

Die Krise in der Krise

Zum partiellen Verlust bildungsrelevanter Krisenerfahrungen in bewegungs- und sportpädagogischen Kontexten

Sebastian Ruin, Jana Baumgärtner und Christoph Kreinbucher-Bekerle

Abstract

Bewegung, Spiel und Sport werden in der Sportpädagogik als ästhetischer Erfahrungsraum gesehen, der neben einer individuell körperlich-leiblichen Entwicklung Möglichkeiten zur bewussten Irritation des Handlungsvermögens und zudem Potenziale bzgl. sozialer Entwicklung und des Zusammenhalts bietet. Vor dem Hintergrund eingeschränkter Sport- und Bewegungsmöglichkeiten während der Corona-Krise erscheinen diese pädagogischen Werte sportlichen Handelns diskussionswürdig. In der Pandemie gerieten diese Potenziale in den Hintergrund und es rückte eine medizinisch-naturwissenschaftlich ausgerichtete Gesundheitsförderung ins Zentrum. Der Beitrag arbeitet aus einer sozial-theoretisch-pädagogischen Perspektive heraus, dass und wie die produktive krisenhafte Erfahrung gegenwärtig in der Krise ist – in besonderer Weise für Heranwachsende in benachteiligten Lebenslagen.

Keywords: Bewegung, Bildung, Corona-Krise, Soziale Disparitäten, Sport

1. Einleitung

Ist von einer Krise die Rede, so ist die erste Alltagssprachliche Assoziation zumeist eine eher negative, nämlich die einer schwierigen, problembehafteten Situation. In diesem Duktus wird im öffentlichen Leben etwa von politischen Krisen (Anfang 2022 z.B. der »Ukraine-Krise«), ökonomischen Krisen (beispielsweise der »Finanzkrise« im Jahr 2008) oder ebenso von pandemisch bedingten gesellschaftlichen Krisen, wie in den letzten zwei Jahren sehr prominent von der »Corona-Krise«, gesprochen. Dieser semantische Gehalt von

»Krise« steckt auch in dem bewusst mehrdeutig formulierten Titel des vorliegenden Beitrags »Die Krise in der Krise« und zielt dabei insbesondere exemplarisch auf die »Corona-Krise«, die das öffentliche Leben der jüngeren Vergangenheit maßgeblich geprägt hat. Es ist dabei aber nicht Ziel dieses Beitrags – dies sei direkt vorweggenommen –, eindeutig zu bestimmen, was die Corona-Krise ist, und ihre unmittelbaren Folgen für einen bestimmten Bereich (hier beispielsweise Bewegung, Spiel und Sport) umfassend zu analysieren. Vielmehr wird die Corona-Krise, auf die das zweite »Krise« im Titel verweist, als ein rahmendes Moment begriffen, das unser gesellschaftliches Leben in vielen Aspekten merklich verändert hat. Die damit verbundenen Auswirkungen werden in den folgenden Ausführungen hinsichtlich eines spezifischen Aspekts sport- und bewegungspädagogischer Arbeit problematisiert: bezogen auf krisenhafte Erfahrungen (z.B. des Nicht-Könnens, Scheiterns oder des Unterliegens), die in sport- und bewegungspädagogischen Kontexten prinzipiell als bildungsrelevant und produktiv erachtet werden. Auf diese bildungsrelevanten, häufig bewusst inszenierten krisenhaften Erfahrungen verweist das erste »Krise« im Titel. Der Titel »Die Krise in der Krise« ist entsprechend in der Form zu lesen, dass die sport- und bewegungspädagogische Arbeit bezüglich bildungsrelevanter krisenhafter Erfahrungen in der Corona-Krise ihrerseits herausgefordert wird, da sport- und bewegungspädagogische Settings (wie z.B. der Sport in der Schule und im Verein) durch erhebliche Einschränkungen zu leiden hatten bzw. haben und damit die bildungsrelevante Krise metaphorisch gesprochen in eine Krise geraten ist.

Im Zentrum des Beitrags steht damit nicht die Corona-Krise (als Beispiel einer gesellschaftlichen Krise) in einer soziologischen Betrachtung, sondern es rücken die Folgen dieser gesellschaftlichen Krise und des Umgangs damit für sport- und bewegungspädagogische Zusammenhänge in den Fokus. So werden nicht zuletzt normative Fragen nach Bildungs- und Erziehungszielen adressiert, deren Reflexion und Begründung einen wesentlichen Teil pädagogischer und damit auch sport- und bewegungspädagogischer Überlegungen ausmachen (u.a. Beckers 2001; Meinberg 1984). Dem Beitrag liegt ein grundlegender bildungstheoretischer Anspruch zugrunde. Dieser ist in dem übergeordneten Ziel zu sehen, in pädagogischen Handlungszusammenhängen eine Balance zwischen individuellen und gesellschaftlichen Belangen herzustellen, um Selbstbestimmung im Gefüge gesellschaftlicher Ansprüche und Gegebenheiten zu ermöglichen und zu mündigem Handeln in verantwortungsvollem Umgang mit diesen Ansprüchen und Gegebenheiten zu befähigen. So fragt eine zeitgemäße Bildungstheorie »nach einem Begriff der Aufgaben der Er-

ziehung und des Zwecks des Menschen, der weder die Individuen der Gesellschaft opfert noch die menschliche Gesamtpraxis auf ein Spielfeld individueller Willkür und Selbstverwirklichung verkürzt« (Benner 2010: 150). In diesem grundlegenden Verständnis dient die Bildungstheorie auch auf Bewegung und Sport bezogen (Stibbe 2016) als normative Folie, um Bildungs- und Erziehungswirklichkeit einzuordnen und das Gelingen oder Nicht-Gelingen von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu beurteilen. So rückt in den folgenden Ausführungen entsprechend das lernende Subjekt in den Blick, dem es im Zuge von Bildungsprozessen ja zukommt, individuelle und gesellschaftliche Belange miteinander in Einklang zu bringen und sich dazu in Beziehung zu setzen. Folglich ist für das Anliegen dieses Beitrags die Ebene subjektiver Erfahrungen bedeutsam, womit es im Folgenden entsprechend auch um die Krise in subjektiver Perspektive geht.

Zunächst kann eine subjektive Krise als ein Ereignis verstanden werden, »das eine Situation einleitet, die erst mit einer noch zu findenden Lösung überwunden und aufgehoben werden« (Rose 2016: 239) muss. Hierbei lassen sich jedoch verschiedene Arten von Krisen anhand des die subjektive Krise einleitenden Ereignisses differenzieren. Mit Oevermann (2004: 165) können in dieser Hinsicht drei unterschiedliche Krisen benannt werden: Eine *traumatische Krise* überkommt eine Person unerwartet und unvorbereitet, während sich hingegen eine *Entscheidungskrise* weniger plötzlich und unmittelbar anbahnt und zudem ein gewisses Zeitfenster vorhanden ist, um eine Entscheidung zu treffen. Die *Krise der Muße* wird dagegen bewusst herbeigeführt und stellt eine eigentlich vermeidbare, daher selbstbestimmte Einleitung einer krisenhaften Situation dar (ebd.). Bei dieser eigenständig initiierten Krise wird alleinig um der müßigen Wahrnehmung respektive der ästhetischen Erfahrung willen aus einer ansonsten routinisierten Praxis ausgebrochen. Dabei steigt mit zunehmender Dauer der Beschäftigung, die ohne äußeren Druck und um ihrer selbst willen erfolgt, die Wahrscheinlichkeit, außerhalb der vertrauten und bewährten Routinen auf Neues aufmerksam zu werden.

Dieser Beitrag fokussiert bzgl. der subjektiven Krisen auf die sogenannte »Krise der Muße«, da dieser in sport- und bewegungspädagogischen Zusammenhängen eine besondere Bedeutung bzw. ein besonderer Bildungsgehalt beigemessen wird. Worin diese besondere Bedeutung zu sehen ist, wird im folgenden Abschnitt erörtert (2). Im Anschluss daran werden Erkenntnisse zu Bewegung, Spiel und Sport in der Corona-Pandemie umrissen (3) und diese mit den sport- und bewegungspädagogischen Überlegungen zum Bildungsgehalt krisenhafter Situationen im Sport in Anschlag gebracht, um zu dis-

kutieren, inwiefern die Krise gegenwärtig in der Krise ist (4). Abschließend werden die Erkenntnisse in einem Fazit eingeordnet (5).

2. Bildungsgehalt der Krise

In sport- und bewegungspädagogischen Kontexten wird der Erfahrung krisenhafter Situationen vielfach eine konstitutive und zudem produktive Bedeutung beigemessen (u.a. Bietz und Scherer 2017; Grupe 1984). Dies ist im Kern durch zweierlei wesentliche Aspekte begründet, auf die im Folgenden eingegangen werden soll: 1) Die bildungstheoretische Annahme einer durch krisenhafte Situationen provozierten Produktivität sowie 2) der sport- und bewegungskulturellem Handeln immanente krisenhafte Charakter.

2.1 Die Krise als Bildungsanlass

Die der Krise in sportpädagogischen Zusammenhängen zugeschriebene Bedeutung fußt zum einen wesentlich auf der grundlegenden bildungstheoretischen Idee, dass sich Bildung gerade dann ereigne, wenn die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse ins Wanken geraten, wenn sich die gewohnten Umgangsweisen mit sich und der Welt als dysfunktional erweisen – sprich, in krisenhaften Situationen: »Bildung bedeutet zuallererst Reflexivität: sich krisenhafter Ungewissheiten bewusst zu werden und sich dazu zu verhalten« (Bonnet und Hericks 2013: 37). Als Krise können ein Ereignis oder der Prozess der Bearbeitung dieses Ereignisses verstanden werden, bei dem eine temporäre Ausnahmesituation eingeleitet wird, die mit einer erst noch zu findenden Lösung überwunden oder aufgelöst werden kann (Rose 2016: 239). Bisherige Wahrnehmungs- und Handlungsrouninen einer Person erweisen sich als ungenügend, sodass unter Bedingungen der Zukunftsoffenheit und Ungewissheit nach Krisenlösungen gesucht werden muss. Dabei stellt eine Krise nicht zwangsläufig ein absolut existenzbedrohendes Ereignis dar. Vielmehr kann in einer abgeschwächten und differenzierten Betrachtung auch von »krisenhaften Erfahrungen«, »Irritation«, »Störung« und »negativer Erfahrung« gesprochen werden (Benner 2005). Gerade für pädagogisch gesteuerte Irritationen der Selbst- und Weltverhältnisse einer Person muss eine Krise als eigenes und auf sich selbst bezogenes Problem der Person wahrgenommen werden, damit eine aktive selbstbeteiligte Auseinandersetzung aus intrinsischen Motiven (Rose 2016: 242) einsetzt.

Diese Grundfigur der Krise als Bildungsanlass – vielfach auch metaphorisch mit einem Stolpern umschrieben – zieht sich durch verschiedene bildungstheoretische Zugänge und hat maßgeblichen Einfluss auf die Begründung des Bildungsgehalts von Bewegung und Sport (zusammenfassend Ruin und Stibbe 2021). Dies soll exemplarisch an Prohls (2010) sportpädagogisch prominenter Begründung einer Bewegungsbildung als qualitativ strukturiertem Erfahrungsprozess verdeutlicht werden. In diesem Prozess werden mit Prohl vor allem Erfahrungen hinsichtlich körperlich-leiblicher Phänomene thematisiert, die auf unmittelbaren Empfindungen im Zuge des Sich-Bewegens in den jeweils subjektiv ausgedeuteten Ich-Leib-Welt-Verhältnissen beruhen. Ein bildungstheoretisch ganz entscheidendes Moment ist hierbei nun, dass sich Erfahrung auf Diskontinuität gründet, was bedeutet, dass das Gewohnte irritiert werden muss, um Erfahrung überhaupt erst zu ermöglichen. Nur so kann der individuelle Erfahrungshorizont erweitert oder vertieft werden und sich entsprechend Bildung vollziehen. Erst wenn ich z.B. eine Kletterwand mit meinen gewohnten Mitteln nicht bezwinke, beginne ich in Distanz zu meinem eigenen leiblichen Tun zu treten und z.B. meine Klettertechnik zu hinterfragen und gegebenenfalls an ihr zu arbeiten, um den Anforderungen der Bewegungsaufgabe angemessen zu begegnen.

Sogenannte »negative Erfahrungen«, also z.B. Erfahrungen des Nicht-Könnens, des Scheiterns, des Versagens, der Irritation oder Enttäuschung gelten vor diesem Hintergrund in sport- und bewegungspädagogischen Zusammenhängen als konstitutiv für Bildungsprozesse (Giese 2008) und werden mitunter bewusst in der unterrichtlichen Inszenierung provoziert (z.B. durch Ausprobieren von Unbekanntem). Dabei ist allerdings zu beachten, dass das Maß an Irritation entscheidend dafür ist, ob sich eine Situation als Über-, Unter- oder Herausforderung darstellt. So hebt Prohl (2010) ausdrücklich hervor, dass eine wesentliche Aufgabe bei der Gestaltung von bewegungsbezogenen Bildungsprozessen sei, Über- und Unterforderungen zu vermeiden und so bildungsrelevante Erfahrungen zu ermöglichen. Insofern handelt es sich bei dem Bildungspotenzial einer krisenhaften Erfahrung um ein Zusammenspiel vom Ausmaß der Irritation, der subjektiven Offenheit und Betroffenheit einer Person sowie dem Entwicklungsstand, dem Vorwissen, den Werten und den Emotionen bezogen zur Sache, zum Selbst und dem Gegenüber, um die Verarbeitungstiefe der Krisenbewältigung zu umschreiben (Rose 2016: 242). An dieser Stelle wird nicht zuletzt deutlich, wie komplex sport- und bewegungspädagogische Bildungszusammenhänge sind, und dass es dabei viel-

fach einer behutsamen pädagogischen Rahmung durch professionelles Personal bedarf, um eine bestmögliche Entwicklung für alle anzubahnen, die individuell immer unterschiedlich ausfallen kann. Zudem ist zu bedenken, dass Erfahrung unmittelbar in den je spezifischen Ich-Leib-Welt-Bezügen gemacht wird und weder delegierbar an andere noch für die Zukunft verfügbar ist (Prohl 2010). Erfahrungen müssen also leibhaftig, unmittelbar und selbst gemacht werden.

2.2 Die Krise als konstitutives Moment sportlichen Handelns

Sport- und bewegungspädagogische Überlegungen stehen des Weiteren in engem Zusammenhang zu sport- und bewegungskulturellem Handeln (im Folgenden schlicht als sportliches Handeln bezeichnet). Wenngleich dabei die Beziehung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Belangen – also zwischen subjektiven Perspektiven auf das eigene Handeln einerseits und der Sport- und Bewegungskultur als faktisch gegebener gesellschaftlicher Größe andererseits – durchaus unterschiedlich ausgelegt wird, überwiegen derzeit Konzeptionen, in denen beide Aspekte miteinander in Beziehung gesetzt werden (Ruin et al. 2021). Damit geht es bei der Thematisierung sportlichen Handelns immer auch im Sinne eines kategorialen Bildungsverständnisses um ein Verstehen der Struktur sportlichen Handelns in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln im Sport.

Was aber zeichnet sportliches Handeln aus? Da diese Frage im Rahmen dieses Textes zweifellos unmöglich erschöpfend zu beantworten ist, soll dies zunächst exemplarisch am sportlichen Wettkampf als zentralem Aspekt vieler Formen sportlichen Handelns¹ verdeutlicht werden. Ein sportlicher Wettkampf kann als eine kulturell etablierte, bewusste Inszenierung von Herausforderung(en) verstanden werden (Prohl 2010), bei der sich ein ästhetischer Erfahrungsraum eröffnet. Aus einer ästhetiktheoretischen Perspektive bezeichnet Seel dies als die »Zeilebation des Unvermögens« (Seel 1996: 188ff) der Sportler*innen, da diese sich mit dem Eintritt in den

1 Es sei angemerkt, dass sich im komplexen Feld des Sports durchaus auch Formen sportlichen Handelns etabliert haben, in denen das traditionelle Wettkampfmoment merklich in den Hintergrund tritt. Exemplarisch wären hier z.B. Teile des jugendkulturellen Trendsports (Schwier und Erhorn 2015), Bereiche des Fitnssports (Bindel und Theis 2020) oder auch der Gesundheitssport (Balz und Kuhlmann 2015) zu benennen. Ohnehin wird auch in sportpädagogischen Betrachtungen das Wettkampfmoment als eines neben anderen wie z.B. Gesundheit und soziales Miteinander diskutiert (Balz 2009).

Wettkampf bewusst in krisenhafte, nicht kontrollierbare Situationen mit ungewissem Ausgang begeben, die durch die Regeln des Wettkampfs gerahmt werden. Während nämlich im Wettkampf alle danach streben, den Sieg zu erringen, ist zugleich von vorneherein klar, dass niemand diesen mit Sicherheit erringen kann und den meisten Teilnehmer*innen die Niederlage zufällt. Gerade dies macht den Reiz eines sportlichen Wettkampfs und den Eigenwert des auf den Sieg bezogenen Handelns aus. Das eigene Handeln wird also dadurch aufgewertet, dass der Handlungserfolg permanent verunsichert wird. Fiele einem der Sieg von vorneherein zu, wäre er relativ wertlos. Dabei wird im Sport – unabhängig davon, ob im Wettkampf oder nicht – ein produktiver Umgang mit der paradoxen Tatsache kultiviert, dass der subjektive Ertrag einer Tätigkeit mit zunehmendem Handlungserfolg abnimmt: Je sicherer wir eine Tätigkeit ausführen, desto weniger reizvoll ist es für uns, diese auszuführen (Prohl 2004). Man denke z.B. daran, wie wenig aufregend es für die meisten von uns üblicherweise ist, uns die Schuhe zu binden; haben wir aber einen verstauchten Finger und können nicht auf die gewohnten Handgriffe zurückgreifen, kann auch das Schuhebinden plötzlich zu einer Herausforderung werden. Und so lebt auch z.B. ein gutes Handballspiel nicht maßgeblich davon, wie effektiv die Spieler*innen spielen, sondern gerade von jenen besonderen Momenten, in denen sich etwa durch Gegner*innendruck unerwartete Handlungsprobleme ergeben und neue Lösungen für diese Probleme gefunden werden müssen. Um solch krisenhafte Momente geht es letztlich im sportlichen Handeln. Handlungen werden hierbei bewusst derart zugespitzt (z.B. durch Regeln, die den Handlungsspielraum einengen, durch Gegner*innen, die danach trachten, den eigenen Erfolg zu verhindern, oder durch Schwierigkeitsgrade, die ein Gelingen unwahrscheinlich werden lassen), dass sich krisenhafte Momente ergeben. Damit bietet der Sport eine gesellschaftlich etablierte »Möglichkeit, uns die freiwillige Selbsterschwernis zuzumuten, aus der Kultur entsteht« (Grupe 1982: 107). Diese Selbsterschwernis kann verstanden werden als eine bewusst aufgesuchte und eingeleitete krisenhafte Situation.

Aus solchen Überlegungen heraus stellen in sport- und bewegungspädagogischen Zugängen traditionell jene Bildungspotenziale, die mit ästhetischen Erfahrungen im sportlichen Handeln verknüpft sind, den Kern bewegungs- und sportbezogener Bildungsprozesse dar (u.a. Bietz und Scherrer 2017; Grupe 1984). Die Besonderheit sportlichen Handelns wird gerade darin gesehen, dass es selbstzweckhaft sei, springe man im Sport ja z.B. nicht über ein Hindernis, um einen Zweck zu erfüllen (z.B. zügig zur Arbeit

zu kommen), sondern man stelle sich bewusst ein Hindernis in den Weg, um darüber springen zu können (Prohl 2010). Im Zentrum sportpädagogischer Theorie und Praxis steht damit eine bewusste Inszenierung krisenhafter ästhetischer Erfahrungsräume, in denen das eigene leibliche Zur-Welt-Sein in Auseinandersetzung mit der Sport- und Bewegungskultur zum Bildungsthema wird. Bildungstheoretisch gewendet geht es also um eine durch Zumutung provozierte »Entfremdung« mit anschließender »Heimkehr zu sich« (Gadamer 1990: 20). Bewegung, Spiel und Sport stellen hierfür ein geeignetes Feld dar. Viele andere Lerninhalte werden z.B. in der Schule häufig nur als stellvertretende und sekundäre Erfahrung vermittelt. Im Fach Bewegung und Sport können hingegen über selbsterfahrene und in relativer Autonomie bewältigte bewegungsbezogene Krisen im Gegenwartsbezug neue Betrachtungen nach intensiver aktiver Auseinandersetzung auf das eigene leibliche Zur-Welt-Sein erfolgen.

Welt meint damit nicht nur die materiale, sondern auch die soziale Welt. Schließlich werden die in sportpädagogischen Handlungszusammenhängen zu bewältigenden krisenhaften Situationen stets im sozialen Kontext ausgetragen, sodass sich weitere (soziale) Bildungs- und Erfahrungspotenziale eröffnen. Bei Mannschaftssportarten hängt der Bewegungserfolg beispielsweise maßgeblich an der gemeinsamen Erarbeitung und Ausführung einer Lösungsidee, sodass auch individuelle Bewegungshandlungen in den Kontext der Gruppenaktion eingefügt werden müssen. Auch in auf Einzelaktivitäten bezogenen Lehr-Lern-Prozessen, die zunächst hauptsächlich wie ein Nebeneinander individueller Lernprozesse erscheinen, lässt sich der soziale Kontext nur begrenzt ausklammern, da Lernen hier vielfach mit gegenseitigem Beraten und Beobachten verbunden ist. Im Bewegen und Sport-Machen rücken Bewegungsbeziehungen zwischen Person und Bewegungsaufgaben sowie auch Bewegungsbeziehungen von mitunter sehr verschiedenen Menschen in den Fokus (u.a. Weichert 2008). So ist neben einer produktiven Autonomie, als kreative Schöpfung von neuartigen Handlungsmöglichkeiten, in der eigenen Bewegungsausführung auch kontinuierlich die Kooperation und Koordination im sozialen Gefüge der sich Bewegenden untereinander ein sportpädagogisches Thema. Ein Tennismatch kann beispielsweise nur dann gelingen, wenn die Gegner*innen im Match eine entsprechende Bewegungsbeziehung eingehen. Selbst in einer Wettkampfsituation bleibt das Tennismatch daher ein Gegeneinander im Miteinander.

In diesem Zusammenhang geht es nicht nur um sportimmanente Aspekte des Sozialen, sondern durchaus in einem allgemeinbildenden Auftrag

um das Einüben eines demokratischen Habitus (u.a. Bähr 2009). Beispielsweise erfolgen während des Sportunterrichts in der Schule zahlreiche demokratische Aushandlungsprozesse unter den Lernenden und Lehrenden. So werden etwa teaminterne Rollenverteilungen ausgehandelt, Aufgaben verteilt oder Stundeninhalte abgestimmt. In unterschiedlichen sportpädagogischen Handlungszusammenhängen muss das Entstehen für und auch Zurückstellen von eigenen Interessen im Sinne einer Balance zwischen individuellen und gruppenbezogenen Belangen kontinuierlich neu hergestellt werden. Auch im Bewegungslernen als Auseinandersetzung mit persönlichen Krisen können innerhalb einer Lerngruppe durchaus konflikthafte Situationen mit anderen hervortreten. So wird ein selbstbestimmter und verantwortungsvoller Umgang mit den Ansprüchen und Gegebenheiten kollektiv zu treffender Entscheidungsfindungen eingeübt.

Zusammenfassend betrachtet können sportpädagogische Handlungssituationen neben individuellen körperlich-leiblichen Entwicklungspotenzialen auch als förderlich für die soziale Entwicklung verstanden und das praktische Erfahrungslernen bzgl. des sozialen Zusammenhaltes und der Inkorporierung eines demokratischen Habitus herausgestellt werden (Bähr 2009). Sozialer Zusammenhalt wird dabei, unter Rückgriff auf Simmels (1992) Überlegungen zum »Streit«, also weder als ein permanent harmonisches Miteinander noch als völlige Dissoziation verstanden, sondern liegt in der Mitte des sich zwischen diesen beiden Polen aufspannenden Kontinuums. Der soziale Zusammenhalt zeichnet sich demnach insbesondere dadurch aus, dass Menschen in der Lage sind, Konflikte angemessen auszutragen. Demokratie kann somit auch als »öffentliche Inszenierung von Dissens« verstanden werden (Dubiel 1997: 426). Die pädagogische Idee des demokratischen Habitus (Prohl 2017) zielt unter Rückgriff auf die Arbeiten von Dewey (1999) auf eine solche Form sozialen Zusammenhalts, die auch im vorliegenden Beitrag ins Zentrum des Interesses gerückt werden soll.

3. Bewegung, Spiel und Sport in Pandemiezeiten

Neben den sportimmanenten krisenhaften Situationen, die in Kapitel 2 beschrieben wurden – Sport als originäres Handlungs- und Erprobungsfeld im Umgang mit Irritationen und Krisen –, gibt es auch externe, von außen einwirkende Krisen (siehe Kapitel 1), die losgelöst von sportlichen Situationen zu betrachten sind, aber dennoch auf das Sport- und Bewegungsverhalten einen

Einfluss haben können bzw. mit diesem in Zusammenhang stehen. Krisen und unvorhersehbare Momente haben auch in dieser Hinsicht das Potenzial, Veränderungen herbeizuführen. Güldenpfennig sieht Krisenerscheinungen generell als »dauerhafte Grundvoraussetzung der Entwicklung des Sports [...] und damit [verbundene] permanente Herausforderung für kritisches Beobachten und reformorientiertes Handeln« (ebd. 1995: 30). Veränderungen im Feld des Sports (dieses beinhaltet, weit begriffen, nicht nur organisierten bzw. wettkampforientierten Sport, sondern auch z.B. vielfältiges Bewegungsverhalten in der Freizeit) gehen daher vielfach mit Folgen für das Feld sowie für die Menschen einher, die sich darin bewegen. Dies kann auf individueller Ebene zu vermehrter körperlicher Aktivität und einer positiven Haltung gegenüber Bewegung, Spiel und Sport und damit verbundenen Erfahrungen führen, aber auch gegenteilige Effekte und eine Verringerung von Bewegung und entsprechenden Erfahrungen bedingen. Eine Krise, die uns seit 2020 begleitet und in unvorhersehbarem Ausmaß unser Leben – auch im Hinblick auf das Verhalten im Feld des Sports – auf den Kopf gestellt hat, ist die Corona-Pandemie. Indem Bewegung, Spiel und Sport hier vielfach Beschränkungen unterlagen, wurden auch die Räume für krisenhafte Erfahrungen, wie sie im vorigen Kapitel umrissen sind, deutlich eingeeengt.

Empirische Befunde im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zeigen, dass es in der ersten Phase der Corona-Restriktionen sogar zu einer kurzzeitigen Zunahme des Bewegungsverhaltens bei Erwachsenen gekommen ist (Brand et al. 2020), die jedoch bei anhaltender Dauer der Pandemie nicht aufrechterhalten wurde (Wunsch et al. 2022). Durch drastische Einschnitte wie Lockdowns und die Tatsache, dass Personen vermehrt zu Hause bleiben mussten, zeigen sich deutliche Auswirkungen auf die körperliche Inaktivität verbunden mit vermehrten sitzenden Tätigkeiten (Sevene et al. 2020). Es wird argumentiert, bei einer ohnehin bereits vorhandenen Tendenz zu Bewegungsmangel (Klein et al. 2016) und einer durch die coronabedingten Einschränkungen verursachten potenziellen Verstärkung, sei es essenziell, auf entsprechende und intrinsisch motivierte Bewegungsaktivitäten zu setzen, um nicht weitere Problembereiche im Zusammenhang mit dem Bewegungsmangel hervorzurufen (Klein et al. 2005). Jedoch gerade die individuelle Erfahrung in der Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen im eigenen Sich-Bewegen kann und soll u.E. neben allen anderen Qualitäten auch als förderlich für solch eine »intrinsische Motivation« gesehen werden.

Auch bei Kindern und Jugendlichen zeigen sich deutliche Veränderungen im Bewegungsverhalten rund um die Restriktionen in Verbindung mit der

Corona-Pandemie. Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum (u.a. Opper et al. 2021a) weisen darauf hin, dass ihre Bewegungsausübung so wie bei Erwachsenen kurzfristig etwas höher geworden, nach einem ersten Schwung aber weit unter das Vor-Krisenniveau zurückgegangen ist. Opper et al. (2021a) identifizieren Mehrfamilienhäuser mit sechs und mehr Wohneinheiten in Großstädten über 100.000 Einwohner*innen ohne Garten als »Hotspots für Bewegungsmangel« (ebd.: 394). Es zeigt sich, dass im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie oder ähnlichen Krisen soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft und auch im Sport immer bedeutsamer werden (Kauer-Berk et al. 2020). Im Hinblick auf soziale Ungleichheiten im Sport kann man zwischen »vertikalen und horizontalen Disparitäten« unterscheiden (Rohrer und Haller 2015). Vertikale Dimensionen wären etwa Bildung, berufliche Position und Einkommen, horizontale Dimensionen Geschlecht, Alter, Nationalität und Religion. Wenngleich sich in wohlhabenden Ländern horizontale Ungleichheiten deutlich abgeschwächt haben, bleibt die formale Bildung jener Faktor mit dem größten Einfluss auf das Sport- und Bewegungsverhalten. Umso relevanter ist es, entsprechende Sport- und Bewegungsaktivitäten im Bildungssystem zu implementieren, um Kindern und Jugendlichen von Beginn an gleiche Chancen und Möglichkeiten zu bieten. Der Sportunterricht kann hier durch seinen erzieherischen Doppelauftrag mit einem Fokus auf der Vorbereitung für das Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport (»Erziehung *zum* Sport«) einerseits und Persönlichkeitsentwicklung im Zuge der Auseinandersetzung mit dem eigenen Sich-Bewegen (»Erziehung *durch* Sport«) andererseits einen entscheidenden Beitrag leisten (Kurz 2000). So ist in diesem Zusammenhang nicht nur die rein körperliche Aktivität bedeutsam, sondern vor allem auch die damit verbundenen bewegungsbezogenen und allgemeinen Bildungspotenziale sind relevant. Wird in unserer Argumentation die Qualität der Bewegungserfahrung ins Zentrum gerückt, ist diese allerdings ohne ein gewisses Ausmaß an Bewegung schwerlich zu haben.

Jedoch fanden in der aktuellen Pandemiesituation Sport- und Bewegungsangebote in Schulen anfangs gar nicht oder im digitalen Raum und mitunter sehr eingeschränkt statt. Insbesondere gab es starke Qualitätsunterschiede der digitalen Angebote, die zudem stark fitnessorientiert ausgerichtet waren und wenig bewegungsbezogene Interaktion erlaubten (Opper et al. 2021b). Betrachtet man entsprechende Verordnungen und Maßnahmen im deutschsprachigen Raum (und wohl auch darüber hinaus), so zeigt sich, dass bewegungsbezogene Interaktionen im Unterricht in Zeiten

der Pandemie eine geringe Bedeutung haben, obwohl es zahlreiche Ideen zur kreativen Bewegungsförderung in diesem Zusammenhang gibt (Schneider 2021). Darüber hinaus braucht es jedoch die entsprechenden Rahmenbedingungen und Aktivitätsangebote, die zusammen mit vorgeplanten und konsistenten Tagesabläufen Kinder und Jugendliche auch in Pandemiezeiten unterstützen, einen aktiven Lebensstil aufrechtzuerhalten (Kovacs et al. 2021). Mit besonderer Deutlichkeit wird dies in Sportvereinen sichtbar, wo die prekäre Situation in Zeiten von Corona »wie in einem Brennglas« veranschaulicht wird (Sturzenhecker 2021: 54). Besonders in Krisenzeiten werden jene Problembereiche sichtbar, die bereits in Vorkrisenzeiten vorhanden waren, und der organisierte Sport bildet dabei keine Ausnahme. Neben der Tatsache, dass die externe Krise und die dadurch geänderten Rahmenbedingungen bearbeitet werden müssen, haben diese und ähnliche soziale Krisen auch Potenzial für fachliche Reflexionen (Lüsebrink 2020). Dies meint im konkreten Fall nicht zuletzt ein Überdenken der pädagogischen Begründungszusammenhänge im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport. Dabei bietet die Krise den Anlass, die Relevanz von Sport- und Bewegungsangeboten im schulischen und außerschulischen Sport hervorzuheben, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel differenziert zu betrachten sind (Güldenpennig 1995).

Zusammenfassend lässt sich aus der aktuellen Studienlage schlussfolgern, dass eine krisenhafte Situation von außen wie etwa die Corona-Pandemie einen starken Einfluss auf das Bewegungsverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben kann. Ferner dürften soziale Ungleichheiten, die sich auch im Sport- und Bewegungsverhalten widerspiegeln (Rohrer und Haller 2015), dadurch noch verstärkt und pointiert werden. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, diese Befunde mit dem Wissen um die sportpädagogische Bedeutung krisenhafter Momente (Kap. 2) zusammenzuführen und zu untersuchen, inwiefern sportliches Handeln in der Krise betrachtet werden kann.

4. Sportliches Handeln in der Krise?

In Anerkennung des Anliegens dieses Buchs, den sozialen Zusammenhalt in der Krise zu beleuchten – womit u.E. vor allem gesellschaftliche Krisen allgemein und die gegenwärtige Corona-Krise als ein prominentes Beispiel krisenbedingter Einschnitte in zuvor selbstverständliche Gewohnheiten angespro-

chen sind –, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, was dies für sportliches Handeln bedeutet. Dabei geht es zum einen darum, zu diskutieren, inwiefern sportliches Handeln im Zuge der nunmehr zweijährigen Corona-Krise selbst in eine Krise geraten ist, da z.B. vielerorts sportliche Freizeitaktivitäten unterbunden wurden, oder der Sport in der Schule vielfach limitiert und mitunter gar ausgesetzt wurde. Zudem stellt sich die Frage, wie ein sportliches Handeln in solch einer Krise eventuell dennoch möglich sein könnte, ob sich hier potenziell bietende Möglichkeiten allen gleichermaßen offenstehen und was dies für sozialen Zusammenhalt bedeuten könnte.

Wie in Kapitel 2 herausgearbeitet, liegen im Bereich des Sports erhebliche Bildungspotenziale, die sich beispielsweise in krisenhaften Momenten ergeben, die bewusst mit Blick auf sportliches Handeln angebahnt werden. In sportpädagogischen Handlungszusammenhängen gilt es daher als ein zentrales Anliegen, entsprechende krisenhafte Situationen in angemessener Form zu provozieren (Prohl 2010) und den Umgang damit derart zu rahmen und zu begleiten, dass sich möglichst für alle Beteiligten die damit verbundenen Bildungspotenziale entfalten können (Ruin und Stibbe 2022). Ohne Frage ist dies kein banales Unterfangen, sondern eine komplexe pädagogische Aufgabe, weswegen sich sportpädagogische Theorie und Praxis auch niemals auf ein schlichtes In-Bewegung-Versetzen von Kindern und Jugendlichen o.Ä. beschränken können, sondern immer die jeweils verfolgten Bildungs- und Erziehungsziele kritisch mit im Blick haben müssen (zusammenfassend Ruin und Stibbe 2021).

Bezüglich der Corona-Krise kann in dieser Hinsicht als *erster zentraler Problempunkt* recht allgemein festgehalten werden, dass zur Entfaltung der angesprochenen Bildungspotenziale im Sport zunächst einmal überhaupt *sportliches Handeln stattfinden* muss. Wenn »negative Erfahrungen« (z.B. des Scheiterns oder des Nicht-Könnens etc.) im Sport als konstitutiver Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gesehen werden (u.a. Giese 2008) und eine Erfahrung zudem immer unmittelbar in den je spezifischen Ich-Leib-Welt-Bezügen gemacht wird (u.a. Grupe 1984) und dabei eben nicht delegierbar an andere ist (Prohl 2010), dann muss sportlich gehandelt werden, damit entsprechende leibhaftige, unmittelbare Erfahrungen überhaupt erst möglich werden. Verbote im Feld des organisierten Freizeitsports, Schulschließungen und Distance-Learning sind in dieser Hinsicht wohl kaum förderlich. Unter diesen Umständen erscheinen Hinweise auf ein »Muss« an zu erreichenden Bewegungsminuten im Zusammenhang mit den Bewegungsempfehlungen (bei Kindern mindestens 60 Minuten pro Tag, siehe Bull et al. 2020) jedoch auch

wenig hilfreich. Diese können zwar einen Rahmen für gesundheitswirksame Bewegung vorgeben und als Referenz- und Vergleichswert durchaus Berechtigung haben, sie wirken zugleich aber bei Anwendung mit erhobenem Zeigefinger eher als Gesundheitsimperativ und lassen wenig Raum für subjektive Auseinandersetzungen mit krisenhaften Situationen im eigenen Sich-Bewegen.

Hinzu kommt als *zweiter Problempunkt*, dass es insbesondere im schulischen Pflichtunterricht einer angemessenen, behutsamen *Inszenierung unterrichtlicher Prozesse* bedarf, um allen Kindern und Jugendlichen entsprechende negative Erfahrungen zu ermöglichen, die das Potenzial haben, bildungsrelevant zu werden. Hierzu braucht es beispielsweise Diagnostik und unterrichtliche Differenzierung hinsichtlich des jeweiligen Bewegungskönnens (Haas und Adl-Amini 2020), des umsichtigen Umgangs mit subjektiven Belangen und Empfindungen, des Verständnisses spezifischer Dynamiken einer Lerngruppe usw. Was sich nämlich z.B. für die eine Schülerin als herausfordernd krisenhafte Situation darstellt, ist für einen anderen Schüler gegebenenfalls eine beängstigende Überforderung, für eine wiederum andere Schülerin ist es es möglicherweise ein extrem schambesetzter Moment, demgegenüber für einen anderen Schüler jedoch eine Banalität. Diese Anforderungen an eine unterrichtliche Inszenierung, die vielseitige Erfahrungsräume ermöglicht, sind selbstverständlich auch im Distance-Learning relevant. Vor diesem Hintergrund kann es nicht darum gehen, Kinder und Jugendliche z.B. schlicht über Hausaufgaben mit möglichst vielen Herausforderungen zu konfrontieren, oder über Mitmachvideos zu bestimmten Bewegungen aufzufordern, sondern es ist gerade in schulischen Zusammenhängen eine professionelle pädagogische Begleitung vonnöten, um beispielsweise Über- und Unterforderungen, Benachteiligungen oder auch Ausgrenzungen zu vermeiden und allen eine bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen. Diese war unter Corona-Bedingungen mit Distance-Learning nicht immer überall gewährleistet.

Des Weiteren kann nicht davon ausgegangen werden, dass entsprechende Angebote für jede*n sinnstiftend sind und mit Begeisterung aufgenommen werden, insbesondere wenn übliche und vertraute Bewegungsaktivitäten nicht mehr in gewohntem Ausmaß möglich sind. So findet etwa nicht jede*r die Workouts in den eigenen vier Wänden unterhaltsam, sondern bevorzugt es, sich mit Gleichaltrigen im Freien auszutoben. Ist dies wie in den letzten beiden Jahren nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich, kann es zu einer Verringerung des Bewegungsverhaltens führen. Eine länger andauernde Krise birgt auch die Gefahr, dass sich Verhaltensweisen von Personen in Rich-

tung Inaktivität verstärken und damit verbundene Folgen – mögliche Reduktion des körperlichen, psychischen und/oder sozialen Wohlbefindens – einhergehen. Obgleich die regelmäßige Ausführung von Sport und Bewegung zahlreiche positive Auswirkungen auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben kann (Poitras et al. 2016), werden die gesundheitsbezogenen Konsequenzen eines eingeschränkten Bewegungsverhaltens im Zusammenhang mit Krisensituationen als *dritter Problempunkt* deutlich. Neben geringeren Leistungen in sportmotorischen Kennwerten zeigen sich auch starke Zuwächse im Zusammenhang mit Übergewicht und Adipositas (Jarnig et al. 2021). Eine Reduktion des Bewegungsverhaltens kann sich zudem negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirken. Personen mit regelmäßiger Bewegung zeigen die höchsten Werte im psychosozialen Wohlbefinden, unabhängig davon, wie häufig und wie intensiv sie sich vor der Pandemie bewegt haben (Brand et al. 2020).

Davon gänzlich unbeachtet sind der Wegfall von freudvoller gemeinsamer Bewegung und der soziale Kontakt mit Gleichaltrigen, die für ein entwicklungsgerechtes Aufwachsen unabdingbar sind. Als *vierter Problempunkt* soll daher das *Wegfallen vieler sozialer Lernsituationen* im Distance-Learning und durch Beschränkungen im außerschulischen Sport gefasst werden. Werden diese sportlichen Handlungssituationen eigentlich gezielt durch pädagogische Rahmungen und das darin stattfindende gemeinsame Bewegungshandeln angebahnt, fielen sie durch die gegebenen Beschränkungen vielfach weg. Das Lernen an und Sammeln von (ästhetischen) Erfahrungen in Gruppen, die nur ihrer selbst willen und ohne Konsequenzen für den restlichen Lebensalltag herbeigeführt werden, kann aber dazu beitragen, dass Heranwachsende Souveränität und Selbstsicherheit in Situationen des Entscheidungszwangs bei gleichzeitiger Unbegründbarkeit der gegebenen Handlungsmöglichkeiten gewinnen (Krisensituationen). Das Treffen eigener Entscheidungen wird hier in je unterschiedlichem Maße in Übereinstimmung oder im Konflikt zu Handlungsinteressen anderer eingefordert. Insofern wird in bewegungsbezogenen krisenhaften Handlungssituationen ein spielerischer, aber dennoch ernstgenommener, Umgang mit ungewissen und herausfordernden Situationen eingeübt. Das Wahren der Balance zwischen Kooperation, Eigensinn und fairem Wettkampf ist dabei eine sensible Angelegenheit und zugleich ein elementarer Anspruch – hier sei an den eingangs formulierten, übergeordneten bildungstheoretischen Anspruch erinnert, ein Gleichgewicht zwischen individuellen und gesellschaftlichen Belangen anzubahnen. Kompetent pädagogisch begleitet kann ein sozialer Handlungsraum eröffnet werden, in dem

solch eine Balance hergestellt werden kann. Dabei besteht eine Lernaufgabe darin, die Wahl nach eigenen und gemeinsamen, gruppenspezifischen Interessen im Kontext gesellschaftlicher Ansprüche, Werte und Normen abzumessen zu lernen und Grenzen des eigenen Handlungsrahmens kreativ auszutesten. Lernende können Selbstwirksamkeit aber auch als ein, für den Alltag relativ folgenloses, Begehen von Fehlern in Gruppensituationen erleben und so misslungene Handlungen als einen möglichen, aber nicht als schlimmen, Ausgang interpretieren lernen. Das routinisierte Aufsuchen kleinerer Krisen kann dazu beitragen, einen strukturellen Optimismus anzutrainieren, der dadurch beschrieben werden kann, dass trotz der realistischen Möglichkeit des Scheiterns eines Vorhabens Souveränität im Umgang mit Ungewissheit auf persönlicher Ebene, aber auch in sozialen Situationen eingeübt wird. Darüber hinaus fordern sportpädagogische Handlungssituationen wie kaum andere Lernsituationen ein, dass Lernende sich in ihrer je spezifischen Situiertheit kennenlernen und einen Umgang miteinander finden (Ruin 2022: 44). Wohl wissend, dass gleichermaßen positive wie auch negative Aspekte aus einer solchen Exponiertheit resultieren können, sei hier auch benannt, dass nicht selten sozial fragwürdige Verhaltensweisen, wie z.B. ein Auslachen durch Mitschüler*innen bei einer misslungenen Handlung, ebenso Resultate dieser Öffentlichkeit darstellen. Das gegenseitige Wahrnehmen und Achten unterschiedlicher Situiertheiten in sportpädagogischen Situationen bildet die Voraussetzung dafür, dass hier erfahrbar werden kann, wie sozial verantwortliches und demokratisches Miteinander gelebt werden kann. Unbestreitbar kann nicht jedes sportpädagogische Setting diesen Ansprüchen gerecht werden, jedoch ist zweifellos das Ausbleiben auch nur einiger dieser sozialen Lernanlässe in authentischen Primärerfahrungen während sportpädagogischer Handlungssituationen in pädagogischer Hinsicht ein Verlust. Distance-Learning und Restriktionen, wie sie vielfach vorzufinden waren, sind daher u.E. zu problematisieren.

Konstruktiv gewendet lässt sich aber sicherlich auch feststellen, dass ja auch die Corona-Krise ihrerseits möglicherweise dazu beizutragen vermag, *Bildungsprozesse anzustoßen*. Wenn ein Ereignis bzw. die Bearbeitung dieses Ereignisses als Krise gefasst werden, die eine temporäre Ausnahmesituation einleitet, die mit einer zu findenden Lösung überwunden oder aufgelöst werden kann (Rose 2016: 239), dann könnte dies ja auch für die Corona-Krise bzw. das sportliche Handeln im Rahmen der Corona-Krise gelten. Und so ist es zweifellos möglich – etliche Beispiele aus dem privaten Umfeld der Autor*innen dieses Beitrags illustrieren dies – umzudenken, sportliches Handeln z.B.

im familiären Kontext bei einem Spiel mit Luftballons im Wohnzimmer oder mit einem Spikeballset im Park zu ermöglichen und so auch in der Krise produktive krisenhafte Situationen zu provozieren. Zudem können ja beispielsweise ganz alleine Tätigkeiten spielerisch zugespitzt und der Handlungserfolg somit unwahrscheinlich gemacht werden, um sich so selbst bewusst in den Genuss negativer Erfahrungen zu bringen – Kinder sind vielfach geradezu meisterhaft darin. Es ist und war also auch jenseits einer rein auf physiologische Prozesse ausgerichteten, bewegungsbezogenen Gesundheitsförderung einiges an sportlichem Handeln denkbar und möglich in der Corona-Krise.

Allerdings ist hierbei bedeutsam, dass die Wahrscheinlichkeit, dass entsprechende Aktivitäten angangen bzw. krisenhafte Situationen aufgesucht werden, erheblich damit zusammenhängt, ob die Kinder und Jugendlichen einen entsprechenden Zugang zum Sich-Bewegen haben, ob sie bereits auf sport- und bewegungsbezogene Gewohnheiten und Erfahrungsbestände zurückgreifen können und vor allem auch, ob das unmittelbare Umfeld (z.B. Familie oder Freunde) entsprechende Zugänge hat. Ist dies nicht der Fall, ist der Weg zum sportlichen Handeln und entsprechenden krisenhaften Momenten für Kinder und Jugendliche erheblich weiter, liegt weniger nahe und wird möglicherweise entsprechend auch weniger oft aufgesucht. Dies kann als *fünfter Problempunkt* bezüglich der Corona-Krise festgehalten werden, denn *Kinder und Jugendliche in bestimmten Situationen* sind damit zweifellos *benachteiligt* hinsichtlich der wichtigen oben umrissenen Bildungspotenziale. Bringt man diesen Aspekt mit dem Wissen darum in Anschlag, dass Kinder und Jugendliche mit bestimmten sozialstrukturellen Merkmalen (z.B. Kinder aus Haushalten mit niedrigerem Haushaltseinkommen, aus bildungsferneren Milieus, Mädchen mit Migrationshintergrund, Kinder und Jugendliche in sozialen Brennpunkten) merklich weniger am Sport partizipieren und sich auch in ihrem Alltag weniger bewegen (Mutz 2020), kann vermutet werden, dass die Corona-Krise auch bezüglich bewegungs- und sportbezogener Aspekte bestehende Bildungsdisparitäten spürbar verschärfen dürfte.

Genau an diesen Ungleichheiten setzt schließlich auch der schulische Unterricht im Fach Bewegung und Sport an, wenn das Anliegen verfolgt wird, allen Kindern einen Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport zu eröffnen, die persönlichkeitsrelevante Bedeutung bewegungsbezogener Bildungsprozesse zu erfahren und sich auch in dieser wichtigen Facette menschlichen Zur-Welt-Seins bestmöglich zu entwickeln. Die Entfaltung entsprechender Bildungspotenziale sollte auch in Krisenzeiten nicht schlicht dem Zufall überlassen werden, wie im Distance-Learning vermutlich häufig der Fall, birgt

das doch die Gefahr, dass hierdurch eher soziale Ungleichheit nochmals verschärft und nicht der soziale Zusammenhalt gefördert würde, was eigentlich als ein wesentliches Ziel schulischer Bildung gilt (Fend 2006). Im Kern ist es also auch bzw. insbesondere in der Krise notwendig, zu verhindern, dass für einige Kinder und Jugendliche das Herangeführt-Werden an bewegungsbezogene Themen verlorengeht.

5. Fazit

In den bisherigen Ausführungen wurden Überlegungen zum Bildungsgehalt krisenhafter Situationen im Sport mit aktuellen Erkenntnissen zum Sport- und Bewegungsverhalten in der Corona-Pandemie konfrontiert. Ziel war es, zu diskutieren, inwiefern bildungsrelevante krisenhafte Erfahrungen im Kontext von Bewegung und Sport gegenwärtig in der Krise sind. Dabei offenbarten die Überlegungen einerseits unmittelbar durch die Pandemie bzw. die damit verbundenen Maßnahmen ausgelöste Probleme und andererseits auch grundsätzliche Probleme, die durch die Zuspitzung in der Corona-Krise nun gewissermaßen wie durch ein Brennglas noch sichtbarer werden.

Auffällig ist im erstgenannten Sinne sicherlich die Problematik, dass es für die angesprochenen bildungsrelevanten krisenhaften Erfahrungen am eigenen Leibe auch des unmittelbaren leiblichen Handelns im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport bedarf. Damit stellten die coronabedingten Restriktionen einen spürbaren Einschnitt dar, wurden hier doch viele Erfahrungsfelder merklich eingeengt und manche gar zeitweise genommen. Neben einem partiellen Wegfall der mit Sport und Bewegung assoziierten positiven Effekte auf die Gesundheit – und damit einhergehend auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen – war die u.E. problematischste Konsequenz der Corona-Krise in dieser Hinsicht, dass Kindern und Jugendlichen die im Beitrag umrissenen persönlichkeitsrelevanten Erfahrungen vielfach nicht in der gewohnten Form und mitunter auch gar nicht mehr zugänglich waren.

Bezogen auf grundsätzliche Probleme wird deutlich, dass im Zuge von Distance-Learning im schulischen Unterricht im Fach Bewegung und Sport weniger Wert auf die Inszenierung und pädagogische Begleitung entsprechender Bildungsprozesse, die durch krisenhafte Erfahrungen ausgelöst werden, gelegt wurde. In der Wahrnehmung der Autor*innen dieses Beitrags stand vielfach offenbar eher im Fokus, die Kinder und Jugendlichen »wenig-

tens in Bewegung zu versetzen«. Neben der grundlegenden Frage, ob ein solches Vorgehen nicht den Bildungsauftrag des Fachs in extremer Weise verkürzt – wohl kaum jemand käme im Fach Deutsch auf den Gedanken, dass es genügend sei, wenn die Schüler*innen ein wenig mit anderen sprechen, um dem Bildungsauftrag des Fachs gerecht zu werden –, hat ein solches Vorgehen auch soziale Folgen. Während Heranwachsende aus eher gut situierten Familien in bildungsnahen Milieus aufgrund ihres familiären und infrastrukturellen Umfelds vergleichsweise gute Chancen hatten, auch während der Corona-Krise entsprechende Erfahrungsräume aufzusuchen und hierbei u.U. auch beispielsweise von Eltern dazu angehalten und dabei begleitet zu werden, gerieten insbesondere jene Kinder und Jugendlichen, die ohnehin von sozialer Benachteiligung bedroht sind, in dieser Beziehung in der Krise erneut ins Hintertreffen. Sie hatten bzw. haben statistisch gesehen den schlechteren Zugang zu öffentlichen Sportanlagen, weniger sport- und bewegungsaffine Familien und zudem häufig selbst eine geringere Affinität zu Bewegung, Spiel und Sport. Hinzu kommt des Weiteren in sozialer Hinsicht, dass mit den Restriktionen auch die vielen sozialen Lernsituationen, die sich im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport üblicherweise ergeben, stark beschränkt wurden.

Verdichtet auf diese umrissenen elementaren Aspekte wird mit Blick auf eine Zeit nach der Krise u.E. für die Sportpädagogik vor allem zweierlei deutlich: Zum einen erscheint es notwendig, die bildungsrelevante Bedeutung krisenhafter Erfahrungen in Bewegung und Sport auch über den sportpädagogischen Fachdiskurs hinaus stärker und prominenter nach außen in gesellschaftliche Diskurse hineinzutragen. So bestünde zumindest Hoffnung, dass der Auftrag des Fachs in der Breite der Gesellschaft nicht auf eine gesundheitsrelevante Bedeutung physischer Aktivität reduziert wird, die zwar durchaus auch ihre Berechtigung hat, aus sportpädagogischer Sicht aber bei Weitem nicht den Kern des fachlichen Auftrags ausmachen sollte. Zum anderen gälte es u.E. zeitgemäße Formate zu finden, wie eine pädagogische Inszenierung und Begleitung krisenhafter Erfahrungen im sportlichen Handeln auch in einer hoch digitalisierten Welt und nicht zuletzt in möglichen kommenden Perioden des Distance-Learnings oder anderer digitaler Lehr-Lern-Formate ausgestaltet werden können. Hierfür sind zweifellos Kreativität und pädagogisch-didaktische Weiterentwicklungen – auch in konzeptioneller Hinsicht – gefragt. Dieses Unterfangen erscheint den Autor*innen dieses Beitrags aber umso relevanter, als dass unsere Lebenswelten im Kontext gesellschaftlichen Wandels zunehmend kontingent werden (Peukert 2015) und

in diesem Zusammenhang das eigene leibliche Zur-Welt-Sein als eine Konstante begriffen werden kann, der eine subjektiv wichtige Orientierungsleistung zuzukommen vermag (u.a. Thiele 1996).

Literatur

- Bähr, I. »Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht«, in: *Handbuch Sportdidaktik*, hg. von Harald Lange und Silke Sinning, Balingen: Spitta, 2009, S. 172-193.
- Balz, Eckart. »Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren?«, in: *Sportpädagogik*, Vol. 33, Nr. 1, 2009, S. 25-32.
- Balz, Eckart, und Detlev Kuhlmann. *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*, 5. Aufl., Aachen: Meyer & Meyer, 2015.
- Beckers, Edgar. »Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft«, in: *Handbuch Sportpädagogik*, hg. von Herbert Haag und Albrecht Hummel, Schorndorf: Hofmann, 2001, S. 25-34.
- Benner, Dietrich. »Einleitung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 49, Beiheft. Erziehung – Bildung – Negativität, 2005, S. 7-21.
- Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 8., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, 2010.
- Bietz, Jörg, und Hans-Georg Scherer. »Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung«, in: *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, Vol. 5, Nr. 2, 2017, S. 67-86.
- Bindel, Tim, und Christian Theis. »Fitness als Trend des Jugendsports – eine Wissenskultur«, in: *Forum Kinder- und Jugendsport*, Vol. 1, 2020, S. 6-14. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00001-w>
- Bonnet, Axel, und Uwe Hericks. »Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie«, in: *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*, hg. von Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks, Leverkusen: Barbara Budrich, 2013, S. 35-53.
- Brand, Ralf et al. »When Pandemic Hits: Exercise Frequency and Subjective Well-Being During COVID-19 Pandemic«, in: *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, 2020, 570567. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570567>

- Bull, Fiona et al. »World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour«, in: *British Journal of Sports Medicine*, Vol. 54, Nr. 24, 2020, S. 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Dewey, John. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1999.
- Dubiel, Helmut. »Unversöhnlichkeit und Demokratie«, in: *Was hält die Gesellschaft zusammen?*, hg. von Wilhelm Heitmeyer, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1997, S. 425-444.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Gadamer, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*, Tübingen: Mohr, 1990.
- Giese, Martin. *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht* (= Sportforum, Bd. 17), Aachen: Meyer & Meyer, 2008.
- Grupe, Ommo. *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie*, Schorndorf: Hofmann, 1982.
- Grupe, Ommo. *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport*, 3. Aufl., Schorndorf: Hofmann, 1984.
- Güldenpennig, Sven. *Krisen: Herausforderungen für die Autonomie des Sports*, Sankt Augustin: Academia, 1995.
- Haas, Silke, und Katja Adl-Amini. »Lernprozesse begleiten. Pädagogisch diagnostizieren im Sportunterricht«, in: *Sportunterricht*, Vol. 69, Nr. 8, 2020, S. 340-346. <https://doi.org/10.30426/SU-2020-08-1>
- Jarnig, Gerald et al. »Association of COVID-19 Mitigation Measures With Changes in Cardiorespiratory Fitness and Body Mass Index Among Children Aged 7 to 10 Years in Austria«, in: *JAMA Network Open*, Vol. 4, Nr. 8, 2021, e2121675. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.21675>
- Kauer-Berk, O. et al. »Das Virus, der Sport und die Herausforderungen«, in: *Forum Kind Jugend Sport*, Vol. 1, 2020, S. 100-109. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00016-3>
- Klein, M., et al. »Aspekte sozialer Konstruktion von Krisen – Kommunikation über Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in der Sportwissenschaft«, in: *Sportwissenschaft*, Vol. 35, Nr. 1, 2005, S. 15-38.
- Klein, M., et al. »Bewegungsmangel als soziales Problem«, in: *Sport und Gesellschaft*, Vol. 13, Nr. 1, 2016, S. 41-71. <https://doi.org/10.1515/sug-2016-0003>

- Kovacs, V. A. et al. »Physical activity, screen time and the COVID-19 school closures in Europe – An observational study in 10 countries«, in: *European Journal of Sport Science*, ahead-of-print, 2021, S. 1-10. <https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1897166>
- Kurz, Dietrich. »Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen«, in: *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen*, hg. von Heinz Aschebrock, Bönen: Kettler, 2000, S. 9-55.
- Lüsebrink, Ilka. »Fachliche Bildungsmomente im Sportunterricht«, in: *Sportunterricht*, Vol. 69, Nr. 12, 2020, S. 537-542. <https://doi.org/10.30426/SU-2020-12-2>
- Meinberg, Eckhard. *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984.
- Mutz, Michael. »Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein Update des Forschungsstandes«, in: *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*, hg. von Christoph Breuer et al., Schorndorf: Hofmann, 2020, S. 39-50.
- Oevermann, Ulrich. »Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung«, in: *Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven*, hg. von Dieter Geulen und Hermann Veith, Oldenbourg: De Gruyter, 2004, S. 155-181. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Opper, Elke, et al. »Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Corona-Pandemie«, in: *Sportunterricht*, Vol. 70, Nr. 9, 2021a, S. 386-395. <https://doi.org/10.30426/SU-2021-9-1>
- Opper, Elke, et al. »Sportunterricht in der Corona-Pandemie«, in: *Sportunterricht*, Vol. 70, Nr. 10, 2021b, S. 446-450. <https://doi.org/10.30426/SU-2021-10-3>
- Peukert, Helmuth. *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*, Paderborn: Schöningh, 2015.
- Poitras, Veronica Joan et al. »Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth«, in: *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, Vol. 41, Nr. 6, Suppl. 3, 2016, S. 197-239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Prohl, Robert. »Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport«, in: *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten*, hg. von Robert Prohl et al., Schorndorf: Hofmann, 2004, S. 11-39.

- Prohl, Robert. *Grundriss der Sportpädagogik*, 3. Aufl., Wiebelsheim: Limpert, 2010.
- Prohl, Robert. »Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts«, in: *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder*, hg. von Volker Scheid und Robert Prohl, 12. Aufl., Wiebelsheim: Limpert, 2017, S. 70-91.
- Rohrer, Tanja, und Max Haller. »Sport und soziale Ungleichheit – Neue Befunde aus dem internationalen Vergleich«, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 67, Nr. 1, 2015, S. 57-82. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0298-x>
- Rose, Christoph S. »Inszenierte Krisen als Anlass für Bildungsprozesse. Grundlagentheoretische Überlegungen«, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Vol. 92, Nr. 2, 2016, S. 232-250.
- Ruin, Sebastian. *Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik – theoretische Überlegungen, empirische Befunde und fachdidaktische Annäherungen*, Aachen: Meyer & Meyer, 2022.
- Ruin, Sebastian et al. »Orientierung an der Synthese von Sache und Individuum«, in: *Sportpädagogik. Eine Grundlegung*, hg. von Eckart Balz et al., Stuttgart: Kohlhammer, 2021, S. 136-150.
- Ruin, Sebastian, und Günter Stibbe. »Erziehung und Bildung«, in: *Sport in Kultur und Gesellschaft*, hg. von Arne Güllich und Michael Krüger, Berlin – Heidelberg: Springer, 2021, S. 37-53. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_23-1
- Ruin, Sebastian, und Günter Stibbe (Hg.). *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik*, Schorndorf: Hofmann, 2022 (im Druck).
- Schneider, Konrad. »Materialsammlung zu Unterrichtsanregungen und -beispielen im Fach Sport unter Coronabedingungen«, in: *Sportunterricht*, Vol. 70, Nr. 1, 2021, S. 12-14.
- Schwier, Jürgen, und Jan Erhorn. »Trendsport«, in: *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch*, hg. von Werner Schmidt et al., Schorndorf: Hofmann, 2015, S. 179-200.
- Seel, Martin. *Ethisch-ästhetische Studien*, Baltmannsweiler: Schneider, 1996.
- Sevene, Trish et al. »COVID-19: Sedentary Isolation – A Bad Combination«, in: *International Journal of Sports Science*, Vol. 10, Nr. 3, 2020, S. 57-61. <https://doi.org/10.5923/j.sports.20201003.01>
- Simmel, Georg. *Soziologie. Untersuchungen über die Form der Vergesellschaftung* (= Georg Simmel-Gesamtausgabe, Bd. 11), Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992.

- Stibbe, Günter. »«Bildung – was denn sonst?« – Zur sportdidaktischen Leit-
idee der Bildung zwischen Tradition und Transformation«, in: *Facetten ei-
nes Erziehenden Sportunterrichts*, hg. von Stefan König und Günter Stibbe,
Berlin: Logos, 2016, S. 9-34.
- Sturzenhecker, Benedikt. »Jugendsportvereine im Brennglas von Corona:
Klassische konzeptionelle Orientierungen von Jugendarbeit bekommen
neue Bedeutung«, in: *Forum Kinder- und Jugendsport*, Vol. 2, Nr. 1, 2021,
S. 54-58. <https://doi.org/10.1007/s43594-021-00029-6>
- Thiele, Jörg. *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung*, Sankt
Augustin: Academia, 1996.
- Wunsch, Kathrin et al. »Changes in Physical Activity Patterns Due to the
COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis«, in: *Inter-
national Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19, Nr. 4,
2022, 2250. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042250>