

## M 2/ 4

### Olympische Erziehung als Werteerziehung

*Didaktischer Kommentar:*

*Die Olympische Idee und die Olympische Erziehung werden im allgemeinen Verständnis der Fachleute, der Sportlehrkräfte wie der Bevölkerung meist unmittelbar mit einer Erziehung zu bestimmten Werten assoziiert; Fairplay, Völkerverständigung, Anstrengungsbereitschaft werden hier an erster Stelle genannt (vgl. Naul in M 1). Dabei hat die seit ca. 20 Jahren betonte allgemeine Werteerziehung sicherlich dazu beigetragen auch die Olympische Erziehung zu beleben.*

*Wie schon häufiger in diesem Material angesprochen, liegt das Besondere der Olympischen Erziehung darin, dass sie solche Werte und Normen über das sportliche Geschehen aktiviert und bewusst macht und dadurch besonders eindringlich, geradezu hautnah, die Frage nach dem eigenen angemessenen Verhalten stellt. Der Kern ist dabei das Streben nach besserem Können, verbunden mit einem hoffentlich eben solchen Engagement für einen fairen und respektvollen Sport. Gerade der Sport bietet eine günstige Lernumgebung, in der Kinder und Jugendliche Werte und Normen erfahren können.*

*Eine solche Überzeugungsarbeit kann nur gelingen, wenn sie nicht als pure Werteindoktrination, sondern als Prozess der individuellen Wertklärung für den Einzelnen gestaltet wird.*

*Über solche Fragen der Methoden der Werteerziehung bietet der Text von Terhart in knapper Form Aufschlüsse. Wie wichtig dabei auch die Vorlebe-Funktion des Erziehers ist, wird durch den nachfolgenden Text von Werner noch vertieft.*

*In der olympischen Wertedebatte hat die Einhaltung von Fairplay geradezu den Charakter einer Zentraltugend. Dies wird an der Auflistung des Kanadischen Olympischen Verbandes sehr plastisch deutlich. Gerade die niederländischen Sportpädagogen haben sich in vielen Projekten der ganz konkreten, praxisnahen Verbesserung von Fairplay und Respekt gewidmet.*

*Die Texte von Steenbergen und Vloet führen abschließend in Aspekte der Fairnesserziehung ein. Der niederländische Begriff Sportiviteit hat im Deutschen keine adäquate Bedeutung; Sportiviteit meint so etwas wie wahre Sportlichkeit, also ein gutes Spiel spielen wollen, dabei aber auch dem Sportpartner stets mit Respekt begegnen.*

## M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

### 4.1 Einleitung

Die Gründe für die Bedeutung der Werteerziehung liegt vor allem im allgemeinen Wandel unserer Gesellschaft begründet, in dessen Verlauf vor allem soziale Werte gefährdet erscheinen. Belege hierfür sind etwa die zunehmende Gewaltbereitschaft, mangelnde interkulturelle Toleranz und Verständigung, auch zunehmende Orientierungslosigkeit und Sinnfindung.

Auch im Sport zeigen sich entsprechende Symptome. Aggressionen, Gewalt und Unfairness nehmen offenbar zu. Kommerzialisierung, die Veräußerlichung zum Showsport oder Doping sind Anzeichen einer verschwindenden sportethischen Haltung. Beklagt wird als Indiz dieser Entwicklung auch die Tatsache, dass der Kinder- und Jugendsport im Verein, wie auch der Schulsport immer weniger erzieherisch angelegt seien. Auch die oft mangelnde Bereitschaft zur Anstrengung, zum Üben, zum Sich-Ziele-Setzen wird als Folge des Wertewandels und eines neuen Wertepluralismus in unserer Gesellschaft erkannt, bei dem alle Werte gleich gültig seien. Darum hätten Erzieher oft kaum noch Mut, sich für bestimmte, konkrete Wertvorstellungen einzusetzen.

Das olympische Wertespektrum lässt sich in vier Komplexe aufgliedern:

1. Könnensbewusstsein, Leistungsfreude, Vervollkommnung von Möglichkeiten, *also Könnenserziehung, Leistungserziehung, Erziehung, die fördert und fordert*
2. Kooperation, Teamgeist, Respekt, Toleranz, Verständigung, Empathie, Fairplay, *also Sozialerziehung, Demokratieerziehung, interkulturelle Erziehung, Friedenserziehung*
3. Initiatives Verhalten, aktive Lebensgestaltung, Sinn-Findung, Engagement, *also Erziehung zur Ich-Stärke, zum Selbstkonzept, zum Einsatz für andere*
4. Verantwortungsbewusstsein für die natürlichen Grundlagen unserer Existenz und unserer Welt, *also Gesundheitserziehung, Umwelterziehung.*

Nun sind diese hier aufgeführten und sicher positiv gemeinten Aspekte nicht alle tatsächlich Werte im engeren Sinne, sondern häufig „bloß“ gesellschaftliche Normen und Tugenden, die noch näher pädagogisch geprüft werden müssen. So sind etwa Kooperation oder Leistung noch keine Werte an sich; schließlich kooperieren auch gut funktionierende Gangsterbanden ganz hervorragend und zeigen auch erfolgreiche Betrüger in ihrem Sinne hohe Leistungen. Man nennt deshalb solche Tugenden auch Sekundärtugenden. Ob hinter ihnen auch ein pädagogisch vertretbarer allgemeiner, also universeller Wert liegt, ist im Einzelnen erst immer noch zu prüfen. Darum wird in der obigen Aufzählung die Kooperation an gelingendes Miteinander in Freiheit und zu humanen Zwecken gebunden; Leistung wird dann eine erstrebenswerten pädagogische Größe, wenn sie zur Entwicklung der Möglichkeiten des Person dient, mit individuellem Zuspruch erbracht wird und niemandem zum Schaden gereicht. Es sind also letztlich universelle Werte, oft im Sinne von Menschenrechten, die den Sekundärtugenden zugrunde liegen müssen.

Aus der Diskussion um Wert in der Erziehung soll hier noch auf die Unterscheidung in Werterziehung und Werteerziehung eingegangen werden. Werterziehung meint eine Erziehung, die die Frage nach Werten thematisiert, ohne dem einzelnen Kind oder Jugendlichen im einzelnen Werte vorzuschreiben. Der oder die Einzelne soll selbst entscheiden, was wertvoll für ihr oder sein Leben ist. Werteerziehung meint dagegen eine Erziehung, die eine Priorität für bestimmte Werte erkennen lässt und zu ihnen hinführen will.

Die Olympische Erziehung ist deshalb eine Werteerziehung, weil sie einen bestimmten, miteinander verbundenen Kern von Werten lebendig werden lässt und die Sportlerinnen und Sportler hiervon überzeugen will.

## M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

### 4.2 Ewald Terhart: Methoden der Moralerziehung: Moralisches Lernen

Aus: Ewald Terhart: Lehr-Lern-Methoden. (Kapitel 5.4, S. 157-164).  
Weinheim/München 1989

Das öffentliche Schulwesen ist aufgrund seines auch juristisch fixierten Betriebszwecks nicht nur gehalten, elementare Kulturtechniken, intellektuelle Fähigkeiten sowie einen kulturspezifischen Wissenskörper an die Schüler zu vermitteln, sondern hat darüber hinaus auch die Verpflichtung, die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu fördern (nicht-kognitiver Lernbereich). Obwohl viele Lehrer sich auf eine Rolle als Informationsdarbieter zurückziehen versuchen, ist dies faktisch nicht möglich und schulrechtlich darüber hinaus nicht sanktioniert. Hinsichtlich des nicht-kognitiven (sozialen, emotionalen, moralischen) Lernbereichs steht die Schule bzw. der unterrichtende Lehrer sowohl juristisch wie auch faktisch nicht vor der Wahl, entsprechende Wirkungen nicht oder eben doch zu bewirken: Soziales und moralisches Lernen findet in jedem Fall statt — ob der Lehrer dies nun will oder nicht. Bleibt also die Entscheidung, wie die Schule bzw. der Lehrer sich zu diesem Lernbereich stellt: ob er ihn ignorieren und damit die dort gleichwohl auftretenden Erfahrungen der Schüler als stille, ungeprüfte Nebenwirkungen des Unterrichts betrachten will — oder aber diesen Lernbereich in seine pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Überlegungen mit einbezieht, d.h. nicht einfach Wirkungen konstatieren oder gar ignorieren, sondern sie intentional beeinflussen will.

Die Entscheidung zwischen einem Konstatieren bzw. Ignorieren von Wirkungen einerseits und der Einbeziehung dieses Lernbereichs in die didaktisch-methodischen Überlegungen andererseits ist nun keine Frage von ‚Alles oder Nichts!‘. Genauso wenig, wie ein Ignorieren von Wirkungen diese bereits aus der Welt schafft, genauso wenig impliziert der umgekehrte Beschluß, nunmehr gezielt methodische Bedingungen für ein ‚moralisches‘ Lernen zu schaffen, bereits notwendig das Abgleiten in einen rigiden Gesinnungsunterricht. Aufgrund der Sensibilität der Materie (Norm- und Wertfragen) sowie dem Eigenrecht der Heranwachsenden gerade in diesem Bereich ist vor allzu weitgehenden Ansprüchen an eine methodische Strukturierung und Strukturierbarkeit von moralischen Lern- und Entwicklungsprozessen zu warnen (vgl. Loser/Terhart 1986). Selbstverständlich hat die Schule sowohl die Aufgabe wie auch die Möglichkeit, den Prozeß der Entwicklung des moralischen Bewußtseins *positiv* zu beeinflussen — auf *irgendeine* Weise beeinflusst sie ihn sowieso. Allerdings ist damit kein Freibrief für ‚gut gemeinte‘ moralische Indoktrination ausgestellt. Es geht nicht um Moralerziehung: ja oder nein, sondern kann nur um eine differenzierte Beurteilung der verschiedenen methodischen Konzepte zur Förderung moralischen Lernens gehen. Hierzu soll dieser Abschnitt einen Beitrag leisten.

Moralischerziehung, häufig auch Wertezziehung genannt, erfreut sich als schulpädagogische Programmformel seit einigen Jahren zunehmender Beliebtheit. Im Zuge der Kritik an der einseitig intellektuellen Ausrichtung schulischen Lehrens und Lernens bei gleichzeitiger, z.T. bewußter Zurückstellung aller normativen, moralbezogenen Aspekte kam und kommt es als Bemühung um eine „Rückgewinnung des Erzieherischen“ zu einer verstärkten Entwicklung von Konzeptionen, die das kritisierte intellektualistische Wertevakuum durch explizite Wertezziehung auszufüllen und damit die Orientierungslosigkeit der Heranwachsenden abzubauen gedenken. Diese Bewegung hat auch etwas mit dem bekannten „Mut zur Erziehung“-Aufruf zu tun, geht hierin jedoch nicht auf: Die Frage nach der Möglichkeit und Legitimität einer Erziehung zur Moralität ist sehr viel älter und läßt sich bis auf die Urformen pädagogischen Denkens

zurückverfolgen. Zweitens sind nicht alle Ansätze zur Moralerziehung inhaltlich derart auf eine Erziehung zur Mutlosigkeit angelegt, wie dies im Aufruf „Mut zur Erziehung“ impliziert ist. Über die Tatsache, daß jede erzieherische Handlung ‚moralische‘ Implikationen hat, kann nicht gestritten werden; allerdings ist natürlich strittig, welche inhaltliche Tendenz hierbei jeweils verfolgt wird, und wie dies geschieht. — Im folgenden sollen fünf verschiedene Ansätze zur Moralerziehung sowie deren „methodische“ Konsequenzen unterschieden werden:

1. *Moralische Erziehung als Wertübermittlung*: Dieser Ansatz zur moralischen Erziehung bzw. zum moralischen Lehren und Lernen ist durch die Orientierung an einem vorgestellten und als verbindlich erachteten Normen- und Wertekodex sowie hierdurch gestützten Tugendkatalogen und Verhaltensvorschriften gekennzeichnet. Dieses Wertesystem soll durch eine entsprechende Erziehung an die nachwachsende Generation vermittelt werden und hier Verbindlichkeit sowie Orientierung schaffen: Werterziehung als Wertübermittlung. Solche pädagogischen Systeme hat Blankertz (1972, S. 18ff.) als „normative Didaktiken“ bezeichnet und kritisiert. Im Grunde handelt es sich um weltanschaulich gebundene Pädagogiken, die in ihren handlungspraktischen, „methodischen“ Konsequenzen die Techniken der Manipulation und Indoktrination streifen, z.T. sogar bewußt aufgreifen. Einem solchen Ansatz liegt ein pessimistisches Bild des Kindes bzw. des kindlichen oder jugendlichen Entwicklungsprozesses zugrunde, denn die Notwendigkeit der Moralisierung wird mit der andernfalls drohenden Gefahr des Unterschreitens menschlicher Möglichkeiten bzw. der Orientierungslosigkeit und der dann gegebenen Verführbarkeit durch andere (und das sind immer: falsche) Propheten begründet. Das Eigenrecht der nachwachsenden Generation auf die Relativierung alter und Erarbeitung neuer Wertmuster wird negiert. Werterziehung als Wertübermittlung kann insofern immer nur partikularen Charakter haben, denn sie bemüht sich um die Konservierung und den Transport ihres *jeweiligen* Norm- und Wertehorizontes. Rückfragen an Legitimation oder auch nur formale Konsistenz dieses Normensystems verbieten sich von selbst, denn dadurch würde seine verordnete Geltungskraft bereits der Gefahr der Relativierung, schließlich der Erosion ausgesetzt. Solche Formen der Moralerziehung sind in modernen und pluralistischen Gesellschaften nur noch in wenigen Enklaven anzutreffen, wenngleich insbesondere das von konservativer Seite artikulierte Interesse an Werterziehung Anklänge an solche Positionen erkennen läßt. „Besonders beliebt sind solche Vorstellungen (i.S.v. Wertübermittlung—E.T.) bei Bildungspolitikern. Werterziehung — natürlich ja! Wie? — Durch Einbringen entsprechender Maßnahmen. Der Lehrer sorgt dafür. Die Schüler werden angehalten. Das Resultat ist ein Rucksack voll Tugenden“ (Oser 1986, S. 495; konservative Werterziehung wird dokumentiert und kritisiert bei Böhm 1986).

2. *Moralische Erziehung als Wertklärung*: Während die Strategie der Wertübermittlung einen rigiden moralpädagogischen Standpunkt vertritt, demzufolge der Einzelne ein gesetztes Wertesystem zu übernehmen hat, geht der Ansatz der Wertklärung umgekehrt davon aus, daß jedes einzelne Individuum das Recht auf Setzung je persönlicher Präferenzen hat und der Erziehung hierbei die Aufgabe zufällt, Kinder und Heranwachsende zur Klärung von und Entscheidung über je individuelle Norm- und Wertpräferenzen zu bringen. Der Wertklärungsansatz ist durch die Arbeit von Raths u.a. (1966/1976) bekannt geworden. Ausgangsproblem ist nicht die Existenz problematischer, falscher Wertvorstellungen, sondern die in modernen Gesellschaften häufig anzutreffende Orientierungslosigkeit und Unklarheit der Menschen über ihre eigenen Handlungsziele. „Solche Menschen scheinen keine klaren Zielsetzungen zu haben, nicht zu wissen, in welcher Richtung sie marschieren und warum. Menschen mit unklaren Werten haben keine Weisungen für ihr Leben, haben keine Kriterien, nach denen sie auswählen

können, was sie mit ihrer Zeit, ihrer Energie, ihrem Dasein selbst machen sollen ... Werte gehören zu den kostbarsten Gaben, die der Mensch erhielt. Es scheint jedoch immer mehr offenbar zu werden, daß nur allzu wenige Menschen tatsächlich klare Wertvorstellungen haben“ (ibid., S. 26).

Der Ansatzpunkt für diese Form der Moralerziehung ist also das Individuum; Ziel ist die Hinführung zu einem klaren individuellen Wertemuster. Damit ist ein bedeutsamer Unterschied zur eben skizzierten Wertübermittlung gegeben: Es geht nicht mehr um die Alternative ‚richtige‘ vs. ‚falsche‘ Werte, sondern um die Alternative ‚klare‘ vs. ‚unklare‘ persönliche Präferenzen. Den Vorwurf des Relativismus haben Raths u.a. mittlerweile ausräumen können, nicht jedoch den Vorwurf, „in diesem Ansatz würden moralische Probleme trivialisiert, indem sie mit Fragen des persönlichen Geschmacks, der individuellen Neigungen und Vorlieben in einen Topf geworfen und in analoger Weise unterrichtlich begründeten/dogmatisch gesetzten Wertesystems, sondern um die Orientierungsprobleme von Individuen in Gesellschaften, in denen eben kein fester und verbindlicher Konsens über ein Wertesystem (mehr) herrscht. Eine inhaltliche Prüfung der individuellen Präferenzen tritt zurück zugunsten der Annahme, daß es in jedem Fall nützlich ist, überhaupt klare individuelle Zielperspektiven zu haben. Es geht nicht um systematische Probleme der Ethik, sondern um Orientiertheit im individual-psychologischen Sinne. Damit unterliegt diesem Ansatz ein eher optimistisches Bild der Entwicklung des Menschen: Das ‚an sich‘ gute Individuum muß durch moralische Erziehung nur noch zur Klarheit hinsichtlich seiner Präferenzen gebracht werden. Die Rolle des Lehrers besteht darin, Situationen zu schaffen, in denen der Heranwachsende durch Rückfragen, Erläuterungswünsche etc. zur Auseinandersetzung mit seinem Handeln und den darin eingeschlossenen Präferenzen provoziert wird. Raths u.a. (1966/1976, S. 69-189) präsentieren eine umfassende und praxisnahe Übersicht über methodische Arbeitsformen, die der Lehrer anwenden kann, um den Schülern zur Klärung ihrer Wertpräferenzen zu verhelfen.

3. *Moralische Erziehung als Wertanalyse*: „Wir haben einen Bogen vom sozialen Konformismus zum moralischen Individualismus geschlagen — von der Haltung: ‚Was werden die Nachbarn denken?‘ zu der Einstellung: ‚Tu, was du für richtig hältst‘ — und keines dieser Extreme hat sich als der Weisheit letzter Schluß erwiesen“. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Wertübermittlungs- und dem Wertklärungsansatz bereitet Hall (1979, S. 13) durch diese Formulierungen seine eigene Position vor, die er als „Mittelweg“ bezeichnet: Statt Indoktrination *oder* Relativismus der Versuch, durch geeignete Maßnahmen den Schülern die Implikationen, Voraussetzungen und Folgen von moralischen Entscheidungen analytisch klar zu machen — ohne selbst inhaltlich auf ihre Entscheidungen Einfluß zu nehmen. Aufgabe der Werterziehung durch Wertanalyse ist es, „den Heranwachsenden mit Fertigkeiten auszustatten, Wertprobleme durch logisches, analysierendes Denken und wissenschaftsorientiertes Erforschen zu lösen und qualifizierte Entscheidungen herbeizuführen“ (Mauermann 1985, S. 362). In diesem Ansatz ist es das Ziel der moralischen Erziehung, bei den Schülern die Fähigkeiten zur rationalen Analyse von sowie der rationalen, geregelten Entscheidung in Wertkonflikten aufzubauen. Die inhaltlich systematische Frage nach der Begründbarkeit von Normen tritt zurück. Statt dessen wird gleichsam hilfsweise das Motiv der Analyse von Wertkonflikt- und Entscheidungssituationen sowie die Verpflichtung auf die Einhaltung geregelter Entscheidungsprozeduren in den Vordergrund gestellt (analytische Prozeduraethik). Die Verfahren der Erörterung und Entscheidung bekommen ein großes Gewicht, ihre Beherrschung wird zum eigentlichen Ziel moralischer Erziehung in der Schule. Demzufolge geht es um einen „Unterricht *über* Werte“ (Hall 1979; Hervorhebung E.T.), nicht um Werte *in* Erziehung und Unterricht (vgl. ähnlich Klare/Krope 1977). Der sehr starke rationalistische, wissenschafts(theorie)-orientierte Bias

dieses Verständnisses von moralischer Erziehung ist unverkennbar (vgl. auch Terhart 1983, S. 162ff.).

Hall arbeitet in seinem Buch fünf verschiedene Unterrichtsstrategien aus, für die ausführliche Beispiele und Materialien angeboten werden (Hall 1979, S. 19):

- „— *Die Bewußtwerdungsstrategie* schließt Verfahren ein, die zu einer bewußteren Wahrnehmung der eigenen Person und anderer Personen als Entscheidungsträger führen, und sie fördert die bewußte Erkenntnis der eigenen moralischen Prioritäten und Meinungen anderer.
  
- *Die Gesprächs Strategie* ist eine Methode der Einzelfallanalyse, in der Erfahrungen in bezug auf das Beziehen von Standpunkten und das Verteidigen von Entscheidungen gesammelt werden können.
  
- *Die Argumentationsstrategie* ist eine Methode der Einzelfallanalyse, mit der intellektuelle Fertigkeiten für ein wertbezogenes Argumentieren aufgebaut werden können.
  
- *Die Begriffsbildungsstrategie* ist eine Methode der gezielten Fragestellung, die das Verständnis persönlicher und gesellschaftlicher Wertbegriffe fördern soll.
  
- *Die Spielstrategie* besteht aus Interaktionsspielen und Rollenspielen, mit denen ein sicheres Auftreten in sozialen Situationen erreicht werden soll, die moralische Entscheidungen verlangen".

4. *Moralische Erziehung als Steigerung des Niveaus des moralischen Urteils*: Dieser Ansatz gilt zu recht als z. Zt. sowohl theoretisch wie praktisch am ausführlichsten begründete moralpädagogische Position. Er geht zurück auf den Amerikaner L. Kohlberg, der eine Theorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei Kindern/Heranwachsenden erarbeitet, philosophisch und entwicklungspsychologisch abgesichert sowie auch in ihren pädagogisch-praktischen Konsequenzen erprobt hat. Der zentrale Gedanke ist, daß sich die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (nach einer vor-moralischen Phase) in sechs Stufen entwickelt (1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, 2. instrumentell-relativistische Orientierung, 3. Orientierung an personengebundener Zustimmung, 4. Orientierung an Recht und Ordnung, 5. legalistische Orientierung/Sozialvertrag, 6. Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien), die üblicherweise zu drei größeren Ebenen zusammengefaßt werden: präkonventionelles Niveau (Egoismus), konventionelles Niveau (Konformismus), postkonventionelles Niveau (Universalismus). Regulative Idee dieser Entwicklung ist *Gerechtigkeit*. Auf jeder dieser 6 Stufen ist ein qualitativ anderes, jeweils höheres, d.h. kognitiv komplexeres Niveau der Argumentation über moralische Konfliktsituationen anzutreffen. Diese Entwicklungsabfolge hält Kohlberg für *universell*, d.h. er hat sie in verschiedenen Kulturen angetroffen, er erkennt in ihr eine *Entwicklungslogik*, d.h. nur in dieser Abfolge werden die Stufen durchlaufen (wobei natürlich die kulturspezifischen Inhalte differieren), und er hält sie insofern für *pädagogisch bedeutsam*, als moralische Erziehung sich einerseits an dem jeweils erreichten Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern/Heranwachsenden zu orientieren hat, andererseits jedoch die moralische Entwicklung durch solche Argumente und Arrangements zu fordern in der Lage ist, die bereits der nächsthöheren Stufe entsprechen („+1-Methode“; vgl. zu den theoretischen, methodologischen und pädagogischen Problemen der Theorie Kohlbergs die Sammelbände von Portele 1978; Oser u.a. 1986; Lind/Raschert 1987).

Die folgenden vier Prinzipien einer moralischen Erziehung nach Kohlberg sind der Arbeit von Arbutnot/Faust (1981, S. 139ff.) entnommen; zu didaktisch-methodischen Konsequenzen vgl. auch Rosenzweig (1980) und Aufenanger u.a. (1981).

*Prinzip 1: Unterstütze Entwicklung!* Das wichtigste Prinzip der moralischen Erziehung ist es, die Entwicklung zu höheren Stufen zu unterstützen und damit den Reifegrad des moralischen Urteils zu erhöhen.

*Prinzip 2: Erzeuge kognitive Konflikte!* Moralische Entwicklung wird durch die Präsentation kognitiver Konflikte oder Ungleichgewichte (Disäquilibration) gefördert und nicht durch das didaktische Vermitteln der Eigenarten der verschiedenen Stufen.

*Prinzip 3: Rolle des Lehrers/Erziehers:* Das dritte Prinzip verlangt vom Lehrer/Erzieher (neben der Voraussetzung, prinzipiell selbst ein höheres Niveau des moralischen Urteils als das der Schüler erreicht zu haben) die Bereitstellung von Erfahrungen für Schüler, die bei diesen selbständige Übergänge zu jeweils höheren Stufen des moralischen Urteilens stimulieren.

*Prinzip 4: Ethische Grundsätze:* Moralische Erziehung muß selbst ethischen Grundsätzen folgen. Das vierte Prinzip verlangt deshalb, daß die Rechte von Individuen in jeder Phase der moralischen Erziehung geschützt sein müssen. Dies schließt das Recht ein, über Partizipation auf der Basis eines informierten Konsens zu entscheiden; ebenso besteht das Recht zur Annahme jedweden Wert- oder Überzeugungssystems ohne Furcht vor Nachteilen.

Konkret sieht dies so aus, daß in Form von Gruppendiskussionen vorgestellte moralische Konfliktsituationen („Dilemmata“) von den Schülern erörtert werden, wobei die dahinterstehende Annahme, daß nämlich durch eine intensive (kognitive) Beschäftigung mit moralischem Dilemmata das Niveau der Entwicklung des moralischen Urteils alles in allem steigt, als empirisch erwiesen betrachtet werden kann (vgl. dazu Schläfli u.a. 1985).

*5. Moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre:* Auch dieser Ansatz basiert auf Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils, führt jedoch zu umfassenderen, grundsätzlichen Konsequenzen für die Moralerziehung (nicht nur) in der Schule: Während die Dilemma-Methode eher auf der Ebene der Didaktik und Unterrichtsmethode anzusiedeln ist, geht es bei der Werterziehung durch moralische Atmosphäre darum, auf der Ebene der Schulorganisation Bedingungen zu schaffen, die es den Schülern im Schulleben erlauben, durch Partizipation an Entscheidungen die Bedeutsamkeit moralischer Problemkonstellationen im Alltag sowie die an eigenständige, demokratische Entscheidungen geknüpfte Verantwortung für sich und andere konkret zu erfahren („Just Community“). In einer „gerechten Schul-Kooperative“, die über die üblichen Formen der Schülermitverwaltung weit hinausgeht, wird moralische Erziehung nicht direkt didaktisiert, sondern in einem ebenso zurückhaltenderen wie umfassenderen Sinne indirekt organisiert; sie ist damit nicht ein Ergebnis von Belehrung, sondern von Erfahrung. Die vorgelegten Berichte und Analysen zu solchen Versuchen (nicht nur in Schulen, sondern auch in Gefängnissen und Betrieben) zeigen, daß tatsächlich entsprechende Wirkungen erzielt werden; dies jedoch nur dann, wenn das Programm konsequent durchgehalten, und das heißt: von Lehrern wie auch von der Schulaufsicht auch bei Schwierigkeiten getragen wird. Gerade die letztgenannte Bedingung ist nicht selbstverständlich gegeben, denn eine „gerechte Schul-Kooperative“ steht hinsichtlich ihres organisatorischen Aufbaus und ihren



internen Entscheidungsstrukturen in sehr starkem Gegensatz zur herkömmlichen Schulorganisation. (Für zwei unterschiedlich motivierte Kritiken vgl. Regenbrecht 1986 und Leschinsky 1987).

Abb. 10: Ansätze zur Moralerziehung in der Schule

	moralphilosophische Position	Bild vom Kind/von menschlicher Entwicklung	Aufgabe der Erziehung
<i>Wertübermittlung</i>	materielle Werteethik, der Kritik entzogen, durch Mythos oder Tradition geheiligt	Kindliche Natur als roh und unbehandelt, bedarf notwendig der Führung, nicht selbstverantwortlich, wird mit einem Normsystem gefüllt	Erziehung kann, darf und muß substantiell moralisieren, Zwecke heiligen Methoden; eine solche indoktrinäre Erziehung ist selbst Teil des vorausgesetzten Systems
<i>Wertklärung</i>	Moral wird hauptsächlich in ihre psychologischen Funktion als Orientierungssystem gesehen; eine klare individuelle Moral ist besser als gar keine	optimistische Auffassung: allmählich kommt die ‚an sich‘ gute Natur des Kindes hervor; Recht auf Selbst-Bestimmung	Erziehung hat den Prozeß der Selbstfindung zu unterstützen, darf jedoch keine Normen vorgeben, wohl aber zu Normenbewußtsein anleiten
<i>Wertanalyse</i>	kognitive Klarheit über Normen/ Normenkonflikte steht im Mittelpunkt; Verpflichtung auf Regeln rationalen Entscheidens; keine Aussagen zur Substanz	rationalistisches Menschenbild; Entwicklung der Kognition und des Regelbewußtseins als Garanten von Moralität	Erziehung ist Belehrung über die Implikationen moralischer Probleme und allmählicher Einübung in die Prozeduren geregelter Entscheidung über Nonnen
<i>Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit</i>	zwischen Wertdogmatismus und -relativismus bzw. -individualismus kann allein noch das Prinzip „Gerechtigkeit“ universelle Gültigkeit für sich beanspruchen; die Beurteilung von Gerechtigkeitsfragen ist zuvörderst ein kognitives Problem	der Heranwachsende macht Stufen der Moralentwicklung durch; Entwicklung der kognitiven Komplexität geht einher mit adäquaterem Urteil; moralisches Urteil läßt keine sicheren Prognosen für ein entsprechendes Handeln zu	Erziehung hat sich der Entwicklungslogik einerseits anzupassen, andererseits jedoch den Übergang zur nächsthöheren Stufe zu stimulieren. Dies kann durch Gruppen-Diskussion über moralische Dilemmata und/oder über eine entsprechende Schulorganisation (just community) geschehen
<i>Moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre</i>			

## Literatur

- Arbuthnot, J. B. / Faust, D.: Teaching Moral Reasoning: Theory and Practice. Cambridge: Harper & Row 1981.
- Aufenanger, S. u. a.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München: Kösel 1981.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik (1969). München: Juventa 1972 (12. Auflage 1986).
- Böhm, M.: Konservative Werterziehung. Exemplarische Untersuchungen als Beitrag zur pädagogischen Forschung und zur Konservativismustheorie. Weinheim: Dt. Studien Verlag 1986.
- Hall, R. T.: Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Klare, T. / Kroppe, P.: Verständigung über Alltagsnormen. München: Urban & Schwarzenberg 1977.
- Leschinsky, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Die deutsche Schule 79 (1987), S. 28-43.
- Lind, G. / Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim: Beltz.
- Loser, F. / Terhart, E.: Über die begrenzten Möglichkeiten der Schule. Warnung vor falschen Ansprüchen. In: Lernen. Ereignis und Routine. Jahresheft IV aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlags in Zusammenarbeit mit Klett. Velber 1986, S. 124-127.
- Mauermann, L.: Darstellung und Kritik aktueller Konzepte zur Werterziehung in der Schule. In: Handbuch Schule und Unterricht, Band 7.1, hrsg. Von W. Twellmann. Düsseldorf: Schwann 1985, S. 357-371.
- Oser, F.: Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 489-502.
- Oser, F. u. a. (Hrsg.): Transformation and Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1986.
- Portele, G. (hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1978.
- Raths, L. E. u. a.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht (1966). München: Pfeiffer 1976.
- Regenbrecht, A.: Moralische Erziehung in der Schule. Anmerkungen zur „Kohlberg-Diskussion“. In: Schule heute (1986), H. 2, S. 18-24.
- Rosenzweig, L.: Kohlberg in the classroom: Moral Education Models. In: Munsey, B. (Ed.): Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Birmingham: Religious Education Press 1980, S. 359-380.
- Schläfli, A. u. a.: Does Moral Education improve Moral Judgement? A Meta-Analysis of Intervention Studies using the Defining Issues Test. In: Review of Educational Research 55 (1985), S. 319-352.
- Terhart, E.: Unterrichtsmethode als Problem. Weinheim: Beltz 1983.

## M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

### 4.3 Hans-Joachim Werner: Vorbildebenen

(Auszüge aus: Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft. Darmstadt 2002, S. 206-209)

Es zeigt sich bei alledem der besondere Stellenwert, den die Person des Erziehers im Erziehungsprozess einnimmt. Es handelt sich hier um eine grundsätzlich andere Situation als bei irgendeinem Sachunterricht. Zwar wird auch hier der Lerneffekt in der Regel größer sein, wenn die Schüler neben der fachlichen Kompetenz das sachliche Interesse des Lehrers spüren; darüber hinaus aber wird nicht erwartet, dass der Lehrer persönlich „hinter“ dem steht, was er im Unterricht vermittelt. Er muss nicht zu Hause lateinisch sprechen, wenn er Latein unterrichtet, er muss nicht seine Ferien in den Ländern verbringen, über die er im Geographieunterricht spricht, und er muss sich kein Haustier halten, wenn er als Biologielehrer über domestizierte Wildtiere spricht. Aber er muss mit seiner ganzen Person, d.h. auch in seinem persönlichen Leben, vom Wert der Wahrhaftigkeit überzeugt sein, wenn er seinen Schülern diesen Wert vermitteln will. Entdecken diese das Gegenteil, so wird der Unterricht über dieses Thema sinnlos. Im Grunde haben wir hier auf einer weniger exponierten Ebene die Situation des Sokrates vor uns: Auf das Drängen seiner Freunde und Schüler, die von ihnen organisierte Gelegenheit zur Flucht aus dem Gefängnis, also zu einem ungesetzlichen Akt zu nutzen, lässt Sokrates die Gesetze als fiktive Dialogpartner auftreten, die ihn fragen, über welche Themen er im Falle einer Flucht noch seine berühmten Gespräche mit seinen Schülern führen möchte: „Willst du dich ihnen ... nähern und schamlos genug sein, dich mit ihnen in Unterhaltungen einzulassen - aber in was für Unterhaltungen denn, Sokrates? Etwa solche wie hier, daß an Wert für die Menschen nichts über Tugend und Gerechtigkeit, über Ordnungsnormen und Gesetze gehe? Und glaubst du nicht, daß Sokrates da eine traurige Figur abgeben würde?“ (Platon. Kriton 53 c).

Wenn wir die Beziehung des Sokrates zu seinen Gesprächspartnern in dieser Szene als ein Lehrer-Schüler-Verhältnis betrachten dürfen, so wird hier offenbar zum Ausdruck gebracht, dass die Wirkung, die der Lehrer bei der Besprechung ethischer Themen auf die Schüler ausübt, von seiner eigenen Einstellung abhängt. Es wird von ihm nicht nur allgemein verlangt, dass er in die Beziehung eintritt, sich also als Teil eines „Zwischen“ begreift, sondern dass er auch persönlich für das eintritt, was er inhaltlich seinen Schülern vermitteln will. Die Einflusslinien entsprechen der Struktur der menschlichen Einstellung: da, wo es *nur* um Kenntnis und Erkenntnis geht, genügt die kognitive Kompetenz des Lehrers; da, wo es aber zusätzlich um das Verhalten geht, ist das Verhalten des Lehrers selbst, letztlich seine gesamte Einstellung mit „Kopf, Herz und Hand“ gefragt. So ergibt es für Sokrates keinen Sinn, weiter über den Wert der Polis zu sprechen, wenn er selbst die Gesetze missachtet, oder die These zu vertreten, der Tod sei nichts Schlimmes, wenn er selbst aus Furcht vor dem Tod aus dem Gefängnis flieht. Eine gewisse Vorbildhaftigkeit ist hier ohne Zweifel mit im Spiel.

Ergibt sich aber nicht eine groteske Überforderung, wenn man dies ungeschmälert auf die Lehrer-Schüler-Beziehung überträgt? Soll im Ernst gesagt werden, dass ein Lehrer, der vorbildhafte Züge in der Person des Sokrates, in der Person Albert Schweitzers oder in der Person Mutter Teresas entdeckt, selbst bereit sein müsse, aus dem Schierlingsbecher zu trinken, in den afrikanischen Urwald oder nach Indien zu gehen, um dort Kranken und Armen zu helfen? Das wäre unsinnig und würde moralische Erziehung prinzipiell zu einem hoffnungslosen Unternehmen machen.

Die sich hier zeigende Überforderung lässt sich in mehreren Stufen darstellen. Zunächst ist zu sagen, dass auch einzelne vorbildliche Figuren nicht den ganzen Gehalt eines

Wertes ausschöpfen können. Selbst die Idealgestalt eines Albert Schweitzer bedeutet qualitativ und quantitativ keine vollständige Realisierung der von ihm beschworenen „Ehrfurcht vor dem Leben“. Erst recht wäre es absurd, dies einem Lehrer abzuverlangen. Täte man es doch, so würde man eine konkrete menschliche Person als ein Ideal im Sinne Kants betrachten: als eine „Idee, nicht bloß in concreto, sondern in individuo. d.i. als ein einzelnes, durch die Idee allein bestimmtes, oder gar bestimmtes Ding“ (Kant, Kritik der reinen Vernunft 1983, 512 f.). Eine Überforderung finden wir auch auf der darunter liegenden Stufe. Wir nehmen auch eine Idealisierung vor, wenn wir die genannten Personen zwar nicht als vollkommene Individualisierungen bestimmter Werte deuten, aber doch nur die positiven *Wertentsprechungen* an ihnen wahrnehmen. Albert Schweitzers Leben ist wesentlich bestimmt durch Zuwendung zu Kranken, durch Ehrfurcht vor dem Leben in den verschiedensten Formen, aber es ist nicht *nur* durch diese Haltungen bestimmt.

Wir finden darüber hinaus Persönlichkeitszüge und Aktivitäten, die damit wenig zu tun haben und auch menschliche Schwächen offenbaren. Um ihn als reales Vorbild überhaupt akzeptieren zu können, muss man die Idealisierung gleichsam aufheben, ihn als wirklichen Menschen mit seinen Schwächen wahrnehmen. Schon aus diesem Grund sind Biographien solcher Personen, die auch die weniger vorbildlichen Seiten nicht verschweigen, pädagogisch von großer Bedeutung. Sie erzielen in der Regel größere Wirkung als idealisierende Darstellungen, durch die man sich überfordert oder getäuscht fühlt. Aber selbst wenn man dies berücksichtigt und Personen mit Vorbildcharakter in ihren realen Lebensbezügen, Aktivitäten und in der Vielheit ihrer charakterlichen Merkmale sieht, stellen sie immer noch eine Überforderung dar. Es gibt große Persönlichkeiten, die uns auch in ihrer nicht idealisierten Größe leicht überfordern. Wir müssen Sokrates, Albert Schweitzer oder Mutter Teresa nicht idealisieren, um uns durch sie als Vorbilder überfordert zu fühlen. Diese Überforderung stellt sich dann ein, wenn wir die Vorbildfunktion zu eng deuten: werden wie sie, das tun, was sie taten. Sie stellt sich nicht ein, wenn wir die Vorbildfunktion in einem weiteren Sinne auffassen: Übereinstimmung von Reden und Leben bzw. Handeln bei Sokrates, in konkreten Situationen sich darstellende Nächstenliebe und Hilfsbereitschaft bei Albert Schweitzer und Mutter Teresa. Die Gelegenheit zu solchen Haltungen und Handlungen bietet sich nicht nur bei Entscheidungen, die den ganzen Lebenseinsatz erfordern, sondern auch in kleinen, unscheinbaren Situationen. Gefordert werden keine moralischen Extremleistungen, sondern Zeichen der Übereinstimmung von Sprechen und Handeln, Zeichen dafür, dass Lehrer das, was sie lehrend vermitteln, auch selbst für wichtig und richtig halten. Soweit Lehrer selbst Vorbildfunktionen zu erfüllen haben, wird von ihnen nicht mehr gefordert als eben dies. In ihrer Lebenseinstellung muss ihre Wertorientierung konkret erkennbar sein, ohne dass sich diese in großen und spektakulären Aktionen äußern müsste und ohne dass immer *nur* die Wertgebundenheit des Daseins im Zentrum stehen müsste. Ist sie aber überhaupt erkennbar, so akzeptieren die Schüler auch leichter Schwächen von Lehrern, sie tolerieren im Einzelfall auch Situationen, in denen Lehrer etwas vermitteln müssen, was sie für ihr eigenes Leben nicht übernehmen. Ohne dass die Diskrepanz zwischen Leben und Lehren zur Grundkonstellation werden darf, kann es so z. B. vorkommen, dass ein Lehrer über die gesundheitsschädigenden Wirkungen des Rauchens spricht und selbst Raucher ist. Die von ihm auch in diesem Fall verlangte Kongruenz zwischen Reden und Tun wird nur in seltenen Idealfällen so aussehen, dass er dann eben das Rauchen aufgibt, sondern so, dass er die Dissonanz zwischen Lehren und Tun nicht verschweigt, also seine eigenen Schwächen nicht verbirgt, ohne sie auf der anderen Seite demonstrativ zur Schau stellen. In einem solchen Fall kann er natürlich nicht mehr Vorbild sein, bewahrt aber seine Glaubwürdigkeit. Wenn Buber in der „Rede über das Erzieherische“ sagt, der Lehrer brauche „keine der Vollkommenheiten zu

besitzen, die sie (= die Kinderseele) ihm etwa anträumt; aber er muss wirklich da sein“ (Buber 1986, 40), so dürfen wir das auch in diesem Sinne verstehen: präsent sein mit der ganzen Person, zu der Stärken *und* Schwächen gehören mit Ausnahme der Schwäche, die sich selbst bewusst verstellt und verschweigt.

### **Literatur**

Buber, M.: Reden über Erziehung, in: Werke, Bd. I, Heidelberg 1986.

Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft, in: Werke, Bd. 4, Hrsg. W. Weischedel, Darmstadt 1983.

Platon: Kriton, in: Sämtliche Dialoge, Bd. I. Hrsg. O. Apelt, Hamburg 4. Aufl. 1988.

## M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

### 4.4 Canadian Olympic Association 1989: Zehn Grundsätze der Fairplay-Erziehung

(Aus: Dorothea Lutter/Artur Hotz: Erziehung zu mehr Fairplay, Bern 1998, S. 18)

- 1 Fairplay ist Ausdruck einer menschlichen Haltung, die sich im achtsamen Verhalten gegenüber sich selbst, gegenüber anderen, aber auch gegenüber der Um- und Mitwelt ausdrückt. Fairplay beweist sich im Sport, aber nicht nur!
- 2 Fairplay ist die Kernqualität der Einstellung im zwischenmenschlichen und weltbezogenen Bereich! Appelle, Verbote oder Strafen sind keine probaten Mittel, sie sind situationsübergreifend und mit Dauerwirkung zu fördern! Es müssen handlungswirksamere Methoden gewählt werden!
- 3 Faires Verhalten setzt bestimmte Fähigkeiten voraus! «Achtsamkeit», «Ehrlichkeit», «Selbstvertrauen», «Rücksichtnahme», «Verlieren-können» und «Einfühlungsvermögen» («Empathie») sind diese Voraussetzungen, die es dazu braucht, und die es gezielt zu fördern und zu entwickeln gilt! Moralisches Lernen bedeutet stets Arbeit an der eigenen Persönlichkeit! Faires Verhalten kann letztlich nicht gelehrt, dafür aber vorgelebt und gelernt werden!
- 4 Diese Fähigkeiten werden in einer Unterrichtsatmosphäre gefördert, in der Kameradschaftlichkeit, Offenheit und Verständnis möglich ist!
- 5 Dem Erfolgssprinzip, das sich in «Konkurrenz», «Sieg» und «Niederlage» ausdrückt, muss die Schärfe genommen werden! Vielmehr müssen auch das Wohlbefinden, das Zusammenspiel, das Spielerlebnis, die Qualität eines Spiels überhaupt sowie die inneren «Sensationen» angestrebt, betont, hervorgehoben und gepflegt werden!
- 6 Nicht nur *was* wir tun ist wichtig, sondern vor allem: *wie* wir es tun!
- 7 «Wir sind die Vorbilder!» - Nicht unsere Worte, sondern die Art, wie wir mit den Schüler/innen umgehen, und die Art, wie wir Konflikte lösen, macht uns glaubwürdig!
- 8 Moralisches Handeln setzt Selbständigkeit und Verantwortungsgefühl voraus! Dafür müssen Lerngelegenheiten geschaffen werden, beispielsweise bei der Mitgestaltung des Unterrichts oder bei der Festlegung formeller und informeller Regeln!
- 9 Die Bereitschaft und Fähigkeit, Konflikte lösen zu können, muss frühzeitig gefördert werden! Konflikte dürfen nicht nur negativ bewertet werden; sie können und müssen auch als Chance zur Veränderung und zur Entwicklung, aber auch als Herausforderung, noch mehr am Thema «Fairplay» zu arbeiten, aufgefasst werden!
- 10 Ziel der Fairplay-Erziehung muss es auch sein, weniger Schiedsrichter einzusetzen, nicht mehr! Der Schiedsrichter sollte in jeden Einzelnen von uns «transplantiert» werden! Dies kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

«Jeder achtet darauf, dass er von seinem Nachbarn nicht betrogen wird.

Aber es kommt der Tag, an dem er anfängt, darauf zu achten, dass er seinen Nachbarn nicht betrügt.»

## M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

### 4.5 Johan Steenbergen: Fairness, Werte und Normen

Eine mögliche Typologie von Unfair Play

(aus: Lichamelijke opvoeding, 22, August 2003, S. 396-399)

#### **Spielverderber, Kalkulierer, Falschspieler ...**

In der Verdeutlichung von Fair Play beschreitet Johan Steenbergen einen etwas ungewöhnlichen aber interessanten Weg. Er versucht, eine Typologie von unfairen statt fairen Spielern zu erstellen. Dies ergibt eine sehr klare Beschreibung mit vielen Beispielen aus der Praxis von Sport und Sportunterricht. Durch diese Vorgehensweise wird der Unterschied zwischen fair und unfair erheblich konkreter und deutlicher.

Hin und wieder taucht die Diskussion über Werte und Normen auf, um oft auch genau so schnell wieder zu verschwinden. In der Politik geht es nicht selten darum Versuchsballons steigen zu lassen, die, nachdem die Regierung gebildet wurde und die Wirtschaftslage kritischer wird, genau so schnell wieder leer laufen, wie sie aufgeblasen wurden. Innerhalb des Sports wurde bereits lange Zeit, bevor der Staat auf Anstand und Umgangsformen hämmerte, eine Untersuchung nach Werten und Normen durchgeführt und hierzu ein Aktionsprogramm entwickelt. So wurde in der Periode von 1993 bis 2001 eine ausführliche Untersuchung nach Werten und Normen im Sport durchgeführt <sup>1)</sup>. Und auch politisch wird mit dem Programm „Sportiviteit & Respect“ (Fairness & Respekt) versucht, die Bedeutung von bestimmten Werten und Normen innerhalb des Sports hervorzuheben und die Befolgung dessen zu stimulieren <sup>2)</sup>. Einer der Leitlinien dieses Aktionsprogramms, worauf in dem Artikel von Lieke Vloet ausführlicher eingegangen wird, ist das Stimulieren von Fair Play innerhalb des Sports.

Nun ist es so, dass in Programmvorlagen, Fair Play Kampagnen, Broschüren und sporttheoretischen Texten nicht eine einzige gemeinsame Auffassung über Fair Play vertreten wird. Oft werden verschiedene Akzente gelegt, wobei am meisten ins Auge springt, dass in sportphilosophischen Publikationen Fair Play „schmäler“ aufgefasst wird als in (den meisten) Programmvorlagen oder Fair Play Kampagnen <sup>3)</sup>. In diesem Beitrag führe ich nicht die Diskussion über die Frage, ob Fair Play schmal oder breit aufgefasst werden muss - dieses ist bereits anderweitig ausführlich zur Sprache gekommen (Buisman, 2002; Steenbergen, Van Hilvoorde & Tamboer, 1995). Fair Play wird hier eher eingeschränkt gesehen. Das heißt, dass (1) Fair Play sich nur auf Sportarten mit einem Wettkampfcharakter bezieht und (2) dass primär von der eigenen Sportart aus argumentiert wird <sup>4)</sup>. In der Verdeutlichung von Fair Play richte ich mich nicht an Coaches, Trainer oder Eltern - obwohl auch diese sich fair und unfair verhalten können - sondern vor allem an Spieler. Wann benimmt sich ein Spieler fair oder unfair innerhalb des Sports? In der Verdeutlichung von Fair Play beschreite ich einen etwas ungewöhnlichen Weg; ich versuche eine Typologie von unfairen und fairen Spielern zu erstellen.



### **Spieler müssen sich an die geschriebenen Regeln halten**

Wenn wir Sport betrachten, sehen wir in den meisten Fällen sich bewegende Menschen, die miteinander den Kampf aufnehmen. Dieser Kampf ist kein existentieller, sondern ein symbolischer Kampf, der bestimmten geschriebenen und ungeschriebenen Regeln unterworfen ist. Die Art und Weise, wie Spieler mit diesen geschriebenen und ungeschriebenen Regeln umgehen, bringt etwas über Fair Play zum Ausdruck. Fair Play wird u. a. kurz umschrieben als „Spielen nach und im Sinne von Regeln“. Zuerst etwas mehr über „sich an geschriebenen Regeln halten“. In Hinsicht auf die Spielregeln besteht faktisch kein Skeptizismus, weil diese die Basis des Sports bilden. Jeder Spieler muss auf jeden Fall zeigen, dass er die für diese bestimmte Sportart vereinbarten Spielregeln akzeptiert. Weil Regeln die Aktivität erst möglich machen, kann ohne Akzeptanz dieser Regeln keine Rede von einem Wettkampf sein, und schon gar nicht von einem Wettkampf mit gleichen Chancen. Jeder Spieler der an einem Sportwettkampf teilnimmt, muss sich an die vereinbarten Regeln halten.

Wenn wir Fair Play jedoch nur als „sich an die geschriebenen Regeln halten“ verstehen, dann impliziert dies, dass jeder Verstoß gegen die Spielregeln als unfair angesehen werden muss. Dies ist jedoch nicht der Fall. Wenn wir den Sportalltag betrachten, dann wird deutlich, dass nicht jeder Sportler, der gegen die Regeln verstößt, unfair spielt. Unter der Bedingung, dass Spieler über die Regeln informiert sind, muss immer die Rede sein von einer deutlichen Absicht gegen die Regeln zu verstoßen. Innerhalb des Sports gibt es zahlreiche Regelverstöße die nicht mit Absicht begangen werden. Zum Beispiel beim Versuch, jemanden den Ball beim Basketballspiel wegzunehmen, berührt man kurz den Körper des Gegenspielers. Oder ein Sliding auf den Ball wird nicht korrekt ausgeführt, wodurch auch die Beine des Gegenspielers leicht berührt werden. Diese Regelwidrigkeiten werden im Sportalltag nie oder selten als unfair angesehen, weil es nicht die Absicht vom Spieler ist, gegen die Regeln zu verstoßen - sie sind „ethisch neutral“ (Court, 1992; Gabler, 2001). Abhängig von der Art und Weise wie (absichtlich) gegen die Regeln verstoßen wird, ist es möglich eine Typologie von unfairen Spielern zu entwickeln. Ein primärer Unterschied kann zwischen dem Spielverderber, dem Kalkulierer und dem Falschspieler gemacht werden.





... den Ball wohl oder nicht absichtlich mit dem Fuß spielen ...

### **Der Spielverderber**

Der Spielverderber ist ein „Spieler“, der sowohl den Spielregeln als auch dem intrinsischen Ziel der betreffenden Sportart gleichgültig gegenüber steht. Ein Spielverderber ist nicht jemand, der innerhalb des Sports Regelwidrigkeiten begeht, sondern der die Regeln und das intrinsische Ziel der betreffenden Sportart überhaupt nicht erkennt<sup>5)</sup>. Der Spielverderber legt einen Skeptizismus im Hinblick auf die Regeln und auf das intrinsische Ziel an den Tag, wodurch die Sportpraxis auseinander fällt. Innerhalb des Sports finden wir diese Pseudo-Spieler nicht oft vor. Während des Sportunterrichts begegnen wir ihnen häufiger. Der Schüler zum Beispiel, der keine Lust hat, die betreffende Sportaktivität auszuüben und folglich ständig gegen die Regeln verstößt und nicht versucht, der Spielidee oder der Spielintention nachzustreben.

### **Der Kalkulierer**

Innerhalb des Sports begegnen wir regelmäßig Spielern, die gegen die Regeln verstoßen mit der Absicht, einen strategischen Vorteil zu erzielen (Fraleigh, 1982; Loland, 2002; Simon, 1991). Zuerst ein Beispiel um deutlich zu machen, über welche Regelwidrigkeit wir hier sprechen. Beim Fußball wird ein Spieler, der im Alleingang auf den Torwart zugeht, unmittelbar vor dem Elfmeterraum gefoult. Der Spieler, der die Regelwidrigkeit begeht, wird vom Feld verwiesen und die Gegenmannschaft erhält einen direkten Freistoß. Dieser Verstoß wird als strategisch oder taktisch bezeichnet, weil die verhängte Strafe des Spielers gegen das Abwenden eines (nahezu) sicheren Tors aufwiegt. Während des Fußballs hat die eine Mannschaft im Mittelfeld Ballverlust erlitten, wodurch die Gegenmannschaft den Angriff mit einer Mehrheit übernehmen kann. Der Spieler wird dann häufig gefoult mit der Absicht, den Angriff zu unterbrechen und auf diese Weise die eigene Mannschaft zu gruppieren. Eine gelbe Karte wiegt dann gegen die Gefahr auf, Überlegenheit durch die Gegenmannschaft zu kreieren und die Möglichkeit ein Tor zu erzielen. Es handelt sich also um absichtliche Regelwidrigkeiten, wobei der Regelverstoßer zwischen den Kosten (= Strafmaß) und dem Nutzen der Regelwidrigkeit (= in Ballbesitz gelangen, abwenden eines Tors) kalkuliert. Dieser Spieler, den wir als „den Kalkulierer“ betiteln können, verstößt absichtlich, jedoch auf eine offene Art gegen die Regeln, mit dem Ziel, einen strategischen Vorteil zu erreichen<sup>6)</sup>.

## Der Falschspieler

Neben dem „Spielverderber“ und dem „Kalkulierer“ gibt es auch noch den „Falschspieler“. Auch dieser „Spieler“ verstößt gegen die Regeln, aber die Art wie, unterscheidet sich wesentlich vom Spielverderber und Kalkulierer. Zuerst einige Beispiele von Falschspielern. Während einer Partie Golf verschwindet der Ball eines Spielers weit außerhalb des Fairways. In dem Moment, wo sein Gegner es nicht bemerkt, legt er den Golfball an einen günstigeren Platz um das Loch mit weniger Schlägen zu erreichen. Zwei Tennisspieler treten in einem Tennismatch ohne Schiedsrichter gegeneinander an. Einer der beiden Spieler droht zu verlieren. Um dies zu verhindern, gibt er gelegentlich einen Ausball, der im Grunde im Spiel ist. Ein drittes Beispiel von falschem Spielen ist die so genannte „Schwalbe“ (vor allem) beim Fußball. Ein Spieler lässt sich ohne regelwidrige Berührung durch den Gegenspieler fallen, in der Hoffnung, damit einen Freistoß, vor allem aber einen Strafstoß zu schinden. Mit dieser Aktion wird nicht nur auf unechte Weise ein Strafstoß „organisiert“, sondern auch oft ein unschuldiger Spieler mit einer gelben oder roten Karte bestraft. So gibt es mehrere Beispiele aus dem Sportbereich bei denen die Rede von falschem Spielen ist. Vergleichbar ist, dass die Spieler auf das intrinsische Ziel ausgerichtet sind, darauf jedoch so fokussiert sind, dass sie bei der Umsetzung dieses Ziels Mittel anwenden, die aufgrund der geschriebenen Regeln verboten sind.



## Gegenseitige Unterschiede

In dieser letzten Hinsicht unterscheidet sich ein Falschspieler von einem Spielverderber. Der Spielverderber hält sich nicht an geschriebene Regeln und erlaubte Mittel und er ist auch nicht auf das intrinsische Ziel der betreffenden Aktivität ausgerichtet.

Im Gegensatz zu dem Spielverderber gibt der Falschspieler vor, den Wettkampf zu spielen, wodurch der Fortlauf gewahrt wird (vgl. Huizinga, 1952; Suits, 1978). Stärker noch, dem Falschspieler ist alles an dem Fortlauf des Wettkampfes oder des Spiels gelegen, ohne dass die Regelwidrigkeit bemerkt wird.

Was ist der Unterschied zu dem kalkulierenden Spieler? Auch dieser „Spieler“ ist, genau wie der Falschspieler, auf das intrinsische Ziel ausgerichtet und setzt Mittel ein, die aufgrund der geschriebenen Regeln verboten sind. In erster Linie verstößt der Falschspieler, im Gegensatz zu dem Kalkulierer, heimlich gegen die Regeln. Der Falschspieler benutzt unerlaubte Mittel, wovon nur er und nicht der Gegner Ahnung hat. Die Bedingungen, unter denen dieser Spieler mit dem anderen Spieler den Kampf angeht, ändert er einseitig zu seinem Vorteil. Der Falschspieler bestimmt selbst, an welche Regeln er sich halten oder nicht halten möchte und welche Mittel er anwendet bzw. nicht anwendet um das intrinsische Ziel zu realisieren und das alles in einer heimlichen Weise (Dixon, 2001; Feezell, 1988; Fraleigh, 1982; Heringer, 1990). Ein

zweiter Unterschied zu dem kalkulierenden Regelverstoßer ist, dass der Betrüger versucht, die Strafe der Regelwidrigkeit zu umgehen. Wo der kalkulierende Spieler die Strafe in Kauf nimmt, versucht der Falschspieler dieser gerade zu entgehen. Die charakteristische Eigenschaft eines Falschspielers ist also, dass er mutwillig und heimlich gegen die geschriebenen Regeln verstößt, mit der Absicht einen unechten Vorteil gegenüber seinem Gegner zu erzielen. Der Falschspieler verhält sich, als ob er den Wettkampf unter den gleichen Bedingungen spielt, aber faktisch ändert er die Regeln einseitig zu seinem Vorteil. Hierdurch ist nicht mehr die Rede von einem unter den gleichen Konditionen durchgeführten geteilten Test (Dixon, 2001; Feezell, 1988; Rosenberg, 1995; Simon, 1991).

Insoweit eine erste Typologie von Sportlern, die unfair spielen. Aufgrund des Charakters der Regelwidrigkeit ist jemand, der unfair handelt, ein Spielverderber, ein Kalkulierer oder ein Falschspieler. Sind nun alle Handlungen, die wir in der Sportpraxis fair nennen als „sich an die Regeln halten“ anzusehen, und alle Handlungen, die wir als unfair bezeichnen, innerhalb einer dieser drei Kategorien unterzubringen? Nein. Die Typologie kann noch etwas erweitert werden.

### **Der Kleinigkeitskrämer**

Spielt jemanden fair, der sich an die Regeln hält, aber nicht auf das intrinsische Ziel der betreffenden Aktivität ausgerichtet ist? In formeller Hinsicht ja; er verstößt immerhin gegen keine einzige Regel. Aber so jemand kann doch schwer als ein „echter“ Spieler angesehen werden, ungeachtet dessen, dass es sich hier nicht um einen Spielverderber, Kalkulierer oder Falschspieler handelt. Sport ist auch immer das Bestreben mehr Tore zu erzielen als die Gegenmannschaft, schneller als der andere zu sein oder, allgemein gesagt, zu versuchen, den anderen auszustechen. Diese primäre Ausrichtung auf das intrinsische Ziel geht genau wie das „sich an die Regeln halten“ aus dem spezifischen Charakter des Sports selbst hervor (De Wachter, 1983; Heringer, 1990; Loland, 2002). Ein Spieler, der sich zwar an die geschriebenen Regeln hält, jedoch nicht versucht, das intrinsische Ziel des Sports zu realisieren, wird ein „Tändler“ oder ein „Kleinigkeitskrämer“ genannt. Dieser zeigt eine Haltung, wobei das intrinsische Ziel des Sports ihn kalt lässt. Dies kann, wie auch der Verstoß gegen die geschriebenen Regeln, ebenso als eine Art Spielverderben bzw. Unfair Play angesehen werden.



## **Der Geradlinige**

Bis jetzt wurde viel über die geschriebenen Regeln und das intrinsische Ziel der betreffenden Sportart gesprochen. Innerhalb des Sports gelten jedoch auch immer bestimmte ungeschriebene Regeln. Diese ungeschriebenen Regeln bringen etwas über die Konventionen und Traditionen der betreffenden Sportart zum Ausdruck, die nicht in einem Regelwerk festgelegt sind, und das bedeutet zum Beispiel, dass es innerhalb des Sports zahlreiche Situationen gibt, in denen die Spieler nach eigenem Ermessen wählen müssen wie zu handeln ist, ohne dass die geschriebenen Regeln dies vorschreiben (Gabler, 2001; Gebauer, 1993; Gerhardt, 1993). Den Ball ins oder nicht ins Aus schießen, wenn ein Gegenspieler verletzt am Boden liegt? Den Ball zurück oder nicht zurückwerfen zu der Mannschaft, die zuletzt im Ballbesitz war? Den anderen während eines Tennisspiels durch lautes Reden oder Husten aus der Konzentration bringen oder nicht? Dem Schiedsrichter mitteilen, wenn ein Ball des Gegners als Ausball gesehen wird, der eigentlich im Spiel war oder nicht? Dem Gegenspieler einen Reserveschläger geben oder nicht, wenn dieser keinen Schläger mehr hat, weil die Saite gerissen ist?

Fair Play als „sich an die geschriebenen Regeln halten und eine primäre Ausrichtung auf das intrinsische Ziel des Sports“ ist schon eine notwendige, jedoch keine ausreichende Typisierung von Fair Play. Auch ist immer die Rede vom Spielen im Sinne der Regeln, eine Auslegung, die sich oft pro Sportart unterscheidet. Mit diesem so genannten Ethos kommen also die Tradition und die Konventionen des spezifischen Sports ins Bild, die nicht in den Regeln festgelegt sind, jedoch mitbestimmen, was innerhalb des Sports als fair und unfair gilt (D'Agostino, 1981; Loland & McNamee, 2000). Obwohl Regeln innerhalb des Sports verpflichten, dass Spieler auf eine bestimmte Weise agieren, haben sie keinen absoluten Status - sie können vorübergehend aufgehoben werden, zum Beispiel aus Achtung oder Respekt für die Gesundheit des Gegners. Die formale Rolle, die die Spieler innerhalb des Sports übernehmen, ist also immer eine, die relativ festgelegt ist, und diese kann, wenn die Situation es verlangt, zu jeder Zeit aufgegeben werden.

Ein Spieler, der nur buchstäblich nach den Regeln und nicht im Sinne der Regeln spielt, zeigt eine Attitüde in Hinsicht auf den Wettkampf, die auch als „Gamesmanship“ bezeichnet wird (Butcher & Schneider, 1998; Dixon, 2001) oder „Geradlinigkeit“. Ein derartiger Spieler, der das Spielen im Sinne der Regeln nicht erkennt, ist eine „Gamesperson“ (ibid.) oder ein „Geradliniger“. Der Geradlinige ist primär auf Gewinnen ausgerichtet und wird alles machen, was innerhalb der Regeln gerade noch erlaubt ist. In seiner primären Ausrichtung auf Gewinnen verstößt ein Geradliniger also gegen keine geschriebene Regel, sondern das Spielen im Sinne der Regeln lässt ihn kalt.





### Zum Schluss

In diesem Artikel ist eine mögliche Typologie von Spielern, die unfair handeln, erstellt worden. Zusammengefasst handelt es sich um die folgende Fünfteilung:

- *Der Spielverderber:* ein Spieler, der sowohl gleichgültig in Hinsicht auf die Regeln als auch auf das intrinsische Ziel der Aktivität ist.
- *Der Kalkulierer:* ein Spieler, der zwar auf das intrinsische Ziel ausgerichtet ist, aber dabei öffentlich gegen geschriebene Regeln verstößt und auch die verhängte Strafe einkalkuliert, jedoch unter der Bedingung, dass diese gegen den Nutzen der Regelwidrigkeit aufwiegt.
- *Der Falschspieler:* ein Spieler, der zwar auf das intrinsische Ziel ausgerichtet ist, aber in heimlicher Weise gegen die Regeln verstößt und versucht, die Strafe zu umgehen.
- *Der Kleinigkeitskrämer:* ein Spieler, der sich zwar an die Regeln hält, aber das intrinsische Ziel der Aktivität lässt ihn völlig kalt.
- *Der Geradlinige:* ein Spieler, der zwar primär auf das intrinsische Ziel der Aktivität ausgerichtet ist und gegen keine einzige geschriebene Regel verstößt, jedoch nicht nach oder im Sinne der Regeln spielt.

Die erstellte Typologie hat einen idealtypischen Charakter. So können sich bei einem Spieler Mischformen ergeben und zudem gelten innerhalb des Sports Konventionen, die dafür sorgen, dass hier als unfair angesehene Handlungen doch akzeptiert werden. Aus diesen Konventionen heraus wird dann manchmal mehr erwartet, als innerhalb der Regeln vorgeschrieben ist (Spielen im Sinne der Regeln), aber manchmal wird auch mehr erlaubt, als die Regeln eigentlich zulassen. So kommen im Sport eine Vielzahl von Handlungen vor, die, obwohl diese innerhalb der Typologie als unfaire Handlungen einzuordnen sind, durchaus akzeptiert werden.

Beim Basketball ist es üblich, dass in den letzten vier Minuten des Spiels strategische Regelwidrigkeiten an Spieler eines Teams, das knapp vorne liegt, begangen werden. Der Spieler, gegen den das persönliche Foul gemacht wurde, darf zwei freie Würfe als Kompensation für das gemachte Foul nehmen. Häufig wird versucht, das Foul an einem Spieler, der schlecht in der Verwendung der freien Würfe ist, zu begehen, wodurch die Chance am größten ist, dass der freie Wurf das Ziel verfehlt und das Team, das zurück liegt, in Ballbesitz kommt. Dies ist ein Beispiel einer strategischen Regelwidrigkeit, die beim Basketball oft akzeptiert wird und hier auch nicht direkt als unfair gilt - derartige Verstöße gehören zum Ethos vom Basketball. So

gibt es mehrere Beispiele aus dem Sport, bei denen sich immer zeigen wird, dass die Grenze zwischen fairem und unfairem Handeln nicht immer leicht zu ziehen ist - oft weniger einfach als die hier beschriebene Typologie von Unfair Play vermuten lässt. Welche Regelwidrigkeiten letztendlich akzeptiert oder nicht akzeptiert werden und was als fair oder nicht fair angesehen wird, ist auch immer abhängig von Traditionen, Konventionen und der Geschichte des Sports bzw. des spezifischen Ethos des Sports (D'Agostino, 1981; Loland & McNamee, 2000).

Ich schließe mit folgender Behauptung. Jede Handlung eines Spielers, die in der Sportpraxis unfair genannt wird, ist innerhalb der erstellten Typologie einzuordnen, umgekehrt gilt jedoch nicht, dass jede (unfaire) Handlung, die in der Typologie vorkommt, in der Sportpraxis auch tatsächlich als unfair angesehen wird.

Johan Steenbergen ist Sportwissenschaftler/Sportphilosoph und hat ein Beratungs- und Untersuchungsbüro.

### **Fußnoten**

- 1) Eine Übersicht und die Ergebnisse dieses Programms in: Steenbergen, Buisman, De Knop & Lucassen (1998) en Steenbergen, De Knop & Elling (2001).
- 2) Eine Darstellung dieses Aktionsprogramms in: „Sportiviteit & Respect“: NOC\*NSF (2003).
- 3) Im Mehrjahresprogramm „Sportiviteit & Respect“(NOC\*NSF 2003) wird von einer schmalen Auffassung von Fair Play ausgegangen.
- 4) Wenn im Text von „Sport“ gesprochen wird, dann wird hiermit „Sport in diversen Wettkampfformen“ gemeint.
- 5) Mit dem intrinsischen Ziel einer Aktivität wird das Ziel gemeint, dem bei der betreffenden Sportart nachgestrebt wird. Zum Beispiel bedeutet das für den Fußball, mehr Tore zu schießen als die Gegenmannschaft, für das Eisschnelllaufen eine so schnell wie mögliche Zeit zu laufen und beim Kugelstoßen, so weit wie möglich zu werfen. Im Text werden manchmal synonyme Begriffe wie „Spielidee“ oder „Spielintention“ verwandt.
- 6) Um den taktischen Verstoß zurück zu drängen und diesen soweit wie möglich zu vermeiden, ist es wichtig, da wo möglich, dem Regelverstoßer den Vorteil weg zu nehmen. Sachlich betrachtet soll die Strafe so schwer sein, dass sich taktische Regelwidrigkeiten nicht lohnen - es soll die Rede sein von einem gerechten Ausgleich des Verstoßes. Aufgrund eines gerechten Ausgleichs, hat die FIFA am Anfang der neunziger Jahren zum Beispiel die Regel eingeführt, dass ein Foul an einem durch die Abwehrkette durchgebrochenen Spieler mit einer roten Karte bestraft wird - eine Sanktion, die vor dieser Zeit nicht im Reglement aufgenommen war.

Die Fotos in diesem Artikel sind von Ernst Hart.

## M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

### 4.6 Lieve Vloet: Fairness, Werte und Normen

Neues nationales Aktionsprogramm

(aus: Lichamelijke opvoeding, 22, August 2003, S. 400-403)

#### **Zusammen einsetzen für Fairness & Respekt**

Sport soll sportlich bleiben und wo nötig wieder sportlich werden, zumal Fairness zu einer angenehmen, freudigen und sicheren Sportausübung beiträgt. Der Verband „Sportiviteit & Respekt“ setzt sich dafür ein Fairness und Respekt im Sport gemeinsam zu vergrößern.

Nachdem die „Stichting Sport Tolerantie Fair Play Nederland (STFPN)“ aufgelöst wurde, haben NOC\*NSF, NISB und die weltanschaulichen Sportorganisationen (NCS, NCSU, NKS) die Köpfe zusammen gesteckt. Seit dem 1. Januar 2001 arbeiten sie zusammen an Fairness & Respekt. Basierend auf den Bedarf aus der Sportpraxis wurde durch den Verband ein neues nationales Aktionsprogramm entwickelt.

Das Ziel ist die Förderung der sportlichen Ausübung des Sports, wobei der Akzent auf Fair Play liegt. Nicht nur, weil dies innerhalb der Sportwelt ein eingebürgerter Begriff ist, sondern auch weil Fair Play den Schwerpunkt der Förderung von Fairness und Respekt bildet.

Mehr Fairness sorgt für mehr Spaß beim Sport, sowohl für die Sportler als auch für die anderen Beteiligten und kann damit zum Erhalt von Mitgliedern und Ehrenamtlichen im Sport sowie zur Vermeidung von Verletzungen beitragen. Das ist an sich schon Grund genug, um Fairness und Respekt aktiv zu stimulieren und fortwährend Aufmerksamkeit zu schenken. Es hat sich gezeigt, dass Aufmerksamkeit für Fairness & Respekt im Sport einen positiven Einfluss auf das Werte- und Normenbewusstsein in unserer Gesellschaft als Ganzes hat. Wenn Sport diese erzieherischen Werte realisieren möchte, dann muss es innerhalb des Sports und der Sportvereine mindestens sportlich und respektvoll zugehen.

#### **Fair Play, was wird damit gemeint?**

Zu dem Begriff Fair Play gibt es verschiedene Meinungen. Manchmal wird der Begriff weiträumig gebraucht, wobei das Fair Play sich nicht nur auf ehrliche und sportliche Sportausübung bezieht, sondern auch auf Werte wie Gesundheit, Kindgerechtigkeit oder „Sport für jedermann“. Der Verband gebraucht die schmale Definition von Fair Play. Hiermit wird sich der überwiegenden Literatur über Fair Play angeschlossen und bleibt damit ein deutlicher Begriff. Die übrigen Dimensionen des weiträumigen Begriffs von Fair Play sind selbstverständlich auch erstrebenswert, werden jedoch nicht als Fair Play bezeichnet.

Das Fair Play kommt vor allem ins Bild, wenn die Rede von einem Wettkampfelement ist. Dabei kann es sich um ein Wettkampfspiel handeln, zum Beispiel ein Tennisspiel auf dem Schulhof, in der Nachbarschaft oder während des Sportunterrichts oder ein Fußballspiel auf der Straße oder im Park. Das Fair Play kommt, mit anderen Worten, zum Tragen, wenn innerhalb einer Sportsituation „ein Kampf“ miteinander eingegangen wird.

Der Verband richtet sich bei der Förderung von Fair Play auf die nachfolgenden drei Schwerpunkte:

- 1 Umgang mit Regeln
- 2 Umgang mit anderen
- 3 Chancengleichheit

## **Umgang mit Regeln**

### **Geschriebene Regeln**

Das Fair Play bedeutet in erster Linie die Einhaltung von geschriebenen Regeln. Wenn Sportler sich miteinander messen, sind Regeln eine Mindestvoraussetzung. Diese Regeln machen den Wettkampf bzw. einen Kampf mit gleichen Chancen erst möglich. Sowohl Sportler wie auch Trainer und Coaches sollten sich von der Wichtigkeit sich an Regeln zu halten, bewusst sein. Die Sportler müssen sich an Regeln (Attitüde) halten wollen und können (Regelkenntnis und Fertigkeit).

### **Ungeschriebene Regeln**

Innerhalb des Sports gibt es auch immer bestimmte ungeschriebene Regeln; die Verhaltensnormen. Diese ungeschriebenen Regeln sind pro Sportart unterschiedlich. Was innerhalb der einen Sportart als gangbar akzeptiert wird, ist innerhalb der anderen unfair. So wird es zum Beispiel als unsportlich angesehen, wenn in den Ruhepausen beim Tennis mit dem Gegner gesprochen wird um ihn aus der Konzentration zu bringen. Beim Volleyball ist es unsportlich dem Gegner nach dem Spiel nicht die Hand zu reichen. Und beim Fußball wird erwartet, dass der Ball während einer Verletzung des Gegners ins aus geschossen und daraufhin zu der Mannschaft, die zuletzt im Ballbesitz war, zurückgeworfen wird. So gibt es mehrere Regelbeispiele, die zwar nicht im Regelheft festgelegt sind, die jedoch ganz entschieden als faire oder unfaires Benehmen betrachtet werden können.

### **Anpassen der Regeln**

Organisationen können Regeln an Regeln anpassen um Fair Play zu fördern. Bekannte Beispiele sind die Regelanpassungen, die im Fußball durchgeführt wurden. Bis zum Anfang der 90er Jahre wurde ein Fußballspieler nach einem bewussten Foul an einem durch die Abwehrkette durchgebrochenen Spieler gewöhnlich mit einer gelben Karte bestraft. Um diese so genannte (unfaire) strategische Regelwidrigkeit zurück zu drängen, wurde Anfang der 90er Jahre eine Regel eingeführt, die den Übeltäter mit einer roten Karte bestrafte und um zu vermeiden, dass auf Zeit gespielt wird, darf der Torwart den Ball nicht mehr in die Hände nehmen, wenn ein Spieler der eigenen Mannschaft ihn zurückspielt.

### **Umgang mit anderen**

Dieser Schwerpunkt beinhaltet wie Sportler, Trainer, Coaches und Schiedsrichter während eines Wettkampfes miteinander umgehen. Ist die Rede von gegenseitigem Respekt oder eher von einem tatsächlichen Kampf zwischen den Sportlern, wobei alles erlaubt ist, solange der Schiedsrichter es nicht sieht? Wird gemeckert, wenn jemand Fehler macht? Und werden Entscheidungen der Schiedsrichter durch die Sportler und Trainer akzeptiert, oder wird viel gemeckert, geschimpft oder sogar physische Gewalt angewandt? Geben Trainer und Coaches ein gutes Beispiel?



Es geht hierbei um die Auswirkung des Verhaltens von jemandem auf andere: das Verhalten eines Sportlers, auch wenn es auf sich selbst gerichtet ist, hat Einfluss auf andere. Ein Sportler, der oft laut mit sich selbst schimpft und flucht wird einen negativen Einfluss auf sein Umfeld haben.

### **Chancengleichheit**

Sportorganisationen können für Chancengleichheit sorgen. Hierzu gehört eine so ehrlich wie mögliche Wettkampfeinteilung, eine gute Einteilung der Teams oder Anpassung des Wettkampfes, wenn die Sportstätte ungleiche Chancen schafft. Praxisbeispiele zur „Optimierung von Chancengleichheit“ sind Eisschnelllaufen und Rudern. Bei den Weltmeisterschaften und Olympischen Spielen werden beim 500 Meter-Eisschnelllauf zwei Serien gelaufen und die Eisschnellläufer müssen während eines Rennens ein Mal die Innenbahn laufen und ein Mal auf die Außenbahn wechseln. Auch im Rudersport trägt die Verbreiterung der „Bosbaan“ dazu bei, Boje-Vorteile zu minimalisieren oder ganz aufzuheben.

Das Fair Play Aktionsprogramm ist in ein breiteres Programm integriert, das die Förderung von Fairness und Respekt im Sport anvisiert. Dieses Programm spricht nicht nur das an, was innerhalb eines Wettkampfes geschieht, sondern es geht um viel mehr. Es behandelt zum Beispiel auch die Art und Weise, wie Eltern sich als Zuschauer verhalten, wie die Gegner empfangen werden, wie die Zuschauer anfeuern, wie man im Verein miteinander umgeht und wie der Sprachumgang ist. Eine derartige Integration von Fair Play in ein breiteres Fairness & Respekt-Programm schließt gut an die Praxis und die Fragen, die daraus resultieren, an.

### **Fairness & Respekt, eine Sache die uns alle angeht**

Ein Jeder im Sport ist persönlich verantwortlich für ein sportliches Verhalten und darf darauf auch angesprochen werden (individuelle Verantwortlichkeit). Aber nicht nur Individuen sind verantwortlich für ein faires Verhalten, auch als Gruppe und/oder als Organisation (Verein, Verband, Schule) hat man eine gemeinsame Verantwortung (institutionelle oder organisatorische Verantwortung). So kann man als Organisation die Bedingungen schaffen, wodurch es für jedermann einfacher und selbstverständlicher wird, an seinem (persönlichen) sportlichen Verhalten zu arbeiten. Ein Sportverein wird also Sportler stimulieren müssen, sich an die Spielregeln zu halten. Dies kann erreicht werden, indem man dafür sorgt, dass Sportler über die Spielregeln informiert werden, dass ein guter Schiedsrichter den Wettkampf leitet und dass der Trainer/Coach mit gutem Beispiel voran geht und Fairness auch tatsächlich stimuliert. Trainer, Coaches, Spieler, Schiedsrichter, Lehrer, Eltern und Anhänger haben also alle eine aktive Rolle bei der Stimulierung und Handhabung von Fair Play.



### **Rolle des Trainers/Coaches**

Der Trainer hat – sicherlich bei der Jugend – einen großen Einfluss auf das (sportliche) Verhalten des Sportlers. Es ist also wichtig, sich als Trainer von seiner Rolle bei der Stimulierung von Fairness und Respekt im allgemeinen und Fair Play insbesondere bewusst zu sein. Trainer können Sportlern bereits im jugendlichen Alter beibringen, was Fair Play beinhaltet und was an Verhalten von ihnen erwartet wird.

Während einer Sportsaison könnte dieses Thema einige Male mit den Sportlern durchgesprochen werden. Sollte sich das aus einem Anlass ergeben, ist es sinnvoll, auch unmittelbar vor oder nach einem Wettkampf noch kurz darauf einzugehen.

Ein Trainer sollte sportliches Verhalten stimulieren und hierzu ermutigen, zum Beispiel durch ein Kompliment oder eine Anerkennung. Unsportliches Verhalten sollte ein Trainer abweisen indem er sich explizit dagegen ausspricht oder sogar direkte Konsequenzen zieht. Zum Beispiel könnte er einen unfairen Sportler aus dem Wettkampf ausschließen, ein Time-Out beantragen, oder als Verein eine extra Strafe bei schweren Regelwidrigkeiten verhängen. Genauso wichtig ist es, in einer Trainer/Coach-Funktion, aber auch wenn man aktiv Sport betreibt, selbst mit gutem Beispiel voran zu gehen.



### **Rolle des Sportlehrers**

Auch die Sportlehrer sind sich im allgemeinen bewusst über ihre Rolle bei der Stimulierung von sportlichem Verhalten. Die Frage ist oft, wie sie das realisieren können. Selbst mit gutem Beispiel voran gehen, deutlich machen was erwünscht und was nicht erwünscht ist und hiermit auch Konsequenzen verbinden. Hierzu Gespräche mit Schülern führen oder spielerische Aktivitäten durchführen. Lass Schüler zum Beispiel ein Spiel spielen mit drei selbst erdachten Regeln und eröffne anhand dessen ein Gespräch über geschriebene und ungeschriebene Regeln. Arbeite mit einem „Kijkwijzer“ (Klassifizierungssystem), mit dem die Schüler gegenseitig das sportliche oder unsportliche Verhalten beurteilen oder arbeite mit dem grünen Kartensystem, wobei die Schüler zu Beginn des Spiels grüne Karten erhalten und bei jeder „Unsportlichkeit“ eine Karte abgeben müssen. Beim Endergebnis zählen die übrig gebliebenen Karten mit. Auf der Internet-Seite und in den Unterrichtsmaterialien für Grundschulen und weiterführende Schulen, vom NISB entwickelt, und im Gastunterricht vom NCSU wird hierauf näher eingegangen.

### **Schulprogramm**

Es ist wichtig, dass auch der Rest der Schule Fairness und Respekt stimuliert. Auf diese Weise kann der Sportlehrer (durch die Schulleitung) stimuliert werden und auch andere Lehrpersonen der gleichen Linie folgen. Das macht für die Schüler (und Eltern) deutlich, was von ihnen erwartet wird. Die Aufmerksamkeit müsste mehrere Jahre auf Fairness und Respekt gerichtet werden und danach strukturell ins Schulprogramm aufgenommen werden, weil Verhaltensänderung und Verhaltensbestand nun einmal Zeit brauchen und die Schüler außerdem wechseln.

Ein gutes Beispiel, wie innerhalb der Schule wesentlich an einem Thema zusammengearbeitet werden kann, ist die Olympische Erziehung anhand des Unterrichtsstoffes von NOC\*NSF. In verschiedenen Unterrichtsstunden in der Grundschule wird an Olympischer Erziehung gearbeitet. So wird in Mathematik mit Olympischen Entfernungen und Rekorden gerechnet, in Geschichte die Entstehung der Olympischen Spiele behandelt, in Erdkunde werden die Städte, in denen die Olympischen Spiele ausgetragen wurden, durchgenommen, im Werkunterricht werden Olympische Symbole angefertigt (Olympische Fahne und Fackel), bei den Unterrichtsfächern „Samenleving“ (Gesellschaftslehre) und „gezond en redzaam gedrag“ (Sozialkunde) wird an der Bewusstwerdung der Olympischen Ideale und im Sportunterricht an Fair Play gearbeitet.

Dies alles soll in einer Olympischen Woche bzw. einem Olympiatag resultieren, in der bzw. an dem eine Olympische Sportveranstaltung organisiert wird, und die Vorbereitungen in den anderen Fächern angewandt werden.

### **Rolle der Kommune**

Stimulierung und Unterstützung von Fairness & Respekt ist nicht nur eine Aufgabe für die Sportverbände, Sportvereine und Schulen, sondern hier liegt eine wichtige Aufgabe für Kommunen und sogar Provinzen. Sie können, womöglich mit Hilfe von einer lokalen Organisation zur Sportunterstützung, Bedingungen schaffen und Unterstützung bieten für Organisationen innerhalb der Kommune, wie Schulen, Sportvereine und „Sportbuurtwerk“ (stadtteilbezogene Sozialarbeit im Sportbereich). Durch gemeinsame Aktionen wird ein Sportler von mehreren Seiten die gleiche Botschaft hören. Auf diese Weise ist die Aussicht auf Verhaltensveränderung und -bestand am größten.

### **Aktive Organisationen**

Um sportliches Verhalten zu fördern, funktioniert eine Beeinflussung über mehrere Kanäle und Methoden am Besten. Der Verband stimuliert und begleitet Organisationen dann auch bei der Entwicklung eines strukturellen, verantwortlichen Aktionsprogramms. Dabei werden eine Evaluation und Effektmessung durchgeführt. Die Ergebnisse, Erfahrungen und Informationen dieser Organisationen werden gesammelt und an andere Organisationen weitergeleitet.

Die Mehrheit der Aktivitäten des Verbandes ist auf den organisierten Sport ausgerichtet, meistens durch die bei NOC\*NSF angeschlossene Verbände und Vereine. Aber auch andere Organisationen werden stimuliert an Fairness und Respekt zu arbeiten, wie Kommunen und Schulen. Darüber hinaus wird eine Abstimmung mit Sportausbildungsinstituten wie „ALO's, CIOSsen“ gesucht. In den Textbeiträgen von NISB (Hendrik-Jan Meijboom) und NCSU (Nico Schoenmakers en Dik Sanders) wird hierauf näher eingegangen.

Viele Organisationen sind bereits aktiv in der Förderung von Fairness & Respekt. Der Verband arbeitet zur Zeit eng zusammen mit den Sportverbänden KNWV (Wassersport), KNKV (Korbball), KNVB (Fußball), NBB (Basketball), NHV (Handball), KNHB (Hockey), NGF (Golf), mit der Gemeinde Zwolle und der Provinz Overijssel.

Um einen Eindruck zu geben: die Gemeinde Zwolle macht mit ihrem Projekt „Fair Play scoort“ aufmerksam auf Werte und Normen. Sie bieten Projekte an Schulen an („De Held“, Gastunterricht NCSU, Unterrichtsmaterialien) und unterstützen Vereine (Verhaltenscodes,.....). Der Hockeyverband führt ein Projekt „De zwarte kaart“ (Die schwarze Karte). Hiermit werden Sportvereine auf Fairness und Respekt durch die Einstellung von Vereinsbotschaftern, durch ein Drehbuch, einer Website und

Werbematerialien aufmerksam gemacht. Der Fußballbund hat sich gegen „Verrohung“ der Spiele eingesetzt. Schiedsrichter und Trainer diskutieren miteinander über ihre Rolle. Sie haben gemeinsam nach Lösungen gesucht um der „Verrohung“ der Spiele entgegen zu treten.

### **Sportcode**

All diese Initiativen sind erkennbar unter dem Namen: „Sportcode“ und das dazugehörige Symbol. Organisationen die sich auf eine verantwortliche Weise für Fairness und Respekt einsetzen, dürfen für die Initiativen das Sportcode-Symbol benutzen.

Hiermit zeigen wir, dass wir gemeinsam an „Fairness & Respekt“ arbeiten und miteinander vereinbaren, wie wir uns im Sport verhalten möchten.

### **Mehr Informationen**

Besuchen Sie unsere Website [www.sportcode.nl](http://www.sportcode.nl). Diese Site umfasst eine Vielzahl von Informationen und Ratschlägen um aktiv zu werden. Sie finden hier ein „Kijkwijzer“ (Klassifizierungssystem) und ein Quiz, das Sie mit den Schülern durchführen können. Außerdem sind Adressen für mehr Informationen und Unterstützung aufgelistet. Sollten Sie selbst über ansprechende Beispiele oder Projekte verfügen, sind diese auf der Internetseite herzlich willkommen.

### **Abschließend**

Wir rechnen damit, dass die Anzahl an Organisationen, die an Fairness und Respekt arbeiten, in der kommenden Zeit erheblich zunehmen wird und dass das wirklich zu mehr Fairness und Respekt im Sport führen wird. Auch Sportlehrer können hierzu einen sehr wichtigen Beitrag leisten. Lasst uns alle gemeinsam dafür Sorge tragen, dass Sport sportlich und deswegen auch angenehm bleibt!

### **Sportcode**

*Lasst uns Sport sportlich halten.*

### **Arbeitsauftrag:**

1. Vergewenwärtigen Sie sich die Methoden der Moralerziehung nach Terhart und diskutieren Sie, welche in Ihrem Unterricht am häufigsten „Platz greift“, denn man erzieht immer zu Werten, auch wenn man es gar nicht direkt beabsichtigt.
2. Welche Maßnahmen der Werteerziehung setzen Sie in Ihrem Unterricht oder Training häufig ein (z. B. klärende Gespräche, Ermahnungen, verschiedene Sanktionen)?
3. Was versteht man unter einer engen, was unter einer weiten Auffassung von Fairplay (vgl. Vloet)? In welcher Beziehung stehen Fairplay und Respekt?
4. Diskutieren Sie die Typenbilder bei Steenbergen. Erkennen Sie diese Typen aus Ihrer eigenen Lehrpraxis wieder? Mit welchen Maßnahmen könnte man den einzelnen „Typen“ von unfairen Sportlern begegnen, um ihr Verhalten positiv zu ändern?