FREIZEIT & SPORTPÄDAGOGIK

TORSTEN SCHMIDT-MILLARD · KÖLN

Olympische Pädagogik und Kommerzialisierung Aspekte der Neuformulierung des Bildungsbegriffs in der Sport-Pädagogik.

Die Sportpädagogik versteht sich – wie übrigens die Allgemeine Pädagogik auch – als eine Handlungswissenschaft, das meint, sie ist eine Theorie der Praxis und für die Praxis: hier insbesondere – ihr Gegenstand ist das Bewegungshandeln von Menschen in institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Zusammenhängen. Damit ist sie nicht allein auf den reglementierten Bereich des Wettkampfsports als ein durch Regeln und spezifische, eigens ausgewiesene Räume relativ klar definiertes soziales System begrenzt, sondern sie greift ihrem Anspruch nach wesentlich weiter. Bewegungshandeln, verstanden als individuelle leibliche Repräsentation kulturell geformter Bewegungsmuster und deren Veränderung, wird als primäre Möglichkeit zur Eröffnung von Welt- und Selbstverständnis begriffen, eine Möglichkeit, die allerdings unter den Bedingungen unserer Lebenswelt nicht einfach vorliegt, sondern auch durch pädagogische Hilfestellungen zugänglich gemacht werden muß.

Eine solche abstrakte – und auf dieser Ebene vielleicht konsensfähige – Kennzeichnung des Gegenstandsbereichs der Sportpädagogik verdeckt jedoch, daß es über die inhaltliche Bestimmung sowie die Zielsetzungen dieser Handlungswissenschaft Sportpädagogik heute keineswegs Klarheit und Übereinstimmung gibt.

Die Gründe dafür sind vielschichtig. Als übergreifende Charakteristika können hier zunächst die Stichworte: Legitimationskrise des Sports, Wertewandel in der Jugendkultur genannt werden. Der außerschulische Wettkampf-Sport mit seinen überkommenen Bewegungsmustern kann nicht mehr fraglos als Bezugspunkt für sportpädagogische Interventionen genommen werden. Die Schere zwischen den Zielsetzungen des Freizeit- und Breitensports und dem Leistungssport, d. h. zugleich aber auch den möglichen Adressaten, öffnet sich immer weiter. Dieser Diffusion auf der Ebene des Sachbezugs entspricht auch eine Divergenz auf der Seite der Theorie, hier sind es die unterschiedlichen Leitideen oder auch sportpädagogischen Theoreme, mit denen diese veränderte Erziehungswirklichkeit erfaßt und präskriptiv, entsprechend der Zielsetzung einer Handlungswissenschaft, die richtungsweisend für Praxis sein will, – im modischen Sprachgebrauch heute heißt dies „Beratungswissenschaft" – überschritten werden soll.

Befindet sich so „der Sport" im Umbruch – ein weiteres Indiz dafür ist, daß allenthalben Curricula revidiert werden – so trifft dies auch auf die Sportwissenschaft, hier vor allem die Sportpädagogik zu. Allerdings hat diese noch keine einheitliche Linie dafür gefunden, an welchen pädagogischen Maßstäben sie sich künftig orientieren soll, will sie weiterhin Theorie *für* die Praxis sein. Und damit bin ich beim eigentlichen Thema meines Vortrags: die sogenannte „Olympische Pädagogik" stellt im Spektrum der konkurrierenden Sinnbezüge ein zwar historisch überkommenes, gleichwohl aktuelles Deutungsmuster dar. Der Anspruch reicht allerdings weiter, denn die „Olympische Pädagogik" prätendiert zugleich, den maßgeblichen Bildungsbegriff im Bereich des Sports zu artikulieren.

Es geht im folgenden darum, die Reichweite dieses Ansatzes und auch die Rechtmäßigkeit des Anspruchs zu reflektieren. Dies soll in drei Schritten erfolgen.

1. Was charakterisiert eine „Olympische Pädagogik" inhaltlich? Und das meint insbesondere: welche bildungstheoretischen Implikationen kennzeichnen diese Pädagogik?
2. Inwiefern stellt das Programm einer olympischen Erziehung die Gegenantwort zur Kommerzialisierung des Sports dar?
3. Kann der in der „Olympischen Pädagogik" leitende Bildungsbegriff dazu beitragen, die „Krise" der Sportpädagogik zu überwinden, und damit den Anspruch erneuern, als Handlungswissenschaft sowohl Theorie der Praxis als auch für die Praxis zu sein?

1. Bildungstheoretische Implikationen der „Olympischen Pädagogik"

Die heutigen Vertreter einer „Olympischen Pädagogik", an erster Stelle sind der Tübinger Nestor der deutschen Sportpädagogik, Ommo Grupe (Grupe 1985, 1990, 1993, 1995a, 1995b) sowie der Sportphilosoph und Olympiasieger Hans Lenk (Lenk 1972, 1982) zu nennen, schließen mit dem programmatischen Entwurf dieser Pädagogik an die ursprüngliche pädagogische Intention der Olympischen Spiele der Neuzeit bei Coubertin an. Die bei Coubertin aufgegriffene pädagogische Zielsetzung wird in einen anthropologischen Begründungszusammenhang gerückt, der gleichsam eine überhistorische, mundane Legitimationsebene des „Olympismus" eröffnet und so die Bildungsbedeutung des olympischen Leistungssports ausweist. Wesentlich hierbei ist: die „Olympische Pädagogik" tritt nicht additiv an die Seite des Sports, das ist übrigens der Fall, wenn Sport unter der Optik der Systemtheorie analysiert wird (vgl. Bette 1984; Cachay/Gahay 1989), dann liegen pädagogische Ansprüche scheinbar jenseits der Systemlogik, sondern die olympische Idee des Sports ist genuin pädagogisch. Sie bezieht ihren wesentlichen Sinn aus dem pädagogischen Motiv. Dies ist jedenfalls die These. Wie begründet GRUPE diesen am Olympischen Gedanken festgemachten Bildungsbegriff?

Es sind fünf miteinander verschränkte „olympische Grundsätze" (Grupe 1993, S. 36), die den Rahmen dieser Pädagogik konstituieren. So geht es

„– erstens um den Grundsatz der Leib-Seele-Einheit und die Leitvorstellung einer harmonischen Erziehung des Menschen;
– zweitens um das Ziel der menschlichen Selbstvollendung über die sportliche Leistung;
– drittens um das Ideal der Amateurgesinnung als einer Form der Selbstdisziplin;
– viertens geht es um die freiwillige Bindung an sportliche Regeln und Grundsätze;
– fünftens um die Friedensidee des Sports." (Grupe 1995 a)

Unabhängig davon, daß die Realität der Olympischen Spiele diesen normativen Grundsätzen häufig widerspricht, so daß die „Olympische Pädagogik" sich die Frage gefallen lassen muß, ob sie „nicht längst überholt" (Meinberg 1993, S. 229) und damit obsolet geworden sei, sieht GRUPE im Zusammenwirken dieser fünf Grundsätze das „Profil eines olympischen Menschenbildes" (Grupe 1995 a), das keineswegs bloß rückwärts gewandt eine idealisierte Vergangenheit beschwört, sondern seine kritische Potenz in der Gestaltung einer humanen Zukunft des Sports erweisen soll. Aber handelt es sich hierbei nicht doch bloß um eine idealisierte Erwartung, die ihre Ohnmacht gegenüber der Macht des Faktischen ständig aufs neue eingestehen muß? Worin besteht der Prüfstein einer solchen „Olympischen Pädagogik", die nicht bloße Proklamation sein will?

Sieht man hier näher hin, dann zeigt sich, die fünf Grundsätze artikulieren ein traditionelles Bildungsverständnis und zwar im Humboldtschen Sinne, das gerade nicht eine externe Setzung darstellt, sondern auf die vernünftige Selbstverständigung des sportlich handelnden Subjekts setzt. Die bekannte Begriffsbestimmung der Bildung bei Humboldt lautet:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung." (Humboldt 1960, S. 64, Schreibweise im Original)

Bildung in diesem Sinne ist demnach kein gesellschaftliches Oktroi, sondern vernünftiger, selbstgesetzter Zweck, und die harmonische Kräftebildung – proportionierlich – richtet sich auf den ganzen Menschen. Was das konkret bei Humboldt heißt, wird u. a. in seinen Schulplänen ausgeführt.

Wenn der erste Grundsatz GRUPEs die Leib-Seele-Einheit und darauf bezogen die harmonische Erziehung des Menschen betont, so liegt darin zweierlei:

a) Die olympische Bildungsidee sieht die physische Erziehung nicht als untergeordnete – bloß auf den Körper gerichtete – Aufgabe an. Die Cartesianische Trennung von Körper und Geist wird abgewiesen, auch wenn bei Coubertin selbst dieser Dualismus mitunter noch nachklingt, wenn er etwa den jungen – übrigens männlichen – Athleten als eine „Art Priester und Diener der Religion der Muskelkraft" (Coubertin 1966, S. 153) bezeichnet.

b) Die olympische Bildungsidee bezieht sich nicht auf reduzierte physische Erziehung, sondern sie meint ineins Selbsterziehung des ganzen Menschen. Weil das sportliche Leistungsstreben seine Sinnhaftigkeit nur in der sozialen Handlungssituation des sportlichen Wettkampfes erweisen kann, erfordert deren Bewältigung weit mehr als bloß die Beherrschung von Bewegungsfertigkeiten. Der sportliche Wettkampf stellt eine Handlungssituation dar, die moralisch relevant ist, in der das Selbstverständnis des Athleten auf dem Spiel steht und die als menschliche Handlungssituation immer auch von einem Scheitern bedroht ist (vgl. Seel 1993). Grupes Betonung der „harmonischen Erziehung" bezieht sich demnach auch darauf, daß die „Olympische Pädagogik" auf den traditionellen Bereich einer moralischen Erziehung des Menschen nicht verzichtet. Aber auch hier muß gesehen werden, daß diese moralische Dimension nicht additiv neben die physische Erziehung tritt. Vielmehr handelt es sich um einen Begründungszusammenhang, dessen einzelne Momente jeweils aufeinander verweisen. Dies wird noch deutlicher beim zweiten Grundsatz: der Idee der menschlichen Selbstvollendung.

Der mit dem traditionellen Bildungsbegriff verbundene Gedanke der Perfektionierung des Menschen steht im Zentrum der „Olympischen Pädagogik", die dabei jedoch – so jedenfalls Grupe – die sportliche Leistung nicht zum alleinigen Gradmesser erhebt: „Streben nach sportlicher Leistung ist ein Medium der Arbeit an sich, an der eigenen Person, ein Weg zu einem besseren Selbst" (Grupe 1993, S. 32). Für die Insider der sportpädagogischen Diskussion sei hier angemerkt: Grupes „Olympische Pädagogik" setzt sich mit dieser pädagogischen Mediatisierung des Sports zwangsläufig dem Verdikt der Instrumentalisierung aus, ein Begriff, um den in der Sportpädagogik kürzlich heftig gestritten wurde (Schaller 1992; Beckers 1993). Dieser Streit ist symptomatisch für die Orientierungskrise der aktuellen Sportpädagogik.

Wenn es das letzte Motiv zur Arbeit an sich, die immer auch Züge der Askese trägt, ist, der Selbstperfektionierung näher zu kommen, ein, wie Gunter Gebauer scharfsinnig aufgezeigt hat, „niemals abschließbarer Prozeß der Erzeugung von Differenzen" (Gebauer 1986a, S. 167), dann ist auch einsichtig, daß der olympische Sportler das „Ideal der Amateurgesinnung" selbst verfolgen muß, will er nicht in Widerspuch zu sich selbst geraten.

Denn sobald das mögliche sekundäre Motiv des Gelderwerbs zum primären avanciert, wird die Logik des sportlichen Wettkampfes selbst außer Kraft gesetzt und damit aber auch ein gänzlich anderes Selbstverständnis etabliert, das bereits von Coubertin treffend mit dem Begriff „Zirkusgladiator" (Coubertin zit. bei Grupe 1993, S. 32) charakterisiert wurde.

Die Eigenwelt des sportlichen Wettkampfes bleibt nur solange bestehen, wie die in ihr Agierenden sich selbst als verantwortliche Träger der Handlung begreifen, und dazu gehört, daß sie die Chancengleichheit als Strukturmoment des Wettkampfes anerkennen. Der Fair-play-Gedanke ist die immanente Voraussetzung eines sport-

lichen Selbstbewußtseins als Wettkämpfer, sofern dieses Bewußtsein nicht in sich widersprüchlich werden will (vgl. Gerhardt 1991). Anders gesagt: die Authentizität des olympischen Sportlers setzt die Achtung des gleichberechtigten Anderen voraus und dazu gehört die freiwillige Anerkennung der sportlichen Regeln einer Handlungssituation, die kenntlich vom Ernst des Existenzkampfes geschieden ist, insofern der Wettkampf wesentlich Spiel ist. Die Verbindung mit dem letzten Grundsatz der Friedensidee des Sports ergibt sieh von hier aus.

Auch im Blick auf den hier skizzierten Aspekt der Authentizität (vgl. Sehmidt-Millard 1995) ist die Verbindung zur klassischen Bildungsidee unmittelbar deutlich. Blicken wir dazu nochmals auf Humboldt: Er hatte als wesentliches Bildungsmotiv aufgezeigt, das Denken des Menschen sei „immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden" (Humboldt 1960, S. 235). Die „Olympische Pädagogik" weicht von dieser Traditionslinie nicht ab. Sie setzt auf das autonome, authentische Subjekt, das in der sportlichen Höchstleistung seine eigene Freiheit erfährt. Ergänzend sei hier darauf verwiesen, daß es nur konsequent ist, wenn Hans Lenk den zu fordernden pädagogischen Trainingsprozeß auf die griffige Formel „Mündiger Athlet und demokratisehes Training" (Lenk 1979) gebracht hat.

Zu fragen bleibt aber, ob sich diese „Olympische Pädagogik" nicht auch der Kritik aussetzt, die gegenüber dem Bildungsdenken generell artikuliert wird, ob also diese Pädagogik nicht in ihrem Feld jenen „Illusionen von Autonomie" (Meyer-Drawe 1990) erliegt, und im illusionären Festhalten am „olympischen Subjekt" eine realistische Erneuerung des Bildungsbegriffs in der Sportpädadagogik eher behindert als befördert.

Mit dieser Frage komme ich zum zweiten Schritt der Überlegungen. Die bisher erfolgte Skizze der „Olympischen Pädagogik" soll kontrastiert werden mit Aspekten der Kommerzialisierung des Sports, die zumindest als Herausforderung, wenn nicht Konterkarierungjener Pädagogik anzusehen sind.

2. Olympische Pädagogik als Gegenantwort auf Tendenzen der Kommerzialisierung des Sports?

In einem Sammelband zum Thema „Sport: Kult & Kommerz" hat Bero Rigauer die provozierende These vertreten, der Sport sei „verschwunden", und er meint damit, daß gerade der „moderne Sport" als autonome Gegenwelt und „kritische Reaktion auf die zunehmend industrielle Vergesellschaftung menschlichen Verhaltens unter dem zivilisatorischen Druck kapitalistischer Werte und Nonnen" (Rigauer 1992, S. 187) nicht mehr existent sei. An seine Stelle sei ein Sport getreten, der sich „der industriell-kapitalistischen Vergesellschaftung weitgehend unterworfen ... (habe, S-M), ohne zu bemerken, daß er darin seine Autonomie, seine immanenten Entwicklungspotentiale aufgegeben hat" (ebd. S. 188). Der Sport sei „auf dem Wege zur to-

talen Vermarktung", tendenziell entwickelc sich eine Sportindustrie als „Bestandteil der kapitalistischen Kulturindustric" (ebd. S. 196).

Die mit dem Instrumentarium der kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schulc – Adorno/Horkheimer – vollzogene Analyse macht vor allem deutlich, daß die industrielle Verwertung des Sports die ehemals autonomen und immanenten Handlungsformen substantiell modifiziert, so daß es naiv ist, anzunehmen, daß noch ein originärer, selbstbestimmter Zugang zum Sport unmittelbar möglich sei. „Was immer jemand sportlich tut, sie bzw. er handelt zugleich innen- und außengeleitet. Ich jogge und werde gejoggt!" (Rigauer S. 189).

Die Berufung auf das seiner selbst habhafte Bildungssubjekt scheint unter den Bedingungen umfassender Vermarktung des Sports eine eher hilflose Reminiszenz zu sein. Die Versportlichung der Alltagskultur, wie wir sie allenthalben erfahren, angefangen von sportiven Kleidungsstücken und Accessoires – die „Turnschuhgeneration" ist längst von der biomechanisch optimierten High-Tech-Laufschuh-Kultur abgelöst worden – bis hin zur Kreation von Fitness-Aktivitäten durch die Sportartikel-Industrie selbst, trägt Züge eines Konsumterrors. Als Beispiel für kommerziell hervorgebrachte Sportaktivitäten sei das aus Amerika über uns gekommene Steppen genannt. Für diejenigen, die hier noch unter einem Informationsdefizit leiden, und vielleicht noch den altmodischen Steptanz erinnern, sei gesagt: es handelt sich um einen Ersatz für Treppensteigen in Form eines kleinen höhenverstellbaren Fußbänkchens. Die Werbung offeriert dieses Gerät unter der ansprechenden Signatur „Body-Rythm Line" und führt aus: „Der legendäre Step Reebok. Entwickelt nach neuesten, wissenschaftlichen und sportmedizinischen Erkenntnissen. Die aerobische Konsequenz biomechanischer Gesetzmäßigkeiten. Die Folge langjähriger Erfahrung und modernster Technik." Zum Lieferumfang gehört ein „Anleitungsvideo mit der durchs Fernsehen bekannten Protagonistin von Step Reebok, Gin Miller".

Wo „wissenschaftliche Erkenntnisse" die Dignität der Kreation einer verbraucherfreundlichen Sportindustrie ausweisen, kann sich der halbgebildete Konsument kaum entziehen. Die Aufforderung zur Teilnahme setzt nicht auf Kreativität des Bewegungshandelns, vielmehr wird eine rezeptive Haltung verlangt: Anleitung statt Auseinandersetzung; die Protagonistin findet keinen Antagonisten. Die Fitness- und Freizeit-Welle erzeugt so ihre in sich abgeschlossenen Zirkel von jeweiligen Insidern, denen es gelungen ist, jene Protagonisten der sportiven Vermarktungsstrategien möglichst detailgetreu nachzuahmen. Die Mountainbiker der gehobenen Gehaltsklasse treffen sich im nahezu identischen Outfit auf ihren Porsche-Rädern und erleben das beglückende Gefühl einer elitären Gemeinschaft. Auf den mit diesem Beispiel illustrierten Sachverhalt bezieht sich die These von der „Illusion" der integrativen Funktion des Freizeitsports (vgl. Gebauer 1986 b, S. 113–143). Sie besagt, daß – entgegen der herkömmlichen Erwartung – Sportaktivitäten im Freizeitbereich als Mittel schichtspezifischer Geschmacksdistinktionen gerade zur Abgrenzung gegenüber anderen Schichten, bzw. Altersgruppen dienen. Bei Gebauer heißt es hierzu: „Selbst das Gesundheitsmotiv läßt sich in die Bewegung des Gegeneinander der

Schichten eingliedern, als Bestandteil eines gegen den Lebenstil der Unterschichten gerichteten (hygienisch-diätetischen) Denkens" (Gebauer 1986 b, S. 132).

Blickt man hier kurz auf die fünf Grundsätze der „Olympische Pädagogik" bei Grupe zurück, dann zeigt sich, dieser kommerzialisierte Sport unterläuft nicht nur die egalitäre und universale Konzeption des olympischen Menschenbildes, vielmehr gerät umgekehrt sogar diese olympische Bildungsidee selbst in den Verdacht, eine schichtenspezifische und damit partikulare Ideologie darzustellen.

Die Kommerzialisierung des Sports setzt auf Distinktionen, weil nur so ein breit gefächerter Markt eröffnet werden kann. Und tendenziell kann sich diesem Marktmechanismus niemand entziehen, will er nicht Gefahr laufen, sozial isoliert zu werden.

Der Begriff Konsumterror ist gewiß nicht zu scharf, denn Eltern mit schulpflichtigen Kindern können ein Lied davon singen, welcher soziale Druck davon ausgeht, die „richtigen" Sportgeräte und Kleidungsstücke zu besitzen, damit die Kindern nicht ausgegrenzt sind. Unter den gegenwärtigen Bedingungen struktureller Massenarbeitslosigkeit handelt es sich hierbei auch um ein sozialpädagogisch brisantes Problem.

Konsumterror auch insofern, als die Versprechungen der Fit-for-fun-Ideologie keineswegs bloß freibleibende Angebote sind, vielmehr wird die Fitness sozial eingefordert. „Die fetten Jahre sind vorbei" –lautet ein sprechender Titel jenes neuen Magazins, das mit immensem Erfolg das kaufkräftige, jugendlich-dynamische, aufstiegsorientierte Mittelschicht-Publikum anpeilt. Die körperliche und „mentale" Fitness wird zunehmend zu einer gesellschaftlich eingeforderten Bringschuld.

Die mit Sport verbundenen Erwartungen von Selbstverwirklichung – Individualität, Freiheit, Ausbruch aus den Zwängen des Alltags – erweisen sich bei näherem Zusehen als eingebunden in kalkulierte Strategien eines entgrenzten Freizeitmarktes, der auch noch die extremsten Abenteuer-Sportarten unter seine berechnenden Fittiche nimmt.

Die Manipulation originärer Bedürfnisse nach Selbst- und Welterfahrung im körperlichen Sich-bewegen scheint aus der Perspektive der gesellschafts- und sportkritischen Analyse Rigauers jeden Bildungsanspruch des Sport aufzuheben. Zugleich werden die sozialintegrativen Erwartungen an den Sport als Gegenwelt enttäuscht, sofern sich die kommerziell forcierte Expansion des Freizeitsports gerade auf die Unterschiede des gesellschaftlichen Geschmacks stützt und sie verstärkt statt auszugleichen.

So überzeugend Rigauers gesellschaftskritische Analyse der „Sportindustrie" auch ist, sie operiert mit einem Entfremdungstheorem, das dialektisch immer noch auf das Subjekt setzt, selbst wo dieses sich vermeintlich ganz in den Fängen einer Warenästhetik verstrickt. Denn die Praxis des Sports als unmittelbares körperliches Handeln, das zugleich auch soziale Bezüge eröffnet, stellt ja immer aufs neue eine Form der direkten Selbstbewährung dar, in der – so jedenfalls auch RIGAUERs keineswegs pessimistischer Schluß– „vor dem Hintergrund (der) immanenten Eigenarten und Prinzipien (des Sport, S-M) emanzipatorische und lebensentfaltende Momente" (Rigauer S. 200) hindurchscheinen.

Als Beleg dafür sei auf ein – zugegeben einzelnes – Beispiel verwiesen, das vor ein paar Tagen in der Frankfurter Rundschau zu finden war. Im Zusammenhang eines Berichts über Trendsportarten von Jugendlichen unter der Überschrift „Snowboarding, Inlineskating, Triathlon – nur teure Ausrüstung garantiert Spaß" wird einerseits bestätigt, was die gesellschaftskritische Analyse der Kommerzialisierung des Sports als generelle Tendenz aufweist, andererseits wird aber auch deutlich, daß es die originären Erfahrungen der Selbstvollendung in der sportlichen Leistung sind, die bereits die Jugendlichen faszinieren: „Für Clemens ist 'der Kick' beim Fahren 'großartig'. Sprünge und Tricks 'faszinieren' ihn. 'Immer noch ein wenig höher, weiter, besser', schwärmt er. Gelungene Kunststücke sichern ihm die Anerkennung anderer Skater" (Schwarzkopf 1996).

Steht es aber so, dann ist durch die Kommerzialisierung des Sports die Idee einer „Olympische Pädagogik" nicht unmöglich, sie hat vielmehr eine dringliche Aufgabe – unter zugegeben erschwerten Bedingungen – zu erfüllen: Sie muß ein kritisches Bewußtsein gegenüber dem kommerzialisierten Sport wecken und zugleich die sportimmanenten Bildungspotentiale freilegen.

3. Zur Aktualität einer „Olympischen Pädagogik"

Nach dem Eingeständnis Ommo Grupes ist seine „Olympische Pädagogik" bislang allenfalls im Umriß vorhanden, sie bleibt Programm, denn weder liege „eine ausgearbeitete olympische Anthropologie" vor, noch gebe es „deshalb auch eine klare Konzeption olympischer Erziehung" (Grupe 1993, S. 31). Weil – wie hier gezeigt wurde – dieser Entwurf einer Pädagogik eine deutliche Nähe zur klassischen Bildungsidee aufweist, sei es erlaubt, nochmals einen Klassiker zu bemühen, um Grupes Anliegen zu stützen. "Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisieren. ... Erst muß unsere Idee nur richtig sein, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich. Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft." (Kant 1963, S. 12)

Kant hatte mit seinem Systementwurf der Pädagogik ein Paradigma für den Typus einer normativen Handlungswissenschaft aufgestellt (vgl. Blass 1978, S. 17–49), die zwischen Staat und Markt angesiedelt ist. Der Staat will brauchbare Bürger zur Steigerung seiner Macht. Bei KANT heißt es über den absolutistischen Staat: „die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten" (Kant S. 15); und dem Markt ist an dem ökonomisch verwertbaren Bürger gelegen, der Ausbildung spezieller Fertigkeiten. Weder der Staat noch der Markt sind interessiert am ganzen Menschen, das meint, der Entwicklung *aller* Anlagen.

Wie steht es mit der „Olympischen Pädagogik"? Ist deren Idee im Kantschen Sinne auch „wahrhaft"?

Im ersten Teil wurde auf den Begründungszusammenhang der fünf Grundsätze verwiesen, und von hier aus ließe sich diese Frage durchaus positiv beantworten. Allerdings wäre dies doch etwas vorschnell.

Denn diese Frage läßt sich nicht mit einem bündigen Ja oder Nein beantworten, vielmehr setzt der Versuch einer Beantwortung voraus, daß eine Reihe von kritischen Einzelfragen, die sich an die „Olympische Pädagogik" richten, geklärt werden. Sie seien hier aufgelistet, ohne damit eine Rangfolge zu verbinden.

1. Wie steht es mit dem Allgemeinheitsprinzip in dieser Pädagogik? Richtet sie sich wirklich an alle oder handelt es sich um eine versteckte Elitentheorie?
2. Welchen institutionellen Ort kann diese Pädagogik fürsich reklamieren? Soll der von ihr vertretene Bildungsbegriff zur Leitidee im schulischen wie außerschulischen Bereich avancieren?
3. Wie verträgt sich das Postulat einer harmonischen Erziehung mit der im Hochleistungssport praktizierten extremen Frühspezialisierung? Steht die „Olympische Pädagogik" nicht in der Gefahr, die realen Systembedingungen des Hochleistungssports naiv zu unterschätzen? Und hierzu gehört auch, daß die Kommerzialisierung bereits Teile der Talentförderung erfaßt hat.
4. Wie begegnet die „Olympische Pädagogik" jener Machbarkeitsmentalität im Hochleistungssport, die das Leistungsstreben in eine technisch-rationale Verfügung nimmt und damit die Rede vom „mündigen Athleten" als illusorisch zu erweisen droht?
5. Stellt die Idee der menschlichen Selbstvollendung durch sportliche Leistung nicht einen Anthropozentrismus dar, der insbesondere unter den Bedingungen einer fortschreitenden Verarbeitung und damit Zerstörung der Umwelt auch durch den Sport, das olympische Motto „citius – altius – fortius" als moralisch fragwürdig erscheinen läßt? Von hier aus ergibt sich als nächstes:
6. Müßte sich die „Olympische Pädagogik" nicht stärker um eine ideologiekritische Aufarbeitung (vgl. Malter 1969) ihrer eigenen Geschichte bemühen? Die Berufung auf Coubertin und Diem (Grupe 1993, S. 31) könnte sich ohne eine solche Kritik eher als ein Belastung erweisen. Eine Erneuerung der olympischen Erziehungsidee hätte zur Voraussetzung, daß trotz des propagierten Internationalismus der Olympischen Idee der gleichwohl unverkennbare Nationalismus aus dieser Pädagogik verbannt würde.

Die aufgelisteten Fragen müssen hier offen bleiben, ihre zukünftige detaillierte Beantwortung wird jedoch mit darüber entscheiden, ob die „Olympische Pädagogik" wirklich dem Anspruch gerecht wird, die maßgebliche Orientierung für die Sportpädagogik qua Handlungswissenschaft als Theorie der Praxis und für die Praxis abzugeben.

Eines läßt sich allerdings jetzt schon sagen: Gegenüber der Verlockung, dem Trend zum Hedonismus und damit dem Schein der Freizeitsportindustrie blind zu erliegen, wie dies in der Sportpädagogik mit der Propagierung der fragwürdigen Kategorie

„Spaß" (Volkamer 1987) zum Versuch der Selbstabdankung der Pädagogik geführt hat, setzt die „Olympische Pädagogik" auf die Notwendigkeit aufklärerischen pädagogischen Handelns. Der von ihr vertretene Bildungsbegriff hält am Subjekt fest, und dies dürfte allerdings ein unverzichtbarer Ansatzpunkt sein, ohne den eine Humanisierung des Sports überhaupt nicht in Angriff genommen werden kann.

Eine Frage drängt sich jedoch abschließend noch auf: Ist der pompöse Name „Olympische Pädagogik" überhaupt erforderlich und angemessen? Handelt es sich nicht eher um den längst überfälligen Versuch einer Wiedereinführung des Pädagogischen in die Sportpädagogik, die seit jener „realistischen Wende" in den 70er Jahren ihre Verbindung zur Pädagogik vergessen zu haben schien?

Literatur

Beckers, E.: Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? In: Sportwissenschaft 23 (1993) H. 3, S. 233–258.

Bette, K.-H.: Die Trainerrolleim Hochleistungssport. System- und rollentheoretische Überlegungen zur Sozialfigur des Trainers. St. Augustin 1984.

Blass, J.L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung. Band I: Von Kant bis Marx. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978.

Cachay, K./ Gahay, E.: Brauchen Trainer Pädagogik? In: Leistungssport 19 (1989) H. 5, S. 26 – 30.

Coubertin, P. de: Der Olympische Gedanke. Reden und Aufsätze. Schorndorf 1966.

Gebauer, G.: Das Begehren des Athleten. In: Hortleder, G./ Gebauer, G. 1986, S. 167 – 187. 1986 a.

Gebauer, G.: Festordnung und Geschmacksdistinktionen. Die Illusion der Integration im Freizeitsport. In: Hortleder, G./ Gebauer, G. 1986, S. 113 – 143. 1986 b.

Gerhardt, V.: Die Moral des Sports. In: Sportwissenschaft 21 (1991) H. 2, S. 125 -145.

Grupe, O.: Hat der Spitzensport (noch) eine Zukunft? Versuch einer Standortbestimmung. In: Anders, G. / Schilling, G. (Hrsg.): Hat der Spitzensport (noch) eine Zukunft? (Schriftenreihe der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen 31) Magglingen 1985, S. 13 – 43.

Grupe, O.: Olympische Pädagogik – Chance oder Alibi. Vortrag anläßlich des Akademie-Gespräches des NOK für Deutschland „Aktuelle Fragen und Perspektiven der Olympischen Bewegung" in der Willi Weyer Akademie Berlin, 30.3. bis 31.3.1990. Unveröffentlichtes Manuskript.

Grupe, O.: Olympisches Menschenbild und olympische Erziehung. In: PROHL, R. (Hrsg.): Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports. Schorndorf 1993, S. 31 – 38.

Grupe, O.: Die Olympische Idee ist pädagogisch. Zum Problem einer olympischen Erziehung. Thesenpapier anläßlich der 2. Bundesweiten Lehrerfortbildung des NOK in Olympia / Griechenland vom 26.8.-3.9.1995. Unveröffentliches Manuskript. 1995 a.

Grupe, O.: Olympische Erziehung: Versuch einer Zusammenfassung in neun Punkten. Abschluß-Vortrag anläßlich der 2. Bundesweiten Lehrerfortbildung des NOK in Olympia / Griechenland vom 26.8.-3.9.1995. Unveröffentliches Manuskript. 1995 b.

Hortleder, G./ Gebauer, G. (Hrsg.): Sport – Eros. Tod. Frankfurt am Main 1986.

Humboldt, W.v.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt ²1960.

Kant, I.: Vorlesung "Über Pädagogik. In: Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff. Paderborn 1963, S. 5 -59.

Lenk, H.: Werte, Ziele, Wirklichkeit der modernen Olympischen Spiele. Schorndorf ²1972.

Lenk, H.: „Mündiger Athlet" und „Demokratisches Training". In: Gabler, H. /Eberspächer, H./ Hahn, E. u. a. (Hrsg.): Praxis der Psychologie im Leistungssport. Berlin 1979, S. 483 – 503.

Lenk, H.: Die olympische Idee und die Krise des Olympismus. In: Ueberhorst, H. (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/2. Berlin 1982, S. 1082-1105.

Malter, R.: Der 'Olympismus' Pierre de Coubertin's. Eine kritische Studie zu Idee und Ideologie der modernen Olympischen Spiele und des Sports. (Beiträge zum olympischen Gedanken. Hrsg. vom Carl-Diem-Institut) Köln 1969.

Meinberg, E.: Ist eine „Olympische Pädagogik" notwenig? In: GEBAUER, G. (Hrsg.): Die Aktualität der Sportphilosophie. St. Augustin 1993, S. 217 – 229.

Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.

Rigauer, B.: Sportindustrie. Soziologische Betrachtungen über das Verschwinden des Sports in der Markt- und Warenwelt. In: HORAK, R. /PENZ, O. (Hrsg.): Sport: Kult & Kommerz. Wien 1992, S. 185 – 201.

Schaller, H.-J.: Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 22 (1992) H. 1, S. 9 – 31.

Schmidt-Millard, T.: Authentizität – Bildung – Körperbildung. Sartres Menschenbild in pädagogischer Sicht. Sankt Augustin 1995.

Schwarzkopf, A.: Snowboarding, Inlineskatin, Triathlon – nur teure Ausrüstung garantiert Spaß. In: Frankfurter Rundschau, 05.03.1996, S. 20.

Seel, M.: Die Zelebration des Unvermögens. Zur Ästhetik des Sports. In: Merkur 47 (1993) H. 2, S. 91-100.

Volkamer, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schorndorf 1987.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Torsten Schmidt-Millard, Eichendorffstr. 17, D-50823 Köln. (Dr. Torsten Schmidt-Millard ist PD für Sportwissenschaften an der Universität-Gesamthochschule Paderborn, FB 2.)

Schmidt-Millard, T.: Olympische Pädagogik und Kommerzialisierung. Aspekte der Neuformulierung des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik. In: SPEKTRUM FREIZEIT, 19. Jg., Heft 1–2/1997, S. 67ff.