

F. Bockrath (Humboldt-Universität Berlin)

### **Ethik und Bildung im Sport? Moralerziehung zwischen pädagogischen Ansprüchen und Möglichkeiten.**

Ethische Fragestellungen beschäftigen insbesondere die Geistes- und Sozialwissenschaften in zunehmender Weise. Dies mag als Hinweis auf einen Überhang ungelöster Probleme in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gedeutet werden, von denen der Sport nur einen kleinen Ausschnitt repräsentiert. Von der Sportpädagogik wird erwartet, daß sie Antworten auf Problemstellungen wie etwa die steigende Konkurrenzorientierung und Gewaltbereitschaft in diesem besonderen Lebensbereich zu geben vermag. Sie soll, so die populäre Auffassung, Rezepte zur Verfügung stellen, die eine Moralerziehung auch im Sport gewährleisten. Dabei ist nicht einmal geklärt, welche pädagogischen Modelle überhaupt geeignet sind, um diesen Ansprüchen zu genügen.

Im folgenden Beitrag ist jedoch nicht beabsichtigt, Formen und Prinzipien des rechten Handelns und Erziehens zu begründen. Diese Aufgabe und Zielsetzung einer normativen Ethik sollte nach dem hier vertretenen Verständnis vor allem von den jeweils Betroffenen selbst bestimmt werden. Stattdessen wird zunächst der Versuch unternommen, die Bedingungen zu klären, unter denen moralrelevante Erziehungsprozesse stattfinden. Denn erst auf dieser Grundlage erscheint es möglich, ethische Fragestellungen des Sports auch hinsichtlich ihrer möglichen Bedeutung für allgemeine Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.

Daß ein solches Unternehmen von der Sportwissenschaft selbst zu leisten ist, verwundert nicht, da eine fachphilosophische Auseinandersetzung mit einer „Ethik des Sports“ bislang nur in Ansätzen erkennbar ist.<sup>1</sup> Die Gründe hierfür liegen unter anderem darin, daß die philosophische Ethik in der Regel darum bemüht ist, allgemeingültige Aussagen über das gute oder gerechte Handeln zu treffen. Dieses gemeinsame Ziel ethischer Theoriebildung, das zunächst an drei unterschiedlichen Beispielen kursorisch verdeutlicht werden soll (I), ist jedoch nicht direkt übertragbar auf die in einem zweiten Schritt aufzuzeigenden ‘sondermoralischen Handlungsbedingungen’ des Wettkampfsports (II). Im Anschluß an diese Vorüberlegungen zur spezifischen Bedeutung unseres Themas ist beabsichtigt, einige Ergebnisse aus zwei empirischen

Studien zum 'Wertbewußtsein Jugendlicher' zusammenzufassen (III), bevor der Frage nachgegangen wird, welche Konzepte zur Wertvermittlung für eine Moralerziehung im Sport überhaupt geeignet erscheinen (IV). Zum Abschluß soll der mögliche Bildungsbeitrag des Sports vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen nochmals kritisch hinterfragt werden (V).

Für eine bessere Übersicht sowie im Sinne einer pointierten Darstellung der hier vertretenen Positionen sollen die genannten Themen jeweils anhand zentraler Thesen eingeleitet und erörtert werden.

### **(I) Universelle Moralvorstellungen als Kennzeichen normativer Ethiken**

*1. In normativ ausgerichteten Ethikkonzepten wird die Frage nach dem guten oder gerechten Handeln in der Regel unter Bezugnahme auf universell gedeutete Geltungsansprüche beantwortet. Die Unterschiede zwischen den Ansätzen beruhen dabei auf verschiedenartigen Deutungen des moralisch Guten und Gerechten.*

In normativen Ethiken wird versucht, sittliche Werturteile, Gebote und Verbote in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Dieser Zusammenhang wird dabei entweder unter Bezugnahme auf ein einzelnes höchstes Gebot oder Prinzip beziehungsweise mehrere Gebote oder Prinzipien hergestellt.<sup>2</sup> Die eigentliche moralische Verpflichtung, die von den verschiedenen Ansätzen durchaus unterschiedlich bestimmt wird, beruht dabei auf verschiedenartigen Deutungen des moralisch Guten und bleibt ebenso gegensätzlich wie die Theorien, die es zu klären beanspruchen. Wichtig ist jedoch, daß zumindest innerhalb der jeweiligen Theorieansätze der Anspruch vertreten wird, universelle Begründungskriterien zur Anwendung zu bringen, die

---

<sup>1</sup>Ein Überblick über Arbeiten zu diesem Thema aus dem Bereich der Sportwissenschaft findet sich bei Bockrath / Bahlke 1996, S. 1 - 16 sowie 22 - 25.

<sup>2</sup>Für Habermas speisen sich die Diskussionen in der praktischen Philosophie nach wie vor aus drei Quellen: „Für Kant fällt praktische Vernunft mit Moralität zusammen; nur in der Autonomie sind Vernunft und Willen eins. Für den Empirismus (resp. Utilitarismus, F.B.) geht die praktische Vernunft in ihrem pragmatischen Gebrauch auf; sie reduziert sich, mit Kantischen Worten, auf die zweckrationale Inanspruchnahme der Verstandestätigkeit. In der Aristotelischen Tradition übernimmt die praktische Vernunft die Rolle einer Urteilskraft, die den lebensgeschichtlichen Horizont eines eingewöhnten Ethos aufklärt. In jedem Fall wird der praktischen Vernunft eine *andere* Leistung zugemutet.“ Habermas 1992, S. 110.

ebenso allgemeingültig sind wie die Grundsätze der Vernunft, durch die sie hervorgebracht werden.<sup>3</sup>

Im folgenden seien - exemplarisch - drei unterschiedliche Ethikkonzepte zumindest kurz angesprochen, die auf die aktuelle Ethikdiskussion einen maßgeblichen Einfluß ausüben und in denen universelle Positionen vertreten beziehungsweise begründet werden. Es handelt sich dabei um die phänomenologische Ethik von Nicolai Hartmann, die von einem übergeschichtlich gedachten Reich der Werte ausgeht, aus dem ein verbindliches Sollen abgeleitet wird (a). Im Unterschied dazu werden in John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit nicht nur deontologische, sondern auch utilitaristische Überlegungen berücksichtigt und in idealtypischer Weise aufeinander bezogen (b). Am Beispiel der Theorie der moralischen Urteilsbildung von Lawrence Kohlberg läßt sich schließlich aufzeigen, wie Regeln, Normen und Werte in ein allgemeines Strukturkonzept der Moralentwicklung integriert werden (c). Bei der nachfolgenden Skizze dieser Positionen steht insbesondere die Frage im Mittelpunkt, in welcher Weise moralische Ansprüche erhoben und wie diese gerechtfertigt werden.

(a) Ähnlich wie Max Scheler, der sich insbesondere gegen den Subjektivismus in der Wertethik wendet, geht auch Nicolai Hartmann in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der Apriorität und Unwandelbarkeit der Geltungsansprüche sittlicher Werte aus.<sup>4</sup> Dem idealen Ansichsein der Werte stellt Hartmann das reale Sein der uns umgebenden Welt gegenüber, wobei beide Bereiche zunächst als unabhängig voneinander aufgefaßt werden. Die Aufgabe der Vermittlung zwischen den beiden Welten, das heißt der reinen Werte mit ihren sittlichen Sollensforderungen einerseits sowie der Realität mit ihren kausalen Naturnotwendigkeiten andererseits, geschieht über die einzelne Person. Diese wird nach Hartmann - in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen individuellen Entwicklungsprozeß -, prinzipiell als frei angesehen, ihr Handeln an finalen oder aber an kausal bestimmten Prinzipien auszurichten. Die sittliche Reife

---

<sup>3</sup>Die hier herausgestellte Idee einer universell gedachten Vernunft ist jedoch immer schon begleitet von einer Kritik an diesem Konzept. Im Sinne einer dialektischen Vernunftauffassung wendet sich diese Kritik insbesondere gegen einheitliche beziehungsweise hermetische Rationalitätsvorstellungen. Für die praktische Philosophie wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise die existentialistische Ethik zu nennen, derzufolge die moralischen Prädikate gut oder gerecht ihr Fundament in der Freiheit und im Willen des einzelnen haben und gerade nicht als allgemeingültig vorausgesetzt werden können. Zu dem Versuch einer Vermittlung der Vernunft inmitten von Pluralität und Übergängen vgl. vor allem das Konzept einer 'transversalen Vernunft' bei Welsch 1996.

<sup>4</sup>Vgl. dazu vor allem Scheler 1954 sowie Hartmann 1962.

einer Person entscheidet also letztlich darüber, ob die Wertprinzipien Macht über uns gewinnen können und als berechtigt empfunden werden.<sup>5</sup>

Wichtig ist nun, daß nach Hartmann das Reich der Werte, der „Kosmos noetos, der ebenso jenseits der Wirklichkeit, wie jenseits des Bewußtseins besteht“<sup>6</sup>, eine hierarchische Gliederung aufweist, die übrigens mit seiner Auffassung von der Schichtung der realen Welt durchaus vergleichbar ist.<sup>7</sup> Der Aufbau des Wertreichs wird getragen von den fundamentalen Lustwerten, die existenznotwendig sind. Darüber erheben sich die Güterwerte, Vitalwerte und schließlich die am höchsten eingeschätzten sittlichen Werte, die moralisch sinnstiftend beziehungsweise sinngeneig sind. Hartmann unterscheidet also zwischen niederen und hohen Werten, wobei die fundamentalen Werte erfüllt sein müssen, damit die anzustrebenden Zielwerte überhaupt erreichbar sind. Folglich sind die niederen oder elementaren Werte zugleich die stärkeren, da im Falle ihrer Verletzung ein an hohen Werten orientiertes und sittlich erfülltes Leben kaum möglich ist. Und bei aller Kritik an Hartmanns wirklichkeitsfremder Wertkonzeption besteht sein besonderes Verdienst darin, diesen wechselseitigen Zusammenhang zwischen der Werthöhe einerseits und der Wertstärke andererseits herausgestellt zu haben. Denn erst aufgrund dieser Unterscheidung wird die Realität direkter Werterfahrungen zur unerläßlichen Voraussetzung eines - im Sinne Hartmanns - hochmoralisch bestimmten Lebens.<sup>8</sup> Dieser Gedanke wird uns in Abschnitt III noch einmal beschäftigen.

(b) Der Ansatz von John Rawls sei hier aus einem anderen Grund angesprochen: in seiner Theorie der Gerechtigkeit<sup>9</sup> entwickelt der Autor die Grundzüge einer Fairneß - Ethik, in der unter Rückbezug insbesondere auf Kant erste Grundsätze der Moral und des Rechts bestimmt werden. Diese prinzipienethische Aufgabe wird zudem verbunden mit der Frage, wie unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen auf der Grundlage unveräußerlicher Freiheits- und Gleichheitsrechte eine maximale allgemeine Interessenbefriedigung der Gesellschaftsmitglieder

---

<sup>5</sup>Das Wertgefühl unterliegt nach Hartmann sowohl einem individuellen als auch interindividuellen Reifungsprozeß: „Denn es ist eine Tatsache, daß wir immer nur einen Ausschnitt aus dem Wertreich erfassen, für die übrigen Werte aber blind sind. Im Wandel der Moral wechseln nun die Ausschnitte. Der jeweilige für die Menschen einer Zeit gültige Wertblick bildet gewissermaßen einen Lichtkreis im Wertreich. Die Werte, die von ihm bestrahlt werden, sind die für das betreffende Zeitalter verbindlichen.“ Hartmann 1962, 176.

<sup>6</sup>Hartmann 1949, 156.

<sup>7</sup>Zur Schichtung der Welt in Materie, Organisches, Seelisches und Geist vgl. Hartmann 1962, 121. Ähnlich wie Hartmann entwickelt aus phänomenologischer Sicht auch Scheler eine Rangordnung der Werte unter verschiedenen Modalitäten. Vgl. dazu Scheler 1954, 99.

<sup>8</sup>Zur Unterscheidung von Werthöhe und Wertstärke vgl. Hartmann 1949, 276 - 278 sowie 595 - 613.

<sup>9</sup>Vgl. dazu Rawls 1975 und 1977.

gewährleistet werden kann. Denn nach Rawls ist eine Gesellschaft, in der die Menschen leben, ein durch Regeln bestimmtes System der Zusammenarbeit, das dem Wohle seiner Mitglieder dienen soll.

Da dieses allgemeine Wohl durch beständige Interessenkonflikte bedroht ist, zeigt Rawls in einem Gedankenexperiment, wie die Mitglieder einer Gesellschaft in einer theoretisch angenommenen Situation der Freiheit und Gleichheit („original position“) und unter Unkenntnis ihrer jeweils eigenen gesellschaftlichen Position („veil of ignorance“), sich für bestimmte Gerechtigkeitsgrundsätze vernünftigerweise entscheiden würden.<sup>10</sup> Der erste Gerechtigkeitsgrundsatz, den Rawls hervorhebt, orientiert sich an der Sicherung und Bewahrung der individuellen Handlungsfreiheit: „Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.“<sup>11</sup> Der zweite Grundsatz beinhaltet die utilitaristische Forderung einer Maximierung des allgemeinen Wohlergehens unter Berücksichtigung der individuellen Interessen: „Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“<sup>12</sup>

Wichtig für unsere Diskussion ist Rawls' Annahme, daß die Grundsätze der Fairneß und Gerechtigkeit, das heißt die wechselseitige Zuerkennung der Autonomie sowie die Regelung sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheiten im Sinne des allgemeinen Wohlergehens, mit dem Anspruch vertreten werden, universell gültig zu sein.<sup>13</sup> Dabei stellt er den Grundsatz der individuellen Freiheit eindeutig über die Forderung, derzufolge die in einer Gesellschaft hervorgebrachten Güter und Leistungen so zu verteilen sind, daß sie zum größten Vorteil insbesondere der am schlechtesten Gestellten ausfallen. Da die Freiheit als absolut höchstes

---

<sup>10</sup>Zu diesem Zweck bezieht sich Rawls sowohl auf Elemente der klassischen Vertragstheorie als auch der modernen Entscheidungs- und Spieltheorie. Dadurch ist es ihm möglich, deontologisch - formale und teleologisch - materiale Bedingungen aufeinander zu beziehen: „Die Grundsätze des Reiches der Zwecke sind diejenigen, die in diesem Zustand gewählt werden würden, und seine Beschreibung ermöglicht es, den Sinn zu erklären, in dem das Handeln nach diesen Grundsätzen unsere Natur als freie und gleiche vernünftige Menschen ausdrückt. Jetzt sind diese Begriffe nicht mehr rein transzendent und ohne aufweisbare Verbindung mit dem menschlichen Verhalten, denn der Verfahrens begriff des Urzustandes („original position“, F.B.) ermöglicht eine solche.“ Rawls 1975, 634.

<sup>11</sup>Rawls 1975, 81.

<sup>12</sup>Ebda.

<sup>13</sup>Vgl. dazu Rawls 1975, 154 ff.

menschliches Gut gilt, darf sie nach Rawls nicht gegen andere Güter ausgehandelt werden.<sup>14</sup> Allerdings folgt aus dieser allgemeinen und unveräußerlichen Vernunftsbedingung nicht auch zugleich, daß soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten von vornherein abzulehnen wären. Sie müssen vielmehr nach rational - pragmatischen Gesichtspunkten im Sinne einer fairen Verteilung „zum gegenseitigen Vorteil“<sup>15</sup> ausgestaltet werden. Es verwundert daher nicht, daß die Diskussion des Rawlschen Ansatzes nach wie vor sehr kontrovers geführt wird, wobei die Art der Kritik vom Sozialismus- über den Konservatismus- bis hin zum Liberalismusvorwurf reicht.<sup>16</sup>

Die Frage, ob Rawls' Überlegungen zu einer universellen Theorie der Gerechtigkeit als Fairneß auch für die Handlungsbedingungen im Wettkampfsport gelten, oder ob dort nicht eher partikularethische Erwägungen bedeutsam sind, wird in Abschnitt II noch einmal aufgegriffen.

(c) Die Theorie der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg, auf die ebenfalls kurz einzugehen ist, ist wichtig für Fragen der Moral- und Werterziehung, die in den Abschnitten IV und V näher in den Blick genommen werden. Ähnlich wie bei Rawls steht auch bei Kohlberg das Gerechtigkeitsdenken im Mittelpunkt seines Interesses. Seine ursprünglich an Kant orientierte moralphilosophische Sichtweise wird jedoch ergänzt durch die an Piagets Untersuchungen zur moralischen Urteilsbildung anknüpfende strukturgegenetische Perspektive des problemlösenden Denkens.<sup>17</sup> Für Kohlberg besteht das Hauptproblem moralischer Entscheidungen darin, welche Ansprüche der an einem moralischen Konflikt Beteiligten als legitim zu betrachten sind und wie unterschiedliche Forderungen, Regeln, Normen und Werte begründet werden, um als gerecht zu gelten.

Auf der Grundlage empirischer Erhebungen mittels standardisierter Untersuchungsverfahren<sup>18</sup> entwickelt er ein Stufenmodell der Moralentwicklung, das die verschiedenartigen Strukturen moralischer Urteile in Abhängigkeit vom jeweils erreichten kognitiven Entwicklungsniveau bezeichnet. Die Strukturen stehen dabei für typische Argumentationsmuster beziehungsweise

---

<sup>14</sup>So läßt sich beispielsweise eine Sklavenhaltergesellschaft nach Rawls moralisch nicht legitimieren, auch wenn sie - für den Preis extremer Ungleichbehandlung und massiver Begrenzungen der menschlichen Freiheit - einen maximalen Gesamtnutzen gewährleisten könnte. Vgl. dazu Rawls 1975, 193 ff.

<sup>15</sup>Vgl. Rawls 1975, 81.

<sup>16</sup>Vgl. dazu beispielsweise Höffe 1977.

<sup>17</sup>Zu Fragen der moralischen Urteilsbildung bei Piaget vgl. insbesondere Piaget 1954.

<sup>18</sup>Vgl. dazu etwa das 'Moral Judgment Interview' (MJ) von Kohlberg (1996 sowie Colby / Kohlberg 1987), den 'Defining Issues Test' (DIT) von Rest (1979 und 1986) sowie den 'Moralischen - Urteil - Test' (m-u-t) von Lind (1984).

Kompetenzmerkmale, die nicht wiederum an bestimmte Inhalte gebunden sind.<sup>19</sup> Kohlberg unterscheidet insgesamt sechs Moralstufen auf drei Ebenen: Auf der präkonventionellen Ebene kommt es zunächst zu einer Orientierung an Bestrafung und Gehorsam (Stufe 1) beziehungsweise an den unmittelbaren eigenen Interessen im Austausch mit den Interessen anderer (Stufe 2). Auf der konventionellen Ebene wechselt die Orientierung hin zur jeweils relevanten Bezugsgruppe (Stufe 3) und zu allgemeinen Gesetzes- und Ordnungsvorstellungen (Stufe 4). Auf der postkonventionellen Ebene schließlich ist eine sozialvertragliche Perspektive (Stufe 5) beziehungsweise eine Orientierung an universal - ethischen Prinzipien (Stufe 6) feststellbar.<sup>20</sup> Überträgt man diese Klassifizierung auf die entsprechenden Sozialperspektiven, die auf den einzelnen Stufen eingenommen werden, so läßt sich ergänzen, daß zu Beginn der Moralentwicklung noch ein egozentrisches Urteilsverhalten (Stufe 1 und Stufe 2) vorherrscht, während danach rollenbezogene Gruppennormen (Stufe 3) beziehungsweise systembezogene Gesellschaftsnormen (Stufe 4) als gerecht bezeichnet werden. Zu einer Orientierung an allgemeinen Gerechtigkeitsprinzipien, die auch gegen bestehende Normensysteme gerichtet sein können (Stufe 5), beziehungsweise zu einer Orientierung am Verfahren der Normenbegründung selbst (Stufe 6), kommt es erst auf der postkonventionellen Moralebene.<sup>21</sup>

Wichtig für das Verständnis dieses Modells ist der Hinweis, daß die einzelnen, diskreten Stufen nach Kohlberg eine invariante, unumkehrbare Reihenfolge bezeichnen. Sie werden nacheinander erworben; ein Überspringen ist nicht möglich. Zusammengenommen bilden sie eine Hierarchie in dem Sinne, daß die jeweils höheren Entwicklungsstufen die vorangehenden 'aufheben', das heißt mit anderen Worten ersetzen und zugleich in reorganisierter Form aufbewahren. Jede Stufe ist für sich genommen abgeschlossen - allerdings nur insoweit, bis die Ausbildung neuer kognitiver Strukturen für das Lösen moralischer Fragestellungen erforderlich wird, da die bisher erworbenen Erklärungsmuster nicht mehr ausreichen. Dies schließt jedoch sogenannte „Decalage - Phänomene“ nicht aus, durch die angezeigt wird, daß eine sukzessive

---

<sup>19</sup>Wichtig ist der Hinweis, daß das Stufenmodell zur Moralentwicklung ausschließlich zum Verständnis der grundlegenden Denkmuster einer Person, nicht jedoch zu seiner Beurteilung dient. Vgl. dazu Kohlberg et al. 1984, 218. Zum Verhältnis formal bestimmter Kompetenzmerkmale und inhaltlicher Zuschreibungskriterien vgl. Appe 1987, 27 - 38.

<sup>20</sup>Vgl. dazu Kohlberg 1981, 409 ff. Zur weiteren Erläuterung dieses Modells vgl. auch Habermas 1988, 127 - 206 sowie Apel 1992b, 306 - 369.

<sup>21</sup>Zu den moralischen Sozialperspektiven vgl. Kohlberg 1981, 409 ff. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß Kohlberg selbst den Übergang von der 5. zur 6. Moralstufe vergleicht mit dem Wechsel von einer regelutilitaristischen Perspektive zu einer Gerechtigkeitsauffassung im Sinne des 'ideal role taking', wie sie etwa in Rawls' hypothetischer Annahme einer 'original position' und dem 'veil of ignorance' vorausgesetzt wird. Vgl. dazu insbesondere Kohlberg 1981, 211 ff.

Verankerung neu erworbener Kompetenzen einsetzt beziehungsweise, gleichsam rückwärts gerichtet, daß bereits erworbene Strukturen aufgrund restriktiver moralischer Handlungsanforderungen nicht vollständig abgerufen werden.<sup>22</sup> Insbesondere dieser letzte Gedanke wird uns in den nachfolgenden Abschnitten noch beschäftigen.

Die drei hier angesprochenen Theoriekonzepte stimmen - trotz aller Unterschiede in ihrer jeweiligen Begründungsabsicht - darin überein, daß sie auf ethische Bezugspunkte ausgerichtet sind, die einen universellen Geltungsanspruch reklamieren. Dies gilt sowohl für die axiologische Bestimmung der 'hohen sittlichen Werte' bei Hartmann als auch für Rawls' Auffassung der 'Gerechtigkeit als Fairneß', die mit Kohlbergs 'moral point of view' als dem normativen Bezugspunkt der Moralentwicklung durchaus vereinbar ist. Doch neben dieser - keineswegs überraschenden - Ausrichtung an übergeordneten ethischen Zielsetzungen sind aus pädagogischer Sicht insbesondere die unterschiedlichen Wege von Interesse, die zu diesen Zielsetzungen führen sollen. Denn je stärker auch diese Voraussetzungen in den Blick genommen werden, desto größer ist die Chance, daß Normen und Werte nicht nur als Appell an vermeintlich höhere und erstrebenswerte Ziele, sondern als Aufgabe im Prozeß des moralischen Lernens selbst wahrgenommen werden. In eben diesem Sinne eröffnen die drei hier genannten Theorieansätze moralische Perspektiven, die trotz ihrer universellen Ansprüche vorläufige oder nur eingeschränkt gültige Annahmen nicht von vornherein zurückweisen: Auf dem Weg zu den 'hohen sittlichen Werten' bei Hartmann gilt es, zunächst die elementaren, 'niedrigen Werte' zu sichern. Die 'Gerechtigkeit als Fairneß' bei Rawls bleibt, obgleich nicht abhängig von, so doch gebunden an die konkreten Austauschverhältnisse in einer Gesellschaft; und auch Kohlbergs 'moral point of view' ist nur erreichbar, wenn zuvor sämtliche Stufen der moralischen Urteilsbildung durchlaufen wurden. Der weitere Fortgang unserer Diskussion wird insbesondere durch einen 'Rückblick' auf diese - im universell - ethischen Sinne - eingeschränkten moralischen Voraussetzungen bestimmt sein. Die Gründe dafür werden im nun folgenden Abschnitt verdeutlicht.

## **(II) Zur ethischen Bedeutung des Wettkampfsports**

---

<sup>22</sup>Zum sogenannten „Decalage - Phänomen“ vgl. Habermas 1988, 138.

*2. Die moralischen Anforderungen im Wettkampfsport beziehen sich zunächst nur auf die besonderen Handlungsbedingungen in diesem Lebensbereich. Fairneßvorstellungen, die sich einerseits am Gebot der Chancengleichheit und andererseits am Überbietungsgebot orientieren, lassen sich nicht widerspruchsfrei verallgemeinern - es sei denn, man würde unterstellen, daß agonale Prinzipien in sämtlichen Lebensbereichen normativ gültig sein sollen.*

In den Diskursen zur 'ethischen Bedeutung des Wettkampfsports' lassen sich - idealtypisch gesehen - zwei Grundpositionen voneinander unterscheiden. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Moralität der besonderen Handlungsbedingungen in diesem Lebensbereich. Während beispielsweise Kuchler in seiner Arbeit über das sogenannte 'Sportethos' in phänomenologischer Sichtweise davon ausgeht, daß die von ihm herausgestellten materialen Werte des Sports dem als gültig vorausgesetzten idealen Wertereich entstammen und somit ethisch bedeutsam sind, spricht De Wachter mit Blick auf die Regelbedingungen des Wettkampfsports diesem Handlungsbereich eine eigene Moralität ausdrücklich ab. Allgemeine Werte wie Fairneß, Leistungsbereitschaft oder Mut, die nach Kuchler im Sport in besonderer Weise zur Anwendung gelangen, bleiben für De Wachter ohne ethische Relevanz, da nach seinem formalistischen Verständnis die vermeintlich materialen Wertbezüge des Sports allenfalls für das je individuelle Handeln wichtig sind. Das sportliche Handeln selbst, das er unter dem Gesichtspunkt der Regelbefolgung analysiert, besitzt dagegen keine ethische Dimension: „Warum ich mich an einem Spiel beteilige oder warum nicht und warum ich als Teilnehmer die Regeln einzuhalten wünsche, impliziert Überlegungen meta - institutioneller und ethischer Natur, die aus der Spielidee nicht logisch deduzierbar sind.“<sup>23</sup>

Der sprachanalytische Zugang, den De Wachter wählt, erweist sich im Verlauf der Auseinandersetzung mit diesem Thema schließlich als geeigneter Ausgangspunkt für eine Ausdifferenzierung weiterer Positionen. Auffallend ist in diesem Zusammenhang Heringers Versuch, den Bezug von Regeln und Fairneß gleichsam aus den Bedingungen des Sports selbst heraus abzuleiten: „Wenn über Sport und Moral reflektiert wird, scheint es mir oft so, daß irgendwelche Moralvorstellungen von außen an den Sport herangetragen werden. Das mag gerechtfertigt sein, so lange man den Sport von außen betrachtet, so lange es um eine Beurteilung des Sports von außen geht. Aber eine solche Betrachtungsweise ist dann nicht gerechtfertigt,

---

<sup>23</sup>De Wachter 1983, S. 293. Zum moraltheologischen Begründungsversuch eines Ethos' des Sports vgl. Kuchler 1969.

wenn man den Sport, die einzelnen Sportarten verstehen will.“<sup>24</sup> Heringers Fairneßdefinition versucht dementsprechend, die immanente Perspektive auf den Sport - durch eine zunächst allerdings recht vage Formulierung - einzulösen: „1. Fair ist alles, was nicht unfair ist. 2. Unfair ist alles, was den Witz des Spiels zerstört. 3. Der Witz des Spiels ist das gemeinsame Ziel der Spieler. 4. Das gemeinsame Ziel ist: Spielen und durch Spielen gewinnen.“<sup>25</sup> Vage bleibt diese Definition deshalb, weil das unterstellte gemeinsame Ziel, das heißt Spielen und durch Spielen gewinnen, das nach Heringer den eigentlichen Witz eines Spiels bezeichnet, nicht analytisch aus den konstitutiven Regelbedingungen des Spiels selbst abzuleiten ist. Es entsteht also die paradoxe Situation, daß die Fairneß nach Heringer zum einen über die kodifizierten Regeln des Spiels hinausweist, zum anderen jedoch nicht von außen an den Sport herangetragen werden soll. Der Autor löst dieses Problem dadurch, daß die Teilnahme an einem Spiel oder sportlichen Wettkampf - neben den jeweils individuellen, kompetitiven Zielsetzungen - immer auch ein gewisses Maß an Kooperation voraussetzt. Hierzu zählt das stillschweigende Versprechen zur Einhaltung der konstitutiven Regelbedingungen ebenso wie die wechselseitig unterstellte Absicht, gewinnen zu wollen. Denn falls ein Spieler absichtlich verlieren würde, verstöße er gegen den regulativ bedeutsamen Witz des Spiels, das heißt er zerstörte es und verhielte sich damit ebenso unfair, als wenn er die festgeschriebenen Spielregeln mißachten würde.<sup>26</sup> Nach Heringer gehört die Fairneß also - neben den konstitutiven Regeln - zu den eigentlichen Möglichkeitsbedingungen eines Spiels. Folgt man dieser Ansicht, so läßt sich ihre ethische Bedeutung bereits spielimmanent hinreichend gut begründen.

In dem Beitrag zur „ethischen Bedeutung des Sports in der Sicht einer universalistischen Diskursethik“ verweist auch Apel - ähnlich wie Heringer - zunächst auf die Wichtigkeit der Fairneß für die Sicherstellung der Chancengleichheit: „Nicht also die jeweils kodifizierten, *spielkonstitutiven* Regeln sind, wie es scheint, moralisch relevant, sondern die, bei jedem Kampfspiel schon implizit vorausgesetzten, *regulativen Regeln* der Fairneß als einer Norm zwischenmenschlichen Verhaltens ...“<sup>27</sup> Apel sieht in den besonderen Spielregeln einzelner Sportarten zwar inhaltliche Realisierungen konkreter Fairneßbedingungen. Doch im ethischen Sinne bedeutsam ist vor allem die Art und Weise ihrer Ausdeutung, wie zum Beispiel die Ausschöpfung bestehender Handlungsspielräume durch die teilnehmenden Akteure.

---

<sup>24</sup>Heringer 1990, S. 157.

<sup>25</sup>Heringer 1990, S. 157 f.

<sup>26</sup>Vgl. Heringer 1990, S. 158.

Auffällig ist, daß sowohl Apel als auch Heringer in ihren Ausführungen zunächst von einem spielimmanent gedeuteten Fairneßverständnis ausgehen.<sup>28</sup> Und da beide Autoren auf der Grundlage sprachanalytischer Einsichten die Bedeutung regulativer Regeln für das Funktionieren von Sprachspielen ebenso wie von Sportspielen betonen, wird eine formalistische Verengung der Diskussion, wie bei De Wachter, von vornherein vermieden. Apel geht allerdings noch einen Schritt über Heringer hinaus, wenn er fragt, „ob die *Fairneß*, welche eine wesentliche Sinnbedingung des Wettkampf- und Leistungssports ist, zugleich ein anschauliches Modell für das Verständnis des Grundprinzips einer universalen, deontischen Ethik darstellt.“<sup>29</sup> Die Untersuchungsperspektive wird nunmehr also erweitert, indem der moralische Verpflichtungsgehalt der sportbezogenen Regeln selbst in den Blick genommen wird.

Um diese Frage beantworten zu können, unterscheidet Apel - wie übrigens auch schon De Wachter - die „durch sportliche Spielregeln konstituierte Welt institutioneller Tatsachen“ einerseits von der „wirklichen Lebenswelt“ andererseits.<sup>30</sup> Doch anders als De Wachter, der vor allem auf die Verschiedenartigkeit und Arbitrarität der Spielregeln verweist, bezieht sich Apel ausdrücklich auf den immer schon vorausgesetzten Moralgehalt wettkampfsportlicher Handlungsnormen, so daß zumindest hier von einer noch bestehenden Verbindung zwischen „fiktiver Spielwelt“ und „wirklicher Lebenswelt“ auszugehen ist.<sup>31</sup> Allerdings - und darin liegt eine wichtige Einschränkung -, ist Apel gerade aufgrund des bloß fiktiven Charakters der Spielwelt auch der Ansicht, daß der moralische Gehalt sportlicher Regeln im Konfliktfall gegenüber den lebensweltlich bestimmten moralischen Normen eindeutig zurücksteht. Sportliche Fairneßprinzipien mögen zwar zur Einübung eines allgemeinen Fairneßverständnisses geeignet sein, insofern die Einhaltung der Spielregeln auf dem freiwilligen Entschluß der Teilnehmer beruht. Allgemein verbindlich beziehungsweise kategorisch gültig sind sie deshalb jedoch nicht. Nach Apel sind nämlich durchaus Situationen vorstellbar, wo es geradezu moralisch geboten sein mag, wettkampfsportliche Handlungsnormen zu verletzen. Im Unterschied insbesondere zu den

---

<sup>27</sup>Apel 1992 a, S. 224.

<sup>28</sup>Apel spricht in diesem Zusammenhang von derjenigen „Haltung bzw. Gesinnung, die mit dem Wettkampfsport ... intern zusammenhängt.“ Apel 1992 a, S. 226.

<sup>29</sup>Apel 1992 a, S. 227.

<sup>30</sup>Vgl. Apel 1992 a, S. 230. De Wachter bestimmt den fiktiven Charakter der Spielwelt unter Bezugnahme auf die besonderen Raum-, Zeit- und Regelbedingungen. Vgl. dazu De Wachter 1983, S. 281 f.

<sup>31</sup>Vgl. Apel 1992 a, S. 230.

universellen Regeln der argumentativen Kommunikation, die für die Diskursethik konstitutiv und regulativ bedeutsam sind, bleiben sportliche Regeln - moralisch gesehen - hintergebar.<sup>32</sup>

Die hier nur kurz angesprochenen Positionen zur ethischen Bedeutung des Wettkampfsports<sup>33</sup> setzen sich notwendigerweise auch mit der Frage nach den sogenannten immanenten Sinnbedingungen der „fiktiven Spielwelt“ auseinander, wobei die gegebenen Antworten sehr unterschiedlich ausfallen. Während Kuchler im Sinne der materialen Wertethik ein spezifisches Sportethos abzuleiten versucht, dessen vermeintliche Bedeutung von De Wachter unter Rekurs auf die Spielregelproblematik bestritten wird, verweisen Heringer und Apel auf die besondere, spielimmanente Bedeutung der Fairneß, wobei letzterer ihren normativen Gehalt mit Blick auf allgemeine moralische Geltungsansprüche wiederum relativiert. Es fällt auf, daß zumindest Apel in seiner Argumentation ausdrücklich eine doppelte Perspektive einnimmt, indem er zunächst vom besonderen Fairneß - Ideal des Sports ausgeht, um erst danach seine allgemeine ethische Bedeutung zu prüfen.<sup>34</sup> Auf diese Weise ist es ihm möglich, die ethische Besonderheit sportlicher Handlungen gegenüber Alltagshandlungen zu ermitteln, bevor sie am Maßstab moralischer Grundüberlegungen bemessen werden.

Franke schließlich faßt die strukturelle Besonderheit sportlicher Handlungen gegenüber Alltagshandlungen unter den Begriff des „agonalen Prinzips“, durch den die ethische Bedeutung

---

<sup>32</sup>„Kurz: die *uneingeschränkte* Bejahung der Gleichnisfunktion des fairen sportlichen Wettkampfes für das Verständnis des menschlichen Lebens ist unvernünftig und unmenschlich; und sie stellt, wo sie etwa von Sportideologen vertreten wird, eine bedenkliche, romantisch - heroische Verklärung des agonalen Lebensstils dar.“ Apel 1992 a, S. 238. Für Apel - wie übrigens auch für Habermas -, steht die hier kritisierte uneingeschränkte Konkurrenz des menschlichen Lebens zumindest in einem pragmatischen Widerspruch zum argumentativen Diskurs, bei dem bestimmte (Meta-)Regeln der Fairneß immer schon als gültig vorausgesetzt werden müssen, damit er überhaupt stattfinden kann. So zählen zu den allgemeinen Zielsetzungen der menschlichen Verständigung etwa die intersubjektive Gemeinsamkeit des wechselseitigen Verstehens, des geteilten Wissens, des gegenseitigen Vertrauens und des miteinander Übereinstimmens, die wiederum auf der Basis korrespondierender Geltungsansprüche der Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit in diskursiven Auseinandersetzungen einzulösen sind. Als Bedingungen und Zielsetzungen des argumentativen Diskurses sind sie nach diskursethischer Auffassung widerspruchsfrei nicht hintergebar. Vgl. dazu Habermas 1982, S. 176.

<sup>33</sup>Ein ausführlicher Überblick zum Stand der sportethischen Diskussion in Deutschland bis Mitte der 90er Jahre findet sich bei Court 1994.

<sup>34</sup>Kuchler geht dagegen in seinen Überlegungen in Anlehnung an Nicolai Hartmann bereits von einem allgemeinen, unwandelbaren Ethosverständnis aus, aus dem er ein Sportethos im engeren Sinne erst abzuleiten versucht. Und auch De Wachter orientiert sich in seiner formalistischen Ablehnung einer eigenständigen Sportmoral an übergeordneten - ethischen Überlegungen, die nach seiner Auffassung weder aus den Spielregeln noch aus der Spielidee selbst abzuleiten sind. Heringer wiederum argumentiert gerade umgekehrt mit Blick auf die Spielidee, das heißt er übernimmt eine spielimmanente Perspektive für die Ableitung seiner Fairneßdefinition. Trotz unterschiedlicher Ergebnisse und Schlußfolgerungen stimmen diese Positionen zumindest in ihrer jeweils 'einseitigen Zugangsweise' überein, die entweder von außen - das heißt im ethischen Sinne universalistisch - oder aber von innen - gleichsam partikularistisch - auf den Sport gerichtet bleibt.

des Wettkampfsports ebenfalls in doppelter Perspektive gefaßt wird: „Spezifisch für die [...] Eigenwelt des Sports ist der gleichsam schizophrene Auftrag an die Akteure, einerseits sich permanent zu bemühen, besser zu sein als die anderen und gleichzeitig diesen anderen Gerechtigkeit wiederfahren zu lassen. Ein Tatbestand, der den Wettkampfsport als ein besonderes ethisches Handlungssystem kennzeichnet, denn einerseits schafft es in weitem Maße die Möglichkeit, persönliche Leistungen zum Nachteil anderer (explizit) herauszustellen und favorisiert damit den Eigennutz, andererseits nimmt es für sich in Anspruch, weitgehend Chancengleichheit und Gerechtigkeit für jeden Teilnehmer garantieren zu können und verlangt damit Sozialverantwortung. Das heißt, das agonale Prinzip ist ein wesentliches ethisches Konstitutionsmerkmal der wettkampfsportlichen Eigenwelt. Es zeigt sich als Paradoxon zwischen Überbietungsgebot (mit Sieg - Postulat) und Gleichheitsgebot (mit dem Postulat Chancengleichheit).“<sup>35</sup>

Das hier angebotene Strukturmodell wettkampfsportlicher Handlungen zeichnet sich dadurch aus, daß vermittelt über die formale Gleichheit der Wettkampfbedingungen ein spezifischer, von der Alltagswelt unterschiedener Handlungsrahmen konstituiert wird, der zugleich die am Überbietungsgebot orientierten Handlungsabläufe innerhalb dieses Rahmens reguliert. Das Gleichheitsgebot gilt hiernach als unerläßliche Voraussetzung, um das Ziel der wettkampfsportlichen Überbietung möglichst exakt einzulösen, indem unterschiedliche Leistungen am gleichen Maßstab bemessen werden. In diesem Sinne gehört das agonale Prinzip zu den konstitutiven Strukturmerkmalen des sportlichen Wettkampfes.<sup>36</sup> Hiervon zu unterscheiden sind die nach Franke vor allem subjektiv bedeutsamen Interessen der handelnden Akteure sowie die ebenfalls ‘von außen’ zugeschriebenen jeweiligen inhaltlichen Bedeutungen, die nicht zu den eigentlichen Konstitutionsbedingungen zu rechnen sind.<sup>37</sup>

Im Unterschied zu Heringer und Apel, die ihre Diskussion noch auf das Prinzip der sportlichen Fairneß konzentrieren, bietet Frankes Strukturmodell insofern eine Erweiterung, als nunmehr nicht mehr nur von einer „fiktiven Spielwelt“ im Unterschied zur „Alltagswelt“ gesprochen wird, sondern der dadurch bereits angedeutete Perspektivwechsel nunmehr zur Bedingung der Möglichkeit der wettkampfsportlichen Eigenwelt selbst erklärt wird. Das

<sup>35</sup>Franke 1999, S. 207. Vgl. dazu auch Franke 1994, S. 76 - 96.

<sup>36</sup>Als weitere formale Konstitutionsbedingungen werden vor allem die besonderen Raum- und Zeitbedingungen der Sonderwelt des Wettkampfsports genannt. Vgl. dazu u.a. Franke 1999, S. 205 - 209.

<sup>37</sup>Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von der „Verwertungsperspektive“. Vgl. Franke 1999, S. 207.

Gleichheits- und das Überbietungsgebot erhalten hierdurch einen „quasi - normativen Charakter“<sup>38</sup>. Das heißt mit anderen Worten: das agonale Prinzip ist zwar nicht, wie Apel sagen würde, in einem universalethischen Sinne gültig; allerdings beansprucht es einen verbindlichen Status zumindest für die Eigenwelt des Wettkampfsports. Und in diesem von vornherein eingeschränkten Sinn erscheint es schließlich sogar gerechtfertigt, dem Wettkampfsport eine „sondermoralische Bedeutung“ zuzuerkennen.<sup>39</sup>

Erst auf dieser „quasi - normativen Grundlage“ läßt sich die ethische Bedeutung des Wettkampfsports auch zu anderen normativen Konzeptionen in Beziehung setzen, da nunmehr deutlich ist, welche Geltungsansprüche vertreten werden. Während in Rawls' Theorie der Gerechtigkeit die Grundzüge einer Fairneß - Ethik, wie im voranstehenden Abschnitt angemerkt, ausdrücklich mit dem Anspruch vertreten werden, universell gültig zu sein, sind sportbezogene Wettkampfnormen allenfalls in einem partikularethischen Sinne bedeutsam und damit moralisch gesehen hintergebar.<sup>40</sup> Sie besitzen jedoch eine konstitutive Bedeutung für das Zustandekommen des sportlichen Wettkampfes selbst, das heißt ihre Mißachtung richtet sich nicht nur gegen ihren spezifischen Geltungsgehalt, sondern zugleich gegen ihre eigenen Anwendungsvoraussetzungen. Anders gesagt: wer permanent foult oder dopt, verhält sich nicht nur regelwidrig und unfair, sondern zerstört zudem das Spiel. Als „partikularethische“, „sondermoralische“ beziehungsweise „quasi - normative“ Handlungsvoraussetzungen sind die Prinzipien des Wettkampfsports somit direkt erfahrbar und nachvollziehbar. Dieser Umstand macht diesen Lebensbereich insbesondere für das Erlernen von Moral interessant, bei dem universalethische Maßstäbe erst noch sich bilden. Doch bevor dieser Gedanke weiter ausgeführt wird, sollen zunächst einige Ergebnisse aus zwei Studien zum Wertbewußtsein Jugendlicher skizziert werden, um auf diese Weise einen Einblick in das Wertverhalten dieser Altersgruppe zu gewinnen.

---

<sup>38</sup>In Anlehnung an Frankes Charakterisierung des Wettkampfsports als ein „quasi - ästhetischer Vorgang“ im Sinne der formalen Ästhetik. Vgl. dazu Franke 1978, S. 90 - 103.

<sup>39</sup>Die „sondermoralische Bedeutung“ des Wettkampfsports bezieht sich zunächst nur auf den eingeschränkten Geltungsbereich der in diesem Lebensbereich erhobenen Ansprüche. Ausgeschlossen wird dadurch nicht zugleich, daß agonale Prinzipien auch in anderen Lebensbereichen gültig sind. Diese konkurrieren dort allerdings mit anderen moralischen Maßstäben, die mit dem Anspruch vertreten werden, universell gültig zu sein. Vgl. dazu Bockrath / Bahlke 1996, S. 88 - 104 sowie in zusammengefaßter Form Bockrath 1997, S. 150 - 152.

<sup>40</sup>Aus diesem Grund ist es auch nicht ratsam, Rawls' Auffassung von Fairneß und Gerechtigkeit auf den Sport zu übertragen, wie Trebels (1989) nahelegt, da in einem sportlichen Wettkampf Ungleichheiten als anzustrebendes Ziel ausdrücklich herbeigeführt werden sollen anstatt - in zweckrational bestimmter Absicht - eine allgemeine Interessenmaximierung überhaupt erst zu gewährleisten.

### **(III) Zum Wert- und Urteilsverhalten Jugendlicher**

*3. Jugendliche Wettkampfsportler sind durchaus in der Lage, allgemeine und situationsbezogene moralische Werturteile voneinander zu unterscheiden. Der Wettkampfsport bietet dabei aufgrund seines sonderweltlichen Charakters, seiner überschaubaren Regelmäßigkeit sowie der „quasi - normativen“ Handlungsvoraussetzungen ein geeignetes Feld zur Wertdifferenzierung. Wie die Ergebnisse aus zwei Jugenduntersuchungen zeigen, ist ein - gemessen an universellen Moralvorstellungen - regressiver Einfluß des wettkampfsportlichen Engagements auf das Wert- und Urteilsverhalten nur situativ bedeutsam und gilt nicht für Werthaltungen allgemein.*

Im Zeitraum von 1988 bis 1993 wurden von der Osnabrücker Arbeitsgruppe 'Empirische Wertforschung' mehrere Befragungen zum Wertebewußtsein Jugendlicher durchgeführt, deren Ergebnisse an dieser Stelle allerdings nur sehr cursorisch angesprochen werden können.<sup>41</sup> In einer ersten, repräsentativen Studie (n = 538) an 16- bis 18-jährigen Jugendlichen wurde unter Kontrolle der Variablen Geschlecht, Alter und Bildung der Zusammenhang zwischen dem Intensitätsgrad einer ausgeübten Freizeitbeschäftigung und Urteilen über Wertmaßstäbe ermittelt (Untersuchung I). In einer zweiten, an 13- bis 17-jährigen Jugendlichen durchgeführten Kontrollgruppenstudie (n = 320) wurde der Frage nachgegangen, ob unter Konstanzhaltung der Variablen Geschlecht, Alter, Schulbildung und des Intensitätsgrades der Freizeitbeschäftigung die jeweilige Art der Freizeitbeschäftigung einen Einfluß auf das Urteilsverhalten bezüglich ausgewählter Wertmaßstäbe besitzt (Untersuchung II).

Die Osnabrücker AG orientierte sich bei ihren Erhebungen am „Rokeach Value Survey“ (RVS).<sup>42</sup> Dieses Instrument, das innerhalb der empirischen Wertforschung inzwischen weit verbreitet ist und als gut bestätigt gilt, umfaßt eine überschaubare Anzahl sogenannter Zielwerte („terminal values“) und Tugenden („instrumental values“), die als Einstellungskategorien gefaßt werden und damit gut operationalisierbar sind. Im Sinne dieses Ansatzes ist ein Wert zu verstehen als Maßstab, der zur Begründung und Rechtfertigung von Präferenzen dient. Demgegenüber sind Werthaltungen verinnerlichte Maßstäbe. Sie entstehen, indem Individuen

---

<sup>41</sup>Zu den ausführlichen Ergebnissen dieser Untersuchungen vgl. Regenbogen 1998, Mokrosch 1996 sowie Bockrath / Bahlke 1996. Ausgewählte Aspekte zu sportbezogenen Ergebnissen finden sich in Bahlke / Bockrath 1996, S. 29 - 47.

sich Werte zu eigen machen und bei der Festlegung ihrer persönlichen Präferenzen zur Geltung bringen. Güter oder Gegenstände, denen ein Wert zu- oder abgesprochen werden kann, bleiben durch diese Bestimmung ausgenommen.<sup>43</sup>

Die Unterscheidung zwischen Zielwerten und Tugenden weist bereits eine gewisse Parallele auf zu Hartmanns Konzeption des von ihm so genannten „Aufbau des Wertreichs“, das heißt zwischen den anzustrebenden hohen, sittlichen Werten einerseits sowie den hierauf bezogenen instrumentellen Werten oder Tugenden andererseits.<sup>44</sup> Allerdings - und darin liegt eine wichtige Differenz - wird eine hierarchische Gliederung des Wertreiches innerhalb der empirischen Wertforschung nicht bereits als gültig vorausgesetzt, sondern läßt sich erst aufgrund von Befragungen ermitteln. Im Rahmen der Osnabrücker Untersuchungen ergab sich dabei folgendes, hier jedoch nur in sehr reduzierter Form wiederzugegebenes, Bild: Faßt man die insgesamt 23 erhobenen Einzelwerte zu bedeutungsverwandten Untergruppen zusammen<sup>45</sup>, so ist in beiden Untersuchungen feststellbar, daß weder die Intensität (Untersuchung I) noch die Art der Freizeitaktivität (Untersuchung II) einen nennenswerten Einfluß auf die Hierarchien und Präferenzen allgemeiner Werthaltungen ausüben. Über die Einteilung in unterschiedliche Gruppen hinweg schätzen Jugendliche insgesamt in beiden Erhebungen „Gerechtigkeitswerte“ (z.B. Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Fairneß) besonders hoch ein. Es folgen die sogenannten „Glückswerte“ (z.B. Glück, Freundschaft und Innere Harmonie) vor den „Konformitätswerten“ (z.B. Anpassung, Pflichtbewußtsein und Zurückhaltung), während die „Leistungswerte“ (z.B. Leistungsfähigkeit, Ehrgeiz und Selbstbehauptung) im Durchschnitt vergleichsweise niedrig eingestuft werden.<sup>46</sup> Dieses Ergebnis gilt für Jugendliche in ähnlicher Weise, unabhängig davon, ob sie in ihrer Freizeit intensiv oder keinen Sport betreiben (Untersuchung I) beziehungsweise,

---

<sup>42</sup>Vgl. dazu Rokeach 1973, S. 29 ff.

<sup>43</sup>Vgl. zu dieser Bestimmung von Wert und Werthaltung für die Osnabrücker AG Mies 1992, S. 9. Rokeach selbst kommt zu folgender Definition: „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.“ Rokeach 1973, S. 5. Im Rahmen der Osnabrücker Erhebungen wurden die Wertlisten des RVS in einer 23 Wertbegriffe umfassenden Liste zusammengefaßt und durch einige „sporttypische“ Werte ergänzt. Vgl. dazu Bockrath / Bahlke 1996, S. 38 ff.

<sup>44</sup>Die instrumentellen Werte oder Tugenden sind nicht zu verwechseln mit den Kardinaltugenden bei Platon oder Aristoteles, die nach der hier vorgeschlagenen Terminologie eher zu den Zielwerten zu rechnen sind. Vgl. dazu MacIntyre 1981.

<sup>45</sup>Zur Begründung und statistischen Absicherung dieses Verfahrens vgl. Bahlke / Mielke 1995, S. 6 - 11 sowie Bockrath / Bahlke 1996, S. 38 - 52.

<sup>46</sup>Vgl. zu den Ergebnissen im Detail Bockrath / Bahlke 1996, S. 118 - 126.

ob sie einem sportlichen, musischen oder einem anderen Hobby nachgehen (Untersuchung II).<sup>47</sup> Es ist zugleich als Bestätigung der Annahme zu werten, daß allgemeine Werthaltungen bereits in dieser Altersstufe relativ konsistent ausfallen und systematisch verwendet werden.<sup>48</sup>

Ein etwas anderes Bild zeigt sich, wenn Zielwerte und Tugenden situationsbezogen erfragt werden. Um neben den allgemeinen Werthaltungen auch das wertbezogene Urteilsverhalten Jugendlicher in Konfliktsituationen testen zu können, wurden in beiden Untersuchungen unter anderem sogenannte soziale Dilemmata verwendet. In Untersuchung (I) kam es zur Anwendung eines sportbezogenen und alltagsweltlichen Dilemmas, während in Untersuchung (II) nur das Sportbeispiel verwendet wurde. Die vorgegebenen Situationen bezogen sich auf den Konflikt zwischen den Entscheidungsoptionen „Hilfsbereitschaft / Fairneß“ versus „eigener Erfolg“ im Sport beziehungsweise „Ehrlichkeit / Gerechtigkeit“ versus „eigener Vorteil“ in der Arbeitswelt. In beiden Fällen war bei der Beantwortung der Fragestellungen also abzuwägen zwischen den eigenen sowie den gleichberechtigten Interessen anderer. Außer diesen grundsätzlichen Optionen enthielten die einzelnen Antwortvorgaben unterschiedliche Wertbegriffe, durch die die jeweils eingenommene Position akzentuiert wurde. Auf diese Weise war es möglich, neben der grundsätzlichen Entscheidung für die eigenen Interessen beziehungsweise die Interessen anderer, die Bereitschaft zur Anwendung einzelner Wertmaßstäbe zu überprüfen. Die in den einzelnen Antwortvorgaben enthaltenen Wertbegriffe ließen sich also danach unterscheiden, in welchem Ausmaß sie von den Probanden zur Bekräftigung der eigenen Entscheidung verwendet wurden. Bei ihrer Auswahl wurde darauf geachtet, daß die jeweils bedeutungsverwandten „Gerechtigkeits-“, „Glücks-“, „Konformitäts-“ und „Leistungswerte“ nahezu gleich verteilt waren, das heißt es wurden Wertbegriffe aus jedem dieser Bereiche aufgenommen.<sup>49</sup>

Versucht man auch hier die Ergebnisse aus beiden Untersuchungen in gleichsam komprimierter Form zusammenzufassen, so bleibt festzuhalten, daß:

---

<sup>47</sup>Geringfügige Verschiebungen der Werthierarchie in Untersuchung (I) lassen den Schluß zu, daß es zu Einflüssen im Falle einer besonders intensiv ausgeübten Freizeitbeschäftigung kommt. Hierbei muß es sich jedoch nicht notwendigerweise um Sport handeln. Da die Verschiebungen insgesamt vergleichsweise gering ausfallen und speziell dem Einzelwert „Durchsetzungsfähigkeit“ geschuldet sind, der von Leistungssportlern signifikant höher eingestuft wird, bedarf es genauerer Untersuchungen, bevor aus diesem Teilergebnis weitere Schlüsse abgeleitet werden können. Vgl. dazu Bockrath / Bahlke 1996, S. 118 - 122.

<sup>48</sup>Rokeach führt dazu aus: „After a value is learned it becomes integrated somehow into an organized system of values wherein each value is ordered in priority with respect to other values.“ Rokeach 1973, S. 11 - 12.

<sup>49</sup>Vgl. zur theoretischen Grundlegung beziehungsweise zur Operationalisierung von Werthaltungen in Einzelurteilen Bockrath / Bahlke 1996, S. 53 - 77.

- „Leistungs-“ und „Konformitätswerte“ in konfliktbezogenen moralischen Urteilen von allen befragten Jugendlichen insgesamt seltener angewendet werden als „Gerechtigkeits-“ und „Glückswerte“;
- Leistungs- und Mannschaftssportler „Leistungs-“ und „Konformitätswerte“ jedoch überdurchschnittlich häufig, „Gerechtigkeits-“ und „Glückswerte“ dagegen tendenziell seltener anwenden als die Probanden der jeweiligen Vergleichsgruppen.<sup>50</sup>

Wie ist dieses Ergebnis zu verstehen? Während die Höherbewertung der „Gerechtigkeits-“ und „Glückswerte“ über alle Gruppen hinweg mit den oben angesprochenen Ergebnissen zu den allgemeinen Werthaltungen übereinstimmt und diese zu bestätigen scheint, wird nunmehr erkennbar, daß sowohl die Leistungs- als auch Mannschaftssportler zumindest situativ erfolgs- und leistungsorientierter urteilen. Konnte ein solches Ergebnis für die Leistungssportler noch erwartet werden, insofern diese Gruppe erst auf der Grundlage einer entsprechenden Einstellungskategorie als solche identifiziert wurde, so überrascht zunächst, daß ein ähnliches Ergebnis auch für die Mannschaftssportler nachweisbar ist. Und da in Untersuchung (II) ein direkter Vergleich zweier sportaktiver Gruppen unternommen wurde, ist nicht davon auszugehen, daß die größere Erfolgs- und Leistungsorientierung der Mannschaftssportler durch die Sportbezogenheit des verwendeten Dilemmas bedingt ist. Das auffällige Wertanwendungsverhalten der Mannschaftssportler ist vielmehr auf die besondere Form der zugleich konkurrenzbestimmten und gruppenbezogenen Freizeitaktivität zurückzuführen, wobei offenbar die mannschaftlichen Peer - group - Beziehungen einen verstärkenden Effekt bei der Orientierung gegenüber kompetitiven Handlungsanforderungen ausüben.

Doch welche allgemeinen beziehungsweise ethisch relevanten Schlußfolgerungen lassen sich aus diesem Ergebnis ableiten? Im Sinne von Hartmanns Bestimmung des Verhältnisses zwischen niederen und hohen Werten<sup>51</sup> bleibt festzuhalten, daß die Zielwerte (hier: „Glücks-“ und „Gerechtigkeitswerte“) von allen Jugendlichen hoch eingestuft werden - und zwar unabhängig davon, ob sie situativ oder situationübergreifend erfragt werden. Bei den Tugenden beziehungsweise instrumentellen Werten (hier: „Konformitäts-“ und „Leistungswerte“) wird dagegen deutlich, daß sie zumindest in ihrer situativen Anwendung eine relative Aufwertung erfahren. Die besonders engagierten Gruppen, in unseren Beispielen die Leistungs- und Mannschaftssportler, bewerten im Sinne der Hartmannschen Terminologie die auch von ihnen

---

<sup>50</sup>Zu den genaueren Ergebnissen vgl. Bockrath / Bahlke 1996, S. 185 - 202.

insgesamt niedriger eingestuften instrumentellen Werte und Tugenden deutlich stärker als die jeweiligen Vertreter der Vergleichsgruppen. Das heißt mit anderen Worten: die „Konformitäts-“ und „Leistungswerte“ werden in Konfliktsituationen von denjenigen Jugendlichen als wichtig erachtet, die aufgrund entsprechender Werterfahrungen - etwa im Wettkampfsport - ihre spezifische Bedeutung kennen, ohne sie zugleich in einem übergeordneten Sinne als moralisch sinnstiftend oder sinngebend zu begreifen. Folglich wäre es falsch, von einer „Umwertung der Werte“ zu sprechen, zumal die „Gerechtigkeits-“ und „Glückswerte“ selbst im Konfliktfall auch von den Leistungs- und Mannschaftssportlern durchgängig höher bewertet werden. Allerdings - und darin liegt die besondere Bedeutung dieser Ergebnisse - scheinen die Vertreter dieser Gruppen in spezifischer Weise zu differenzieren, welche Werte in welchen Situationen wichtig und angemessen sind. Und diese Fähigkeit zur Wertdifferenzierung<sup>52</sup> wäre moralisch gesehen nur dann fragwürdig, wenn sie opportunistisch erfolgen würde. Das Wissen um ihre spezifische Bedeutung scheint hingegen die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu erweitern, ohne von vornherein durch verallgemeinerte Moralansprüche oder deontologisch begründete Prinzipien eingeschränkt zu sein.

#### **(IV) Werterziehung im Sportunterricht?**

*4. Neben körperbezogenen Formen und spiel- sowie wettkampfrelevanten Zielen werden speziell im Sportunterricht immer auch soziale und wertbezogene Sinngehalte angesprochen. Umstritten ist allerdings, wie Erziehungsprozesse, die auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler abzielen, zu gestalten sind beziehungsweise welche Wertinhalte hierbei vermittelt werden sollen. In der pädagogischen Diskussion über Moralerziehung lassen sich verschiedene Modelle zur Wertvermittlung unterscheiden, die bislang jedoch nur unzureichend auf die Besonderheiten des Sportunterrichts abgestimmt sind.*

„Die Freiheit zu spielen, ist unentbehrlich für moralisches Wachsen.“<sup>53</sup> Dieses Ergebnis einer Forschungsgruppe zur Moralerziehung an englischen Schulen kann als programmatische Antwort auf die Frage nach der Sozialisation über Werte verstanden werden. Die Einübung in ein

---

<sup>51</sup>Vgl. Kapitel (I), Abschnitt (a).

<sup>52</sup>Vgl. zu dieser Formulierung Bockrath 1997, S. 156 ff.

<sup>53</sup>McPhail et al 1978, S. 27. Vgl. hierzu auch Bockrath 1999, S. 194.

regelgeleitetes Handeln ist ein notwendiger Bestandteil jeder moralischen Entwicklung. Zumindest Jugendliche, so scheint es, sind für diese Form des direkten Lernens besonders empfänglich. Und es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, daß bereits Piaget die Herausbildung des moralischen Bewußtseins bei Kindern am Beispiel des selbstgeregelten Murnelspiels verdeutlicht.<sup>54</sup> Berücksichtigt man zudem, daß neben dem Spiel - wie aufgezeigt - auch im sportlichen Wettkampf Wertbezüge hinsichtlich der zu beachtenden Chancengleichheit sowie der angestrebten Überbietung hergestellt werden, dann steht außer Frage, daß der Sport einen Beitrag zur Moralerziehung leistet - auch wenn bislang nur in Ansätzen geklärt ist, worin dieser Beitrag eigentlich besteht.<sup>55</sup>

Die Einbindung des Sports in den Kanon der schulischen Unterrichtsfächer weist ihm darüber hinaus eine erzieherische Bedeutung im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler ausdrücklich zu. Und obgleich unter Sportpädagogen noch immer nachhaltig über den vermeintlichen Sinn des Sporttreibens in der Schule gestritten wird, wobei je nach Ausrichtung entweder der Sport selbst, der Unterricht oder aber die Jugendlichen verstärkt in den Blick genommen werden, ist man sich zumindest darüber einig, daß dort nicht nur körperbezogene Fertigkeiten vermittelt werden. Unklar bleibt jedoch, wodurch sich das „Mehr“ auszeichnet, das auf Erziehungs- und Bildungsprozesse abzielt. Die Palette möglicher Antworten reicht hier, wie in anderen Fächern übrigens auch, von sehr allgemeinen Zielsetzungen und Wertbezügen - wie etwa „Erziehung zu Selbständigkeit, Mündigkeit und Fairneß“ - bis hin zu konkreten Angaben und spezifischen Aufgabenstellungen - so beispielsweise das „Kennenlernen verschiedener Sportarten“ oder die „Anregung für ein lebenslanges Sporttreiben“.

Die Wertbezogenheit des Sports sowie des Sportunterrichts steht demnach kaum zur Disposition: kontrovers und unbestimmt bleibt jedoch die Frage nach den tatsächlich anzustrebenden Wertinhalten und Unterrichtszielen. Von der Sportpädagogik wird erwartet, daß sie Antworten findet oder sogar Rezepte zur Verfügung stellt, die eine Moralerziehung in dem von ihr vertretenen Fach gewährleisten. Dabei ist nicht einmal geklärt, welche pädagogischen Modelle überhaupt geeignet sind, um diesen selbstgesetzten Ansprüchen zu genügen. Im folgenden sollen deshalb zunächst drei unterschiedliche Konzepte für eine Moralerziehung im

---

<sup>54</sup>Vgl. Piaget 1954.

<sup>55</sup>Zur Diskussion über die Frage des Regelbewußtseins innerhalb der Sportpädagogik vgl. Landau 1977 sowie Kähler 1985.

Sportunterricht skizziert werden, bevor der Frage nachgegangen wird, worin der mögliche Bildungsbeitrag des Sports aus ethischer Perspektive zu sehen ist.

Der traditionelle Sportunterricht ging noch von der Annahme aus, daß Werte direkt und direktiv zu vermitteln seien. Und tatsächlich lassen sich Tugenden und instrumentelle Werte wie „Pflichtbewußtsein“, „Disziplin“, „Fleiß“, „Aufrichtigkeit“ etc. in Form konkreter Verhaltenserwartungen formulieren - ein Umstand, der für Zielwerte wie etwa „Glück“, „Freiheit“ oder „Gerechtigkeit“ nicht in gleicher Weise zutrifft. Nach einer bestimmten Dauer, so der Anspruch, ist eine entsprechende Einstellungsübernahme seitens der Schüler im Sinne ihrer Charakterschulung wahrscheinlich und erwartbar.<sup>56</sup> Und noch 1967 findet sich in der „Charta des Deutschen Sports“ die geradezu apodiktische Feststellung: „Sport und Leibeserziehung ... tragen zur Entfaltung der Persönlichkeit bei und sind nicht austauschbare Faktoren der Bildung.“<sup>57</sup>

Sieht man einmal davon ab, daß allgemeine Aussagen über die Sozialisationswirkungen sportlicher Aktivitäten beziehungsweise über „die Sportlerpersönlichkeit“ heute eher skeptisch beurteilt werden<sup>58</sup>, verbirgt sich hinter dieser Auffassung ein konzeptioneller Gedanke, der in der Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen immer noch regelmäßig bemüht und beharrlich vertreten wird. So liegt beispielsweise dem technologisch orientierten Ansatz der Werteübermittlung die klassische Vorstellung von Bildung zugrunde, derzufolge jeder neuen Generation die Errungenschaften des geschichtlich zusammengetragenen Wissens und Könnens zu übermitteln sind, worunter ausdrücklich auch moralische Regeln, Normen und Werte gefaßt werden. Im Sinne einer curricular bestimmten Charaktererziehung geht man davon aus, daß die Lernenden mit einer Anzahl bestimmter Ideale auszustatten sind, die durch Verinnerlichung zum Zentrum ihrer Persönlichkeit werden sollen.<sup>59</sup> Unterstellt wird dabei, daß Werte über Konzepte der Verhaltensmodifikation und des *direct teaching* lehr- und lernbar seien, wobei der Lernerfolg daran zu messen ist, inwieweit die vorgegebenen Ziele erreicht und die angestrebten Werte übernommen werden. Moral wird hier also als abrufbares Wissen aufgefaßt, das durch Instruktion (Belehrung), Vorbildverhalten (Nachahmung), Verstärkung (Belohnung / Bestrafung) und Übung (Wiederholung) übertragen werden kann. Der Lehrende übernimmt nach diesem

<sup>56</sup>Vgl. dazu etwa Neumann 1957.

<sup>57</sup>Zit. nach Gieseler 1972, S. 36.

<sup>58</sup>Vgl. etwa Singer 1995.

<sup>59</sup>Vgl. dazu vor allem das „Character Education Curriculum“ des American Institute for Character Education in Mauermann 1988, S. 141 - 170. In Deutschland fand dieser Ansatz eine umstrittene Resonanz etwa in den 9 Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“, wo im Namen der „Wahrheit“

Modell - ganz im Sinne eines traditionellen Erziehungsverständnisses - die Leitungsfunktion, wobei dem Schüler die Aufgabe zukommt, sich den vorgegebenen Anforderungen und Zielsetzungen anzupassen.

Nun soll an dieser Stelle nicht bestritten werden, daß Tugenden und Charaktereigenschaften wichtig sind für die Herausbildung einer sowohl selbstbestimmten als auch sozial verantwortlichen Persönlichkeit. Zu kritisieren sind jedoch die Voraussetzungen und Konsequenzen des Konzeptes zur Werteübermittlung. Wie schon in sehr frühen Studien von Hartshorne und May<sup>60</sup> nachgewiesen wurde, verhalten sich beispielsweise Jugendliche, denen Ehrlichkeit als eine besonders wichtige Tugend beigebracht wurde, unter Testbedingungen außerhalb des Erziehungskontextes genauso unehrlich wie diejenigen, die keine entsprechende moralische Unterweisung erhielten. Darüber hinaus ließen sich Anhaltspunkte für ein prognostiziertes ehrliches Verhalten ebensowenig feststellen, weshalb allgemein davon auszugehen ist, daß die Relevanz instrumenteller Moralansprüche in erster Linie heteronom vermittelt bleibt.<sup>61</sup> Das heißt, pädagogisch ausgedrückt: fehlt die Kontrollinstanz, steht zugleich der Lernerfolg in Frage. Da außerdem ungeklärt bleibt, weshalb Regeln und Normen beachtet werden, wenn der Lernerfolg primär daran bemessen wird, daß sie befolgt werden, ist es unerheblich, ob die Zustimmung aus Überzeugung oder aber aus opportunistischen Gründen erfolgt. Für eine Erziehung, die auf moralische Mündigkeit abzielt, ist diese Unterscheidung jedoch von zentraler Bedeutung.

Ein im moralischen Sinne „guter Charakter“ ist folglich nicht dadurch herstellbar, daß er über kalkulierte Anpassungsformen und normative Disziplinierungen gesteuert wird. Diese mögen als mitunter notwendig erscheinende Erziehungsmerkmale eingesetzt werden; sie ersetzen jedoch nicht das Moment der moralischen Einsicht, die der Ansatz zur Wertklärung in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Grundlage dieser Konzeption, die insbesondere im angloamerikanischen Raum verbreitet ist<sup>62</sup>, ist die romantische Erziehungsmaxime, derzufolge Wachstums- und Reifungsprozesse geschützt, nicht jedoch in eine vorab bestimmte Richtung

---

ein traditionelles Tugend- und Erziehungsverständnis vertreten wurde. Vgl. dazu Wissenschaftszentrum 1978, S. 163.

<sup>60</sup>Hartshorne / May 1928 - 1930.

<sup>61</sup>Vgl. dazu Kohlberg / Turiel 1978, S. 26.

<sup>62</sup>So etwa in der Summerhill - Konzeption von Neill (1971), dem Values Clarification Ansatz von Rath / Harmin / Simon (1966) oder dem britischen Projekt zur Moralerziehung STARTLINE und LIFELINE unter Leitung von McPhail (vgl. McPhail / Ungood - Thomas / Chapman 1972 sowie McPhail / Middleton / Ingram 1978). Vor allem der Values Clarification Ansatz verfolgt die Absicht, die allgemeine Unsicherheit gegenüber Wertpositionen durch ihre Bewußtmachung aufzuheben.

gelenkt werden sollen. Nach diesem Ansatz bezeichnet die selbstbestimmte und kreative Entfaltung des Individuums den wichtigsten Aspekt der menschlichen Bildung. Aus diesem Grund sollte eine pädagogische Umgebung so gestaltet sein, daß sich die guten Anlagen, Fähigkeiten und Tugenden eines Kindes möglichst frei ausbilden können, wohingegen die bloße Übernahme vorgegebener Werte und Normen die aufkeimenden subjektiven Moralempfindungen eher verhindern und unterdrücken würde.

Da Werte im Sinne dieser Konzeption nur individuell bestimmt und nicht nach objektiven Kriterien beurteilt werden können, wird der Prozeß des Bewertens in den Mittelpunkt gestellt. Durch beständiges Nachfragen werden die Schüler aufgefordert, ihre jeweilige Position zu verdeutlichen, wodurch ihre eigenen Werte sich als Ergebnis dieses Prozesses sukzessive herausbilden. Bezieht man diesen Ansatz auf den Sportunterricht, dann wird deutlich, daß insbesondere im Falle von Wertkonflikten, etwa beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Spiel- oder Gewaltauffassungen, Wertklärungen erfolgen könnten. Allerdings bleibt kritisch anzumerken, daß es bei gravierenden Auseinandersetzungen kaum ausreichen dürfte, daß sich die Schüler über ihre jeweils eigene Wertposition klar werden. Denn wenn alle Standpunkte als gleichberechtigt gelten, insofern Vorgaben und Regeln nach diesem Ansatz immer nur hypothetisch gültig sind, hätte dies zur Folge, daß in unserem Beispiel der Stärkere und Gewaltbereitere den sozialen Ablauf des Spiels bestimmen würde - auch wenn sich alle beteiligten Akteure eine eigene Werteinstellung hierzu gebildet haben mögen. Das Fehlen von normativen Bezugspunkten kann insbesondere bei jüngeren Schülern dazu führen, daß sie in ihrem Entscheidungsverhalten überfordert werden. Die Regeln und Normen im Sport sowie im Sportunterricht lassen sich folglich auch als Orientierungshilfe begreifen, durch die die Schüler nicht nur behindert, sondern zugleich angeregt werden, eigene Wertpositionen auszubilden. Denn nach der hier vertretenen Auffassung ist die Anleitung zum Gebrauch der praktischen Vernunft nicht zu verwechseln mit der Relativität moralischer Standpunkte überhaupt.<sup>63</sup>

Die progressiv angelegte Theorie der moralischen Urteilsbildung von Lawrence Kohlberg wendet sich sowohl gegen die romantischen und relativistischen Annahmen des Wertklärungsmodells als auch gegen die auf normative Eindeutigkeit abzielenden Ansprüche des Ansatzes zur Werteübermittlung. Denn anders als in den beiden skizzierten Konzeptionen erfolgt

---

<sup>63</sup>Zwar bleibt als positives Moment dieses Ansatzes festzuhalten, daß erst durch das „romantische Erziehungskonzept“ der Eigenwert und die Andersartigkeit früher Entwicklungsphasen bewußt gemacht

der Prozeß der moralischen Entwicklung nach Kohlberg erst im kontroversen Umgang mit handlungsrelevanten Problemstellungen, bei der die bloße Übernahme vorgegebener Werte und Tugenden ebenso abgelehnt wird wie die Bereitstellung möglichst konfliktfreier Schonräume. Das moralische Lernen zeigt sich diesem Ansatz zufolge vor allem darin, daß in der aktiven Auseinandersetzung mit wiederkehrenden Problemstellungen die bereits verfügbaren Urteilmuster reorganisiert und in ausdifferenzierterer Form umgestaltet werden. Die hierbei ausgebildeten Strukturen, die dem moralischen Urteilsvermögen zugrundeliegen, sind also weder primär durch Umwelteinflüsse noch durch angeborene Programme oder Reifungsprozesse bedingt, sondern nach Kohlberg sind sie das Ergebnis einer konstruktiven Erweiterung des kognitiven Inventars.

Die hierarchisch geordnete und aufeinanderfolgend zu durchlaufende Stufenfolge der moralischen Entwicklung ermöglicht es dem Jugendlichen, zunehmend reversibler, differenzierter und komplexer zu urteilen. Dabei bezeichnen nach Kohlberg einerseits die zu Beginn noch egozentrierte Sichtweise beziehungsweise andererseits der universelle „moral point of view“ die beiden Extreme sowie die angenommene Richtung dieses Prozesses.<sup>64</sup> Folgt man dieser mittlerweile auch empirisch gut bestätigten Auffassung, so richtet sich die Moralerziehung gerade nicht auf den Erwerb bestimmter Werte oder Tugenden, sondern betrifft vor allem den Aufbau allgemeiner Kompetenzmerkmale, die gegenüber den wechselnden inhaltlichen Wertbezügen, worin sie zum Ausdruck kommen, vergleichsweise stabil sind. Entsprechend dieser Zielsetzung lassen sich moralische Lernprozesse etwa dadurch anregen, daß gewohnte Denk- und Verhaltensmuster auf die Probe gestellt werden, um ein bisher noch unausgebildetes Reflektionsniveau anzusprechen.<sup>65</sup> Ein Lernfortschritt wäre dann erreicht, wenn zum Beispiel die eigenen Interessen mit den Interessen einer bestimmten Gruppe vermittelt würden, insofern erst diese Erweiterung der Sozialperspektive eine angemessenere Art der Konfliktlösung ermöglichte. Ähnliches gilt auch für das Verhältnis besonderer Gruppeninteressen gegenüber normativen

---

wurde. Allerdings reicht es vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen nicht aus, die moralische Entwicklung ohne erkennbare Positionen in Schon- und Freiräumen nur sich selbst zu überlassen.

<sup>64</sup>Vgl. dazu insbesondere Kohlberg 1981, S. 409 ff sowie die einleitende Kurzcharakterisierung des Kohlbergschen Stufenschemas in Abschnitt (I) des vorliegenden Beitrages. Im Sinne von Piaget ließe sich die Richtung dieses Prozesses auch als zunehmende „Dezentrierung“ eines zu Beginn noch egozentrisch geprägten Weltverständnisses bezeichnen.

<sup>65</sup>In der Diskussion über Moralerziehung spricht man in diesem Zusammenhang anschaulich von der „Plus - eins - Stimulation“, wodurch ausgesagt wird, daß die Kinder und Jugendlichen mit Argumenten zu einem Problem konfrontiert werden sollten, die nicht mehr als eine Stufe von der jeweiligen Zielgruppe entfernt sind, damit eine produktive Verunsicherung noch gewährleistet ist. Vgl. dazu Oser / Althof 1994, S. 114 ff.

Regelungen respektive gegenüber vollständig reversiblen, reziproken und universellen Moralauffassungen, die zugleich den Zielpunkt dieses strukturgenetischen Lernmodells bezeichnen.

Trotz der Akzentuierung formaler Urteilskompetenzen und Strukturmerkmale bleibt festzuhalten, daß auch diese Form der Moralerziehung auf Inhalte abzielt. Insofern eine Auseinandersetzung über das moralisch Richtige in konkreten Situationen einsetzt, werden bestimmte Werte, Normen und Tugenden notwendigerweise thematisiert, die nach Kohlberg auf den verschiedenen Stufen der Moralentwicklung unterschiedlich interpretiert werden. Nun ließe sich allerdings einwenden, der Sportunterricht biete mit seinen spezifischen Aufgabenstellungen in der Regel kein prominentes Feld, in dem Wertinhalte geprüft und Geltungsansprüche diskutiert werden - wie etwa in den eigens dafür eingerichteten Just Communities, die inzwischen auch auf schulischer Ebene Eingang gefunden haben.<sup>66</sup> Die Moralerziehung bliebe demnach den dafür vorgesehen Fächern vorbehalten, wohingegen im Sportunterricht eher emotive und volitive, kaum jedoch kognitive Zielsetzungen wichtig seien. Doch wer so argumentiert, übersieht ein kompetenztheoretisch bedeutsames Merkmal, das auch innerhalb der Kohlberg Forschung bisher kaum Beachtung fand<sup>67</sup>: Gemeint ist die Tatsache, daß bereits die Erfahrung unterschiedlicher Wertbezüge in verschiedenen Lebenskontexten ein differenziertes und abgestuftes Wertverhalten erforderlich macht.

Angewendet auf den Sport und Sportunterricht bedeutet dies, daß dort Wertbezüge hergestellt werden, die in anderen Lebensbereichen nicht in gleicher Weise bedeutsam sind. Im sportlichen Wettkampf etwa, in dem die eigenen Überbietungsinteressen mit den gleichberechtigten Interessen der anderen Akteure abgestimmt werden müssen, damit ein Spiel überhaupt stattfinden kann, ist es nicht nur erforderlich, die - im Sinne von Kohlberg - individualistische Sozialperspektive zu einem angemessenen Regelbewußtsein zu erweitern. Darüber hinaus beinhaltet dieser Wechsel zwischen unterschiedlichen Moralniveaus auch die konkrete Erfahrung, daß dabei Ziele verfolgt werden, die erst durch ihre kontextuelle Einbindung in spezifischer Weise moralisch bedeutsam werden. So wird, um ein besonders krasses Beispiel zu nennen, den Beteiligten an einem Boxkampf schnell klar, daß der gezielte Schlag in das Gesicht eines Opponenten nicht als Angriff auf dessen Gesundheit, sondern als Treffer zur Erreichung eines sportlichen Zieles zu werten ist. Ähnliches gilt auch für den Sportunterricht. Es gehört zu

---

<sup>66</sup>Vgl. dazu etwa Lind 1987, S. 13 - 27.

den wichtigen Lernerfahrungen der Schüler, daß in einer sportlichen Auseinandersetzung andere Wertmaßstäbe akzentuiert werden als beispielsweise in einer guten Freundschaft. Denn es widerspräche sicherlich der Spielidee, beim Fußball nur den vertrauten Partner anzuspieren. Darüber hinaus - und darin besteht die eigentlich kompetenztheoretisch bedeutsame Leistung - werden die Jugendlichen veranlaßt zu unterscheiden, welche Werte allgemein wichtig oder aber nur situativ bedeutsam sind. Das heißt, bezogen auf unser Beispiel, daß der allgemein hoch eingeschätzte Wert Freundschaft durch ein sportliches Konkurrenzverhältnis nicht in Frage gestellt, sondern möglicherweise sogar gestützt wird, insofern partnerschafts- und erfolgsorientierte Wertmaßstäbe differenziert wahrgenommen und aufeinander bezogen werden. Dieses Ergebnis erscheint nur dann problematisch, wenn man es von vornherein an universalethischen Maßstäben bemißt. Da diese jedoch im Prozeß der moralischen Entwicklung erst noch sich bilden, spricht nach der hier vertretenen Auffassung nichts dagegen, daß sie sowohl kognitiv - im Sinne von Kohlbergs Theorie der moralischen Urteilsbildung - als auch konkret vermittelt - über kontextbezogene Differenzenerfahrungen - erlernt werden.

Folgt man diesem Ansatz, dann stellt sich schließlich auch die Frage nach dem ethischen Bildungsbeitrag des Sports und des Sportunterrichts neu. Moralisches oder auch soziales Lernen bedeutet demnach *nicht*, daß bestimmte Werte oder Tugenden in normativ bestimmter Absicht übertragen werden, wie beim Ansatz zur Werteübermittlung intendiert. Denn nach dem bisher Gesagten ist davon auszugehen, daß die materialen Wertbezüge im Sport aufgrund ihrer situativ eingeschränkten Geltungsbedeutung eher als Lernanlässe denn als Zielsetzungen zu begreifen sind. Und auch die Absicht, erweiterte Wertansprüche etwa bezüglich fairer Verhaltensweisen geltend zu machen, löst nicht das pädagogische Paradox der „heteronom vermittelten Autonomie“, da die eigene Einsicht in die allgemeine Bedeutung von Fairneß von der bloßen Übernahme entsprechender Einsichten zu unterscheiden ist. Ebenso wenig ist davon auszugehen, daß die spezifischen Werterfahrungen der Schüler unverbunden und gleichberechtigt nebeneinander stehen, wie im Wertklärungsmodell angenommen. Denn diese Auffassung läßt die Voraussetzung unberücksichtigt, daß gerade im Sport typische Wertbezüge immer schon vorliegen, die für die Jugendlichen handlungsrelevant sind. Somit wäre - *positiv formuliert* - der ethische Bildungswert des Sports darin zu sehen, daß die handlungsrelevanten Wertbezüge, die in einem Spiel oder Wettkampf aktualisiert werden, zunächst als solche erkannt und anerkannt

---

<sup>67</sup>Eine Ausnahme bildet Turiel 1983.

werden, was bereits dadurch erreichbar ist, daß ein Spiel engagiert gespielt oder ein Wettkampf regelgerecht ausgetragen wird. Zugleich wäre jedoch sicherzustellen, daß die Wertbezüge des freien oder regelbezogenen Handelns in ihrem Verhältnis zu konkurrierenden Moralansprüchen erkennbar bleiben, so daß Differenzerfahrungen gemacht werden können, die ein Wertdifferenzierungs-vermögen gewährleisten. Dies setzt allerdings voraus, daß der Sport beziehungsweise der Unterricht selbst als eine Gradwanderung zwischen Regeleinhaltung und Engagement einerseits sowie Differenzerfahrung andererseits begriffen wird. Denn erst die Erkenntnis der nur relativen Wichtigkeit der eigenen pädagogischen Zielsetzungen eröffnet den Raum für ein freies, selbstbestimmtes Lernen, das die Schüler befähigt, Handlungen zu erproben, ohne von vornherein durch universell gefaßte Ansprüche festgelegt zu sein. Der Bildungsbeitrag des Sports bestünde folglich darin, Lernanlässe zu bieten, die weder beliebig austauschbar noch absolut verbindlich sind. Und dies bezeichnet - im ethischen Sinne - gerade die Voraussetzung, die geeignet ist, ein selbstbestimmtes moralisches Lernen zu ermöglichen.

#### **(IV) (noch vervollst.)**

#### **Literatur:**

- APEL, K. - O.: Die ethische Bedeutung des Sports in der Sicht einer universalistischen Diskursethik. In: Ders. (Hg.): Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a. M. 1992 a, S. 217 - 246.
- APEL, K. - O.: Die transzendentalpragmatische Begründung der Kommunikationsethik und das Problem der höchsten Stufe einer Entwicklungslogik des moralischen Bewußtseins. In: Ders. (Hg.): Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a. M. 1992 b, S. 306 - 369.
- APPE, S.: Physical and Moral Development of the Infant. In: Bodiradi, F. (Ed.): Moral Growth. Simonville 1987, p. 23 - 58.
- BAHLKE, S. / MIELKE, R.: Struktur und Präferenzen fundamentaler Werte bei jungen Sportlern und nicht sporttreibenden Jugendlichen. In: Mummendey, H. D. (Hg.): Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie. Nr. 174. Bielefeld 1995.
- BAHLKE, S. / BOCKRATH, F.: Das Wertebewußtsein jugendlicher Wettkampfsportler. Ein Beitrag zur empirischen Wertforschung im Sport. In: Sportwissenschaft 1 / 1996, S. 29 - 47.
- BOCKRATH, F.: Werterziehung im Sportunterricht? In: Sportunterricht 4 / 1997, S. 150 - 159.
- BOCKRATH, F.: Gerechtigkeit im Wettbewerb - Zur Sozialisation durch Werte unter Konkurrenzbedingungen. In: Mokrosch, R. / Regenbogen, A. (Hg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion. Donauwörth 1999, S. 181 - 195.

- BOCKRATH, F.: Fairness - Erziehung im Sport - empirisch gesehen. (Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf einer Expertentagung im Deutschen Olympischen Institut, Berlin 2000).
- BOCKRATH, F. / BAHLKE, S.: Moral und Sport im Wertebewußtsein Jugendlicher. Über den Zusammenhang von leistungsbezogenen Freizeitaktivitäten mit moralrelevanten Einstellungs- und Urteilsformen. Köln 1996.
- BOCKRATH, F.: / FRANKE, E.: Is there any Value in Sports? About the Ethical Significance of Sport Activities. In: International Review for the Sociology of Sport. 3 / 4 / 1995, p. 283 - 308.
- COLBY, A. / KOHLBERG, L.: The measurement of moral judgment. Vol. 1 and 2. Cambridge 1987.
- COURT, J.: Kritik ethischer Modelle des Leistungssports. Köln 1994.
- De WACHTER, F.: Spielregeln und ethische Problematik. In: Lenk, H. (Hg.): Aktuelle Probleme der Sportphilosophie. Schorndorf 1983, S. 278- 294.
- FRANKE, E.: Theorie und Bedeutung sportlicher Handlungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Sporttheorie aus handlungstheoretischer Sicht. Schorndorf 1978.
- FRANKE, E.: Gerechtigkeit und Fair - play - oder wie der Wettkampfsport zum Modell wird. In: Mokrosch, R. / Regenbogen, A. (Hg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion. Donauwörth 1999, S. 196 - 214.
- FRANKE, E. / BOCKRATH, F.: Moral Standards and Values in the Discussion about Doping in Sports. In: Weiss, O. / Schulz, W. (Eds.): Sport in Space and Time. Vienna 1995, p. 98 - 107.
- GIESELER, K. H. (Hg.): Der Sport in der Bundesrepublik. Bonn 1972.
- HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, K. - O. (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt a. M. 1982.
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1988.
- HABERMAS, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1992.
- HARTMANN, N.: Ethik. Berlin 1949.
- HARTMANN, N.: Einführung in die Philosophie. Hannover 1962.
- HARTSHORNE, H. / MAY, M. A.: Studies in the Nature of Character. Vol 1 - 3. New York 1928 - 1930.
- HERINGER, J.: Regeln und Fairneß. Woher bezieht der Sport seine Moral? In: Grupe, O. (Hg.): Kulturgut oder Körperkult: Sport und Sportwissenschaft im Wandel. Tübingen 1990, S. 157 - 171.
- HÖFFE, O.: Über John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. 1977.
- KÄHLER, R.: Moralerziehung im Sportunterricht. Untersuchungen zur Regelpraxis und zum Regelbewußtsein. Frankfurt a. M. 1985.
- KOHLBERG, L.: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco 1981.
- KOHLBERG, L.: Das Interview zur Erhebung der Stufe des moralischen Urteilens: Dilemmatexte und Standardfragen. In: Althof, W. et al (Hg.): Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M. 1996.
- KOHLBERG, L. / HICKEY, J. / SCHARF, P.: The justice structure of the prison: a theory and an intervention. In: The prison journal 2 / 1972, p. 3 - 14.
- KOHLBERG, L. / LEVINE, C. / HEWER, A.: Moral stages. A current statement and response to critics. In: Kohlberg, L.: Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development. San Francisco 1984, p. 207 - 386.

- KOHLBERG, L. / TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim / Basel 1978, S. 13 - 80.
- KUCHLER, W. Sportethos. Eine moraltheologische Untersuchung des im Lebensbereich Sport lebendigen Ethos als Beitrag zu einer Phänomenologie der Ethosforschung. München 1969.
- LANDAU, G.: Grundsätzliche Überlegungen zum Regelbewußtsein im Sport und Bewegungsspiel. In: Dietrich, K. / Landau, G. (Hg.): Beiträge zur Didaktik der Sportspiele. Teil II. Schorndorf 1977.
- LIND, G.: Theorie und Validität des 'Moralischen - Urteil - Tests'. Zur Erfassung kognitiv struktureller Effekte der Sozialisation. In: Framhein, G. / Langer, J. (Hg.): Student und Studium im internationalen Vergleich. Klagenfurt 1984, S. 166 - 187.
- LIND, G.: Ansätze und Ergebnisse der „Just - Community - Schule“. In: Die Deutsche Schule 79 / 1987, S. 13 - 87.
- MACINTYRE, A.: After Virtue. A Study in Moral Theory. Notre Dame 1981.
- MACPHAIL, P. / UNGOED - THOMAS, J. R. / CHAPMAN, H.: Moral education in the secondary school (Lifeline). London 1972.
- MACPHAIL, P. / MIDDLETON, D. / INGRAM, D.: Moral education in the middle years (Startline). London 1978.
- MAUERMANN, L.: Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte. In: Günzler, C. et al: Ethik und Erziehung. Stuttgart 1988, S. 141 - 170.
- MIES, T.: Vorüberlegungen zum Wertbegriff. (Manuskript.) Osnabrück 1992.
- MOKROSCH, R.: Gewissen und Adoleszenz. Weinheim 1996.
- NEILL, A. S.: Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten. Reinbek 1971.
- NEUMANN, O.: Sport und Persönlichkeit. München 1957.
- OSER, F. / ALTHOF, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1994.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.
- RATHS, L. E. / HARMIN, M. / SIMON, S. B.: Values and Teaching. New York 1966 (dtische Übersetzung: Werte und Ziele. Methoden der Sinnfindung im Unterricht. München 1976).
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. 1975.
- RAWLS, J.: Gerechtigkeit als Fairneß. Freiburg / München 1977.
- REGENBOGEN, A.: Sozialisation in den 90er Jahren. Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen. Opladen 1998.
- REST, J. R.: Development in Judging Moral Issues. Minneapolis 1979.
- REST, J. R.: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Moralerziehung und ein Vierkomponenten - Modell der Entstehung moralischer Handlungen. In: Oser, F. / Althof, W. / Garz, D. (Hg.): Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen. München 1986, S. 20 - 41.
- ROKEACH, M.: The Nature of Human Values. New York 1973.
- SCHELER, M.: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Halle 1954.
- SINGER, R.: Sport und Persönlichkeit. In: Gabler, H. / Nitsch, J. / Singer, R. (Hg.): Einführung in die Sportpsychologie. Schorndorf 1995, S. 145 - 187.
- TREBELS, A. H.: Fairneß im Sport und ihr moralischer Gehalt. In: Sportunterricht 38 / 1989, S. 85 - 93.
- TURIEL, E.: Domains and categories in social - cognitive development. In: Overton, W. (Ed.): The Relationship between Social and Cognitive Development. Hillsdale 1983.

WELSCH, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M. 1996.

WISSENSCHAFTSZENTRUM (Hg.): Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9. / 10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn - Bad Godesberg. Stuttgart 1978.