



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Selbstentfaltung vs. Konformität: Werteerziehung im
Unterricht von BuS, im Vereinssport und in der
informellen Sportpraxis“

verfasst von / submitted by
Martin Schwengerer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich literaturgestützt mit dem Thema der Werteerziehung. Werteerziehung geschieht in den verschiedensten Kontexten und Umfeldern. Sie passiert bewusst, zielgerichtet und angeleitet aber auch unbewusst. Sie hat mit den Menschen, welche uns umgeben zu tun und sie passiert auch ausgehend von den gesellschaftlichen, kulturellen und institutionellen Strukturen in welchen wir uns befinden. Ausgehend von einer grundlegend theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Werte und Werteerziehung, in welcher bedeutende Begriffe wie Wertewandel, Wertemodelle, etc. erläutert werden, wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern der Kontext des Sports Werte an Heranwachsende vermittelt. Die behandelten Kontexte sind der Schulsport, der Vereinssport und die informelle Sportpraxis. In all diesen Settings herrschen aufgrund der unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten auch unterschiedliche Grundeinstellungen und Werteorientierungen vor. Dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport kann man zuschreiben, dass seine grundlegende Orientierung anders ist als jene des Vereinssports, in welchem zu einem großen Teil Leistungs- und Erfolgswerte tonangebend sind. Der Schulsport stellt somit ein Feld dar, in welchem man in Bezug auf den Lehrplan und eine generelle philosophische Legitimierung, pro-soziale, demokratische, etc. Werte vermitteln will. Dass dies aber nicht immer der Fall ist, zeigt der Blick auf die ProtagonistInnen des Schulsports und deren Vorerfahrungen und sportiver Sozialisation, welche oftmals auch sehr stark leistungs- und erfolgsorientiert ist. Im Unterschied dazu wird auch die informelle Sportpraxis mit Beispielen aus der Skateboardszene und dem Klettersport, untersucht. Hier werden Motive und Grundhaltungen zur Partizipation an diesen Sportarten herangezogen, welche sich oftmals dadurch kennzeichnen, dass Selbstbestimmung und der Wunsch nach Freiheit sehr stark vertreten sind.

Abstract

The present diploma thesis is concerned with the topic of value transmission to children and adolescents. Value transmission is happening in the different contexts of our daily lives and our society. It is happening on purpose with a goal, a structure and a plan behind it but on the other side it is happening on a subconscious basis as well. It is dependent on the people that we are in contact to, and it is dependent on the social, cultural and institutional structures that we are living in. Beginning with a fundamental argumentation about the topic of values and value transmission, in which basic terms about that topic like value change and value-transmission-models, will be explained, there should be given an answer to the question about how the context of sport is delivering values to children and adolescents. The chosen topics are Physical Education, club-based sports and informal sport-settings. In all of these settings we can see different fundamental values, that can be referred to the different structural circumstances. Physical Education for example can be characterized as a sport-reality where value-orientations are different to those of club-based sport-settings, where performance and social success are two of the most important values. Physical Education is a sphere, where the references to national curriculums and a general philosophical legitimation, should communicate pro-social and democratic ideals and values. In contrast to the theoretical legitimation, reality shows a different image, because a good amount of protagonists of Physical Education was socialized in performance-based sport-settings. In contrast to those settings, there should be also taken a look at informal sport-settings, with the examples of the skateboard-scene and the climbing-scene. In this case motives to the participation to those sports should be analyzed. In those cases we can say that self-determination and the wish to freedom are pretty common and important.

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist in den Jahren 2015 bis 2016 ausgearbeitet worden. Sie wurde im Rahmen meines Lehramtsstudiums im Fach Bewegung und Sport verfasst, deren Möglichkeiten zur (Selbst-)Reflexion die Wahl des Themas „Selbstentfaltung vs. Konformität: Differenzen der Werteerziehung im Unterricht von BuS, im Vereinssport und der informellen Sportpraxis.“ durchaus auch beeinflusst haben.

Doch auch der Einfluss mit der Beschäftigung politischer und demokratischer Themen vor allem auch durch das Studium in Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung spielte eine bedeutende Rolle in der Wahl eines Themas, bei welchem versucht wird fundamentale Strukturen auszumachen, welche das gesellschaftliche, soziale, kulturelle und politische Leben beeinflussen.

Großer Dank gilt meinen Eltern, welche mich bis dato in Mietfreiheit leben liesen, was es mir auf jeden Fall auch ermöglichte, dass ich über einige Jahre hinweg sehr frei und intensiv meinen Leidenschaften nachgehen konnte.

Für fachlichen Rat und Beistand möchte ich mich bei Herrn Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner bedanken, welcher mir ein sehr großes Maß an Freiheit in der Erstellung dieser Arbeit lies und dabei durchaus auch meinen „fachlichen“ Fähigkeiten einiges an Vertrauen entgegenbrachte.

Vor allem aber möchte ich mich bei meinem sehr guten Freund Peter bedanken, der mir und vielen anderen Menschen gezeigt hat mit wieviel Optimismus, Gelassenheit und Freundlichkeit man das Leben angehen kann und der in Ausübung seiner Leidenschaft im März 2016 am Monte Rose ums Leben gekommen ist.

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung zum Thema	1
1.1. Forschungsfragen	2
1.2. Gliederung	3
2. Methodik – die Hermeneutik als Fundament der Geisteswissenschaften	6
2.1. Momente der persönlichen Herangehensweise	6
2.2. Definition der Hermeneutik	7
2.3. Literatúrauswahl	9
3. Werte und Werteerziehung	11
3.1. Wertdefinitionen	11
3.2. Differenzierungsebenen und Klassifikationen	15
3.3. Abgrenzungen zu anderen Begrifflichkeiten	21
3.4. Wertewandel	24
3.5. Prozesse der Wertebildung	31
3.5.1. Umfeld der Wertebildung (Schule, Familie, Peer-Group)	32
3.5.2. Übernahme von Werten	39
3.5.3. Theoriemodelle der Werteerziehung	40
4. Der Sport als wertevermittelndes System	48
4.1. Ausdifferenzierung verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme	48
4.1.1. Erziehungssystem	51
4.1.2. Ausdifferenzierung der verschiedenen sportiven Systeme	54
4.2. Werte im Sport	65
4.2.1. Fairness als genuiner sportiver Wert	70
4.2.2. Leistung als Wert	75
4.3. Einfluss von Trainern, Lehrkräften und Peers auf die Werteerziehung von Kindern und Jugendlichen	83
5. Wertedifferenzen in den Sportsystemen	90

5.1. Werteorientierung im Schulsport – können die hehren Ziele auch verwirklicht werden?	90
5.1.1. Lehrpläne und der sportpädagogische Diskurs aus Sicht der Wertevermittlung	91
5.1.2. Wertevermittelnde Strukturen im Sportunterricht	102
5.1.3. Effekte einer angeleiteten Werteerziehung im Sportunterricht auf Kinder und Jugendliche	106
5.2. Die Werteorientierung des kompetitiven Vereinssports im sportwissenschaftlichen Diskurs	112
5.2.1. Olympische Ideale und pädagogische Perspektiven im wettkampforientierten Vereinssport	113
5.2.2. Wertvermittelnde Strukturen im Vereinssport	116
5.2.3. Werteorientierungen von Aktiven im kompetitiven vereinsgebundenen Sport	123
5.3. Werteorientierungen in ausgewählten informellen Sportsettings	128
5.3.1. Wertebezüge im Skateboarden und im Klettern	134
6. Zusammenfassung, Ausblick und Limitationen	143
7. Literaturverzeichnis	147

1. Hinführung zum Thema

Das menschliche Tun, Handeln und Verhalten wird in den unterschiedlichsten Perspektiven von moralischen Werten beeinflusst, welche dem menschlichen Tun übergeordnet sind. Diese werden in der Literatur als zentrale, kognitive Strukturen bezeichnet, nach welchen sich Menschen ihr Leben und ihr Verhalten ausrichten (Schlicht, Bläse & Schmitz, 1998, S. 7). In der Werteerziehung von besonderer Bedeutung sind Forschungen zu Erziehungsmethoden zu Werten und damit einhergehenden Einstellungen, welche prosoziales Verhalten fördern, reflektieren und im Endeffekt im tatsächlichen Verhalten manifestieren sollen (Keech & Macfee, 2000; Miller, Bredemeier & Shields, 1997; Whitehead, Telfer & Lambert, 2013). Eine Perspektive, welche für die Werteerziehung eine besondere Rolle spielt ist der Sport. Sport lässt sich gerade in der kindlichen und Jugendlichen Entwicklung differenziert betrachten. Zum einen müssen schulpflichtige Kinder und Jugendliche am Sportunterricht in der Schule teilnehmen und zum anderen spielen der Vereinssport und das informelle Sporttreiben ebenso eine tragende Rolle (Balz, 2004, S. 9). Oftmals wird dem Sport per se eine Rolle eingeräumt in welcher er prosoziales Verhalten und prosoziale Werte bei Kindern und Jugendlichen fördert und manifestiert. Untersucht man aber das moralische Denken und Verhalten so kann man durchaus auch negativ konnotierte Auswirkungen manches Sporttreibens auf das Moralverhalten von Jugendlichen erkennen (Whitehead et al., 2013, S. 2). Miller, Bredemeier und Shields (1997) attestieren dem Sportunterricht eine wirksamere Möglichkeit prosoziales moralisches Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, da der Sportunterricht mehrperspektivischen Unterricht anbieten kann und Sportlehrkräfte auch bezüglich des Curriculums dazu aufgefordert sind bestimmte demokratische und prosoziale Werte zu fördern und mitsamt ihren SchülerInnen zu reflektieren. Demgegenüber betont Drewe (1999, S. 120), dass ein kompetitiveres Umfeld, wie es vermehrt in Sportvereinen anzufinden ist, sich die Werte von Jugendlichen durchaus auch dem Motto des „Gewinns um jeden Preis“ annähern können, wobei hier ebenso wie im Schulunterricht das Tun und Handeln der anleitenden Personen von besonderer Bedeutung ist (Whitehead et al., S. 178ff). Die Wertestrukturen, welche sich im informellen Sporttreiben ausmachen lassen, sind besonders davon geprägt, dass die Werte der Selbstbestimmung und der Freiheit im eigenen Tun und Handeln eine prägende Rolle einnehmen. So beschreibt Rochhausen (2014, S. 12), dass gerade die „perfekte Individualisierung“ eine der grundlegenden Strukturen des Parcourssports sind. Ähnliche Wertesysteme kann auch Reinhart (2010) ausmachen indem er Protagonisten der Kletter-, Skateboard- und Parcoursszene interviewt und besonders Schlagworte wie Freiheit, Revolution und Kritik gegenüber der Gesellschaft

und szeneinterner Zusammenhalt fallen. Dass, das Motiv und der Wert der Freiheit in sich wiederum differenziert werden kann führen Eric und Schweitzer (2013) zu den Motiven von Protagonisten von selbstbestimmten Outdooraktivitäten aus und differenzieren den Begriff der Freiheit u.a. in Freiheit von alltäglichen Sorgen, Freiheit in der Bewegung und vor allem auch die Freiheit der absoluten Selbstbestimmung und –verantwortung.

Ein großer Teil der Studien und Werke, welche sich mit dem Thema der Wertevermittlung in den verschiedenen Sport- und Bewegungssphären beschäftigen untersuchen ihre spezifischen Fragestellungen mithilfe qualitativer Interviews oder Fragebögen zu moralischen Dilemmasituationen. Als angehende Lehrkraft ist es meiner Meinung nach unabdingbar, sich mit den eigenen Wertestrukturen zu beschäftigen, da gerade diese das eigene Verhalten (auch in der Schule als Erzieher) bedingen werden, womit das Thema der Werteerziehung im und durch Sport und Bewegung nicht nur eine Möglichkeit zur wissenschaftlicher Untersuchung dieser Thematik, sondern auch zur Reflektion der eigenen Wertestrukturen und –systeme bietet.

1.1. Forschungsfragen

Ausgehend vom (sport-)wissenschaftlichen Diskurs wird der im vorigen Kapitel genannten Thematik nachgegangen, wobei folgende Fragen beantwortet bzw. thematisiert werden sollen:

- Welche Wertestrukturen werden durch die drei angeführten Sport- und Bewegungsdimensionen (Schulsport, Sportverein und informelles Sporttreiben) vermittelt?
- Lassen sich die im Sportunterricht zumindest theoretisch angeführten Wertesysteme des prosozialen Verhaltens auch wirklich empirisch belegen bzw. werden diese Strukturen auch außerhalb der Schule von Schüler/innen „gelebt“?
- Welche Rolle spielt der Vereinssport bezüglich der Vermittlung prosozialer Wertestrukturen?
- Spielen die Werte der Freiheit und der Selbstbestimmung wie sie vor allem im informellen Sporttreiben zu finden sind auch in der Schule und im Sportverein eine Rolle oder ist hier der Konformitätszwang bzw. -druck höher?
- Inwiefern beeinflussen die Wertesysteme einer Gesellschaft die Werteerziehung bzw. –vermittlung im Schulsport, im Vereinssport und im informellen Sporttreiben?

- Wie stark ist der Einfluss von Lehrkräften, Trainer/innen und Personen aus der Peer-Group des informellen Sporttreibens bezüglich der Wertevermittlung und -erziehung?
- Wie beeinflussen die jeweiligen Strukturen der verschiedenen sportiven Systeme die Wertevermittlung in diesen?

1.2. Gliederung

Folgende Arbeit wurde so aufgebaut, dass sich die ersten Kapitel jeweils mit den theoretischen Grundlagen des Themas befassen. In *Kapitel 2.* Wird die grundlegende Herangehensweise an die Arbeit dargestellt. Dabei wird die Hermeneutik als methodisches Arbeitsgerüst erklärt und theoriegestützt erarbeitet. Auch wird hier die Auswahl der verwendeten Literatur näher erläutert.

Kapitel 3. hat zum Ziel dem/der LeserIn die Grundlagen der Werteforschung und der Werteerziehung darzustellen. Dabei werden wiederum Begrifflichkeiten aus diesem Thema aufgenommen und die jeweiligen wissenschaftlichen Positionen und Diskurse zu den verschiedenen Termini erklärt und aufgezeigt. Hier geht es darum ein Bild darüber zu machen, worum es in der Werteforschung eigentlich geht und wie man auch Begriffe, welche in der Populärliteratur oftmals synonym verwendet werden (Moral, Werte, Einstellungen, etc.) voneinander abzugrenzen. Damit einhergehend werden aber auch Modelle erläutert, welche im pädagogischen Rahmen zur angeleiteten Werteerziehung im wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs weit verbreitet sind und ihre Legitimation auch anhand ihrer wissenschaftlichen Aufarbeitung gewinnen. Diese Modelle (Wertklärungsmodell, Wertentwicklungsmodell, etc.) werden in diesem Kapitel näher erläutert und deren Bedeutung verdeutlicht.

Auch werden die Umfelder in welchen Werteerziehung geschieht (ob bewusst oder unbewusst) angeführt: Schule, Freizeit und Familie stellen mit den Personen, welche diese Settings bedingen, Felder dar, welche allesamt zur Ausbildung der Persönlichkeit von Heranwachsenden beitragen – hier inbegriffen sind auch die Grundeinstellungen und Werte von Kindern und Jugendlichen.

In *Kapitel 4.* wird nun spezifischer auf die Forschungsfragen eingegangen, indem systemische Grenzen zwischen den unterschiedlichen, hier bedeutenden, gesellschaftlichen Strukturen gezogen werden (Schule, Sport, Freizeit, etc.) und versucht wird deren Charakteristika in Bezug auf die Fragestellungen zu erläutern. Diese Systeme sind allesamt in sich weiter zu unterteilen und zu benennen, da es nicht nur einen Sport

gibt, sondern sich dieser in sehr unterschiedliche Modelle gliedern lässt. Diese Modelle tragen allesamt, aufgrund ihrer strukturellen Gegebenheiten, Grundwerte mit sich, welche auch durch die Betätigung in eben diesen Systemen vermittelt werden. Ein weiterer wichtiger Teil dieses Kapitels ist das Thema der Werte im Sport generell. Hier wird das Sportsystem als Werteträger dargestellt und dessen diesbezügliche Funktion dargestellt. Genuin sportive Werte spielen hier auch eine Rolle: die Leistung (einerseits als Leistung im Erfolgskontext und andererseits als intrinsische Eigenleistung) und Fairness (in der Kooperation aber auch in der Konkurrenz). Diese zwei Werte werden in der populärwissenschaftlichen Literatur oftmals so verwendet, dass sie eine Einheit darstellen. Diese einheitliche Darstellung kann aber nicht unbedingt aufrechterhalten werden, wenn man die Ergebnisse aus Kapitel 5 betrachtet.

In *Kapitel 5* werden nun eben jene spezifischen Fragestellungen, auf welche diese Arbeit aufbaut, behandelt. Hier geht es nun eingehender darum, welche Wertebezüge in den unterschiedlichen sportiven Systemen zu finden sind und ob die hehren pädagogisch-philosophischen Ziele und Ansprüche auch der Realität entsprechen. Weiters und abschließend sollen diese Wertebezüge auch miteinander verglichen werden. Konkret werden die drei Systeme des Schulsports, des Vereinssports und der informellen Sportpraxis (wobei hier wiederum eine Einschränkung auf das Skateboarden und den Outdoor- und Klettersport stattfindet), anhand ihrer kollektiven Werteorientierungen hin untersucht. Der Schulsport wird dafür in den Kontext der Diskussion um den Lehrplan und um eine generelle philosophisch-begründete Debatte gestellt. Anhand dieser Kontextualisierung wird der Sportunterricht bezüglich der tatsächlichen Werteorientierungen der Personen, welche diesen bedingen (SportlehrerInnen und SchülerInnen), untersucht und analysiert ob auch die hehren lehrplanbezogenen und philosophischen Ziele auch wirklich erreicht werden können.

Im Zuge der Analyse des Vereinssports, in Bezug auf seine strukturellen Gegebenheiten, werden ebenso grundlegende philosophische Werthaltungen erläutert und deren ideelle Inhalte im Kontext der vereinssportpraktischen Realität untersucht. Dabei werden dem Vereinssport, allerdings auch aufgrund seiner strukturellen Unterscheidung zum Schulsport, unterschiedliche Grundwerte nachgesagt. Ebenso wie im Falle des Schulsports werden hier Studien verwendet, welche sich mit den Werteorientierungen der jeweiligen ProtagonistInnen auseinandersetzen – den SportlerInnen und den TrainerInnen.

Das letzte zu analysierende System stellt die informelle Sportpraxis dar – hier wird allerdings exemplarisch der Blick auf die Skateboardszene und den Klettersport gelegt, da eine umfassendere Betrachtung zu undifferenziert erscheint. Anhand von Motivstudien zu

den jeweiligen Sportarten, werden Grundwerte erkannt, welche wiederum unterschiedlich zu jenen des Schulsports und des Vereinssports sind.

In *Kapitel 6.* werden jene Ergebnisse zusammengeführt, welche aus der Analyse der jeweiligen Sportstrukturen gewonnen wurden. Auch wird abschließend der Wunsch geäußert, dass sich eben alle Akteure, welche in sportpädagogischen Settings Lehrtätigkeiten verrichten, wieder vermehrt auf die Grundwerte fokussieren, welche sie bewusst oder unbewusst vermitteln.

2. Methodik – die Hermeneutik als Fundament der Geisteswissenschaften

Im Zuge wissenschaftlicher Arbeiten müssen AutorInnen auch immer die Wege ihrer eigenen Arbeit beschreiben. Dies dient dazu um die Prozedere, nach welchen wissenschaftliche Arbeiten entstehen auch verstehen und nachvollziehen zu können. Die Nachvollziehbarkeit kann aber nur gewährleistet werden wenn AutorInnen auch ihre Arbeitsweisen offen darlegen und detailliert beschreiben. Im Zuge verschiedener wissenschaftlicher Fragestellungen wird man auch an verschiedene Methoden herangeführt um die spezifischen Fragestellungen auch beantworten zu können.

Die Methodik wird hier vor allem durch die Fragestellung und das Forschungsinteresse bestimmt. Die hier schon dargelegten Forschungsfragen beziehen sich auf eine Arbeitsweise, wo es notwendig ist Literatur heranzutragen, zu analysieren und auszuwerten und als letzter Schritt miteinander zu vergleichen und in den Kontext der spezifischen Forschungsfragen zu setzen. Dies bedingt – auch in Kombination mit der Art der hier tragbaren Wissenschaftspraxis, der Geisteswissenschaften – eine hermeneutische Arbeitsweise.

Seiffert (1975, S. 23f) beschreibt die Methoden der Geisteswissenschaften (Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik) als „nichtanalytische“ Arbeitsweisen und stellt diese somit in Gegensatz zu den empirisch-analytischen Vorgehensweisen der Naturwissenschaften. So ist ein zentraler Punkt auch der Versuch einen Gegenstand, also eine gewisse Forschungsfrage oder ein Forschungsinteresse, in seiner Gesamtheit zu fassen und zu *interpretieren*.

2.1. Momente der persönlichen Herangehensweise

Bevor die Hermeneutik als Wissenschaftsdisziplin aber näher beschrieben werden soll, soll der persönliche Weg zu den genannten Forschungsfragen und – Interessen eingehender beschrieben werden, da auch der Entstehungskontext von wissenschaftlichen Arbeiten immer ein mitzudenkender ist und hier auch persönliche und individuelle Wege von AutorInnen eine wichtige Rolle spielen. Schon Danner (1998, S. 23) schreibt, dass wissenschaftliches Tun und Handeln nicht ohne den jeweiligen Menschen aus seiner Gesamtheit heraus zu verstehen und zu denken sei. Wissenschaft, hier vor allem im Bezug auf die Geisteswissenschaften, sind und können nicht ohne bestimmte Voraussetzungen, also Grundüberzeugungen, grundlegende Weltanschauungen und Prädispositionen der

verschiedenen AutorInnen gedacht werden, wobei es aber nicht in der Richtung einer willkürlichen Wissenschaftsmethodik enden sollte. Derartige Grundstrukturen gilt es nun also für die LeserInnen transparent zu machen um eine kritische Auseinandersetzung damit erleichtern und möglich machen zu können.

Ausgehend von einem sehr starken persönlichen Interesse an politischen Fragestellungen und Politik als Gesamtkontext, stellt es für mich eine gewisse Kontinuität dar von politischen Fragestellungen mit zugrundeliegenden Werteinstellungen und Wertestrukturen auszugehen und diese Wertestrukturen dementsprechend zu reflektieren. Die Thematik der dadurch aufgekommenen Wertestrukturen werden aus dem Kontext der politischen Bildung herausgelöst (wobei ein Herauslösen aus diesem Kontext eigentlich nicht wirklich möglich ist, da Wertestrukturen auch immer ein politisches Moment in sich tragen) und in den Kontext des Sports und der sportlichen Entwicklung bei Kinder und Jugendlichen stellen. Inwiefern sich dann die spezifischen Forschungsfragen ergeben haben wurde schon im Kapitel 1. dargelegt.

2.2. Definition der Hermeneutik

Um sich diversen Begrifflichkeiten und deren Definitionen anfänglich nähern zu können spielen Lexika eine sehr hilfreiche Rolle. Das Bertelsmann Lexikon Bd. 10 (1996, S. 4231) beschreibt die Hermeneutik als die Kunst und die Wissenschaft der Auslegung und der Interpretation von literarischen Schriften. Der griechische Wortstamm *herméneutiké* bezeichnet eben diese Auslegungskunst. In dieser Definition spielt auch das Moment der Geisteswissenschaften eine große Rolle, da darauf aufmerksam gemacht wird, dass vor allem in Zeiten des Historismus die Hermeneutik als alleinige angemessene Wissenschaftsmethode der Geisteswissenschaften angesehen wurde.

Doch was kann man mit hermeneutischen Arbeitsweisen erreichen? Bänsch (2003, S. 3) beschreibt dies so, dass wissenschaftliche Arbeiten auf schon vorhandener Literatur zu basieren haben. Hier ist es also wichtig schon vorhandenes Wissen heranzutragen, diese auszuwerten und zu analysieren und in Zusammenhang miteinander zu setzen. Ein wichtiges Moment, vor allem für die Nachvollziehbarkeit der LeserInnen ist dabei die korrekte Zitierweise. Erst durch das korrekte Zitieren können LeserInnen sich auch selber kritisch mit einer wissenschaftlichen Arbeit auseinandersetzen, da dadurch auch die Nachvollziehbarkeit gewährleistet wird. So sollen auch die jeweiligen Literaturbezüge der herangetragenen Werke adäquat und *kritisch* ausgewertet werden.

Just dieses Moment des schon vorhandenen Wissens, kommt auch bei älteren Beschreibungen der Hermeneutik vor. Seiffert (1975, S. 89) beschreibt hier den

hermeneutischen Zirkel. Um sich in einer Thematik weiterbilden zu können ist es von Nöten sich auch schon etwas in diese Thematik eingelesen zu haben: „Bevor wir etwas systematisch lernen, wissen wir bereits etwas darüber. Und das ist auch notwendig: denn nur dann können wir etwas lernen wollen, wenn wir schon etwas darüber wissen.“ (Seiffert, 1975, S. 89).

So ist es im Verlauf des hermeneutischen Arbeitens wichtig, dass man Quellen nur im Zusammenhang schon bekannter Quellen und Werke analysieren und beschreiben kann. Welcher Art hier die Quellen sind, ist nicht von absoluter Bedeutung, da diese mannigfacher Natur sein können: Primärquellen, Sekundärquellen, etc. Wichtig ist das Moment, dass man sich durch das weitere Einlesen in Quellen immer wieder in neuen Zusammenhängen und Fragestellungen wiederfindet. So auch im vorliegenden Fall. Durch die Literaturrecherche taten sich immer neue Sinnzusammenhänge auf, welche dadurch auch die Fragestellungen in weiterer Folge bedingten und welche nun in der vorliegenden Arbeit behandelt werden sollen.

Um ein Dokument/Werk verstehen zu können benötigen wir Vorwissen, welches meist aus anderen Dokumenten/Werken stammt. Aber wo nun anfangen? Seiffert (1975, S. 108) meint, dass man um diesen Zirkel durchbrechen zu können, einfach irgendwo zu studieren/lesen anfangen muss um sich zumindest ein ungefähres und vages Bild der Thematik machen zu können. Dieser neu gewonnene Sinnzusammenhang muss nun dazu benutzt werden um ihn durch andere Quellen detaillierter ausgestalten zu können und ihn zu erweitern indem wir uns einfach immer weiter in die Materie einlesen. Durch diese sich immer verändernden Sinnzusammenhänge wird es dem/der hermeneutisch Arbeitenden auch weiters immer leichter fallen neue Werke/Quellen verstehen, analysieren, interpretieren und in den Kontext der anderen Werke stellen zu können.

Danner (1998, S. 33ff) beschreibt mehrere Arbeitsmethoden aus einer pädagogischen Perspektive und verbindet im Gegensatz zu Seiffert (1975, S. 23f) – welcher die Hermeneutik vor allem im Kontext der Historiographie betrachtet – hermeneutische Arbeitsweisen vor allem mit den Bildungswissenschaften und der Pädagogik. Ebenso wie bei Seiffert wird die Hermeneutik grundlegend als die Kunst der Auslegung verstanden und beschrieben. Allerdings kann man hier die deutliche Unterscheidung machen, dass Danner nicht nur literarische Werke ausgelegt haben will, sondern auch diese Auslegung in einen weiteren Kontext stellt und das hermeneutische Verstehen und Auslegen auf alle menschlichen Erzeugnisse ausweitet (Danner, 1998, S. 33).

Ein weiterer Grundbegriff ist das *Verstehen*. Das Verstehen wird gleichzeitig mit dem *Erklären* als Grundterminus wissenschaftlicher Praxis beschreiben, wobei aber das

Verstehen in den geisteswissenschaftlichen Kontext gestellt wird und das Erklären in einen naturwissenschaftlichen Zusammenhang. So wird das Erklären als die Herleitung eines Tatsachen-Ursachen-Prinzips verstanden. Sobald aber nun der Mensch und dessen Geistlichkeit in den Fokus der Betrachtung gelangt spricht man vom *Verstehen* (Danner, 1998, S. 36).

Mit dem Verstehen ist es aber noch nicht getan. Erst wo größere Zusammenhänge verstanden werden setzt hermeneutisches Interpretieren und Auslegen ein. *Höheres Verstehen* wird erst möglich, wenn man, nachdem man sich mit einer Quelle jeglicher Art auseinandergesetzt hat, diese in den Zusammenhang anderer Quellen und Werke setzt und somit auch einen größeren Zusammenhang bezüglich der spezifischen Forschungsfragen kennenlernt (Danner, 1998, S. 56). Hier spielt wiederum der hermeneutische Zirkel eine große Rolle: höheres Verstehen wird hier in einer zirkulären Spirale gesehen, wo sich Vorverständnis, Theorie und Praxis, Erkenntnisse, etc. gegenseitig erhellen (Danner, 1998, S. 61).

Somit sollen in dieser Arbeit die verschiedenen Quellen und deren Interpretationen nicht nur aus sich heraus behandelt werden, sondern in den Kontext der Gesamtheit dieser hier verwendeten Werke gestellt werden. So wird versucht Gegensätzlichkeiten in der Literatur aufzudecken und zu benennen, sowie die verwendeten Werke in einen analytisch-vergleichenden Zusammenhang zu stellen.

2.3. Literatúrauswahl

Die Literaturrecherche für diese Arbeit wurde vorwiegend über die Suchmaschinen der Universität Wien ausgeführt. Zur Recherche wurden vor allem die Suchmaschinen des Online-Kataloges der Universität Wien und die Mediensuchmaschine u:search der Universitätsbibliothek benutzt.

Anfängliche Schlagworte für die Suche in diesen Suchmaschinen waren „Werteerziehung in der Schule“, „Werteerziehung und Sport“, „Moralerziehung“, „Wertevermittlung“, „Werte und Pädagogik“, etc. Nach und nach verfestigte sich dann somit auch die zu untersuchende Thematik und die Schlagworte wurden etwas detaillierter: „Moral values questionnaire“, „moral values and team sports“, „Motives for skateboarding“, „Werteerziehung im Sportunterricht“. Durch die sich verfestigenden und nunmehr differenzierteren Fragestellungen wurde es auch leichter zielgerichtet Literatur und Werke zu finden, welche

das Einarbeiten in die Thematik und das Herausarbeiten der Forschungsfragen erleichterten.

Die Literatur, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, ist unterschiedlicher Natur. Für den allgemeinen Theorieteil wurde der Fokus auf Werke von WissenschaftstheoretikerInnen, von BildungswissenschaftlerInnen, etc. gelegt. Für diverse Definitionen wurden zuallererst auch immer diverse Lexika verwendet, da man sich dadurch – ganz gemäß dem hermeneutischen Zirkel – ein basales Grundverständnis aneignen kann. Für den analytisch-vergleichenden Teil dieser Arbeit wurden vor allem auch empirische Untersuchungen herangezogen, welche sich mit dem Thema der Wertevermittlung bei diversen Sportarten und/oder Sportarrangements beschäftigen. Auch wurden Motivforschungen herangezogen, da bei diversen Arbeiten und Werken zu den spezifischen Ausübungsmotiven in diversen Sportarten auch oftmals Wertestrukturen und Werteanreize zu erkennen sind.

Ein weiteres wichtiges Moment des Verstehens des Bearbeitungsgegenstandes bildeten neben Monographien und Sammelwerken, auch diverse einschlägige Artikel aus Fachzeitschriften. Diese wurden hauptsächlich über den Datenbankservice und die Mediensuchmaschine u:search gesucht und gefunden.

In Kapitel 2 werden jene Momente erläutert, welche sich mit der methodischen Herangehensweise befassen. Folgende Arbeit basiert auf einer hermeneutischen Arbeitsweise, welche sich schon bestehende Erkenntnisse aus der einschlägigen Literatur zu nütze macht, gleichzeitig aber auch die Unterschiede und die Diskurse aus diesen Unterschiedlichkeiten herausarbeitet.

3. Werte und Werteerziehung

In folgendem Kapitel werden jene Schlagworte und Grundbegriffe, auf welchen die folgende Arbeit basiert, detailliert erläutert und in den Kontext einer generellen Werteerziehung gestellt. So werden vor allem die Begriffe der Moral, des Wertes und der Werteerziehung behandelt. Auch werden Abgrenzungen zwischen Moral und Werten dargelegt und beschrieben, welche Differenzen zwischen diesen Begriffen liegen.

Um grundlegend festzustellen, was man unter den diversen Begriffen versteht, werden wiederum Lexika verwendet um eine erstmalige Beschreibung der Thematik geben zu können. Ausgehend von den Definitionen, welche in diversen Lexika zu finden sind, sollen auch die Unterschiede festgemacht werden, wie diese Themen und Begrifflichkeiten in der Literatur verwendet und angesehen werden. Hier spielen wiederum auch unterschiedliche Herangehensweisen verschiedener AutorInnen eine große Rolle. Mit den verschiedenen Definitionen von Werten und Moral taucht aber auch ein weiterer Begriff auf, welcher hier beschrieben werden soll: jener des Wertewandels (Brezinka, 1993; Brezinka, 2003; Hermann, 2008; Klages, 2002).

Weiters werden in den folgenden Kapiteln auch verschiedene Ansätze zu unterscheiden sein, welche Werte in verschiedene Kategorien einteilen und den Begriff bzw. das Wertephänomen für die Wissenschaft greifbar machen (Rokeach, 1973; Hermann 2008).

In weiteren Kapiteln werden darauf aufbauend auch jene Konzepte detailliert beschrieben, welche man zu den Wertebegriffen zählt und welche die Weitergabe/Vermittlung/Erziehung von und durch Werte beschreiben (Kohlberg, 1995, S. 123ff).

3.1. Wertdefinitionen

Um sich Begrifflichkeiten und daraus ergebenden Forschungsfragen nähern zu können muss zuerst einmal die Klärung des Begriffes angestrebt werden. Da in den Geisteswissenschaften eindeutige Klärungen aber oftmals nicht gegeben sind und Begriffe auch im Wandel der Zeit stehen, deren Bedeutungen also nicht stehenbleiben und über die Jahre hinweg nicht immer das Gleiche meinen und behandeln, ist es wichtig auch die verschiedenen Perspektiven und Herangehensweisen an den entsprechenden Begriff klarzustellen. Vor allem auch da der Wertbegriff nicht nur in den Geisteswissenschaften grundlegend ist, sondern auch in den Wirtschaftswissenschaften, den Staats- und Rechtswissenschaften eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat, muss man der

Perspektivität des Wertebegriffs Rechnung tragen und grundlegend unterschiedliche Herangehensweisen in den Definitionen aufzeigen und darlegen (Hein, 1995, S. 6).

Im Lexikon *Pädagogische Grundbegriffe* (Lenzen, 1989, S. 1617) wird der unklaren Begriffsdefinition Rechnung getragen. Es ist kaum möglich hier ein festes terminologisches Systems aufzustellen, da Begriffe wie *Wert, Norm, Einstellung, etc.* immer aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können. In dieser lexikalen Definition wird der Wertbegriff weiter gefasst und sofort mit den Begriffen der Norm und der Erwartung in Zusammenhang gebracht. Hierbei werden diese Termini in deskriptive und normative Beschreibungen geteilt. Werturteile werden hier in Zusammenhang mit sich gegenüberstehenden Beurteilungen wie gut/böse, richtig/falsch, etc. etc. gebracht. Während sich diese Definition vor klaren Wissenschaftsabgrenzungen hütet und kaum etwas zur Begriffsklärung für die vorliegende Arbeit beiträgt, kann man in anderen lexikalen Definitionen den Versuch einer mehrperspektivischen Begriffsklärung schon eher erkennen.

Im Bertelsmann Lexikon Bd. 23 (1999, S. 10664) findet man neben der philosophisch geprägten Perspektive auch die Betrachtungsweise der Volkswirtschaftslehre. So wird dort der Wert als etwas bestimmt was der ökonomischen Bedeutung eines Gutes zukommt. So spielt der Wertebegriff in den Wirtschaftswissenschaften in der „Bezeichnung der ökonomischen Qualitäten von Wirtschaftsobjekten“ (Schlöder, 1993, S. 41) eine bedeutende Rolle.

Stein (2008, S. 18) beschreibt die etymologische Herkunft des Wertebegriffs: so wird der Begriff Wert vom althochdeutschen „werd“ abgeleitet. Auch hier kann man die ökonomische Bedeutung des Begriffs fassbar machen, da man dadurch ganz banal den Kaufpreis einer Ware meinte. Dass derartige ökonomische Begriffsdefinitionen für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit eher weniger eine Rolle spielen sollte auf der Hand liegen. Im Lexikon *Der Brockhaus – Philosophie* (2009, S. 361) kann man wiederum die Einnahme einer anderen Perspektive erkennen. Die technischen und greifbaren Sinnzusammenhänge spielen hier eine geringere Rolle

Wert, zwischen Menschen bestehendes Übereinkommen über das ihnen Zu- bzw. Abträgliche. Durch Schätzung und Abwägung (Bewertung) von Dingen, Sachverhalten, Denken und Handeln entstanden, ordnen die Werte diese in Bezug auf den Menschen. Die breite Skala faktischer Bewertungen und theoretischer Bewertungsmöglichkeiten stellt das Wertesystem einer Gesellschaft dar. Aus dem Wertesystem ergeben sich Orientierungs- und Handlungsmaßstäbe, d.h. Normen, die wiederum als Grundlage von Bewertungen dienen. (Der Brockhaus, 2009, S. 361)

An dieser Definition kann man schon eine Einbettung in soziale und psychologische Gesellschaftszusammenhänge erkennen. Hier findet also eine Umdeutung von den

technischen und objektspezifischen Bedeutungszusammenhängen zu sozial- und gesellschaftsspezifischen Zusammenhängen statt. Etwas was schon deutlich auszumachen ist, ist dass, Werthaltungen und Wertsysteme grundlegend für die menschlich-soziale Orientierung sind und gesellschaftliche Normen auf diesen Systemen aufbauen. Diese Normorientierung stellt hier wiederum den Menschen und somit auch dessen Handlungen und Verhaltensweisen in den Mittelpunkt.

Schlöder (1993, S. 43) beschreibt neben den ökonomischen Bedeutungen, auch die Begriffsbedeutungen anderer Wissenschaftsrichtungen wie der Philosophie und der Kulturanthropologie. Im philosophischen Diskurs sind Werte Bezugspunkte, welche dem menschlichen Denken und auch Handeln vorausgesetzt sind und somit für Unterscheidungs- und Urteilspaaren wie gut/böse, schön/hässlich, wahr/falsch, etc. unablässlich sind und diese für die Menschen bedingen. Hier spielen Wertvorstellungen als Maßstäbe eine besondere Rolle, da durch diese Maßstäbe eben jene Gegensatzpaare erst bedeutend werden. In dieser Definition hat das Moment der kaum zu überwindenden Gegensätzlichkeit Gewicht.

Schlöder zitiert, um mögliche Definitionen wiederzugeben, auch Parsons (1954):

Ein Wert ist eine explizite oder implizite, für das Individuum kennzeichnende oder für eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, die die Selektion von vorhandenen Arten, Mitteln und Zielen des Handelns beeinflusst. (Parsons, 1954 zit. in Schlöder, 1993, S. 49).

Die Definition von Milton Rokeach (1973) lautet:

A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence. A value-system is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance. (Rokeach, 1973, S. 5).

Bei Rokeach (1973, S. 13) spielt auch der Zusammenhang mit Standards eine große Rolle: so sind Werte dafür verantwortlich, dass sich Menschen an Standards orientieren und auch demnach ihre Verhaltensweisen, Positionen über soziale Fragestellungen, politisch und religiös-ideelle Anschauungen und Bewertungen über Andere aber auch über sich selbst anpassen. Werte sind somit ideelle Überzeugungen, welche über Wünschenswertes und nicht-Wünschenswertes entscheiden und demnach auch Handlungsziele und Handlungsmethoden *bewerten* und auswählen.

Kluckhohn (1965, S. 395 zit. in Stein, 2008, S. 18) schlägt ebenso in diese Kerbe und verwendet den Begriff des Wünschbaren/Wünschenswerten als einen Faktor der Wertedefinition:

Wert als ein (implizites und explizites) unterscheidendes Konzept (conception) für die Unterscheidung von Individuen oder Gruppen, für das Wünschbare (desirable), das die Auswahl der verfügbaren Handlungsweisen (modes), Handlungsmittel (means) und Handlungsziele (ends) beeinflusst. (Kluckhohn zit. in Stein, 2008, S. 18).

Somit sind Werthaltungen dadurch auszumachen, dass sie etwas Wünschenswertem zugrunde liegen, was es durch die eigenen menschlichen Handlungen zu erreichen gilt. Was derartig wünschenswerte Sachen/Haltungen sind wird hier noch nicht thematisiert, legt aber schon zugrunde, dass Wertsysteme auch zwischen Gruppen anders gestaltet sein können.

Auch gibt er in seiner Wertdefinition an, dass man zwischen *Werten* und *Wertorientierungen* zu unterscheiden habe: Wertorientierungen sind Subsysteme *aller* Werte und stellen somit kleinere Teilmengen aus den gesamten möglichen Wertinventaren dar. Derartige Wertorientierungen sind in bestimmten Kulturkreisen und Gesellschaften institutionalisiert zu finden und stellen somit für die jeweilige Gesellschaft/den jeweiligen Kulturkreis an sich Wünschenswertes dar (Kluckhohn, 1951, S. 409-412 zit. in Hermann, 2008, S. 20).

Wird in dieser Definition das Wünschenswerte genannt so, geht Schwartz (1996, S. 2 zit. in Stein, 2008, S. 19) davon aus, dass Werte Ziele sind, welche situationsübergreifend als handlungsleitende Prinzipien die Leben der Menschen gestalten. Hier wird deutlich, dass Werte nicht nur in Einzelsituationen elementare Handlungsprinzipien sind, sondern dass Werten auch eine zeitlich überdauernde Funktion zukommt. Das Prinzip der zeitlichen Stabilität nennt Rokeach (1973, S. 5) als eines der Prinzipien, welche Werten unterliegen.

So gibt es zwei Gegenpole der Stabilität, welche beide wenig haltbar sind:

Der Faktor der unbedingten Stabilität würde dazu führen, dass persönliche/individuelle aber auch soziale/gesellschaftliche Weiterentwicklungen kaum möglich wären, während der Faktor der Instabilität dazu führen würde, dass Kontinuitäten der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung ebenso wenig möglich wären und der Aufbau von Grundgerüsten in der Gesellschaft im Individuum nicht gelingen könnte.

Für Klages (2002, S. 29) ist von Bedeutung, dass Menschen innere Dispositionen besitzen, welche es ihnen ermöglichen Grundorientierungen und Identitäten zu finden. Diese Dispositionen sind ebenso auch dafür verantwortlich, dass unser Verhalten und die Verarbeitung von Wahrnehmungen auf eine diesen Grunddispositionen adäquate Art und Weise beeinflusst wird.

Brezinka (1993, S. 12) gibt in seinem Werk mehrere Definitionen von Werten an, verwendet diese Definitionen aber oftmals im Zusammenhang mit einer Krise, einem Wandel und einem Verfall von Werten:

Die Orientierungskrise ist eine Krise der Wertorientierung. Damit meine ich eine Krise der Überzeugungen von dem, was Wert hat, was anzustreben und was abzulehnen, was höher und was niedriger zu bewerten, was vorzuziehen und was zurückzustellen ist. (Brezinka, 1993, S. 12)

Nun ungeachtet dessen ob in dieser Definition die Krise eine wichtige Rolle spielt, werden Werte als etwas definiert was Menschen anstreben und in ihrem Tun und Handeln gegenüber anderen ideellen Vorstellungen vorziehen. Auch wichtig ist, dass mit der Bewertung dessen was anzustreben und abzulehnen ist, wiederum eine gewisse Dichotomie und Gegensätzlichkeit zu finden ist.

Werte sind auch bezüglich ihrer Betroffenheitsebene zu differenzieren. So muss man unterscheiden ob Werte Ziel- und Wunschvorstellungen sind, welche auf einer persönlichen Ebene eines Einzelindividuums zu finden sind oder ob sie auf der Ebene einer Gesamtgesellschaft oder Kultur anzuordnen sind. So ist eben durch jene Ziel- und Wunschvorstellungen festgelegt was Individuen und/oder Gesellschaften als zu erreichende Ziele ansehen und anstreben. Hermann (2008, S. 21) gibt eine Definition ab, welche die vorher schon genannten Definitionen relativ neutral, kurz und prägnant wiedergibt: So werden Werte als „zentrale, abstrakte (und somit situationsunabhängige) Zielvorstellungen von Personen, Gruppierungen, Organisationen oder Gesellschaften definiert.“ Die vorliegende Arbeit wird sich an dieser Definition orientieren, da sie meiner Meinung nach durchaus gut geeignet ist um eine relativ breit gefasste und neutrale Wertdefinition wiederzugeben, ohne dabei per se verschiedene Perspektiven auszuschließen.

3.2. Differenzierungsebenen und Klassifikationen

Unter anderem geben Rokeach (1973), Inglehart (1977), Klages (1984) und Schwartz (1996) Methoden zur Klassifikation von Werten an, wobei sich die verschiedenen Wertansätze teilweise überschneiden, aufeinander aufbauen und sich erweitern.

Den grundlegenden und bekanntesten Ansatz lieferte hier wohl Rokeach (1973), da sich viele der anderen Autoren auch auf ihn beziehen, soll der Wertansatz von Rokeach am detailliertesten ausgeführt werden. Die anderen Ansätze sollen aber natürlich auch erwähnt werden.

In seinem Werk *The Nature of Human Values* (1973, S. 7ff) beschreibt Rokeach eine grundlegende Einteilung in zwei verschiedene Werttypen:

- Terminale Werte
- Instrumentelle Werte

Terminale Werte beziehen sich dabei auf die wünschenswerten Endzustände einer Gesellschaft und auf die Ziele menschlichen Handelns, wobei er hier auch die Differenzierung in soziale und personale Terminalwerte vornimmt. Derartige Endzustände können vielfältiger Natur sein, beziehen sich aber auf den Zustand wie man sich die Gesellschaft vorstellt (Rokeach, 1973, S. 7-9). Exemplarisch zu nennen wären derartige Werte:

- Eine friedliche Welt
- Freiheit
- Glück
- Harmonie
- Freundschaft
- Gleichheit
- Sicherheit
- Soziale Anerkennung
- Selbstachtung (Hermann, 2008, S. 30)

Instrumentelle Werte hingegen bezeichnen die wünschenswerten Methoden, Wege und Mittel um eben jene Zielvorstellungen zu erlangen (Stein, 2008, S. 19). Gleichzeitig findet hier wiederum eine Differenzierung in *moralische Werte* und *kompetenzorientierte Werte* statt. Diese Unterscheidung bezieht sich abermals auf die inter- und intrapersonelle Ebene. Moralische Werte beziehen sich auf einen interpersonellen Fokus, welcher sofern diese Werte nicht beachtet werden oder nicht nach ihnen gehandelt wird, dazu führen, dass sich der/die Betroffene Gewissensbisse bezüglich gesellschaftlicher Wertorientierungen macht. Kompetenzorientierte Werte hingegen beziehen sich auf die intrapersonelle Ebene und führen eher dazu, dass sich bei Verletzung dieser Werte die betreffenden Personen bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen und Meinungen gegenüber sich selbst Gedanken machen (Rokeach, 1973, S. 8). Mögliche instrumentelle Werte wären:

- Strebsam
- Verständnisvoll
- Fähig
- Fröhlich
- Sauber
- Mutig
- Hilfreich (Hermann, 2008, S. 30)

Insgesamt definiert Rokeach (1973, S. 7ff) 36 verschiedene Werte, wobei jeweils 18 Werte zu den instrumentellen (Strebsamkeit, Tüchtigkeit, etc.) und den terminalen (friedliche Umwelt, Gesundheit, Leistungsstreben, Erfolg, etc.) Werten zählen.

Neben diesen Unterscheidungen (zeitliche Stabilität, Werte als Standards, terminale und macht Rokeach (1973, S. 14ff) noch weitere Charakteristika aus, welche Werten zugrunde liegen:

Motivationale Funktionen von Werten

Aufgrund der Bezogenheit von Werten auf gewünschte Endzustände des Persönlichen und/oder des Gesellschaftlichen und des Bezugs auf jene wünschenswerten Verhaltensweisen haben Werte auch immer motivationale Funktionen. Instrumentelle Werte haben einen motivationalen Charakter, da das Verhalten nach diesen Werten den Erfolg bzw. die Erreichung der terminalen Werte verspricht und somit auch eher danach gehandelt wird. Terminale Werte per se haben einen motivationalen Charakter, da sie übergeordnete Ziele der Gesellschaft und des Persönlichen repräsentieren, welche es auch zu erreichen gilt (Rokeach, 1973, S. 14).

Hierarchische Rangfolge bei Werten

Rokeach (1973, S. 16) geht auch davon aus, dass sich Werte bezüglich ihrer hierarchischen Rangfolge differenzieren lassen. So beschreibt er Werte *höherer* und Werte *niedrigerer Ordnung*. Werte höherer Ordnung sind eben jene Konzeptionen, welche sich eher auf universelle Zustände beziehen, als auf Methoden und Mittel um jene Zustände zu erreichen. Jenen universellen Zuständen wird nachgesagt, dass sie für *alle* Menschen gleich seien und dass das Gros der Menschen nach jenen Werten strebt. So kann man grob terminale und instrumentelle Werte in Werte höherer und niedrigerer Ordnung einteilen.

Ingleharts Konzeption von Wertansätzen (1977) geht von zwei sich gegenüberstehenden, dichotomen Kategorien aus. Einerseits benennt er die modernen/materialistischen Werte und zum anderen die postmodernen/postmaterialistischen Werte. Um einen Einblick in diese Konzeptionen zu erlangen, muss man die Untersuchungen von Maslow (1981 zit. in Hermann, 2008, S. 30) betrachten, welche den Überlegungen Ingleharts zugrunde liegen (auch Rokeach bezieht sich in seinen Ausführungen teilweise auf Maslow; Vgl. Rokeach, 1973, S. 16). Maslow, der menschliche Grundbedürfnisse aus einer biologisch-

anthropologischen Perspektive heraus betrachtet, geht davon aus, dass eben jene menschlichen Grundbedürfnisse in eine hierarchische geordnete Struktur verschiedener Ebenen eingebettet werden können. Er geht davon aus, dass die oberen Ebenen erst dann ausreichend erfüllt werden können, wenn die unteren Bedürfnisebenen zur Gänze befriedigt wurden. Als elementare Ebene nennt er jene physiologischen Bedürfnisse, ohne welche der Mensch nicht sein kann. Erst wenn dies zur Genüge befriedigt wurde, kann man sich um die oberen Ebenen kümmern. Nach den physiologischen Grundbedürfnissen kommt die Ebene der Sicherheit, der Liebe, der Unabhängigkeit und der Selbstverwirklichung (Maslow, 1981 zit. in Hermann, 2008, S. 30).

Auf diesen Überlegungen baut Inglehart nun seine Wertkategorien auf. Die modernen/materialistischen Werte beziehen sich dabei auf Akzeptanz-, Sicherheits- und Pflichtwerte (Stein, 2008, S. 26). Diese sind zusammengefasst die Werte der ersten Ebenen Maslow's (Hermann, 2008, S. 31). Die weiteren Bedürfniskategorien teilt Inglehart in die Kategorien der postmodernen/postmaterialistischen Werte ein.

Stein (2008, S. 26) fasst die beiden Wertkategorien exemplarisch so zusammen:

Moderne/ materialistische Werte

- Aufrechterhaltung der Ordnung der Nation
- Kampf gegen Verbrechen
- Stabile Wirtschaftslage
- Kampf gegen steigende Preise
- Ökonomisches Wachstum

Postmoderne/ postmaterialistische Werte

- Mitspracherechte in Politik und Ökonomie
- Schutz der freien Meinungsäußerung
- Fortschritt auf eine Gesellschaft in der Ideen mehr zählen als Geld
- Fortschritt auf eine humanere, weniger unpersönliche Gesellschaft hin

Anders als bei der Werttheorie Rokeach's (1973) werden hier Wertekategorien aus einer konkreteren Perspektive heraus betrachtet, welche man auch in empirischer Art und Weise exakter festmachen kann, als abstraktere Wertkategorien. Diese Konkretisierung hat allerdings den Nachteil, dass durch die Nennung verschiedener Werte, andere Werte wegfallen, welche sonst in eher abstrakteren Kategorisierungen impliziert wären.

Andere Wertkategorisierungen wie jene von Klages (1984) und von Schwartz (1996) bauen zu einem bedeutenden Teil auf den vorher schon behandelten Ansätzen auf und sollen an dieser Stelle weniger detailliert beschreiben werden. Hierbei sollen aber die eindeutigen Differenzen genannt werden, welche sie von den beiden anderen Theorien unterscheiden.

Klages (1984 zit. in Stein, 2008, S. 27-30) geht von der grundlegenden Theorie Ingleharts aus, differenziert aber in wesentlichen Punkten diese aber auch aus. So behält er die beiden dichotomen Kategorisierungen bei, nennt aber in der zweiten Gruppe der postmaterialistischen Werte Subkategorien. So benennt er drei verschiedene Ausprägungen, welche sich dahingehend äußern, dass aus ihnen verschiedene Werttypen entstehen. Die Ausprägungen sind dabei *idealistischer*, *hedonistischer* und *individualistischer* Natur. Aus diesen Dimensionen heraus gibt er fünf verschiedene Werttypen an, welche Personen mit bestimmten Wertstrukturen beschreiben.

- *Ordnungsliebende Konventionalisten*: Präferenz für traditionelle Sicherheits- und Gehoramkeitswerte
- *Perspektivlose Resignierte*: Abwesenheit der traditionellen als auch der modernen Werte. Oftmals kann bei derartigen Personen sozialer Rückzug und antisoziales Verhalten ausgemacht werden.
- *Hedonistische Materialisten*: Individuelles Glück und Genusserlangen steht an oberster Stelle. Aus diesem Typus heraus wird in der Literatur oftmals der Begriff des „Werteverfalls“ ausgemacht.
- *Nonkonforme Idealisten*: Derartige Personen haben meist einen großen Teil ihrer Werte auf der idealistischen Seite und sind Bejaher von Selbstentfaltungs- und Individualisierungstendenzen. Allerdings sind solche Personen der Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Veränderung eher skeptisch gegenüber und sind meist auch keine Befürworter von materialistischen Wertstrukturen.
- *Aktive Realisten*: Dem aktiven Realisten gelingt es im Gegensatz zu den anderen Werttypen am besten alle Wertstrukturen zu vereinen und schaffen es am ehesten auf die modernen und sich dauernd wechselnden Gesellschaftsbedingungen anzupassen, wobei sie allerdings dennoch noch immer eine sehr starke Orientierung an eigenverantwortlichen Werten haben. (Klages 1984 zit. in Stein, 2008, S. 27-30)

Laut Stein (2008, S. 31-37) stellt der Wertansatz nach Schwartz (1996) den bis dato empirisch am besten abgesicherten Ansatz dar. Schwartz baut seinen Ansatz auf den Überlegungen Rokeach's auf und erweitert dessen Wertekanon beträchtlich. So werden in

der ursprünglichen Skala (es wurde auch eine verkürzte ausgearbeitet), auf den Ergebnissen von mehreren Studien in verschiedenen Ländern (insgesamt 81 (!) Länder, wobei, jeweils kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede berücksichtigt wurden) 57 Wertetems aufgezählt. Die Items beziehen sich hier wiederum auf die Kategorisierung in terminale und instrumentelle Werte.

Ähnlich wie bei Klages (1984) macht Schwartz (1996, zit. in Hermann, 2008, S. 37) ebenso verschiedene Wertetypen aus. Diesen Wertetypen liegt die Überlegung zugrunde, dass sie sich bezüglich der Motivationen sehr stark voneinander unterscheiden. So kann man anhand der Trennlinien zwischen der Haltung gegenüber Veränderungen (Openess to Change versus Conservation) und der Haltung gegenüber sich Selbst und zu anderen Personen (Self-Enhancement versus Self-Transcendence) klare Dichotomien erkennen.

Die Wertetypen sind folgende:

- Selbstbestimmung
- Stimulation
- Hedonismus
- Leistung
- Macht
- Sicherheit
- Konformität
- Tradition
- Mildtätigkeit
- Universalismus (Stein, 2008, S. 33)

Innerhalb dieser Ansätze lassen sich wiederum Parallelen ausmachen, welche sich vor allem auf motivationale Aspekte und wertbezogenen Typen von Menschen beziehen. Generell kann man durch die Literaturrecherche erkennen, dass sich viele der Werttheorien überschneiden bzw. aufeinander aufbauen. Die Unterschiede sind dann oftmals nur mehr die Ausdifferenzierung verschiedener Subthemen und das Miteinbeziehen anderer Aspekte von anderen Werttheorien (Vgl. Schwartz, 1996 & Rokeach, 1973).

3.3. Abgrenzungen zu anderen Begrifflichkeiten

Um den Wertebegriff besser verstehen zu können muss man aber auch Abgrenzungen zu anderen Begriffen, welche damit sehr stark zusammenhängen, ziehen. So bedingen sich die folgenden Begriffe und Termini teilweise untereinander, womit man hier wiederum klare Definitionsgrenzen verdeutlichen muss. So soll vor allem der Begriff der *Moral* detaillierter beschrieben werden, da im umgangssprachlichen Gebrauch die nötige Differenzierung zum Wertbegriff nicht vorgenommen wird. Der Zusammenhang dieser beiden Termini und dann in weiterer Folge auch der Zusammenhang bezüglich der erzieherischen Funktionen und Aufgaben, wurde vor allem auch im Zuge der Literaturrecherche deutlich gemacht. So liefern die Suchergebnisse mit den Einträgen „Werteerziehung“, etc. oftmals auch Literatur zur Moralthematik und zur Moralerziehung. Somit ist es auch von Nöten den Moralbegriff näher zu durchleuchten, da eine absolute Abgrenzung nicht festgemacht werden kann.

Der *Moralbegriff* wird oftmals synonym zum Werteterminus gebraucht. Dabei werden aber wichtige Differenzen und Unterschiede negiert und mögliche Konsequenzen, welche man aus den Unterschieden dieser beiden Begriffe ziehen könnte (Moralerziehung versus Werteerziehung) nicht betrachtet. Beide Begriffe stehen zwar in einem sehr engen Zusammenhang zueinander, aber sollten eben nicht synonym füreinander verwendet werden. Köck und Ott (1994, S. 487) beschreiben, dass Moralvorstellungen als gesellschaftlich akzeptierte und erwünschte Grundsätze gelten, die überlieferte Werte und Normen einer Gesellschaft als Grundlage haben. So ist die *Moral* jenes Konstrukt, welches per se schon ein wünschenswertes Moment in sich trägt, welches durch gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt wird. Werte hingegen müssen nicht unbedingt in demselben Rahmen erwünscht und akzeptiert sein. Moralvorstellungen äußern sich aber hingegen dadurch, dass sie eben gesellschaftlich eingefordert werden.

Lind (2009, S. 16), der davon ausgeht, dass erst die Moralerziehung und nicht schon die Werteerziehung Früchte tragen kann, stellt sich die Frage ob *Moral* als Fähigkeit oder *nur* als Werthaltung bezeichnet werden kann. In seinen Ausführungen kommt er zu dem Schluss, dass *Moral* eher eine Frage der Fähigkeit, also des konkreten Handelns darstellt. So betrachtet er Werthaltungen und die Erziehung zu prosozialen Werten als leere Hülle, da erst die möglichen *Fähigkeiten* moralisch wertvoll zu handeln die Konkretisierung von Werthaltungen realisieren können. Im Gegensatz zu Rokeach (1973, S. 14) der Werte per se schon als motivational betrachtet, gibt Lind eine Studie an, welche belegen soll, dass Werthaltungen alleine nicht ausreichen sich auch dementsprechend zu verhalten und zu handeln. In der genannten Studie (Levy-Stuhl, 1912 zit. in Lind, 2009, S. 18) fand man heraus, dass auch straffällig gewordene Jugendliche die gleichen Wertvorstellungen hatten wie Jugendliche, die eben nicht straffällig wurden. Deshalb müsse man auch einer

vermeintlich sinnlosen und nicht haltbaren Werteerziehung gegenüber skeptisch sein und vor allem die Fähigkeiten von Heranwachsenden fördern, sich moralisch gut zu verhalten.

Hier kann man wiederum erkennen, dass moralisches Verhalten schon als assoziativ gut eingestuft wird, wobei Verhalten, welches bestimmten Werthaltungen zugrunde liegt, eben nicht per se als gut angesehen werden muss. Verschiedene Werthaltungen sind auch immer in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich ausgeprägt und angesehen.

Dieses Moment spielt auch bei Stein (2008, S. 22) eine entscheidende Rolle:

Moral oder Moralität schließlich wird angesehen als die Fähigkeit, selbstbezogene Impulse zu überwinden und sich den Mitmenschen empathisch zuwenden zu können. Aus Moral lässt sich ein Repertoire an angemessener Verhaltensweisen und die Bereitschaft zu deren Umsetzung ableiten. (Stein, 2008, S. 22)

Auch wenn in einigen Wertdefinitionen Gegensatzpaare vorkommen und oftmals Dichotomien aufgestellt werden zwischen erwünschten und unerwünschten Werten, so sind moralische Dichotomien in den meisten Definitionen konkreter zu fassen. Moralisch schlechte Einstellungen werden somit dezidierten guten moralischen Verhaltensweisen gegenübergestellt (Stein, 2008, S. 22).¹

Brezinka (1988 zit. in Lind, 2009, S. 33) definiert Moral und moralisches Verhalten als eine Form der Einhaltung – der Einhaltung von gesellschaftlich vorgelegten Erwartungen und Normen. Diese normorientierte Haltung wird eben nicht durch das Individuum aus sich heraus bestimmt, sondern durch die gesellschaftliche Mehrheit, die soziale Erwartung und den „guten Ton“. Durch diese Haltung wird aber wiederum ein Moment sichtbar, welches einer der Grundprämissen der modernen Erziehung widerspricht: Selbstentfaltung, Selbstständigkeit und die Möglichkeit aus sich selbst heraus gute und schlechte Normen zu wählen werden hier negiert. Was zählt ist, dass man mit der gesellschaftlichen Norm konform gehen muss (Lind, 2009, S. 33).

Diesem Moralverständnis steht aber auch ein moderneres Verständnis gegenüber. So kontrastiert eine andere Definition der Moral und *Moralität* in puncto der auferlegten Normen, welche moralischem Verhalten zugrunde liegen. So ist es im Sinne der

¹ Diese sind in verschiedenen Gesellschaften festgeschrieben, woraus man den Schluss ziehen kann, dass man sich die Moral nicht aussuchen kann, im Gegensatz zu unterschiedlichen Wertvorstellungen, welche man sich aus gewissen Wertepools mehr oder weniger aussuchen kann und diesen Wertvorstellungen seine Handlungen zugrunde legt. Legen dem eigenen Verhalten nun Wertstrukturen zugrunde, welche nicht zu jenen Wertvorstellungen der gesellschaftlichen Mehrheit passen, so läuft man Gefahr innerhalb dieser Gesellschaft moralisch schlecht zu handeln, da die Wertkonstrukte nicht zusammenpassen und vielleicht sogar eine gewisse Dichotomie zwischen zwei sich gegenüberliegenden Wertstrukturen beschreiben.

Gesinnungsethik² eher wichtig sich an eigenen Werten zu messen und erst dadurch Handlungen und Verhaltensweisen als moralisch gut oder schlecht zu bewerten – hier allerdings mit dem Moment der selbstständigen Auswahl moralischer Prinzipien *für sich selbst* (Lind, 2009, S. 34).

Dadurch, dass eine klare Trennung der Begriffe Wert, Moral und Moralität sehr schwierig ist und es auch in der Literatur oftmals zum synonymen Gebrauch kommt, sollen in der vorliegenden Arbeit eben jene Trennlinien gezogen werden um dem/der LeserIn ein klareres Bild geben zu können:

Werte sollen hier als etwas Neutraleres angesehen werden, als dies auch oftmals in der Literatur der Fall ist. Wie die lexikalischen Definitionen (Vgl. Lenzen, 1989, S. 1617) so definieren auch verschiedene AutorInnen den Wertbegriff anhand einer dichotomen Unterscheidung in gut/böse, falsch/wahr, etc. (Vgl. Schlöder, 1993, S. 43) und vermengen diesen Begriff, nach Meinung des Autors, zu sehr mit dem Moralterminus. Diese angesprochene Dichotomie zwischen Werten soll nicht verworfen werden, da sich gegenüberliegende Wertestrukturen durchaus ein wichtiger Teil der Definition sind, aber so sollen gewisse Wertstrukturen nicht als per se gut/böse oder wahr/falsch betrachtet werden. Werte werden in dieser Arbeit als etwas Neutrales angesehen, denen aber auch immer wieder andere Werte direkt gegenüberliegen, wenngleich bestimmte und konkrete Werthaltungen im Endeffekt auch immer wertende und somit nicht neutrale Moralperspektiven ergeben – daraus ergibt sich eben diese Dichotomie der Wertestrukturen³.

Moral hingegen sollte, eingebettet in elementare Wertvorstellungen, das eigene Verhalten anhand dieser Dichotomien für die jeweilige Person bewerten können. So sollten Menschen in selbstreflexiven Prozessen der Frage nachgehen ob sie in verschiedenen Situationen ihren Wertvorstellungen nach adäquat gehandelt haben – war dies der Fall so kann man sein Verhalten für sich selbst als moralisch gut bezeichnen und umgekehrt. Moral und Moralität sollen in dieser Arbeit eben die Konkretwerdung von Wertvorstellungen und Wertstrukturen durch das eigene Handeln und Verhalten beschreiben. Auch hier sollte die Prämisse der neutralen Sichtweise gegenüber Moral beibehalten werden, da es nicht die Aufgabe sein soll in und durch dieser Arbeit gesellschaftliche Wertstrukturen zu befürworten und abzulehnen.

² Als Gesinnungsethik werden moralische Theorien beschrieben, welche sich weniger an gesellschaftlichen Normen messen als an eigenen Werten und auferlegten moralischen Prinzipien. So kann man hier auch die Erfolgsethik/ Verantwortungsethik gegenüberstellen, welche den Wert moralischen Handelns eher am Output, als an der primären Gesinnung messen (Hein, 1995, S. 28).

³ So lassen sich Wertgrundlagen, welche auf Selbstständigkeit des Individuums, etc. fußen, weniger gut mit Wertvorstellungen, die auf Gehorsam und Pflichterfüllung fußen vereinen (Vgl. Klages, 1984).

3.4. Wertewandel

Grundlegende ideelle Werthaltungen sind, wie schon in Kapitel 3.1. beschrieben wurde, Produkte einer Interaktion zwischen Subjekten und deren Umwelt. Werte entwickeln sich also nicht in einer Art von Isolierung von der Außenwelt und ausschließlich aus sich allein heraus, sondern auch im Umgang und vor allem auch in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt. Für die eigene Umwelt von besonderer Bedeutung sind hier vor allem Sozialkontakte. Weiters ist aber auch der öffentliche und kollektive Diskurs in all seinen Ebenen damit gemeint. So ergeben sich Werthaltungen eben aus der Interaktion mit der eigenen Lebenswelt aber auch in Konfrontation mit anderen Lebenswelten (Stein, 2008, S. 11).

Diese durch Interaktion mit der Umwelt entstehenden Werthaltungen, sind aber einem immerwährenden Wandel ausgesetzt. Durch sich verändernde Lebenswelten, ökonomische Situationen, geopolitische, kultargesellschaftliche und soziale Bedingungen ändern sich auch grundlegende Werthaltungen einer Gesellschaft. So kann man in unserer westlichen Gesellschaft das Moment beobachten, dass sich Wertstrukturen und Wertmuster in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert und gewandelt haben. In der Literatur kann man diesbezüglich zwei verschiedene Standpunkte ausmachen. Einerseits kann man erkennen, dass einige AutorInnen einen derartigen Wandel eher mit Negativität assoziieren und eher von *Werteverlusten* als von einem Wertewandel sprechen (Vgl. Brezinka, 1993, S. 12). So wird hier der Verlust von „guten“ bürgerlichen Tugenden beklagt und der Blick dabei vor allem auf die Jugend gelenkt, welcher vorgeworfen wird sich kaum mehr um jene Werte zu kümmern (Stein, 2008, S. 68).

Neben dieser eher negativ assoziierten Perspektive nimmt im wissenschaftlichen Diskurs ein weiterer Standpunkt eine Gegenposition ein. Hier sind vor allem Klages (2002, S. 29) und Inglehart (1977) zu nennen, welche ebenso einen Wandel in den bestimmten Wertestrukturen erkennen, aber diesen nicht per se negativ assoziieren, sondern ihn einfach nur einmal feststellen. Hier wird also ein neutralerer und durchaus auch differenzierterer Blick auf sich verändernde Lebenswelten geworfen und eben dieser Neutralität auch Rechnung getragen. Im folgenden Kapitel sollen eben jene Gegenpositionen, welche in der Literatur zu erkennen sind aufgezeigt und beschrieben werden. Auch soll deutlich gemacht werden, welche Position bezüglich des Wertewandels dieser Arbeit zugrunde liegt, da dadurch wiederum für den/die LeserIn eine gewisse Transparenz entsteht.

Klages (2002, S. 9) benennt die Gründe für diesen Wandel in gesellschaftlichen Paradigmenwechsel hin von eher isolierten Nationalstaaten zu einer vernetzten und

globalen Welt im Zuge einer allumfassenden Globalisierung und Modernisierung. So kommt es durch eben diese Prozesse zu einer Verwerfung von tradierten Lebensroutinen und Lebensentwürfen, welche zwar für die jeweiligen Menschen durchaus funktionierten, sich aber in einem Umfeld moderner Gesellschaftsentwicklungen nur mehr bedingt zurechtfinden können, da mit diesen Entwicklungen auch neue Anforderungen und Herausforderungen für die Menschen entstehen. Diesem zugrunde liegend, ändern sich eben auch die Werthaltungen der Menschen. Diese Wandlungen sind auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu beobachten: in der Ökonomie, im Bereich des Privaten, in der Politik und im Sozialen (Klages, 2002, S. 11-16).

Hein (1995, S. 27) gibt dies relativ kurz und prägnant wieder indem er postuliert, dass „die zunehmende Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse als bedeutendste Veränderung unserer gegenwärtigen Zeit verantwortlich gemacht werden.“

Hillmann (1986, 167-168 zit. in Hein, 1995, S. 27) nennt konkrete Momente des „modernen Wertewandels“:

Abbau der ethnozentristisch ausgeprägten und häufig aggressiv wirkenden Überschätzung des eigenen kulturellen Wertsystems, Abnahme der Bereitschaft zu wertabsolutistisch getragenen kämpferischen Auseinandersetzungen, Aufwertung des Wertes der Toleranz und des Prinzips der Gleichwertigkeit fremder Wertsysteme, zunehmende Aufgeschlossenheit gegenüber den Werten anderer Kulturen und Akzeptierung des Wertpluralismus innerhalb der Gesellschaft. (Hillmann, 1986, S. 167-168 zit. in Hein, 1995, S. 27)

In dieser Beschreibung des Wertewandels spielt der Begriff des Wertpluralismus eine tragende Rolle, da durch eben jene gesellschaftlichen Veränderungen, auch eine gewisse Zunahme an möglichen Lebenswelten und Lebensentwürfen zu beobachten ist. Diesen unterschiedlichen Lebenswelten sind auch oftmals unterschiedliche Werthaltungen zuzuordnen.

Der Werteansatz Ingleharts (1977), welcher schon in Kapitel 3.2. beschrieben wurde gibt auch Aufschluss darüber wie er den Wandel von Wertstrukturen betrachtet. So teilt er Werte in materialistische und postmaterialistische Werte ein. Diese Wertstrukturen stimmen auch mit den Strukturen des Wertewandels überein. So kommt es durch ökonomische Verbesserung für die Bevölkerung auch zu einem sozial-wertorientierten Wandel, da ein großer Teil der Menschen wirtschaftliche und physiologische Grundbedürfnisse erfüllt und in Sicherheit sieht und es dadurch zu einer Neuorientierung an anderen Werten kommt. So haben Menschen, welche sich in Lebenssituationen mit relativem Wohlstand, finanzieller, sozialer und gesellschaftlicher Sicherheit wiederfinden den Fokus ihrer Werthaltungen, eher auf Werte wie politische und ökonomische Mitbestimmung, Schutz der freien Meinungsäußerung, etc. Menschen und Personengruppen, die sich in dieser Hinsicht eher in unterprivilegierten Situationen wiederfinden setzen den Fokus eher auf materialistische

Wertstrukturen, welche durch Werte wie Sicherheit, Ordnung, Disziplin, etc. charakterisiert sind (Hein, 1995, S. 25).

In dieser Charakterisierung eines Wertewandels kann man den ökonomischen Blick auf gesellschaftliche Veränderungen erkennen. Andere Faktoren (Politik, Kultur, Gesellschaft, etc.) spielen hier kaum eine Rolle und werden für diese Erklärung nicht herangezogen. Ebenso kann man erkennen, dass Inglehart postmaterialistische Werte durchaus höher einschätzt als materialistische Werte und in ihnen einen wertbezogenen Fortschritt sieht (Hein, 1995, S. 26). Die Fokussierung auf eine eindimensionale Begründung ist aber nur ein vorgetragener Kritikpunkt. Weiters wird oftmals auch das Untersuchungsdesign Ingleharts kritisiert: so kommen verschiedene AutorInnen (Mehlkop, 2000 zit. in Hermann, 2008, S. 28) zu dem Ergebnis, dass die Untersuchungen keine vollkommene Richtigkeit darstellen können, da Messzeitpunkte falsch gewählt wurden und wiederum mit falschen Variablen in Zusammenhang gebracht wurden (Hermann, 2008, S. 28).

Generell kann man, ungeachtet dessen ob man von einem Wertewandel, einem Werteverfall oder einer Wertesubstitution spricht, ausmachen, dass sich innerhalb eines großen Teiles der Gesellschaft Grundhaltungen wie Autonomie, Kreativität, Selbstbestimmung, Mitspracherecht, Eigenverantwortung, etc. nun auch eher finden lassen als Werte, die sich auf Disziplin, Ordnung und Sicherheit, Bewahrung des Bewährten, Fleiß, etc. beziehen. Die erste Wertegruppe wird oftmals unter dem Begriff der Selbstentfaltungswerte subsumiert, während die zweite Gruppe oftmals als Pflicht- und Akzeptanzwerte benannt wird (Stein, 2008, S. 68-73). Diese Wertegruppierungen und der Wandel der Annahme einer dieser Gruppen spiegelt sich auch in der Frage wieder, welche Lebensbereiche den Menschen am wichtigsten sind. So tritt das Feld der Wirtschaft und der Arbeit – ein Bereich in dem eher Pflicht- und Akzeptanzwerte gefordert sind – in den Hintergrund und lässt dem Bereich der Familie, der sozialen Beziehungen, der Freizeit und der Selbstentfaltung Platz. Dabei ist aber auch zu erkennen, dass Pflicht und Akzeptanzwerte nicht gänzlich verschwinden, sondern sie in der Wichtigkeit der Menschen tendenziell eher abfallen, weshalb es auch nur bedingt zulässig ist, von einem Werteverfall zu sprechen (Stein, 2008, S. 72).

Klages (2002, S. 18), der den Wertewandel im Vergleich zu Inglehart (1977), nicht nur auf die ökonomischen Veränderungen zurückführt, sondern auch auf Veränderungen im Sozial-, Kultur- und Gesellschaftsbereich, betrachtet den Wertewandel aus einer neutralen Perspektive. Dabei macht er Richtungen in der Literatur aus, welche oftmals die These des „Absturzes des Menschen in die Unbehautheit“ (Klages, 2002, S. 19), der „Ego- und Ellbogengesellschaft“ (Klages, 2002, S. 21), sowie zu einem sehr eindimensional betrachteten „individualistischen Hedonismus“ (Klages, 2002, S. 23), verbreiten. Dabei wird

ein, diesen Annahmen grundlegendes, pessimistisches Menschenbild entlarvt, welches den Menschen an sich als etwas beschreibt, was ohne Zucht und Ordnung durch die Obrigkeit und durch Gefügsamkeitswerte, sehr destruktive Züge annehmen würde. So werden negative gesellschaftliche Entwicklungen per se auf Selbstentfaltungswerte abgeschrieben (Klages, 2002, S. 25).

Brezinka (2003, S. 11) geht in seiner Beschreibung eines Wertewandels davon aus, dass der Mensch ein Traditionswesen sei, dass sich auf althergebrachte „Arbeitsergebnisse“ seiner Vorfahren stütze und sich somit auch fast nur in einen Kontext von tradierten Allgemeingütern zurecht finden und orientieren könne. So beschreibt er auch einen modernen Zeitgeist, für den er kaum positive Attribute zulässt, bzw. viele Attribute negativ konnotiert: „individualistisch, rationalistisch, hedonistisch, nivellierend und moralisch nachgiebig.“ Wertpluralismus wird hier als Kulturkampf angesehen, da er einen gesellschaftlichen Diskurs und Kontext ausmacht, in welchen Menschen mit Pflicht- und Akzeptanzwerten „verketzert“ werden und von der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ferngehalten werden. Einen gewissen Wertewandel nennt Brezinka (2003, S. 21) „Wertungskrise“ und stellt diese mit einer „Kulturkrise“ in Zusammenhang. Gründe dafür sieht er aber ebenso wie Klages (2002, S. 25f) aus einer mehrdimensionalen Perspektive: historisches Wissen, naturwissenschaftliches Wissen, Zunahme des ökonomischen Wohlstandes, Erweiterung der Menschen- und Grundrechte, Verlust an Hilfen bei der Werteorientierung und Individualisierung spielen eine Rolle im Verlust von bürgerlichen Tugenden und einer bürgerlichen Tüchtigkeit.

Individualismus (Brezinka, 1993, S. 21) führt aus dieser kulturpessimistischen Perspektive dazu, dass Recht und Ordnung im Abnehmen sei und dass der Respekt vor dem Gesetz sinke. So seien Aktivitäten wie Hausbestzungen, Verkehrsblockaden, etc. Folgen eines überbordenden und wichtigtuersischen Individuums. Welche Gründe derartige Tendenzen, eines durchaus auch demokratisch partizipativen Vorgehens haben und aus welchen Lebensverhältnissen heraus Rechtsüberschreitungen passieren können werden außer Acht gelassen und per se verteufelt bzw. moderne und auch rechtlich passende Tendenzen zivilen Ungehorsams und deren Vorteile nicht genannt. Auch wird das Gleichheitsideal als etwas angesehen, was zu Unklarheiten in der Wertorientierung führt, da dadurch Leistung als Wert unterminiert werde (Brezinka, 1993, S. 22).

Aus kulturpessimistischer Sicht wird auch oftmals postuliert, dass mit dem Wertewandel das Engagement von Einzelpersonen für die Gemeinschaft sinke und dass die Menschen sich nur mehr um sich selbst kümmern würden. Durch die Zunahme hedonistischer Tendenzen leide das Gemeinwohl, da man nur auf sich selbst Acht gebe (Brezinka, 1993, S. 23). Dieser Ansicht stellen kulturoptimistische AutorInnen aber durchaus Ergebnisse

entgegen, welche zwar den Anstieg von individualistischen Werten und Selbstentfaltungsidealen nicht negieren, in ihm aber keinen Wegfall von Solidarität und Engagement sehen. Klages (2002, S. 30) stellt dem Postulat des Werteverfalls entgegen, dass die Ergebnisse aus dem Bereich der Wertewandelforschung durchaus positiv ausfallen: so sind die Tendenzen, die Selbstentfaltungswerte und Eigenverantwortung ausmachen hier nicht negativ konnotiert, sondern werden als adäquate Grundhaltungen angesehen, welche den Umgang mit den komplexeren gesellschaftlichen Bedingungen erst ermöglichen und vereinfachen. Auch werden Werte, entgegen den Annahmen aus kulturpessimistischer Ecke, wie Mitmenschlichkeit, Sicherheit, Rechtsstaat, Familie, etc. weiterhin sehr hoch gehalten und nehmen *keinen* geringeren Stellenwert ein (Klages, 2002, S. 25-38). Außerdem wird der These eines überbordenden Individualismus entgegengehalten, dass gerade der Trend zur Selbstentfaltung einiges dazu beiträgt, dass altruistische Verhaltensweisen nicht im Abnehmen sind, sondern auch durch ein Hochhalten von Selbstentfaltungswerten Altruismus eindeutig mehr gelebt wird. So konnte ein direkter Zusammenhang festgestellt werden zwischen dem Wert der Selbstentfaltung und dem Maß des persönlichen Engagements im sozialen Bereich. Entgegenwirkende Wertstrukturen der traditionellen Pflicht- und Akzeptanzgruppe zeigen gerade hier, dass derartige Grundhaltungen keineswegs einen so großen Gemeinschaftssinn bewirken (Klages, 2002, S. 40).

Nipkow (2009, S. 16) und Giesecke (2005, S. 52-60) legen die historischen gesellschaftspolitischen und sozioökonomischen Bedingungsfaktoren eines derartigen Wertewandels etwas genauer dar. So kann ein derartiger Wandel in den Wertestrukturen der westlichen Gesellschaft darauf zurückgeführt werden, dass ausgehend von der Nachkriegszeit – einer Zeit in welcher Mangel an grundlegenden Gütern tagtäglich war und in welcher die Menschen in einer höheren Gesamtheit als heutzutage um ihr täglich Brot kämpfen mussten – sich durch ökonomische Transformationsprozesse eben mitverändert habe. Ausgehend von einer Alltäglichkeit des Mangels, wo sich die Menschen eher in Pflichtbewusstsein, Selbstkontrolle und Gehorsam üben mussten wurde auch das ideelle Grundgerüst mit dem Aufkommen und sich-durchsetzen einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung in Richtung Emanzipation vom Gehorsamkeitswillen, Konsumorientierung, etc. verschoben (Nipkow, 2009, S. 17).

Aber nicht nur durch wirtschaftliche Veränderungen, auch durch Migrationsprozesse und soziokulturellen Umbrüchen ändern sich Werthaltungen. Durch die immer stärker werdenden Migrationsprozesse der 1990er Jahre wurden wiederum Werteunsicherheiten erzeugt, welche sich wiederum in sich verändernden Wertekonstrukten äußerten. So kann man hier ambivalente Tendenzen erkennen: einerseits die Werthaltungen zu Solidarität,

Multikulturalität, etc. bei Menschen aus sozioökonomisch besser situierten Verhältnissen und die Tendenz zu aufkommenden Vorstellungen religiöser Leitkulturen und zu geschlossenen in sich gekehrte Gesellschaftsstrukturen (Nipkow, 2009, S. 17).

Eine weitere wichtige Veränderung, welche mit dem Aufkommen eines kapitalistischen Gesellschaftssystems einhergeht, sind jene Veränderungen in der Beziehung der Menschen zu Arbeit und Freizeit. Über lange Zeiträume hinweg stellte die Arbeit den Lebensmittelpunkt der Menschen dar. So wurde die Erwerbsarbeit hochstilisiert zu jenem Zentrum des Menschen, nach welchen man auch seine Freizeit zu gestalten habe. Gehorsam, Konformität und Leistung standen im Vordergrund womit man auch den Freizeitbereich zu ordnen versuchte. So wurde die Erholungszeit des Menschen, seine eigene frei bestimmbare Zeit, als etwas angesehen wo man sich für die Arbeit erholen sollte, um wieder gute Leistungen bringen zu können. Durch einen sich verändernden Berufsethos (durch Veränderungen, welche auch durch technologischen Fortschritt bedingt sind), welcher sich immer weniger durchsetzen konnte, wurde die Freizeit an sich wichtiger und gewisse Freizeitwerte konnten sich gegenüber Berufs- und Leistungswerten immer mehr durchsetzen (Giesecke, 2005, S. 56).

Der Wertewandel hängt somit sehr stark mit einer Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Tendenzen zusammen, welche man in ihrer Gesamtheit wohl nur sehr schwer erfassen kann, da viele dieser teils sehr ambivalenten Tendenzen gleichzeitig zu beobachten sind (Bsp.: einerseits sehr starke Werte wie Solidarität bei sozial besser gestellten Menschen und andererseits wiederum das Erstarken von konservativen Werten bei Personengruppen, welche unter sozioökonomisch schlechteren Bedingungen leben.).

Giesecke (2005, S. 57) schreibt zu dieser gesellschaftlichen Ausdifferenzierung:

Der Pluralismus der Werte führt zu unterschiedlichen Sinnangeboten. Nicht der Mangel, sondern der Überfluss an Werten scheint das eigentliche Problem für die je persönliche Wertbildung zu sein. (Giesecke, 2005, S. 57)

So ist der Wertbildungsprozess von Heranwachsenden, zwar durchaus durch das soziale Umfeld bedingt, aber dennoch spielen hier wiederum Zusammenhänge hinein, welche nicht dem sozialen Milieu geschuldet sind, sondern auch durch Medien und das Zusammenkommen unterschiedlicher sozialer Milieus – so wie es in der Schule der Fall ist – bedingt werden. Diese Pluralität ist wie schon erwähnt auf größere sozioökonomische Zusammenhänge zurückzuführen, welche sich aber durch geopolitische, soziokulturelle, etc. Veränderungen immer wieder neu bedingen können. So kann man durchaus sagen, dass es nicht nur einen Wertewandel gibt oder gegeben hat, sondern sich Werte in einem immerwährenden Wandel befinden (Giesecke, 2005, S. 60).

Wertpluralismus

Mit den Theorien des Wertewandels und den diesen bedingenden Faktoren kommt es zu einer Situation in welcher verschiedenartigste Werte zur gleichen Zeit in einer Gesellschaft existieren. Genauso wie ältere Generationen „ihre“ Werte verinnerlicht haben, so haben auch unterschiedliche soziale Schichten „ihre“ Werte verinnerlicht. Die Werte dieser Personengruppen, welche aber alle in einer Gesellschaft ein Auskommen finden müssen, um sinnvolles soziales und gesellschaftliches Leben ermöglichen zu können, sind dabei aber oftmals sehr widersprüchlich. Durch diese Konfrontation verschiedener Grundhaltungen kommt es zu einem gewissen gesellschaftlichen Wertpluralismus, welchen es für Jeden und Jede zu bewältigen gilt.

Diese Pluralität kann in der Literatur auf verschiedenen Ebenen ausgemacht werden. Einerseits, wie schon erwähnt, die Pluralität auf der Ebene der Gesellschaft gesehen – so dass es einfach Personengruppen unterschiedlicher Werthaltungen gibt. Und andererseits die Pluralität, welche Heranwachsende in ihrer Sozialisierung in den verschiedenen sozialen Orten selbst erleben – die Wertpluralität und der Wertemix der Schule, des Sportvereins, der Familie und der Peer-Group. Kinder und Jugendliche müssen im Laufe ihres Sozialisationsprozesses lernen, dass sie teils an einem Tag mit sozialen Orten und Umfeldern konfrontiert werden, welche teilweise auch sich widersprechende Werthaltungen mit sich bringen. So kann es sein, dass ein/e SchülerIn in der Schule etwas zu dem Thema der ökologischen Nachhaltigkeit lernt und darüber nachdenkt, in der Familie am Nachmittag dieses Thema aber eher wenig Relevanz hat, bzw. vielleicht sogar auch Gegenpositionen dazu eingenommen werden (Giesecke, 2005, S. 39).

Durch die Konfrontation mit derart unterschiedlichen sozialen Rahmenbedingungen und Umfeldern werden Heranwachsende auch in den jeweiligen sozialen Orten mit Normen konfrontiert, welche es in der jeweiligen sozialen Situation gerecht zu werden gilt. Ist das nicht der Fall so kann es durchaus sein, dass der Ausschluss aus der jeweiligen sozialen Gruppe oder Sanktionen drohen kann. Für das Heranwachsen ist es von besonderer Bedeutung, dass die Unterschiedlichkeiten, welche sich aus diesen verschiedenen Normen-, Regel-, und Wertekanons ergeben miteinander produktiv verbunden werden, da man nicht in jedem sozialen Umfeld alle Erfahrungen machen kann, die für die Werteerziehung wichtig sind, wobei hier davon ausgegangen wird, dass der Weg der Werteerziehung von den Normen zu den Werten führt, da man zuerst mit den Regeln eines sozialen Umfeldes zu tun hat (Giesecke, 2005, S. 37). Giesecke (2005, S. 39) gibt hier das Beispiel an, dass man in der Schule nicht lernen könne wie man sich in der Diskothek zu verhalten hat. Was allerdings durchaus funktioniert ist, dass man seine grundlegenden

Werteüberzeugungen in unterschiedlichen Situationen lebt, aber dann doch auch an unterschiedliche soziale Regeln anpassen muss.

Die andere Ebene des Wertekonfliktes und des Wertepluralismus spielt sich eben auf einem intrapersonellen Niveau ab. Im Heranwachsen kommt es immer wieder zu Widersprüchlichkeiten, welche es zu bewältigen gilt. Heranwachsende sind dadurch auch damit beschäftigt zu erfahren, dass man seine Wertorientierung nicht an einer einfachen Linie zwischen Gut und Böse festmachen kann, sondern dass es eben darum geht eine Kombination und Balance zu finden, welche es aber auch mit sich bringt, dass man nicht alle Werte auch wirklich leben kann. So muss man auch auf verschiedene Wertorientierungen verzichten, für sich persönlich ein gewisses Werteranking aufstellen und sich die exemplarische Frage stellen: „Mach ich lieber meine Hausaufgaben (zukunftsorientierte Werte) oder nutze ich lieber die Zeit und spiele mit XY (z.B. hedonistische Werte)?“ (Giesecke, 2005, S. 39).

Mokrosch (2009, S. 39) formuliert Ziele, die die Werteerziehung in der Schule leisten muss auch im Zusammenhang mit dem Stichwort der Wertepluralität. So ist es nötig, dass SchülerInnen lernen sollen unterschiedliche Wertedispositionen nicht als Bedrohung, sondern als etwas Bereicherndes empfinden. So sind einigen SchülerInnen Werte wie Leistung wichtiger und wieder anderen SchülerInnen sind Konformitäts- und Leistungswerte wiederum recht fremd, sind dafür aber eher im Bereich der Selbstentfaltungswerte angesiedelt.

Durch derartige unterschiedliche Wertdispositionen, entstehen aber auch natürliche Konflikte. Mit diesen Konflikten gilt es umzugehen und zu lernen auch unterschiedliche Werthaltungen zu akzeptieren bzw. offen dafür zu sein sich auch umstimmen zu lassen, falls eine intensive Diskussion dies bedingt (Mokrosch, 2009, S. 39).

Derartige Wertwidersprüche lassen sich nun mit verschiedenen Methoden bewältigen, welche im Kapitel 3.5.3. noch detaillierter ausgeführt werden sollen.

3.5. Prozesse der Wertebildung

Dieses Kapitel befasst sich mit einigen Faktoren, welche für die individuelle Wertebildung wichtig und notwendig sind. So sollen die verschiedenen Umfeldler der Wertebildung und deren Sozialisationsagenten detaillierter beschrieben werden, aber auch zur Sprache gebracht werden, dass die Übernahme von Werten bei den jeweiligen Personen auch aus dem alltäglichen Leben, Verhaltensweisen, Vorbildern, etc. heraus stattfinden kann und somit ein Prozess ist, den man in seiner Gesamtheit nur sehr schwer fassen kann, da es

kaum möglich ist alle Aspekte der Wertebildung im Blick zu behalten. Erwähnung werden auch die verschiedenen theoretischen Modelle und Konstrukte finden, welche zur bewussten Werteerziehung eingesetzt werden und somit vor allem für den schulischen Bereich von Bedeutung sind.

3.5.1. Umfeld der Wertebildung (Schule, Familie, Peer-Group)

Im folgenden Kapitel soll geklärt werden in welchen Umfeldern überall Werte vermittelt werden können und welche Umfeldler für diesen Bereich die prägendsten Sozialisationsagenten sind. Der Prozess der individuellen Werteorientierung erfolgt gemeinsam mit dem Prozess der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und ist auch ein elementarer Bestandteil in der Prägung der eigenen Persönlichkeit. Dies erfolgt jedoch nur in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt (Franz, 2010, S. 105).

In Kapitel 3.4. wurde erwähnt, dass die verschiedenen sozialen Umfeldler in denen wir uns ständig bewegen Wertekonflikte und somit auch wachsende Werteorientierungen bedingen. Doch welche sozialen Umfeldler sind hier für unsere individuellen Werteorientierungen die prägendsten? Da die Phasen des institutionalisiert-pädagogischen Settings erst relativ spät beginnen, ist die Familie der erste Ort und das erste Umfeld in welchem Kinder mit Normen und damit auch mit Werten konfrontiert werden. Die Familie ist für die primäre Sozialisation und damit auch für die Zeit der primären Wertevermittlung verantwortlich. In diesem Umfeld lernen Kinder zum ersten Mal Normen, Regeln, Umgangsformen und Werte kennen. Der Familienverbund agiert hier in einer Vorbildrolle für die Heranwachsenden und somit orientierten sich Kinder auch dementsprechend an den verschiedenen Verhaltensweisen, welchen wiederum verschiedene Werthaltungen zugrunde liegen (Franz, 2010, S. 108).

Giesecke (2005, S. 103) schreibt, dass die Familie für Heranwachsende eine schicksalshafte Erstinstanz der Sozialisation darstellen würde, da diese für die Kinder positiv wie auch negativ bestimmend sein kann, da man ihr nur schwer „entrinnen“ kann. Kinder und Jugendliche lernen in den Argumentationsstrukturen der Familienmitglieder zu denken und zu handeln und prägen sich die jeweiligen Werthintergründe der Familie ein.

Der heutige Familienhintergrund hat sich über die Jahrzehnte sehr stark gewandelt. Waren früher Familien oftmals in religiösen Milieus eingebunden, so kann man heutzutage die Tendenz ausmachen, dass viele Familien einen eher individualisierten Weg gehen und nicht mehr so stark in kirchlich-religiösen Milieus anzusiedeln sind. Dieser Zusammenhang machte sich aber auch im weiteren Leben der Kinder und Jugendlichen bemerkbar, da auch die weiteren sozialen Umfeldler (Schule, Peer-Group, etc.) oftmals aus dem Gleichen Milieu

kommen und somit auch die grundlegenden Werthaltungen recht ähnliche sind. Die teilweise Loslösung aus spezifischen Milieus⁴ ist ein multifaktorielles Ergebnis, welches sich aus den „modernen“ Tendenzen einer säkularisierten, technologisierten und individuelleren Gesellschaft speist, in welcher Privatsphäre ein wichtigeres Schlagwort ist, als noch zur Mitte des 20. Jahrhunderts (Giesecke, 2005, S. 103).

Doch so sehr die Familie eine Rolle in der Vermittlung von Werten spielt, so sehr sind ihr auch Grenzen gesetzt. Giesecke (2005, S. 105-115) formuliert in seinem Buch sechs Punkte, welche eben diese Grenzen aufzeigen, deutlich machen und auch Anknüpfungspunkte für die Werteerziehung in der Schule bzw. in pädagogischen Situationen generell ergeben:

- Die große Mehrheit der Familien sind zumindest im Großen und Ganzen funktionierende Gemeinschaften, in welchen der „Familienfrieden“ größtenteils eingehalten wird. Diese Einhaltung wird durch mehrere Faktoren bedingt, welche teilweise auch einen sehr starken Bezug zur Schule haben. Einer dieser Faktoren ist eine gewisse „Außenpolitik“ der Familie. Damit gemeint ist, dass Familien nach außen hin durchaus gemeinsame „Feindbilder“ haben können, welche Probleme innerhalb der Familie relativieren oder überdecken. So kann es durchaus sein, dass Probleme in der Schule mit den jeweiligen Lehrkräften begründet werden, um somit von anderen Problemen abzulenken. Innere Konflikte werden somit überdeckt um die familiäre Stabilität zu gewährleisten. Die Methoden, welche angewendet werden um diese Stabilität aufrecht zu erhalten sind mannigfaltig und unterliegen dabei wiederum gewissen Werteorientierungen, welche aber nach außen hin auch problematisch sein können, da diese Werteorientierungen vielleicht nur im Umgebungsfeld der Familie gutgeheißen werden. Exemplarisch kann man hier wieder das Bild der Lehrkraft herbeiziehen: wird zum Beispiel das Feindbild des Lehrers/der Lehrerin von der gesamten Familie übernommen, kann es sein, dass das Kind für andere soziale Umfelder nicht lernt, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Giesecke (2005, S. 107) formuliert dies so:

Anders gesagt: Kinder lernen in der Familie zunächst einmal nur das, was sie dort auch brauchen, und das hängt davon ab, wie im Einzelnen die Familie sozial konfiguriert ist. (Giesecke, 2005, S. 107)

⁴ Teilweise nur deshalb, da Familien natürlich noch immer in verschiedene Kategorien eingeteilt werden können: soziales Milieu, Einkommen, Bildungsschicht, etc. Dennoch kann beobachtet werden, dass viele Familien weitaus weniger eingebettet bzw. aktiv eingegliedert sind in diverse Milieus, welche vor allem religiös-kirchlich organisiert sind und welche wiederum einen durchaus großen Beitrag zu ihrer spezifischen Wertevermittlung/ Werteerziehung leisten (Giesecke, 2005, S. 102).

- Wertevermittlung und Werteerziehung hängt im Endeffekt immer vom Kind ab und Pauschalisierungen, dass Werteerziehung bei diesen oder jenen Lern- und Erfahrungsumgebungen fruchtet, können nicht getroffen werden, da Heranwachsende im Endeffekt selbst darüber entscheiden, welchen Grundwerten sie in ihrem Leben folgen wollen. Das Elternhaus kann den Beitrag dazu leisten, dass es Orientierung gibt und können derartige Prozesse ermutigen oder bei sehr zweifelhaften Werteorientierungen korrigierend eingreifen, aber dennoch bleibt der letzte Wille auch immer beim Kind selber.
- Obwohl die Familie die Erstinstanz in der Wertevermittlung ist und sicherlich auch das für das weitere Heranwachsen von Kinder prägendste Umfeld darstellt, stellt die Familie in dieser Hinsicht kein Monopol dar. Wie schon erwähnt wurde sind Heranwachsende schon sehr früh in einem Hin und Her verschiedener sozialer Umfelder eingebettet, in welchen sie auch unterschiedliche Normen und Werte mitbekommen. Durch diese Pluralität verliert die Familie die alleinige Vorrangstellung und es nehmen andere Einflüsse stetig zu. Viele Familien versuchen ihren Einfluss dadurch aufrecht zu erhalten, indem sie das Kind auf protektionistische Art und Weise von anderen Einflüssen zu isolieren versuchen. Auch dadurch können Eltern den Wertbildungsprozess nicht alleinig auf sich nehmen, sondern ihn nur anregen und gegebenenfalls intervenieren.
- Die Familie ist kein Raum in welchem Erziehung tagtäglich planmäßig, zielgeleitet und pädagogisch aufbereitet passiert. Im Rahmen der Familienbeziehungen findet Erziehung meist so statt, dass von Situation auf Situation spezifisch interagiert und interveniert wird ohne, dass man in jeder dieser Situationen auch wirklich pädagogisch agiert. Familie und Privatsphäre braucht auch viel Platz für Spontaneität und Nicht-Pädagogisierung. Kindererziehung nimmt zwar einen sehr großen Teil der Familie ein, ist aber bei weitem nicht ihr einziger Sinn und Zweck. Für die Erwachsenen stellt sie einen Raum des Zusammenlebens dar, in welchem die Eltern auch für sich sein sollen und dürfen. Somit stehen nicht nur kindliche Interessen im alleinigen Vordergrund, sondern auch elterliche Interessen. Hier muss eine gewisse Balance zwischen den erzieherischen Aufgaben der Familie und den Interessen aller Familienmitglieder gefunden werden, damit der Familienverband auch wirklich funktionieren kann.
- Nicht nur das nähere Umfeld der Familie stellt ein Aufbrechen der alleinigen Wertevermittlung im direkten Familienverband dar, sondern auch die jeweiligen

Milieus in welche eine Familie eingebettet ist.⁵ Der Einfluss, welchen die unterschiedlichen Milieus auf die Familie haben ist hier sehr unterschiedlich. So kann man erkennen, dass gerade im christlich-katholischen Milieu der Einfluss stetig sinkt, zum Beispiel der Einfluss von muslimischen Milieus auf Familien mit Migrationshintergrund aber durchaus zunimmt, was man auch im tagespolitischen Diskurs durchaus auch gut festmachen kann. Die jeweiligen Umfeldler können somit auch durchaus eine gewisse Art von Kontrolle auf die Familien ausüben und somit natürlich auch deren Werteorientierungen mitbestimmen.

- Wiederum ist der Einfluss der Familie begrenzt, da das Kind im Umgang mit den unterschiedlichen Normen und Werten anderer sozialer Kontexte ebenso Werte vermittelt bekommt. Im Bereich der Familie bekommt das Kind die innerfamiliären Werte vermittelt, im Bereich der Schule oder im Bereich des Sportvereins wird das Kind wiederum damit konfrontiert das in diesen Kontexten wieder andere Normen, Regeln und Werte tonangebend sind. Aus diesem Wertemix heraus gilt es, dass sich Heranwachsende auch selber ein Bild von den für sie konstruktiven Werten machen und somit auch im Endeffekt selber auswählen können.

Nichtsdestotrotz ist die Familie ein Umfeld, in welchem viel Positives für weitere soziale Umfeldler und Kontexte gelernt werden kann. Dadurch, dass Familie auch immer ein Zusammenleben und eine gewisses Maß an Zusammenarbeit bedeutet, können Heranwachsende in diesem Kontext auch viel für den schulischen, den außerhäuslichen, den beruflichen, etc. Bereich lernen. In der Familie müssen Kinder auch lernen nicht nur an sich zu denken, da einerseits auch die anderen Familienmitglieder Bedürfnisse und Rechte haben – ohne eine diesbezügliche Balance wäre der familiäre Frieden stark gefährdet -, sondern auch finanzielle Aspekte eine große Rolle spielen: Kinder müssen lernen im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten auszukommen und zu leben. Finanzielles Kalkül und ökonomische Situationen spielen in vielen Bereichen eine große Rolle und bedingen auch wiederum die Einbettung in ein spezifisches Milieu. Abschließend soll erwähnt werden, dass die Wertevermittlung durch die Familie als Erstinstanz nicht zu unterschätzen ist, ihr aber durchaus diverse Grenzen gesetzt werden – ebenso wie dem schulischen und außerhäuslichen Bereich im Hinblick zur Wertvermittlung Grenzen gesetzt werden (Giesecke, 2005, S. 116-119).

⁵ Auf Seite 30 wurde darauf hingewiesen, dass über die letzten Jahrzehnte eine gewisse Individualisierung der Familie stattgefunden hat. Somit würden die Milieus nicht mehr diese Rolle spielen wie sie es taten. Hier wird eher auf kirchlich-religiöse Milieus eingegangen, welche durchaus an Einfluss eingebüßt haben. Soziale Milieus sind nach wie vor ein wichtiger Faktor in der Sozialisierungsfunktion.

Bei Franz (2010, S. 109) beginnt neben der primären Sozialisation durch die Familie die sekundäre Sozialisation mit dem Eintritt in den Kindergarten und somit in den Bereich wo Erziehung planmäßig, zielgerichtet und bewusst passiert bzw. passieren sollte. Hier werden vor allem öffentliche Werteorientierungen vermittelt, welche stärker durch das offizielle Gesellschaftssystem geprägt werden, als die Milieus in welchem sich Familien eingebunden sehen. Im Gegensatz zur familiären Umgebung werden Kinder im pädagogischen Rahmen nun weitaus mehr damit konfrontiert, dass Heterogenität und kulturelle Vielfalt jeden Tag neu erlebt werden kann. Bis dato waren Kinder in einem homogeneren Umfeld eingebettet.

Hier soll weniger von der Werteerziehung im Kindergarten gesprochen werden, sondern aufgrund der Arbeitsthematik und der Fragestellungen der schulische Bereich betrachtet werden. Aber auch hier lassen sich zuerst einmal Grenzen ausmachen, welche den Einfluss der schulischen Werteerziehung auf die Heranwachsenden etwas schmälern. Diese Punkte überschneiden sich aber teilweise mit den Grenzen der Wertevermittlung der Familie. Was aber hinzukommt ist, dass in der Schule Lehrkräfte dazu verpflichtet sind Werteppluralität nicht nur zu akzeptieren, sondern dieser auch genügend Platz im Unterricht einzuräumen. Die Schule ist dazu verpflichtet SchülerInnen zu vermitteln, dass es nicht möglich ist zu definieren, welche Werte nun gut oder schlecht seien, sondern die daraus entstehenden Konflikte und Entscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Giesecke, 2005, S. 131).

Auch bei Nipkow (2009, S. 22) kommt dieses Element zum Tragen. Lehrkräfte dürften in pädagogischen Situationen, in welchen Werte vermittelt werden auf keinen Fall die Tendenz zur Indoktrination zeigen. Indoktrination in pädagogischen Rahmenbedingungen zeigt sich auf unterschiedliche Weise. Zeigen Lehrkräfte Wertekonflikte in der Gesellschaft nicht auf, sondern informieren nur über diese und jene Werteorientierungen, ohne den gesamtgesellschaftlichen Diskurs miteinzubeziehen, so üben sie indirekte Indoktrination aus, indem sie den Heranwachsenden gewisse Wertekonflikte und somit die Chance auf moralisches Lernen vorenthalten. LehrerInnen können auch indirekte Indoktrination ausüben indem sie Kindern und Jugendlichen eine gewisse Autonomie in den Lehrinhalten verbieten und somit die Möglichkeiten zu einem selbstbestimmteren Wertelernen verstellen.

Mokrosch (2009, S. 39) gibt verschiedene Ziele an, welche die Schule im Sinne einer Werteerziehung erreichen sollte:

- Die SchülerInnen sollten den Werteppluralismus innerhalb der Klasse und innerhalb der Gesellschaft wahrnehmen, akzeptieren und positiv mit diesem umgehen lernen.

- Ebenso sollten die Schule und die Lehrkräfte den SchülerInnen bewusst machen, dass Moralkonflikte auch immer Wertekonflikte sind. So geht es in Konflikten um Normen und Regeln immer um dahinterstehende Werteorientierungen. Exemplarische Wertekonflikte, die in der Schule des Öfteren vorkommen sind: Altruismus oder Egoismus, Leistungsbereitschaft oder Hedonismus, etc.
- Ein weiterer Punkt ist die Differenz zwischen einer grundlegenden Werthaltung und dem folgenden Verhalten, an welchem man verinnerlichte Werte erkennen kann. Menschen geben oftmals an prosozialen Werte nahe zu stehen, verhalten sich dann aber durchaus sehr widersprüchlich dazu. Hier ist es wichtig Heranwachsenden aufzuzeigen, dass auch sie selbst, genauso wie die Lehrkräfte diesem Widerspruch unterliegen können. Hier gilt es aber diesen Widerspruch für sich aufzudecken und ihn einer individuellen Reflexion zu unterziehen.
- Auch sollte das Ziel einer schulischen Werteerziehung sein, dass fundamentalistisches Werteverhalten aufgebrochen und deren Konsequenzen aufgezeigt werden. Fundamentalistisches Werteverhalten äußert sich oft dadurch, dass nur ein einziges Prinzip für wichtig erachtet wird und andere Richtungen per se abgelehnt oder verteufelt werden.

Doch wie passiert Werteerziehung in der Schule? Giesecke (2005, S. 132-158) macht zwei Faktoren für die Werteerziehung aus: einerseits die Wertebildung durch den Unterricht selber und andererseits Wertebildung durch die Normen, Regeln und Instanzen der Schule. Bei ersterem versteht man darunter, dass Lehrkräfte bewusst Lehr- und Lernsituationen inszenieren, in welchen es auch immer um gewisse Wertekonflikte geht. Somit geht das unterrichtliche Handeln weg von der reinen Stoffvermittlung und hin zur Auseinandersetzung mit Fragen und Situationen, welche ihrerseits selbst wiederum Werte vermitteln. Lehrkräfte können hier aber wie gesagt nur dazu anregen über derartige Situationen nachzudenken und zu reflektieren, da sich ihnen der letztendliche Wertbildungsprozess entzieht (Giesecke, 2005, S. 134).

Wertebildung über Normen und Instanzen der Schule geschieht dazu oftmals auch sehr unbewusst, da hier auch Tendenzen wie der sog. „heimliche Lehrplan“ hineinspielen (Nipkow, 2009, S. 17). Ähnlich wie in der Familie werden in der Schule Regeln und Normen aufgestellt an welche es sich zu halten gilt. Die Sinnhaftigkeit dieser Regeln ist das Zusammenleben im heterogenen Schulverband zu sichern und auch möglich zu machen. Somit müssen sich die SchülerInnen und LererInnen, welche allesamt mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorerfahrungen und somit Werteorientierungen in die Schule kommen

an die jeweiligen Schulregeln anpassen. Im Schulkontext geht es somit um den Modus der „kollektiven Verbindlichkeit“ (Giesecke, 2005, S. 138).

Allerdings kommt es im Zuge der schulischen Werteerziehung durchaus auch zu Konflikten mit den Wertbildungsprozessen in der Familie. Die Schule stellt im Gegensatz zur Familie ein Umfeld dar, in welchem kollektiv-gesellschaftliche Werteorientierungen vermittelt werden sollen, die in der Öffentlichkeit bei einem Gros der Bevölkerung Zuspruch findet. Die Schule stellt somit keinesfalls eine Fortsetzung des elterlichen Willens und deren Werteorientierungen dar. Hier kann es durchaus zu Wertekonflikten kommen, wenn im eigenen Umfeld andere Werte vertreten werden und diese im Widerspruch zu den vermittelten Werten der Schule stehen. Kinder und Jugendliche sind dadurch gezwungen sich mit dieser Werteheterogenität zu arrangieren, können gleichzeitig aber auch daraus für sich selber Schlüsse ziehen, welche Werte sie selbst verinnerlichen wollen (Giesecke, 2005, S. 140). Schulisches und pädagogisches Handeln sollte aber auch immer legitimiert werden, was aber oftmals im Falle der in der Schule geltenden Regeln und Normen nicht der Fall ist. Auch hier sollten Lehrkräfte Legitimations- und Argumentationslinien für diese finden und auch artikulieren (Giesecke, 2005, S. 141).

Genauso wie die Familie stellt die Schule einen wichtigen Anteil am Wertbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen dar. Beide Sozialisationsinstanzen erfahren aber auch durchaus Begrenzungen und sind noch immer nicht die einzigen Faktoren, die Wertbildungsprozesse in Gang setzen können.

Als tertiäre Sozialisation werden Umfeldler außerhalb der Familie und der pädagogischen Erziehung bezeichnet. Diese sozialen Räume kann man wiederum sehr differenziert betrachten, da Heranwachsende oftmals zu mehreren außerhäuslichen- und außerschulischen Umfeldern Kontakt haben. Diese Sozialisationsinstanzen haben aber im Gegensatz zu Familie und Schule keine eigentlichen Erziehungsaufgaben und stellen eher gute Möglichkeiten einer Freizeitbeschäftigung dar, da Kinder und Jugendliche nur tatsächlich damit konfrontiert werden, wenn sie sich auch darauf einlassen. Mögliche Umfeldler wären die Peer-Group, der Sportverein oder auch die Medien (Franz, 2010, S. 110).

Treten Heranwachsende einem Sportverein oder einer Peer-Group bei, so begeben sie sich in einen Kontext wo sie auf andere Personen treffen, welche sich bewusst oder unbewusst geltende Regeln des Zusammenseins ausgemacht haben. Will man nun bei dieser Gruppe auch dabeibleiben, so muss man wohl oder übel auch die geltenden Regeln und Normen akzeptieren und auch nach ihnen handeln. Diese Regeln können sich nun wiederum von

jenen unterscheiden, welche er/sie in der Familie oder in der Schule kennengelernt hat (Giesecke, 2005, S. 17).

Der ständige Wechsel des sozialen Umfeldes und Arrangements – überspitzt dargestellt von der Familie, in die Schule, zum Sportverein, zur Peer-Group und wieder zur Familie – setzt voraus, dass sich Kinder und Jugendliche die Fähigkeit zur sozialen und wertebezogenen Differenzierung aneignen. Je unterschiedlicher diese Differenzen und je vielfältiger die verschiedenen sozialen Kontexte sind, desto mehr Wertekonflikte lassen sich auch ausmachen, da dadurch unterschiedliche Wertestrukturen kennengelernt und erlebt werden. Diese Heterogenität kann man einerseits als Lernchance betrachten (Giesecke, 2005, S. 29), andererseits aber auch als ein Gefahrenmoment für den Wertbildungsprozess da sich Kinder und Jugendliche nur mehr schwer orientieren könnten und somit Grundüberzeugungen nicht mehr wirklich verinnerlichen würden bzw. sich diese Tendenz in extremen hedonistischen Strömungen äußern würden.

3.5.2. Übernahme von Werten

Wie Rockeach (1973, S. 5) schon dargelegt hat sind Werte an sich zeitlich stabile Gebilde. Sobald Menschen für sich ihre eigenen Wertekonstrukte aufgebaut und internalisiert haben werden sich diese nur mehr wenig verändern. Umgekehrt bedeutet dies aber auch nicht, dass Werte überhaupt keinem Wandel unterworfen sind. Bardi und Schwartz (2013, S. 142) geben an, dass individuelle Werteprioritäten sich durchaus durch Lebensumbrüche oder anderswertige Paradigmenwechsel ändern können. Ist dies der Fall, so wird es wahrscheinlich zu der Situation kommen, dass sich die Priorisierung der Werte derart verschiebt, dass gegenüberstehende bzw. auch konkurrierende Werte wichtiger oder weniger wichtig werden. Werden zum Beispiel konservative Wertorientierungen wichtiger so ist es wahrscheinlich, dass Selbstentfaltungswerte eben nicht mehr im selben Maße hochgehalten werden. Diese Dichotomisierung der Wertorientierungen stellt einen wichtigen Aspekt der Werteforschung dar. Auch können sich durch sich verlagernde Wertorientierungen Interessen, Einstellungen, Ziele und natürlich das Verhalten verändern – also eben all jene Bereiche, welche auf einer elementaren Ebene mit den individuellen Werteprioritäten zusammenhängen (Bardi & Schwartz, 2013, S. 143). Verlagerungen und Verschiebungen in den Werteprioritäten sind aber auch daran gebunden, dass sich Lebensumstände und Verhaltensweisen auch auf längere Zeit und konstant verändern. Kurzzeitige Veränderungen werden auch wahrscheinlich nur kurzzeitige und momentane Ausbrüche mit sich bringen, aber nachhaltige Veränderungen sind auch davon abhängig, dass sie sich auf längere Sicht in den individuellen Schemata

„einbrennen“. Um Werteorientierungen einer Person von außen verändern zu wollen kann man das Mittel der Überredung und der Überzeugung verwenden. Dieses ist zwar das offensichtlichste und einfachste Mittel, ist aber nicht immer auch wirklich nachhaltig (Bardi & Goodwin, 2011 zit. in Bardi & Schwartz, 2013, S. 143).

Wie schon in Kapitel 3.5.1. dargelegt wurde spielt in der Werteübernahme auch immer das soziale Umfeld und die Identifikation mit ihr eine sehr große Rolle. So werden durch die unterschiedlichsten Verhaltensweisen der unterschiedlichen Sozialisationsagenten auch Werte vermittelt, welche durch die Identifikation mit derjenigen Person oder Gruppe auch übernommen werden. Vorbildwirkung und Nachahmung sind deshalb zwei weitere elementare Faktoren in der Werteübernahme, wobei dies in den meisten Fällen eher unbewusst geschieht und deshalb noch nicht von bewusster Werteerziehung gesprochen werden soll. Durch die Anwendung von bestimmten Werten im eigenen Leben werden auch Rückmeldungen und Konsequenzen gezogen, welche wiederum positiv oder negativ ausfallen können. Bei wiederholten positiven Rückmeldungen und Konsequenzen ist es wahrscheinlicher, dass die Grundwerte des jeweiligen Verhaltens auch eher internalisiert werden, als bei negativen Konsequenzen (Schwartz & Bardi, 1997 zit. in Bardi & Schwartz, 2013, S. 143).

In der Übernahme und Internalisierung von Werten spielen auch wiederum jene Aspekte mit, welche den tagtäglichen Wertepluralismus betreffen. So wurde in Kapitel 3.4.1. schon geklärt, dass schon im alltäglichen Leben eine gewisse Differenzierung der Werteorientierungen zur Anwendung kommt, da man sich als Heranwachsende/r in immer unterschiedlichen sozialen Settings mit unterschiedlichen Wertedispositionen befindet. Aus dieser Differenzierungsfähigkeit heraus ist es von Nöten, dass sich Kinder und Jugendliche aus sich heraus ihre eigenen Wertekonstrukte bilden (Vgl. Kapitel 3.4.).

3.5.3. Theoriemodelle der Werteerziehung

Jede Erziehung ist auf etwas Wertvolles gerichtet, und niemand kann erziehen ohne zu werten. (Brezinka, 1990, S. 371 zit. in Kleiner, 1999, S. 106)

Im Gegensatz zu den sozialen Umfeldern der Peer-Group und der vor allem der Familie spielt sich Wertebildung in der Schule und in anderen pädagogischen Kontexten nicht nur unbewusst, sondern auch bewusst und zielgerichtet ab. So sollen in diesem Kapitel jene Modelle beschrieben werden, welche sich mit den möglichen Methoden und Mitteln beschäftigen um Werte in einem pädagogischen Kontext an Heranwachsende vermitteln zu können.

Um sich den verschiedenen Modellen nähern zu können, soll an dieser Stelle aber zuerst erläutert werden, inwiefern Werteerziehung und Schulbildung zusammenhängen und warum man diese beiden Felder kaum voneinander trennen kann.

Seitjeher wird das Schulsystem von verschiedenen Seiten dazu aufgefordert nicht nur etwas für die formelle Schulbildung von Heranwachsenden zu tun, sondern auch etwas zum Erziehungsbeitrag zu leisten (Ramsegger, 1991, S. 20ff zit. in Kleiner, 1999, S. 102), wobei sich dieser Bereich durchaus als sehr sensibel gestaltet, wenn man bedenkt, dass historisch gesehen Schulerziehung nicht nur dazu verwendet wurde um Heranwachsende zu mündigen BürgerInnen zu erziehen, sondern auch um gewisse politische Ideologien unhinterfragt weiterzugeben. So kann und darf es nicht die Aufgabe von PädagogInnen sein Wertorientierungen herzustellen und über falsche und richtige Wertorientierungen zu entscheiden, sondern den Pluralismus von Werten in der modernen Gesellschaft offenzulegen und ergänzend in Wertorientierungen eingreifen (Giesecke, 2005, S. 131). Diese Besinnung auf stärkere Werte- und Moralerziehung wird oftmals begründet durch – die hier auch schon angesprochene – vermehrte Wertepluralität der sich ausdifferenzierenden Gesellschaft (Kleiner, 1999, S. 104).

Ein weiterer wichtiger Punkt für die Werteerziehung in der Schule sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen. Im Schulunterrichtsgesetz wird darauf hingewiesen, dass die Schule als Ort pädagogischer Einflussnahme dezidiert dazu verpflichtet ist jene Grundwerte der jeweiligen Gesellschaft auch den SchülerInnen näher zu bringen (Kleiner, 1999, S. 103).

Brezinka (1992, S. 198 zit. in Kleiner, 1999, S. 103) schreibt bezüglich der Werteerziehung an Schulen und der jeweiligen Pflicht der dortigen PädagogInnen:

Hinsichtlich der moralischen Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates darf es in den Schulen keine Neutralität geben, sondern nur aktives Eintreten für sie. Dazu gehören vor allem die Pflicht zum Gesetzesgehorsam, die Friedenspflicht, die Anerkennung des staatlichen Gewaltmonopols sowie Leistungsethos und Dienstbereitschaft. Zur Sorge für diese Werteinstellungen ist jeder Lehrer verpflichtet. Man darf sie aber nicht allein den Lehrern überlassen (...).⁶

⁶ Das gleiche oder ähnliche Werteinstellungen nicht auch unbedingt gleiches Verhalten erzeugen, zeigt Giesecke (2005, S. 36) in seinen Ausführungen, wenn er meint, dass Personen zwar durchaus ähnliche Wertorientierungen haben können, aber sich nach außen hin durchaus auch anders verhalten können. So können zwei Personen zwar durchaus den Wert der Solidarität leben, aber eine dieser beiden Personen schließt diesen Wert nur auf sein eigenes Umfeld bzw. seine eigene Gruppe, was durchaus wiederum in der Feindschaft zu anderen Gruppen kulminieren kann. Auch gilt dies für das Beispiel der Wertorientierung nach „einem hohen Lebensstandard haben“. Die Einen versuchen einen hohen Lebensstandard dadurch zu erreichen, indem sie innerhalb der gesellschaftlich akzeptablen Grenzen bleiben. Die Anderen versuchen den Standard dadurch zu erhöhen, indem sie außerhalb der gesellschaftlich akzeptierten Grenzen operieren. Deshalb ist es wiederum auch nötig nicht nur Grundwerte in der Schulerziehung darzulegen, sondern auch die konkreten Operationen des moralischen Handelns innerhalb einer gewissen Grenzziehung zu belassen.

Doch welche möglichen Methoden werden in der Literatur genannt um Werteerziehung im pädagogischen Bereich möglich zu machen? Mokrosch (2009, S. 35-39) nennt sechs Modelle der Werteerziehung:

- Das Wertvermittlungsmodell nach Dewey (1925 zit. in Mokrosch, 2009, S. 35ff).
- Das Wertklärungsmodell nach Raths, Harmin und Simon (1976 zit. in Mokrosch, 2009, S. 35ff).
- Das Wertentwicklungsmodell nach Kohlberg, Gilligan und Oser (1997 zit. in Mokrosch, 2009, S. 35ff).
- Das Wertfühlungsmodell nach Uhl (1996 zit. in Mokrosch, 2009, S. 35ff).
- Das Wertanalysemodell nach Bender (1988 zit. in Mokrosch, 2009, S. 35ff).
- Das Modell zur Sensibilisierung für eine Überlebensverantwortung nach Jonas (1992 zit. in Mokrosch, 2009, S. 35ff).

An dieser Stelle sollen eben jene zwei Modelle näher erläutert werden, welche nach Kleiner (1999, S. 129) für die Anwendbarkeit in der Schule am geeignetsten scheinen: das Modell der Wertklärung nach Raths et al. (1976) und das Wertentwicklungsmodell nach Kohlberg et al. (1997).

Das Wertklärungsmodell nach Raths, Harmin und Simon

Der Kern des Wertklärungsmodells (value clarification) besteht nicht darin, dass bestimmte und konkrete Wertorientierungen vermittelt werden sollen, sondern dass Reflexionsprozesse angeregt werden sollten. Diese Reflexionsprozesse beziehen sich auf eben jene Wertorientierungen mit welchen SchülerInnen bis dato in ihrem Leben konfrontiert wurden. Weiters sollen sich die SchülerInnen Gedanken machen inwiefern sie diese Wertorientierungen schon verinnerlicht haben und ob sie auch in ihrem tagtäglichen Leben danach handeln (Mokrosch, 2009, S. 36).

Den Autoren geht es in ihrer Theorie somit mehr um das Subjekt des/der SchülerIn und darum, dass Individuum sich selbst seiner Wertorientierungen bewusst werden muss und diese auch in einer moralischen Rangfolge für sich bewerten muss. Somit geht es darum seine Präferenzen zu ordnen um damit bessere Klarheit in einer Phase der „Orientierungslosigkeit“ zu bekommen. Diese Klarheit wird sich demnach auch darin spiegeln, dass sich die verschiedenen Individuen, nach der Klärung ihrer jeweiligen Präferenzen, auch damit leichter tun entsprechend dieser Werte zu entscheiden und zu handeln (Terhardt, 1989, S. 383 zit. in Kleiner, 1999, S. 114).

Für die Autoren müssen Werte jenen Kriterien unterliegen (Raths et al., 1976, S. 44-46 zit. in Kleiner, 1999, S. 114):

- Frei wählen
- Auswählen zwischen verschiedenen Möglichkeiten
- Auswählen nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative
- An der Wahl festhalten
- Das Gewählte öffentlich bestätigen
- Danach handeln
- Wiederholen

Erst anhand dieser Punkte kann man nach den Autoren sicherstellen, dass Werte nach eingehender Reflexion und Abwägung in das eigene Tun und Handeln integriert wurden und somit auch gegenüber anderen Werten ihren individuellen Vorzug finden.

PädagogInnen fällt es nun anheim Heranwachsenden diesen Reflexionsprozess zu erleichtern, ihn bei ihnen zu initiieren und eventuell korrigierend einzugreifen (Mokrosch, 2009, S. 36). Dazu nennen Raths et al. (1976, S. 55f zit. in Kleiner, 1999, S. 114f):

- Kinder dazu ermutigen eine freiwillige Auswahl zu treffen.
- Hilfestellung dabei Alternativen der Werteorientierung zu entdecken.
- Hilfestellung dabei die möglichen Alternativen der verschiedenen Werteorientierungen abzuwägen und mögliche Konsequenzen daraus zu erkennen.
- Heranwachsende dazu ermutigen sich selbst darüber klar zu werden was ihnen im Leben wichtig ist und sich darüber Gedanken zu machen, was mögliche Leitziele im Leben für sie sind.
- Sie dazu ermutigen, dass sie jene Wertorientierungen, welche sie gewählt haben nicht für sich behalten müssen, sondern diese auch öffentlich äußern dürfen/können/sollen.
- Sie darin bestärken, dass es jene Wertvorstellungen auch wert sind im realen Leben gelebt zu werden und dass sie auch danach handeln.
- Hilfestellung darin Verhaltensweisen und –strukturen, welche bis dato oftmals in ihren Leben prägend waren zu reflektieren und diese zu untersuchen.

Doch welche Methoden werden hier nun konkret angewandt? Kleiner (1999, S. 115) nennt hier folgende Möglichkeiten und methodische Hilfsmittel und Arbeitsweisen um eben jene gewünscht Wertklärung zu initiieren:

- „wertklärende Diskussionen“ (Zitate, Bilder, Szenen aus Filmen oder Theaterstücken),
- Rollenspiele,
- Verhaltens-Listen (z.B. Aktivitäten während einer Woche aufschreiben und darüber reflektieren),
- Wertbögen (z.B. „ungesetzliches Verhalten“, „Freizeit“, „bürgerliche Freiheiten“, „Freundschaft“, „Mut“, (...))

Mokrosch (2009, S. 36) stellt sich zum Ende aber hier einige kritische Fragen, welche das Modell der Wertklärung betreffen. Dadurch, dass hier jeder Person selbst zugetraut wird, dass grundlegende Werteorientierungen getroffen werden (mit jenen Hilfestellungen, welche hier besprochen wurden), werden auch die Wertestrukturen der Gesellschaft unterminiert, da eben die Wertestrukturen einer Gesellschaft relativiert werden und außen vor gelassen werden. Dadurch wird zwar der Blick zu einer Subjektivität bezüglich der Werteorientierungen gelenkt, welche zwar zweifelsohne da ist, aber andere Faktoren, die von außen einwirken eher negiert und nicht bedacht.

Wertentwicklungsmodell nach Kohlberg, Gilligan und Oser

Nach Kleiner (1999, S. 129) spielt das Wertentwicklungsmodell nach Kohlberg et al. (1997) eine bedeutende Rolle da die Bewertung und der Vergleich verschiedener Wertekonzepte bezüglich einiger Faktoren (Theorieentwicklung, Intensität der Begründung, heuristischer Wert, Integrationswert, Aussagen über Prognosen, Grad der empirischen Evaluation und deren praktische Relevanz und Brauchbarkeit) für jenes Konzept sehr hohe Bewertungen ergeben hat. Ähnlich hoch bzw. leicht höher wurde nur das im Kapitel 3.5.2. angesprochene Konzept bewertet. Einzig und allein der Faktor der praktischen Anwendbarkeit wurde als mittel-gering eingeschätzt.

Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter fingen in den 1950er Jahren an, ausgehend von den Überlegungen Jean Piagets zu seinen Kognitivismustheorien, ein Konzept vorzulegen, welches sich damit beschäftigte, wie moralische Urteilsfähigkeit bei Heranwachsenden gelernt werden kann und wie man die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit in der

Schule und generell in der Erziehung praktisch umsetzen kann (Kleiner, 1999, S. 121). Für Kohlberg selbst bedeutet Moralerziehung, dass eben jene Faktoren der menschlichen Sozialwerdung und Sozialisation von Heranwachsenden internalisiert werden und somit das eigene Handeln und Verhalten entsprechend dieser Internalisierung angepasst wird - auch wenn es in manchen Situationen alternative Verhaltensweisen geben würde, welche aber einer anderen Internalisierung entsprechen würden (Kohlberg, 1968, S. 7 zit. in Kleiner, 1999, S. 121).

Wie der Name schon sagt geht es um eine gewisse Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens. Diese Entwicklung findet stufenmäßig statt. Die genaue Anzahl der Stufen und deren Charakteristik veränderte Kohlberg über die Jahre hinweg in seinen Publikationen (Vgl. Kleiner, 1999, S. 121ff). Allerdings kann man in der Sekundärliteratur einen Konsens über drei übergeordnete Entwicklungsstufen festmachen (Mokrosch, 2009, S. 37):

- 1. Phase: Auf diesem sogenannten *vorkonventionellen* Niveau orientiert sich das Kind an jenen Wertvorstellungen, welche von diversen Autoritätspersonen im eigenen Umfeld ausgehen. Somit orientiert sich das Kind auch an den Regeln und Ge- und Verboten, welche von den jeweiligen Autoritätspersonen ausgehen. Diese Phase wird wiederum in zwei Stufen gegliedert. In Stufe 1 orientieren sich die Heranwachsenden an Strafe und Gehorsam. Stufe 2 wird als die Stufe des naiven-instrumentellen Hedonismus bezeichnet (Kleiner, 1999, S. 122).
- 2. Phase: Die zweite Phase ist die Ebene des *konventionellen-regelkonformen* Niveaus. Auf dieser Ebene spielen nicht nur mehr die Autoritätspersonen des direkten Umfeldes eine Rolle, sondern auch Ordnungsschemata und Rollenfunktionen, welche im jeweiligen sozialen System herrschen. Auf diesem Niveau sind Stufe 3 (Orientierung an interpersoneller Übereinstimmung) und Stufe 4 (Orientierung an der Aufrechterhaltung von Autoritäten und Beibehaltung von Recht und Ordnung) zu finden (Kleiner, 1999, S. 122).
- 3. Phase: Das Niveau der *nachkonventionellen, autonom-prinzipienorientierten* Werte- und Moralerziehung wird erst nach dem Erreichen der zweiten Phase erreicht. Auf dieser Ebene werden erst jene Werte angeeignet, welche weniger von der Gruppe/diversen Autoritäten/Gesellschaftskonventionen abhängig sind, sondern aus sich heraus entwickelt werden und auch versucht wird das eigene Verhalten und Handeln danach auszurichten. Stufe 5 bedeutet hier, die „Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten

Gesetzes/Rechtssystems.“ Stufe 6 stellt die Stufe der „Moral der individuellen Gewissensprinzipien“ dar (Kleiner, 1999, S. 122).

Die dritte Phase scheint aber, im Gegensatz zu den ersten zwei Phasen, für weitaus weniger Menschen zugänglich zu sein, da die Entwicklung hin zu dieser Phase vor allem auch weitläufiges persönliches Engagement und hohe Kritik- und Reflexionsfähigkeit benötigt.

Von Bedeutung für das unterrichtliche Handeln, sind im Zusammenhang mit dem Wertenwicklungsmodell, moralische Dilemmasituationen. Nur durch ein gewisses Ungleichgewicht kann nämlich eine Entwicklung von einer Phase zur nächsten gemacht werden. Durch Dilemmasituationen versucht man dieses Ungleichgewicht zu initiieren. Durch die Konfrontation mit Geschichten, in welchen die Situation zwei unterschiedliche und sehr gegensätzliche Verhaltensweisen erlaubt, welche beide aber zur Erreichung des Zieles legitim scheinen, sollen SchülerInnen dazu angeregt werden ihre moralische Urteilsfähigkeit zu reflektieren und weiterzubringen indem eben über jene Situationen nachgedacht wird und alternative Handlungsmöglichkeiten gegeneinander abgewogen werden. Gerade diese Dilemmasituationen stellen aber auch einen Kritikpunkt dar, da diese in der Literatur oftmals als sehr fiktiv und wenig praxisrelevant angesehen werden (Mokrosch, 2009, S. 37).

Methoden zur Werteevaluation

Verschiedene wissenschaftliche Fragestellungen bedürfen gewisser wissenschaftlicher Methoden. Um Werte und Werteorientierungen bei Personen oder Gruppen messen zu können bedarf es hier natürlich auch verschiedener Methoden um diese evaluieren zu können. Doch wie sehen diese Mittel aus, welche es ermöglichen analytisch-vergleichende Fragestellungen im Bereich der Werteforschung zu beantworten? Um Werte und Wertedispositionen messen zu können entwickelte Schwartz 1992 den sog. SVS – Schwartz Value Survey (Bardi & Schwartz, 2013, S. 141). Dieser Fragebogen besteht aus einer Liste von unterschiedlichen Werten, welche allesamt auch mit ihrer Definition angeführt werden. Die ProbandInnen haben nun die Aufgabe die jeweiligen Werte nach ihrer eigenen individuellen Präferenz zu bewerten, wobei sie insgesamt neun Angabemöglichkeiten haben. Die Bewertungsskala reicht von -1 (meinen Werten entgegengesetzt) über 0 (nicht wichtig) bis hin zu 7 (von sehr großer Bedeutung). Insgesamt wurden (je nach Version des Fragebogens) 56-57 verschiedene Werte aufgelistet. Diese Werte kann man wiederum in verschiedene Untergruppen ordnen.

Dadurch, dass der originale Wertebogen aber auch durchaus abstrakt ist und somit für Kinder und Jugendliche oder Personen und Gruppen mit weniger hohem Bildungsniveau nur schwer geeignet ist, wurde er wiederum von Schwartz im Jahr 2001 überarbeitet: die weniger abstrakte und dadurch auch leichter verständliche Version des SVS wurde PVQ Profiles Values Questionnaire genannt (Bardi & Schwartz, 2013, S. 142). Ausgehend von diesen Wertebögen wurden für spezifischere Fragestellungen unterschiedliche Bögen erstellt, welche sich entweder spezifischer auf die Fragestellung einlassen oder auch ihre Verständlichkeit und Sprachanwendung so wählen, dass sie auch für Kinder und Jugendliche leichter verständlich sind. Exemplarisch kann man hier den YSVQ Youth Sport Value Questionnaire anführen, welcher die PropandInnen dazu auffordert verschiedene Aussagen zur persönlichen Sportpraxis zu bewerten. Anhand dieser Aussage, lassen sich unterschiedliche Werteorientierungen ablesen (Whitehead, Telfer & Lambert, 2013, S. 246).

In Kapitel 3 wurden die grundlegenden Begriffe zum Thema Werte und Werteerziehung erläutert. So müssen in dieser Arbeit begriffliche Grenzziehungen zwischen den Begriffen Moral, Einstellungen, Werten, etc. gezogen werden. Moral als die Konkretwerdung von Werten und Grundhaltungen spielt in den folgenden Kapiteln eine große Rolle. Auch auf Termini wie Wertpluralität und Wertewandel wird noch Bezug genommen, da diese in unserem alltäglichen Leben eine starke Bedeutung haben. Weiters wurden hier auch Modelle zur konkreten Werteerziehung vorgestellt, welche sich anhand ihrer Konstruktion und ihrer Intention unterscheiden: mit dem Wertklärungsmodell werden andere Ziele verfolgt als mit dem Modell der Werteentwicklung – dennoch spielen jene Modelle, welche hier erwähnt wurden für den schulischen Unterricht eine bedeutende Rolle, da sie Lehrkräften auch Orientierung geben *wie* man Werteerziehung in der Schule bzw. generell in pädagogischen Rahmenbedingungen initiieren kann.

4. Der Sport als wertevermittelndes System

Folgendes Kapitel befasst sich ausgehend von systemischen Überlegungen zum Gesellschaftsaufbau mit seinen verschiedenen Teilsystemen damit, dass das System Sport eine bedeutende Rolle in der Vermittlung von Grundhaltungen und Werten spielt. Ausgehend von den Forschungsfragen müssen auch mehrere gesellschaftliche Teilsysteme erläutert werden: das Teilsystem des Sports und das gesellschaftliche Teilsystem der Erziehung, mit seiner Ausdifferenzierung in die verschiedenen Subsysteme. Durch diese Differenzierung der Teilsysteme, welche hier allesamt in Zusammenhang mit motorischer Entwicklung und körperlicher Bewegung gesehen werden, kann man auch in weiterer Folge jene Werte ausmachen, welche den jeweiligen Systemen genuin sind. Diesbezüglich soll aber vor allem das System des Sports beschrieben werden.

4.1. Ausdifferenzierung verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme

Ausgehend von den soziologischen Ausführungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschreiben Cachay und Thiel (2000, S. 29-49) die Entwicklungsstadien soziologischer Systemtheorie: Spencer (1901 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 29) geht davon aus, dass die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft davon begleitet ist, verschiedene Teilsysteme auszudifferenzieren und somit die Komplexität der menschlichen Gesellschaft am Zunehmen sei. Durch diese Ausdifferenzierungsprozesse komme es zu strukturell-funktionalen Differenzierungen. Diese Differenzierungen sind aber auch dadurch gekennzeichnet, dass sie allesamt in das gesamtgesellschaftliche System ebenso integriert sind und somit auch von ihm abhängig sind. Laut Spencer komme es fortwährend zu einer Ausdifferenzierung der verschiedenen Systeme von einer homogenen Gesellschaft zu einer sich immer mehr heterogenisierenden Gesellschaft. Die höchste Entwicklungsstufe stellt dabei die industrielle Gesellschaft dar, da sie das höchste Maß an gesellschaftlicher Arbeitsteilung aufweise. Der Zusammenhalt wird hier nicht mehr durch lose Sittenverträge – wie sie zum Beispiel bei Stammes- und Järgergesellschaften auftreten – erreicht, sondern durch gesellschaftliche Verträge (Gesetze, Regeln, Normen, etc.) (Spencer, 1887, S. 120ff zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 30). Ausgehend von diesen klassischen soziologischen Systemtheorien entwickelte Niklas Luhmann seine Systemtheorien, welche durch eine noch weiter verfeinerte Ausdifferenzierung charakterisiert ist. So sind vor allem seine Werke „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ (1997 zit. in Kleiner, 1999, S. 72), „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ (Luhmann, 2002), etc. zu nennen.

In den Ausführungen Luhmanns nimmt das Maß der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung weitaus größere Formen an, was sich in einem erhöhten Komplexitätsgrad bemerkbar macht. Bei Luhmann spielen drei verschiedene Differenzierungs- und Komplexitätsebenen eine große Rolle (Luhmann, 1997 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 32ff.):

Segmentäre Differenzierung

Die segmentäre Differenzierung beschreibt teilt die Gesellschaft anhand verwandtschaftlicher Beziehungen oder räumlichen Zusammenhalts, wie es bei Clanstrukturen, Stämmen oder Familien der Fall ist (Luhmann, 1997 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 32ff.).

Stratifikatorische Differenzierung

Bei dieser Differenzierungsform spielt eine gewisse soziale Rangfolge eine besondere Rolle. Derartige Rangfolgen lassen sich erreichen durch Landbesitz, Wohlstand, etc. Hier geht es somit um eine Ausdifferenzierung des sozialen Status (Luhmann, 1997 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 32ff.).

Funktionale Differenzierung

Die funktionale Differenzierung ist jene Ebene der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung, welche für die Darlegung der Teilsysteme der Erziehung des Sports die ausschlaggebende Differenzierung ist. Die Orientierung der hier unterschiedlichen Teilsysteme misst sich an den verschiedenen Funktionen in einer sehr komplexen Gesellschaft. Die verschiedenen Teilsysteme haben an sich ein jeweils sehr hohes Maß an Selbstständigkeit, sind aber doch noch immer mit ihrer Umwelt sehr stark verbunden. Diverse Teilsysteme sind das Erziehungssystem, die Politik, die Wirtschaft, die Familie und – mit erst sehr später Erwähnung in der soziologischen Literatur – der Sport. All diese Teilsysteme haben an sich verschiedene Funktionen in der Gesamtgesellschaft und funktionieren auch nach ihren eigenen Kommunikationen mit unterschiedlichen und ihnen eigenen Codierungen (Luhmann, 1997 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 32ff.).

Das was gesellschaftliche Teilsysteme ausmacht sind Differenzierungsprozesse und Abgrenzungen zur Umwelt. Teilsysteme sind somit erst dann auch wirklich Teilsysteme, wenn sie über ihre Strukturen, Kommunikationen und Codierungen Abgrenzung zur Umwelt und somit zu anderen Teilsystemen schaffen. Kleiner (1999, S. 75) schreibt, dass erst mit diesen Abgrenzungen und Differenzierungen zur Außenwelt Identität mit dem jeweiligen

Teilsystem geschaffen wird. Diese Grenzen werden auch als Sinn Grenzen und innerhalb des Teilsystems als Sinnzusammenhänge gesehen. Die schon erwähnten systemeigenen Kommunikationen sind nun das, woran man soziale Systeme erkennen kann. Man kann Teilsysteme nicht an konkreten Menschen festmachen, sondern eben nur an ihren eigenen Kommunikationen (Cachay & Thiel, 2000, S. 38). In der Systemtheorie Luhmanns weiters von großer Bedeutung sind die Begriffe der *Autopoiese*, und der *Selbstreferenz* (Luhmann, 1984 zit. in Kleiner, 1999, S. 77-81).

Autopoiese

Die Autopoiese bezeichnet ein Charakteristikum von sozialen Systemen, welches beschreibt, dass sich soziale Systeme aus sich selbst heraus immer wieder neu schaffen. Luhmann (2002, S. 115) gibt hier exemplarisch für das Teilsystem der Erziehung das Beispiel an, dass nur pädagogisch relevante Kommunikationen im Erziehungssystem verwendet werden und diese wiederum aus sich heraus weitere Kommunikationen erzeugen.

Selbstreferenz

Beim Charakteristikum der Selbstreferenz geht es darum, dass sich die jeweiligen operativen Kommunikationen eines sozialen Teilsystems auf sich selbst beziehen und erst dadurch wiederum Umwelt und Grenzziehungen zur Umwelt ermöglicht werden (Kleiner, 1999, S. 81). Luhmann beschreibt dies so (2002, S. 14):

Alle diese Systeme, die Gesellschaft ebenso wie ihre Funktionssysteme, beobachten ihre eigenen Operationen und sind insofern durch Selbstreferenz bestimmt. Sie müssen daher *intern* zwischen sich selbst und ihrer Umwelt unterscheiden. Anders ausgedrückt: Ihre Operationen sind durch die Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz bestimmt. Sie oszillieren zwischen diesen Referenzrichtungen, können jeweils nur eine focussieren, aber nur dem Hintergrund der Möglichkeit, zur anderen überzugehen.

Umwelt

Soziale Systeme sind wie schon erwähnt wurde, dadurch gekennzeichnet, dass sie selbstreferentiell Grenzen ziehen. Erst durch diese Grenzziehung kommt es zur Schaffung einer Umwelt. Gesellschaftliche Teilsysteme stehen aber nicht isoliert da, sondern sind durchaus mit ihrer jeweiligen Umwelt in einer Austausch- und Adaptionbeziehung. Die Umwelt an sich schafft erst Identitätsbekundungen zu einem bestimmten System und stellt immer einen strukturellen Ordnungsrahmen für die verschiedenen sozialen Systeme dar (Kleiner, 1999, S. 136). Im Falle des Teil- und Subsystems des Bewegungs- und

Sportunterrichts ist die Umwelt wiederum eine doppelte: Einerseits steht die Bewegungserziehung in Austauschbeziehungen mit dem Erziehungssystem an sich, da es ja auch ein Teil davon ist und andererseits steht die Bewegungserziehung auch in Austausch- und Umweltprozessen mit dem Teilsystems des Sports (Kleiner, 1999, S. 137-139).

4.1.1. Erziehungssystem

Nach diesen grundlegenden Überlegungen und Darlegungen zur Systemtheorie Luhmanns, sollen jene Teilsysteme detaillierter beschrieben werden, welche für diese Arbeit von Bedeutung sind. Neben weiteren systemtheoretischen Ausführungen, sollen auch elementare soziologische Aspekte der Differenzierungsebenen beider Teilsysteme zur Sprache kommen und angeführt werden. Bevor die Differenzierungsebenen des Sports charakterisiert werden, soll das Erziehungssystem mit der weiteren Ausdifferenzierung des Unterrichts in Bewegung und Sport angeführt werden.

Nach Luhmann (2002, S. 49) folgt das Erziehungssystem der Aufgabe der Sozialisation von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen. Diese müssen durch das Erziehungssystem darauf vorbereitet werden, dass sich ihre Verhaltensweisen unter dem Prinzip der Varietät ausbilden müssen. So werden Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass bestimmte eingelernte Verhaltensweisen, welche wiederum Normen und Werten unterliegen, zwar in einem bestimmten Setting durchaus richtig und erwünscht sind, in einem anderen Setting aber wiederum nicht sonderlich viel Anerkennung finden werden bzw. vielleicht sogar Sanktionen hervorrufen können (Luhmann, 2002, S. 53). Bei Cachay und Thiel (2000, S. 84ff.) werden die historischen Entwicklungen genannt, welche zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems geführt haben. Ausgehend aus dem 18. Jahrhundert kommt es zu einem gesellschaftlichen Diskurs, in welchem gefordert wird *alle* Gesellschaftsmitglieder auszubilden und zu erziehen. Im Vergleich zur heutigen Zeit, wo durchaus die Forderungen nach gesamtheitlicher und kritischer Erziehung in der Pädagogik tonangebend sind, stellte das Erziehungssystem damals eine Methode dar um durch „Erziehung und Unterricht den ‚Profit‘ des Staates zu erhöhen“ (Heinemann, 1974, S. 38 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 84). Erziehung wurde somit bis ins 20. Jahrhundert hinein als Mittel funktionalisiert um, ausgehend von den Interessen der herrschenden Elite, gesellschaftlich profitable Menschen ausbilden zu können. Die Bildung des Menschen zum Selbstzweck war gesamtgesellschaftlich weit weniger interessant. Ein Mittel um dieses Ziel zu erreichen war die Gründung von öffentlichen und vom Staat unterhaltenen Schulen – ganz im Gegensatz zu religiös organisierten Schulen, welche wiederum eher als Mittel zum

Zweck dienen. Ausgehend von humanistischen Idealen und Ideen der Aufklärung heraus, bildete sich das Ziel des Schulwesens heraus, dass Kinder und Jugendliche gesamtheitlich zu kritisch denkenden Individuen erzogen werden sollen, welche aber dennoch innerhalb der gesellschaftlich und kollektiv angesehenen Kommunikationen agieren sollten (Villaume, 1785 zit. in Cachay & Thiel, 2000, S. 88).

Eine weitere historische Tendenz ist, dass das Erziehungssystem aus dem Hausverband herausgelöst wurde und somit die Erziehung nun auch außerhäuslich in Universitäten oder Kollegien stattfinden konnte. Dieser Ausdifferenzierungsprozess war aber eher nur ein Zusatz zur häuslichen Bildung. Ein Paradigmenwechsel im Bereich der Erziehung war, dass sich Lehrkräfte herauskristallisierten, welche mit eigenen Absichten und Ideen Kinder und Jugendliche zu unterrichten versuchten. Derartige Tendenzen kann man als erste Ausdifferenzierung des Erziehungssystems betrachten. (Luhmann, 2002, S. 61f.). Das – zumindest für diese Arbeit – interessante Interaktionssystem des Erziehungssystems ist jenes des schulischen Unterrichts.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde eine Leitformeln der Pädagogik entworfen, welche *erziehender Unterricht* lautet. Schulischer Unterricht solle also nicht nur Wissen vermitteln oder bestimmte Fertigkeiten anbringen, sondern sich auch an der gesamtheitlichen Entwicklung mit Kindern und Jugendlichen beteiligen. Dies könne aber auch nur durch eigens dazu ausgebildete Lehrkräfte passieren, welche auch pädagogisches Verständnis mit sich brächten (Luhmann, 2002, S. 116). Auch im modernen Erziehungssystem findet man Codierungen, welche die operativen Kommunikationen eines sozialen Systems mitbedingen. Kleiner (1999, S. 94) nennt exemplarisch die Codierungen *begabt/nicht begabt*, welche es aber auch kritisch zu betrachten gilt, da derartige Codierungen nicht immer trennscharf von anderen Systemen oder auch anderen möglichen Codierungen abgegrenzt werden können und ihrerseits auch wiederum weitere Probleme schaffen. Im Falle der Codierungen des Schulsystems sind dies oftmals Selektions- und Isolierungstendenzen, da für den Schuleintritt selektiv ausgewählt wird (Kleiner, 1999, S. 94). Um diese Annahme zu überprüfen müsste man aber verschiedene Schulsysteme einer analytisch-vergleichenden Untersuchung unterziehen, um zu sehen inwiefern sich die Codierungen verschiedener Schulsysteme problematisch auswirken können.

Das moderne Schulsystem ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass es einen bestimmten Fachkanon gibt. Die Fachdifferenzierungen in diesem Kanon haben unterschiedliche inhaltliche Perspektiven. Diese Auffächerung kann aber auch kritisch angesehen werden wie Kleiner (1999, S. 82) anführt, indem er das Fehlen eines Faches zur Multi- und zur Interdisziplinarität fordert um Vernetzungen zwischen den verschiedenen inhaltlichen Perspektiven besser angehen zu können. So seien die verschiedenen Fächer

oftmals nur durch ein Nebeneinander charakterisiert, anstatt ein konstruktives Miteinander zu betreiben.

Eine dieser Auffächerungen im Erziehungssystem ist der Unterricht in Bewegung und Sport⁷. Dieser soll noch im Zuge der Ausführungen über das Erziehungssystem thematisiert werden, da er genuin ein Bestandteil dessen ist. Ihn kann man nicht als Subsystem des Sports betrachten, obwohl der Sportunterricht durchaus auch davon abhängig ist. Generell gilt, dass Schulen und dadurch auch die Auffächerung in verschiedene Stundenfächer zwar ihrer eignen Kommunikation unterliegen, aber dennoch auch Austausch- und Wechselbeziehungen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen eingehen, auf welche sie sich beziehen (Kleiner, 1999, S. 133). Somit gehen im Falle des Sportunterrichts das Erziehungssystem und das Sportsystem Adaptionprozesse ein. Diese Adaptionprozesse können so aussehen, dass Aspekte aus dem Erziehungssystem immer mehr Anklang im Sportsystem finden und vice versa. Eine exemplarische Wechselwirkung ist, dass SportlehrerInnen mit der binären Codierung des Sports (Sieg/Niederlage, überlegen/unterlegen, gut/schlecht, etc.) konfrontiert sind und diese Codierung bewusst oder unbewusst auch in das Erziehungssystem miteinbeziehen, was aber durchaus problematisch sein kann, wenn der primäre Code *Sieg/Niederlage* zum Bewertungskriterium im Sportunterricht wird (Kleiner, 1999, S. 135).

Kleiner (1999, S. 137) gibt mehrere mögliche Wechselwirkungen an, welche einerseits außenstehenden Teilsystemen zu Gute kommen, andererseits aber auch dem Erziehungssystem in Austausch mit anderen Systemen zu Gute kommt:

Den Sport durch Talentförderung/-selektion, die Medizin durch – zumindest angenommenes – mehr Gesundheitsbewusstsein, die Wirtschaft durch Hinführung zu sportiven Werbeträgern und dadurch ökonomischen Profit, etc.

Wie gesagt findet diese Austauschbeziehung auch vice versa statt und somit beeinflussen zum Beispiel auch medizinische Erkenntnisse, politische Vorgaben, wirtschaftliche Inputs, etc. den Unterricht, das dahinterstehende Knowhow und die verwendeten Materialien. Übernimmt der Unterricht in Bewegung und Sport aber nun auch die jeweiligen Codierungen der außenstehenden Teilsysteme oder bildet er sich neue Codierungen aus sich selbst heraus? Binäre Codierungen und Leitdifferenzen entstehen in jedem Teilsystem autopoietisch, wodurch die Zuständigkeiten des Teilsystems und die möglichen Bewertungsgrundlagen festgelegt werden. In der Bewegungserziehung muss man sich

⁷ In weiterer Folge werden die Begriffe Sportunterricht und Bewegung und Sport synonym verwendet um Wortwiederholungen zu vermeiden. Diese beziehen sich dabei aber auch immer auf den schulischen Unterricht in Bewegung und Sport.

dabei die Frage stellen inwiefern bzw. an welcher Differenzierung man derartige Codierungen festmachen kann. Dies gestaltet sich schon alleine dadurch sehr schwer, da es kaum möglich ist ein einziges Differenzschema aufzustellen. Dazu muss man nur verschiedene Sportarten mit ihren jeweils wiederum unterschiedlichen Codierungen (Bsp.: höher/niedriger, schneller/langsamer, etc. in der Leichtathletik; schöner/weniger schön, schwerer/leichter, etc. in turnerisch-kompositorischen Sportarten; etc.) betrachten. Noch dazu fällt es auch schwer für das Erziehungssystem alleine nur eine einzige Codierung festzumachen, wenn das Primat der ganzheitlichen Bildung aufrecht gehalten werden soll.

Die Codierungen, welche im Sportunterricht verwendet werden und aus dem Teilsystems des Sports kommen, sind noch dazu nicht vor Kritik gefeit, da ein am ausschließlich am normierten Sportsystem ausgerichteter Sportunterricht, wenig dafür geeignet ist, pädagogische Prämissen wie Inklusion und Ganzheitlichkeit, zu fördern. Die variantenreiche Codierung im Sportunterricht läuft aber in der Regel auf den Code besser/schlechter hinaus und stellt somit einen Aspekt dar, welcher seinerseits wiederum Rangfolgen und Ungleichheiten schafft (Kleiner, 1999, S. 144).

4.1.2. Ausdifferenzierung der verschiedenen sportiven Systeme

Ebenso wie das Erziehungssystem oder andere gesellschaftliche Teilsysteme stellt der Sport wiederum ein kulturell-gesellschaftliches Teilsystem mit seinen eigenen Differenzierungen, Grenzziehungen und binären Codizes dar. Welcher Art und Weise diese Codizes sein können und welche Schemata sie sich bedienen, wurde schon im vorigen Kapitel teilweise behandelt. Der Sport an sich hält den Code des Sieges und der Niederlage hoch, welche gegenüberliegende Pole markieren. Durch diese Zweideutigkeit wird eben die Grenzziehung zu anderen Teilsystemen festgemacht. Die Akteure des Sports bemühen sich durch ihre körperlichen, motorischen und kognitiven Verhaltensweisen innerhalb des Systems Sports mit seinen Normierungen und Regelwerken, Siege zu erringen und Niederlagen zu vermeiden. Inwiefern sich jetzt Sieg und Niederlage voneinander unterscheiden und inwiefern diese beiden Pole bewertet werden hängt vom Setting der sportiven Ausübung und der Sportart an sich ab (Schimank, 2008, S. 68). Genau bei dieser binären Codierung muss aber genauer hingesehen und differenziert werden. Schimank (2008, S. 69) gibt an, dass körperliche Aktivitäten durchaus auch anders codiert werden können, wenn z.B. eine Personengruppe zwecks der Geselligkeit laufen/joggen geht.

Inwiefern man die historische Entwicklungsgeschichte des Sports darlegen kann, kann man bei diversen Autorinnen nachlesen und soll an dieser Stelle nicht erwähnt werden (Vgl.

Cachay & Thiel, 2000). Allerdings soll durchaus erläutert werden welche unterschiedlichen Modelle des Sports in der modernen Gesellschaft existieren, da erstens die Fragestellung in dieser Arbeit darauf hinausläuft und zweitens man den Sport nicht einfach nur als *den einen Sport* betrachten kann, da die unterschiedlichen sportiven Modelle sich nicht nur bezüglich ihrer strukturellen Charakteristika, sondern auch bezüglich der vermittelnden Grundwerte, Adressatengruppen und der Perspektivität des Sporttreibens sehr stark voneinander unterscheiden. Auch – wie oben schon kurz angeschnitten wurde – darf man zwischen den verschiedenen sportiven Settings und Strukturen nicht 100% von den gleichen Codierungen ausgehen, da das Sporttreiben auch auf sehr unterschiedlichen Motivationen aufbauen kann. Die weiteren Ausführungen werden nun weniger Bezug auf systemtheoretische Ausführungen nach Luhmann nehmen, sondern sind eher an den soziologischen Aspekten der Sportwissenschaften orientiert (Vgl. Weis & Gugutzer, 2008).

Die sportsoziologische Literatur lässt den Sport in mehreren Ausdifferenzierungen Erwähnung finden. Die interne Differenzierung des Sportsystems lässt mehrere Subsysteme erkennen: den Spitzensport, den Leistungssport, den Breitensport und den Gesundheitssport (Vgl. Cachay & Thiel, 2000; Weis & Gugutzer, 2008; Scheid & Prohl, 2009). Eine Ausdifferenzierung findet aber in einem großen Teil der sportsoziologischen Literatur keine Erwähnung: das informelle und selbstorganisierte Sporttreiben. Um darüber Kenntnis zu erlangen muss man durchaus Werke suchen, welche in ihrer Fragestellung spezifischer und somit auch dezidiert auf den informellen Sport zugeschnitten sind (Vgl. Balz & Kuhlmann, 2004).

Im englischsprachigen Raum lässt sich wiederum eine Differenzierung erkennen, welche nicht nur sprachlich, sondern auch strukturell eine leicht andere ist (Vgl. Devine & Telfer, 2013, S. 22): hier findet die Unterteilung in die Sphären des „sport for sport's sake“, „sport for good“, „sport for all“ und der „Physical Education“ statt. Dass der Sportunterricht in der englischsprachigen Literatur oftmals in einem Atemzug mit den anderen Sportsphären genannt wird, hat vor allem auch damit zu tun, dass gerade der Schulsport in Großbritannien und den USA nochmals eher auf dem Leistungssportgedanken aufbaut und die Tradition von leistungsorientierten Schulteams sehr hoch gehalten wird.

Der Schulsport soll an dieser Stelle aber keiner genaueren Betrachtung mehr unterzogen werden, da er schon im vorigen Kapitel näher behandelt wurde (Vgl. Kapitel 4.1.1.).

Scheid und Prohl (2009, S. 56) nennen den Aspekt der Wertdifferenzierung in den unterschiedlichen Sportstrukturen. So müssen die verschiedenen sportiven Settings keineswegs die gleichen Wertmerkmale und –orientierungen aufweisen um auch wirklich der binäre Codierung des Sieges und der Niederlage zu entsprechen und haben somit auch

andere Wertorientierungen. So kommt der Gesundheitssport eher ohne diese binäre Codierung aus, da die Motivation dahinter eine andere ist und Sieg und Niederlage in diesem Setting nicht unbedingt gegeben sind. Auch wird davon ausgegangen, dass der Wertewandel (Vgl. Kapitel 3.4.) mit der Ausdifferenzierung in unterschiedliche Sportmodelle und –strukturen einhergeht, da dieser zu einer sukzessiven Veränderung auch des Freizeitverhaltens der Menschen beigetragen hat und somit auch auf die Sphäre des Sports bedeutenden Einfluss hat.

Diese Veränderungen gehen auch, ebenso wie der Schulsport, mit Austauschbeziehungen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen einher. Schimank (2008, S. 71f.) beschreibt, auf welche Adaptionprozesse die verschiedenen Sportstrukturen mit gesellschaftlichen Teilsystemen eingehen: der Spitzensport in etwa geht zu den Teilsystemen der Wirtschaft, der Politik und der Medien sehr starke Beziehungen ein. Leistungs- und Hochleistungssport ist natürlich etwas, was sehr medienwirksam aufgearbeitet werden kann und dadurch auch den Medien zuträgliche Einschaltquoten bietet. Durch diese breite Öffentlichkeit des Leistungssports weiß natürlich auch die Politik den Sport für sich zu instrumentalisieren, um den gerade herrschenden politischen Systemen und Parteien mehr Loyalität und Zusprache zukommen zu lassen. Dies lässt sich auch in der historischen Perspektive sehr gut ausmachen wie mannigfache Beispiele zeigen.

Cachay und Thiel (2000, S. 115) schreiben, dass der Sport mit seinen Ausdifferenzierungen auch nicht mehr mit einem eindeutigen funktionalen Aspekt charakterisiert werden kann.

In der schon genannten Literatur (Vgl. Cachay & Thiel, 2000; Weis & Gugutzer, 2008; Scheid & Prohl, 2009; Devine & Telfer, 2013) lassen sich insgesamt auch um Nuancen unterschiedliche Sportstrukturierungen ausmachen, welche hier Erwähnung finden sollen.

Breitensport

Nach Cachay und Thiel (2000, S. 116-121) ist der Breitensport daraus „geschuldet“, dass ausgehend von den 60er Jahren eine sportive soziale Öffnung, vor allem im Vereinswesen, stattfand. Im Gegensatz dazu, dass davor hauptsächlich Männer in Vereinen organisiert waren, welche auch in den meisten Fällen eher leistungsorientiert waren, versuchte man nun dem Sport einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich und auch schmackhaft zu machen. Die angetragenen Motive waren nun nicht mehr ausschließlich die sportliche Leistung und die binäre Codierung um Sieg und Niederlage, sondern gestalteten sich nun zunehmend durch Aspekte wie Gesundheits-, Sozial- und Freizeitmotiven aus. Diese zunehmende Umstrukturierung im sportiven Kontext lässt auch auf sich verändernde Wertestrukturen schließen, da sich durch diese Ausdifferenzierung eines offenen und einen möglichst

großen Teil der Bevölkerung inkludierenden Sports traditionelle Werte (Fleiß, Anstrengung, Solidarität und Leistung) mit Werten, welche nach in die Kategorie der Werte *Openness to Change* oder *Self-Enhancement* fallen würden (Selbstverwirklichung, Hedonismus, Individualität, etc.)(Bardi & Schwartz, 2013, S. 143f).

Scheid und Prohl (2009, S. 62) stellen den Breitensport in den Kontext des *Freizeitsports*, wobei sie ihn von anderen Strukturen des *Freizeitsports* wiederum gesondert betrachten, da sie ihn als eine Erweiterung des Leistungssports sehen: so springt der Breitensport weiterhin in die Bresche der Leistungsorientierung, allerdings auf einem weniger hohen und professionellen Niveau wie der Spitzensport. Somit bildet der Breitensport auch die Grundlage für den Hochleistungs- und Spitzsport, da in ihm die verschiedenen Talente selektiert und in weiterer Folge auch gefördert werden.

Schimank (2008, S. 70) bringt den Breitensport vor allem auch mit der schon angesprochenen Inklusionswirkung in Zusammenhang. So soll und kann der Breitensport – im Gegensatz zum Leistungssport – ohne Zugangsbeschränkungen und Leistungslimits einen weitaus größeren Teil der Bevölkerung in einem sportiven Kontext vereinen.

Der Breitensport ist in den meisten Fällen durch eine gewisse Vereinsstruktur gekennzeichnet, was ihn auch von anderen Formen des *Freizeitsports* abhebt (Bsp. Trendsport), wobei hier wiederum unterschiedliche AutorInnen auch unterschiedliche Angaben machen, wie *Freizeitsport* organisiert und strukturiert ist: so werden einerseits dem *Freizeitsport* auch informelle und selbstorganisierte Sportstrukturen untergeordnet (Scheid & Prohl, 2009, S. 63), andererseits wird der *Freizeitsport* auch wiederum als vereinsgebundene und weiterführende Form des Leistungssports bezeichnet (Wopp, 2008, S. 322), wo der Aspekt des Wettkampfes auch auf mittlerem und unterem Niveau durchaus auch von hoher Bedeutung ist.

Leistungssport/ Spitzensport

Der moderne Leistungssport beruht auf der binären Codierung von Sieg und Niederlage und wird somit auch immer gewissen Gütemaßstäben und –kriterien unterworfen, welche aber natürlich von Sportart zu Sportart unterschiedlich sind. Die Akteure des Leistungssports verfolgen nun das Ziel anhand dieser Gütekriterien ihre Leistungen in Richtung des Codes *besser* zu verschieben und somit die Orientierung in Form der Leistungsorientierung zu legen. Diese Leistungsorientierung wird hier in Zusammenhang mit der Form des Wettkampfes unter *fairen* Bedingungen gebracht (Scheid & Prohl, 2009, S. 61). In weiterer Folge kommt man über den Leistungssport, welcher eben auf Leistungssteigerung auch in Wettkampfsituationen ausgerichtet ist, zum *Spitzensport*. Der

Spitzensport stellt die weitere Konsequenz der Professionalisierung des Leistungssports dar und bringt AthletInnen in einen internationalen Wettkampf miteinander. Der Spitzensport ist somit oftmals nur mehr in der Form der beruflichen Tätigkeit als SpitzensportlerIn möglich (Scheid & Prohl, 2009, S. 63). Cachay und Thiel (2000, S. 136) beschreiben den Aspekt der individuellen Leistungsüberbietung im Spitzensport. So ist die Codierung Sieg/Niederlage nicht nur im direkten Wettkampf mit KontrahentInnen möglich, sondern auch mit sich selber, da das Schlagen von persönlichen Rekorden und das Bezwingen von schwierigen motorischen Aufgabenstellungen ebenso durch diese Codierung charakterisiert sind – aber eben nur in Referenz zur eigenen individuellen Leistung.

Im Leistungs- und Wettkampfsport, egal auf welcher Ebene, wird der Code über Sieg und Niederlage durch die spezifischen sportiven Kommunikationen operationalisiert. Diese Kommunikationen kann man in diesem Zusammenhang als die normierten Regelwerke der verschiedenen Sportarten verstehen, welche die Bedingungen für den sportlichen Wettkampf darlegen. Operiert ein/e AthletIn außerhalb dieser normativen Bedingungen so muss er/sie mit Sanktionen rechnen. Dadurch soll der *faire Wettkampf* aufrecht erhalten bleiben (Cachay & Thiel, 2000, S. 139).

Gesundheitssport

Im Gesundheitssport wird das Sporttreiben oftmals als Mittel zum Zweck beschrieben um den Zustand einer „guten Gesundheit“ erreichen zu können. Der Hauptaspekt sind hier die positiven Auswirkungen körperlicher Betätigung auf den Körper und auch auf die Psyche. Somit wird der Sport instrumentalisiert um Ziele *über* den Sport zu erreichen, welche nicht grundsätzlich auch etwas mit dem Sport an sich zu tun haben. So findet der Gesundheitssport in der Prävention und der Rehabilitation großen Anklang, da die positiven gesundheitsfördernden Aspekte im Vordergrund stehen (Scheid & Prohl, 2009, S. 64f.).

Es fällt grundsätzlich schwer, den Gesundheitssport von anderen sportiven Kontexten abzutrennen, da er durch seine gute Erreichbarkeit für größere Bevölkerungsschichten auch in anderen Sportmodellen oder auch gesellschaftlichen Teilsystemen Anklang findet. Die Wechselwirkungen zwischen Schule und Gesundheits- und Medizinsystem sind durchaus auch auf das Ziel einer besseren körperlichen und psychischen Gesundheit ausgerichtet und auch im Breitensport und Freizeitsport lassen sich ebenso gesundheitsbezogene Motivationen ausmachen (Cachay & Thiel, 2000, S. 163).

Informelles und selbstorganisiertes Sportengagement

Als informelles Sporttreiben wird die Ausübung körperlicher Betätigung in nicht strukturell gebundenen sportiven Settings verstanden. Dabei kann es sein, dass die ProtagonistInnen sich an den Normen und Regeln des Wettkampfsportes orientieren. Dies muss aber nicht sein und es kann auch zu neuen und spontanen Bewegungsaufgaben mit eigens kreierten Regelwerken kommen. Dieses Sporttreiben wird abseits von institutionalisierten Vereinen betrieben (Balz & Kuhlmann, 2004, S. 10f.). Bei Scheid und Prohl (2009, S. 63) fällt das informelle Sporttreiben in die Sparte des *expressiven Showmodells*, wo es darum geht, dass die Orientierungen zwar durchaus auch leistungsorientiert sein können, aber dies nicht unbedingt müssen. Viel mehr spielen hier die Aspekte des freudvollen und selbstbestimmten Erlebens und Erfahrens eine Rolle. In diese Sparte fallen auch der Freizeit- und der Trendsport, welche – im Vergleich mit den vorigen Sportmodellen – weitaus weniger regelgebunden und normorientiert sind. Auch wird dieses Sporttreiben oftmals mit Natursportarten in Verbindung gebracht, wo viele ProtagonistInnen tendenziell weniger vereinsgebunden sind.

Baur und Burrmann (2004, S. 19) gehen mit ihrer Definition weiter und meinen, dass es im informellen Setting nicht nur kein vorher schon feststehendes Taktik- und Regelgebilde gebe, die SportlerInnen nicht in schon vorher festgelegten, organisierten und geregelten Vereinsstrukturen anzufinden sind, sondern, dass auch Subjektivität, Kreativität und Selbstbestimmtheit ebenso weitaus mehr ausgelebt werden als in strukturierten Sportkontexten. Dies trifft ebenso auf viele Aspekte des Freizeit- und des Trendsports zu, wobei es hier sehr schwer ist klare Grenzziehungen vorzunehmen bzw. man sich die Frage stellen muss ob absolut klare Grenzziehungen überhaupt notwendig sind, da es kaum gelingt Aspekte aus einem Sportmodell auch wirklich *nur* bei diesem *einen* Sportmodell auszumachen.

Im angloamerikanischen Raum und seiner Forschung werden die unterschiedlichen Sportstrukturen als *Sport for sport's sake*, *Sport for good* und *Sport for all* bezeichnet. Devine und Telfer (2013, S. 13ff) bringen im Gegensatz zu den deutschsprachigen AutorInnen die diversen Sportmodelle viel stärker in Zusammenhang mit intrinsischer und extrinsischer Motivation. Auch weil man aus diesen Motivationsstrukturen wiederum Werteorientierungen ablesen kann, sollen diese Strukturierungen ebenso erwähnt werden. Wright (2004 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 15) stellte für sich fest, dass Spaß und Freude an der Bewegung eine der stärksten intrinsischen Motivationen sei um Sport zu betreiben. Im Gegenzug dazu postulierte Kretchmar schon 1994 (zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 16)

dass neben Spaß (Pleasure) an der Bewegung, auch das Beherrschen motorischer Fähigkeiten (Skill) und theoretisches Wissen die wichtigsten intrinsischen Motivationen im Sport seien.⁸

Bezüglich der diversen extrinsischen Motivationen ist zu sagen, dass hier der Sport wiederum als funktionales Model angesehen wird um wiederum andere wertvolle Zustände oder Wertorientierungen an sich zu erreichen. Extrinsische Motivationen können somit auch von verschiedenen Seiten aus betrachtet werden: dem/der SportlerIn selbst, der Politik, der Wirtschaft, etc. Gesundheit, soziale Inklusion, ökonomisches Wachstum, Fitness, ein „schöner“ Körper, Geld, soziales Ansehen, etc. sind hier allesamt extrinsische Motivationen, da sie den Sport als Mittel zum Zweck benutzen und nicht ausschließlich aufgrund der Freude an der Bewegungsdurchführung zum sportlichen Handeln motivieren (Devine & Telfer, 2013, S. 63).

In welche Bresche der Schulsport bezüglich intrinsischer und extrinsischer Motivation springt und welche Motivationen und Werteorientierungen den unterschiedlichen Sportstrukturen unterliegen, wird in den spezifischen Kapiteln näher erläutert.

Das Modell des *Sport for sport's sake* bietet jene Perspektive, dass sportliches Handeln aus sich heraus betrieben wird und dass hauptsächlich die Freude an der Bewegung die Motivation dazu ausmacht. Devine und Telfer (2013, S. 22) nennen hier die strukturierten Sportmodelle als Beispiel. In diesen vor allem auch sportspezifischen Settings ist es oftmals wahrscheinlich, dass die MitgliederInnen dabei sind, da sie an der jeweiligen Bewegungsform auch Spaß und Freude empfinden. Dennoch muss hier auch wiederum differenziert werden, da gerade auch im Leistungs- und Wettkampfsport, welche beide sehr stark verbunden sind mit den vereinsgebundenen Sportstrukturen, soziales Ansehen, Macht, etc. ebenso starke Motivationsstrukturen sein können. Somit findet hier auch oftmals eine Kombination beider Wertestrukturen statt. Im speziellen Kapitel zum informellen Sporttreiben soll, aber später noch dargelegt werden, dass hier viele AutorInnen das informelle Sporttreiben vergessen und Trendsportarten wie Parcours, etc. außen vor lassen.

Sport for good stellt ein Modell dar, welches sich eher an extrinsischen Motivationen orientiert, da es vor allem auch als gesellschaftlich-staatliches Mittel angesehen wird um gesellschaftliche Endzustände bzw. Verbesserungen zu erreichen. Somit ist es, wie vorher

⁸ Was nun genau unter theoretischem Wissen zu verstehen sei, geben Devine und Telfer (2013) in ihrem Artikel leider nicht an.

schon geschrieben, eher Mittel zum Zweck. Somit kann das Modell Sport for good für staatliche Institutionen auch ein Mittel sein um soziale Kontrolle auszuüben, um das Gesundheitssystem zu entlasten, da dem Sport eine präventive und rehabilitative Wirkung zugeschrieben wird oder um soziale Inklusion zu fördern (Devine & Telfer, 2013, S. 23).

Loland (1994, S. 369 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 24) springt in dieselbe Bresche und gibt an, dass man mittels diesen Sportmodells durch verschiedene Programme und Events ein weites Feld an unterschiedlichen Zielen *durch* den Sport erreichen kann, wie zum Beispiel ökonomisches Wachstum, soziale und physische Regeneration und wie schon genannt eine gewisse Gesundheitssteigerung welche wiederum sehr stark in Verbindung mit ökonomischen Zielen in Verbindung gebracht werden kann.

Das dritte Sportmodell in der angloamerikanischen Literatur stellt das Modell des *Sport for all* dar. Scheid und Prohl (2009, S. 64) bringen diese Modell mit dem Modell des Freizeitsports in Verbindung. Der Freizeitsport stelle somit einen Sammelbegriff für jenes Sporttreiben, welches außerhalb des Leistungs- und Spitzensports ausgeübt wird und welchem somit auch sehr unterschiedliche Sportstrukturen untergeordnet sind: Fitnessbewegung, Urlaubssport, Volkssport, Ausgleichssport, Trendsport, etc.

Eine ähnliche Uneindeutigkeit herrscht auch in der englischsprachigen Literatur, was aber auch in der Natur des Begriffes „Sport for all“ liegt. Hier werden unterschiedlichste Sportsettings zusammengefasst, welche auch unter verschiedensten Gegebenheiten stattfinden können. McDonald (1995, S. 73 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 25) zählt einige Aspekte des „Sport for all“ auf und meint, dass „the ‚sport‘ in *Sport for All* is a loose term for such disparate activities as informal recreation, leisure pursuits, play, health promotion activities as well as formal organise sport“. Somit kann man auch hier erkennen, das „Sport for all“ eher als Sammelbezeichnung, denn als direkte und konkrete Grenzziehung anzusehen ist. Dieses Modell wird vor allem von Frauen und Mädchen sehr stark wahrgenommen, da die Aktivitäten von Sportlerinnen in anderen Sportmodellen augenscheinlich anders gewichtet sind und Frauen somit unterproportional vertreten sind. Devine und Telfer (2013, S. 25) geben allerdings auch keine Erklärung dafür warum gerade dieses Sportmodell so gut geeignet ist um die Teilnahme von Frauen im Vergleich zu anderen Modellen zu fördern.

Die Forderung verschiedener AutorInnen (Eichberg, 2009 zit. in Devine & Telfer, 2013; Lee, 2004, zit. in Devine & Telfer, 2013; Devine, 2012, zit. in Devine & Telfer, 2013) richtet sich dahingehend, dass eine Öffnung hin zu dem Modell „Sport for all“ stattfinden solle um das Gesamtsystem des Sports auch wieder differenzierter und mehrperspektivischer fassen zu

können, da ein großer Teil des Sportengagements außerhalb des klassischen Sportartenkanons und außerhalb des Leistungs- und Spitzensports stattfindet.

Das *informelle Sporttreiben* scheint wiederum ein Mix aus den schon angesprochenen Sportkulturen und Modellen zu sein. Einerseits deshalb, da es im informellen Setting durch die Freiräume des bewegungsbezogenen Schaffens per se noch keine Orientierungslage an Institutionen oder sonstigem gibt, andererseits weil das informelle Sporttreiben unterschiedliche Aspekte der anderen Modelle vereint. Informeller Sport kann als Leistungssport betrieben werden, aber genauso kann es auch als Gesundheitssport oder im System des „Sport for all“ betrieben werden. Um die Definitionslage aber etwas einfach zu gestalten kann man die informelle Gruppe und dadurch auch das informelle Sporttreiben in seinen grundlegenden Strukturierungen beschreiben. Informelle Gruppen sind somit ungeplante, unregulierte, nicht-institutionalisierte und unmittelbare Beziehungsgruppen. Diese Gruppierungen basieren auf regelmäßigen face-to-face Kommunikationen und ergeben sich aus dem unmittelbaren Lebensumfeld von Menschen. Wie geartet dieses Lebensumfeld ist kann hier nicht eingeschränkt werden, wobei es aber für eine informelle Gruppe wichtig ist, dass sie eben keine regelgebundene und vereinsbasierte Institution ist (Weiß, 2008, S. 153).

Auch Wheaton (2015, S. 635) konzeptualisiert den Sport als ein multiperspektivisches Gebilde, wo es nicht unbedingt notwendig ist sein Sporttreiben über kompetitive, regel- und normenbasierte Vereinsangebote zu auszuführen. Für sie fallen vor allem Trendsportarten und Actionsportarten in diese Gruppe hinein.

Das Werk von Balz und Kuhlmann (2004) befasst sich ausschließlich mit den informellen Sportengagements von Kindern und Jugendlichen, wobei gerade die Literaturrecherche bei der deutschsprachigen Literatur zu diesem Thema Schwierigkeiten bereitete und dieses Werk sich somit als sehr umfassend herausstellt. Ebenso wie Wheaton (2015, S. 634f.) schreibt Balz (2004, S. 7) in der Einführung, dass in der Soziologie und der Sportwissenschaft eher die vereinsgebundenen Sportangebote im Mittelpunkt des Interesses stehen, was zur Folge hat, dass informelle bewegungsgebundene Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen bis dato kaum bzw. vergleichsweise wenig untersucht worden sind. Obwohl zwischen beiden Veröffentlichungen fast 11 Jahre Unterschied liegen, scheint sich dies wenig geändert zu haben.⁹

⁹ Auch bei Balz (2004, S. 7) wird informelles Sporttreiben, als bewegungsbasiertes Engagement außerhalb „organisierter Einrichtungen wie Schule, Studio oder Verein“ betrachtet.

Balz (2004, S. 10) eine Liste von verschiedenen Faktoren an, welche unter anderem informelles Sportengagement von Kindern und Jugendlichen ausmachen:

- So ist informelles Sporttreiben oftmals ein Bestandteil eines multiplen Sportengagements. Kinder und Jugendliche, welche zum Beispiel im Verein sportlich aktiv sind, sind oftmals auch in ihrer Freizeit in informellen Settings mit Bewegungsbezug unterwegs. So zählt auch schon eben auch schon das Zurücklegen des Weges mit dem Rad zum informellen Sportengagement oder die Kinder und Jugendlichen sind neben ihrem vereinsgebundenen Sport oftmals mit FreundInnen draußen in der Natur klettern auf Bäume, spielen Fußball. Man kann erkennen, dass diese informellen Settings sehr zahlreich, variabel, vielfältig sein können und unter unterschiedlichen Motivationsgrundlagen stattfinden können (Balz, 2004, S. 9).
- Im Vergleich zu vereinsgebundenen sportiven Aktivitäten nimmt das informelle Engagement mit dem Alter zu.
- Die Alltagstauglichkeit und die Flexibilität der Anwendung stellen bei informellen Settings einen besonderen Faktor dar, da man auch oftmals eine situative Spontaneität erkennen kann.
- Dadurch, dass informelle Settings eben nicht institutionalisiert sind, oftmals spontan stattfinden und keine Vereinsstrukturen bieten auf welche zurückgegriffen werden kann, bilden sich die Räumlichkeiten der sportlichen Aktivität oft sehr spontan aus und werden auch sehr stark im Freien und in naturnahen Räumen durchgeführt. In der Stadt bieten Parks und freie Sportstätten gute Möglichkeiten für informelles Sportengagement und ist somit auch ein „Spielball“ der Politik und der Wirtschaft, da gerade in Städten der politische Wille vorhanden sein muss, frei nutzbare Flächen zu schaffen.
- Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass informelles Sportengagement auch oft soziale Ungleichheiten wieder aufscheinen lässt, da gerade in selbstorganisierten und „freien“ Settings das soziale Umfeld eine große Rolle spielt. Jemand aus einer sozial höheren Schicht wird in seiner Freizeit kaum Kontakt zu jemanden aus einer anderen Schicht haben, da man hier wiederum Zugehörigkeitstendenzen erkennen kann. Schon allein räumlich wird dies in Zeiten der Gentrifizierung selten der Fall sein.
- Durch die leichte Zugänglichkeit und das oftmals spontane oder kurzfristige Zusammentreffen sinkt die Bindungskraft an das informelle Setting. So können sich

informelle Sportsettings zwar sehr rasch und spontan ergeben, aber dadurch, dass sie an keine Zeiten gebunden sind, ebenso auch wieder auflösen.

All diese Aspekte machen es nicht unbedingt leichter informelles Sportengagement zu definieren und an Kernaspekten festzumachen, wobei informelle Settings eben *immer* außerhalb des Vereins oder der Schule stattfinden und selbstorganisiert sind. Auch Baur und Burrmann (2004, S. 18) nennen den „Variantenreichtum und die Variabilität des informellen Sports“, welche aber auch dadurch die „Ein- und Abgrenzung“ erschweren, jedoch auch „Kreativität und Stilisierung, von Subjektivität und Sinnlichkeit, von Sozialität im Hier und Jetzt in informellen Sport sehr viel stärker in Erscheinung treten“ lassen.

Auch hier ist der Aspekt der Räumlichkeit des informellen Settings sehr präsent. Dadurch, dass Sporthallen nur selten von informellen Gruppen gemietet werden können und ihnen zur Verfügung stehen, müssen sich informelle sportliche Aktivitäten an ihrer näheren freien Umgebung orientieren, was oftmals dazu führt, dass öffentliche Plätze zu „Sportplätzen“ umfunktioniert werden. So werden Straßenbilder mit ihren – für „normale“ FußgängerInnen – unscheinbaren Hindernissen von SkaterInnen zu Trainingsplätzen gemacht. Allerdings führt dies auch oft zu Konflikten mit PassantInnen, AnrainerInnen, etc. (Baur & Burrmann, 2004, S. 19).

Ein weiterer Aspekt den Balz (2004, S. 10) schon erwähnt hat, ist die Gebundenheit zum informellen Setting. Diese Gebundenheit lässt sich laut Baur und Burrmann (2004, S. 20) jedoch wiederum nur sehr schwach eingrenzen, da das Zugehörigkeitsgefühl der AkteureInnen von einem „Hardcore-Aktivismus“ bis hin zum losen und zufälligen Dabeisein, welches sich bald wieder auflöst. Jene ProtagonistInnen, welche eben diesen Aktivismus prägen charakterisieren ihr Sportengagement oftmals als alternativen Lebensstil und scheuen sich auch davor die Bezeichnung des Sports für ihr Sportengagement zu benutzen.

Informelles sportliches Lernen kann aber auch innerhalb der Räumlichkeiten und Settings anderer Sportengagements stattfinden. Die Aneignung von Schulhöfen und Pausenzeiten, sowie die Aneignung der Räumlichkeiten von Sportvereinen für informelles Sportengagement spielt hier ebenso eine bedeutende Rolle (Derecik, 2010S. 156).

Gerade Schulhöfe stellen in Pausenzeiten und im Kontext von Ganztagschulen ein sehr gutes Umfeld für informelles Sportengagement dar. Kinder und Jugendliche, welche selbstorganisiert im Schulhof sportlichen Betätigungen nachgehen sind keine Seltenheit. Sie stellen auch im Setting der Schule jene Räume dar, in welchen SchülerInnen relativ viel Verhaltensspielraum haben, in welchem sie ohne pädagogische Intention agieren können und sich zu einem guten und großen Teil der Zeit auch sich selbst überlassen sind (Derecik,

2010, S. 157). Die Bezogenheit des informellen Lernpotentials hängt somit nicht wie im Schulunterricht von der Lehrkraft ab, sondern von der Räumlichkeit. Die räumliche Aneignung wird hier somit zum Potential informellen Lernens (Derecik, 2010, S. 157).

Deinet (2010, S. 79) beschreibt die generelle Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen wenn sie informellen Aktivitäten nachgehen. Dabei steht das informelle Handeln und Heranwachsenden im Kontext von bildungsrelevanter Erfahrung, wodurch auch von informeller Bildung gesprochen werden kann. Bildung nicht im Sinne von Aus(!)bildung, sondern Bildung im Sinne eines intrinsisch motivierten Erfahrungsraumes, welcher ebenso das Subjekt zu bilden weiß und somit nicht weniger wichtig ist als Schulbildung. Die informelle Bildung kann somit überall stattfinden wo sich Heranwachsende momentan befinden. In der Regel sind dies die Nahräume zur Wohnung, zur Schule, etc.

Wie man leicht erkennen kann fällt es schwer die unterschiedlichen Ausdifferenzierungen des Systems Sport klar voneinander abzugrenzen. Verschiedene AutorInnen nennen unterschiedliche Kategorien und zählen teilweise auch andere Sportangebote zu wiederum anderen Kategorien. Auch unterscheidet sich die englischsprachige Literatur und Kategorisierung von den deutschsprachigen Kategorien. Allerdings muss man sich auch die Frage stellen ob eine klare Differenzierung in diesem Bereich überhaupt wirklich notwendig ist, da sich mit der Zeit auch Bewegungs- und Sportkulturen weiter ausdifferenzieren und immer wieder auch unterschiedliche Aspekte und Faktoren miteinander kombinieren. Durch eine klare Abgrenzung würde man auch eine gewisse Schubladisierung schaffen und eventuell sogar auch gegen das Selbstbild der Akteure in den unterschiedlichen Sportkulturen arbeiten. Auch sind die Motivlagen so vielfältig, unterschiedlich und wiederum auch nicht unbedingt abgrenzbar, dass ein gewisser Freiraum in der Kategorisierung sinnvoll erscheint.

4.2. Werte im Sport

Wie in jedem anderen gesellschaftlichen Teilsystem werden auch im Sport Werte und Werteorientierungen vermittelt. Wie zum Beispiel in der Wirtschaft die Werte der Leistung und des Profits vermittelt werden, so wird in der Medizin der Wert der Gesundheit vermittelt. In der Erziehung werden je nach Bedarf und Orientierung wiederum Werte vermittelt, welche sich mehr oder weniger an anderen Teilsystemen orientieren. So werden hier, bedingt durch humanistische Bildungsideale, Werte wie Inklusion, Toleranz, Solidarität, aber auch Werte, welche eher durch das Wirtschaftssystem bedingt sind – wie eben die Leistung – vermittelt. Durch die Sozialisation in diesen unterschiedlichen Teilsystemen

bekommen Kinder und Jugendliche auch immer mehr eine gewisse Wertepluralität mit (Vgl. Kapitel 3.4.), welche Vor- aber auch Nachteile mit sich bringt. Die Vorteile dieses Wertepluralismus, mit welchem wir in modernen und sehr ausdifferenzierten Gesellschaften sehr stark konfrontiert sind, können sein, dass man unterschiedliche Lebensperspektiven mitbekommt und somit seinen eigenen Lebensweg, mit den grundlegenden Werten reflektierter treffen kann. Ein Nachteil kann aber natürlich auch sein, dass diese Wertepluralität Unsicherheiten schafft und die Orientierung in dieser diversifizierten Welt erschweren kann.

Auch der Sport ist ein Teilsystem, welches wiederum eigene Werte mit sich bringt, aber auch Werte anderer Teilsysteme übernimmt und fördert. Wie im vorigen Kapitel (4.1.2.) kann man nicht nur von *einem* Sport sprechen. Wenn man den Sport als gesellschaftliches und wertevermittelndes Teilsystem betrachten will, so muss man auch die jeweiligen Ausdifferenzierungen des Systems Sport betrachten und erkennen. Eine einperspektivische Betrachtungsweise wird den unterschiedlichen Werteorientierungen des Sports kaum gerecht werden, da sie meist nur von *einem* Sport spricht und dem Sport per se schon pro-soziale Werte zuschreibt. In der Literatur wird oftmals postuliert, dass Sport schon alleine deshalb wertvoll sei, da er auch immer eine erzieherische Wirkung mit sich bringe und Kinder und Jugendliche zu pro-sozialem Verhalten und somit zur Übernahme von *Self-Transcendence* Werten (Vgl. Kapitel 3.2.) führt. Allerdings bleibt es in dieser Literatur oftmals bei diesen Postulierungen, ohne empirische Untersuchungen anzuführen, welche derartige Aussagen auch wirklich stützen könnten (Volgger, 2007, S. 110). Auch die Politik scheint oftmals in dieselbe Bresche zu springen wenn sie meinen, dass dem Sport eine genuin erziehende und pro-soziale Wirkung zugrunde liegt (Hotz, 2010, S. 209).

In diesem Kapitel soll der *mögliche* Wertebezug sportiven Handelns in seinen unterschiedlichen Ausführungen detaillierter erläutert werden. So soll hier zwar noch nicht die Differenzierung zwischen den einzelnen Sportsystemen stattfinden, aber dennoch erwähnt werden, welche Werte dem Sport zugrunde liegen *können* und welche Werteorientierungen die Literatur dem Sport oftmals zuschreibt. Hier sollen auch die verschiedenen Auffassungen und Lesarten einer Werteerziehung im und durch den Sport beschrieben werden und unterschiedliche Meinungen zu diesem Thema angeführt werden.

Kleiner (2003, S. 28) beschreibt den Sport als einen geeigneten „Werteträger“. Werte, welche durch den Sport vermittelt werden können sind unter anderem „Ausdauer“, „Disziplin“, „Teamarbeit“, „Leistung“, „Fairness“ und „Mut“. Auch scheint der Sport dadurch ein so guter Werteträger zu sein, da er von anderen Gesellschaftssystemen relativ stark „genutzt“ werde und somit auch ein sehr breites Publikum ansprechen könne. Mit dem Sport und seinen Werten - welche dies auch immer konkret sein mögen - wird man nicht nur

konfrontiert wenn man selber sportliche aktiv ist, sondern auch wenn man einfach nur diverse Medien konsumiert. Der Sport scheint in viele Lebensbereiche und Systeme einzugreifen - wie in Kapitel 4.1. schon erwähnt wurde - da Teilsysteme immer im Austausch mit anderen Teilsystemen und ihrer Umwelt stehen und nicht vollkommen isoliert sind. Auch durch die scheinbare einfache Sprache des Sports scheint er so gut geeignet zu sein um Wertorientierungen zu vermitteln, da „die Botschaft des Sports verstehen die Menschen aller Nationen“ (Kleiner, 2003, S. 28).

Bei Bach (2009, S. 488) erweckt man den Eindruck, dass der Sport einen Großteil der gesellschaftlichen Probleme lösen kann, wenn er schreibt:

Die Erziehung von Kindern im Sportverein ist mehr als nur Bewegung und Spiel. Unsere Nachwuchssportler lernen, sich in eine Mannschaft einzuordnen und sich innerhalb dieser sowie im Wettkampf gegen andere Mannschaften an Regeln zu halten. Sie erfahren, dass den Gegner zu respektieren genauso wichtig ist, wie mit Anstand zu verlieren oder ohne Hochmut zu gewinnen. Das ist demokratische Erziehung im besten Sinne. (Bach, 2009, S. 488)

Weiters postuliert er:

Im Sport werden Minderheiten in die Gesellschaft integriert, lernen junge Menschen Respekt vor Älteren. Sport ist gesundheitsfördernd und formt die Persönlichkeit. (Bach, 2009, S. 488)

Ebenso habe der Sport die Fähigkeit, dass er sich gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Intoleranz und Gewalt wende. Derartige Postulate werden aber nicht empirisch gestützt oder durch weitere Ausführungen legitimiert. Solch überschwängliche Ausdrucksformen, lassen oftmals darauf schließen, dass der Sport bei den jeweiligen AutorInnen – und dies nicht zu Unrecht – ein begeisternder Aspekt des jeweiligen Lebensentwurfs darstelle. Dadurch wird aber auch oftmals die Behauptung getätigt, dass der Sport positive Auswirkungen auf *alle* habe. Ohne eben die Differenzierungen und teilweise auch negativen Auswirkungen des Sports zu sehen (Vgl. Tännjö & Tamburrini, 2000).

Somit kann man in der Literatur auch relativ schnell zwei Gegenpole ausmachen: einerseits AutorInnen, welche dem Sport eben als per se pro-sozial darstellen, in welchem *Self Transcendence* aber auch *Self Enhancement*-Werte vermittelt werden (Vgl. Bach 2009, S. 488; Volgger, 2007, S. 110) , und andererseits Literatur, welche sich kritisch mit den Wertorientierungen des Sports auseinandersetzt und die unterschiedlichen Ausprägungen von Wertevermittlung auch in den unterschiedlichen Ausprägungen des Sports betrachten (Vgl. Weiß, 2006; Kleiner, 2006; Keech & McFee, 2000; Tännjö & Tamburrini, 2000; Whitehead, Telfer & Lambert, 2013; etc.).

Weiß (2006, S. 86) beschreibt die differente kulturelle Prägung von Bewegungs- und Sportsystemen und erläutert die Spiegelung der Gesellschaft – mitsamt ihren

Wertebezügen – im Sport. So seien Wettkampfgedanke und Leistungswille im Sportsystem nicht in allen Kulturen der Fall, sondern es hängt auch davon ab, welche Werteorientierung die gesamte Gesellschaft aufweise. So spiegeln die normierten und modernen Sportarten zum Teil die jeweilige Gesellschaft. So werden hier oftmals weniger pro-soziale Werte internalisiert, wenn es im Leistungssport darum gehe um jeden Preis zu gewinnen. Der/die Stärkere zähle und alle anderen – auch wenn sie ähnlich gute Leistungen gezeigt haben – seien die ersten VerliererInnen.

Auf der anderen Seite gibt Weiß (2006, S. 87) das Beispiel eines Bewegungsspieles aus einer anderen Gesellschaft – den Tanga, einen indigenen Stamm aus Neuseeland – an. Hier seien die Spiel- und Bewegungsformen auf anderen Prinzipien aufgebaut: durch Kooperation müssten alle SpielerInnen ein gemeinsames Ziel erreichen. Durch Beobachtungen wie diese schließe man darauf, dass die Werteorientierungen derartiger Gesellschaften anders aufgebaut sind, als jene unserer westlichen und industrialisierten Gesellschaften.

Schon allein diese Differenzierung lässt darauf schließen, dass man dem Sport *per se* pro-soziale Werteorientierungen zusprechen könne, da der Sport aus repräsentativ die Gesellschaft manifestiere (Weiß, 2006, S. 88).

Weiß (2006, S. 93) spinnt den Gedanken, dass Sport und seine grundlegenden Werte immer in Hinblick auf die jeweilige Gesellschaft und deren Werteorientierungen zu sehen sind. So kann man auch erkennen, dass im Leistungssport – wo die binäre Codierung von Sieg und Niederlage sehr stark gegeben ist – das Leistungsprinzip sich auch oftmals einer Pervertierung unterziehe, da hier alles auf einen Sieg ausgerichtet sei. So kann man auch nicht mehr unbedingt behaupten, dass der Sport friedensfördernd sei (Volgger, 2007, S. 110) und dass Wettkämpfe unter immer fairen Voraussetzungen durchgeführt werden. Diese Pervertierung ließe sich daraus schließen, dass immer mehr taktische Fouls in den Sportspielen zu beobachten sind und somit das Prinzip der Fairness bewusst verletzt wird, um einen Sieg der eigenen Mannschaft und somit auch die Klarstellung der eigenen Leistung und Überlegenheit sicherzustellen. Derartige instrumentelle Gewalt lässt erkennen, dass der Sport – in diesem Fall ist von Leistungssport die Rede – nicht *per se* zu pro sozialem Verhalten einlädt.

Auch bei Kleiner (2009, S. 109) kann man nachlesen, dass der Sieg – über was auch immer der Sieg errungen wird – eines der zentralen Motivationen von engagierten und leistungsorientierten SportlerInnen sei. So wird der Sieg auch als *Superwert* bezeichnet „dem alles zu opfern ist.“ (Wolbert, 1992, S. 163 zit. in Kleiner, 2009, S. 110) Somit wird die Konkretisierung von pro sozialer Werteorientierung – das moralische Verhalten – in einer

gewissen Ambivalenz gefangen gehalten: man will zwar siegen (und das oft um jeden Preis) aber man will eigentlich auch moralisch wertvoll handeln. Diese beiden Pole gilt es in Einklang miteinander zu bringen bzw. zu ordnen. Je nachdem, welche Werteorientierung stärker ausgeprägt ist (Benevolence/Universalism vs. Achievement/Power) wird auch eher pro soziales oder eben eher egoistisches Verhalten an den Tag gelegt.

Whitehead et al. (2013, S. 2) führen ebenso an, dass das Postulat der, dem Sport inhärenten, pro sozialen Werteorientierungen selten auch wirklich kritisch und differenziert betrachtet wird. Auch führen sie Referenzstudien an (Shields & Bredemeier, 2007 zit. in Whitehead et al. 2013, S. 2), welche besagen, dass sportlich aktive Menschen mit steigendem Partizipationsniveau eher anti-soziale Verhaltensweisen an den Tag legen und somit auch die Werteorientierungen eher Leistungswerte und Erfolgswerte präferieren. Allerdings wird auch erwähnt, dass Sport unter den dafür richtigen Gegebenheiten und Voraussetzungen pro-soziale Werte und ethisch-moralisches Verhalten fördern *kann*. Wie gesagt spielen die richtigen Voraussetzungen dazu eine große Rolle. Wie diese beschaffen sind wird in den weiteren Kapiteln noch näher erläutert werden.

Die Ambivalenz zwischen pro-sozialem Wert des Sports und Egoismus im sportiven Handeln erklärt Goncalves (2009, S. 505f.) mit der fortschreitenden Kommerzialisierung des Sports. Erst dadurch ergreift die Tendenz, dass der Sport zum Spielball ökonomischer Interessen wird und somit auch nur mehr der Erfolg zählt (erst der Erfolg bringt die nötige mediale Präsenz!)¹⁰, die Überhand im Sport. Somit überrascht es auch kaum wenn immer mehr Vorfälle, welche die Prinzipien des Sports wie Fairness, etc. in Frage stellen, auftauchen und immer mehr in Kauf genommen wird um als Sieger vom Platz gehen zu können.

Weiß (2006, S. 97) spricht im Zuge dessen nicht mehr von einer Leistungsgesellschaft, sondern von einer Erfolgsgesellschaft:

Wie kann man Leistungen von Forschern, Managern oder Künstlern überprüfen und mit Leistungen von Arbeitern, Bauern oder Athleten vergleichen? Aufgrund der Unmöglichkeit eines verbindlichen Maßstabes ist das Leistungsprinzip bloße Fiktion. Die Industriegesellschaft ist keine Leistungsgesellschaft, sondern eher eine Erfolgsgesellschaft. (...) Und konstitutiv für den Erfolg ist die soziale Annahme und Anerkennung, die erfolgreiche Präsentationsleistung. (Weiß, 2006, S. 97)

¹⁰ Arturo Hotz (2010, S. 213) bringt das Beispiel, dass Sportarten erst dann einen wirklich hohen gesellschaftlichen Stellenwert haben, wenn sie medial präsent sind und dies sind sie meist erst dann wenn Erfolge in den jeweiligen Sportarten gefeiert werden können. Dies hängt auch sehr stark mit der Befriedigung nationalistisch gerichteter Ideale zusammen.

Hierbei stellt er auch in Frage ob Leistungswille aus sich heraus intrinsisch motiviert ist und somit nur zwecks der Verbesserung der eigenen Leistung passiert oder ob dies nicht auch eher in Zusammenhang damit steht, dass mit guten Leistungen auch Erfolg und somit soziale Anerkennung gewährleistet wird. Dies würde in die Sparte der extrinsischen Motivation fallen.

Der Sport als Werteträger eröffnet sportlich aktiven Menschen auch immer gewisse Bildungspotentiale. Diese Bildungspotentiale sind sehr vielfältig und decken eine breite Palette an Aspekten der Bildung ab. Allerdings kann man auch nicht sagen, dass der Sport an sich diese und jene Werteorientierung fördert. Dies hängt wohl viel mehr von seinem Umfeld ab, was Pauschalisierungen, dass der Sport per se prosozial oder weniger prosozial sei, nicht möglich und auch nicht sinnvoll macht. Es existiert hier also keine Art von „*Werteautomatismus*“ (Scheid & Prohl, 2009, S. 55).

Auch hier ist es schwer abzuschätzen wie sich sportives Handeln auf die Werteorientierungen von Menschen auswirkt. Um ein genaues Bild davon zu bekommen sollte man immer situativ vorgehen, da Motivationen, Ideale, Umgebungen, etc. immer von Fall zu Fall unterschiedlich sind und somit kaum Pauschalisierungen getroffen werden können. Der Sport *kann* pro-sozial orientiert sein, er ist es aber nicht *per se*.

Auf den folgenden Seiten sollen jene Werte erläutert werden, welche in der Literatur oftmals beschrieben werden.

4.2.1. Fairness als genuiner sportiver Wert

Einer jener Werte, der oftmals als genuin sportlicher Wert angesehen wird, ist der Wert der Fairness. Über Fairness im sportlichen Kontext ist sehr viel an Literatur vorhanden, wobei auch immer wieder andere Aspekte der Fairness im sportiven Kontext aufgearbeitet werden (Vgl. Lenk, 2002; Loland, 2002; Digel, 2011; Carr, 2008). Fairness wird oft mit anderen Aspekten sportiver Entwicklungspotentiale in Zusammenhang gebracht wie zum Beispiel mit der Korrelation zu positivem sozialen Verhalten (Vgl. Bähr & Gröben, 2009) oder mit dem olympischen Gedanken (Vgl. Digel, 2011). Trotz vielfältiger Zusammenhänge zwischen anderen Aspekten sportiven Handelns soll das Prinzip Fairness in diesem Kapitel gesondert und alleinstehend erläutert werden, da es – wie schon erwähnt – oftmals als originärer sportlicher Wert betrachtet wird (Scheid & Prohl, S. 54).

Es ist auch kaum möglich den Begriff Fairness *nur* als Wert oder *nur* als Tugend oder als Prinzip zu bezeichnen, da in der Literatur hier oftmals andere Gebräuche von Fairness zu erkennen sind. Meinberg (2009, S. 162) sieht den Fairnessbegriff als Wert, als Tugend und

als Prinzip gleichzeitig, wobei er durchaus auch wiederum differenziert wenn er von Fairness als Wert/Tugend/Prinzip spricht. So reiht er den *Wert* Fairness mit anderen sportiven Werten wie Gesundheit, Leistung, Wohlbefinden, etc. ein und stellt ihn allerdings auch gleich an die Spitze der Wertereihung. So schreibt er – wenngleich auch etwas anekdotisch – dass Fairness „die Tabellenführerin der moralischen Werteliga des Sports“ sei. Aus der Position des genuinen Sportwertes schafft es die Fairness auch, dass pädagogische Legitimierungen und Begründungen nicht ohne sie als Faktor auskommen und Fairness somit auch immer einer der Hauptaspekte der Legitimierung von Sportpädagogik sei. Inwiefern es sich nun aber anbietet auch wirklich vom *Wert* der Fairness zu sprechen bleibt er schuldig.

Allerdings bringt er (Meinberg, 2009, S. 164) durchaus eine Begründung dafür wenn er von der Tugend der Fairness spricht. So seien Tugenden die Konkretisierung von wertbehafteten Denken – also das konkrete Handeln und Verhalten, welches sich nach grundlegenden Werten ausrichtet. Auch hier wird, wiederum etwas populistisch, von einer „Kardinaltugend“ gesprochen und Fairness auch als „Tochter des Sports“ bezeichnet (Lenk, 2002, S. 47).

Die Einordnung von Fairness als sportive Tugend kann man auch im *Lexikon der Ethik im Sport* wiederfinden (Gabler, 2001, S. 149ff.) Hier wird ein weiteres Moment angesprochen – und zwar die Innen- und Außensicht von Fairness und die jeweilige Motivation dazu fair zu handeln. Verhalten in sportiven Situationen, welches nach außen hin als fair betrachtet wird (z.B. durch die ZuseherInnen) ist nicht immer auch tatsächlich als faires und wertorientiertes Verhalten zu kennzeichnen, da man von außen nichts über die Innenperspektive des Verhaltens sagen kann. So kann ein/e SportlerIn sich zwar fair gebärden, indem er/sie zum Beispiel zum Sieg gratuliert, dies aber nur mit der Intention macht um nach *außen hin* nicht als *unfair* zu gelten und somit den sozialen Rang nicht zu verlieren. Faires Verhalten wäre in dieser Situation gegeben, wenn der/die AthletIn aus sich heraus und aus dem Gedanken der Achtung und Anerkennung des/der Kontrahenten/Kontrahentin zum Sieg gratulieren würde. Fairness als Tugend und als wertorientierte Handlung ist somit nur dann gegeben wenn auch die Motivation dahinter eine wertorientierte ist. Gabler (2001, S. 154) gibt auch einige Beispiele an wenn er von Fairness unter der Ägide von intrinsischer und extrinsischer Motivation spricht:

- Intrinsisch: die Handelnden verstehen faires Verhalten als Handlungen, welche ihren Wertorientierungen entspricht.

- Intrinsisch: Das Verhalten ist nach allgemeiner Strebsamkeit nach Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Gleichheit charakterisiert.
- Intrinsisch: Man versucht durch faires Verhalten sich die Selbstbestätigung zu holen, dass man auch tatsächlich wertorientiert handelt und einen tieferen Sinn hinter seinem Verhalten sieht.
- Extrinsisch: Man möchte, dass durch das eigene Verhalten Dritte eine gute Meinung von einem selbst haben und versucht somit soziale Missbilligung zu vermeiden.
- Extrinsisch: Man versucht durch bewusst faires Verhalten andere zu beeinflussen, zum Beispiel um den/die SchiedsrichterIn auf Bewertungssituationen unbewusst vorzubereiten.
- Usw.

Lenk (2002, S. 91ff.) springt ebenso auf diesen Zug auf und sieht Fairness nicht immer nur als etwas Positives. In unserer Erfolgs- und Leistungsgesellschaft sei Fairness zu etwas wie einem „11. Gebot“ verkommen, welches nicht mehr aus intrinsisch motivierter Sicht heraus passiert, sondern sich oftmals nur mehr an sozialem Prestige und der Leistung anbiedere. So wird oftmals auch vom „fairen Foul“ gesprochen und unfaire Handlungen dadurch wieder gut gemacht, indem man sich als SportlerIn im Nachhinein einfach zu entschuldigen habe. Fairness wird somit in einen leistungsorientierten Kontext gebracht, wo zuerst der Erfolg zähle und erst danach die Regeleinhaltung eine Rolle spiele. Dadurch degradiert man Fairness zu einem Lippenbekenntnis, welches sich zwar nach außen hin recht gut anhört, aber nach innen und in der tatsächlichen Handlung danach eigentlich nur den Erfolg im Wettkampf verhindere. In dieser Abhandlung zum/r Prinzip/Wert/Tugend Fairness werden auch die Problematiken in der Realisierung dieser erwähnt und eben vor allem für den Leistungssport und die Wirtschaft postuliert, dass die Einhaltung von Fairness – in den meisten Fällen - nur mehr zu einer hohlen Phrase verkommen sei. So gelte man durchaus auch als fair, solange man sich bei unfairem Verhalten einfach nicht erwischen lasse. Verletzungen gegen das Prinzip Fairness sind aber nicht nur dem/der AthletIn eigen, sondern entstehen auch aus systemimmanenten Zwängen und Druck heraus. Je stärker sich die Gesellschaft in Richtung einer Konkurrenz-, Erfolgs- und Leistungsgesellschaft hin entwickelt, desto mehr würde man am Lippenbekenntnis Fairness festhalten, aber gleichzeitig auch umso mehr sich den ersteren Prinzipien unterwerfen um dann doch wieder in einer Art Dilemmasituation zu landen. Einerseits soll man fair sein und den Wert der Gleichheit leben, andererseits verlange das System der Wirtschaft und des Hochleistungssports durchaus wieder Erfolg um jeden Preis, wobei auch der Druck durch die Öffentlichkeit wieder sichtbar wird (Lenk, 2002, S. 100).

Im Lexikon der Ethik im Sport gibt Gabler (2001, S. 155) weitere Gründe an warum der Fairnessgedanke nur allzu oft eine hohle Phrase darstellt, nach welcher zwar nach außen hin gehandelt wird, aber dann dennoch im konkreten Verhalten wiederum andere Wertorientierungen realisiert werden. Die fortschreitende Kommerzialisierung des Leistungssports trage ihren Teil dazu bei, da SportlerInnen mit immer mehr Druck durch Sponsoren und durch die mediale Öffentlichkeit zu kämpfen hätten – Erfolge werden dadurch zum einzig vermarktbareren Ziel. Weiters stellt sich die Frage gegen wen man das Prinzip Fairness anwenden sollte. Gilt dies nur für gegnerische Teams oder SpielerInnen oder durchaus auch für die eigenen MitspielerInnen? Wie verhält es sich mit ZuseherInnen? In welcher Art und Weise können sich diese fair verhalten bzw. wie können sie das Prinzip Fairness verletzen und unfair handeln?

Die Zentralität der Fairness spielt in der sportwissenschaftlichen und sportethischen Literatur generell eine sehr große Rolle. Bach (2009, S. 490) stellt Fairness in Zusammenhang mit der Funktion der Integration durch den Sport. So spiele der Sport eine bedeutende Rolle, durch seine *genuinen Werthaltungen* – inwiefern diese Werthaltungen tatsächlich genuin sind, oder ob diese nicht nur Zuschreibungen zur pädagogischen Legitimation sind wurde im vorigen Kapitel 4.2. schon erläutert und wird ebenso noch in den weiteren Kapitel eine große Rolle spielen – auch gesamtgesellschaftlich bedeutende Hilfestellungen zu geben indem er zu mehr Fairness und – auch etwas pathetisch ausgedrückt – zu Regeltreue und zu Großzügigkeit in Haltung und Geste auffordere.

Auf der anderen Seite spricht Loland (2002, S. 46ff.) wenn er von Fairness spricht, von einer Konkretisierung einer anderen Wertorientierung – und zwar vom Wert der Gleichheit. So stelle Fairness nur eine Normhandlung dar, welche auf egalitären Wertorientierungen beruhe. Diese Normhandlung stellt er in verschiedene sportive Kontextualisierungen – Fairness und Gleichheit im direkten Wettkampf (Bsp. Schwimmwettkämpfe) und der Kontext von indirekten Wettkämpfen (Bsp. Weitsprung). Äußere Faktoren im Wettkampf (zum Beispiel bei Wettkämpfen im Freien, wo die Gleichheit oftmals nicht mehr durch wechselnde Wetterbedingungen gegeben sein kann) spielen ebenso eine Rolle und machen es nicht einfacher den Wert der Gleichheit und die Norm/Tugend der Fairness zu konkretisieren. Fairness entsteht durch eine paradoxe aber doch wechselseitige Adaptionsbeziehung zwischen den zwei Prinzipien der Konkurrenz und der Kooperation. „*Im Gegeneinander miteinander zu agieren, um aneinander zu wachsen.*“ (Scheid & Prohl, 2009, S. 52) ist somit die Devise. Der Kampf gegeneinander, also die Konkurrenz, findet in einem Raum des miteinander statt und befindet sich somit in einem Setting, in welchem die Konkurrenz zwischen zwei oder mehr Parteien normgerecht und unter einem Regelwerk stattfindet.

Die meisten Definitionen von Fairness gehen davon aus, dass sie in einem Kontext der Konkurrenz und des Wettbewerbs stattfindet. Somit charakterisiert Fairness einen bestimmten Umgang – den Umgang mit einem/r GegenspielerIn in einem sportlichen Wettkampf, welcher durch ein gewisses Regelwerk normiert ist. Das Spiel und/oder der Wettkampf kann nur funktionieren wenn sich beide Parteien an die Regeln halten und somit auch innerhalb des Systems der relativen Chancengleichheit agieren.

Lenk (1972, S. 94ff. zit. in Scheid & Prohl, 2009, S. 53) schreibt, dass Fairness und somit die regelgerechte Anwendung der „Fairplay-Norm“ den Wert der Leistung und somit auch Werte aus der *Self-Enhancement-Ecke* einschränkt und nicht nur den Sieg an die erste und zu priorisierende Stelle stellt, sondern auch die „*informelle Ritterlichkeit*“ fördert.

In den Definitionen zum Prinzip Fairness lassen sich zwei Aspekte sehr schnell und deutlich ausmachen. Einerseits ist das eine Konkretisierung der Fairness auf die Regeltreue- und achtsamkeit, wobei auch das Prinzip der Chancengleichheit eine große Rolle spielt. Die Chancengleichheit wird auch dadurch konkret, dass unehrenhaft erhaltene Vorteile abgelehnt werden und somit die Idee des Spiels eben fair ausgelebt wird. Andererseits spielt eben das Bild des/der *ehrenhaften, großzügigen, gerechten, bescheidenen, noblen und großmütigen* Athleten/Athletin eine bedeutende Rolle. Hier geht es oftmals um eine sehr philosophische Sicht auf den Wert der Fairness, da derartige Adjektive und Zuschreibungen auch immer ein sehr subjektives Moment in sich bergen (Vgl. Kuchler, 1969, S. 156 zit. in Scheid & Prohl, 2009, S. 53). Diese informelle Fairness zielt eben nicht auf die Regelnormierung ab, sondern befasst sich mit einer eher intuitiven Art von Fairness. Diese Art der Differenzierung bedeutet, dass das formelle Fair-Play zu einer Art *Mussnorm* wird. Die Einhaltung der Regeln im Sport. Passiert dies nicht so muss der/die SportlerIn mit Sanktionen rechnen. Informelle Fairness stellt hingegen das Ideal eines/r fairen Athleten/Athletin dar. Dieses ideale Moment kann nicht eingefordert werden, da man noch immer innerhalb der Regeln agieren kann, aber trotzdem einen „schlechten Sportsmann“ darstellen kann. Diese – vorher schon angesprochene - „*informelle Ritterlichkeit*“ beruht eher auf der respektvollen Achtung des/der Gegners/Gegnerin. Lenk (2002, S. 97) formuliert dies so:

Fünftens und letztens ist immer noch auch die Achtung und Beachtung des Gegners als eines Spielpartners, als einen Mitmenschen gefordert; - also sozusagen die Restidee der informellen Fairness, die somit weiterhin (üblicherweise) in die ideale Auffassung der formellen und generellen Fairness auch eingeht. (Lenk, 2002, S. 97)

Als letzter Punkt bezüglich der Fairness soll noch der Aspekt, dass wenn von Fairness gesprochen wird meist auch im selben Satz von Leistung die Rede ist. Beide Werte/Prinzipien werden im sportiven Kontext fast immer im selben Atemzug genannt. Bach

(2009, S. 491) meint, dass Leistung erst durch Fairplay ein echter Erfolg wird und dass Leistungen auch immer nur unter der Maxime der Fairness gesehen werden sollen. Wie schwer dies ist und dass dies – vor allem im Leistungssport – immer seltener der Fall ist wurde vorher schon erwähnt. Dass es sehr schwer ist beide Werte *gleichwertig* im eigenen Handeln zu vereinen zeigen auch neuere Studien und Artikel, welche ebenso davon ausgehen, dass es mit der Zunahme der einen Werteorientierung zu einer Abnahme der anderen Werteorientierung kommen würde (Vgl. Savulescu, 2006, S: 322ff).

Der Leistungswert soll dementsprechend im nächsten Kapitel erläutert werden, da er im sportiven Kontext eine ebenso große Bedeutung hat wie das Prinzip Fairness.

4.2.2. Leistung als Wert

Wie schon öfters erwähnt wurde, werden die Begriffe der Leistung in der Fairness oftmals im selben Atemzug genannt (Bach, 2009, S. 491). So wird das sportliche Leisten sehr oft mit Wettkämpfen in normierten Sportarten verbunden. In diesem Kontext spielt das Prinzip Fairness eine große Rolle um möglichst gut sicherzustellen, dass die AthletInnen auch *im Geist des Sportes* agieren und nicht nur den Wert und den Ethos der Leistung als erste Priorität betrachten. Weis (2008, S. 79ff.) schreibt, dass Fairness somit auch als ein Korrektiv im leistungsorientierten Denken und Verhalten im Sport sei und somit auch gegen die „Allmächtigkeit“ der binären Codierung zwischen Sieg und Niederlage einwirken könne.

Doch was ist Leistung und welche Rolle spielt sie im Kontext des Sports? Hier kann wiederum der Blick in das „Lexikon der Ethik im Sport“ Abhilfe schaffen. Grupe (2001, S. 331ff.) beschreibt den Leistungsethos im Sport und in seinen strukturellen Ausdifferenzierungen. Der Leistungsbegriff ist ein Terminus, welcher sehr stark von den sozioökonomischen Bedingungen und den religiös-ideellen Anschauungen in verschiedenen Zeiträumen und Regionen abhängt und auch wiederum andere Ausprägungen mit sich bringen kann. Der Leistungsethos im Sport besagt, dass AthletInnen in bewegungszentrierten Wettbewerbsformen, wie auch immer der Wettbewerb aussieht und gegen wen oder auch was er geführt wird, immer versuchen sollten möglichst gut ihre Veranlagungen – psychisch, mental, physisch, etc. – um eine möglichst *gute* Leistung zu erbringen. Die Einbettung in einen regelnormierten Kontext spielt hier eine besondere Rolle.¹¹

¹¹ Auf welche Art und Weise diese Regelnormierung stattfindet und ob sie auch in informellen Sportengagements auftritt wird in den nächsten Kapiteln noch behandelt.

Jene Tätigkeiten, welche dazu genutzt werden sich auf den Wettkampf, oder eben jenen Moment in welchem die Leistungserbringung auch wirklich zählt, vorzubereiten werden ebenso in diese Leistung miteinbezogen, da Trainingseinheiten, etc. ebenso gewisser Leistungen zugrunde liegen; auch wenn damit nur darauf Bezug genommen wird, dass der/die SportlerIn *regelmäßig* Trainingseinheiten durchführt.

Bähr und Gröben (2009, S. 71) unterscheiden zwei Beweggründe für sportives Engagement: einerseits das freudvolle Spiel und andererseits das „Bedürfnis nach Leistung sowie der Lust an der Präsentation eines besonderen körperlichen Könnens, z.B. im Wettkampf.“ Auch in ihrer Definition von Leistung kommt das Moment zum Tragen, dass Leistung und ihre Definition, aber auch in weiterer Folge die Erbringung von Leistung auch immer von historischen, kulturellen und individuellen Bezugsnormen abhängt und somit nicht absolut konkretisiert werden kann, da das subjektive Moment der Leistung eine große Rolle spielt. So sind zwar sportive Leistungen aus der Vergangenheit zumindest numerisch weniger hoch einzuschätzen als in der Gegenwart, aber dennoch ist die Leistungserbringung an sich eine nicht weniger geringere, da man auch die historischen Gegebenheiten betrachten muss (Material, Trainingswissenschaften, Sponsoren, etc.).

Leistungen im sportiven Kontext sind auch immer von der jeweiligen Sportart und dem Setting der ausgeübten Sportart abhängig. So können verbesserte Wurf-, Sprung- und Laufrekorde, welche numerisch gemessen werden können die Leistungserbringung darstellen, aber auch die Durchführung von ästhetischen Bewegungshandlungen in einen leistungsorientierten Kontext gestellt werden. Dass die Leistungsbewertung hier nun nicht mehr einfach numerisch *gemessen* werden kann, muss das Moment der subjektiven und von den KampfrichterInnen ausgehenden *Bewertung* in den Vordergrund gestellt werden.

Diese und die vorher schon vorgestellten Leistungsdefinitionen sind aber tendenziell nur auf den Wettkampf ausgerichtet. Die individuellen Bezugsnormen, welche vielleicht auch gar nicht im Wettkampf stattfinden, sondern auch in einem anderen Kontext und Setting vorzufinden sind, lassen Leistungen auch so aussehen, dass z.B. im Skateboarden ein schwieriger Trick zum ersten Mal geglückt ist oder dass man auch vielleicht „nur“ beim Springen von einem 10-Meter-Turm eine individuelle mentale Barriere durchbricht. Leistungsorientierung kann somit sehr unterschiedlich ausfallen und findet keineswegs immer nur im Wettkampf statt (Bähr & Gröben, 2009, S. 78).

Grupe (2001, S. 331) sowie Bähr und Gröben (2009, S. 80), welche Grupe aus einem seiner früheren Werke zitieren (Grupe, 1998, S. 336 zit. in Bähr & Gröben, 2009, S. 79), geben drei verschiedene Perspektiven sportlicher Leistungserbringung an:

- Individuelle Perspektive: Eigenleistungen werden unter dem Aspekt der Leistungsverbesserung zu früheren Leistungen gesehen. Somit wird hier der Blick auf sich selbst gerichtet und die Leistungen nicht unbedingt im Wettkampf erbracht.
- Sachbezogene Ebene: Hier werden Leistungen unter der Perspektive, dass „man etwas gut gemacht hat“ honoriert.
- Soziale Perspektive: Hier wird der Vergleich zu den Leistungen anderer Personen hergestellt. Auf dieser Ebene wird oftmals sehr stark mit Wettkämpfen zum Leistungsvergleich gearbeitet.

Ähnlich wie die Aussage, dass der Sport Werteträger sei, ist unter der Bezugnahme zum Leistungsethos darzulegen, dass hier die sportliche Bewegung der Träger von Leistung ist. Leistung wird erst dann zur Leistung wenn sie im Bezug gestellt wird zu vorherigen sportlichen Bewegungen. Dadurch werden Gütemaßstäbe aufgestellt unter welchen eben Leistungen *gemessen oder bewertet* werden. Wie diese Gütemaßstäbe aussehen und unter welchen Bedingungen und Perspektiven sie betrachtet werden ist auch immer von Fall zu Fall unterschiedlich und kommt auch auf das sportive Setting an.

Eine weitere Differenzierung ist der Blick auf Leistung auch wenn man Leisten entweder als Produkt oder als Prozess erfasst. Prozesshafte Leistungen werden somit als etwas betrachtet, was Personen in Relation zu ihren Möglichkeiten erbringen können. Hier geht es auch sehr stark um persönliche Verbesserungen über einen längeren Zeitraum. Produkthafte Leistungen sind oftmals die Kulmination von Leistungsprozessen in Wettkämpfen und werden eher durch die Öffentlichkeit als punkthaft erbrachte Leistungen betrachtet. Was zählt ist die momentan erbrachte Leistung an welcher die Öffentlichkeit oftmals über Erfolg oder Nicht-Erfolg urteilt (Bähr & Gröben, 2009, S. 79).

Erfolg und Nicht-Erfolg sind in der Öffentlichkeit wichtige Aspekte der medialen Sportinszenierung. Die schon von Weiß (2006, S. 97) postulierte Erfolgsgesellschaft kann man auch mit der Motivation zur Leistungserbringung in Zusammenhang bringen. Zu erwähnen ist hier, dass oftmals – zumindest in der medialen Öffentlichkeit – Leistungen und Leistungsprozesse weniger wert sind als der Erfolg, welcher durch diese Leistungen erzielt wird. Aktionsleistungen, wie Weiß sie nennt (2006, S. 98), sind daher auch im „Kampf“ um sozialen Aufstieg relevant. Diese benötigen aber einer Bühne für die Öffentlichkeit, wo diese Leistungen und im Endeffekt vielleicht auch der Erfolg präsentiert werden können. Die Bewertung von Leistungen und dem damit einhergehenden Erfolg kann aber auch durchaus zu Konflikten führen, wenn z.B. ein/e SportlerIn im Wettkampf zwar sehr gute Leistungen erbringt (z.B. ohne auf das medienwirksame Podium zu kommen), welche zwar für die

betreffende Person schon sehr große Erfolge bedeuten können, aber in der Öffentlichkeit nicht anerkannt werden und eventuell sogar als Misserfolge gewertet werden (siehe mediale Berichterstattung über ÖSV-RennläuferInnen wenn diese nicht unter die ersten zehn kommen).

Lenk (2002, S. 43) spricht bezüglich des Leistungsethos von der *Eigenleistung* der Aktiven. Eigenleistungen werden freiwillig durchgeführt - inwiefern dies in der sportlichen Realität tatsächlich immer zutrifft und ob Freiwilligkeit nicht übertrieben ist, wenn man die Lebensbedingungen von SpitzensportlerInnen, mit gewissen Druckfaktoren, etc. betrachtet soll hier nicht näher betrachtet werden – und haben immer eine gewisse Leistungsmotivation dahinterstehen. Ob diese Leistungsmotivation nun aus intrinsischer oder extrinsischer Perspektive heraus passiert, muss immer subjektorientiert betrachtet werden. Eigenleistungen sind nun nicht immer im Wettkampf zu erbringende Leistungen, sondern können ebenso auch in anderen Settings und ohne das Prinzip der Konkurrenz erbracht werden. Im Natursport etwa kann sich eine Leistung daran messen, ob und wie man z.B. eine schwierige Felswand durchstiegen hat, etc.

Leistungen werden somit auch als etwas beschrieben, was Selbstbildung, -entwicklung und -bestätigung ausmacht. Durch den Willen zur Leistungserbringung wird das kreative Moment der Menschen wiederum in einen Kontext einer sitzenden und passiven Gesellschaft gestellt. Durch den Antrieb nun aus dieser resignierenden Haltung herauszukommen werden Menschen wiederum zu besonderen Aktivitäten motiviert und dadurch der Sport als Mittel zur Leistungserbringung auch zu einem Feld ganzheitlicher Selbstformung (Lenk, 2002, S. 44ff.).

Allerdings eröffnet sich auch daraus, dass in unserer Gesellschaft die Gütemaßstäbe der Leistungserbringung und des damit einhergehenden Erfolges so hoch gehalten werden ein gewisses negatives Potential des Leistungsprinzips. Durch die fortschreitende Kommerzialisierung des Sports – vor allem des Spitzen- und des Abenteuersports – und die mediale Inszenierung von „Heldenepen“ geht es oftmals nur mehr darum, dass wirklich absolute Höchstleistungen auch wirklich passable Leistungen darstellen und dass die individuelle Bezugnahme zu Gütekriterien mehr und mehr wegfällt. Modernisierungsdruck und Druck zu mehr Zuschauerattraktivität lassen den Sport – vor allem den Leistungssport – immer mehr aus dem Blick der Eigenwerte des Sports geraten (Lenk, 2002, S. 51f.).

Grupe (2001, S. 333) gibt einen Aspekt der oftmals vorgebrachten Kritik am Leistungsethos an: der Sport, hier vor allem wieder der Leistungssport, stelle einen Spiegel der Gesellschaft und deren Werte dar, welche daran ausgerichtet ist, dass Menschen nur mehr unter der Ägide der Leistungsproduktion gesehen werden. So zähle nicht mehr das Subjekt, sondern

das einzige was zähle, sei die Leistung und deren ökonomische Verwertbarkeit. Das Leistungsethos spiele somit eine große Rolle in der Ausbildung eines überbordenden Konkurrenzwesens, wo der Mensch und seine soziale Position nur mehr davon abhängt, welche Leistung er erbringt.

Als Gegenposition zu der Leistungskritik schreibt Lenk (2002, S. 185f.), dass man die Gesellschaft nicht nur in Hinblick auf das Leistungsprinzip betrachten kann und soll und dass eine Reduktion gesellschaftlicher Probleme auf Leistungsethos in der Gesellschaft nicht angebracht sei. Leistung – zwar ein immanenter Bestandteil der menschlichen Entwicklung (egal ob im sportiven, ökonomischen, soziopolitischen, künstlerischen, etc. Kontext) – dürfe nicht als allgegenwärtige Projektion von gesellschaftlichen Problemen degradiert werden. Leistungsethos vermische sich mit anderen Prinzipien (z.B. Gesundheitsprinzip, Machtprinzip, Sozialprinzip, parlamentarisches Prinzip politischer Entscheidung, etc.), weshalb man auch von keiner absoluten Leistungsgesellschaft sprechen könne. Zwar trage das Leistungsprinzip selbstverständlich auch Problempotential mit sich, aber keineswegs dürfe es verteufelt werden, da hierin eben auch der Motor gesellschaftlicher aber auch persönlicher und individueller Entwicklung liege. Deshalb stellen *eigenmotivierte, eigeninitiierte und eigenengagierte* Leistungsprozesse auch in Form einer kreativen Eigenleistung ein sehr hohes Potential an kultureller, erzieherischer, gesellschaftlicher, individueller und soziopolitischer Entwicklung dar. In diesem Kontext dürfe man nicht immer von ökonomisch verwertbarer Leistung sprechen, welche zwar durchaus positive Momente mit sich bringt, aber auch wiederum unter der Ägide der *instrumentellen Vernunft* zu pathologischen Folgen des Leistungsprinzips führen könnte, da damit auch der (Überlebens-) Druck steige.

Dass aber auch die Pervertierung des Leistungsprinzips hin zu Doping und zu unfairem Verhalten gehen kann und dies im modernen Leistungssport oftmals auch tut, ist wiederum einer der negativen Faktoren, der aber auch sehr stark mit der Mediatisierung von Leistung und Erfolg und dem Bewerten von Aktiven fast ausschließlich an medial wirksamen Erfolgen zusammenhängt (Bähr & Gröben, 2009, S. 79).

Künstliche Leistungssteigerer werden aber auch in Wissenschaft und Literatur nicht immer per se abgelehnt. So postuliert Savulescu (2006, S. 322ff.), dass Leistungssteigerung durch pharmazeutische Medikamente oder auch technologische Mittel nicht unbedingt abzulehnen sei, da diese das Leistungsprinzip der Gesellschaft auch gewissermaßen spiegeln. So schreibt er: „Human enhancement is not cheating: the spirit of humanity is to seek to have a better live.“ So stellt er künstliche Mittel zur Leistungssteigerung in den Kontext der Verbesserung des menschlichen Lebens, da die Gesellschaft und auch das

Subjekt immer wieder Leistungen aufbringen müssen um sich ein besseres Leben schaffen zu können.

Die historische Sicht der unterschiedlichen Gütemaßstäbe auf Leistungserbringung lassen erkennen, dass sich sportive Leistungserbringung über die Jahrhunderte hinweg sehr stark gewandelt hat. So ging es in antiken Wettkämpfen viel weniger um das Messen von bestimmten Leistungen, sondern um die Leistung zu Ehren der Gottheit, wobei der sportliche Wettkampf eine viel weniger bedeutende Rolle spielte, als er das heutzutage macht. Im Europäischen Mittelalter spielte im Wettkampf das Körperliche eine große Rolle, wobei hier auch immer der Bezug zum Soldatisch-Kriegerischen gegeben war. Wettkämpfe geben somit auch in gewisser Art und Weise auch immer wieder den Normen- und Wertegehalt einer Gesellschaft wieder. Somit stehen hier wiederum Teilsysteme mit der Umwelt in Wechselwirkung; auch was den Leistungsethos und den Wettkampf bedingt (Niedermann, 1986, S. 131).

Neben der Konkurrenz stellt noch ein weiteres Moment einen der zentralen Aspekte von Leistungserbringung dar: die Kooperation. So wurde schon des Öfteren angeschnitten, dass Leistungen nicht nur im Kontext konkurrenzorientierter Wettkämpfe erbracht werden können, sondern auch in anderen Settings. Konkurrenz und Kooperation stellen die Momente der *sozialen* Leistungserbringung dar. Selbstverständlich ist es nämlich auch möglich in einem nicht sozialen Kontext, unter selbstbestimmten Aspekten und unter Bezugnahme auf das eigene Ich Leistungen zu erbringen. Kooperation und Konkurrenz finden in der Regel aber im sozialen Kontext statt. Kooperation im Sport ist ein Faktor, welcher neben der Konkurrenz von herausragender Bedeutung ist. In allen Teamsportarten, in Trainingsgruppen aber auch im informellen Sporttreiben und im Natursport ist Kooperation ein Mindestmaß an (konstruktiver) Interaktion mit seinen TrainingspartnerInnen, MitspielerInnen, SicherungspartnerInnen, etc. Zu kooperieren bedeutet nun auf verschiedenen Ebenen – verbal oder leiblich – miteinander zu agieren um ein bestimmtes gemeinsames Ziel zu erreichen. Das Erreichen dieses gemeinsamen Zieles sollte aber durchaus auch ausgesprochen werden, da hier wiederum einiges an Konfliktpotential schlummert, wenn man sich vielleicht nicht darüber bewusst ist, dass die Ziele der Interagierenden vielleicht doch nicht die dieselben sind (Bähr & Gröben, 2009, S. 85).

Nun ist es naheliegend, dass dem Sport oftmals auch die Möglichkeit zum Erlernen von sozialen Fähigkeiten zugeschrieben wird und dass eine positive soziale Entwicklung mit der Ausbildung verschiedener sozialer Kompetenzen durch den Sport einhergeht, da sich viele SportlerInnen auch in Kooperation üben müssen. Es finden sich nun wiederum sehr starke Differenzierungsmöglichkeiten der Kooperation. Während die verbale Kooperation

taktische Absprachen oder dergleichen beschreibt, so ist die leibliche Kooperation das Eingehen von Bewegungsbeziehungen. In den Sportarten spricht man dann oft davon, dass das Team sehr gut eingespielt ist und gut miteinander harmonisiert oder eben kooperiert. Aber auch Beispiele aus Trendsportarten zeigen, dass hier wiederum ein gewisses kooperatives Moment zu finden ist, da man in der Gruppe die Leistungen anderer auch gutheißt, ihnen Applaus zukommen lässt und somit auch wiederum miteinander kooperiert. Um auch den Blick auf die Leistungsmotivation zu lenken, sind die Ausführungen von Lenk (2002, S. 177ff.) und Bähr und Gröben (2009, S. 81ff.) zu nennen. So teilen diese AutorInnen die Leistungsmotivation in zwei konträre Pole ein: einerseits die Furcht vor Misserfolgen und andererseits die Hoffnung auf Erfolg. Beide Pole bilden Grundlegungen für leistungsorientiertes Handeln. Beide Pole sind auch Erwartungshaltungen. Misserfolgsängstliche Personen neigen dazu Misserfolge als die Folge ihres fehlenden natürlichen Talents zu sehen – woran sie nichts ändern können. Erfolgsorientierte Personen hingegen sehen Misserfolge eher als Folge von fehlender Anstrengung – woran sie durch Training, etc. auch etwas ändern können. Misserfolgsängstliche Personen meiden Aufgabenstellungen in denen das Misserfolgsrisiko relativ hoch ist, was dazu führt, dass sie sich oft nur mehr Aufgaben aussuchen, welche weit unter den eigenen Möglichkeiten liegen. Erfolgsorientierte Personen hingegen setzen ihre Ansprüche immer wieder höher, da sie sich durch immer gleiche Aufgaben langweilen und somit auch mehr Risiko in der Wahl ihrer Ziele eingehen. Die Stärke der Leistungsmotivation hängt nun davon ab wie stark das *individuelle Leistungsmotiv* – als jenes Bedürfnis von sich heraus möglichst gute Leistungen zu erbringen – und die Wahrscheinlichkeit der Erreichung der Leistungsziele sind. Die Attraktivität und somit die Wertschätzung des Leistungszieles spielen ebenso eine große Rolle.

Als letzter Punkt soll noch das *eigenleistende Subjekt* von Lenk (2002, S. 201ff.) und seine Potentiale zur individuellen Selbstformung näher besprochen werden. Es wurde schon erwähnt, dass Leistungswille auf den unterschiedlichen kulturellen Ebenen das Potential zur kreativen und eigenbestimmten Selbstbildung aufweise. Der Mensch lässt sich nun über viele verschiedene Perspektiven charakterisieren: so sei der Mensch ein denkendes, ein arbeitendes, ein sprechendes, etc. Individuum. Daraus lässt sich aber auch ableiten, dass der Mensch ebenso ein handelndes Subjekt sei. Dieses Handeln ist oft aber auch durch eine gewisse Zielstrebigkeit um ein bestimmtes Ziel charakterisiert. Um dieses Ziel zu erreichen müssen Leistungen erbracht werden; egal ob sportive oder sonstige Leistungen. Jene Leistungen, welche auch wirklich einer bildenden Selbstformung hilfreich sein können, sind jene Leistungen, welche durch Freiwilligkeit und Eigenmotivation gekennzeichnet sind.

Eigenleistungen sind somit auch Ausdruck einer, dem Mensch immanenten, Kreativität, da sich die Ziele und die Mittel zur Erreichung dieser selbst gesteckten Ziele auch selbst ausgesucht werden müssen. Sportliche Eigenleistungen sind mit der menschlichen Leiblichkeit in sehr starker Austauschbeziehung. Durch das Erlernen technischer Fertigkeiten, in welcher Sportart auch immer, und durch die Sammlung vielfältiger motorischer Erfahrungen und somit auch motorischer Muster erschließt sich der Mensch die Erfahrung über seinen eigenen Körper (Lenk, 2002, S. 205). Aber nicht nur der Körper wird hiermit erschlossen und somit zum Ausdruck der Selbstbewährung gemacht, sondern auch die Psyche, da das Erlernen von motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten auch immer die Psyche in Anspruch nimmt. Generell sind Eigenleistungen in diesen Zusammenhang zu stellen, egal ob sie nun Ausdruck sportiver Motivationen oder anderswertiger Art sind. Durch Eigenleistungen kann sich der Mensch sich selbst bemächtigen und somit auch selbst der Motor der eigenen Formung und Bildung werden. Die Ganzheitlichkeit der Selbstformung steht auch hier im Vordergrund wenn man vom sportiven Leistungsethos spricht. Psyche und Physis sind beidseitig anzustrengen um gewisse Ziele zu erreichen. Das Eingehen einer gewissen Askese und das hinten anstellen anderer Lebensbereiche sind ebenso Ausdruck, dass eine gewisse Motivation vorliegt in diesem und jenen Bereich durch Training (körperliches, mentales, kognitives, etc.) eigen auferlegte Ziele zu erreichen.

Sportive Leistungen sind aber nun nicht nur im Leistungs- oder gar Hochleistungssport zu finden, sondern eben auch in anderen sportiven Kontexten: im Schulsport, im Breitensport und im informellen Sporttreiben (Grupe, 2001, S. 335f.).

Die eigenmotivierte Leistung sollte hier allerdings im Vordergrund stehen womit Lenk (2002, S. 213) auch den Bezug zur Schule zieht wenn er sagt, dass „Auch dies muss unsere Schule mit ihrer grotesken Zehntelnotendurchschnittsarithmetik wohl erst wieder lernen. Begeisterungsfähige und –willige Lehrer sollen besonders ermutigt werden – auch zu vielfältigen eigenen Sonderwegen: Nur selbst Begeisterte begeistern! *Leistungsbegeisternde, zur Leistung Begeisternde an die Front!*“

Das Prinzip und der Wert der Leistung können eben sehr ambivalent betrachtet werden und in seinen Ausformungen innerhalb verschiedener Individuen auch zu unterschiedlichem Verhalten führen. Führen leistungsorientierte Werte auch zu einer erfolgsorientierten Haltung, welche um jeden Preis erreicht werden will, so sind moralische pro-soziale Verhaltensweisen eher weniger zu erwarten. Sollen jedoch Leistungen aus sich heraus

erbracht werden und es überwiegen intrinsische Leistungsmotivationen, so kann man nur schwerlich pauschal sagen, dass eben wiederum pro-soziale Werte innerhalb des Individuums präferiert werden oder eben nicht. Dies lässt sich im Endeffekt meist nur über das weitere moralische Verhalten ablesen und ableiten.

4.3. Einfluss von Trainern, Lehrkräften und Peers auf die Werteerziehung von Kindern und Jugendlichen

Wie in Kapitel 3.5.1. schon detaillierter erläutert wurde, spielen für die Werteerziehung im Leben von Heranwachsenden verschiedene Sozialisationsagenten eine große Rolle. Je nachdem, in welchen Umfeldern man sich bewegt spielen verschiedenste Einflüsse eine bedeutende Rolle. So sind in den Prozess der primären, sekundären und tertiären Sozialisation (welche alle drei durchaus wichtig für die Werteorientierung von Menschen sind) Familienmitglieder, LehrerInnen, VereinstrainerInnen, FreundInnen, etc. eingebettet, welche allesamt einen gewissen Einfluss auf Heranwachsende ausüben. Dadurch, dass sich die Forschungsfragen dieser Arbeit hauptsächlich mit drei unterschiedlichen sportiven Settings befassen, sollen auch nur die Sozialisationsagenten dieser drei Settings hier behandelt werden und deren Einfluss aufgezeigt werden. Zum einen wären das SportlehrerInnen bzw. LehrerInnen generell, VereinstrainerInnen und Personen aus sportiven Peer-Groups.

Generell lässt sich erkennen, dass SportlehrerInnen und TrainerInnen zugesagt wird, dass sie über den Werteträger des Sports durchaus dazu in der Lage sind Kinder und Jugendlichen Orientierung in der Frage nach der Werteübernahme zu geben. Vorausgesetzt ist hier allerdings auch, dass LehrerInnen und TrainerInnen eine gewisse Vorbildwirkung einnehmen (Volgger, 2007, S. 103). Durch diese Vorbildwirkung können Impulse für soziales Lernen und das Festigen von Werten angeregt werden. Wie gesagt funktioniert dies aber auch fast nur dann, wenn TrainerInnen und LehrerInnen gemäß ihrer zumindest vorgetragenen Werteorientierungen auch handeln und nicht nur „Wein trinken und Wasser predigen“. Soziale Kompetenz und die Reflexion über die eigenen Werthaltungen sind somit ein ausschlaggebender Faktor für die Vorbildwirkung von diesen Sozialisationsagenten.

So werden auch Erwartungen der Öffentlichkeit und der Gesellschaft an eben jene Personengruppen gestellt, welchen man entweder im Rahmen pädagogischer oder im Rahmen freizeitsportiver Institutionen und Aufgabenstellungen wiederfindet. VereinstrainerInnen leben somit auch unter einer sehr ambivalenten Erwartungshaltung an sie, da einerseits erwartet wird, dass sie Kinder und Jugendliche zu Höchstleistungen

anspornen und somit einiges an Leistungswillen entfachen, andererseits müssen sie aber auch darauf achten, dass ihre Schützlinge auch moralisch und wertorientiert innerhalb der Regeln des Sports agieren und nicht moralische Grenzüberschreitungen begehen. Diese Ambivalenz zwischen Leistungs- und Fairnessorientierung ist auch nicht immer sehr einfach zu bewältigen, was auch oftmals in der Priorisierung einer der beiden Werteorientierungen mündet (Messnig, 2008, S. 172).

Ozolins (2007, S. 107ff.) beschreibt die Wichtigkeit und die Rolle eines moralisch agierenden Lebensumfeldes für die Werteerziehung von Kindern und Jugendlichen, wobei sie die Rolle von *unterschiedlichen* Sozialisationsagenten nicht unterschätzt sehen will. Schon allein durch die Sozialität des menschlichen Daseins sieht sie die Wichtigkeit des Umfelds im Zuge der Werteorientierung begründet. Der Mensch als soziales Wesen, begibt sich in Austauschbeziehung zu anderen Menschen, welche ein Umfeld bilden, welches sich an verschiedenen Werten und Normen orientiert. Das Einleben in den Kontext der Werteorientierung des Umfelds von Heranwachsenden spielt nun eine bedeutende Rolle in der Übernahme der Werte. Allerdings sind Menschen auch nie im Kontext eines einzigen Werteumfeldes isoliert, sondern bewegen sich immer wieder zwischen verschiedenen Settings, in welchen die Werte teilweise dieselben, teilweise aber auch andere sind. Je nachdem wie stark die Werte sich hier überschneiden, desto mehr können sie auch gefestigt werden (Ozolins, 2007, S. 108). Tun sie dies nicht, so kann es durchaus zu Wertekonflikten kommen (Vgl. Kapitel 3.4.1.).

Jene Umfelder, welche nun die größte Rolle spielen, sind eben jene Settings, welche auch im Nahbereich der Menschen eine große Rolle spielen. Also jene Gruppen mit welchen man zumindest zeitlich viel Zeit verbringt (Familie, Schule, Verein) oder welche zumindest durch ihre räumliche Nähe leicht und spontan zugänglich sind (informelle Gruppe). Je stärker auch die emotionale Verbundenheit der Personen mit der jeweiligen Gruppe ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass deren Werteorientierungen übernommen werden (Ozolins, 2007, S. 109). Doch welche spielen nun die jeweiligen Sozialisationsagenten in Relation zueinander? Dafür geben einige wenige Studien Aufschluss, welche anhand von Wertefragebögen, sowohl TrainerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen anhand ihrer Werteprioritäten untersucht. Weiters wurde auch gefragt, wer den höchsten Einfluss auf das eigene moralische Verhalten hat (Vgl. Hoffmann, 2008; Freeman, Leslie, Leger & Williams, 2013; Lambert, 2013).

Das Studiendesign Hoffmanns sah so aus, dass hier anhand von Fragebögen, welche an Kinder, Jugendliche und TrainerInnen in Sportvereinen ausgeteilt wurden, die Fragen nach der Bedeutung von verschiedenen Sozialisationsagenten und die Frage nach der Haltung zu Fairness in der Innenperspektive aber auch die Frage nach der Haltung zu Fairness in

der Außenperspektive (welchen Rang Fairness bei den Sozialisationsagenten einnehme) untersucht wurden. Anhand dieser unterschiedlichen Stichproben sollte die Gegenüberstellung erfolgen um zu sehen wie sich das Antwortverhalten unterscheidet, wie stark TrainerInnen die verschiedenen Sozialisationsagenten einschätzen und welche Stärke und Bedeutung Kinder und Jugendliche ihnen zuschreiben. Auch sollten die Jugendlichen angeben mit welchen Werteorientierungen und mit welchen Erwartungshaltungen sie von den TrainerInnen konfrontiert werden: ist es eher wichtiger, fair zu sein oder ist es bedeutender das Spiel zu gewinnen und eventuell Fouls zu begehen um die „Notbremse“ ziehen zu können (Hoffmann, 2008, S. 10f.)?

Generell lässt sich erkennen, dass Hoffmann (2008, S. 5ff.) eher Skepsis bezüglich der Annahme, dass Sport per se zu pro sozialem Verhalten erziehe, hegt. Allerdings schreibt er auch, dass Sport und sportives Leisten durchaus positiven Einfluss auf das Selbstkonzept von Heranwachsenden habe und somit sich auch das Bewusstsein der eigenen Leiblichkeit verbessern könne. Allerdings müsste man hier auch sehr stark zwischen den verschiedenen Kontexten des sportiven Engagements unterscheiden und kann nicht von Haus aus annehmen, dass obwohl in diesem und jenem Kontext Fairness eine große Rolle spielt, sie auch tatsächlich in die eigenen Werthaltungen integriert wird und auch außerhalb des einen Kontexts gelebt und angewendet wird. Je näher sich die verschiedenen Lebensbereiche sind, in welchen man diese und jene Werteorientierung anwenden kann, desto wahrscheinlich wird es, dass sie tatsächlich auch Kontext-übergreifend internalisiert wird, aber man kann dennoch kein Pauschalurteil darüber fällen.

Anhand diverser Studien (Vgl. Hoffmann, 2006a zit. in Hoffmann, 2008; Hoffmann, 2006b zit. in Hoffmann, 2008; Goncalves, 1998 zit. in Hoffmann, 2008) wird auch die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen bezüglich der Werteorientierungen ihrer SportlehrerInnen abgefragt und auch die Frage nach der Wahrnehmung von VereinstrainerInnen bezüglich der Wichtigkeit verschiedener Sozialisationsagenten für Kinder und Jugendliche erläutert. Die Beantwortung dieser Fragen stützt auch das Ergebnis der eigenen empirischen Forschung Hoffmanns (2008, S. 20). So schätzen VereinstrainerInnen den Einfluss des eigenen Handelns als sehr groß ein, wobei der Einfluss von SportlehrerInnen als sehr klein bis wenig bedeutend eingeschätzt wird. Dies korreliert auch in etwa mit den Ergebnissen, dass Kinder und Jugendlichen den eigenen TrainerInnen ebenso einen bedeutenden Einfluss zuschreiben, den SportlehrerInnen aber bedeutend weniger Einfluss nachsagen. Hier allerdings kann man auch die Differenz erkennen, dass TrainerInnen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen den Einfluss von Sportlehrkräften zumindest etwas anders gewichten. Während der zugeschriebene Einfluss von LehrerInnen seitens der TrainerInnen am letzten Platz rangiert, so sind diese bei

Kindern und Jugendlichen zwar noch immer nicht annähernd so wichtig wie Familienmitglieder oder die VereinstrainerInnen, aber rangieren auch nicht am letzten Platz. Somit ist zwar die Wahrnehmung, dass SportlehrerInnen zwar durchwegs pro-soziale Werthaltungen präferieren existent, aber der tatsächliche Einfluss von SportlehrerInnen auf den Wertbildungsprozess bei sportlich aktiven Kindern und Jugendlichen ist fraglich. Diese schätzen nämlich den Einfluss der TrainerInnen selbst höher ein. Der Grund warum VereinstrainerInnen dieses Ranking so angeben, könnte sein, dass sie jenen Sozialisationsagenten, welche ihnen bewusster sind auch eine höhere Bedeutung zuschreiben. So haben sie oftmals Kontakt zu den Eltern und Freunden der Schützlinge, sehen sich auch bewusst die mediale Berichterstattung über die jeweilige Sportart an und sind selbst auch SpitzensportlerInnen in einer Vorbildfunktion. Kinder und Jugendliche sehen die Medien und SpitzensportlerInnen als geringsten Einflussfaktor auf ihre Sozialisation – vielleicht auch deshalb, da diese für sie eher abstrakt sind und sie nicht wirklich Bezug dazu finden können.

Auch werden in den genannten Studien die Ziele des vereinsgebundenen Sportengagements der VereinstrainerInnen abgefragt. Hier ist sehr deutlich zu erkennen, dass TrainerInnen angeben, dass ihnen die Entwicklung des moralischen Verhaltens bei ihren AthletInnen sehr wichtig ist. Das Gewinnmotiv rangiert hierbei auf den hinteren Plätzen. Allerdings ist es auch fraglich, inwiefern dieses Antwortverhalten nicht auch auf sozial erwartetes Antwortverhalten zurückzuführen ist, da anhand weiterer Fragestellungen sich durchaus auch sehr ambivalente Haltungen von TrainerInnen zu z.B. Fouls als „Notbremse“ ausmachen lassen. VereinstrainerInnen geben zwar an, dass pro-soziale Werteorientierungen im Vereinssport sehr wichtig sind, handeln aber nicht immer danach. So sind die Orientierung am sportlichen Erfolg und am sportlichen Konkurrenzkampf doch so stark ausgeprägt, dass widersprechende Werthaltungen wie Fairness nicht immer auch wirklich zum Zug kommen (Hoffmann, 2008, S. 9).

Diese Ambivalenz der Werteorientierung von VereinstrainerInnen wird auch dadurch weiter aufgezeigt, dass auch die Sicht der AthletInnen auf das moralische Verhalten der TrainerInnen befragt wurden und auch in welche Richtung die Erwartungshaltungen der TrainerInnen gegenüber den jugendlichen SportlerInnen gehen – ob nun von Kindern und Jugendlichen erwartet wird, dass sie in jeder Situation fair sind oder ob auch durchaus erwartet wird, dass man sich am Sieg orientiert und somit auch einmal Verhaltensweisen zeigt, welche auf Leistungs- und Erfolgsorientierung schließen lassen. Der Einsatz von Verhaltensweisen, welche zum Sieg des Teams führen, welche aber nicht fair sind, wird von TrainerInnen nicht völlig abgelehnt. Auch, dass der/die SchiedsrichterIn als Erstinstanz des Spielverlaufes anerkannt wird ist bei VereinstrainerInnen nicht immer der Fall. Sie

erwarten dies zwar von ihren AthletInnen, aber anerkennen oftmals selbst nicht die Entscheidungen der SchiedsrichterInnen. Daraus kann geschlossen werden, dass TrainerInnen zwar schon prosoziale Werthaltungen zugeschrieben werden, diese aber durchaus auch in Wettkampfsituationen zugunsten des Leistungsanspruches auch weniger wert sein können und hier weniger soziale Verhaltensformen nicht per se abgelehnt werden (Hoffmann, 2008, S. 19).

Auch kann man anhand der Studie Hoffmanns (2008, S. 20) erkennen, dass Kinder und Jugendliche, welche in Sportvereinen aktiv sind, durchaus auch sehr stark das Leistungs- und Erfolgsmotiv präferieren, wobei TrainerInnen zumindest am Papier angeben, dass ihre vordergründigen Ziele das motorische Lernen und die Ausbildung moralischer Verhaltensweisen sind.

Auch andere AutorInnen kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Freeman et al., 2013), wobei auch sie in ihrer Einleitung annehmen, dass ausgehend von älteren Studienergebnissen (Vgl. Lee, 1996 zit. in Freeman et al., 2013; Lee & Balchin, 1996 zit. in Freeman et al., 2013) SportlehrerInnen eigentlich einen großen Einfluss auf die sportiven Werte von AthletInnen haben *sollten*. Generell würde dies auch die Theorie Banduras (1977) treffen, welche soziales Lernen am Modell beschreibt und somit die Möglichkeiten der Wertevermittlung an Kinder und Jugendliche durch Vorbildwirkung von Sportlehrkräften bejahen könnte. So könnten SportlehrerInnen, dadurch, dass sie eben nicht nur motorische Fertigkeiten vermitteln sollen, sondern auch soziale und werteorientierte Verhaltensweisen *vorleben* sollen, eine bedeutende Rolle in der Wertevermittlung spielen. In dieser Studie wurden die ProbandInnen nicht anhand ihres Sportengagements in einem Sportverein gewählt, sondern es wurden Schulkinder und SchulsportlehrerInnen ausgewählt, welche allesamt nach ihren Wertepreferenzen und der Frage nach dem Einfluss der verschiedenen Sozialisationsagenten im Hinblick auf ihre sportiven Werte befragt wurden.

In der Ergebnisdarstellung lässt sich erkennen, dass jene SchülerInnen, welche auch außerhalb der Schule sportliches Engagement in einem Verein aufweisen, wiederum den Einfluss der SportlehrerInnen auf ihr eigenes Wertesystem als relativ gering bewerten. So nimmt an dieser Stelle der/die TrainerIn allerdings den ersten Platz ein. Allerdings lässt sich auch erkennen, dass die Wertestrukturen von SportlehrerInnen mit jenen ihrer SchülerInnen sehr stark miteinander korrelieren, wobei wiederum bestimmte Werte nicht als absolut gleichbedeutend eingeschätzt werden. Außerdem lässt sich anhand dieser Studie auch ein situativer Unterschied der Werterankings bei SportlehrerInnen ausmachen. So sind im Kontext des Unterrichts andere Werte wichtiger als im Kontext des eigenen Sportengagements. Im Setting des Sportunterrichts sind LehrerInnen vor allem die Werte des guten „Sportsgeistes“, der Fairness, des Vergnügens und der persönlichen und

individuellen Leistungserbringung wichtig. Im Kontext des eigenen Sportengagements reihen Sportlehrkräfte ihre priorisierten Werte so: Selbstverwirklichung vor Regelerorientierung vor Vergnügen vor gutem Sportsgeist (Freeman et al., 2013, S. 179ff.).

Im Vergleich zur Studie von Hofmann (2008) kann man hier erkennen, dass Kinder und Jugendliche, welche außerhalb der Schule sportlich aktiv sind und vereinsgebundenes Sportengagement zeigen, ihre TrainerInnen immer vor den SportlehrerInnen sehen, wenn es darauf ankommt eine Reihenfolge des wertebezogenen Einflusses aufzustellen. Allerdings kann man auch erkennen, dass Kinder und Jugendliche ihren TrainerInnen und ihren SportlehrerInnen wiederum auch andere Werteorientierungen zuschreiben. So kann man bei Freeman et al. (2013, S. 184) sehen, dass Erfolgsorientierung und Gewinnen bei SportlehrerInnen und SchülerInnen eigentlich wenig wichtig sind.

Bewegung und Sport sind also in sich differenzierte Systeme, welche allesamt aufgrund ihrer Struktur unterschiedlichen Werteorientierungen unterliegen. Je nachdem wie stark die Strukturen aufgebaut sind, so stark ist auch der Einfluss der verschiedenen Wertestrukturen auf die jeweiligen AkteurInnen in diesen Systemen. Im öffentlichen Diskurs haben sich mehrere Werteorientierungen ergeben, welche oftmals als genuin sportliche Wertebezüge aufgefasst werden (Fairness, Leistung, etc.) und welche in den sportlichen Strukturen und Systemen zumindest verfolgt werden *sollten*, was aber auch nicht immer der Fall ist. Das Fällen von Pauschalurteilen bezüglich der Wertestrukturen in den jeweiligen sportiven Kontexten ist somit nicht möglich, da neben den sportiven Strukturen auch immer die Personen im jeweiligen Umfeld eine tragende Rolle spielen. So prägen LehrerInnen, TrainerInnen und FreundInnen die eigene Werteorientierung mit, wobei unterschiedlichen Personengruppen auch eine unterschiedlich starke Wirkung zugeschrieben wird. Folgt man den Ergebnissen diverser Studien, so spielen vor allem jene Personengruppen eine große Rolle, mit welchen Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule zu tun haben. Von den SchülerInnen selber werden den schulischen Lehrkräften weniger große Einflussmöglichkeiten zugesprochen, was sich vielleicht darauf zurückführen lässt, dass die Schulpflicht nichts anderes als den Schulbesuch übrig lässt und man sich in der Freizeit durchaus aussuchen kann mit welchen Personen man sportlich aktiv ist.

Zusammenfassend beschäftigt sich Kapitel 5 mit den systemischen Überlegungen zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen und deren Ausdifferenzierungen. Die jeweiligen Subsysteme tragen hier eine große Bedeutung, da sie auch jene Strukturen vorgeben, welche auch wertevermittelnd sind. Der Sport als Gesamtsystem muss in sich heterogen betrachtet werden, da es nicht nur einen Sport gibt, sondern sich dieser in

unterschiedliche moderne Settings gliedert. Gesundheitssport unterliegt einer anderen wertevermittelnden Struktur als der Leistungssport oder der Schulsport, welcher wiederum im Spannungsfeld zweier Systeme – dem Sport und dem System der Erziehung – steht. Auch wurden zwei exemplarische Werte erläutert, welche im wissenschaftlichen Diskurs oftmals als dem Sport genuin zugeschrieben werden – der Wert der Leistung und der Wert der Fairness.

5. Wertedifferenzen in den Sportsystemen

Die folgenden Kapitel werden sich nun mit den eingangs näher erläuterten Forschungsfragen beschäftigen. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Differenzierung unterschiedlicher sportiver Systeme. Anhand dieser Systeme sollen die Werteorientierungen der unterschiedlichen ProtagonistInnen und der Systemstrukturen generell dargestellt werden. Es herrscht hier die Prämisse, dass eben jene unterschiedlichen Systeme auch unterschiedliche Werteorientierungen mit sich bringen, da die individuellen und sozialen Zuschreibungen hier sehr unterschiedlich sind. Ob und inwiefern hier nennenswerte Unterschiedlichkeiten herrschen, gilt es eben in den folgenden Kapiteln zu erfassen. Die Herangehensweise zu den verschiedenen Sportstrukturen kann wiederum aber nicht absolut gleichartig sein, da oftmals auch die Forschungsergebnisse und die Literatur zu den unterschiedlichen Systemen nicht gleichartig sind. Im Falle der Sportstrukturen der Schule und des vereinsbasierten Sports wird hier eher auf Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Wertefragebögen zurückgegriffen. Anhand derartiger Fragebögen versucht man die Wertepreferenzen der jeweiligen ProtagonistInnen zu erfassen. Aber nicht nur empirische Untersuchungen sind von Bedeutung, da auch die jeweiligen sozialen und philosophischen Erwartungskriterien sehr stark mithineinfließen. Dadurch werden auch sehr viele Aufsätze zum Thema der Werteorientierung in den sportiven Systemen verwendet um das Bild ganzheitlicher abrunden zu können.

Informelle Sportsysteme und deren Werteorientierungen werden am Schluss erläutert, da man in diesem Bereich weniger auf Forschungsergebnisse anhand von Wertefragebögen, etc. zurückgreifen kann, sondern sich eher mit Motivationsstudien, Interviews und informellen Strukturen auseinandersetzen muss und die Herangehensweise somit auch etwas anders ist.

5.1. Werteorientierung im Schulsport – können die hehren Ziele auch verwirklicht werden?

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Werte in der schulischen Praxis aber auch in der Theorie und der schulsportlichen Legitimation verwendet werden und ob diese Werte und die Vermittlung eben jener auch in die Tat umgesetzt werden kann bzw. in diesem Rahmen auch Früchte tragen kann. Um Antworten auf eben diese Fragen geben zu können, muss man sich zuallererst auch einmal ansehen, welche Werte überhaupt in der Schule vermittelt werden sollen und welche Rolle dabei der Schulsport einnimmt. Auch die Rolle der verschiedenen ProtagonistInnen soll eingehend erläutert werden: hier werden

Studienergebnisse herangezogen, welche sowohl die Werteorientierungen der Lehrkräfte aber auch der SchülerInnen (und die Veränderungen der moralischen Verhaltensweisen über gewisse Zeitspannen), behandeln und analysieren.

5.1.1. Lehrpläne und der sportpädagogische Diskurs aus Sicht der Wertevermittlung

Die schulische Legitimation erfolgt über die Lehrpläne, welche vom Bundesministerium für Bildung und Frauen erarbeitet und auch herausgegeben werden. Hier werden eben jene Vorgaben verschriftlicht, welche für den Unterricht an Schulen einzuhalten sind, bzw. auch jene Freiräume beschrieben, welche sich Lehrkräfte in ihrer schulischen Praxis herausnehmen können. Generell kann man in den Lehrplänen auch unterschiedliche Wertvorstellungen erkennen, welche sehr zahlreich in den verschiedenen Teilen enthalten sind. Die herangezogenen Lehrpläne sind jene Lehrpläne, welche sich mit den Inhalten der allgemein bildenden höheren Schulen befassen. Auch werden die fachspezifischen Lehrpläne für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport – hier wiederum mit den beiden Ausprägungen der Unter- sowie auch der Oberstufe – herangezogen:

Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen. (SchOG § 2; BGBl. Nr. 277/2004, *zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 175/2015*)

Liest man den allgemeinen Teil des Lehrplans für die AHS-Oberstufe, so wird direkt der pädagogisch-erzieherische Auftrag der Schule klar, indem angegeben wird, dass SchülerInnen im Kontext des schulischen Unterrichts auch Werte vermittelt werden sollen, wobei hier noch nicht wirklich konkretisiert wird, welche Werte dies sein sollen. Einzig wird darauf hingewiesen, dass schulischer Unterricht SchülerInnen zu einer emanzipatorischen Kritikfähigkeit befähigen soll, wobei dadurch auch wiederum Werte verfolgt werden, welche in die Kategorie der „Openness to change“ und der „Self-Transcendence“-Werte gestellt werden *können*. Den Punkt der Selbstständigkeit und der kritischen Reflexion kann man hier in die erste Kategorie geben, wobei man die soziale Orientierung in die zweite Kategorie stellen könnte. Soziale Verantwortung, Solidarität, sowie auch individuelle

Emanzipation sind drei der Grundwerte, welchen das österreichische Schulsystem nachgehen muss.

Die Werteorientierung wird aber in den Lehrplänen durchaus auch weitergetragen, wobei im Teil der Leitvorstellungen des allgemeinen Teils des AHS-Lehrplans (BGBl. Nr. 277/2004) durchaus deutliche Erziehungsziele der Schule angegeben werden:

- Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sind in den Lehrplänen sehr stark verankerte Grundprinzipien und –werte, welche oftmals Erwähnung finden. Im schulischen Unterricht soll eben auch diese Wertorientierung anhand mehrperspektivischer Mitteln und Methoden Heranwachsenden vermittelt werden, wobei dieses Thema nicht nur Mädchen vorenthalten bleiben darf, sondern vor allem auch Buben sehr stark näher gebracht werden soll.
- Ein weiterer Grundwert ist jener der Weltoffenheit. Durch eine gewisse geistige Öffnung gegenüber nicht nur anderen Menschen, sondern auch Lebensplänen und –zielen, sollen SchülerInnen anhand des schulischen Unterrichts bzw. des Umgangs miteinander in der Schule (egal ob dies nun der Umgang zwischen SchülerInnen oder auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ist) lernen, dass Respekt, gegenseitige Achtung und pro-sozialer Umgang miteinander erstrebenswerte und verfolgbare Grundwerte und –ziele sind. Dieses Moment wird im Lehrplan noch weiter ausgeführt wenn die „Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden“ (BGBl. Nr. 277/2004, S. 3) erwähnt wird.
- Neben grundlegenden pro-sozialen Werten, werden aber auch demokratische Werteorientierungen in den Lehrplänen dezidiert angesprochen: so wird auch hier die demokratische Partizipation Aller und damit auch das Anhören unterschiedlichster Meinungen, in einem sehr starken Maße gefordert, wobei hier auch im selben Atemzug wiederum die Emanzipation des einzelnen Individuums als Grundlage für eine demokratische Partizipation genannt wird (BGBl. Nr. 277/2004, S. 2).

Neben diesen Leitvorstellungen, welche durchaus allesamt auch wiederum bestimmte Werte mit sich tragen, werden auch sogenannte Bildungsbereiche festgemacht. Diese Bildungsbereiche sollen den SchülerInnen Orientierung bieten, welche fünf Bereiche für eine „gute“ Allgemeinbildung wichtig sind, wobei hier wiederum auch Ziele formuliert werden, welche wiederum gewissen Wertvorstellungen unterliegen (BGBl. Nr. 277/2004, S. 4f). Neben den schon genannten Wertorientierungen an Solidarität, Toleranz,

Gleichstellung der Geschlechter und genereller gesellschaftlicher Egalität, werden hier drei weitere Wertvorstellungen genannt: der Wert der Nachhaltigkeit, welcher im Bildungsbereich Natur und Technik verfolgt wird; der Wert der Selbstverwirklichung, welcher in den Bildungsbereichen vor allem im Kontext der Kreativität und Gestaltung genannt wird; der Wert der psychischen und physischen Gesundheit, welcher vor allem durch Bewegung und Sport in der Praxis aber auch durch theoretische Gesundheitsthemen vermittelt werden soll.

Eben diese allgemeinen Teile der Lehrpläne bieten einen guten ersten Überblick darüber, welchen Wertvorstellungen in der Schule nachgegangen werden soll und auch muss. Die Ausführungen in den allgemeinen Teilen der Lehrpläne lassen zwar durchaus auch schon erkennen, in welchen Schulfächern, welche Wertvorstellungen sehr gut und am eindeutigsten zu vermitteln sind, sind aber dennoch dafür gedacht, dass generelle Unterrichtsprinzipien und Erziehungswerte fachunabhängig in der Schule vermittelt werden sollen.

Der fachspezifische Lehrplan für Bewegung und Sport in der AHS-Oberstufe (Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe, 2004) legt in Bezug auf die zu vermittelnden Werte allerdings ein etwas anderes Bild dar. Die schon erwähnten Wertorientierungen, sind zwar universelle Prinzipien, welche im gesamten schulischen Unterricht vermittelt werden sollen, aber fachspezifische Unterscheidungen sind hier dennoch auch zu treffen, da die Eignung der Fächer für bestimmte Wertorientierungen durchaus auch unterschiedlich ist. Werten, welchen man bei der Lektüre des AHS-Lehrplanes für BuS in der Oberstufe, sehr schnell über den Weg läuft sind jene der Leistung, der Gesundheit, des Vergnügens, der Kooperation und der Fairness (Lehrplan BuS Oberstufe, 2004, S. 1).

Leistungswerte werden im Lehrplan aber auch sehr differenziert betrachtet, da einerseits auf die reine motorische Verbesserung und somit auch die körperliche und sportmotorische Leistungsfähigkeit Bezug genommen wird, andererseits aber auch auf die Kritikfähigkeit gegenüber dem Prinzip des Leistens und der Leistung nicht vergessen wird. „Eine angestrebte Leistungssteigerung hat sich an von Schülerinnen und Schülern eigen- und mitbestimmten, aber auch an fremdbestimmten Leistungsmaßstäben zu orientieren.“ (Lehrplan BuS Oberstufe, 2004, S. 3). Leistung wird somit nicht nur unter dem Output des Erfolges gesehen, sondern auch selbstbestimmt und individuell betrachtet. Dadurch wird, zumindest im Lehrplan, der Blick weg vom reinen Leistungs- und Wettkampfsport genommen und auf selbstaufgelegte Leistungshürden gewendet. Es wird also hier auch sehr stark versucht bezüglich der unterschiedlichen Wertorientierungen Differenzierungen anzustellen und eine gewisse Mehrperspektivität hineinzubringen – für die einen bedeutet Leistung das Reüssieren im Wettkampf mit dem resultierenden Erfolg und für die anderen

bedeutet Leistung das Erreichen selbst gesteckter Ziele, welche vielleicht gar nichts mit öffentlichem Erfolg zu tun haben.

Ein Wert, welcher im allgemeinen Teil des AHS-Lehrplans nicht vorkommt, ist jener des Vergnügens und der Freude. So ist der intrinsisch motivierte Spaß an der Bewegung und am Sport eine im Lehrplan vorgeschriebene Bildungs- und Lehraufgabe (Lehrplan BuS Oberstufe, 2004, S. 1). Das Vergnügen an der Bewegung ist hier allerdings auch wiederum mit weiteren Faktoren gekoppelt, welche ebenso auch funktionalisierend wirken können: einer positiven Einstellung zum eigenen Körper, Festigung der Motivation zum Sport, Kreativität und Selbstentfaltung durch und im Sport. Weitere Ausführungen zur intrinsischen Sport- und Bewegungsmotivation lassen sich aber auch hier nicht finden. Spaß und Vergnügen kann man somit, zumindest was die Lehrpläne anbelangt, als eher stiefmütterlich behandelt betrachten. Bewegung und Sport wird hier eher als funktionalisierendes Mittel angesehen, wobei die Motivation zum und durch Sport in den Lehrplänen somit eher eine extrinsisch betrachtete ist: Bewegung und Sport als Mittel um diverse Bildungsziele zu erreichen.

Zwei dieser weiteren Bildungsziele, welche im Lehrplan angegeben werden sind jene der Kooperation und der Fairness. SchülerInnen sollen somit laut Lehrplan erleben und auch erwerben wie man im Umgang mit anderen Menschen pro-soziale Verhaltensweisen an den Tag legt um einen konstruktiven Umgang miteinander gestalten zu können. Positiver und wertschätzender Umgang, welcher an „Self-Transcendence“-Werten orientiert ist, stellt somit auch für den Sportunterricht einen der grundlegenden Eckpfeiler dar (Lehrplan BuS Oberstufe, 2004, S. 1).

Lehrpläne stellen auch ein Mittel dar, um Schulsport und generell schulische Erziehung zu legitimieren, da sie auf die positiven Lernchancen für Heranwachsende Bezug nehmen und sich somit auch als gesellschaftliche Erziehungsinstitution darstellen. Wie in den Lehrplänen erläutert wird ist nicht nur der reine Erwerb von Wissen oder von sportmotorischen Fertigkeiten in der Schule anzustreben, sondern eine ganzheitliche Erziehung, welche somit auch der Vermittlung von grundlegenden pro-sozialen Werten nachgehen muss. Sportlehrkräfte haben die Aufgabe, dass sie abseits vom reinen sportmotorischen Training auch das moralische und ethische Verhalten ihrer SchülerInnen in eine konstruktive Richtung lenken, ihnen alternative Handlungsmöglichkeiten zu unsozialen Verhaltens- und Denkweisen aufzeigen und auch bei groben Fällen richtungsweisend einlenken. Das hehre Ziel muss dabei sein, dass man versucht Kindern und Jugendlichen derartige Werthaltungen so vermittelt, dass auch eine Internalisierung pro-sozialer Wertorientierungen über die Schule hinaus möglich gemacht wird bzw. durch die SchülerInnen selbst auch angestrebt wird (Mountakis, 2001, S. 102). Harvey, Kirk und

O'Donovan (2013, S. 41) erwähnen ebenso, dass die Annahme, dass sportives Handeln den Charakter bilde schon seit jeher eine der legitimierenden Annahmen für den Schulsport gewesen sei. Pro-soziale Wertebezüge und genuin gutes moralisches Verhalten sportiven Handeln zuzuschreiben wird aber auch hier als sehr problematisch betrachtet, was aber auch als eine weitere Legitimierung von Schulsport gesehen werden kann, da gerade der schulische Sportunterricht – ganz im Gegensatz zum Vereinssport – dazu auch verpflichtet ist derartiges moralisches Verhalten zu fördern und gegebenenfalls als Korrektiv einzugreifen. Sportlehrerinnen haben unter anderem die Aufgabe, dass sie ihre SchülerInnen dazu auffordern mediale Sportinszenierung und jene Role-Models, welche nicht immer moralisches Verhalten an den Tag legen, auch kritisch zu betrachten und Bewegung und Sport nicht ausschließlich aus den Wertebezügen des medialen Hochleistungssports betrachten sondern auch alternative sportliche Werteorientierungen kennenlernen.

Gerade durch diese Öffentlichkeit in der sportlichen Inszenierung, mit welcher Heranwachsende auch permanent konfrontiert werden, ist es von umso größerer Bedeutung, dass Sportlehrkräfte sich eben auch die Zeit dazu nehmen, dass mögliche negative Wertebezüge und moralische Verhaltensweisen im Sportunterricht benannt, analysiert, kritisiert werden und diesen eben auch Alternativen gegenübergestellt werden, wobei auch deren Vorteile genannt werden sollten. In diesem Kontext müssen sich Sportlehrkräfte auch der eigenen Vorbildwirkung bewusst werden und hier auch mit einem positiven Beispiel vorgehen – ein Faktor, welcher eventuell nicht nur die Wirkung eines wertebezogenen Sportunterrichts steigert, sondern vor allem auch die Authentizität der Lehrkräfte steigert (Heidhorn & Welch, 2010, S. 16).

Das Element der pro-sozialen Verhaltensentwicklung und der pro-sozialen Werteorientierungen wird in der sportwissenschaftlichen Literatur auch oftmals damit in Zusammenhang gebracht, dass Kinder und Jugendliche durch das Einüben derartiger Verhaltensmuster auch dazu angeregt werden, konstruktive Grundhaltungen auch über den Sport hinaus anzuwenden und ihre Grundhaltungen zu integrieren und internalisieren. Somit sollen eben jene Kompetenzen, welche im Sport eingeübt werden auch in auf andere relevante Bereiche des Lebens übertragen werden. Diese angenommene Transferleistung stellt somit ebenso ein Mittel der Legitimation für Sportunterricht und vor allem auch *erziehenden* Sportunterricht dar (Bähr & Gröben, 2009, S. 93f).

Ommo Grupe (2000, S. 113ff) nennt als weiteres wesentliches Element für den erziehenden Sportunterricht, dass schon alleine aufgrund der Struktur des schulischen Sportunterrichts alle SchülerInnen daran teilnehmen müssen, außer sie haben triftige Gründe um sich davon freustellen zu lassen. Diese Anwesenheitspflicht und die Orientierung an den Lehrplänen

machen es notwendig nicht nur motorische Fertigkeiten zu erwerben bzw. seitens der Lehrkräfte anzubieten, sondern auch eine ganzheitliche (auch philosophische) Bildung (und nicht Ausbildung) ermöglichen zu können. Neben dieser Bildung in welcher auch Werthaltungen der jeweiligen Gesellschaft vermittelt werden sollen und müssen, hat der Sport auch schon alleine aufgrund seiner Stellung als Kulturgut in der Gesellschaft eine Legitimation in der schulischen Unterrichtskultur. Allerdings ist hier auch der kritische Umgang mit dieser Sportkultur ein wichtiges Gut, wobei wiederum emanzipatorische Werthaltungen verfolgt werden. Aber nicht nur die erzieherischen Maßnahmen sind in seinen Legitimationen von Bedeutung – die Entwicklung persönlicher und individueller Sinnmuster durch Bewegung und Sport spielen hier ebenso eine tragende Rolle, wobei auch wiederum das Individuelle innerhalb dieser Sinnmuster betont werden muss. Bewegung und Sport haben für unterschiedliche Menschen unterschiedliche Sinnbezüge und Funktionsweisen.

In Bezug auf die unterschiedlichen Sinnbezüge kann man im wissenschaftlichen Diskurs in extrinsische und intrinsische Sinnmuster differenzieren. Der Lehrplan gibt zu einem großen Teil eine sehr stark extrinsisch-funktionalisierende Weise des Sportunterrichts dar. Hier wird der Sportunterricht dazu verwendet um Ziele außerhalb des Sports zu erreichen: Gesundheit, pro-soziale Werthaltungen, eine demokratische Gesinnung, Gleichstellung der Geschlechter, Erfolg, etc. All diese Sinnbezüge, dessen große und wichtige Bedeutung keinesfalls negiert werden soll und darf, sind aber Ziele, welche durch Bewegung und Sport erreicht werden sollen (bzw. soll der Sportunterricht ebenso wie andere Schulfächer dazu beitragen). Bewegung und Sport wird hier als Mittel zum Zweck verwendet um diese Güter (mit-)erreichen zu können. Intrinsische Motivation zur Bewegung und zum Sport wird in der schulischen Legitimation des Schulsports nur sehr stiefmütterlich behandelt, da dieser Punkt nur sehr kurz angeschnitten wird: „Schülerinnen und Schüler sollen über vielfältiges Sporttreiben Freude an der Bewegung erleben durch: (...)“ (Lehrplan BuS Oberstufe, 2004, S. 1).

Vergnügen, Freude und Spaß an der Sache treten somit in den Hintergrund, da der pädagogische Auftrag von Lehrkräften eben auch über das reine Vermitteln von Freude und Vergnügen hinausgeht. Bildung – und die kritische Auseinandersetzung mit der sportiven Kultur und deren Ausprägungen, sowohl gesellschaftlichen als auch individuellen – muss und kann nicht immer nur Spaß und Vergnügen bereiten, sondern ist auch von einem gewissen Maß an Arbeit gebunden.

Dennoch ist das Moment des reinen Vergnügens an der Bewegung und am Sport ebenso in den Unterricht mithineinzubringen, da gerade dieses Moment Menschen am ehesten an Bewegung und Sport bindet (auch über die Schule hinaus), was ja ebenso eine im Lehrplan

verfolgtes Ziel darstellt – Stichwort: lebensbegleitendes Sporttreiben (Lehrplan BuS Oberstufe, 2004, S. 1). Die Positionen in dieser Debatte pendeln hier immer wieder zwischen zwei Extrempositionen: einerseits wird in der sportwissenschaftlichen Literatur das Element des Vergnügens als unzureichend betrachtet (Placek, 1983 zit. in Pringle, 2010, S. 122; Guedes, 2007 zit. in Pringle, 2010, S. 122; Tinning, 2000 zit. in Pringle, 2010, S. 123; Siedentop, 1994 zit. in Pringle, 2010, S. 123) um eine gute Legitimation darzulegen, einerseits wird das Moment des intrinsischen Vergnügens durchaus auch als eines der Hauptziele des Sportunterrichts genannt (Burrows, 2005 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 19; Morgan, 2006 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 19; Hawkins, 2006 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 19; Pringle, 2010; Wright, 2004, S. 149 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 19).

Einer der Hauptvertreter dieser Position ist auch Scott Kretchmar (1994, S. 121 zit. in Devine & Telfer, 2013, S. 19), welcher meint, dass wenn man Bewegung und Sport aus einer funktionalisierenden Perspektive betrachtet und auch unterrichtet, man sehr leicht der Gefährdung auflaufen kann, dass man das Elementare des Sports – die Spannung, die Freiheit, das Abenteuer und das Spiel – sehr leicht aus den Augen verlieren kann und somit dem/der Sporttreibenden auch die Motivation dazu nehmen kann.

Dabei negiert Kretchmar extrinsische Werthaltungen und Motivationen gegenüber dem Sporttreiben zwar nicht und hält deren Bedeutung für den schulischen Sportunterricht sogar fest, aber erweitert eben dieses Bild um den intrinsischen Faktor. In der schulischen Sportpraxis ist es sehr wohl wichtig pro-soziale Verhaltensweisen zu fördern und somit auch altruistische Werthaltungen zu vermitteln, aber es ist auch von Bedeutung „Self-Enhancement“ und „Self-Direction“-Werte zu verfolgen, welche Heranwachsende dazu einladen Bewegung und Sport aus sich heraus zu betreiben. Dabei erweitert er die Liste von Gründen für qualitativen Sportunterricht (die ersten 10 Gründe sind allesamt extrinsisch motiviert und beschäftigen sich mit der Erhaltung einer guten Gesundheit, dem Beibehalten eines lebensbegleitendem Sporttreiben, etc.) um 10 weitere Punkte (Kretchmar, 2006, S. 6):

- Bewegung und Sport macht Spaß
- BuS bedeutet Vergnügen
- BuS schafft Identitäten
- BuS schafft Spielräume
- BuS schafft persönliche und individuelle Sinnbezüge

Die weiteren fünf Punkte sind an dieser Stelle im englischen Original wiederzugeben, da die deutsche Übersetzung, der Meinung des Autors dieser Arbeit nach, nicht die volle Bedeutung wiedergibt, da man hier mehrere Punkte im Deutschen zusammenfassen könnte:

- The freedom to express
- The freedom to explore
- The freedom to discover
- The freedom to invent
- The freedom to create

Der Unterricht in Bewegung und Sport hat also die Aufgabe sich simultan mehreren Zielen zu widmen: einerseits sollen Gesundheitswerte, demokratische Werte, pro-soziale Werte, altruistische Werte, solidarische Werte, etc. vermittelt werden, andererseits aber ebenso subjektbezogene Werte wie eben Vergnügen, intrinsischer Leistungswille, Spaß, etc. Gerade diese subjektbezogenen Werteorientierungen tragen auch sehr stark dazu bei, dass die Lebensqualität gesteigert werden soll. Mit diesem intrinsischen Leistungswillen und dem Willen motorische Fertigkeiten zu erwerben, wird auch die Möglichkeit von Menschen gestärkt aktiver am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren, da nach Kretchmar (2006, S. 8) aktive Partizipation am Leben vor allem auch erst dann wirklich ermöglicht wird, wenn man sich vom „modernen sitzenden Lebensstil“ wegbewegt (!) und mit der Umwelt aktiv und bewegend auseinandersetzt und sie sich aneignet.

Um die identitätsstiftende Wirkung des Sports exemplarisch darzustellen gibt er die Antworten zweier Schüler zum Thema Laufen wieder:

From all the fitness activities available, I choose running. It provides a break in my day. Also I know, it is good form e. In phys ed we did it twice a week, and we are supposed to keep it up the rest of our lives. (Kretchmar, 2006, S. 8)

Und:

I *am* a runner. Running i spart of my life. My day is not complete unless I get in my run. Running, for me, is not a chore. It is just something I do. I guess it i spart of who I am. (Kretchmar, 2006, S. 8)

Recht einfach lassen sich bei beiden Aussagen unterschiedliche Werthaltungen hinter dem eigenen Sportengagement ausmachen. Die eine befasst sich mit einer guten Gesundheit und ist somit auch eher extrinsisch motiviert, wobei sich die andere durch das

Sportengagement selbst ausmacht – hier ist eine Wertorientierung an Spaß und Vergnügen, oder vielleicht auch Leistung auszumachen. Werthaltungen lassen sich somit nicht nur aus dem Verhalten schließen, da ein und dasselbe Verhalten durchaus anders motiviert sein kann. Die erste Antwort lässt zudem auch die Vermittlungsart des Sportengagements erkennen: Sporttreiben um ein Ziel außerhalb des Sports zu erreichen.

Pringle (2010, S. 123) erwähnt dabei, dass es in den meisten Staaten Usus sei, dass durch Lehrpläne extrinsische Ziele verfolgt werden, deren Bedeutung er auch anerkennt, aber gleichzeitig auch – ähnlich wie Kretchmar (2006) – das Spiel und somit auch die Bewegung seiner selbst willen wieder etwas mehr in den Fokus rücken will. SchülerInnen auch diese Sinnperspektive aufzuzeigen, sei eine der wirkungsvollsten Möglichkeiten um Heranwachsende zu einem lebenslangen Sporttreiben zu motivieren. Menschen, welche sportliche Angebote wahrnehmen, weil diese ihnen einfach Vergnügen bereiten, werden wahrscheinlich auch außerhalb des schulischen Umfeldes Sport betreiben und diesen auch über die Schulzeit hinaus beibehalten. Dabei ist auch ein gewisser Leistungswille und Leistungswert von Bedeutung: so schreibt Stothart (2005, S. 98f zit. in Pringle, 2010, S. 124), dass die reine Freude am motorischen Lernen und Leisten, welche durchaus auch dazu motivieren kann, im Vergleich mit anderen Menschen, das eigene Leistungsniveau zu heben, *leider* kaum Gehör in den Lehrplänen findet. Innerhalb dieser Positionierung zu der Legitimation des Schulsports lassen sich auch recht hedonistisch anmutende Positionen ausmachen. Morgan (2006 zit. in Pringle, 2010, S. 127) meint so zum Beispiel, dass es der Sinn des Lebens sei, jene Dinge zu erreichen, welche man erreichen *müsse*, um in weiterer Folge das tun zu können was man auch wirklich aus sich heraus machen *will*. So springt auch er dafür in die Bresche um den Sport und somit auch den Sportunterricht als genuin autotelisch zu betrachten, da damit das höchste Ziel verbunden sei um bedeutende und erinnerungswerte Erfahrungen zu machen.

Pringle (2010, S. 129), welcher zwar – wie schon erwähnt wurde – durchaus eher eine intrinsische Wertorientierung durch den Sportunterricht vermittelt sehen will, anerkennt aber auch, dass die Vermittlung von Spaß, Freude und Vergnügen nicht ausreichend ist um Sportunterricht auch *wertvoll* gestalten zu können. Dies wird damit begründet, dass Kinder und Jugendliche schlicht und einfach nicht allesamt die gleiche Freude an Bewegung und Sport empfinden werden können, weshalb man auch erwähnen muss, dass eben jene Legitimationen des Sportunterrichts, fast immer von Menschen getätigt werden, welche sich auch tatsächlich am Sport erfreuen können und sich auch zu einem großen Teil mit diesem identifizieren. Um hier ebenso auch Wertebezüge für Heranwachsende herstellen zu können, welche eben nicht die gleiche Freude daran empfinden, sind extrinsische Wertorientierungen notwendig. So kann Bewegung und Sport, vor allem in der Schule, auch

dazu beitragen, dass sehr stark negative Befindlichkeiten ausgelöst werden, wenn es zu isolierenden Verhaltensweisen von MitschülerInnen gegenüber einzelnen SchülerInnen kommt, da diese vielleicht nicht dieselben sportiven Vorerfahrungen mitbringen würden und somit im Schulsport eventuell eine Außenseiterrolle einnehmen könnten. Genau derartigen Situationen soll und muss der Sport durch Werteerziehung und die Vermittlung von moralischem Verhalten entgegenwirken und thematisieren.

Auch Harvey und Donovan (2013, S. 770) attestieren, dass Sportlehrkräfte von sich aus immer eine positive Werthaltung gegenüber Bewegung und Sport haben müssten um den Unterricht auch wirklich authentisch gestalten zu können. Dabei sei es aber eben auch gefährlich, dass man annehmen würde, dass die eigenen Werthaltungen gegenüber Sport auch von allen SchülerInnen übernommen werden könnten.

Um dieses Nebeneinander der verschiedenen Denk- und Legitimationsschulen innerhalb der Sportpädagogik nochmals von der anderen Seite beleuchten zu können, soll nochmals die extrinsische Begründungsart und Werthaltung erläutert werden. Don Hellison (2012, S. 1ff) schreibt, dass Sport und der schulische Unterricht darin im Kern darin bestehe, dass man Heranwachsenden helfen sollte „gute“ Menschen zu bekommen sowie auch menschlichen Anstand und holistisch-ganzheitliche Entwicklungen zu fördern. So müssten durch das Fach Bewegung und Sport unbedingt moralische Grundeinstellungen wie Respekt vor sich selbst und vor anderen, Leistung und Kooperation mit anderen, Fairness, etc. vermittelt und auch eingeübt werden. Gerade durch eine solche Unterrichtsweise könne man auch Kindern und Jugendlichen, welche mit prekären Lebenssituationen zu kämpfen haben, in welcher pro-soziale Werteorientierungen wahrscheinlich weniger gelebt und vorgezeigt werden, aufzeigen wie man durch Bewegung und Sport sein Verhalten und Denken in eine Richtung verändert, welche das Miteinander konstruktiver und positiver gestalten könnte. Derartige Programme machen sich die Wirkkraft des Sports zu nutzen, um eben nicht nur Spaß und Vergnügen am Sport zu vermitteln, sondern auch einen wertvollen Umgang miteinander. Durch diese Wertevermittlung sollen Heranwachsende dazu verleitet werden kritisch ihre eigenen Wertorientierungen zu reflektieren und gegebenenfalls korrigierend eingreifen. Sinn und Zweck, vor allem in Programmen mit jugendlichen StraftäterInnen, etc. ist es den Heranwachsenden wiederum alternative und konstruktive Verhaltensweisen aufzuzeigen und es ihnen auch möglich zu machen, diese in ihr eigenes Leben – eben auch über den Sport hinaus – zu internalisieren (Hellison, 1990, S. 38).

Ein Punkt, dessen sich aber VertreterInnen beider Denkschulen einig sind ist, dass moralische Werteerziehung in der Schule, egal welche Werte hier auch immer vermittelt werden sollen und welches Modell man dazu benutzt, einer gewissen Anleitung benötigt.

Heidorn und Welch (2010, S. 16) postulieren, dass es Sportlehrkräften genuin ist, dass Werteerziehung im schulischen Bereich auch immer *bewusst* erfolgen sollte und muss. Dies benötigt zwar durchaus auch einer gewissen Reflexionsfähigkeit von LehrerInnen, welche sie sich aber durchaus auch im Zuge ihrer Ausbildung aneignen müssten. So muss man sich aus der Perspektive des/der Lehrers/Lehrerin auch bewusst sein, dass man ebenso wie diverse SportlerInnen in den Medien eine gewisse Vorbildwirkung hat, welche es auch zu erfüllen gilt. Wasser predigen und Wein trinken, sind hier wenig vorteilhaft, wenn SchülerInnen merken, dass man zwar selbst Fairness und pro-soziale Werte zumindest theoretisch vertritt, aber selber eben auch nicht danach handelt. Verhaltensweisen seitens der SportlehrerInnen, welche die eigene Werteerziehung unterminieren könnten, wären zum Beispiel das Bevorzugen diverser SchülerInnen, während man in Spielsituationen immer wieder auf faires Verhalten und Respekt gegenüber mahnt, oder auch eine eher sarkastische und respektlose Art Antworten zu geben.

Dabei darf der Zeitfaktor aber auch nicht außer Acht gelassen werden. Während viele Sportlehrkräfte zwar meinen, dass es nur schwer möglich ist den Spagat zwischen fertigungsorientierter und motorischer Entwicklung und eben einer ganzheitlichen Wertevermittlung zu schaffen, so sollten sich SportlehrerInnen dennoch die Zeit dazu nehmen, Verhaltensweisen in der Schule oder auch außerhalb der Schule (z.B. in den Medien) zu thematisieren und in einen wertorientierten Kontext zu stellen (Heidorn & Welch, 2010, S. 17).

Hier wird man zwar wahrscheinlich durchaus auch einen Kompromiss zwischen aktiver Bewegungszeit und Reflexionsphasen eingehen, aber dennoch kann man eine hohe aktive Bewegungszeit mit Wertevermittlung kombinieren. Möglichkeiten sind genug vorhanden wie man Sportarten auch durch andere Wertorientierungen vermitteln kann: modifizierte Spielformen und Regeländerungen sind allesamt Teil einer geplanten Wertevermittlung im und durch Sportunterricht (Heidorn & Welch, 2010, S. 17; Harvey, Kirk & Donovan, 2011, S. 43). Durch ebensolche Regelveränderungen kann man SchülerInnen dieselbe Sportart unter anderen strukturellen Bedingungen vermitteln. Harvey et al. (2011, S. 53) meinen ebenso, dass die bewusste Anleitung und das bewusste Vorleben und strukturelle Aufbauen von wertorientierten Sportstunden in der Schule unabdingbar sind, da die Annahme das Sport per se schon charakterfördernd sei, keine empirisch nachgewiesene ist bzw. sogar eher auch grundsätzlich falsch ist. Progressive Werteerziehung MUSS bewusst geschehen.

O'Neill (2009, S. 43) beschreibt aus seiner Lehrpraxis heraus, dass der Versuch Werteerziehung in den Sportunterricht zu implementieren erst dann gelang, sobald er diese auch wirklich bewusst und unter Einsatz von Reflexionsphasen in den Unterricht mit

einbezogen. Das alleinige Beharren auf der Vorgabe eines respektvollen Umgangs miteinander ist oftmals zu wenig um, den SchülerInnen Wertevermittlung auch tatsächlich *erfahrbar* zu machen. Strukturelle Veränderungen müssen hier geschaffen werden um das Klassenklima und somit auch die Orientierung an diversen Werten auch direkt erlebbar zu machen.

5.1.2. Wertevermittelnde Strukturen im Sportunterricht

Wie gerade vorher schon erwähnt wurde, ist es, um Werteerziehung auch wirklich initialisieren zu können unabdingbar nicht nur auf gutem moralischen Verhalten seitens der SchülerInnen zu bestehen, sondern auch seitens der Lehrkräfte gewisse Strukturen aufzubauen, welche auch dazu geeignet sind pro-soziale Werte erfahrbar zu machen. Das Beharren auf fairem Verhalten im Sportunterricht unter der Strukturen von wettkampforientierten Spielsportarten wird so zwar vielleicht in dem jeweiligen Moment zu einer Verbesserung verhelfen, aber in den meisten Fällen wahrscheinlich auch nicht sonderlich nachhaltig sein. Unter dieser Prämisse sollen einerseits auch die Einstellungen der SportlehrerInnen zu Wettkampf und auch zu demokratischer Gesinnung untersucht und analysiert werden. In Kapitel 4.3. wurde auf den Einfluss von Personen aus der jeweiligen sportiven Umgebung hingewiesen und angedeutet, dass für eine sinnvolle Wertevermittlung auch gute strukturelle Gegebenheiten und Vorbildwirkungen herrschen müssen.

Die Art und Weise der individuellen Werteorientierung der Lehrkräfte bedingt in weiterer Folge auch die Art und Weise wie und unter welchen Bedingungen Sportunterricht gestaltet wird und welche Mittel, Methoden und Lehrstile verwendet werden. Die Präferenz gegenüber extrinsischen Erziehungsstilen und Werteorientierungen gegenüber intrinsischen Erziehungsstilen und Werthaltungen wird auch die Wahl der Bewegungsaufgaben und Spiele verändern und bedingen. Doch, welche Haltung haben nun SportlehrerInnen zum Beispiel gegenüber einer gewissen Wettkampforientierung? Harvey und Donovan (2013, S. 765ff) gehen in ihrer Studie genau dieser Frage nach, da es auch im wissenschaftlichen Diskurs nicht eindeutig ist, welcher Orientierung ein Großteil des Sportunterrichts folgt – trotz der pädagogisch und auch gesetzlich-lehrplanbezogenen progressiv-ganzheitlich geforderten Charakterbildung. Theodoulides (2000, S. 177) erwähnt so zwar, dass der Sportunterricht gegenüber dem Wettkampf und Vereinssport eine bessere Eignung für eine pro-soziale Wertevermittlung hat, aber auch aufgrund der strukturellen und individuellen Gegebenheiten durch das Schulsystem und der Einstellungen der Lehrkräfte Sportunterricht auch sehr stark unter wettkampfbezogenen

Aspekten unterrichtet wird und somit die demokratische Werteerziehung eher unterminiert wird. Diese Moment kommt auch bei Harvey und Donovan (2013, S. 767) zum Tragen wenn sie schreiben, dass der oftmals eher am Wettkampf und am klassischen Sportartenkanon orientierte Sportunterricht im Endeffekt ebenso auch die Erfahrungen von SchülerInnen vorbedingt (wettkampforientierte Sportspiele oder kooperative und mehrperspektivische Bewegungsaufgaben) – dies oftmals schon alleine dadurch, dass der Wettkampf unter ausgebildeten oder angehenden Sportlehrkräften fast immer ein sehr wichtiges Moment gespielt hat oder auch spielt. Durch eine derartige Werteeinstellung seitens der Lehrkräfte werden aber im Endeffekt auch SchülerInnen, welche vielleicht weniger wettkampforientiert sind oder auch schon eher negative Emotionen mit dem Sportunterricht verbinden, weiter ausgeschlossen und isoliert. Durch die Vermittlung eines traditionellen und wettkampforientierten Sportartenkanon werden auch eher negative Verhaltensweisen bei motorisch geübteren SchülerInnen eher verfestigt (Ennis, 1999 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 769). Die Werteorientierung dahinter ist dann oftmals eher an sozialem Erfolg und Leistungswillen ausgerichtet, was per se nicht negativ ist (wie schon erläutert wurde ist es durchaus auch ein genuines Ziel des Sportunterrichts auch intrinsischen Leistungswillen seitens der SchülerInnen zu stärken), aber durchaus auch in negativem moralischen Verhalten enden kann. Angehende SportlehrerInnen haben zu einem großen Teil die Ansicht, dass Bewegung und Sport auch hauptsächlich aus kompetitiven Angeboten bestehe, was es auch sehr schwierig macht alternative Perspektiven in den Sportunterricht zu integrieren (Sofa, 2004 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 771). So werden auch die Termini der Bewegung und des Sports oftmals als gleichwertig und gleichbedeutend betrachtet, obwohl hier durchaus sehr starke strukturelle Unterschiede bestehen. Reflexionswillen über die eigenen Wertevorstellungen und -haltungen und das Entwickeln alternativer Perspektiven und Blickwinkel auf Sportunterricht sind hier zwar durchaus auch Teil der LehrerInnenausbildung. Diese sind aber letztendlich auch keine Absicherung für eine intrinsische Reflexion seitens der SportlehrerInnen, was sich in der Lehrpraxis auch als sehr schwer gestaltet (McKay, 1990 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 773).

Die Studienergebnisse von Harvey und Donovan (2013, 775ff) wurden in mehrere Kategorien eingeteilt: so wurden fünf Punkte erstellt, welche die Einstellungen von angehenden Lehrkräften gegenüber Wettkampforientierung im Unterricht wiedergeben. Diese Punkte reichen von einer sehr starken Wettkampforientierung („defining competition“) bis hin zu einer sehr skeptischen Grundhaltung gegenüber dem Wettkampf im Sportunterricht („competition needs to be got out of children“). Auch werden die unterschiedlichen Definitionen für Wettkampf erfragt – hier sieht ein Großteil der Befragten (41 ProbandInnen) die binäre Codierung zwischen Sieg und Niederlage als den Wettkampf

definierend. Gleichzeitig wird in den Antworten auch unterstrichen wie wichtig es ist diese binäre Codierung direkt kennenzulernen, indem man versuchen muss mit Sieg und Niederlage umzugehen – oftmals auch in Vorbereitung für das Leben außerhalb der Schule, wo es nicht weniger wichtig ist Leistungen im Wettkampf mit anderen zu erbringen (vor allem im Arbeitsleben). Auch wird genannt, dass der Wettkampf im Schulsport dazu geeignet sei pro-soziales moralisches Verhalten und Fairness einzuüben – wiederum eine Einstellung gegenüber Wettkampf, welche davon ausgeht, dass Sport per se zu einer positiven Werteorientierung führt, welche zudem empirische wenig bis kaum belegt ist (Bähr & Gröben, 2009, S. 94; Coalter, 2004 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 776).

Ein weiterer Aspekt der Antworten bezüglich Wettkampf und der Entwicklung pro-sozialer moralischer Verhaltensweisen ist, dass von einigen auch genannt wurde, dass auch der traditionelle Sport unter Wettkampfbedingungen zumindest das Potential in sich trage, dass man Fairness, Kooperation, die Aufrechterhaltung des Spielflows und intrinsischer Leistungswillen durchaus vereinen und vermitteln *könne*, sofern dies auch unter Anleitung und unter den nötigen Reflexionsphasen passieren würde. So kann man auch hier wiederum im wissenschaftlichen Diskurs erkennen, dass genau diese beiden genannten Positionen auszumachen sind – einerseits die Anerkennung dessen, dass der Sport Werteerziehung potentiell möglich macht, diese aber auch genau angeleitet werden muss (Coalter, 2008 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 776) und andererseits die Annahme, dass es zwischen Sportunterricht und positiver moralischer Entwicklung einen eindeutigen Konnex geben würde (Drewe, 2000 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 776).

Hier lassen sich auch zwei unterschiedliche didaktische Schulen ausmachen: vor allem unter der Ägide von Siedentop, Hastie und Mars (2011) mit der Gestaltung eines Modells für den Sportunterricht, welches versucht kompetitive Unterrichtsgestaltung, so aufzubauen, dass durchaus auch reflexive Phasen und moralische Entwicklung bewusst gefördert werden – aber auch unter der Prämisse, dass intrinsischer Leistungswille, Spaß und Vergnügen dem Sport genuin zuschreibbare Wertvorstellungen sind. Ohne Spaß an der Sache wird es auch zu keiner moralischen Entwicklung durch den Sport kommen, da es somit einfach an Identifikation damit fehle.

Nur ein geringer Teil der Befragten gab an, dass die traditionelle Wettkampforientierung im Sportunterricht auch zu eher problematischen Tendenzen führen könnte, da dadurch oftmals auch das Moment des „Sieges um jeden Preis“ mitschwingt und somit eine soziale moralische Grundhaltung nur sehr schwer erreicht werden kann. Ein Großteil der ProbandInnen, welche durch ihr Antwortverhalten in diese Kategorie eingeteilt wurde, sagte aber dennoch, dass Wettkämpfe ein durchaus probates Mittel für den Sportunterricht seien, diese aber nur sehr vorsichtig eingesetzt werden sollten. Auch sollte man die Einstellung

von SiegerInnen und VerliererInnen im Wettkampf kritisch betrachten und in der Gruppe reflektieren:

Michael: Competition is important in PE as it is an outline for pupil's futures. They need to learn how to win and how to lose in the correct manner and competing in the correct spirit. (Harvey & Donovan, 2013, S. 779)

Und:

Charlie: I agree that competition should be a part of physical education as long as it is carefully managed. Just allowing pupils of differing abilities to play each other at the full versions of activity will inevitably turn pupils away from PE. (Harvey & Donovan, 2013, S. 780)

Diese Studienergebnisse besagen recht deutlich, dass jene Vorerfahrungen von angehenden und aktiven Sportlehrkräften, welche oftmals sehr kompetitiv orientiert sind, seltener als gewünscht einer kritischen Reflexion unterzogen werden und somit auch zu einem sehr starken Teil den Sportunterricht für viele Schülerinnen mitprägen, was zweifelsohne auch zu einem sehr einseitigen und für viele Kinder und Jugendliche auch zu einem eher negativ konnotierten Sportunterricht führen kann.

Dadurch ist im sportwissenschaftlichen Diskurs auch jene Position sehr stark vertreten, welche die Wichtigkeit der Selbstreflexion von Lehrkräften und das kritische Hinterfragen der eigenen Werthaltungen, sowie das Passen der eigenen Werthaltung zu jenen der aktuellen Pädagogik, vertreten und auch für die LehrerInnenausbildung dezidiert fordern (Light, 2008 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 782; Curtner-Smith, 2010 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 782; Bernstein, Phillips & Silvermann, 2011 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 783; Metzler, 2011 zit. in Harvey & Donovan, 2013, S. 783).

Chróinín, Tormey und Sullivan (2011, S. 79) geben auch wieder, dass eine demokratische Gesinnungs- und Werthaltung für LehrerInnen, egal welcher Fächer, ebenso zu präferieren wäre, da man durch das Vorleben demokratischerer Unterrichtsstrukturen auch die Partizipation von SchülerInnen am Unterricht steigern könnte. Durch die Annahme, dass Heranwachsenden Werte am ehesten nachhaltig vermittelt werden, wenn sie unmittelbar damit konfrontiert werden, sollte es auch wichtig sein, dass die Ausbildungsstrukturen für Lehrkräfte nicht minder demokratisch und partizipativ aufgebaut werden sollte. Somit soll es angehenden LehrerInnen ebenso leichter gemacht werden reaktive Werthaltungen kritisch zu hinterfragen und pro-soziale Werteorientierungen in ihr eigenes Leben und Denken zu internalisieren. So ist es auch wesentlich, dass Kritikfähigkeit, politisches Engagement, etc. nicht nur von SchülerInnen gefordert wird, sondern vor allem auch von den Lehrkräften (Cochran-Smith, 2001 zit. in Chróinín et al., 2011, S. 79). So werden neben einer demokratischen unterrichtspraktischen Grundhaltung, auch die autoritär-leitende

unterrichtspraktische Grundhaltung unterschieden, welche sich im Sportkontext vor allem am klassisch-traditionellen Sportartenkanon orientiert und somit hauptsächlich erfolgsbasierte und konformitätsorientierte Werte vermittelt. So werden hier bezüglich der Lernoutputs eher Nützlichkeitsideale verfolgt um Heranwachsenden, unter der Ägide der Vorbereitung auf das außerschulische Arbeitsleben, vor allem Fertigkeiten und Fähigkeiten beizubringen, welche als ökonomisch nützlich betrachtet werden. Demgegenüber wird hier der demokratische Lehrstil (und auch eine universitäre demokratische Lehrpraxis) präferiert unter der Angabe, dass dadurch auch die Partizipation von SchülerInnen am Unterricht gesteigert werden könnte UND eben auch demokratische und pro-soziale Werthaltungen im Unterricht wiedergegeben werden könnten (Chróinín et al., 2011, S. 80).

Wallhead, Garn und Vidoni (2014, S. 478-487) verfestigen die Meinung, dass Lehrkräfte, wenn sie einer progressiven Werteerziehung gegenüber aufgeschlossen sind, zuallererst eine sehr selbstreflexive Position einnehmen müssen, aber auch die Bereitschaft zeigen müssen, Unterrichtsstile zu hinterfragen und neue Methoden und Stile auszuprobieren, da anhand des klassisch-traditionellen Sportmodells in der Schule für viele Kinder und Jugendliche nur wenig zufriedenstellende Sportstunden stattfinden werden: für die einen dadurch, dass sie überfordert sind und isoliert werden (hier ist eine reaktive Wertevermittlung –zumindest im Kontext des Sportunterrichts - fast schon vorprogrammiert) und für die anderen, dass sie sich unterfordert fühlen und wohl wenig Erlebnis und Erfahrung aus dem Schulsportgeschehen generieren können.

Doch inwiefern lassen sich die Annahmen und Aussagen, dass Bewegung und Sport (in der Schule) nun auch wirklich zu einer positiven moralischen und einer pro-sozialen Werteerziehung beitragen kann, nun auch tatsächlich empirisch belegen? Im sportwissenschaftlichen Diskurs versucht man natürlich auch jene Thesen, welche aufgestellt werden wissenschaftlich zu belegen. Im nächsten Kapitel werden nun einige Studienergebnisse zusammengefasst, welche sich mit der Antwort auf die Frage beschäftigen ob angeleiteter Sportunterricht nun tatsächlich zu einer moralischen Entwicklung beitragen kann und ob Werte in diesem Rahmen auch wirklich vermittelt werden können.

5.1.3. Effekte einer angeleiteten Werteerziehung im Sportunterricht auf Kinder und Jugendliche

Die hier verwendeten Studien geben die Ergebnisse wieder, welche aufgrund methodischer Veränderungen in Schulsportstunden, empirisch beobachtet werden konnten. Dabei wurden aber durchaus auch unterschiedliche Ansätze verfolgt denen auch wiederum

unterschiedliche Wertestrukturen zugrunde liegen. So verfolgen manche Studien den Ansatz von Don Hellison (1990), welcher sich mit einer dezidierten moralischen Entwicklung an fünf Stufen orientiert. Dieses Stufenmodell reicht von einer sehr schwachen moralischen Orientierung bis hin zur fünften Stufe, welche die Internalisierung von Werten und moralischem Verhalten (vor allem Fair-Play im sportiven Kontext) auch auf Bereiche außerhalb des Sports transferiert (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007, S. 203ff). Die Methodik konzentriert sich hier eher darauf, dass durch kleine Spiele und kooperative Bewegungs- und Spielangebote, welche zusätzlich mit Reflexionsphasen garniert werden eben moralische Entwicklung gefördert werden sollte.

Andere Studien wiederum verfolgen den Ansatz der sog. „Sport Education“, welches vor allem als Kontrastmodell zum klassischen Sportartenkanon in der Schule entwickelt wurde (Siedentop et al., 2011). Hier geht es eher darum, dass Sportarten über einen längeren Zeitraum als sonst üblich unterrichtet werden, wobei versucht wird die Unterrichtsstruktur hin zu einer demokratischeren zu gestalten um die Partizipation der SchülerInnen zu steigern. Es werden fixe Teams gewählt, welche meist ziemlich gleich bleiben – wodurch die Teamkohärenz gefestigt werden soll – und es wird im Vergleich zum vorher genannten Modell mehr Fokus auf motorischer Fertigungs- und Fähigkeitsentwicklung gelegt (dennoch nicht im traditionellen Sinne durch isolierte Übungen, sondern durch ganzheitlichere Entwicklung im Sinne des Spiels), um vor allem auch den intrinsischen Leistungswillen der SchülerInnen dadurch zu stärken, dass die Identifikation mit dem Sport verstärkt werden sollte (Hastie & Buchanan, 2000; Vidoni & Ward, 2009; Kirk, 2004).

Harvey et al. (2013, S. 107ff) versuchen mit ihrer Untersuchung einen großen Teil von Studienergebnissen zu den Themen der Wertevermittlung durch „Sport Education“ zu vergleichen und zu analysieren, wobei sie die Studienvergleiche in mehrere Kategorien unterteilen, in welchen es jeweils um die Entwicklung von Inklusion, Verantwortungsbewusstsein, Fairness, sozialer Verantwortung und Solidarität, etc. geht. In jeder Kategorie lassen sich sowohl Studien finden, welche den Interventionen zu einer positiven Werteerziehung auch eine positive Wirkung zuschreiben, aber eben auch Studien, welche kaum positive Ergebnisse zeigen oder sogar auch Ergebnisse, welche eher zu einer negativen Tendenz hin tendieren. Dies zeigt, dass man hier sehr differenziert vorgehen muss und sich die Studien im Detail bezüglich ihrer Methodik, Intervention, den ProbandInnen, etc. sehr genau ansehen und vergleichen muss, um hier auch wirklich ein differenziertes Bild gewinnen zu können.

Cecchini et al. (2007, S. 203ff) versuchen aufgrund des Stufenmodells von Don Hellison (1990) das Fairnessverhalten von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen bzw. hier auch in eine positive Richtung hin zu intervenieren, wobei sie selber schon annehmen, dass

Menschen, welche extensiv Sport betreiben bzw. dies in einem leistungsorientierten Verein machen, eher zu negativem moralischen Verhalten tendieren als Menschen, welche eben weniger mit dieser Leistungsorientierung konfrontiert sind. Hier findet sich das Bild des Sieges um jeden Preis wieder. Durch angeleitete Werteerziehung im Sport lasse sich aber nicht nur das moralische Handeln verändern, sondern sich auch die Partizipation im Sportunterricht steigern, da durch neuartige Bewegungsangebote SchülerInnen wieder mehr Interesse am Unterricht in Bewegung und Sport finden könnten. Die methodische Untersuchungsart wurde so gewählt, dass zwei Gruppen von anzuleitenden SchülerInnen Sportunterricht unter der Prämisse des 5-Stufenmodells bekommen sollten, wobei bei einer Gruppe die fünfte Stufe weggelassen wurde – jene Stufe also mit welcher versucht wird das Gelernte auch außerhalb des Sports umzusetzen und seine pro-soziale Werteorientierung auch im alltäglichen Leben und nicht nur im Sportunterricht anzuwenden. In der Datenauswertung ergab die Analyse eine deutliche Steigerung bezüglich einer negativen Haltung gegenüber unfairem und aggressivem Verhalten in Unterrichtssituationen sowie gegenüber Fouls, etc. Auch wurde die Orientierung zugunsten des Spaßes an der Sache verschoben, dies aber nicht nur in einer Gruppe, sondern in beiden. Bezüglich der negativen Haltung gegenüber reaktiv-moralischem Verhalten, gab es in jener Gruppe, welche die fünfte Interventionsstufe nicht mitmachte, keine Unterschiede. Hier dürfte also keine signifikante Steigerung des moralischen Denkens und Handelns gegeben haben. Es wurden aber nicht nur die Antworten, welche in Form eines Wertefragebogens abgefragt wurden, verglichen, sondern auch die Häufung von negativem Verhalten in den Sportstunden beobachtet. Auch hier konnten signifikante Unterschiede zugunsten eines faireren Verhaltens beobachtet werden. Dies konnte wiederum beiden Gruppen ausgemacht werden. Zugleich sagen die Ergebnisse aber auch aus, dass moralisches Verhalten und pro-soziale Werte aber tendenziell stärker auftauchen bzw. reaktive Werte eher hinterfragt werden, wenn auch Situationen reflektiert werden – so wie es bei der ersten Gruppen, bei welcher die fünfte Stufe angewendet wurde, passierte. Hier zeigten die SchülerInnen eine weitaus höhere Ablehnung gegenüber Fouls und unmoralischen Verhalten. In dieser Studie kommen die AutorInnen zu dem Schluss, dass Sport und vor allem der schulische Unterricht in Bewegung und Sport dazu beitragen *kann*, soziale Werte und soziales Verhalten zu fördern und zu entwickeln – dazu müsse er aber auch zielgruppengerecht aufgebaut werden. Dennoch erwähnen sie auch die Limitierungen der Studien, indem sie postulieren, dass ähnliche Untersuchungen bei anderen Gegebenheiten (andere Stichproben bezüglich Alter, Geschlecht, sozialer Status, etc.) auch wiederum zu anderen Ergebnisse kommen könnten (Cechhini et al., 2007, S. 204-210).

Vidoni und Ward (2009, S. 285ff) untersuchen ebenso Veränderung bezüglich des Fairness-Verhaltens in Schulsportstunden. Die gewählte Interventionsmethode ist hier aber das Modell der „Sport Education“, wobei durchaus auch eine höhere Leistungsorientierung als im 5-Stufenmodell zu finden ist. Dennoch werden auch bei diesem Modell Leistungs- und Erfolgswerte kritisch hinterfragt und der Fokus hin zu einer intrinsischen Leistungsmotivation verlegt. In dieser Studie lag der Untersuchungsfokus auf einer Schulklasse, welcher in einem Rahmen von 18 Sportstunden das „Sport Education“ – Modell näher gebracht wurde. Die Sportstunden wurden bezüglich ihrer Planung und Durchführung an das Modell angepasst und es wurden den SchülerInnen auch jeweils unterschiedliche Rollen zugeteilt (Coach, Kapitän, Schiedsrichter, etc.). Die Teams blieben über den Untersuchungszeitraum hin gleich. Die ersten Einheiten wurden von der Klassenlehrerin übernommen und geleitet. Mit dem Fortschreiten der Interventionsstudie übernahmen immer die SchülerInnen das Ruder und so nahm die Lehrerin auch eine eher begleitende Position ein. Auch hier wurde über den Interventionszeitraum das SchülerInnenverhalten beobachtet und in „give your best effort“ und „be helpful, not harmful“ eingeteilt. Die erste Kategorie befasst sich mit der aktiven Partizipation am Sportunterricht, wobei es in der Zweiten um aktives Fair-Play-Verhalten ging. Auch hier wurden wiederum Reflexionsphasen eingesetzt, um Situationen bezüglich ihrer moralischen Verhaltensweisen hin mit den SchülerInnen hin gemeinsam zu analysieren. Während in dieser Studie die Ergebnisse zwar deutlich zeigen, dass die aktive Partizipation und somit wahrscheinlich auch der Leistungswille stiegen, konnten hier keine Verbesserungen bezüglich eines positiven Umganges miteinander festgestellt werden. In manchen Stunden konnte man sogar eher rückläufige Entwicklungen, anhand von gehäuften Streitereien und Fouls, etc. festmachen. Auch hier wurden aber wiederum Fragebögen ausgeteilt. Abgefragt wurde aber vor allem ob die SchülerInnen auch das Gefühl hätten, dass sich negative Verhaltensweisen im Zuge der Intervention eher verflüchtigen konnten. Dies wurde zwar oftmals bejaht, konnte aber in der empirischen Auswertung mittels vielfältiger Situationen nicht nachgewiesen werden. Als eingrenzender Faktor wird in dieser Studie genannt, dass die Klassenlehrerin ihre Reflexionsphasen meist über die aktive Teilnahme der SchülerInnen am Unterricht abhielt, aber hilfsbereites Verhalten, wenn es in den Stunden vorkam, wenig bis kaum erwähnt oder gelobt wurde. Hier wird auch der Konnex zum sportwissenschaftlichen Diskurs gemacht, dass sportives Engagement nicht unbedingt zu fairem Verhalten, etc. führen müsse, sondern dass dies auch durch Lehrkräfte, TrainerInnen, etc. gesondert angesprochen und gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen reflektiert werden müsse (Hellison, 2003, zit. in Vidoni & Ward, 2009, S. 303; Siedentop, Hastie & van der Mars, 2004 zit. in Vidoni & Ward, 2009, S. 303; Vidoni & Ward, 2006 zit. in Vidoni & Ward, 2009, S. 303). Ebenso wird auch erwähnt, dass im Vergleich zu

anderen Studien (Vidoni & Ward, 2006 zit. in Vidoni & Ward, 2009, S. 303) die Ergebnisse dieser Studie relativ schwach waren, was auch anhand der Lehrerin erklärt wird, da diese eher auf aktive Partizipation und Leistung im Unterricht geachtet habe und auch fast ausschließlich positives Feedback dafür gab, hilfsbereites Verhalten seitens der SchülerInnen aber eher übergang.

Einen anderen methodischen Weg schlägt Proios (2010, S. 249ff) ein. Um die Werteorientierungen von SchülerInnen zwischen 13 und 17 Jahren zu messen, analysiert er Daten, welche mittels eines Fragebogens (MOSPEQ; Moral Orientation Students in Physical Education Questionnaire) erhoben wurden. Sport- und unterrichtsspezifische Interventionen werden hier nicht angewandt, da auch nicht der Versuch unternommen wird inwiefern sich angeleitete Werteerziehung im Sportunterricht auf SchülerInnen auswirkt, sondern danach gefragt wird, welchen moralischen Orientierungen SchülerInnen im schulsportlichen Kontext tendenziell folgen. Hierbei wird der Unterschied zwischen telologischen und deontologischen Werteansätzen verwendet. Deontologische Ethik äußert sich an der Orientierung an moralischen „guten“ Verhaltensweisen und Werteansätzen. Verhalten wird daran gemessen ob es auch im Diskurs der allgemeinen moralischen Normenorientierung entspricht. Teleologische Ethik im Gegensatz orientiert sich nicht an Normen und Regeln, also an dem was allgemeingültig als „gut“ bezeichnet wird, sondern an den Konsequenzen des eigenen Handelns. Gutes Verhalten stellt sich somit in den Fokus eines guten Ergebnisses (Proios, 2010, S. 250). Die Ergebnisse lassen daraufhin schließen, dass mit voranschreitendem Alter und Bildungsstand sich Kinder und Jugendliche eher an deontologischen Ansätzen orientieren und somit die Wertehaltungen eher in Richtung einer pro-sozialen und fairnessorientierten Werteorientierung verschieben, wobei es im jungen Alter eher wichtiger ist, welche Konsequenzen (im sportiven Kontext oft der erwünschte Sieg) das eigene Handeln mit sich bringt. Leistungswerte sind hier somit tendenziell wichtiger. Ähnlich lassen sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede einordnen, welche besagen, dass Mädchen eher deontologisch orientiert sind als Burschen (Proios, 2010, S. 260). Ein anderer Zusammenhang wurde ausgemacht in der Ich-Orientierung der Befragten und der Ausprägung eines deontologischen Moralbewusstseins. Menschen, deren Ich-Orientierung sehr groß ist, weisen ein geringeres Maß an deontologischer Orientierung auf und richten ihr Handeln oftmals auch eher an Erfolgswerten (Achievement, Power, etc.) aus, was sich schwer mit Benevolence-Werten vereinigen lässt (Lemyre, Roberts & Ommundsen, 2002 zit. in Proios, 2010, S. 263; Proios, 2010, S. 263).

Ein weiterer Weg um Werteorientierung in sportiven Systemen zu erfragen und zu erheben ist die Frage nach der Motivation hinter der Partizipation in den entsprechenden Systemen.

Im Falle des Schulsports ist diese Frage aber sehr ambivalent, da zum einen alle Schülerinnen im Sportunterricht teilnehmen müssen und die Wahl somit sehr beschränkt ist und zum anderen, da man durchaus danach fragen kann welche Motivationsgründe hinter einer *aktiven* Partizipation am Sportunterricht stecken.

Soares, Antunnes und Van den Tillaar (2013, S. 303ff) versuchen in ihrer Studie die Beweggründe zur Partizipation an kompetitiven schulsportlichen Angeboten zu eruieren, indem sie – abermals per wertebezogenen Fragebogen – nach der Motivation hinter der Anteilnahme fragen. Kategorisierungen in unterschiedliche Motivstrukturen sollen hierbei helfen, die Motive und vor allem auch etwaige Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen auszumachen: soziale Motivation, erfolgs- und leistungsorientierte Motivation und gesundheitsbezogene Motivation. Motivstrukturen, welche jeweils bei beiden Geschlechtern als sehr wichtig eingestuft wurden waren Spaß und Vergnügen an Bewegung und Sport, Gesundheitsorientierung („I want to be healthy“), Gruppenzugehörigkeit („I want to be a part of a team“) und Leistungsorientierung („I want to improve my skills“). Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Burschen stand die Spaßorientierung an erster Stelle, wobei – ebenso unisono bei beiden Geschlechtern – die am wenigsten populärsten Antworten/ Motivstrukturen Erfolgsorientierung („I want to be popular“, „being a sport star or sports champion“) und Konformismus („My parents want me to practice sports“) waren. Generell lassen die Ergebnisse aus dieser Studie schließen, dass intrinsische Wertorientierungen für SchülerInnen gegenüber dem Sportunterricht tendenziell stärker sind, als extrinsische Motive. Erfolg (Conformity, Security, Power, etc.) spielt somit eine kleinere Rolle, als Spaß und Vergnügen (Self-Direction, Stimulation) und Leistungswille (Achievement). In dieser Studie trifft dies gleichermaßen auf beide Geschlechter zu, wobei es geringe Unterschiede an der Orientierung zur Frage „My parents want me to practice sports“ gibt – dies gaben prozentuell mehr Burschen als Mädchen an (Soares et al., 2013, S. 305ff).

Werteerziehung passiert im schulischen Kontext also immer sehr mehrperspektivisch. Einerseits hat die Schule gewisse Aufträge zu erfüllen, welche sich allesamt an unterschiedlichen Grundwerten orientieren. Andererseits ist es auch strukturell sehr schwer zu fassen ob sich die LehrerInnenschaft auch an diese Grundwerte hält bzw. auch wirklich etwas dafür tut diese zu vermitteln. Der Lehrplan dient somit zumindest als mittel im Werteorientierungen am Papier festzuhalten. Ob und inwiefern diese Werte auch tatsächlich vermittelt werden, hängt eher von den jeweiligen Lehrkräften ab. Wenn Werteerziehung für die jeweiligen LehrerInnen auch ein wirklich wichtiges Thema darstellt, so kann man auch eher damit rechnen, dass sich SchülerInnen selber auch an prosozialen

Wertestrukturen orientieren – hier darf man die Vorbildwirkung nicht übersehen. Im Schulsport überwiegen tendenziell eher extrinsische Wertestrukturen, welche Bewegung und Sport dazu instrumentalisieren gewisse Werte wie Gesundheit, Fairness, etc. zu erreichen. Spaß und intrinsische Motivation werden von offizieller Seite aus eher stiefmütterlich behandelt, obwohl diese Werte zumindest im wissenschaftlichen Diskurs auch eine große Rolle spielen.

5.2. Die Werteorientierung des kompetitiven Vereinssports im sportwissenschaftlichen Diskurs

Der organisierte, vereinsgebundene und wettkampforientierte Jugendsport ist im Leben vieler Kinder und Jugendlicher zweifelsohne eine der prägendsten Sozialisationsinstanzen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird davon gesprochen, dass der außerschulische Sport somit auch eine der drei wichtigsten pädagogischen Umfelder darstellt (darstellen sollte) und somit neben der Familie und der Schule das Einleben von sozialen Normen und Werteorientierungen fördert (Schipper-Van Veldhoven, 2013, S. 122). Die Partizipation am Vereinssport ist zwar durchaus auch am Abnehmen, stellt aber dennoch noch immer einen großen Teil des sportiven Engagements von Heranwachsenden dar, was sich durchaus in der Rolle einer einflussreichen Sozialisationsinstanz widerspiegelt (Light, 2010 zit. in Schipper-Van Veldhoven, 2013, S. 122).

Wie schon öfters erwähnt wurde ist es auch im sportwissenschaftlichen Diskurs eine sehr umstrittene Frage ob und inwiefern sich pro-soziale Werteorientierungen im und durch den Sport vermitteln lassen. Diese Frage muss man aber wiederum sehr differenziert betrachten, da man hier auch die unterschiedlichen Sportstrukturen betrachten muss. Im vorigen Kapitel wurde erläutert, welche Werteorientierungen der Schulsport vermitteln sollte (aus der Sicht des Lehrplans und des pädagogischen Diskurses), wie die Strukturen dies möglich oder eben auch nur schwer möglich machen und wie die Postulate empirisch auch tatsächlich nachweisbar sind. In diesem Kapitel sollen diese Fragen ebenso behandelt werden, wobei eben der Fokus auf den vereinsbasierten Wettkampfsport liegt. Wenn möglich wird hier auch versucht auf den Nachwuchssport Bezug zu nehmen.

Die Motivationsgrundlage an der Teilnahme in Sportvereinen ist für Kindern und Jugendlichen nicht die Möglichkeit einer pädagogisch wertvollen Erziehung. Dennoch wird auch dieses Moment dem Vereinssport zugeschrieben, was vor allem auch auf das sportliche Ideal des Fair-Play-Gedankens und der olympischen Erziehung zurückzuführen

ist. So sollen Heranwachsende im sportiven Kontext durchaus Normen und Regeln einüben, welche mit den Normen und Regeln des „guten Zusammenlebens“ außerhalb des Sportvereins übereinstimmen sollten. Rutten, Stams, Biesta, Schuengel, Dirks und Hoeksma (2007, S. 255f) schreiben dem Vereinssport bzw. eigentlich den Menschen mit denen man im Verein konfrontiert wird (sehr gute FreundInnen, TrainerInnen, etc.) eine sehr bedeutende Wirkkraft in der Sozialisation von Kindern zu, welche sogar fast noch größer sei als die Familie und die Schule. Dennoch kann man hier in der sportwissenschaftlichen Debatte ein sehr polarisiertes Bild ausmachen. Die Einen postulieren, dass durch Sportpartizipation keineswegs pro-soziale Werteorientierungen vermittelt werden (Shields & Bredemeier, 1995 zit. in Rutten et al., 2006, S. 256), während die Anderen der vereinsgebundenen Sportpartizipation eine bedeutende Rolle in der pro-sozialen Werteorientierung und Normengebundenheit zuschreiben (Coakley, 1984 zit. in Rutten et al., 2006, S. 256). Dies sind allerdings meistens per-se Zuschreibungen, welche ein sehr undifferenziertes Bild aufstellen, da hier die Bedingungen der jeweiligen Gegebenheiten keine Beachtung finden.

5.2.1. Olympische Ideale und pädagogische Perspektiven im wettkampforientierten Vereinssport

In der Debatte um Werteerziehung im Wettkampfsport wird die sozialisierende Wirkung des Sports oftmals mit der Idee der olympischen Ideale in Zusammenhang gebracht. Es ist dadurch zwar nicht fraglich ob es im Wettkampfsport grundlegend um eine bestimmte Wertevermittlung geht, sondern auf welche Art und Weise diese Wertevermittlung vonstattengeht, welche Strukturen hier eine Rolle spielen und welchen Idealen diese Wertevermittlung zu entsprechen versucht. Das Ergebnis all dieser Faktoren (wobei diese nur ein Teil der Faktoren darstellen) stellt im Endeffekt die tatsächliche Vermittlung von Werten dar, welche man immer im speziellen Fall betrachten muss, da die Zusammenstellung dieser Faktoren auch immer unterschiedlich ist (Schürmann, 2009, S. 275).

Die theoretische Orientierung des Wettkampfsports findet an den sogenannten olympischen Idealen und Werten statt. Der „olympische Geist“ orientiert sich nicht nur an den Konsequenzen eines erfolgreichen sportiven Tuns, sondern auch an pädagogischen Idealen, welche im und durch den Sport verwendet werden sollen, um Menschen einer konstruktiven und pro-sozialen Auseinandersetzung mit sich und der jeweiligen Umwelt zu befähigen. Bildungsorientierte Ideale, anstatt der reinen Erfolgs- und Leistungsorientierung sind somit im Vereinssport die pädagogisch-idealistische Grundlage (Keech & McFee,

2000, S. 1f). Doch was macht den olympischen Gedanken eigentlich aus? Auch hier kann man eine Haltung ausmachen, welche im Endeffekt zu einer durchaus ambivalenten Werteorientierung führen kann. Einerseits wird das Moment der reinen Partizipation am Sport hochgehalten – die Teilnahme wiegt mehr als der Erfolg. Diese Teilnahme muss allerdings unter den Voraussetzungen des Fairnessprinzips erfolgen – alle TeilnehmerInnen sollen und müssen die gleichen und somit faire Voraussetzungen vorfinden. Fairness erstreckt sich aber nicht nur auf die Wettkampfbedingungen, sondern auch auf den Umgang aller Personen, welche im Wettkampf involviert sind, miteinander. Es wird hier der respekt- und friedvolle Umgang miteinander postuliert. GewinnerInnen sollen *faire* SiegerInnen sein und VerliererInnen sollen den Sieg anderer respektvoll anerkennen. Auch der Umgang mit sich selbst wird in der Debatte um olympische Ideale immer wieder angesprochen – nicht nur der respektvolle Umgang mit anderen, sondern auch mit dem eigenen Körper und der eigenen Psyche sind ein Teil der olympischen Werte. Während hier pro-soziale Werteorientierungen hochgehalten werden, ist es aber auch im Sinne des „olympischen Geistes“, dass alle TeilnehmerInnen an einem Wettkampf auch möglichst gute Leistungen erbringen. Wie schon erwähnt sollen diese Leistungen unter der Ägide des Fair-Play-Gedanken erbracht werden. Absoluter Leistungswille und der volle Einsatz zählen ebenso zu den olympischen Idealen und Werten (Whitehead et al., 2013, S. 1; Keech & McFee, 2000, S. 1ff).

„Olympismus“ wird nicht nur im Kontext der olympischen Spiele vertreten, sondern im ganzheitlichen Kontext vereinsgebundener sportiver Angebote und stellt somit im gesellschaftlichen Diskurs die pädagogische und entwicklungsbezogene Legitimationsgrundlage für Leistungs- und Wettkampfsport dar. Olympismus soll dazu ebenso einen Beitrag zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen leisten, indem die Werte nicht nur im sportiven Kontext gelebt werden, sondern auch auf andere Lebensbereiche angewendet werden sollten (Keech & McFee, 2000, S. 8ff).

Fairness im sportlichen Wettkampf soll auch als intrinsischer Maßstab begriffen werden. Einerseits soll diese Werteorientierung im Sport selber angewendet werden und andererseits soll sie auch im Leben außerhalb des Sports gelebt und übertragen werden. Dieser Maßstab bezieht sich eben darauf, dass alle AthletInnen durchaus ihre Leistung erbringen sollten und diesbezüglich auch ihr Bestes geben sollten, aber dies nur unter fairen und dem Spiel/Sport aufrechterhaltenden Bedingungen tun sollten – Handeln, welches das Spiel oder den Sinn des sportlichen Wettkampfes zerstört entspricht dann nicht mehr dieser Werteorientierung und wird als unmoralisch angesehen (Gerhardt, 1991 zit. Schürmann, 2009, S. 278).

Schipper-Van Veldhoven (2013, S. 126) spricht von den pädagogischen Perspektiven des Sports ohne dezidiert auf olympische Ideale einzugehen, sondern versucht die positiven Sozialisationsfaktoren des Sports auszumachen, welche vermittelt werden *können*. Das Akzeptieren von Regeln, der Umgang und die Kooperation mit anderen, der Umgang mit dem eigenen Leistungswillen, der Vergleich mit anderen und die Vorbereitung auf die Gesellschaft außerhalb des geschützten Rahmens der Kindheit und Jugend stellen für sie mögliche pädagogische Aspekte dar, welche durch den Sport vermittelt werden können. Um diese Ansätze verwirklichen zu können sollte die Umgebung von jugendlichen AthletInnen eine unterstützende Funktion einnehmen und das möglichst beste dafür tun, dass Kinder und Jugendliche unter möglichst kompetenten, freien und sozial sicheren Räumen trainiert werden.

Aus Sicht dieser philosophischen und pädagogischen Debatte sind sich der Schulsport und der wettkampforientierte Vereinssport also durchaus ähnlich. Es wird darauf Bezug genommen, dass sportives Tun und Handeln zu einer ganzheitlichen Bildung von Heranwachsenden führen soll, wobei intrinsischer (und auch kritisch betrachteter) Leistungswille, pro-soziale Werteorientierung, Fairness und Respekt im Sport (aber auch in weiterer Folge auch außerhalb des Sports) vermittelt werden sollen. Aus dieser Perspektive wird der Sport also tendenziell aus einer funktionalisierenden Sicht betrachtet.

Ein Moment, welches aber heraussticht, wenn man den Wettkampfsport auch in der medialen Inszenierung betrachtet ist, dass von den hehren pädagogischen Zielen und Werten nicht mehr viel übrig bleibt. Vor allem Bredemeier (1994 zit. in Lee & Cockman, 2013, S. 37) schreibt, dass Leistungssport und die Inszenierung dessen in den Medien nicht sonderlich zuträglich zu einer pro-sozialen Werteorientierung ist. Hier wird oftmals das Bild gewonnen, dass das einzige was zählt der Sieg ist – und dies um jeden Preis. Durch die Vermittlung des Bildes, das einzig und allein der Sieg zähle und dieser mit allen Mitteln erreicht werden müsse, ergibt sich aufgrund der Vorbildwirkung medialer Rollenbilder auch ein gewisse Druck- und Stresssituation für jugendliche AthletInnen, welche diesen Rollenbildern nacheifern (Parry & Lucidarme, 2013, S. 45). Der psychologische Druck, welcher durch diese ambivalente Situation auf SportlerInnen lastet ist mitunter ein Grund warum in der empirischen Forschung doch eher Eindrücke gewonnen werden, dass sportliches Engagement eher zu einem geringeren Niveau an moralischem Verhalten führt und die Werteorientierungen vieler WettkampfsportlerInnen im Endeffekt nicht denen der olympischen Ideale entsprechen. Dadurch wird auch das Postulat, dass Sport zur Charakterbildung beitrage kritisch hinterfragt – er trage zwar durchaus zur Charakterbildung bei, aber in immer mehr Fällen zu einer eher fraglichen Charakterbildung, welche sich teilweise in stark aggressivem Verhalten äußert (Cechhini et al., 2007, S. 204).

Die Ausführungen von Mountakis (2001, S. 95ff) schreiben dem Sport zwar eine durchaus mögliche ganzheitlich bildende Wirkung zu, gleichzeitig wird aber hier auch der Fokus der realen Werteorientierung im Wettkampfsport klar, wenn er die direkten Unterschiede des Sportunterrichts und des Vereinssports erläutert. Wettkampf- und Leistungssport haben so, im Vergleich zum Schulsport, weniger die Aufgabe ganzheitliche Bildung zu vermitteln, sondern das Maximum an Performance und das Maximum an Leistung aus den jeweiligen AthletInnen herauszuholen – dies aber natürlich unter Wahrung der Regeln, welche normierter Sport stellt. Leistungssport kann und mag zwar in dieser Hinsicht durchaus sehr viel zur Charakterbildung der SportlerInnen beitragen, allerdings tut er dies aus einer funktionalisierenden Perspektive. Wenn Wertevermittlung im Leistungssport notwendig ist, dann nur um den Athleten/die Athletin den Weg zu einer noch besseren Ausreizung der eigenen sportiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zu führen. Dass hier der diskursive Wunsch einer pro-sozial orientierten SportlerInnenpersönlichkeit besteht, ist zwar gut und richtig, spiegelt aber oftmals nicht die Realität wieder, in welcher es den Medien, TrainerInnen und anderen ProtagonistInnen im Umfeld von SportlerInnen dann hinter vorgehaltener Hand doch eher um Erfolg und maximale Leistung geht. Der Leistungssport ist somit auch ein Konzept, welches auch auf sich alleine Bezug nimmt und sich somit auch aus sich heraus legitimiert – im Gegensatz zum Schulsport geht es nicht unbedingt um weitere Bildungskonzepte, sondern einfach darum möglichst hohe Leistungen zu erbringen. Warum diese Leistungen erbracht werden und welche Motivationsstrukturen dahinter stehen, soll später behandelt werden. Schulsportliche Bildung basiert auch darauf, dass SchülerInnen ein möglichst breites Verständnis vom Bewegung und Sport vermittelt wird, während der Leistungssport auf absolute Spezialisierung abzielt um das Ziel der Leistungsmaximierung überhaupt erst möglich zu machen – hier kann man also wiederum die Werteorientierung an Achievement-Werten ablesen (Mountakis, 2001, S. 97f).

5.2.2. Wertvermittelnde Strukturen im Vereinssport

Betrachtet man Sportsysteme und deren Beitrag zu einer demokratischen und pro-sozialen Wertevermittlung, so muss man die Strukturen der jeweiligen Systeme genauer betrachten und analysieren. Wie in Kapitel 5.1.2. (Wertvermittelnde Strukturen im Sportunterricht) kann man auch im Vereinssport jene Strukturen und Gegebenheiten beobachten, welche zu einem großen Teil mitverantwortlich für die jeweilige Vermittlung von Grundhaltungen und Grundwerten sind. Gleich wie am Beispiel des Schulsports, soll hier die Rolle von TrainerInnen, MitspielerInnen, TrainingspartnerInnen, etc., aber auch die Rolle der Trainingsstruktur beleuchtet werden. Auch sollen hier Methoden erläutert werden, welche

dazu genützt werden um eben den Fokus des Vereinssports von der Leistungsorientierung zu einer progressiv-ganzheitlichen Entwicklung zu verschieben.

Rutten et al. (2006, S. 255ff) legen den Fokus ihrer Untersuchungen auf das Vereinsumfeld und stellen dieses in Zusammenhang mit der jeweiligen moralischen Reife der AthletInnen. So versuchen sie bezüglich der soziomoralischen Atmosphäre innerhalb des Sportvereins, moralischer Dilemmasituationen und der Beziehung zwischen TrainerInnen und SportlerInnen Zusammenhänge zwischen dem moralischen Handeln, der Internalisierung von Werten und dem Vereinsumfeld herzustellen. Dabei postulieren sie anfangs, dass es wahrscheinlich ist, dass eine gute Beziehung zwischen den VereinsprotagonistInnen auch mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer pro-sozialen Werteorientierung kommt, da die Vorbildrolle der Trainerpersonen somit eher wahrgenommen wird und man sich an den konstruktiven und positiven Seiten der Trainerpersönlichkeit orientiert. Um diese Forschungsfragen auch untersuchen zu können, werden Fragebögen verwendet, welche jeweils auf unterschiedliche Kategorien abzielen. Die Fragebogenkategorien beziehen sich auf die Soziale Erwünschtheit eines bestimmten Verhaltens (Frageitems: „I always practice what I preach.“, „I never boast.“, etc.), unsoziale Verhaltensformen (Items: „I have stolen something that was worth less than 5 euros.“, „I have purposely destroyed or damaged things from others.“, etc.), prosoziales Verhalten (Items: „I take the opportunity to praise the work of those who are less able.“, etc.), soziomoralischer Atmosphäre im Vereinsumfeld (Items: „Athletes and coaches trust each other.“, Athletes generally treat each other with respect and fairness.“, etc.), moralischem Urteilsvermögen über Dilemmasituationen im Sport und der Qualität in der Beziehung zwischen AthletInnen und TrainerInnen (Items: „I appreciate this coach.“, etc.) (Rutten et al., 2006, S. 258).

Die Ergebnisse aus der Datenerhebung und -analyse im Kontext dieser Studie zeigen, dass moralisches Urteilsvermögen sehr stark mit der moralbezogenen Atmosphäre im Vereinsumfeld oder im Team zusammenhängt und dass die Beziehungen zwischen TrainerInnen und AthletInnen ebenso signifikant dazu beitragen, wie das Verhalten der SportlerInnen ist und ob sie zu unsozialem moralischem Verhalten tendieren, oder eben zu einer pro-sozialen Einstellung. Dies zeigt, dass der Umgebungskontext des sportlichen Handelns durchaus sehr stark prägend ist und dass jene Personen, mit welchen man im Sportverein zu tun hat eine große Rolle darin spielen, wie man sich im Endeffekt auch im Sportverein verhalten wird. Gute Beziehungen zu den unterschiedlichen ProtagonistInnen in Sportvereinen sind oftmals auch ein Garant dafür, dass man eher mit pro-sozialen Werteorientierungen in Kontakt gekommen ist und dass dadurch das moralische Verhalten auf eine positive Art und Weise beeinflusst wird. Unsoziales Verhalten, welches auch den sportlich-olympischen Idealen und Werten widerspricht ist somit eher in Vereinen oder in

Situationen anzutreffen wo zwischenmenschliche Beziehungen weniger positiv bzw. recht einseitig-autoritär ablaufen. Die Daten förderten zutage, dass (im Kontext dieser Studie) 8% des unsozialen Verhaltens/Urteilsvermögens und 7% des pro-sozialen Verhaltens/Urteilsvermögens direkt davon abhängen wie das vereinsportliche Umfeld gestrickt ist. Auf den ersten Blick mag dies zwar nicht als ein sehr starker Zusammenhang wirken, aber Rutten et al. (2006, S. 262) schreiben auch, dass dieser Zusammenhang prozentuell höher gewesen wäre, wenn man die Zusammenhänge zwischen dem Vereinsumfeld und der Wahrscheinlichkeit auf pro-soziales/unsoziales Verhalten in der direkten Sportausübung untersucht hätte – dennoch kann man anhand dieser Ergebnisse die Wichtigkeit der verschiedenen Sozialisationsinstanzen im Kontext des Vereinssports ausmachen.

Wie aber auch gezeigt werden konnte ist, dass die gewünscht-positive Seite der Wertevermittlung in Sportvereinen nicht immer zum Tragen kommt.

Nach Mountakis (2001, S. 102f) liegt das an den schon erwähnten realen Unterschieden zwischen Sportunterricht und Vereinssport – der Vereinssport diene der möglichst großen Leistungssteigerung in einem bestimmten sportiven Kontext. TrainerInnen haben somit für die meisten Menschen nicht die Aufgabe pädagogisch-erziehend zu wirken. VereinstrainerInnen stehen somit nicht in der gesetzlichen, philosophischen und pädagogischen Pflicht für die Sozialisierung und die moralische und ganzheitliche Bildung ihrer AthletInnen verantwortlich zu sein. So *sollten* TrainerInnen zwar auch darauf achten, welche Vorbildwirkungen sie auf Kinder und Jugendliche haben und wie sich ihre SportlerInnen auch im moralischen Sinne entwickeln, aber sie stehen nicht in der Pflicht dies zu tun, sofern durch das Handeln nicht die Regeln des jeweiligen Sports verletzt werden. SportlehrerInnen *müssen* sich aber auch darum kümmern welchen Wertorientierungen ihre SchülerInnen auch *außerhalb* des Sports nachgehen und internalisieren. Für Lehrkräfte ist es also ein durchaus notwendiges und probates Mittel Reflexionen über gesellschaftliche Entwicklungen anzustellen. VereinstrainerInnen müssen dieser Aufgabe nicht nachkommen, da sie sich eigentlich nur um den Kontext der Leistungssteigerung kümmern müssen. Wertevermittlung gehört hier nur soweit dazu, wie es auch die Steigerung der Leistungsfähigkeit betrifft.

Zeit spielt hier aber ebenso eine große Rolle. Um der Maxime der Leistungssteigerung gerecht werden zu können muss auch die vorhandene Trainingszeit dazu genutzt werden physische und psychische Leistungsfähigkeit zu fördern und zu trainieren. Lange Reflexionsphasen und Gespräche über unsoziales Verhalten in Sport-, Spiel- und Wettkampfsituationen sind in diesem Kontext eher fehl am Platz, sofern die Regeleinhaltung gewahrt bleibt. Lehrkräfte hingegen müssen durchaus einen Kompromiss

in der Zeitaufwendung für die jeweiligen Entwicklungsperspektiven eingehen (Mountakis, 2001, S. 102).

Der Einfluss von TrainerInnen als Sozialisationsagenten wird auch in der Studie von Freeman et al. (2013, S. 185) deutlich gemacht. So rangieren VereinstrainerInnen und das Vereinsumfeld an erster und zweiter Stelle bezüglich des Einflusses auf das Verhalten der AthletInnen. SchulsportlehrerInnen rangieren hier hingegen erst auf dem 7. Platz. TrainerInnen und auch SportlerInnen schreiben so dem Vereinssport eine höhere Bedeutung zu als der Schule, was die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den Vereinsstrukturen und den jeweils tradierten Werteorientierungen eigentlich nur noch wichtiger macht.

Harvey, Cushion und Massa-Gonzalez (2010, S. 361ff) geben die Ergebnisse einer Interventionsstudie wieder, welche das Ziel einer strukturellen Veränderung des Vereinstrainings verfolgt. Ausgehend von einem methodischen Modell (TGfU – Teaching Games for Understanding) soll der Fokus des – in diesem Falle fußballspezifischen Trainings – Trainings von einer sehr stark tradierten Fertigungs- und Technikvermittlung zu einer sportartenübergreifenden Fähigkeitsvermittlung und –förderung, welche darauf abzielt sportspielübergreifende Fähigkeiten zu vermitteln und vor allem auch das Vereinsklima von einer autoritären Führung hin zu einer stärker partizipativ ausgerichteten SportlerInnen-TrainerInnen-Beziehung zu verändern (Harvey et al., 2010, S. 361). Etablierte Trainingsmethoden zu verändern stellt oftmals ein schweres Unterfangen dar, viele VereinstrainerInnen auf für sich etablierte Trainingsmethoden zurückgreifen und die Art dieser Methoden meist nur auf Fertigungs- und Technikvermittlung abzielt. Leistungsoptimierung stellt hier die große Maxime dar, während pädagogische Gedanken meist wenig Beachtung in den Trainingsmethoden finden. Butler (2005 zit. in Harvey et al., 2010, S. 361) schreibt, dass im Zuge von Interventionsstudien die Chance besteht TrainerInnen für neue Trainingsstrukturen hin offen zu machen und die eigenen, oftmals älteren und kritikwürdigen Trainingsmethoden kritisch zu hinterfragen (selbiges gilt natürlich auch für Sportlehrkräfte). Neue Wege der Sport- und Spielvermittlung sollen hier gefunden werden und den Weg für Methoden öffnen, welche nicht nur auf die sportartspezifische Leistungsoptimierung abzielen, sondern auch auf eine ganzheitlich-progressive Entwicklung hin ausgerichtet sind – Sport- und Vereinsstrukturen können Werte genauso vermitteln wie TrainerInnenverhalten.

Im Sportverein kann man oftmals Trainingsmethoden ausmachen, deren Struktur und Pädagogik sehr autoritär und leitend ist. Derartige Strukturen werden im sportwissenschaftlichen Diskurs oftmals auch mit unsozialem Verhalten in Verbindung gebracht, was auf eine durch die Strukturen und TrainerInnenvorbilder vorgegebene

reaktive Wertevermittlung zurückgeführt werden kann (Rutten et al., 2006, S. 262). Veränderungen, welche eben auch auf die Trainingsstrukturen abzielen, bedingen aber natürlich auch das Umfeld dazu, dass die jeweiligen ProtagonistInnen auch ihre eigenen Verhaltensweisen, Wertorientierungen, Trainingsmethoden, etc. kritisch hinterfragen und auch offen für Neues sind – gerade dies ist aber durchaus auch ein sehr limitierender Faktor, da TrainerInnen, wie schon erwähnt, oftmals ihre traditionellen Methoden nicht verändern wollen, da diese für viele als erfolgreich, sicher und absehbar bezüglich der Ergebnisse gelten. Sicherheitswerte werden in diesem Umfeld oftmals stark hochgehalten, was aber auch erklärt warum hier selten die Bereitschaft da ist das eigene und gut Bekannte zu hinterfragen und gegebenenfalls durch neue Methoden, welche Chancen zu einer ganzheitlicheren Entwicklung hin bieten, zu ersetzen. Unter anderem bietet das Modell TGfU (Teaching Games for Understanding) die Möglichkeit alternative Vermittlungskonzepte anzuwenden. Durch derartige Modelle wird versucht die autoritär geprägte Struktur hin zu einem partizipativeren Umfeld hin zu verändern, was nicht nur die Motivation der SportlerInnen erhöhen soll, da diese in diesem Modell mehr Mitspracherecht und Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung haben, sondern auch eine Wertevermittlung hin zu demokratischen Werten lenken soll. In der Praxis werden hier Methoden angewandt, welche darauf abzielen sportartübergreifende Fähigkeiten zu vermitteln und regelmäßige Reflexionsphasen einzubauen, wobei der/die TrainerIn auch die Aufgabe hat den AthletInnen Spielraum zur Veränderung der Spiel- und Übungssituationen zu geben. Die SportlerInnen werden dadurch ermuntert partizipativ in die Spielstruktur einzugreifen – dies zielt auf eine gewisse Subjektstärkung und –emanzipation ab – was grundlegend wiederum Openness to Change aber auch Self-Transcendence-Werte bedingt, da man im Einklang mit anderen AthletInnen Veränderungen anstrebt, welche das Spiel gestalten sollen. Die VereinstrainerInnen befinden sich dabei nicht in einer direktiven, sondern einer beistehenden Rolle, da man so versucht die SportlerInnen sich selbst zu bemächtigen (Harvey et al., 2010, S. 363ff).

Die Fragestellungen der Interventionsstudie, welche bei zwei Fußballtrainings über einen mehrwöchigen Zeitraum durchgeführt wurden, zielten darauf ab die jeweiligen Trainer bezüglich der Chancen in puncto Leistungsoptimierung, SportlerInnenverhalten und Partizipation zu befragen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass es sich als recht schwer herausstellte das TGfU-Konzept in beide Trainings zu integrieren, da die Trainer diesem Modell anfangs sehr skeptisch gegenüber standen, wobei einer der Trainer deutlich mehr Offenheit zeigte und auch im Laufe der Interventionsstudie immer wieder versuchte seine eigenen Trainingsmethoden zu hinterfragen und das neue Konzept hier zu integrieren.

Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass sich die Trainer bezüglich der Gedanken und Einstellungen gegenüber TGfU stark unterscheiden. Während Trainer X die gesamte Studie eher als eine Möglichkeit betrachtete sein Repertoire an Übungen zu erweitern, nahm Trainer Y durchaus auch die Chance dazu wahr seine eigenen Werteorientierungen zu hinterfragen und auch die Trainingsstruktur zu verändern. Für ihn galt es auch nicht unbedingt die Trainingsergebnisse zu beachten, sondern den Fokus auf die Entwicklung seiner Spieler hin zu legen. Auch befand er die gleichwertige Partizipation der Spieler am Trainingsaufbau als wichtig – Trainer X änderte seine Einstellung gegenüber der Trainingsführung kaum und befand sich weiterhin in einer sehr stark autoritär geprägten Position. Dementsprechend waren auch die Meinungen bezüglich der Wirkung der veränderten Trainingsstrukturen – während Trainer Y seinen Spieler nun durchaus eine Entwicklung hin zu mehr Spielverständnis und vor allem auch fairerem Verhalten konstatierte, richtete sich Trainer X an Spielergebnissen aus, da dessen Team sich auch gerade in einer kompetitiven Spielphase befand – die Entwicklung seiner Sportler spielte für ihn – zumindest in den Interviews - keine große Rolle. Durch das Mehr an Mitsprache recht und Egalität konnte man auch bei beiden Gruppen eine stärkere Partizipation seitens der SportlerInnen festmachen, was zu dem Schluss kommen lässt, dass Sportstrukturen, welche sich auch an demokratischen Werten orientieren die ProtagonistInnen zu einem höheren Engagement motiviert, da diese auch stärker in den Trainingsprozess und die Planung eingebunden werden. Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch im Kontext des Schulsports finden – egalitäre Strukturen, welche mehr Mitsprache seitens der SchülerInnen erlauben stärken die aktive Teilnahme am Sportunterricht (Vidoni & Ward, 2009; Kirk, 2004; Hastie & Buchanan, 2000).

Dem Sport wird oftmals eine friedensstiftende Wirkung zugeschrieben. Folgt man den olympischen Werten und der olympischen Charta, soll dies nicht nur auf interpersoneller Ebene geschehen, sondern auch in einem weiteren gesellschaftlichen Kontext, welcher es erlauben soll auch eine globale Friedenswirkung anzustreben (Keech & McFee, 2000, S. 8). Dass dies eine globale Friedenswirkung aber eher nur ein hehres Ziel darstellt machen Werke und Aufsätze über die nationalisierende Wirkung von Sport – vor allem von Leistungssport – klar (Morgan, 2000; Dixon, 2000; Gomberg, 2000). Dennoch gib es auch immer wieder Versuche im vereinsgebundenen sportiven Setting nationalistische Werte zu überwinden und eine gewisse Verständigung zwischen Ethnien, Staaten, etc. zu erreichen. Lambert (2013a, S. 152ff; 2013b, S. 166ff) hält im Rahmen eines friedensstiftenden Projekts zwischen israelisch- und arabischstämmigen Kindern und Jugendlichen seine Ergebnisse fest. Durch das Projekt Football 4 Peace wird der Versuch unternommen den Konflikt zwischen Israel und Palästina anhand des Sports etwas abzuschwächen bzw. die

Werteorientierungen von Kindern und Jugendlichen in dieser Konfliktregion hin zu einer pro-sozialen, demokratischen, solidarischen Werthaltung hin zu verändern. Durch das Zusammensein von Heranwachsenden beider Ethnien soll ein die Grenzen überwindender Gemeinschaftssinn entwickelt werden, welcher sich nicht an tradierten Konfliktgrenzen, sondern an den friedensstiftenden Chancen, welche gemeinschaftliches sportives Engagement bietet, orientiert. Das Projekt orientiert sich sehr stark an Fair-Play-Werten, solidarischer Kooperation und einer egalitär-demokratischen Werthaltung.

Für die Umsetzung dieses Projekts werden fünf Grundwerte, welche vermittelt werden sollen genannt: Respekt im Umgang miteinander, Verantwortung, Gleichheit und Inklusion, Vertrauen und Neutralität (Wobei die politische Neutralität innerhalb dieses Projekts gemeint ist, da hier sehr unterschiedliche politische Ansichtsweisen aufeinander treffen können. Die anleitenden ProtagonistInnen verpflichten sich dazu politische Ansichten keine Rolle spielen zu lassen, da dies für die gewünschte friedensstiftende Wirkung abträglich sein könnte.). Die Interventionspraxis besteht darin, dass ähnlich wie in einem methodisch aufgebauten Fußballtraining (Aufwärmphase, Techniktraining, kleine Spiele und Zielspiel) die Kinder und Jugendlichen anhand von Reflexionsphasen lernen sollen auch über die ethnischen Grenzen hinweg miteinander agieren zu können. Die Intervention zielt somit nicht wirklich auf die methodischen Lehrwege des Fußballtrainings ab, sondern eher darauf inwiefern sich Teams bilden, wie die Kinder miteinander umgehen und welche Werte sie ihrem Sportengagement zugrunde legen (Leistung, Erfolg, Spaß, Miteinander, etc.). Die Trainer haben die Aufgabe, dass sie diese Prozesse begleiten und darauf achten, dass Teams nicht nur aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit gebildet werden und dass eben über diese „Grenze“ hinweg miteinander trainiert wird. Auch unterstellen sich die Trainer unter das Paradigma, dass das Training und deren Anleitungen sich nicht auf fußballspezifische Ergebnisse und somit auf Erfolgswerte aufbauen, sondern der Blick auf die pro-soziale Entwicklung und das Fair-Play-Engagement der Kinder gelegt wird. Derartige Verhaltensweisen sollen gelobt und auch geübt werden (Lambert, 2013a, S. 156ff).

Im Zuge dieser Intervention sind vor allem die Trainer dazu angehalten, dass sie ihre bisherige Trainingspraxis kritisch hinterfragen und auch an das F4P-Programm adaptieren. Lambert (2013b, S. 167) postuliert, dass im Zuge des Programms durchaus eine Neuorientierung der eigenen Grundwerte angestrebt werden muss und nennt hier vor allem die israelischen Trainer, welche eine sehr starke Ausrichtung an Erfolgs- und Sicherheitswerten zu haben scheinen (Kaufmann & Galily, 2009 zit. in Lambert, 2013b, S. 167). Anhand eines Trainerworkshops lernen die rekrutierten Fußballtrainer die Werte der Intervention kennen und kommen auch mit den methodischen Mitteln (Reflexionsphasen,

etc.) und der neuartigen *begleitenden* Trainerrolle in Kontakt. Der Fokus der Intervention und des Workshops liegt vor allem auch darauf wie man in sportiven Situationen Gruppenzugehörigkeit (über die Ethnie hinweg), Fair-Play, Gleichheit, etc. vermitteln kann, wobei reflexive Gespräche ein wichtiges Mittel sind.

Die Beobachtungen der Kinder und Jugendlichen über den Zeitraum des Projekts hinweg, ergab für Lambert (2013b, S. 171ff), dass durchaus positive Wirkungen hin zu den Grundwerten des Projekts erreicht werden konnten. Die Sportler mussten über die Ethnie hinweg miteinander kooperieren, was eines der Ziele der Intervention darstellte. Auch konnte man in den Einheiten erkennen, dass moralische Dilemmasituationen von den Kindern sehr gut in Zusammenarbeit gelöst werden konnten – die Trainer hatten dabei die Aufgabe sich eher zurückzuhalten und nur beratend zur Seite zu stehen. Der Abschluss des Programms bildete allerdings ein Turnier der unterschiedlichen Teams. Die Trainingseinheiten davor waren selten kompetitiv ausgerichtet, was im Kontext des Turniers durchaus wiederum eine gewisse Zäsur darstellte. Im Laufe des Turniers konnte man ein recht ambivalentes Bild ausmachen – Teams und Trainer, welche weiterhin versuchten die Grundwerte von F4P hochzuhalten, aber auch Teams und Trainer, welche im Eifer des Gefechts durchaus wieder in ihre alten Verhaltensweisen und Grundhaltungen zurückfielen, was darauf schließen lässt, dass die Grundwerte von den Protagonisten nur teilweise internalisiert wurden. Einer absoluten Internalisierung von Werteorientierungen kann aber sich aber von außerhalb auch nur schwer sicher sein bzw. benötigt es einer Internalisierung von Werten – auch über den Sport hinaus – auch der Bereitschaft der jeweiligen Personen und eines geeigneten und langandauernden Erfahrungsraumes (Lambert, 2013b, S. 175).

5.2.3. Werteorientierungen von Aktiven im kompetitiven vereinsgebundenen Sport

Welchen Werthaltungen und welchen Motiven liegt nun die Partizipation von SportlerInnen, welche im kompetitiven Vereinsumfeld aktiv sind, zugrunde? Dies soll an dieser Stelle abermals mittels Fragebögen/Interviews zu den Grundeinstellungen und Erhebungen zu den jeweiligen Motiven zur Sportpartizipation erhoben werden.

Lee und Cockman (2013, S. 41ff) befragten insgesamt 93 SchülerInnen, welche außerhalb des Schulsports entweder in Fußball- oder in Tennisvereinen aktiv sind (alter zwischen 13-16 Jahren). Die ProbandInnen wurden im Zuge der Studie zu je zwei unterschiedlichen Dilemmasituationen, welche in der jeweiligen Sportart passieren könnten befragt. Das Antwortverhalten wurde daraufhin so kategorisiert, dass man drei Verhaltensperspektiven ausmachen konnte: aggressives Verhalten, altruistisches Verhalten und instrumentelles

Verhalten. Diese Dilemmasituationen wurden als Basis für ein weiteres Gespräch genutzt in welchem weiters darauf eingegangen wurde warum sie in der jeweiligen Sportart aktiv sind. Ein Großteil der ProbandInnen gab an, dass der wichtigste Grundwert am eigenen sportiven Engagement der eigene Leistungswillen sei - hier wurden aber von den Befragten auch Differenzierungen unternommen. So wurde zwischen der eigenen Leistung und der Leistung des Teams unterschieden. Auch wurden unterschiedliche Perspektiven mit dem Leistungsprinzip verbunden. So gaben manche an, dass Leistung für sie das Gefühl sei, alles gegeben zu haben und sie trotz einer Niederlage im Wettkampf dennoch ein positives Gefühl aus dieser Situation ziehen konnten. Manche hingegen verbanden damit auch den Erfolg im Wettkampf und das gute Gefühl Tore oder Punkte zu erzielen. Ein Tennisspieler erklärte das Leistungsprinzip für sich so, dass er im Vergleich zu anderen AthletInnen besser sein muss und dadurch auch Anerkennung aus dem Sport heraus gewinnen kann. Weiters wichtig für die Befragten war die Fürsorge für andere. Dies gaben vor allem viele der Fußballer an, wenn sie sagten, dass es eines der Grundprinzipien sei, wenn man im Wettkampf auch auf das Wohlergehen der KontrahentInnen achte.

Der Wert der Freundschaft, die Geselligkeit und das Zusammensein mit Personen, welche die gleichen Interessen teilen, stellte für viele SportlerInnen ebenso ein wichtiger Wert dar. Freundschaft wurde auch als Grundlage dafür gesehen, dass man im gemeinschaftlichen Spiel einfach Vergnügen und Spaß aus der Tätigkeit herausholen könnte. Innerhalb der FußballspielerInnen war es auch evident, dass Konformität und Gruppenzugehörigkeit ein wichtiges Prinzip darstelle. TennisspielerInnen war dies naturgemäß weniger wichtig, da diese sich nicht in einem Team einordnen müssten.

Vergnügen und Spaß war in dieser Studie zwar auch ein wichtiger Faktor, allerdings wurde dieser in vielen Fällen mit anderen Werten in Zusammenhang gebracht. So spielte für viele das Vergnügen in Verbindung mit der Aktivität mit FreundInnen eine große Rolle, während andere Spaß mit der eigenen Leistung in Verbindung brachten.

Weitere genannte Grundwerte an der aktiven Partizipation im kompetitiven Vereinssport waren: Regeleinhaltung, Fairness, Gesundheit und Fitness, sozialer Erfolg und soziale Anerkennung, etc. Im Zuge dieser einen Befragung wurden zwar diese Werte erhoben, allerdings nicht in weiterer Folge in eine Rangfolge gebracht um analysieren zu können welche Werteorientierungen den Jugendlichen nun am wichtigsten für das sportive Engagement seien. Anhand der Fragestellung sollten eben nur mögliche Grundwerte für die Teilnahme am Vereinssport erfragt werden (Lee & Cockman, 2013, S. 42ff).

Der Sammelband von Whitehead et al. (2013) beinhaltet auch die Studie von Lee, Whitehead und Balchin (2013, S. 49ff), welche auszumachen versucht welche

Werteorientierungen für Kinder und Jugendliche im Vereinssport die wichtigsten sind. Auch wurden Zusammenhänge zwischen den angegebenen Werten und verschiedenen Befragtengruppen ausgemacht (Geschlecht, Niveau der Sportausübung, Alter und Sportart). Die Analyse und Auswertung der Daten ergab in diesem Fall, dass der am als am wichtigsten beachtete Wert der individuellen Sportausübung der Spaß und das Vergnügen an der Sache sei (Fragebogenitem: „I enjoy myself and have fun.“). An zweiter Stelle nannten die Befragten die persönliche Leistung („I improve my performance“). Gewinnen, Erfolg und soziale Anerkennung durch das Sportengagement rangierten hingegen auf den unteren Plätzen (18.; 15.), was darauf schließen lässt, dass für die meisten Kinder und Jugendlichen eine intrinsische Motivationsgrundlage für die Sportausübung sehr wichtig ist. Obwohl diese beiden Werte strukturell sich sehr nahe stehen, ist es doch auch aufschlussreich, dass sie in der Rangfolge so weit voneinander entfernt liegen. Gesundheitsorientierung rangierte ebenso im unteren Mittelfeld (Platz 13.), während guter Sportsgeist, Regeleinhaltung und Fairness an Rang drei bis fünf in der Einschätzung der Wichtigkeit der verschiedenen Werteorientierungen lagen (Lee et al., 2013, S. 57).

Ein Moment, welches auch ausgemacht werden konnte war, dass Mädchen generell den Werten in Bezug auf die Sportausübung weniger individuelle Wichtigkeit zuschrieben, was sich auch mit steigendem Alter weiter verfestigte. Dies wird dadurch begründet, dass Mädchen tendenziell schneller und früher ihr persönliches sportliches Engagement beenden und generell weniger Mädchen im Sport präsent sind.

Auch kann man bei der Analyse der Ergebnisse erkennen, dass das Niveau des Sportengagements ebenso deutlich dazu beiträgt Werteorientierungen anders einzustufen. So haben Kinder und Jugendliche, welche auf regionalem Niveau wettkämpfen, deutlich höhere Werte was die Wichtigkeit der Werthaltungen im sportiven Kontext angeht. So sind Spaß und persönliche Leistung deutlich höher als bei SchülerInnen, welche „nur“ auf Schulniveau sportlich aktiv sind. Bei LeistungssportlerInnen wird auch das Fairnessprinzip wichtiger eingestuft als der Wert der Regeleinhaltung und der Wert der sporttechnischen Maximierung wird an die vierte Stelle gereiht, obwohl dieser in der Gesamtklassifikation erst an achter Stelle kommt.

In der Altersbetrachtung fällt einem auch auf, dass ältere SchülerInnen den Wert der Regeleinhaltung als relativ unwichtig erachten, während jüngere SchülerInnen diesen als einen der wichtigsten Werte einstufen. Hier ist allerdings wiederum der Wert der sporttechnischen Maximierung/ Optimierung wichtiger als im Durchschnitt (Lee et al., 2013, S. 59f). Spaß, persönlicher Leistungswille, guter Sportsgeist, sporttechnische Maximierung, Fairness und Regeleinhaltung sind somit für einen großen Teil der Befragten die wichtigsten Werte, wobei es wiederum auch sehr starke Unterschiede in den

verschiedenen Gruppen gibt, welche teilweise auch sehr aufschlussreich und beachtenswert sind. Dass der reine Sieg im Vergleich zum persönlichen Leistungswillen so weit abgeschlagen rangiert lässt auf eine starke intrinsische Motivation zum Sportengagement schließen.

Lee, Whitehead, Ntoumanis und Hatziegeorgiadis (2008, S. 588ff) versuchen in einer früheren Studie die zwei Pole von unsozialen und prosozialem Verhalten mit Wertestrukturen von SchülerInnen zwischen 12 und 16 Jahren in Zusammenhang zu bringen. Dabei machen sie zuerst drei unterschiedliche Wertestrukturen aus: moralische Werte (Bsp.: Fairness, Gehorsamkeit, Regeleinhaltung), Kompetenzwerte (Bsp.: Leistung, Fertigungs- und Fähigkeitsverbesserung) und Statuswerte (Bsp.: Sieg, sozialer Status). Weiters machen sie zwei unterschiedliche Pole aus, welchen man einem individuellen Leistungswillen zugrunde legen kann: einerseits eine Aufgabenorientierung. Diese Aufgabenorientierung kennzeichnet sich dadurch, dass sich die jeweiligen Menschen dem Prozess der Lösungsaufgabe widmen. Die Lösung der Aufgabe wird somit zum selbstreferentiellen Produkt der eigenen Leistungsaufwendung und ist somit intrinsisch motiviert. Andererseits machen sie auch eine Ego-Orientierung aus. Diese Motivationsgrundlage bezieht sich auch immer auf andere Personen. Das Ziel ist es hier sich anderen überlegen zu fühlen oder im Vergleich zu anderen auf einem höheren Platz in der Rangliste zu stehen. Die Motivation ist hier extrinsisch bedingt und zielt eher auf sozialen Status ab (Lee et al., 2008, S. 591ff). Durch die Beantwortung von Fragebögen wurden Daten gesammelt um die jeweiligen Kategorien (Leistungsmotivation, Wertestrukturen und Verhalten) miteinander in Zusammenhang zu bringen. Die Auswertung ergab, dass SchülerInnen, welchen moralische und Kompetenzwerte wichtiger sind als Statuswerte auch tendenziell stärker prosoziales Verhalten zeigen, als SchülerInnen, welche Statuswerte präferieren. Einstellungen und Verhaltensweisen sind somit aber auch nicht immer an einen Werte bzw. eine Werteorientierung gebunden, wie man beim prosozialem Verhalten erkennen kann. Auch sieht man, dass die Präferenz für Kompetenz- und Statuswerte auch sehr stark mit der Aufgaben- und Ego-Orientierung zusammenhängt. SchülerInnen, welche Kompetenzwerte als wichtiger erachten haben auch eine stärkere Aufgabenorientierung, während die Ego-Orientierung bei SchülerInnen, denen Statuswerte wichtig sind, stärker ist. In diese Richtung argumentiert auch Elliott (1997 zit. in Lee et al., 2008, S. 604), wenn sie schreibt, dass Menschen mit einer sehr starken Ego-Orientierung eher zu unsozialem Verhalten neigen, wenn sie versuchen sozial schlecht dazustehen bzw. sich einen gewissen Status zu erarbeiten. Als methodischen Praxistipp geben Lee et al. (2008, S. 605) auch an, dass es wichtig sei – sowohl im Sportunterricht als auch im Sportverein – SchülerInnen und SportlerInnen durch

Vorbildwirkung Kompetenzwerte und Aufgabenorientierung zu vermitteln, da das Vermitteln von Statuswerten eher zu unsozialem moralischen Verhalten führt.

Auch Stephens (1998, S. 236ff) orientiert sich an der Kategorisierung der Leistungsmotivation in Aufgaben- und Ego-Orientierung. Sie verbindet diese Kategorien allerdings den Wertestrukturen Spaß/Vergnügen und Gewinnen/sozialer Status bei Fußballerinnen im Alter zwischen neun und 14 Jahren. Auch bei ihr kann man erkennen, dass eine starke Aufgabenorientierung sehr stark mit einer intrinsischen Motivation zum Fußballspielen hin zusammenhängt. So sind jene Spielerinnen, welche sehr aufgabenorientiert sind, auch dadurch im Fußballverein, da es ihnen Spaß und Vergnügen bereitet. Allerdings kann hier auch wiederum Bezug auf Lee und Cockman (2013, S. 42ff) nehmen, da verschiedene Menschen auch wiederum unterschiedliche Meinungen von Spaß haben – manchen macht der Sieg Spaß, während manchen einfach nur das Beisammensein mit FreundInnen Freude bereitet.

Der Großteil der Studien, welche sich damit befassen Werteorientierungen zum Sportengagement von Kinder und Jugendlichen zu erfassen, haben meist auch die Items des Vergnügens am Sport an sich und der individuellen Leistungsentwicklung in ihren Erhebungsmitteln. Oftmals sind diese zwei Werte sehr weit vorne im Werteranking bzw. kann man diese auch nicht klar trennen, wenn man detaillierter nachfragt was denn Leistung und Freude im Sportengagement bedeuten. Viele Menschen verbinden diese zwei Werte, was nicht überraschend ist, da für viele auch der Fortschritt in den sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten Freude bereitet. Auch erkennt man, dass LeistungssportlerInnen generell ihr Sportengagement stärker bewerten. So kann man stärkere Werte in den Angaben für Leistungswille, Spaß, Wettkampf, Gesundheit, etc. erkennen. Im Vergleich dazu geben SportlerInnen auf weniger hohem Niveau auch bei all diesen Wertestrukturen geringere Werte an (Salguero, Gonzalez-Boto, Tuero & Marquez, 2004, S. 294ff). Oftmals hängt dies auch sehr stark vom TrainerInnenumfeld ab wie Salguero et al. (2004, S. 298) postulieren. TrainerInnen, welche auf eine gute Beziehung zu ihren SportlerInnen aus sind (viel Lob, Ermutigung, Verstärkung, etc.) haben auch meist mehr AthletInnen, welche eine sehr starke Spaß- und Leistungsorientierung haben. Ein gutes Umfeld macht Freude und motiviert weiters dazu im Training alles zu geben und seine Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verbessern.

Naturgemäß herrschen im kompetitiv ausgerichteten Vereinsumfeld andere Strukturen vor als im Schulsport. Durch diese Strukturen und die jeweiligen Aufgaben und Anforderungen und Erwartungen an den Vereinssport herrschen auch zu einem großen Teil

unterschiedliche Wertbezüge vor, welche sich an Leistung und Erfolg ausrichten. Auch hier spielt es eine große Rolle, welchen Werteorientierungen die jeweiligen TrainerInnen nachgehen und welche Vorbildwirkung sie auf ihre SportlerInnen ausüben. Hier zeigen die meisten Studien deutlich, dass sich der TrainerInnenethos durchaus noch sehr stark an autoritärer Durchsetzungskraft orientiert, wobei hier auch die Frage interessant wäre inwiefern sich dieses Bild auch mit Leistungsniveau ändert und ob dieses Bild im Spitzensport ebenso vorherrscht. Dennoch gibt es auch im Vereins- und Leistungssport auch die philosophische Denkrichtung einer starken pro-sozialen Werterichtung, welche sich durch den olympischen Gedanken auszeichnet. Es wird sich zwar oftmals zu den olympischen idealen bekannt, aber dennoch zeigt die Realität oft auch ein Bild, welches weit von diesen Idealen und Werten abweicht. Man darf aber auch kein abschließendes negatives Urteil über die Wertebezüge des Vereinssports ziehen, da durchaus auch durch bewusste wertebezogene Anleitung moralisches Lernen angeregt werden kann.

5.3. Werteorientierungen in ausgewählten informellen Sportsettings

Informelle Sportsettings sind nur sehr schwer zu erfassen, da diese in weitaus differenzierter Form und in vielfältigeren Umgebungen stattfinden können als der Vereinssport und der Schulsport. In diesem Kapitel sollen *mögliche* Werteorientierungen, welche hinter informellen Sportengagement stehen eingehender erläutert werden. Dadurch, dass, wie schon bereits erwähnt, informelles Sporttreiben sich nur schwer eingrenzen lässt und derartige Grenzziehungen eher zu einem undifferenzierten Bild führen könnten, soll der Fokus auf wenigen Sportarten liegen, welche hier untersucht werden sollten. Durch die Vorerfahrungen des Autors dieser Arbeit, sollen das Skateboard fahren und der Outdoorsport – hier vor allem der Klettersport – erläutert werden. Im Vergleich zu anderen Sportsettings ist es hier auch weitaus schwieriger Literatur und Studien über Werteorientierungen der sportausübenden ProtagonistInnen zu finden, weshalb sich ein großer Teil der Literatur mit der Motivation hinter dem Sportengagement befasst. Soziologische Studien über modernes und informelles Sportengagement sollen das Bild verfeinern. Eine weitere Eingrenzung dieses Kapitels ist, dass im Vergleich zu den Kapiteln über den Schulsport und den Vereinssport der Fokus der verwendeten Studien nicht unbedingt auf einer bestimmten Altersgruppe liegt, da kaum Studien über die Werteorientierungen von Kindern und Jugendlichen, welche sich am informellen Sport teilnehmen, vorhanden sind. So wurden auch Studien verwendet, welche Zusammenhänge zwischen dem Altersgang und den sich verändernden Motivationsstrukturen untersuchen

(Pólus-Thiry & Rédei, 2012, S. 51ff; Bowers, Green, Hemme & Chalip, 2014, S. 314ff). Dadurch, dass sich Wertorientierungen innerhalb eines Menschen aber eben auch verändern und verfestigen können, sollen diese ebenso dazu verwendet werden um zu zeigen, dass es nur unter sehr differenzierten Bedingungen möglich ist, Wertestrukturen auszumachen, wohl wissen, dass diese in einem ähnlichen Setting, aber unter wiederum wenig anderen Gegebenheiten auch wieder anders sein können.

Heinzlmaier (2013, S. 137) schreibt, dass sich das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen strukturell gewandelt habe. So besagen zwar einige Studien, dass sich Jugendliche weniger als „früher“ bewegen, verschweigen aber die Struktur dieser Veränderungen. So ist es zwar durchaus deutlich auszumachen, dass der wettkampforientierte Sportverein mehr und mehr in den Hintergrund gerät, aber dass sich auch viele Heranwachsende außerhalb der traditionellen Sportstrukturen durchaus sportlich betätigen. Diese informellen Strukturen sind aber kaum ganzheitlich zu erfassen, da es hier so viele unterschiedliche Möglichkeiten gibt wie man sich außerhalb des Schulsports und außerhalb des Vereins sportlich engagieren kann. Der neue Rahmen dieses informellen Sportsettings sind lockere Zusammenschlüsse, in deren Zusammensein gejoggt wird – mit einer möglichen Gesundheits- und Fitnessorientierung –, Fußball gespielt wird – eventuell nur aus Spaß – oder im Fitnesscenter Krafttraining betrieben wird – um einen Körper zu bekommen, welcher dem gesellschaftlichen Bild entspricht und um diesen als Statussymbol verwenden zu können. Vor allem letzteres macht einen deutlichen Teil des heutigen Sportengagements von Jugendlichen aus. Der Fokus des Sports ist die Inszenierung des eigenen Ichs – dies vielleicht auch auf sozialen und medialen Plattformen, wo es leicht möglich ist, sich in Szene zu setzen und einen gewissen Status zu erlangen. Mögliche Wertorientierungen hinter einem solchen Sportengagement können Erfolgs- und Statuswerte sein und sind somit im Vergleich zu den Werten, welche dem Sport oftmals zugeschrieben werden, eher konträr und sind im Zuge einer ganzheitlichen Bildung wahrscheinlich auch weniger produktiv. Hier geht es oftmals darum sich als besser als andere darzustellen. Wie im vorigen Kapitel schon erwähnt wurde ist eine solche Wertorientierung auch oftmals in Zusammenhang mit unsozialen Verhaltensformen (Vgl. Elliott, 1997 zit. in Lee et al., 2008, S. 604).

Dieses Bild gibt jedoch noch keineswegs die Wertorientierung hinter informellen Sportengagement wieder. Es gibt die Wertorientierung hinter einem bestimmten Sportsetting wieder, welches heutzutage oftmals anzutreffen ist. Es können durchaus auch andere Motiv- und Wertestrukturen hinter der Betätigung im Fitnessstudio liegen.

Ein wichtiger Bestandteil des informellen Sports sind Szenen. Szenen spielen hier oftmals die Rolle eines strukturellen Rahmens, in welchen sich SportlerInnen treffen – aus

unterschiedlichen Gründen – und oftmals gemeinsam Sport betreiben. Innerhalb einer Szene ist es zwar wahrscheinlich, dass sich die Werteorientierungen der ProtagonistInnen ähneln. Es kann aber durchaus auch sein, dass innerhalb einer Szene die MitgliederInnen auch anderen Werteorientierungen nachgehen (Balz & Kuhlmann, 2004, S. 49). Die Sportszenen des Skateboardens und des Kletterns sind allesamt Szenen, welche im Vergleich zu traditionellen Sportangeboten und bezüglich ihrer heutigen Ausprägungsform eine relativ kurze Geschichte haben und in der Literatur oftmals als Trendsportarten, Extremsport, Actionsport, etc. beschrieben werden. Trotz dieser eher kurzen Geschichte dieser Sportarten und den Entwicklungszeitraum dieser, in welchen gesellschaftliche Tendenzen der globalen Kommunikation, der Unterhaltungsindustrie, etc. fallen, konnten sie sich sehr rasch entwickeln und auch innerhalb kurzer Zeit einen sehr hohen Popularitätsgrad erreichen (Wheaton, 2015, S. 635). Während Skateboarding und andere urbane Sportarten wie Parcours/Freerunning (die genauere Differenzierung dieser Begrifflichkeiten soll an dieser Stelle ausgelassen werden) ein eher jüngeres Publikum anziehen (Turner, 2013, S. 1248ff; Seifert & Hedderson, 2009, S. 277ff), ist der Klettersport vor allem auch dadurch gekennzeichnet, dass die Aktiven jeglicher Altersgruppen entspringen und hier auch kaum auf nur eine Altersgruppe eingegangen werden kann (Pólus-Thiry & Rédei, 2012, S. 51ff; Kerr & Mackenzie, 2012, S. 649ff).

Die Kombination aus neuer Sportart und globalen Kommunikationsmöglichkeiten tragen auch dazu bei, dass Trendsportarten oftmals mit sehr starker Mediatisierung und Eventisierung einhergehen. Das Trendsportevent, welches in den Medien vermarktet und verbreitet wird, trägt hier sicherlich auch zu den Motivstrukturen der SportlerInnen bei. Durch diese breitere Vermarktung wird auch der Schritt von alternativen Sportarten, welche eher im Zuge rebellischer Haltung gegenüber Autorität entstanden sind, hin zu Leistungssportarten vollzogen, wo Erfolg und Leistung ebenso vermarktet werden können wie beim traditionellen Vereinssport – die Wertestrukturen scheinen durch derart konträre Entwicklungen und Tendenzen nicht mehr klar. Durch diese Kommerzialisierung verschiedener informeller Sportangebote werden stark hedonistische Werte ebenso wie Erfolgswerte, wie sozialer Status unter Gleichaltrigen, in den Vordergrund gerückt. Intrinsische Motivation und pro-soziale Werteorientierungen werden dem Trendsport auch in der sportwissenschaftlichen Literatur immer weniger zugeschrieben (Wheaton, 2015, S. 636). Obwohl viele dieser Trendsportarten aus einer Haltung heraus entstanden, welche gesamtgesellschaftliche Wertestrukturen wie eben sozialer Erfolg/Status, Sicherheit, Konformität, Tradition, etc. eher ablehnte und in Opposition dazu trat, ist es heutzutage evident, dass gerade innerhalb dieser Sportstrukturen die eigentlichen Werte nicht mehr eindeutig gelebt werden, bzw. die Strukturen diese auch oftmals nicht mehr zulassen.

Trendsportarten sind heute mehr denn je, Betätigungsfelder einer privilegierten sozialen Schicht und nähern sich somit auch immer mehr dem sportiven Mainstream an. Viele dieser informellen Trendsportszenen sind stark chauvinistisch geprägt, was man auch an den geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Partizipationsrate ausmachen kann. Gerade in der Skateboardszene kann man das Bild ausmachen, dass sich Buben als die Aktiven „Helden“ des Szenealltags stilisieren, während Mädchen daneben oftmals nur zusehen und auch von männlicher Seite aus in diese Rolle gedrängt werden: greifen Mädchen selbst zum Brett werden diese eher belächelt als ernst genommen (Balz & Kuhlmann, 2004, S. 121). Pro-soziale Wertestrukturen sind anders gekennzeichnet, als die Internalisierung traditionell-reaktiver Orientierungen an Geschlechterrollen und Männlichkeitsbilder. Die Szene ist also Sinnbild und Muster dafür, dass zwar nach außen hin durchaus das Bild des Rebellischen und des Widerspenstigen gewonnen werden will – eine Werteorientierung, welche sehr stark durch Freiheitswerte und Selbstbestimmungswerte gekennzeichnet ist – aber nach innen hin dann doch wiederum auch Wertestrukturen vorherrschen, welche sehr traditionell geprägt sind. Szenen sind somit also auch Mittel einer sehr zwiespältigen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft: einerseits die Abgrenzung von dieser und andererseits das Einleben in diese durch die unbewusste Übernahme von traditionellen Gesellschaftswerten (Balz & Kuhlmann, 2004, S. 121).

Informelles Sportengagement, welches aus freien Stücken heraus geschieht und welches in den unterschiedlichsten Formen auftreten kann, ist auch einem gewissen Individualisierungsdrang geschuldet. Individualisierte Sportstrukturen tragen auch dazu bei, dass Menschen, welche nichts mit dem traditionellen wettkampforientierten Sport anfangen können, ebenso ihre sportiven Erfahrungen in einem Umfeld machen können, wo der Erfolgs- und Leistungsdruck eventuell geringer ist als im schulischen Sportunterricht oder im Sportverein. Dies ist ein Moment, welches viele informelle Sportangebote kennzeichnet – die Möglichkeit zum Individuellen und zur Opposition zu Konformitätswerten. Dadurch, dass im Gegensatz zum Schulsport niemand am informellen Sport teilnehmen muss (und dadurch vielleicht jemanden Werte aufgedrängt werden, welche man selber nicht teilt) und dadurch, dass sich die Wertestruktur von Setting zu Setting unterscheidet, bildet das freie sportliche Handeln somit auch einen Ort aus, an welchen man sich selbst ausleben kann und nicht unbedingt mit anderen konform gehen muss. Individualität und Selbstbestimmung sind somit ein wichtiger Teil der meisten informellen Sportstrukturen (Reinhart, 2010, S. 107).

Selbstbestimmung im informellen Sportsetting steht auch im Zusammenhang mit einer gleichwertigeren Partizipation. Warner, Dixon und Chalip (2012, S. 991ff) beschreiben die Unterschiede zwischen vereinsgebundenen und institutionalisierten Sportstrukturen im

Vergleich zu selbstorganisierten Sportangeboten. Für viele Beteiligte sind die Vorteile eines selbstorganisierten und lockeren Sportengagements, diejenige, dass sie selbst auf egalitäre Art und Weise mitentscheiden können unter welchen Bedingungen Sport betrieben wird und was überhaupt gemacht wird. Durch die egalitäre Partizipation, welcher vor allem im Vereinssport eher selten nachgegangen wird und welche im Schulsport zumindest eine Forderung und pädagogisches Prinzip ist, behalten die aktiven MitgliederInnen auch mit höherer Wahrscheinlichkeit das Sporttreiben bei. Umgebungen, welche man selber nicht mitgestalten kann, werden vor allem mit dem Altersgang eher uninteressant. Der Wert und die Grundhaltung der gleichwertigen Partizipation und Mitgestaltung ist somit wiederum etwas was informelle Sportstrukturen ausmacht. Durch die Zusammenarbeit wird aber auch ein gewisser Gemeinschaftssinn gestärkt, was für SportlerInnen in Vereinen aber ebenso eine wichtige Grundhaltung darstellt.

Während in derselben Studie VereinssportlerInnen auch angaben, dass ihnen Erfolg im Wettkampf wichtig sei und dies mithin auch ein Grund für ihr Sportengagement sei, spielte der Wettkampf bei SportlerInnen im informellen und selbstorganisierten Setting eine weitaus weniger wichtige Rolle. Diese nannten eben vermehrt das Zusammensein mit FreundInnen als eine wichtige Motivation zum Sport. Dies liegt vielleicht auch daran, dass es im Vereinssport tendenziell leichter ist durch Erfolge Aufmerksamkeit zu erlangen, als in informell organisierten Sportarten. Die Motivation die eigene Sportart innerhalb der eigenen Möglichkeiten auch möglichst gut zu beherrschen, ist aber in beiden Sportstrukturen zu finden. Ein Unterschied, welcher aber in dieser Studie zu finden ist, ist dass es im Vereinssport auch vermehrt um das Übertrumpfen von Konkurrenz geht. Durch die fehlende Institutionalisierung und die Notwendigkeit zur Kooperation untereinander um den selbstorganisierten Sport überhaupt erst ausüben zu können (zumindest in der Gruppe) spielen Konkurrenz und Statuswerte eine weniger große Rolle¹², wobei diese Werteorientierung auch sehr stark geschlechtsspezifisch ist. So ist der Wettkampf bei Frauen und Mädchen weitaus weniger wichtig als bei Buben und Männern (Warner et al., 2012, S. 993).

Mit einer gewissen Erfolgsorientierung einhergehend wird hier auch die Werteorientierung an Konformitätswerten beschrieben. So nennen durchaus einige der AthletInnen im Sportverein, dass es unbedingt notwendig sei, dass man der Autorität des/der Trainers/Trainerin folgt und mit diesem/dieser konform geht. Eine Athletin spricht sogar einen gewissen Arbeits- und Erfolgsethos im Vereinssport an:

¹² Dies wird später aber auch am Beispiel des Skateboardens wiederum in Frage gestellt.

Since, I've been here, I've never felt it was voluntary – but I definitely can see how that could contribute to community. It's definitely more like a job than anything. (Warner et al., 2012, S. 998)

Dieses Erfolgsethos entspricht auch einer gewissen Ego-Orientierung, welche dazu führt, dass sich Menschen auch sehr stark in Bezug zu anderen Personen bewerten und somit versuchen durch möglichst große Erfolge in der sozialen und gesellschaftlichen Rangliste weiter nach oben zu kommen.

Recours, Souville und Griffett (2004, S. 1ff) gehen ebenso den Unterschieden zwischen institutionalisierten und informellen Sportstrukturen nach und untersuchen die Motive zum jeweiligen Sportengagement, wobei das informelle Sporttreiben hier nicht weiter differenziert wird. Die Motivstrukturen, denen nachgegangen werden soll sind sozialer Status, Wettkampf, Geselligkeit und das Ausloten der eigenen Grenzen. Diese Motivstrukturen werden wiederum mit den Kategorien des Extrinsischen und des Intrinsischen verbunden. Extrinsisch sind somit der soziale Status und der Wettkampf und intrinsisch die Geselligkeit und das Ausloten der eigenen Grenzen. Weiters wird mit dem Ausloten der eigenen Grenzen und somit auch einer gewissen Leistungsorientierung auch der Spiel- bzw. der Sportflow in Verbindung gebracht – also das Gefühl, dass der/die Aktive absolut im Moment des Sporttreibens ist und auch keine anderen Gedanken diesen Fokus stören (Recours et al., 2004, S. 5). In dieser Studie werden Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Alter und Sportstruktur und den jeweiligen Motiven und Wertestrukturen hergestellt. Während Männer eine stärkere Partizipation in organisierten Vereinen aufwiesen, trieben Frauen durchaus eher im informellen Setting Sport. Diese Geschlechterdifferenz konnte auch in der Werteorientierung ausgemacht werden. Während Männer sich eher an Wettkampf und sozialem Status orientierten bzw. diese Wertestrukturen durchaus auch wichtige Motive für das Sportengagement waren, so gaben Frauen an, dass diese Motive eher unwichtig für sie seien und sie eher Sport treiben würden, da die Geselligkeit gut tue und da sie hier auch ihre Grenzen ausloten könnten. Männern waren diese beiden Werte zwar durchaus auch wichtig, aber dennoch lässt sich erkennen, dass Männer eher extrinsische Werteorientierungen aufweisen als Frauen. Dies lässt sich vielleicht darauf zurückführen, dass eben ein größerer Teil der befragten Männer eben auch im Vereinssport aktiv war. Ein doch auch überraschendes Ergebnis war, dass Partizipation im Vereinssport einen negativen Zusammenhang mit dem Ausloten der eigenen Grenzen hatte. Im vorigen Kapitel wurde das Vereinsengagement durchaus auch oftmals damit in Zusammenhang gebracht, dass die SportlerInnen möglichst gute Leistungen erbringen wollten und somit durchaus auch ihre eigenen Grenzen ausloten müssen.

Die Partizipation im informellen Setting stand in dieser Studie auch in einem negativen Zusammenhang mit den extrinsischen Motivationen des sozialen Status und des Wettkampfes. So kann man annehmen, dass Personen, welche unorganisiert Sport betreiben, dies auch weniger deshalb tun um soziale Anerkennung zu erreichen oder im Wettkampf reüssieren zu können, sondern um andere Ziele wie vielleicht eine gesundes Leben, Geselligkeit, oder einfach Leistung im nicht-wettkampforientierten Kontext erreichen zu können. Dass der Wettkampf kein allzu starkes Motiv ist, scheint plausibel, da es in informellen Settings kaum Wettkämpfe gibt. Hier muss man allerdings auch differenzieren, da durch die Eventisierung in Trendsportarten durchaus auch Vergleichswettkämpfe stattfinden können (Recours et al., 2004, S. 16; Wheaton, 2015, S. 635).

Während viele Studien, welche sich mit den Unterschieden zwischen informellen und formellen Sportengagement befassen zu dem Schluss kommen, dass die Motive und Werteorientierungen von VereinssportlerInnen eher mit sozialem Status, Erfolg, Wettkampf, etc. zu tun haben und selbstorganisierte SportlerInnen sich eher an Partizipation, Geselligkeit/Freundschaft, Gesundheit, etc. orientieren und dass hier auch signifikante Geschlechterdifferenzen bestehen, so werden doch kaum Differenzierungen bezüglich der spezifischen informellen Sportarten gemacht. Im nächsten Kapitel sollen anhand zweier exemplarischer Beispiele, des Skateboardens und des Outdoorsports – hier vor allem des Kletterns – derartige Differenzen angeführt werden.

5.3.1. Wertebezüge im Skateboarden und im Klettern

Pólus-Thiry und Rédei (2012, S. 51ff) gehen allerdings durchaus der Frage nach, welche Werteorientierungen Outdoor-SportlerInnen wichtig sind und welche Zusammenhänge man dabei wiederum zwischen Geschlecht und Alter ausmachen kann. Hierbei wird der Outdoor-Sport teilweise als Abenteuer- oder Extremsport bezeichnet und die Wertestrukturen in die Gruppe der materialistischen und der post-materialistischen Werte eingeteilt (Vgl. Kapitel 3.2.). Die Annahme, dass mit den tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen, welche auch Veränderungen in den Wertestrukturen der Menschen mitbringen sich auch die sportiven Angebote verändern und andere, moderne und alternative Formen der Sportausübung gefunden werden, um eben diesem Wertewandel gerecht werden zu können. Der Paradigmenwechsel hin von sehr stark materialistisch geprägten Werten hin zu einer stärker post-materialistisch geprägten Gesellschaft verändert auch maßgeblich den Zeitgeist. Hier wird der Annahme nachgegangen, dass Personen, welchen Outdoorsportarten nachgehen auch eine Werteorientierung haben, welche sich eher an Kooperation, Selbstermächtigung/Selbstständigkeit, Freiheit des Tuns und Gesundheit

ausrichtet, anstatt an sozialem Status, Erfolg, Sicherheit und Tradition, wobei auch einschränkend erwähnt werden muss, dass die Fragestellung sich auch eher an den geschlechts- und altersspezifischen Unterschieden orientiert und nicht an den unterschiedlichen sportiven Settings (Pólus-Thiery & Rédei, 2012, S. 52). Eines der Ergebnisse war, dass für Leute, die in abenteuerbezogenen Sportarten (Klettern, Skateboard fahren, Mountainbike, Tauchen, etc.) tätig waren, Gemeinschaftswerte wie Solidarität, Teamgeist, Achtung und Respekt vor anderen sehr wichtig waren, was vor allem auch damit zusammenhängen kann, dass diese Settings meistens nur dann zustande kommen, wenn man miteinander kooperiert und Gemeinschaften aus sich heraus bildet. Bei Natursportarten kann es auch von sehr großer Bedeutung sein, dass man seinen SportpartnerInnen auch sehr großes Vertrauen entgegenbringt, da diese oftmals auch für die eigene Sicherheit mitverantwortlich sind (z.B.: der/die SicherungspartnerIn beim Klettern, der Tauchbuddy, etc.). Hier konnten die AutorInnen auch keine Unterschiede zwischen Geschlecht und Alter feststellen, da diese Werte zur Ausübung dieser Sportarten von diesen beiden Faktoren unabhängig sind. SicherungspartnerInnen, welchen man vertrauen kann benötigt man immer – egal wie alt man ist und welches Geschlecht man trägt.

Traditionelle Werteorientierungen (Sicherheit, Religion, Nationalstolz, etc.) konnten in dieser Studie kaum ausgemacht werden. Hier spielen auch Alter und Geschlecht kaum eine Rolle, was hier zu dem Schluss führt, dass Aktive in alternativen Sportstrukturen und in Abenteuersportarten einfach durch das Ausleben eines eher unkonventionellen Lebensstils, von Haus aus Tradition für sich weniger wichtig empfinden. Hier kann man wiederum erkennen, dass man anhand des Tuns und Handelns durchaus auch individuelle Werte ausmachen kann (Pólus-Thiery & Rédei, 2012, S. 56).

Bezüglich des Alters machen die AutorInnen aus, dass ältere Personen (in dieser Stichprobe 40+ Jahre) tendenziell geringere Präferenzen für post-materialistische Werte aufzeigen als jüngere Personen (unter 25 Jahren), wobei dies auch eher mit den unterschiedlichen Zeitpunkten und den Sozialisationsumgebungen der verschiedenen Altersgruppen argumentiert wird. Dennoch kann man ausmachen, dass post-materialistische Werte durch alle Gruppen hindurch als sehr wichtig eingeschätzt werden, was wiederum schon auf die Partizipation in alternativen Sportsettings zurückgeführt wird, da durch das Sportengagement im Abenteuersport oftmals den Wunsch nach einem spannenden und selbstbestimmten Leben nachgegangen wird (Pólus-Thiery & Rédei, 2012, S. 57).

Brymer und Schweitzer (2013, S. 865ff) gehen dezidiert der Frage nach dem Freiheitsmotiv in Abenteuersportarten nach, wobei der größte Teil der befragten Personen aus dem

Klettersport mit all seinen verschiedenen Facetten stammte. Freiheit wird hier wiederum sehr differenziert betrachtet: Freiheit und Abwesenheit von Zwängen/Beschränkungen, Freiheit in der Bewegung, Selbstbestimmung bezüglich des eigenen Lebensstils, und Freiheit im Kontext vom Loslassen der absoluten Kontrolle über sich selbst. Durch diese verschiedenen Freiheitsmotive wird hier auch der Frage nach der Initialisierung von fundamentalen menschlichen Werten nachgegangen, wobei hier nicht die Annahme stattfindet, dass AbenteuersportlerInnen zu einem großen Teil einer sehr hedonistischen Werteorientierung nachgehen wie es oftmals im wissenschaftlichen, aber vor allem auch im populärwissenschaftlichen Diskurs, behauptet wird (Rossi & Cereatti, 1993 zit. in Brymer & Schweitzer, 2013, S. 866; Schroth, 1995 zit. in Brymer & Schweitzer, 2013, S. 866).

Freiheit wird im Zuge von einem spannenden und abenteuerlichen Leben gesehen und beide Werteorientierungen sehr stark miteinander in Zusammenhang gestellt. So wird die Abenteuersuche auch dem vielleicht eher monotonen und durchregulierten alltäglichen Leben in der Arbeitswelt geschuldet und die Partizipation in risikobehafteten und selbstorganisierten und –regulierten Sportarten mit der Abwesenheit von Strukturen und somit der Freiheit der Einschätzung und Entscheidung (mit-)begründet. Das Ablegen gesellschaftlicher Zwänge, Normierungen und Regulierungen stellt für viele Aktive in diesem Bereich ein wichtiger Teil dar (Brymer & Schweitzer, 2013, S. 866). Eine der Probandinnen benennt diese Freiheit auf die folgende Art und Weise:

You feel so free out there, you don't worry about anything, you don't think about the bills you've got to pay or your life problems, you're just kind of free of thought. That's kind of what makes it all worthwhile, just for that whatever, 5 min of freedom. (Brymer & Schweitzer, 2013, S. 868)

Durch die genannten Regulierungen, Normierungen und gesellschaftlichen Zwänge entsteht für viele Menschen auch das Gefühl nicht mehr für das eigene Leben verantwortlich zu sein. Durch die Partizipation in Sportarten, welche auf eigene Faust betrieben werden und welche vor allem auch in naturnahen Räumen stattfinden, wo der gesellschaftliche Eingriff relativ gering bis nicht vorhanden ist, fühlen sich viele aktive AbenteuersportlerInnen auch wieder des eigenen Lebens bemächtigt und können somit auch wiederum die vollste Verantwortung für sich selbst zurückgewinnen. Die Freiheit der Eigenverantwortung und der Wahl nach dem eigenen Lebensstil sind ebenso wichtige Motive für viele Personen in diesem Umfeld. Diese Art der Eigenverantwortung geht in diesem Falle dann auch so weit, dass Risiken, welche in Abenteuersportarten nie gänzlich auszuschließen sind auch bewusst in Kauf genommen werden, wobei natürlich versucht wird es im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten möglichst klein zu halten – in vielen Fällen wird hier nicht der Umgang mit Sicherheitsmanagement, sondern mit

Risikomanagement geübt, da man sich bewusst sein muss, dass es in diesen Kontexten keine 100% Sicherheit gibt. Ein Proband drückt sich diesbezüglich so aus:

I would have TOTAL personal responsibility for my actions too. There was just me, my physical and mental abilities my training, and „a piece of nylon and string“ to save my life. (Brymer & Schweitzer, 2013, S. 870)

Hier wird klar und deutlich dargestellt, dass das Ausgehen eines Unfalles und des Eingehens von zu viel Risiko durchaus den Tod bedeuten kann, dieses Risiko aber im Einklang mit den angelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst in Kauf genommen wird um eben wieder die vollste Eigenverantwortung übernehmen zu können. In diesem Falle sind Selbstermächtigungs- und Freiheitswerte ein sehr starkes Konstrukt, welchem nachgegangen wird. Die unterschiedlichen Differenzierungen von Freiheit führen in weiterer Folge darauf hin zurück, dass die ProtagonistInnen in Abenteuerarten, vor allem dem nachgehen, dass sie sich selbst – im Kontrast zur „normalen“ Gesellschaft – ohne äußere Zwänge wieder selbst ermächtigen können und einer gewissen Selbstentfaltung nachgehen können (Brymer & Schweitzer, 2013, S. 871).

Einer ähnlichen Fragestellung gehen Kerr und Mackenzie (2012, S. 649ff) nach. Im Fokus steht hier aber allerdings nicht dezidiert der Wert der Freiheit, sondern generelle Motive für die Partizipation in Abenteuer- und Risikosportarten. Wie schon in der vorigen Studie stellen Kletterer den größten Teil der Befragten dar (Vgl. Brymer & Schweitzer, 2013, S. 868; Kerr & Mackenzie, 2012, S. 651). Die Befragten stellen hier aber nicht nur SportlerInnen in selbstorganisierten Settings dar, sondern sind teilweise auch in leistungsorientierten Sportvereinen aktiv. Während Werte wie Leistung und Erfolg im Wettkampf ausschließlich bei den VereinssportlerInnen ausschlaggebend sind, so nennen jene SportlerInnen, welche ihre Sportart auf eigene Faust betreiben andere Motive und Wertestrukturen, welche für das sportliche Engagement wichtig sind. Während einerseits wiederum das Spannungs- und Abenteuermotiv eine bedeutende Rolle spielt, nennen hier auch einige ProbandInnen den Wert der Natur und der Gemeinschaft/Freundschaft. Auffällig ist hier allerdings, dass diese ProbandInnen durchaus ein höheres Alter aufweisen und in ihren Antworten auch erwähnen, dass sich ihre Werteorientierungen mit der Dauer des sportlichen Engagements auch verändert haben. So waren ihnen früher Leistung, Spannung und Unsicherheit wichtiger als es heutzutage scheint. Der Wandel findet hier zu sozialen und naturbezogenen Werten statt – Abenteuer/das Dasein in der Natur und Geselligkeit statt Leistung und Adrenalinkicks. Dennoch spielt das Verlassen der eigenen Komfortzone auch in höherem Alter noch eine bedeutende Rolle, was durchaus auch Leistungen physischer und psychischer Art bedarf (Kerr & Mackenzie, 2012, S. 653).

Auch hier kann man die Tendenz zur Präferenz zu post-materialistischen Werten ablesen. Soziale Stellung, Erfolg, Sicherheit, etc. sind im Kontext des Abenteuer- und Risikosports in qualitativen Interviews seltener anzutreffen. In diesem Falle konnte man durchaus eine Probandin festmachen, deren Werteorientierung eher materialistischer Art war, diese befand sich aber durchaus in einem leistungsorientierten und vereinsbasierten Setting. Wie zwei der Probanden aussagten, veränderte sich deren Wertestruktur und deren Motive zur Partizipation über die Jahre hinweg, was natürlich auch nicht ausschließen lässt, dass besagte Probandin in Zukunft auch für sich einen Wertewandel durchgehen wird und ihr eventuell eines Tages ebenso Geselligkeit, Natur, das Verlassen der eigenen Komfortzone, etc. wichtiger sein werden. Die Partizipationsgründe für eigenorganisierten Sport im naturnahen Umfeld sind sehr vielfältig und die dahinterliegenden Wertestrukturen nicht pauschal auf andere Aktive anwendbar (Kerr & Mackenzie, 2012, S. 655f).

Dass allerdings tendenziell andere Werteorientierungen bei Abenteuer- und RisikosportlerInnen ausgemacht werden können als bei VereinssportlerInnen, kann man auch anhand einer historischen Perspektive ausmachen. Reinhart (2010) untersucht in seinem Buch zwei unterschiedliche Sportszenen in der DDR (Skateboarden und Klettern) und versucht die Haltung dieser Szenen zum Staat auszumachen. Unter anderem wurden hier auch Einstellungen, Motive, Hintergründe, etc. zum Sportengagement erfragt. In der DDR wurde generell der Versuch unternommen möglichst viele Sportarten in Clubs und Vereinen zu organisieren um diese aus politischer Sicht auch funktionalisieren zu können; Sport als Erziehungs- und Propagandamittel. Die unterschiedlichen Bergsteiger- und Skateboardszenen machten sich diesbezüglich aber einen Ruf als oppositionelle Sportgruppierungen, welche sich nicht so leicht unter die staatliche Autorität unterordnen ließen, was in der DDR teilweise auch in Verhaftungen mündete. Die Gründe für diese oppositionelle Grundhaltung zum Staat, zum Konformismus und zum Alltäglichen ergaben sich daraus, dass viele der Aktiven einem sehr starken Individualisierungs- und Selbstermächtigungsdrang nachgingen. Dieser Aktivismus für eine Sportart wird auch oftmals mit einem gewissen „Mehrwert“ des sportlichen Engagements begründet. Einer der Hauptprotagonisten der DDR-Kletterszenen war Bernd Arnold, welcher mit vielen und schwierigen Erstbegehungen auf sich Aufmerksam machte. Dieser drückte diesen Mehrwert so aus:

Für mich ist Klettern zwar Sport auch, aber auch ein bisschen Kunst, also ich will mich auch mitteilen durch's Klettern. (Reinhart, 2010, S. 167)

Ein anderer Protagonist der damaligen Kletterszene meinte dazu:

Ich bin ja auch deswegen zum Klettern gekommen, weil, da kannst du machen, was du willst, bist niemanden Rechenschaft schuldig, und da ist deine eigene Kreativität gefragt. (...), und bei dem Klettern bist du es selber, der dich antreibt. (Reinhart, 2010, S. 168)

Freiheit, Selbstermächtigung und Kreativität stehen hier auch in Opposition zu Sicherheit, sozialem Status, Tradition, Konformität, etc. Werteorientierungen also, welche einer autoritär gestalteten Gesellschaft ein Dorn im Auge sind. Im Falle der Skateboardszenen zeigte sich dasselbe Bild. Einerseits versuchte man diese für den Staat zu instrumentalisieren, andererseits gestalteten sich derartige Versuche als nicht sonderlich erfolgreich, da die jeweiligen SportlerInnen ihre Sportart und ihre Szene ausschließlich für sich und aus sich heraus haben wollten. Eine politische Instrumentalisierung und Funktionalisierung anhand von selbstorganisierten Jugendszenen konnte somit kaum erreicht werden. Auch die ProtagonistInnen der Skateboardszene nannten ähnliche Motive wie die Kletterer, anhand deren man eine sehr stark post-materialistische Werteorientierung ausmachen kann. Zwar kann man auch ein sehr starkes Leistungsmotiv ausmachen, dieses wird aber oftmals im Zusammenhang des Beherrschens von schwierigen Skateboardtricks erwähnt. Erfolge bei Contests wurden ebenso als wichtig empfunden, aber dennoch stand ein intrinsischer Leistungswille, die Überwindung zu schwierigen Tricks und die Kreativität in der Ausführung (dies auch wiederum in Opposition zum traditionellen Sportartenkanon) im Vordergrund (Reinhart, 2010, S. 242ff).

Turner (2013, S. 1248) schreibt, dass sich SkateboarderInnen oftmals in Opposition zur „normalen“ Gesellschaft und deren Wertestrukturen stellen. Skateboarden wird für viele Aktive nicht unbedingt als Sport, sondern als Lebensstil verstanden, welcher dezidiert anders sein soll, als die Erwachsenenwelt es vorgibt. Für viele Kinder und Jugendliche stellt das Skateboard fahren womit auch eine alternative sportliche Betätigung dar, bei welcher sie sich nicht an Regeln und Normen halten müssen, welche von anderen Personen aufgestellt wurden. Im gesellschaftlichen Diskurs wird SkateboarderInnen somit auch oftmals ein Anti-Establishment Bild auferlegt, welches aber durchaus auch von den aktiven FahrerInnen gepflegt wird. Als Alternative zum traditionellen Sportartenkanon sind SkateboarderInnen nicht an die Anweisungen von TrainerInnen gebunden, sondern müssen ihr Engagement selbst organisieren und gehen somit auch den Werten der Selbstbestimmung und der Freiheit im sportlichen Tun und Handeln nach. Das Skateboard wird hier also zum Mittel des Selbstausdrucks. Diese Form der Selbstregulierung und des Selbstausdrucks wird auch von vielen Personen, welche in diesem Setting aktiv sind, als einer der Motivationsgründe genannt. Hier wird auch oftmals seitens der SkateboarderInnen der Vergleich zu Vereinssportarten gezogen, wenn sie sagen, dass das Skateboarden ihnen eine gewisse Freiheit gibt, da sie selbst bestimmen können wann sie

neue Tricks lernen, wie sie diese lernen, was sie lernen, etc. Das zu machen, was man auch tatsächlich machen will, spornt viele der FahrerInnen an auch im Lernen und Entwickeln von neuen Tricks ein gewisses Maß an Kreativität zu zeigen (Turner, 2013, S. 1254). Dass diese Möglichkeit der Selbstbestimmung und Selbstemanzipation für Viele sehr schwer wiegt, kann man auch daran erkennen, dass Versuche der Normierung des Skateboardalltags und der Örtlichkeiten des Skateboardens nicht immer gut aufgenommen werden – selbst wenn dies bedeutet, dass neue Skateparks geschaffen werden. Hier stellen sich wiederum viele SkateboarderInnen dagegen, dass durch das Aufkommen neuer Skateparks wiederum auch Regeln eingeführt werden. Durch Regeln wie Helmpflichten, welche oftmals als weniger positiv wahrgenommen werden, wird vielen SkateboarderInnen das Gefühl der Bevormundung vermittelt, welchem man aber in dieser Szene prinzipiell skeptisch gegenüber steht (Turner, 2013, S. 1258).

Der eigenverantwortliche Umgang mit Risiken stellt nämlich ebenso einen wichtigen Teil des Skateboardethos dar. Der Umgang mit Risiken wird bei Haines, Smith & Baxter (2010, S. 240) mit dem Sensation Seeking in Zusammenhang gebracht. Durch risikoreiche Aktivitäten wird das individuelle und subjektive Erregungsniveau für verschiedene Spannungsreize angetrieben, durch welche sich viele Menschen in ihrem Tun und Handeln wieder freier, selbstbestimmter und bezüglich ihrer Erlebnisse wieder intensiver involviert fühlen. Durch den Umgang mit Aktivitäten, in welchen die Konsequenz zu Beginn noch ziemlich unsicher ist, da man nie weiß ob das Vorhaben gelingen wird oder nicht, wird auch einer gewissen Spannungs- und Abenteuerlust nachgegangen. Genauso wie das Skateboarden, fallen auch viele naturbezogene Sportarten wie das Klettern in diesen Bereich. Haines et al. (2010, S. 240) machen im Skateboarden aber auch aus, dass viele SkateboarderInnen aus Angst vor der Blamage vor Verletzungen in der Öffentlichkeit oftmals nur Tricks ausführen, welche sie auch schon relativ gut beherrschen. Hier kann man durchaus auch argumentieren, dass der Wert des sozialen Status durchaus auch eine große Rolle spielen kann. Auch bei Balz und Kuhlmann (2004, S. 50) kommt ein Skateboarder zu Wort, welcher meint, dass viele Skateboarder nur fahren um sich in der Öffentlichkeit szenetypisch inszenieren und zeigen können. Gleichzeitig wird aber auch erwähnt, dass das Prinzip des Lernens an Versuch und Irrtum durchaus ein sehr gängiges in dieser Szene ist und dass viele SkateboarderInnen innerhalb einer Lern- bzw. Aneignungsphase eines neuen Tricks wenig Aufmerksamkeit darauf legen ob sie bei Fehlversuchen beobachtet werden (Balz & Kuhlmann, 2004, S. 49).

In der sportwissenschaftlichen Literatur kann man generell erkennen, dass Personen, welche sich in informellen Sportaktivitäten engagieren, tendenziell stärkere Werteorientierungen zugeschrieben werden, welche auf eine intrinsische Motivierung für

die jeweilige Sportart schließen lassen. So beobachten auch Seifert und Hedderson (2009, S. 282), dass SkateboarderInnen recht wenig Aufmerksamkeit der Außenwelt schenken, wenn sie damit beschäftigt sind neue Tricks zu lernen. Hier geht es ihnen eher darum sich selbst überwinden zu können, wenn sie zum ersten Mal eine bestimmte Anzahl an Stufen hinunterspringen oder einen schwierigen Slide auf einem Rail durchführen. Leistung und Leistungswille eine große Rolle. Leistungsmotivation kann man aber wiederum unterschiedlichen Werteorientierungen unterordnen: einerseits wollen Personen Leistungen erbringen um ihren sozialen Status heben zu können oder Erfolge im Wettkampf erzielen zu können, andererseits wollen Personen Leistungen erbringen weil sie eine bestimmte Fertigkeit aus sich heraus einfach beherrschen wollen, da mit dem Lernprozess und der letztendlichen Aneignung Freude und Spaß empfunden wird. SkateboarderInnen weisen somit zu einem großen Teil eine sehr hohe Aufgabenorientierung auf und fokussieren sich somit auf den Prozess und das gewollte Ergebnis, als auf Ranglisten und den Vergleich mit anderen Personen.

Auch hier kommt der der Freiheit wiederum sehr deutlich zum Ausdruck, wenn befragte SkateboarderInnen meinen, dass sie das Gefühl haben durch das Skateboarden sich von gesellschaftlichen Zwängen und Normen, sowie auch von den alltäglichen Sorgen, welche sie vielleicht mit der Schule oder der Familie verbinden befreien zu können. Dieses Gefühl der Selbstermächtigung erkennt man auch, wenn man beobachtet, dass viele SkateboarderInnen teilweise sehr lange auch alleine an einem Trick feilen. Der Spaß am Skateboarden kommt eben vor allem durch diese Freiheit, welche sie in anderen Umfeldern wie der Schule oder dem Sportverein nicht erleben können, da sie sich hier immer wieder den Werteorientierungen anderer Strukturen unterordnen müssen (Seifert & Hedderson, 200, S. 284).

Limitierend muss hier allerdings auch erwähnt werden, dass man Werteorientierungen in informellen Settings nicht per se in Opposition zum Vereinssport ausmachen kann, da die Differenzierungsmöglichkeiten hier sehr vielfältig sind und diese nicht innerhalb dieser einen Arbeit bearbeitet werden können. Hier müsste man wiederum mit einer spezifischeren Fragestellung darauf eingehen.

Informelle Sportpraxis lässt sich generell nur sehr schwer bezüglich seiner Werteorientierung analysieren, da die Differenzierungsmöglichkeiten des informellen Sporttreibens einfach zu vielfältig sind um Einzelfälle nicht genauer betrachten zu müssen. Was allerdings durchaus evident ist, ist dass Selbstentfaltung und Freiheit als Grundwerte eine große Rolle spielen, da sich die AkteurInnen in organisierten Sportstrukturen oftmals

zu eingengt fühlen würden, was im selbstorganisierten und informellen Setting nicht der Fall ist. Bezüglich pro-sozialer Werteorientierungen und moralischen Handlungsstrukturen lassen sich in diesem Bereich, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs kaum eindeutige Ergebnisse ablesen. Oftmals einhergehend mit informellen Sportszenen finden sich nämlich auch stark chauvinistische oder egoistische Verhaltensweisen wieder. Vor allem sportive Jugendszenen sind oftmals derartig zu charakterisieren.

6. Zusammenfassung, Ausblick und Limitationen

In der vorliegenden, hermeneutisch erarbeitenden, Diplomarbeit werden jene Grundstrukturen ausgemacht, welche das menschliche Handeln und Denken in unserem alltäglichen Leben leiten und mitbestimmen. Werthaltungen,- orientierungen und –strukturen geben uns unter anderem Halt, Orientierung und bestimmen letztendlich auch mit, in welche Richtung wir uns als Menschen hin entwickeln – dies einerseits in Bezug auf uns selber, aber andererseits auch in Bezug auf andere Menschen, unsere Umwelt, etc. und den Umgang mit diesen. Die ersten Kapitel haben sich damit befasst grundlegende Begriffe aus der Werteforschung zu erläutern und dieser Arbeit das theoretische Grundgerüst zu verleihen. Danach wurden vor allem sportive Systeme und strukturelle Ausdifferenzierungen vorgenommen, welche für die spezifischen Fragestellungen wichtig sind. Die sportiven Settings des Schulsports, des Vereinssports und der informellen Sportpraxis sind in diesem Fall als Strukturen betrachtet worden, welche jeweils wiederum Wertorientierungen an uns weitergeben bzw. welche von uns auch aufgesucht werden, da wir als Menschen ähnliche Wertorientierungen haben und sich diese mit den jeweiligen Strukturen gut vereinbaren lassen.

Der *Schulsport* als sportives System muss in diesem Falle aus mehreren Perspektiven heraus betrachtet werden. Einerseits muss man die durch den Staat vorgegebenen Wertorientierungen ausmachen (AHS-Lehrplan, 2004, S. 4f), andererseits muss man auch jene pädagogischen Diskurse und Debatten zur Erwähnung bringen, welche eben auch Lehrpläne bedingen und konstruieren (Grupe, 2000; Harvey et al., 2013; Heidorn & Welch, 2010). Die Spannweite an unterschiedlichen Positionen ist hier allerdings auch eine sehr weite: während manche AutorInnen fordern, dass durch den Schulsport vor allem externe Ziele verfolgt werden sollten (pro-soziales Verhalten, Gesundheitsförderung, demokratische Grundgesinnung, etc.) (Gruppe, 2000, S. 113ff.), so setzen sich wiederum andere AutorInnen dafür ein, dass vor allem Werte wie Spannung, Freude und Spaß im Schulsport verfolgt werden sollten um den Sport nicht den fundamentalen Faktor zu nehmen (Kretchmar, 2006, S. 6; Pringle, 2010, S. 123). Doch kann der Sportunterricht diesen pädagogischen Zielen nun tatsächlich gerecht werden und hat dieser auch die gewünschte starke Auswirkung auf SchülerInnen? Bezüglich der Stärke des Effekts einer Wertevermittlung hat der Sportunterricht, so scheint es, eine eher geringe Wirkkraft – dies auch vor allem dann, wenn man den schulischen Sport mit dem Vereinssport oder dem informellen Sportengagement vergleicht. So ergeben Studien, dass SchülerInnen den Einfluss ihrer Sportlehrkräfte auf sich als eher gering einschätzen, wobei sie die Rolle von FreundInnen und TrainerInnen als durchaus signifikant wichtiger einschätzen (Hoffmann 2008). Zu diesem Vergleich ist allerdings auch einschränkend zu sagen, dass dies auch

nur dann richtig ist, wenn Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule Sport betreiben und wenn der Sportunterricht nicht nur das alleinige Sportengagement darstellt. Dies scheint auch logisch zu sein, da sich VereinssportlerInnen von sich aus entscheiden im Verein aktiv zu sein (im Vergleich zum Schulsport) und oftmals auch eine andere Bindung zu ihren TrainerInnen haben, als zu den SportlehrerInnen – der Umgang im Verein zwischen TrainerIn und SportlerIn ist in den meisten Fällen intensiver als in der Schule, die schon alleine aufgrund des Betreuungsverhältnisses. Doch kann der Sportunterricht dennoch Signale zu einer pro-sozialen Werteorientierung senden? Unter anderem kommen Harvey et al. (2013, S. 107ff), Cecchini et al. (2007, S. 203ff) und Hastie und Buchanan (2000, S. 25ff) durchaus zu dem Schluss, dass der Sportunterricht durchaus auf eine positive Art und Weise in das Verhalten von Heranwachsenden eingreifen kann – daraus kann man schließen, dass auch zumindest Reflexionsprozesse bei den Kindern und Jugendlichen passieren, sofern diese auch angeleitet werden. Werteorientierungen werden eher nur dann auch wirklich bewusst reflektiert, wenn diese angeleitet werden und aus einer gewissen Zielvorstellung heraus passieren (Vidoni & Ward, 2009, S. 285ff). Limitierend muss hier aber auch erwähnt werden, dass zwar Wertestrukturen im Schulsport ausgemacht werden können und auch Effekte dieser pädagogischen Ziele evaluiert werden können, aber dass man sich nicht wirklich sicher sein kann, ob diese Vorstellungen und Ziele auch tatsächlich über das Setting des Schulsports hinausgehen oder ob eine eventuelle pro-soziale Werteorientierung durch den Sportunterricht nicht nur situativ und vorübergehend ist. Auch sind jene Motivationsstudien zum Schulsport mit Vorsicht zu betrachten, da SchülerInnen auch am Sportunterricht teilnehmen *müssen* und dies nicht immer aus freien Stücken heraus passiert (Soares et al., 2013, S. 303ff). Trotz der auch skeptischen Ergebnisse muss man auch erwähnen, dass man als Sportlehrkraft dennoch eine sehr hohe Verantwortung bezüglich der vorzulebenden Werteorientierungen hat und dass eine „gute“ Vorbildwirkung nicht unterschätzt werden sollte.

Während der Schulsport eher darauf abzielt, eine holistisch-demokratische Werteorientierung zu vermitteln sind die Wertestrukturen des *Vereinssports* und des informellen Sportengagements wiederum andere. Aufgrund der Gewichtung des Wertes der Leistung und der Werte des Wettkampfes und des Erfolgs, ist es im Vereinssport ersichtlich, dass das Verhalten der SportlerInnen und der TrainerInnen sich oftmals am binären Code des Sieges und der Niederlage orientiert. Leistungsgerichteter Vereinssport hat zum Ziel die AthletInnen zum Sieg zu bringen bzw. diese in Ranglisten möglichst weit vorne zu platzieren. Allein schon aufgrund dieser Grundstruktur muss dem Vereinssport eine andere Werteorientierung zugeschrieben werden als dem Schulsport. Die Grundwerte des Vereinssports, sind somit an Erfolg und Leistung ausgerichtet. Aber auch hier sind Zielvorstellungen auszumachen, welche ebenso im Vereinssport gelebt und vermittelt

werden sollten. Das Prinzip Fairness und die olympischen Werte, welche im Wettkampfsport ebenso aus philosophischer Sicht gelten sollten, werden allerdings in der Realität eher selten auch wirklich gelebt und verwirklicht (Keech & McFee, 2000, S. 1ff). Ein bedeutender Teil der Studien gibt hier an, dass eine Orientierung an Erfolg und sozialem Status sehr stark verbreitet ist und dass dadurch auch pro-soziale Verhaltensformen darunter leiden, wenn das eigene Handeln und Denken dem Wert des Sieges und des Erfolgs untergeordnet wird. Ausgehend von den Grundstrukturen des Vereinssports und seiner Akteure, kann es dazu kommen, dass jugendliche AthletInnen sehr starkem Druck ausgesetzt sind. Um diesem Leistungsdruck (seitens Familie, TrainerInnen, etc.) gerecht werden zu können, sind unmoralische Verhaltensformen auch eher zu erwarten als in sportiven Settings, welche weniger kompetitiv aufgebaut sind (Parry & Lucidarme, 2013, S. 40ff; Rutten et al., 2006, S. 256). TrainerInnen, welche ihren AthletInnen vermitteln, dass Sieg und Erfolg wichtiger sind als intrinsischer Leistungswille, Spaß und Freude an der Bewegung, geben somit durchaus auch einiges ihrer eigenen Werteorientierung an Kinder und Jugendliche mit, welche eventuell versuchen eben diesen Vorstellungen gerecht werden zu können. Man kann hier wiederum erkennen, dass die TrainerInnen und Lehrkräfte sowohl pro-soziale Werte, als auch reaktive und traditionelle Werte vermitteln können und dass das eigene Verhalten und die eigene Werteorientierungen dieser Personen sehr stark dazu beiträgt, welchen Wertepreferenzen Kinder und Jugendliche nachgehen. So zeigen nämlich Rutten et al. (2006, S. 258f) auch auf, dass Kinder und Jugendliche eher pro-soziales Verhalten an den Tag legen, wenn auch die Beziehung zwischen ihnen und ihren TrainerInnen auf einer stärker egalitären Ebene basiert. In diesen zwei Kontexten kann man sagen, dass die Wertevermittlung sehr stark von den Personen, welche eben das sportive Setting ausmachen abhängt. Somit ist es auch nicht möglich Pauschalisierungen zu treffen und zu sagen, dass der Vereinssport *immer* auf Erfolgs- und Leistungswerten basiert oder der Schulunterricht *immer* auf demokratischen Werten (auch hier zeigen viele Studien, dass der Schulsport oftmals auch aufgrund der vereins- und leistungsbasierten Vorerfahrungen der SchulsportlehrerInnen, zu einem großen Teil auch auf traditionellem Sportangebot aufbaut und Wertestrukturen somit auch oftmals aus dem Leistungssport übernommen werden) basiert.

Auch sind Pauschalisierungen im Falle des *informellen Sportengagements* nicht zutreffend. Dadurch, dass sich informelles Sportengagement sehr differenziert betrachten lässt, muss hier eine Eingrenzung stattfinden. So werden Skateboarden und das Klettern/Bergsteigen exemplarisch betrachtet. Im Falle selbstorganisierter, selbstbestimmter, spontaner und informeller Sportgruppen lässt sich ausmachen, dass hier zwei Werte oftmals erwähnt werden, welche im Schulsport und im Vereinssport kaum Betrachtung finden: Kreativität und Freiheit/Selbstbestimmung (Reinhart, 2010; Warner et al., 2012; Polús-Thiery & Rédei,

2012; Brymer & Schweitzer, 2013; Turner, 2013). SportlerInnen, denen die eigene Freiheit/Selbstbestimmung und Kreativität in ihrem eigenen Tun und Handeln wichtiger ist als sozialer Erfolg, Wettkampf, Leistung, etc. tendieren auch dazu in Sportarten aktiv zu sein, welche auch selbstreguliert stattfinden. Oftmals geht es dabei um eine Grundhaltung, welche dabei in Opposition zur Gesellschaft stehen soll, da man mit den Werten des gesellschaftlichen Mainstreams vielleicht nicht zurechtkommt und hier auch einen Ausweg bzw. eine Alternative dazu sucht (Turner, 2013).

Ein Faktor, welcher durchaus auch in allen untersuchten sportiven Settings anzutreffen war, ist, dass der Wert der Leistung aus einer intrinsischen Perspektive heraus überall sehr stark ist. So ist es im Schulsport ersichtlich, dass SchülerInnen aktiv daran teilnehmen, da sie versuchen möglichst hohe Fertigkeiten und Fähigkeiten bezüglich der jeweiligen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erlangen (Hastie & Buchanan, 2000; Vidoni & Ward, 2009; Kirk, 2004). Im Vereinssport ist die natürlich ein ebenso starkes Motiv (Lee et al., 2013). Auch in informellen Settings spielt Leistung eine sehr wichtige Rolle. Sowohl im Skateboarden als auch im Klettersport ist es einem sehr großen Teil der Akteure wichtig, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten aus Spaß an der Bewegung ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ein möglichst hohes Niveau bringen (Balz & Kuhlmann, 2004; Kerr & Mackenzie, 2012).

Abschließend sollte als Wunsch an die diversen Sportszenen und Sportsysteme erwähnt werden, dass es durchaus positiv wäre sich im sportiven Setting (ungeachtet der unterschiedlichen Strukturen) stärker über die jeweiligen Grundwerte bewusst zu werden und diese auch anhand der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurse und Debatten zu hinterfragen und zu analysieren. Werthaltungen bestimmen unser alltägliches Handeln und den Umgang im sozialen Setting mit und sind somit auch einer kritischen Reflexion zu unterziehen, was eben all den angesprochenen und behandelten sportiven Strukturen gut tun würde, um sich den jeweiligen Wirkungen auf Heranwachsende bewusst werden zu können, wobei diesbezüglich durchaus ein gewisses Umdenken stattfinden muss, damit sich eben alle BewegungserzieherInnen (egal ob im Schulsport oder im Verein) diesem Diskurs stellen.

Mit folgendem Zitat, welches je nach Perspektive unterschiedliche Wertebezüge in sich trägt soll die Arbeit nun auch schließen:

Begeisterungsfähige und –willige Lehrer sollen besonders ermutigt werden – auch zu vielfältigen eigenen Sonderwegen: Nur selbst Begeisterte begeistern! *Leistungsbegeisternde, zur Leistung Begeisternde an die Front!* (Lenk, 2002, S. 213)

7. Literaturverzeichnis

- Balz, E. (2004). Zum informellen Sportengagement von Kindern und Jugendlichen: Einführung in die Thematik. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens* (Sportentwicklung in Deutschland, 18, S. 7-16). Aachen: Meyer und Meyer.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (Hrsg.). (2004). *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens*. (Sportentwicklung in Deutschland, 18). Aachen: Meyer und Meyer.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bardi, A. & Schwartz, S. (2013). How does the value structure underlie value conflict? To win fairly or to win at all costs? A conceptual framework for value-change interventions in sport. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 137-151). London: Routledge.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2004). Informelle und vereinsgebundene Sportengagements von Jugendlichen: ein empirisch gestützter Vergleich. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens* (Sportentwicklung in Deutschland, 18, S. 17-30). Aachen: Meyer und Meyer.
- Bähr, I. & Gröben, B. (2009). Spielen und Leisten, Konkurrieren und Kooperieren im Sport. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft* (Kursbücher Sport, 4, S. 71-97). Wiebelsheim: Limpert.
- Bänsch, A. (2003). *Wissenschaftliches Arbeiten: Seminar- und Diplomarbeiten* (8., durchges. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Bowers, M. T., Green, B. C., Hemme, F. & Chalip, L. (2014). Assessing the Relationship Between Youth Sport Participation and Creativity in Adulthood. *Creativity Research Journal*, 26 (3), 314-327.
- Brezinka, W. (1993). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft: Beiträge zur praktischen Pädagogik* (3., erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: Reinhardt.
- Brymer, E. & Schweitzer, R. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 865-873.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (bm/bf). (2004) *Verordnung zum Allgemeinen Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen*. BGBl. II Nr. 277/2004 vom 8. Juli 2004.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (bm/bf). (2004). *Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe*. BGBl. II vom 28. Juli 2006 - Nr. 284.

Selbstentfaltung vs. Konformität – Werteerziehung im Sport

- Cachay, K. & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports. Zur Ausdifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Sports der modernen Gesellschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Carr, C. L. (2008). Fairness and Performance Enhancement in Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 35 (2), 193-207.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7 (4), 203-211.
- Chróinín, D. N., Tormey, R. & O'Sullivan, M. (2012). Beginning teacher standards for physical education: Promoting a democratic ideal? *Teaching and Teacher Education*, 28, 78-88.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik; mit 4 ausführlichen Textbeispielen* (4., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Deinet, U. (2010). Informelle Bildung als Raumaneignung. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 79-102). Wiesbaden: VS Verlag.
- Derecik, A. (2010). Informelles Lernen im Ganzttag – eine sportpädagogische Studie zur sozialräumlichen Aneignung von Schulhöfen. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 155-172). Wiesbaden: VS Verlag.
- Devine, C. & Telfer, H. (2013). Why are sport and physical education valuable? Values, sport and physical education. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 13-34). London: Routledge.
- Digel, H. (2011). *Fair Play. Verantwortung im Sport*. Essen: hellblau.
- Dixon, N. (2000). A justification of moderate patriotism in sport. In T. Tännsjö & C. Tamburrini (Ed.), *Values in sport. Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners* (pp. 74-86). London: E & FN SPON.
- Drewe, S. B. (1999). Moral Reasoning in Sport: Implications for Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4 (2), 117-130.
- Franz, M. (2010). *Hauptsache Wertebildung: mit Kindern Werte erleben und entwickeln*. München: Don Bosco Medien.
- Freeman, P., Leslie, A., Leger, H. & Williams, C. (2013). How important are the values of significant others? The influence of physical education teacher's values and types of school on youth sport values. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 178-190). London: Routledge.
- Gabler, H. (2001). Fairneß/ Fair Play. In O. Gruppe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99, S. 149-158). Schorndorf: Hofmann.
- Giesecke, H. (2005). *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim: Juventa.

Selbstentfaltung vs. Konformität – Werteerziehung im Sport

- Gomberg, P. (2000). Patriotism in sports and in war. In T. Tännsjö & C. Tamburrini (Ed.), *Values in sport. Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners* (pp. 87-98). London: E & FN SPON.
- Grupe, O. (2000). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. (Reihe Sportwissenschaft, 25). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2001). Leistung/ Leistungssport/ Ethos des Leistens im Sport. In O. Gruppe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99, S. 331-336). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Mieth, D. (Hrsg.). (2001). *Lexikon der Ethik im Sport*. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99). Schorndorf: Hofmann.
- Haines, C., Smith, T. M. & Baxter, M. F. (2010). Participation in the risk-taking occupation of skateboarding. *Journal of Occupational Science*, 17 (4), 239-245.
- Harvey, S., Cushion, C. J. & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coach's eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (4), 361-382.
- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan, T. M. (2011). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19 (1), 41-62.
- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan, T. (2013). Sport Education as a pedagogy for promoting sport as ethical practice. In S. Harvey & R. L. Light (Ed.), *Ethics in Youth Sport. Policy and pedagogical applications* (pp. 107-121). Oxon: Routledge.
- Harvey, S. & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teacher's beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18 (6), 767-787.
- Hastie, A. P. & Buchanan, A. M. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (1), 25-35.
- Heidorn, B. & Welch, M. M. (2010). Teaching Affective Qualities in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 23 (5), 16-21.
- Hein, R. (1995). *Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport. Didaktische Konsequenzen für die Sportlehrerausbildung am Beispiel des Sport-Umwelt-Konflikts*. Regensburg: CH-Verlag.
- Heinzlmaier, B. (2013). *Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend der die Alten die Ideale abgewöhnt haben*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.
- Hellison, D. (1990). Making a Difference – Reflections on Teaching Urban At-Risk Youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61 (6), 44-45.
- Hellison, D. (2012). Teaching responsibility through physical activity. *Àgora para la educación física y el deporte*, 14 (1), 1-4.
- Hermann, D. (2008). *Posttraditionelle Werte: empirische Konzeption einer Gesellschafts- und Unternehmensethik*. Hamburg: Merus.

- Hoffmann, A. (2008). Die Bedeutung von Trainern und anderen Sozialisationsagenten für jugendliche Sportler. The importance of coaches and other socialisations agents for exercising youths. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 5 (1), 3-26.
- Hotz, A. (2010). Streng genommen vermittelt der Sport keine Werte. In H. Lange & L. Nordmann (Hrsg.), *Training – Ethik – Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, 3, S. 209-218). Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among Western publics*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Keech, M. & McFee, G. (Ed.). (2000). *Issues and Values in Sport and Leisure Cultures*. (Chelsea School Research Centre Edition, 9). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Keech, M. & McFee, G. (2000). Locating Issues and Values in Sport and Leisure Cultures. In M. Keech & G. McFee (Ed.), *Issues and Values in Sport and Leisure Cultures* (Chelsea School Research Centre Edition, 9, pp. 1-24). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Kerr, J. H. & Mackenzie, S. H. (2012). Multiple motives for participating in adventure sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 649-657.
- Kirk, D. (2004). Framing quality physical education: the elite sport model or Sport Education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (2), 185-195.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58 (2), 255-264.
- Klages, H. (1984). *Werteorientierungen im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Klages, H. (2002). *Der blockierte Mensch: Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Kleiner, K. (1999). *Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werte-Forschung im Sport und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus*. Wien: Universität Wien.
- Kleiner, K. (2003). Bewegung und Sport: Die Werte, ach, die Werte! *Bewegungserziehung*, 5, 28-32.
- Kleiner, K. (2006). Sportethik in Bewegung: Wozu wollen wir im Sport moralisch sein wollen? In B. Maier (Hrsg.), *Prinzip Mensch im Sport. 50 Jahre Kirche und Sport in Österreich. Festschrift für Rudolf Weiler* (S. 101-130). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Köck, P. & Ott, H. (1994). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (5., neu bearb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Kretchmar, R. S. (2006). Ten More Reasons for Quality Physical Education. *Recreation & Dance*, 77 (9), 6-9.

- Lambert, J. (2013a). How can we teach values through sport? Teaching values through sport in divided societies. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 152-165). London: Routledge.
- Lambert, J. (2013b). How does coach behaviour change the motivational climate? The creation of a learning environment conducive to the transmission of prosocial values. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 166-177). London: Routledge.
- Lee, M. J. & Cockman, M. (2013). What sport values do young people hold? Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 37-48). London: Routledge.
- Lee, M. J., Whitehead, J. & Balchin, N. (2013). Which sport values are most important to young people? The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 49-65). London: Routledge.
- Lee, M. J., Whitehead, J. & Ntoumanis, N. (2013). How important are ethical values? Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Ed.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 66-84). London: Routledge.
- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N. & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships Among Values, Achievement Orientations, and Attitudes in Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 588-610.
- Lenk, H. (2002). *Erfolg oder Fairness. Leistungssport zwischen Ethik und Technik*. Münster: LIT Verlag.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1989). *Pädagogische Grundbegriffe. 2. Jugend- Zeugnis*. Hamburg: Rowohlt.
- Lexikographisches Institut, München (1996). *Das Bertelsmann Lexikon. In 24 Bänden. 10. Heini-Insa*. Gütersloh: Bertelsmann Club.
- Lexikographisches Institut, München (1999). *Das Bertelsmann Lexikon. In 24 Bänden. 23. Venu-Wess*. Gütersloh: Bertelsmann Club.
- Lexikonred. des Verl. F. A. Brockhaus, Mannheim (2009). *Der Brockhaus Philosophie: Ideen, Denker und Begriffe*. Mannheim: Brockhaus.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (2., bearb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport. A moral norm system*. London: Routledge.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maslow, A. (1981). *Psychologie des Seins: ein Entwurf* (2. Aufl.). München: Kindler.

- Mehlkop, G. (2000). Analysis of values and economic growth – Methodological problems. The effects of different measurement data and the impact of influential cases. *Zeitschrift für Soziologie*, 29 (3), pp. 217.
- Meinberg, E. (2009). *Leistung und Moral: Zur Genealogie einer modernen Leistungsethik*. Berlin: LIT-Verlag.
- Messnig, M. (2008). Sozialfiguren im Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 171-178). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L. & Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education with At-Risk Children. *Quest*, 49 (1), 114-129.
- Mokrosch, R. (2009). Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule. In R. Mokrosch (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende* (S. 32-42). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Morgan, W. J. (2000). Sports as the moral discourse of nations. In T. Tännjö & C. Tamburrini (Ed.), *Values in sport. Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners* (pp. 59-73). London: E & FN SPON.
- Mountakis, C. (2001). Differences between physical education and top-level sport. *European Physical Education Review*, 7 (1), 92-106.
- Niedermann, E. (1986). *Werte im Sport?* Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Nipkow, K. E. (2009). Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule. In R. Mokrosch (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende* (S. 15-24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- O'Neill, A. (2009). Struggling to Engage Urban Youths in Meaningful Physical Education. A Bailout to Survive and Thrive. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80 (8), 43-45.
- Ozolins, J. J. (2007). Avoiding Bad Company: The Importance of Moral Habitat and Moral Habits in Moral Education. In D. Aspin & J. Chapmann (Hrsg.), *Values Education and Lifelong Learning. Principles, Policies, Programmes* (Lifelong Learning Book Series, 10, pp. 107-126). Dordrecht: Springer.
- Parry, J. & Lucidarme, S. (2013). The first Youth Olympic Games: innovations, challenges and ethical issues. In S. Harvey & R. L. Light (Ed.), *Ethics in Youth Sport. Policy and pedagogical applications* (pp. 40-54). Oxon: Routledge.
- Pólus-Thiry, È. & Rédei, C. (2012). The Influence of Age and Gender on the Value Orientation of Extreme Sports Participants. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 56 (1), 51-58.
- Pringle, R. (2010). Finding Pleasure in Physical Education: A Critical Examination of the Educative Value of Positive Movement Affects. *Quest*, 62, 119-134.
- Proios, M. (2010). Development and validation of the Moral Orientation of Students in Physical Education Questionnaire (MOSPEQ). *Educational Research and Evaluation*, 16 (3), 249-268.

- Prohl, R. & Scheid, V. (2009). Die gesellschaftliche Bedeutung des Sports in Vergangenheit und Gegenwart. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft* (Kursbücher Sport, 4, S. 12-66). Wiebelsheim: Limpert.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1976). *Werte und Ziele: Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: Pfeiffer.
- Recours, R. A., Souville, M. & Griffet, J. (2004). Expressed Motives for Informal and Club/ Association-based Sports Participation. *Journal of Leisure Research*, 36 (1), 1-22.
- Reinhart, K. (2010). „Wir wollten einfach unser Ding machen“. *DDR-Sportler zwischen Fremdbestimmung und Selbstverwirklichung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Rochhausen, S. (2014). *Parkoursport im Schulturnen. Le Parkour & Freerunning-Praxishanduch für das Hallentraining mit Kindern und Jugendlichen* (8., erg. Aufl.). Norderstedt: Books On Demand GmbH.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E. & Hoeksma, J. B. (2007). The Contribution of Organized Youth Sport to Antisocial and Prosocial Behaviour in Adolescent Athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.
- Salguero, A., Gonzalez-Boto, R., Tuero, C. & Marquez, S. (2004). Relationship between perceived physical ability and sport participation motives in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 44 (3), 294-299.
- Savulescu, J. (2006). Justice, Fairness and Enhancement. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1093 (1), 321-338.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2009). *Sport und Gesellschaft*. (Kursbücher Sport, 4). Wiebelsheim: Limpert.
- Schimank, U. (2008). Sport im Prozess gesellschaftlicher Differenzierung. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 68-74). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Schipper-Van Veldhoven, N. (2013). Sports from a pedagogical perspective. In S. Harvey & R. L. Light (Ed.), *Ethics in Youth Sport. Policy and pedagogical applications* (pp. 40-54). Oxon: Routledge.
- Schlicht, W., Bläse, G. & Schmitz, A. (1999). *Werteerziehung im Jugendalter. Ein Interventionsprojekt zur Änderung von Einstellungen Jugendlicher zum Sozialverhalten*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen: eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schürmann, V. (2009). Werte-Bildung durch Wettkampfsport. In R. Mokrosch (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende* (S. 275-281). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Selbstentfaltung vs. Konformität – Werteerziehung im Sport

- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behaviour: Applying of theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Ed.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium* (pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seifert, T. & Hedderson, C. (2010). Intrinsic Motivation and Flow in Skateboarding: An Ethnographic Study. *Journal of Happiness Studies*, 11, 277-292.
- Seiffert, H. (1975). *Einführung in die Wissenschaftstheorie. 2. Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik* (6., unveränderte Aufl.). München: Beck.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. Mit 11 Tabellen*. München: Reinhardt.
- Stephens, D. E. (1998). The Relationship of Goal Orientation and Perceived Ability to Enjoyment and Value in Youth Sport. *Pediatric Exercise Science*, 10, 236-247.
- Soares, J., Antunes, H. & Van Den Tillaar, R. (2013). A comparison between boys and girls about the motives for the participation in school sport. *Journal of Physical Education and Sport*, 13 (3), 303-307.
- Tännsjö, T. & Tamburrini, C. (Ed.). (2000). *Values in sport. Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners*. London: E & FN SPON.
- Theodoulides, A. (2000). Teaching Moral Values Through Physical Education and Sport. In M. Keech & G. McFee (Ed.), *Issues and Values in Sport and Leisure Cultures* (Chelsea School Research Centre Edition, 9, pp. 167-186). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Turner, D. (2013). The civilized skateboarder and the sports funding hegemony: a case study of alternative sport. *Sport in Society*, 16 (10), 1248-1262.
- Vidoni, C. & Ward, P. (2009). Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 285-310.
- Volgger, M. (2007). *Leben lernen durch Sport. Mentale Stärke für die nächste Generation*. Wien: Egoth Verlag GmbH.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85 (4), 478-487.
- Warner, S., Dixon, M. A. & Chalip, L. (2012). The impact of formal versus informal sport: mapping the differences in sense of community. *Journal of Community Psychology*, 40 (8), 983-1003.
- Weis, K. & Gugutzer, R. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sportsoziologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Weiß, O. (2008). Soziale Gruppen im Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 152-160). Schorndorf: Hofmann-Verlag.

Selbstentfaltung vs. Konformität – Werteerziehung im Sport

- Weiß, O. (2006). Werte im Sport. In B. Maier (Hrsg.), *Prinzip Mensch im Sport. 50 Jahre Kirche und Sport in Österreich. Festschrift für Rudolf Weiler* (S. 85-100). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Wopp, C. (2008). Soziologie des Freizeitsports. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 321-330). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Wheaton, B. (2015). Assessing the sociology of sport: On action sport and the politics of identity. *International Review for the Sociology of Sport*, 50 (4-5), 634-639.
- Whitehead, J., Telfer, H. & Lambert, J. (Ed.). (2013). *Values in Youth Sport and Physical Education*. London: Routledge.