in der Forderung nach der „gegenseitigen Achtung“, nach *Fair Play* u.a.); beide Grundlagen zeigen aber auch zwei gemeinsame Schwächen: Sie abstrahieren beide von gegenwartsbezogenen Merkmalen und Veränderungen in der Olympischen Bewegung (objektiv) und beide Grundlagen postulieren ihre Bildungsaufgaben ohne Anbindung an die individuelle Erziehungsaufgabe aus Sicht der sportlichen Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (subjektiv).

1. Objektiv betrachtet ist z.B. das dritte Ideal des „Amateurismus“ spätestens seit den Baden-Badener Beschlüssen des IOC von 1981 kein Ideal mehr und folgerichtig wird dieses historische Grundprinzip der Olympischen Bewegung seitdem auch nicht mehr in der Olympischen Charta berücksichtigt. Willimczik (2002) schreibt in diesem Zusammenhang sogar: „Der Amateurgedanke gilt heute als Anzeichen fehlender Professionalität und ist damit eher ein Schimpfwort denn ein anzustrebendes Ideal“. Eine Aktualisierung ist auch bei dem vierten Ideal überfällig, den Grundsätzen der Aufrichtigkeit und Fairness. Aufgrund ökonomischer Implikationen im modernen Profisport, die immer mehr den Alltag Olympischer Spiele bestimmen (Kommerzialisierung, Medien), und der damit einhergehenden medikamentösen Begleitung von Training und Wettkampf, müsste der olympische Grundsatz der Aufrichtigkeit und Fairness neuformuliert werden.

In dieser Neuformulierung sollte die physiologisch-präventive Aufklärung über Gefahren und Folgen des Dopings im Sport und des Missbrauchs anderer Drogen und Substanzen im Alltag enthalten sein. Auch der sechste Grundsatz von Müller ist in der vorliegenden Formulierung nicht unproblematisch. Wenn grundsätzlich die „verschiedensten Formen von Leibeserziehung“ (Müller 1998) für eine olympische Erziehung geeignet sind, dann sind auch die Arrangements von Jux- und Mini-Olympiaden, wie sie häufig als alternative Spielfeste in Grundschulen durchgeführt werden, ein taugliches Unterrichtskonzept für die olympische Erziehung. Doch die Befürworter und Vertreter solcher „entsportlichten“ Aktivitäten und Spielfeste stehen den erzieherischen Aufgaben einer olympischen Erziehung durch sportliches Wettkämpfen oft skeptisch gegenüber oder lehnen das sogar rundweg ab. Insofern können nicht alle Formen eines Sportunterrichts zur Förderung der olympischen Erziehung herangezogen werden, sondern es bedarf bestimmter didaktischer Standards für einen solchen Unterricht.

2. Die olympischen Grundprinzipien müssen in ihrem Charakter als „Bildungsaufgaben“ für den subjektiven Erziehungsprozess von Kindern und Jugendlichen operationalisiert, d.h. in individuelle Entwicklungsaufgaben übersetzt werden. Das ist die zweite notwendige Ergänzung. Denn weder die grundlegenden Prinzipien nach Grupe noch die fundamentalen olympischen Prinzipien in der Charta beschreiben eigentlich einen direkten Erziehungsauftrag für Kinder und Jugendliche. Sie umschreiben allgemeine Ziele des Olympismus und nennen als eine dieser Zielsetzungen die Erziehung der Jugend durch Sport im Olympischen Gedanken, ausgerichtet auf bestimmte ethisch-moralische Ideale.

Die „Fundamentalen Prinzipien“ der Olympischen Charta sind, ganz ähnlich wie die Grundprinzipien bei Grupe und Müller, so allgemein formuliert, dass sie sowohl von aktuellen Bezügen zur „Gegenwart“ der Olympischen Bewegung entfernt sind bzw. davon abstrahieren als auch keine besonderen Entwicklungsaufgaben für Kinder und Jugendliche nennen, die aus diesen grundlegenden bzw. fundamentalen Prinzipien folgen. Das ist hier nicht als Kritik an diesen Grundlagen gemeint. Vielmehr ist es als eine fachdidaktische Aufgabe zu verstehen, diese Bildungsprinzipien einer olympischen Pädagogik in Entwicklungsaufgaben für eine olympische Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu transformieren.

Als Konsequenz aus diesen zwei kritischen Anmerkungen ergibt sich die Notwendigkeit, den zwei traditionellen Grundlagen für eine olympische Pädagogik zwei wichtige Ergänzungen für die olympische Erziehung hinzuzufügen. Die erste Ergänzung stellt den Gegenwartsbezug zur Olympischen Bewegung her als ein „sozial-kulturelles Bedingungsfeld“, um Erscheinungsformen der „olympischen Gegenwart“ in den Blick zu nehmen. Denn über den Gegenwartsbezug werden einerseits Veränderungen gegenüber den fundamentalen olympischen Prinzipien der Charta erschlossen (z.B. Verlust des Amateurparagraphen), zum anderen müssen sich über den Gegenwartsbezug die historisch manifestierten pädagogischen Bildungsideale neu legitimieren wodurch sie neu akzentuiert werden (z.B. Anti-Doping als *Fair Play*).

Die zweite Ergänzung ist in der Transformation der konstitutionellen und historisch-pädagogischen Grundlagen zu sehen, um aktuelle „anthropogene Voraussetzungen“ von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen, unter denen

sie heute, in ihrer Gegenwart, Bewegung, Spiel und Sport erfahren, betreiben und erleben und schließlich dadurch und darüber „ihrem Olympia“ im Sport und in ihrer Lebenswelt begegnen (olympische Erziehung als individuelle Entwicklungsaufgabe).

Ein solches Rahmenkonzept mit diesen zwei Ergänzungen (Abb. 1) zu den zwei traditionellen Grundlagen (olympische Prinzipien, olympische Bildungsideale) wird als ein integriertes Konzept für die olympische Erziehung bezeichnet, wobei dieser Integrationsgedanke in mehrfacher Hinsicht verstanden wird, indem er verschiedene Lernorte (z.B. Schule und Verein) und mehrere Lernbereiche umfasst (Naul 2002b).

Didaktische Ansätze für eine Olympische Erziehung

Unterrichtsempfehlungen und didaktisch-methodische Materialien für die olympische Erziehung beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf die zwei traditionellen pädagogischen Grundlagen. Sie akzentuieren in Deutschland jeweils verschiedene Aspekte der Grundprinzipien nach Grupe und Müller bzw. in anderen Ländern einzelne Ideale der Olympischen Charta. Damit werden einzelne didaktische Ansätze oft schon für das Ganze einer olympischen Erziehung gesehen. Vielmehr akzentuieren aber einzelne didaktische Ansätze auch bestimmte Erziehungsziele. Erst die Summe der verschiedenen didaktischen Ansätze umfasst das Spektrum der Ziele für eine olympischen Erziehung. Damit ergänzen sich indirekt die verschiedenen didaktischen Ansätze gegenseitig auf ihre Weise und definieren als Summe das Spektrum der Erziehungsziele für eine integrierte olympische Erziehung.

Es können nach einer Literaturanalyse vier didaktische Ansätze unterschieden werden (Naul 2002b):

Der wissens-orientierte Ansatz. In Form von Textbüchern, Broschüren und Handreichungen wird auf die Geschichte der Olympischen Bewegung zurückgegriffen. Kinder und Jugendliche sollen altersgemäß über die antiken und modernen Olympischen Spiele in Form von Namen, Daten und Fakten aus nationaler und internationaler Sicht informiert werden. Dieser Ansatz umfasst auch landeskundliche Themen und Exkurse über die olympischen Ideale, Symbole und die Festkultur der Olympischen Spiele. Sie ergänzen und komplettieren die Reproduktion von olympischer Geschichte als einschlägige Wissensvermittlung. Dieser Ansatz steht häufig bei den Materialien im Vordergrund, die von Nationalen Olympischen Akademien (NOA) in vielen Ländern vorgelegt worden sind.

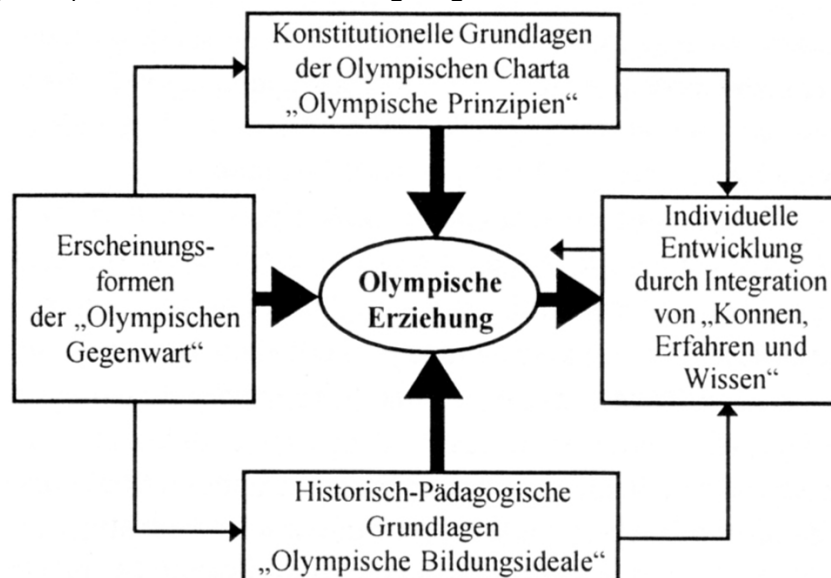


Abbildung 1. Das integrierte Konzept für die olympische Erziehung (Naul 2002b)

Der erlebnis-orientierte Ansatz. In diesem Ansatz findet die gemeinsame Begegnung von Kindern und Jugendlichen bei sportlichen und kulturellen Anlässen z.B. in Form von Schul- und Spielfesten, internationalen Schulkooperationen und gemeinsamen Jugendlagern ihren besonderen Ausdruck. Auch die verschiedenen „Fair-Play-Aktionen“ sind hier zu nennen. Als olympische Prinzipien werden die Regeln der Aufrichtigkeit und Fairness, das gegenseitige Kennenlernen der Kulturen und die Achtung der Kulturen und die friedensstiftende Idee des Olympischen Gedankens durch entsprechende gemeinsame Begegnungen und Veranstaltungen gefördert. Dieser Ansatz steht oft in Verbindung von „/a;>-//ffv-Initiativen“, besonderen Jugendcamps und ähnlichen internationalen Begegnungen im Rahmen von Schulkooperationen (z.B. Coubertin-Schulen).

Der könnens-orientierte Ansatz. Dieser Ansatz akzentuiert das individuelle motorische Können. Sportliche Leistungen sollen durch konzentriertes und systematisches Üben und Trainieren gefördert werden, um stärkende Könnenserlebnisse zu erfahren und darüber individuelle Strebsamkeit, Ausdauer im steten Bemühen und soziale Werte wie Fairness, Respekt und Anerkennung zu entfalten. Für diese individuelle Entwicklung ist das gemeinsame Wetteifern mit einem Partner wichtig, denn soziale Werte aktualisieren sich nicht im individuellen Üben und Trainieren, sondern erst durch die Begegnung mit einer anderen Person. Erst im gemeinsamen Wetteifern um die persönliche sportliche Vervollkommnung erschließen sich die sozialen Potentiale der olympischen Werte. Selbstvervollkommnung und Selbstfindung stehen bei diesem Ansatz deshalb im Zentrum der olympischen Erziehung. Dieser Ansatz wird in Deutschland u.a. von Rolf Geßmann (2002) vertreten, der diese Aufgabe als das „Zentrale“ gegenüber anderen Aspekten definiert.

Der lebenswelt-orientierte Ansatz. In diesem Ansatz werden die olympischen Prinzipien mit allgemeinen sozialen und sportlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen verbunden, die diese in den verschiedenen Bereichen ihrer Bewegungswelt, in ihrer Freizeit und in ihrem Wohnumfeld, in der Schule, im Sportverein, und in anderen sozialen Einrichtungen machen. Hier werden die olympischen Ideale als eine Herausforderung für individuelle Lern- und Lebensaufgaben aller Schüler und Schülerinnen gesehen. Der Ansatz verbindet die olympischen Prinzipien mit den eigenen Sozialerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Sport und mit ihren Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen. So werden sportliche, sozio-kulturelle und persönliche Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit Normen und Werten in die Vermittlung von olympischen Werten und Idealen eingebunden. Dieser Ansatz wird in den letzten Jahren besonders in Australien und Kanada vertreten (Binder 2000).

Das integrierte didaktische Konzept für die Olympische Erziehung

Für ein integriertes didaktisches Konzept der olympischen Erziehung müssen die zwei erwähnten Voraussetzungen erfüllt sein: Erstens müssen konzeptionell die beiden Ergänzungen zu den konstitutiv-olympischen und historisch-bildungstheoretischen Grundlagen der olympischen Pädagogik berücksichtigt werden, und zwar in der Weise, wie sie vorher beschrieben und anschließend konstruktiv in der Abbildung 1 aufgenommen worden sind; zweitens müssen die verschiedenen Zielsetzungen aus den vier skizzierten didaktischen Ansätzen zur olympischen Erziehung in ihrer Breite für eine integrierte olympische Erziehung

berücksichtigt werden.

Die in der Abbildung 1 dargestellten theoretischen Grundlagen werden als „sozial-kulturelle Bedingungen“ für eine olympische Erziehung aufgegriffen. Damit werden zusammenfassend die objektiven Anforderungen an die olympische Erziehung aufgegriffen und können als allgemeine Bildungsaufgabe definiert werden:

„Analyse der sportlichen und sozial-kulturellen Lebenswelt, um ihre unterschiedlichen Einflüsse auf die verschiedenen Erscheinungsformen der „olympischen Gegenwart“ zu erkennen, um darüber die Idee der „olympischen Prinzipien“ mit ihren „Bildungsidealen“ aktuell zu prüfen, weiter zu entwickeln und zu fördern. Dafür müssen gegenwärtige Gefährdungspotentiale, Verhinderungsmöglichkeiten und Krisen-symptome für die olympischen Ideale begründet abgelehnt und neue Wege zu ihrer Verwirklichung gesucht werden“.

Mit dem Spektrum der vier didaktischen Ansätze für eine olympische Erziehung werden die verschiedenen subjektiven Anforderungen an die olympische Erziehung als „anthropogene Bedingungen“ für eine integriertes Konzept aufgegriffen. Damit wird das Spektrum der subjektiven Anforderungen an die olympische Erziehung als individuelle Entwicklungsaufgabe definiert:

Die integrative Entwicklungsförderung über sportliche, soziale, moralische und geistige Erziehung, die individuelles sportliches Können als Leisten, Wetteifern und *Fair Play* betont, um darüber verschiedene positive Sozialerfahrungen und moralische Werthaltungen für den Einzelnen zu entwickeln. Durch Erfahrung der ethisch-moralischen Prinzipien des Olympischen Gedankens im sportlichen Handeln und im Wissen über moralisches Verhalten sowie Wissen über Werte und Ideale der Olympischen Bewegung soll das moralische Handeln im Sport erfahren und gelernt werden sowie Wissen darüber vermittelt und als Gewissen für den Lebensalltag gebildet werden.

Diese beiden Aufgabenkomplexe sprechen Normen und Werte im Sport und im Alltag von Kindern und Jugendlichen an. Als integrierte Olympische Erziehung soll das subjektive sportliche Können, mit sozialen Handeln, moralischen Verhalten und olympischen Wissen verbunden werden. Damit ergeben sich vier Lernbereiche für eine Olympische Erziehung, in denen die subjektiven Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus ihrem Sport und ihrem Alltagsleben mit den objektiv erwünschten fundamentalen olympischen Prinzipien und ihren Bildungszielen als Verhaltensmaxime intentional und thematisch verbunden werden.

Literatur

Beckers E. (1987) Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik, „Sportwissenschaft“, 17,241-257.

Binder D. (2000) Be a Champion in Life!! An International Teacher's Ressource Book for Schools. FOSE, Athens.

Coubertin P. de (1928) Die sportliche Erziehung. Dieck & Co, Stuttgart.

Diem C. (1925) Persönlichkeit und Körpererziehung. Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Berlin.

Frankfurter Arbeitsgruppe (1982) Offener Sportunterricht: Analysieren und Planen. Rowohlt, Reinbek.

Funke J. (1983) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt, Reinbek.

Geßmann R. (2002) Olympische Erziehung in der Schule. Zentrales und Peripheres. „Sportunterricht“, 1, 16-20.

Grupe O. (1993) Olympisches Menschenbild und olympische Erziehung. [In:] R. Prohl (Hrsg.) Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports. Hofmann, Schorndorf, 31-38.

Grupe O. (1997) Olympismus und Olympische Erziehung. Abschied von einer großen Idee? [In:] O. Grupe (Hrsg.) Olympischer Sport - Rückblick und Perspektiven. Hofmann, Schorndorf, 223-243.

Grupe O. (2001) Gibt es ein Leitbild des olympischen Sports? [In:] M. Krüger (Hrsg.) Olympische Spiele. Bilanz und Perspektiven im 21. Jahrhundert. Lit, Münster, 58-70.

Grupe O. (2002) Olympic Values: Quo vadis? [In:] R. Naul, Y. Okade, R. te Uhle (Hrsg.) 4. Deutsch-Japanisches Symposium zur Sportwissenschaft, eads, Velen, 1-16.

Hardman K., Naul R. (2002) Sport and Physical Educa-tion in the two Germanies. [In:] R. Naul, K. Hardman. Sport and Physical Education in Germany. Routledge, London-New York, 28-76.

IOC (1994) Olympic Charter. Presses Centrales Lausanne SA, Lausanne.

KM NRW (Hrsg.) (1980) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen, cz?sc I. Ritterbach, Rechen.

Krüger M. (2003) Olympismus und Sportpädagogik in Deutschland, „Sportunterricht“, 52, 196-200.

Kurz D. (1977) Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Hofmann, Schorndorf, 52-56.

Kurz D. (1987) „Vom Vollzug“ der Leibesübung zur Handlungsfähigkeit im Sport. [In:] D. Peper, E. Christmann (Hrsg.) Standortbestimmung der Sportpädagogik. Hofmann, Schorndorf, 52-67.

Kurz D. (2000) Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. [In:] H. Aschebroch (Hrsg.) Erziehender Schulsport. Kettler, Bönen, 9-55.

Lämmer M., Waters C. (1977) Die Fair-Play-Initiative des deutschen Sports 1986-1996. Academia, St. Augustin.

Lennartz K. (1978) Die VI. Olympische Spiele Berlin 1916. Barz & Beienburg, Köln.

McIntosh P. C. (1957) Physical Education in England since 1800. Routledge& Kegan, London.

Müller N. (1998) Olympische Erziehung. [In:] O. Grupe, D. Mieth (Hrsg.) Lexikon der Ethik im Sport. Hofmann, Schorndorf, 385-395.

Naul R. (1987) Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung. [In:] H. Heid, H.G. Herritz (Hrsg.) Allgemeinbildung (10. Kongres DgfE) 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, 161-171.

Naul R. (1999a) Willibald Gebhardt - Leben und Werk des Pioniers der internationalen Olympischen Bewegung in Deutschland. [In:] R. Naul, M. Lämmer (Hrsg.) Willibald Gebhard - Pionier der Olimpischen Bewegung. Meyer & Meyer, Aachen, 11-29.

Naul R. (1999b): Willibald Gebhardt - Begründer der Olimpischen Erziehung in Deutschland. [In:] O. Gruppe (Hrsg.) Einblicke. Aspekte olympischer Sportentwicklung. Hofmann, Schondorf, 206-209.

Naul R. (2002a) Olympische Erziehung - Chancen und Aufgaben für den Schulsport, „Sportunterricht“, 51, 267-272.

Naul R. (2002b): Olympische Erziehung. Ein integriertes Konzept für Schule und Verein. [In:] Düsseldorf Rhein-Ruhr 2012 GmbH (Hrsg.) Weißbuch Olympische Erziehung. Düsseldorf: drr, B1-B32.

Naul R., Großbröhmer R. (1996) 40 Jahre Schulsport in Nordrhein-Westfalen: Lehrplantheorie und Unterrichts-praxis. Concept, Düsseldorf.

Naul R., Jonischeit L, Wick U. (2000) Turnen. Spiel und Sport in Schule und Verein. Jugendsport zwischen 1870 und 1932. Meyer & Meyer, Aachen.

Neuendorff E. (1928) Methodik des Schulturnens. Quelle & Meyer, Leipzig.

Prohl R. (1991) Bildung durch Sport - ein überholter pädagogischer Anspruch? „Sportunterricht“, 40,483—490.

Stibbe G. (1992) Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? „Sportunterricht“, 41,454-490.

Willimczik K. (2002) Olympische Pädagogik-zwischen theoretischer Vergessenheit und praktischer Anerkennung. „Sportunterricht“, 51, 3-8.