

**Quelle:** Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust. Schulsport aus Sicht 'sportschwacher' Schüler/innen. *Sportpädagogik*, 24 (6), S. 28 - 32.

Ina Hunger

## **Erst Lust, dann Frust. Schulsport aus Sicht ,sportschwacher' Schüler/innen**

### **1 Einführung**

Sportunterricht kann Spaß machen und gilt bei vielen Schüler/innen als das Lieblingsfach. Dies ist nicht nur vielerorts nachzulesen, sondern kann auch regelmäßig beobachtet werden. Dass Sportunterricht für einige Schüler/innen das „*Horrorfach*“ schlechthin ist, erfährt man oftmals nur indirekt. Sei es in Form rückblickender tragisch-komischer Anekdoten von Erwachsenen, in (vereinzelt) Veröffentlichungen zum Thema ‚Nichtsportler/innen‘ (z.B. Köppe & Warsitz 1989; Henkel 1998) oder aber durch sensible Rückschlüsse bzgl. des Verhaltens des Schülers/der Schülerin. Denn: Diejenigen, die im Sportunterricht als ‚schwach‘ gelten, die – trotz Anstrengungen – weit hinter dem durchschnittlichen motorischen Niveau ihrer Klasse zurückbleiben, reagieren in der Regel mit unauffälligem Rückzug, Vermeidungsstrategien – und leiden (oft) still.

Ein (relativ) selbstbewusster, distanzierter Umgang mit ‚Situationen des Versagens‘ scheint im Kontext von Sportunterricht weitaus schwieriger zu sein als in anderen Schulfächern. Die Gründe hierfür sind vielfältig: So ziehen beispielsweise motorische Schwächen eines Schülers (z.B. Fangfehler etc.) konkrete Konsequenzen für den Mannschaftsverband nach sich – sprich, der Schüler bringt durch seinen Königsstand seine Klassenkamerad/innen gewissermaßen ins Hintertreffen und muss mit negativen Rückmeldungen ‚aus den eigenen Reihen‘ rechnen ... Ferner gilt sportliches Können für Kinder und Jugendliche nicht genuin als ‚schulische Leistung‘ bzw. als Resultat schulischer Lernprozesse, sondern verweist i.d.R. auf eine in außerschulischen Bereichen erworbene Handlungskompetenz und – zumindest in bestimmten Altersgruppen – auf einen sozial erwünschten sportiven Lebensstil. Werden einzelne Schüler/innen diesen Erwartungen nicht gerecht, so versagt der ‚Sportschwache‘ nicht nur als Merkmalsträger ‚Schüler‘ sondern gleichsam als Person. Und schließlich: Kann die Schülerin beim Versagen in anderen Fächern wenigstens mit körperlicher Unversehrtheit rechnen, so sieht auch dies im Sportunterricht anders aus ...

Wie erlebten Schüler/innen, die sich selbst als „sportschwach“ einstuf(t)en, ihren Sportunterricht? Wann bzw. unter welchen Bedingungen wurde die (selbstkonstatierte) Sportschwäche für diese Schüler/innen zum Problem? Welche Maßnahmen scheinen aus Sicht der ‚sportschwachen‘ Schüler/innen geeignet, damit Sportunterricht für sie nicht zu einer Kumulation unangenehmer Situationen wird? Mit diesen und ähnlichen Fragen, die gleichsam Leitfragen einer qualitativen Studie waren,<sup>1</sup> beschäftigen sich die folgenden Ausführungen. Im Mittelpunkt stehen hierbei Interviewaussagen von (ehemaligen) Schüler/innen, die von sich selbst behaupten, „*schon immer schlecht im Sportunterricht*“ gewesen zu sein und aufgrund ihrer Selbstdefinition im folgenden als „Sportschwache“ bezeichnet werden. Es wird versucht, ihre Perspektive zu rekonstruieren und einen möglichst anschaulichen Eindruck ihrer Wahrnehmung von Sportunterricht zu vermitteln. Als ordnungsbildende Struktur dienen hierbei die Gliederungspunkte ‚Primarstufe‘, ‚Sekundarstufe I‘ und ‚Sekundarstufe II‘, da die jeweiligen Schulstufen bzw. der in den jeweiligen Altersstufen dominierende Unterrichtsstil wesentlichen Einfluss auf das Erleben von Sportunterricht dieser Schüler/innen hat.

## **2 Primarstufe: „*Ich war noch nie gut im Sport, aber in der Grundschule hat es noch Spaß gemacht!*“**

Die interviewten ehemaligen Schüler/innen (im Folgenden „Schüler/innen“ genannt) konstatieren rückblickend, dass sie schon in der Grundschule im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen motorische Defizite hatten. Sie berichten, dass ihre Klassenkamerad/innen „*irgendwie immer schneller und geschickter*“ waren, und erklären (sich) die Differenz mit dem Schlagwort ‚natürliche Begabung‘. Der Grundschulsport war jedoch für sie – trotz der konstatierten Defizite – eine Veranstaltung, die ihnen (fast immer) „*Spaß*“ machte.

„Ich gehörte eigentlich schon immer zu den Schlechten im Sport. Damals war ich zwar im Turnverein in so 'ner Kindergruppe, aber auch da ... Die anderen Kinder waren immer irgendwie besser als ich. Sport ... da gehört eben auch Talent zu, und ich habe das wohl nicht mitgekriegt. Aber der

---

<sup>1</sup> Die Untersuchung basiert auf leitfadensorientierten Interview-Gesprächen (vgl. u.a. Witzel 1989). Insgesamt wurden die Daten von 13 Interviewpartner/innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 20 und 25 Jahre alt waren (nur eine Interviewpartnerin war erst 17), ausgewertet. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte zunächst fallbezogen mit dem Ziel, subjektive Sinnstrukturen nachzuzeichnen. Mittels einer vergleichenden Analyse der Daten wurde dann versucht, gemeinsame Strukturen der Fälle aufzudecken (vgl. u.a. Soeffner 1989; Lüders & Meuser 1997).

Sportunterricht in der Grundschule hat mir damals trotzdem meistens Spaß gemacht.“

Die Gegenwartsbefriedigung begründen sie durch

- den Neuigkeitswert der Angebote (z.B. zweckentfremdete Geräte, neue Spiele),  
„... da hatte man ja auch immer so Spiele gemacht, die einem Spaß machten. So Schwarzer Mann und solche Abschlag- und Ballspiele, die man auch zu Hause dann noch gespielt hat. ... und auch so über Sachen balancieren oder an Ringen geturnt, das weiß ich noch. Das hat Spaß gemacht, weil ... es war für einen auch meistens neu ...“
- das methodische Arrangement der Angebote (z.B. freies Experimentieren an und mit Geräten, das individuelle Erfolgserlebnisse ermöglichte),  
„... da durften wir uns auch immer selbst was ausdenken und ausprobieren ... Das war nicht immer vorgegeben ... hatte auch was mit unserer Phantasie zu tun, dass wir auch öfter so was mit Geschichten beim Turnen gemacht haben ...“
- die unterstellte Sensibilität der Lehrerin (z.B. Motivationsfähigkeit, einfühlsame Reaktionen)  
„Wir hatten da 'ne ganz Liebe. Ich glaube, die hatte mit Sport auch eigentlich nichts am Hut gehabt, aber die konnte einen anregen ... oder auch trösten, wenn's nicht geklappt hatte ...“
- und nicht zuletzt durch die kindliche Fähigkeit, ‚in der Sache aufzugehen‘.  
„Naja, wahrscheinlich lag's auch daran, ... man war halt mit sich beschäftigt und wenn man dann an dem Angebot Spaß hatte, da hat man sich halt nicht so die Gedanken gemacht, ob man jetzt gut war oder nicht. Halt so eher im Hier und Jetzt ... Doch, in der Grundschule war das noch irgendwie gut ...“

### **3 Sekundarstufe I: *„Da war es dann der Horror. ... Eigentlich hatte ich nie eine Chance!“***

Die Einstellung zum Schulsport ändert sich schlagartig mit dem Besuch höherer Schulstufen. Aus Sicht der Schüler/innen stand nach Abschluss der Primarstufe nicht mehr die spielerische Bewegung, sondern das Erlernen von diversen ‚traditionellen‘ Sportarten und normierten Bewegungen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Auch das unterrichtliche Arrangement wird in klarer Abgrenzung zum Primarbereich

gesehen; der Lehrkraft wird primär die Rolle der „Vormacherin“ und „Trainerin“ zugeschrieben.

„In der Grundschule wurde, sag‘ ich mal, gespielt. Das war also eher spielerisch. Gut, wir haben auch mal geturnt, also an Geräten, aber eher so frei ... Und dann auf dem Gymnasium plötzlich hatten wir 'ne Sportlehrerin, die fuhr so voll auf Ballspiele ab. ... Die hetzte uns rum ..., also so wie im Verein, sag‘ ich mal. Und da konnte ich dann gar nicht mehr mithalten.“

Die in der Grundschulzeit von den Schüler/innen selbst konstatierten – aber akzeptablen – Defizite in Bezug auf Koordination, Schnelligkeit, Kraft und Ausdauer wurden nun in mehrfacher Hinsicht zum Problem. Aus Sicht der ‚Sportschwachen‘ waren die motorischen Anforderungen zu hoch und zu spezifisch, wurden durch das methodische bzw. organisatorische Arrangement der Angebote ihre motorischen Defizite für alle am Unterricht Beteiligten sichtbar und die Rückmeldungen von den Mitschüler/innen und Lehrer/innen deutlich negativer. Als besonders belastend heben die Schüler/innen Situationen hervor,

- in denen sie vor der Gruppe Bewegungen vorführen mussten,  
„... ging es darum, dass jeder seine Turnkür zeigt. Der pure Horror ...“
- in denen sie Angst hatten, sich zu verletzen, da sie über die motorischen Voraussetzungen zur Ausübung der Bewegung nicht verfügten  
„... Kastenspringen, zum Beispiel. Da habe ich wirklich Angst gehabt, dass ich mir die Beine aufschlage oder den Kasten verfehle ... Dann kommt man dran, und man weiß, dass man es nicht schafft. ... Man läuft los und schlägt sich die Beine auf ...“
- und in denen sie bei Mannschaftsspielen ihre Klassenkamerad/innen in Misskredit brachten.  
„...dann immer so am Ende so 'ne Schwimmstaffel gemacht, wo jeder dran kommt und jede Zeit zählt. So vielleicht mit drei Gruppen ... und dann wurde gemotzt, geschrien, gerufen, weil die anderen Gruppen mich überholten ... und ich habe alles gegeben, und trotzdem ...“

Die Schüler/innen betonen, dass sie auch durch besondere Anstrengungen ihrerseits nicht das motorische Niveau ihrer Mitschüler/innen erreichen konnten – und resignierten. Ihre besonderen Bemühungen richteten sich nun auf organisatorische Maßnahmen, wie sie sich den belastenden Situationen entziehen konnten, sowie auf Handlungsstrategien, wie sie die für sie unangenehmen Situationen erträglicher gestalten konnten.

„In der zehnten Klasse, da ging's soweit, dass ich so ausgerechnet habe, wie oft ich Sportunterricht hatte und wie oft ich fehlen konnte. Also so mit Attest oder mit Verband um die Hand ... da war ich ganz erfinderisch. Ich hab' sogar meinen Eltern zwei Wochen vorgegaukelt, dass ich so 'ne Sehnenscheidenentzündung an der Hand hatte, nur um nicht beim Sport mitzumachen ...“

„Das einzige, wo ich ganz akzeptabel war, war Ausdauerlauf. ... Aber z.B. Turnen konnte ich überhaupt nicht. ... Wenn's irgendwie ging, habe ich mich dann, um nicht ranzukommen, hinten angestellt, habe andere vorgelassen ... bin oft zum Clo gegangen und bin da echt lange sitzen geblieben ...“

Bis auf wenige Ausnahmen schreiben die Schüler/innen den Lehrer/innen wenig Einfühlungsvermögen zu. Sie unterstellen den Lehrkräften vielmehr, dass sie sich an den „guten Schülern“ orientierten und „sich wohl nicht vorstellen können, wie es ist, schlecht im Sport zu sein“. Stark kritisiert wird, dass oft am Beispiel sportschwacher Schüler/innen Fehler im Bewegungsverhalten diskutiert wurden; problematisiert werden ferner organisatorische Maßnahmen bei Mannschaftsspielen und Lernerfolgskontrollen.

„... sagte die: ‚So Silke, du machst uns jetzt nochmal den Korbleger vor, und Kerstin macht ihn uns auch nochmal vor ...‘. Also, ich, als Schlechteste, und dann die Beste im Sport sollten den vor der Gruppe zeigen. ... Na klar, die wollte bei mir also die Fehler zeigen. ... ist ja vielleicht aus ihrer Sicht legitim, aber für mich war's schlimm. Weißt du, beim Üben, da kriegen es ja nicht alle mit, weil sie ja alle mit sich selbst beschäftigt sind, aber in dieser Vorführsituation, da gucken alle hin, sollen ja alle hingucken. ... Da fühlst du dich echt klein und mickrig.“

„... einer nach dem anderen wird gewählt, und du sitzt da und hoffst, dass du nicht als letzter übrigbleibst ..., obwohl es höchstwahrscheinlich ist. Der Typ, ich meine der Sportlehrer, der hat das voll mitgekriegt, dass es 'ne Scheiß-Situation ist, aber der hat immer wieder so wählen lassen.“

„... war ich schon stark übergewichtig in der Pubertät. ... und sagte mir dann, dass ich beim Turnen nicht so Schlabberklamotten tragen sollte, weil man dann nicht gut Fehler sehen kann ... Hilfestellung geben kann ... Also ich sollte so enge Gymnastikhosen anziehen. Das ist grausam ... Weil man bemüht sich ja immer, das Dicksein zu verdecken ... Dafür habe ich sie gehasst!“

Die Abneigung der ‚Sportschwachen‘ gegenüber ‚Sport‘ bezieht sich im übrigen ausdrücklich auf den Sportunterricht. Die Schüler/innen sprechen sich weder die grundsätzliche Fähigkeit zum Sporttreiben ab, noch behaupten sie, dass ihnen ein ‚Bewegungsbedürfnis‘ völlig fehl(t)e. Privat und unter Ausschluss der Öffentlichkeit gingen sie durchaus gerne sportiven Freizeitbeschäftigungen nach (z.B. Fahrradfahren, Gymnastik, Ballett, Reiten, Tischtennis, Schwimmen).

#### **4 Sekundarstufe II: „... da hatte man ja auch endlich Wahlmöglichkeiten.“**

In der Oberstufe verliert der Schulsport an Angstpotenzial und Brisanz. Die Schüler/innen wählten die Sportarten, die einen relativen Neuigkeitswert für sie haben (z.B. Badminton), von denen sie glaubten, dass sie mit wenig körperlichen Anstrengungen verbunden sind (z.B. Volleyball) oder die sie mit musisch-ästhetischen Komponenten verbanden (z.B. Gymnastik, Tanz). Zwar galt auch in der Oberstufe Sport nicht als beliebtes Fach, die Schüler/innen fühlten sich jedoch im Unterricht *„wesentlich wohler“*. Grund hierfür war die neue Gruppenzusammensetzung, die als leistungshomogener bezeichnet wird, das vergleichsweise größere Interesse an der Sportart, die sie selbst gewählt hatten, sowie die gewonnene Fähigkeit, mit (sportlichen) Misserfolgen distanzierter umzugehen. Als wichtiger Grund dafür, dass Sportunterricht nun positiver erlebt wurde, gilt die Einstellung des Lehrers/der Lehrerin.

Die Schüler/innen betonen einerseits, dass sie in der Oberstufe *„mehr wie ein Erwachsener behandelt“* wurden, was sie u.a. am deutlich *„lockeren Unterrichtsstil“* festmachen. Andererseits weisen sie darauf hin, dass die Lehrer/innen *„endlich“* akzeptierten, dass sie ‚andere‘ motorische Voraussetzungen mit in den Sportunterricht brachten als die meisten ihrer Mitschüler/innen.

„Der hatte da wohl endlich kapiert, dass ich kein Sportass bin. Der hat mich dann auch nicht mehr so schikaniert. ... und hat mich dann auch in Ruhe gelassen. ... wenn ich zum Beispiel beim Aufwärmen nicht alle Runden mitgelaufen bin, sondern eher aufgehört habe, also wenn ich dachte, jetzt bin ich warm. ... Das hat er akzeptiert. ... Und so ohne Druck war das auch ganz okay.“

„In der Oberstufe ist eher eine coole Unterrichtsatmosphäre ... Da wirst du gesiezt und mehr wie ein Erwachsener behandelt. Und wenn du Sport

nicht im Abi haben willst, also wenn du nicht geprüft werden willst, ist das sowieso cooler.“

## **5 Schüler/innen-Wünsche: „So’n bisschen mehr Rücksicht oder ‘nen bisschen mehr Abweichen vom Schema X, das hätte schon viel gebracht.“**

Für ein gänzlich neues Schulsportprogramm oder für die Abschaffung des Unterrichtsfachs Sport plädieren die Schüler/innen – trotz zum Teil äußerst negativer Erfahrungen – spontan kaum. Zwar wird die Integration von ‚Trendsportarten‘ (z.B. Inlineskating) in den Sportunterrichtsalltag gewünscht, von einem Teil der Schüler/innen die fakultative Teilnahme am Sportunterricht befürwortet sowie das Wegfallen von Noten vorgeschlagen, im Wesentlichen beziehen sich jedoch alle Vorschläge auf das Verhalten der Sportlehrkraft und weniger auf institutionale Rahmenbedingungen.

Den Äußerungen der Schüler/innen nach scheinen insbesondere das unterrichtliche Arrangement und die Sensibilität der Sportlehrkräfte wesentliche Gründe dafür zu sein, ob motorische Leistungen zum Problem werden. Die Schüler/innen berichten zwar auch von Hänseleien und unsensiblen Rückmeldungen ihrer Klassenkameradinnen, ihre primäre Kritik richtet sich jedoch gegen das Vorgehen des Lehrers/der Lehrerin, das die motorischen Differenzen innerhalb des Klassenverbandes immer wieder in das Rampenlicht rückte.

Fragt man die Schüler/innen nach ihren Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich der Gestaltung von Sportunterricht, so richten sich ihre Wünsche in erster Linie auf die Akzeptanz des Lehrers/der Lehrerin im Hinblick auf ihre Individualität und somit auf die Wahrung ihrer „Würde“.

„Also zum Beispiel solche Sachen, wie Sportkleidung. Das empfinde ich als Eingreifen in meine Person. ... damit man Fehler besser sehen kann ... Quatsch! Ich hab‘ sowieso immer 'ne vier oder drei minus, minus bekommen ... Also lieber immer 'ne vier, als wie so 'ne Wurst in der Pelle rumturnen und sich vom Aussehen schon lächerlich machen.“

„... teilweise habe ich das auch als Verlust meiner Würde auch gesehen. Der wusste genau, dass ich das nicht schaffen konnte, auch wenn ich mich noch so angestrengt habe, und trotzdem hat der an mir rumkorrigiert ... und ich musste allein vorturnen ... habe mir oft gewünscht, soll er

doch mit den guten Sportlern, also die sowieso im Sportverein waren, seinen Sportunterricht machen und mich und die anderen in Ruhe lassen!“

Immer wieder stellen die Schüler/innen das Einfühlungsvermögen ihrer Lehrkräfte in unterrichtlichen Situationen in Frage und unterstellen ihnen, dass sie vor Begeisterung gegenüber der Sache ‚Sport‘ bzw. aufgrund ihrer Sachorientierung den Blick auf die Person des Schülers/der Schülerin vernachlässigen. Die Kritik zielt in diesem Zusammenhang gleichsam auf die routinemäßige Aufbereitung der Stundeninhalte ab, die wenig Spielraum für methodische und organisatorische Variationen bietet. So heben die Schüler/innen die stets gleichförmige – und für sie diskriminierende – Prozedur der Mannschaftswahlen hervor, berichten von routinehaften Maßnahmen zwecks Fehlerkorrekturen oder Notenfindungen, die in der Regel in „*Vorführsituationen*“ stattfanden und als demütigend empfunden wurden, etc. Die Wünsche der Schüler/innen beziehen sich dementsprechend auf die Kompetenz der Methodenvielfalt des Lehrers/der Lehrerin und auf einen Einfallsreichtum hinsichtlich organisatorischer Maßnahmen.

„Ich kann mir nicht vorstellen, dass es nur eine Form gibt, eine Klasse in zwei gleiche Teile zu teilen. ... Wenn der nur mal ein bisschen von seinem Schema abgewichen wäre und überlegt hätte, wie es für die Schlechten ist ..., dann hätte er das doch mal ändern können!“

„... das mit dem hintereinander zeigen müssen, damit eine Note rauskommt ... Schließlich haben die doch 'ne Ausbildung ... muss man doch eigentlich auch lernen, wie man beobachten kann, also auch eher unauffällig ... oder dass man vielleicht auch das auch in kleinen Grüppchen machen kann, also in kleinen Gruppen zeigen kann und dann benoten.“

„So insgesamt, würde ich jetzt sagen, dass da insgesamt so die Abwechslung fehlte. Das war immer gleich aufgebaut, die Stunde. Erst das, dann das, dann das ... Egal ob Leichtathletik oder Turnen. Erst wird vorge macht, und dann versucht man es zu lernen, ... dann irgendwann kriegst du die Note. ... Wenn du im Sport nicht gut bist, da hast du nicht viel Chancen, ... weil du brauchst eigentlich immer länger als die anderen, um zu lernen ... aber dann sind die 45 Minuten um, und du sollst es zeigen. ... Das nervt an. Wir Schüler sollen immer flexibel sein und kreativ und so, und die, die Lehrer, weichen nicht von ihrem Streifen ab.“

## 6 Fazit und Ausblick

In einem Beitrag wie diesem, wo es darum geht, die Schüler/innenperspektive möglichst anschaulich darzustellen, erscheint ein abschließendes Fazit nahezu überflüssig. Die Aussagen der Schüler/innen sind einschlägig – und alles in allem wenig schmeichelhaft für das Fach: Gerade die Schüler/innen, die aus Sicht von Sportpädagog/innen Sportunterricht ‚nötig hätten‘, insofern sie offensichtliche motorische Schwächen haben, schreiben dem Unterrichtsfach nach Abschluss der Primarstufe jegliche positive Bedeutung ab. Sportunterricht wird in der Mittelstufe für sie zur organisierten Veranstaltung körperlichen Versagens, peinlicher Selbstdarstellung und sozialer Isolation. Erst in der Oberstufe, da die Schüler/innen m.o.w. Wahlmöglichkeiten haben, sie und auch die Lehrer/innen mehr Distanz zu ihren sportlichen Schulleistungen aufbringen (können) und u.U. der Leitwert ‚Sportivität‘ auch unter den Mitschüler/innen zugunsten anderer Werte zurücktritt, verliert Sportunterricht (etwas) an ‚Angst und Schrecken‘. Dennoch: Denken die (interviewten) Schüler/innen an ihren Sportunterricht zurück, bleibt unter dem Strich das Fazit: *„Es war ... ganz furchtbar! ... und so, wie ich mich da gefühlt habe, das werde ich wohl nie vergessen. ... Die (Sportlehrerin) hat viel bei mir kaputt gemacht!“* Angesichts dieser nachhaltigen Eindrücke verwundert es, dass die ‚Sportschwachen‘ nicht völlig das Interesse an sportlichen Freizeitaktivitäten verloren, sondern einen individuellen Zugang zum sportiven Leben unserer Gesellschaft gefunden haben – trotz Sportunterricht.

Was könnte man tun, so die abschließende Frage, um ‚sportschwachen‘ Schüler/innen die Teilnahme am Sportunterricht zu erleichtern bzw. einer Stigmatisierung als ‚sportschwach‘ vorzubeugen? Die folgenden Antworten sind u.U. nicht neu, angesichts der eindeutigen Rückmeldungen der Schüler/innen haben sie jedoch offensichtlich vielerorts noch keine Umsetzung erfahren, so dass sie an dieser Stelle skizzenhaft noch einmal aufgeführt werden.

Dringend erforderlich erscheint, dass Sportlehrer/innen ihre Aufmerksamkeit in regelmäßigen Abständen auf die Frage lenken, inwiefern ihr Sportunterricht bzw. ihre ‚Art Sport zu unterrichten‘ eine Diskriminierung sog. sportschwacher Schüler/innen implizieren könnte. Diese Selbstevaluation, die den Versuch einer Perspektivenübernahme der ‚Sportschwachen‘ einschließt, sollte sich insbesondere auf routinisierte Maßnahmen richten, wie z.B. die Organisation von Mannschaftsbildungen, Maßnahmen in Bezug auf Fehlerkorrekturen und Notenfindung, Strategien von Lehr-Lernprozessen etc. Wie die Untersuchung zeigt, sind es gerade die eingeschliffenen Maßnahmen und unscheinbaren Konventionen, welche irgendwann mal aus praktischen Erwägungen heraus etabliert wurden und sich quasi als Modell verfestigt haben, die für ‚sportschwache‘ Schüler/innen stets eine aktuelle Belastung bedeuten. In diesem Sinne gilt es, nach (methodischen und organisatorischen) Alternativen zu suchen, die nicht nur zweckrational sind, sondern vor allem sozial verträglich.

Von besonderer Bedeutsamkeit ist bei der angesprochenen Zielgruppe ferner ein bewusstes Feedback. Spontane kritische Rückmeldungen auf die motorische Leistung haben oftmals lediglich die Funktion, dem eigenen – expliziten oder impliziten – Anspruch, nämlich den am Unterricht Beteiligten zu zeigen, dass man von ‚der Sache‘ etwas versteht, gerecht zu werden; oder aber es handelt sich um Routine(sprech)handlungen, die der Lehrkraft durchaus nicht immer und vollständig bewusst sind. Insofern negative Rückmeldungen für die betroffenen ‚Sportschwachen‘ in der Regel weniger die Funktion der Aufklärung haben, sondern vielmehr als externe, verbale Bestätigungen der eigenen Wahrnehmung dienen und demotivierend wirken (können), sollte man sich immer wieder fragen, welche Art von Rückmeldung dem/der jeweilig betroffenen Schüler/in hilfreich sein könnte. Das heißt gleichsam, den Schüler nicht lediglich als Ausführenden einer sportlichen Aufgabe zu sehen, sondern als (jungen) Menschen mit sozialisationsbedingter Mentalität, biographisch begründeten Empfindlichkeiten, spezifischem sozialen Status innerhalb des Klassenverbandes, Stärken und Schwächen etc. Letzterer Anspruch, der m.E. ein grundlegender im Kontext von (Sport-)Unterricht ist, setzt u.a. die individuelle Fähigkeit zur Decodierung emotionaler Äußerungen voraus. Besonders dann, wenn man – wie eingangs erwähnt – bedenkt, dass diejenigen, die im Sportunterricht als ‚schwach‘ gelten, oft mit unauffälligem Rückzug, Vermeidungsstrategien etc. reagieren und in der Regel still leiden.

Selbstverständlich ist auch die Einbeziehung ‚neuer Sportarten‘ bzw. ‚neuer Bewegungskulturen‘ in den Unterricht wünschenswert. Aber: Wichtiger als das Aufgreifen neuer Trends bzw. das ‚Bemühen um die Sache‘ ist nach wie vor der ‚Umgang‘ mit dem Schüler/der Schülerin, der Takt, Wahrung von Individualität und Toleranz erfordert.

Nicht zuletzt gilt es, sich von der missionarischen Idee zu verabschieden, aus jedem Menschen einen – im traditionellen Sinne – guten und begeisterten Sportler zu machen. Auch ‚wir‘ haben uns als Schüler/innen nicht für jedes Unterrichtsfach begeistern können. „Aber Sport“, so könnte nun der Einwand lauten, „sei doch etwas anderes?!“ Vielleicht – aber man bedenke, es handelt sich um Sport-*Unterricht* ...

## Literatur

- Köppe, G. & Warsitz, K. (1989). Sportabstinenz bei Jugendlichen. Deutungsmuster, Interpretationen, Schlußfolgerungen. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Henkel, U. (1998). Mädchen und Sport(-unterricht) oder: Frauen ohne Sport heute – Mädchen im Sportunterricht gestern. In: Miethling, W.-D. (Hrsg.): Sportunterricht aus Schü-

lersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; Bd. 95) Hamburg: Czwalina, S. 87-102.

Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-79.

Soeffner, H.-G. (1989). Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.: suhrkamp.

Witzel, A. (1989<sup>2</sup>). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger, S. 227-255.