

Matthias Gronover / Christoph Knoblauch (Hg.)

Sport und Religion

Bausteine für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen

RU PRAKTISCH - BERUFLICHE SCHULEN

**E-Book
inklusive**



Matthias Gronover/Christoph Knoblauch (Hg.)

Sport und Religion

Bausteine für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen

RU PRAKTISCH – BERUFLICHE SCHULEN

unter Mitarbeit von

Frederik Beck
Andreas Dietrich
Hanna Granz
Max Schirmer
Ulrich Theobald

Mit 76 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2021, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © RODINA OLENA/Shutterstock

Copyright:

Modul 1 – M2: Ptolusque, Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0 ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reinhold_Messner_at_Frankfurt_Book_Fair_2017_\(54\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reinhold_Messner_at_Frankfurt_Book_Fair_2017_(54).jpg)), <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode> | **M3:** anonym (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Matthias_Politycki.jpg), »Matthias Politycki«, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode> | **M4:** Filmfest St. Anton (<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dean-Potter.jpg>), »Dean-Potter«, <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode> | **Modul 2 – M4:** Agência Brasil (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Philipp_Lahm_lifts_the_2014_FIFA_World_Cup.jpg), »Philipp Lahm lifts the 2014 FIFA World Cup«, <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/deed.en> | **Modul 5 – M1.1:** Kleon3 ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Centre_C ramique_detail_grafmonument_met_gladiatoren_\(1\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Centre_C ramique_detail_grafmonument_met_gladiatoren_(1).jpg)), <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode> | **M3:** Clker-Free-Vector-Images/Pixabay | **Modul 6 – M5:** BikeMike (<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eiji-Kawashima-Japan-Frank-Lampard-England-2010.jpg>), »Eiji-Kawashima-Japan-Frank-Lampard-England-2010«, <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71758-6

Inhalt

Religion und Sport – eine Aufwärmübung	
Matthias Gronover & Christoph Knoblauch	4
Sport und der Sinn des Lebens	
Matthias Gronover	11
Religion, Sport und Resilienz – Möglichkeiten der Resilienzentwicklung im Unterricht	
Christoph Knoblauch	23
Fitness und Spiritualität	
Max Schirmer	43
Zwischen Himmel und Erde – Erlebnispädagogik als integraler Bestandteil im Religionsunterricht	
Andreas Dietrich	55
Religiöser Sport?!	
Frederik Beck	71
Fußballgott	
Ulrich Theobald	97
Selbstwirksamkeit und Schicksalsgläubigkeit	
Hanna Granz	112
Die Trägerin und die Träger	125

Religion und Sport – eine Aufwärmübung

Matthias Gronover & Christoph Knoblauch

Der vorliegende Band bietet Unterrichtsmaterial für den Religions- und Sportunterricht, das ganz unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Religion und Sport bearbeitet. Es geht um Chancen und Grenzen der Gestaltung des eigenen Körpers (Fitness-Modul); um Widerstandsfähigkeit und die Rolle, die Sport und Religion dabei spielen können (Resilienz-Modul); um Höhe- und Tiefpunkte im Leben, die durch das Laufen wie in einem Brennglas durchlebt werden (Lauf-Modul); um den Geist der Gemeinschaft und die Kraft, die diese Einzelnen verleihen kann (Erlebnispädagogik-Modul); um den Sinn des Wettkampfs und die Freude, die er machen kann (religiöses Sport-Modul), um Selbstvertrauen und Schicksalsgläubigkeit (Selbst-Modul) und um Verschränkungen von Sport, Lebenswelt und Religion (Fußballgott Modul).

In der Einleitung werden wir zunächst Zusammenhänge von Religion und Sport diskutieren. Es kommt uns darauf an, dass sportliche Bewegung im Religionsunterricht nicht als didaktisches Accessoire angesehen, sondern als eigener Lernort wertgeschätzt wird (1.). Von der Erfahrung der eigenen Körperlichkeit aus lassen sich auch jugendliche Vorstellungen von bestimmten aktuellen Idealen kritisch reflektieren. Dem Erfahrungslernen kommt dabei besondere Bedeutung zu (2.). Die Sportdidaktik kennt die Sinndimensionen oder Perspektiven von Miteinander, Eindruck, Ausdruck, Spannung, Leistung und Gesundheit. Diese erläutern wir für unseren Zusammenhang (3.), um schließlich auch ein paar didaktische Hinweise zu geben (4.).

1. Die Beziehung zwischen Religion und Sport

Die Themenauswahl der Module spiegelt die Komplexität und Vielschichtigkeit der Beziehung zwischen Religion und Sport. Es wäre aus unserer Sicht auch überraschend, wenn diese Beziehung deduktiv aus klar umrissenen Definitionen von Sport und von Religion abgeleitet würde. Es kann solche klaren Definitionen kaum geben. Einschlägige Lexika bieten schon für den Begriff der Religion keine einheitliche Vorstellung, sondern den Verweis auf unterschiedlichste Begründungszusammenhänge von Religion. Je nach Erkenntnisinteresse und Kontext werden funktionale,

substanzielle, phänomenologische oder auch anthropologische Begründungsmuster gewählt. Während substanzielle Muster von den Selbstbeschreibungen der Religionen her das religiöse Moment herausarbeiten, gehen funktionale und phänomenologische Muster von dem aus, was beobachtbar ist. Sie gehen also im weitesten Sinne empirisch vor und nähern sich der Religion, indem sie danach fragen, ob in bestimmten Handlungen und Alltagsvollzügen ein Bezug zu etwas Höherem, Transzendenterem oder ausdrücklich zu Gott gesehen werden kann. Anthropologische Muster nehmen an, dass Religion zur Natur des Menschen gehört. Sie sehen Religion als etwas an, das sich aus der menschlichen Fähigkeit ergibt, über seine offene Zukunft und das Unbestimmte der Welt nachzudenken und diese Kontingenz zu verarbeiten. Allen Begründungen von Religion ist gemeinsam, dass diese sich auf etwas im weitesten Sinne Offenes, Transzendentes und Höheres beziehen. Diesem Ansatz folgt dieser Band, der einen weiten Religionsbegriff wählt, um die unterschiedlichen Ausdrucksformen und Facetten von Religion, wie sie sich im Sport zeigen, erfassen zu können.

Ähnlich komplex ist die Frage, was unter Sport zu verstehen sei. Beliebt ist beispielsweise zu erörtern, ob Schach Sport sei. Klar ist, dass Sport mehr als Wettkampf und Körperübung ist. Im Sport erprobt der Mensch spielerisch seinen Körper, er testet seine Grenzen, hält sich an bestimmte Regeln bzw. Werte und gewinnt Erlebnisse, die weit über den Horizont seines eigenen Selbstkonzepts hinausreichen können. Sport ist immer doppelt relativ: In seinem Mittelpunkt steht die Sportlerin oder der Sportler, aber zugleich lebt der Sport, indem dieselben Sportlerinnen und Sportler die Komfortzone ihrer eigenen Mitte verlassen und nach bisher Unerreichtem (der neugewonnenen Balance im Yoga oder dem Siegtor im Fußball) greifen.

Sowohl in Religion als auch im Sport geht es also um etwas kaum eindeutig Fassbares. Und gerade weil dem so ist, stellt die Verbindung zwischen Religion und Sport eine pädagogisch sehr wertvolle Spannung dar. Denn Schülerinnen und Schüler stehen in der Regel vor der Herausforderung, ihre Körperlichkeit und ihre Imagination eines gelingenden Lebens miteinander in Einklang zu bringen. Sie suchen nach der Kon-

gruenz von Denken und Handeln; und intuitiv wissen sie, dass in der Exzentriz des Sports und der Intimität religiöser Gefühle ein Fluchtpunkt dieser Kongruenz sein kann. Gerade Kinder sehnen sich nach Bewegung, sie wollen ihren Sitzplatz in der Schule nach einiger Zeit verlassen und hinaus. Bei Jugendlichen ist es ganz ähnlich, auch wenn – je nach Klientel – ihre Möglichkeiten, konzentriert am Platz zu arbeiten, natürlich größer sind. Wichtig ist aber, Körperübungen und Bewegung nicht nur als Pausenfüller schulischer Lernprozesse zu betrachten, sondern als eigenen Lernort. Dies scheint für den Sportunterricht selbstverständlich, für den Religionsunterricht ist dieser Ansatz neu. Der vorliegende Band möchte diese Lücke aufarbeiten.

Aus religionspädagogischer Perspektive ist der Zusammenhang von Sport und Religion zwar wenig bearbeitet, aber nicht neu. Schon für den Apostel Paulus ist das christliche Leben als ein »Wettlauf« charakterisiert. In diesem Wettlauf gehe es aber nicht darum, durch Leistung die Gnade Gottes zu erhalten, sondern es geht darum, in Anbetracht des Ziels alle Kräfte darauf zu fokussieren, dieses Ziel auch zu erreichen. Das Ziel ist die Herrlichkeit Gottes, eine »unvergängliche Krone« (1. Korinther 9,24 f.). Paulus geht es auch nicht darum, als erster die Ziellinie in der Wettkampfarena der Welt zu erreichen. Sondern darum, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und mit allen Sinnen, gesammelt, den Wettkampf zu bestreiten. Dieses Bild, das der Apostel benutzt, ist auch für die verschiedenen Module dieses Bandes nützlich. Denn es zeigt die Prozesshaftigkeit und Leichtigkeit, mit denen der Lauf gelingt. Es kommt darauf an, Erfahrungen zu machen und nicht verbissen um den Sieg zu ringen. Vieles, was Schülerinnen und Schüler etwa in den Modulen zu Widerstandsfähigkeit und Selbstwirksamkeit lernen können, spiegelt sich in diesem Bild, das dem Leben eine Ausrichtung auf etwas Höheres gibt, ohne das Hier und Jetzt herabzusetzen. Es kommt auf beides an, eine Zielperspektive im Leben zu haben und gleichzeitig hohe Wertschätzung für die aktuelle Verfasstheit im eigenen Leib und der eigenen Seele.

Dieser in der christlichen Tradition verankerte Gedanke findet sich analog in modernen Konzepten eines glücklichen Lebens. Auch in diesen rücken, ohne hier ins Detail gehen zu wollen, immer wieder die Dimensionen des Körpers und des Geistes in den Fokus. Beide sollen aufeinander bezogen bleiben und einer Zielorientierung folgen. Dass dabei der gesunde Geist einem gesunden Körper folgt und umgekehrt, ist banal. Glücklicherweise ist, wer für sich einen Ansatzpunkt gefunden hat, die Beziehung zwischen Körper und

Geist zu stärken. Deswegen betonen Glückskonzepte immer auch die Bedeutung von Körperübungen. Beispielhaft lässt sich das am »Gehen« zeigen, durch das die Gedanken schweifen und der Geist sich doch fokussiert; und durch das der Körper angeregt wird und sich entspannt (O'Mara, 2020).

2. Jugendliche Ideale und Erfahrungslernen

Zielvorstellungen und Ideale sind sowohl für die Religionspädagogik als auch die Pädagogik wichtig, die beide sensibel für die vielfältigen Einflüsse der Gesellschaft auf junge Menschen sind. Digitale Medien sind heute allgegenwärtig und ein sehr wirksamer Sozialisationsfaktor für Schülerinnen und Schüler. Sie transportieren häufig Idealbilder von Körpern, die auf natürlichem Wege kaum zu erreichen sind. Diese Idealvorstellungen müssen Schülerinnen und Schüler mit ihrem Selbstkonzept in Einklang bringen und dabei auch akzeptieren lernen, ganz häufig das Ideal nicht erreichen zu können. Sport wie auch Religion können dabei helfen, ein gesundes Selbstkonzept zu entwickeln, das vor allem eigene Ideale profiliert. Es geht dann darum, sich nicht über die erbrachte Leistung zu definieren, sondern über die Möglichkeiten, die sich aus der Übung ergeben. Übung macht den Meister, aber sie ist auch oft mühsam. Das lässt sich auch im Unterricht beobachten, wenn etwa wie im Fitness-Modul mit kleinen spirituellen Impulsen Stille und Selbstreflexion eingeübt werden sollen. Zunächst werden manche Schüler oder Schülerinnen kichern, sich unsicher sein und ihre Unruhe wird sich auf die Lerngruppen übertragen. Erst mit zunehmender Übung wird aus dem anfänglichen Einüben solcher spirituellen Phasen ein Ausüben der Gruppe. Es ist – ganz ähnlich wie im Bild vom Wettlauf – ein Lernweg, Stille als Teil der Körperübungen anzuerkennen. Und gleichzeitig ist dies ein gewichtiger Aspekt in der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen.

Der Erkenntnis, dass Erfahrungen sowohl für religiöse als auch sportliche Lernprozesse zentral sind, folgt dieser Band. In verschiedenen Modulen werden Körperübungen mit Reflexionsrunden kombiniert. So ist das Erlebnispädagogik-Modul sogar so differenziert, dass die Lerngruppe in verschiedene Rollen eingeteilt wird. Es gibt Beobachterinnen und Beobachter, die die Aushandlungsprozesse der Gruppe im Blick auf ein ihr gestelltes Problem beobachten und später der gesamten Gruppe ihr Verhalten spiegeln. Aus dem gemeinsamen Erlebnis, zum Beispiel mittels eines Balkens eine Schlucht zu überwinden, wird so eine Erfahrung. Im Resilienz-Modul werden durch

die Lehrkraft theoretische Inhalte angeleitet und auf die eigene Person bezogen. Dabei geht es in den Materialien dieses Moduls vor allem darum, die angeführten, beispielhaften Personen (Thomas Dreßen, Nalani Buob), die Mannschaft (deutsches Nationalteam) und die Schülerinnen und Schüler selbst sorgfältig wahrzunehmen und zu reflektieren. Durch die stellvertretenden Erfahrungen der Beispiele im Material werden die Schülerinnen und Schüler für Schutz- und Risikofaktoren im Blick auf Resilienz sensibilisiert. Ähnliches geschieht im Fitness-Modul, das spirituelle Erfahrungen vermittelt und gleichzeitig Körperübungen so rahmt, dass daraus Selbsterfahrungen generiert werden. Das Selbst-Modul vertieft diese Zugänge, indem eigene Fähigkeiten thematisiert und vor den Perspektiven Sport und Religion reflektiert werden. Selbstwirksamkeit und Möglichkeiten der Selbsterfahrung stehen hier im Mittelpunkt. Das Fußballgott Modul fokussiert die Auseinandersetzung mit grundlegenden Aspekten des Menschseins – Freude und Leid, Erfolg und Misserfolg, Emotion und Ethik werden hier vielseitig thematisiert.

Aber es geht nicht immer nur um die Ermöglichung von eigenen Erfahrungen durch die Schülerinnen und Schüler. Das religiöse Sport-Modul vermittelt einen Eindruck, wie unterschiedlich Fußballevnts auf der Welt gestaltet werden. Immer geht es darum, die Freude am Spiel zu teilen und darin Sinn zu sehen. Dass das nicht nur auf Mannschaftssportarten zutrifft, sondern eben auch auf Individualsportarten, zeigt das Lauf-Modul. Es präsentiert verschiedene literarische Verarbeitungen des Laufens und zeigt den Schülerinnen und Schülern damit exemplarisch, dass Sport sich nicht einfach im körperlichen Tun erschöpft, sondern letztlich immer auch die Frage nach dem Sinn des Lebens verarbeitet.

Erlebnis und Erfahrung zeigen sich ganz allgemein als zentrale Momente des Sportunterrichts und des Religionsunterrichts. Lernen setzt häufig eine aktive und reflexive Auseinandersetzung mit Erlebtem und Erfahrenem voraus. Situationen, die individuell und gemeinschaftlich erfahren wurden und Probleme, die gelöst und bewältigt wurden, können als Ursprünge von Lernprozessen identifiziert werden. Die folgende Reflexion über die gemachten Erfahrungen kann zu verbesserten Strategien zur Problemlösung führen und fördert vielfältige Kompetenzen – Lernen findet im Nachdenken über gemachte Erfahrungen statt und wird besonders dann effektiv, wenn abstraktes Wissen an Erfahrungen und deren Reflexion geknüpft wird. Sportunterricht und Religionsunterricht bie-

ten vielfältige Möglichkeiten für Erfahrung und Reflexion und sie tun dies besonders konstruktiv, wenn sie aufeinander bezogen werden und miteinander in Kooperation treten. Schülerinnen und Schüler sollen durch diesen Band – über das Zusammenspiel von Erfahrung und Reflexion – ein Gefühl dafür entwickeln können, wie viel Sport und Religion miteinander zu tun haben können, wie viele hilfreiche Perspektiven eröffnet werden können und wie wertvoll es sein kann Sportunterricht und Religionsunterricht immer wieder zusammenzudenken.

Ein Dreiklang aus Erfahrung, Reflexion und Sinnperspektive(n) zeigt sich somit auch als konsequent durchgängiges Moment der in diesem Band vorgestellten Module. Dieser Dreiklang ist aber immer auch abhängig von konkreten Lernorten, an denen er umgesetzt wird. Die Reflexion von persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen sportlicher und religiöser Natur rückt beispielsweise im Lauf-Modul, Resilienz-Modul und Selbst-Modul in den Vordergrund. Der Lernort ist hier meist das Klassenzimmer, das von den Schülerinnen und Schülern ohnehin als Ort der Reflexion und des Austauschs erlebt wird. Im Erlebnispädagogik-Modul wie auch im Fitness-Modul werden ganz konkrete Möglichkeiten angeboten, um Körpererfahrungen zu machen (Abb. 1). Hier ist der Lernort eher die Sporthalle oder eine geeignete Außenanlage. Schon der Wechsel des Ortes signalisiert den Schülerinnen und Schülern eine Unterbrechung des Üblichen.

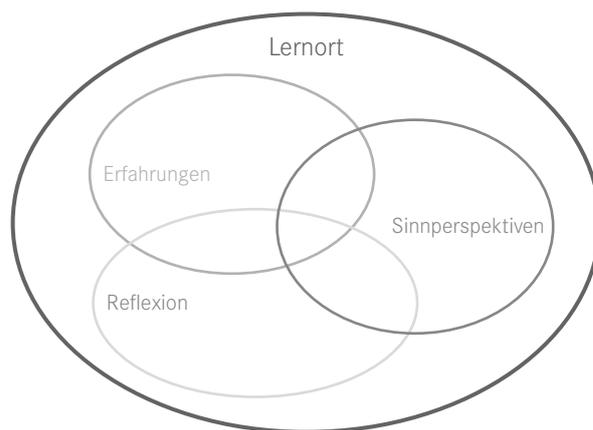


Abb. 1

Jugendliche Idealvorstellungen vom eigenen Körper, aber auch von einem gelingenden Leben, bemessen sich nicht an den individuellen, tatsächlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern folgen mehr oder weniger vernünftig gesetzten Vor-

bildern und Zielen. Eine Stärke der Verbindung von Sport und Religion in diesem Band ist, solche Idealvorstellungen ins Gespräch mit eigenen Erfahrungen zu bringen. Welche Möglichkeiten habe ich? Wo sind die Grenzen meines Körpers? Wo die meines Geistes? Durch die intendierte Körperlichkeit im Unterricht werden Gespräche und Gedanken über solche Fragen konkret an die eigene Person rückgebunden.

3. Sport und Religion als Antwort auf Vielfalt im Religionsunterricht

Neben dem Erfahrungslernen verfolgt dieser Band im Blick auf den Religionsunterricht aber noch ein weiteres Ziel. Der Religionsunterricht in der Schule steht häufig vor der Herausforderung, die vielfältigen religiösen Stile, Positionen, Biografien und Kontexte der Religion von Schülerinnen und Schülern zu erfassen und von ihnen ausgehend religiöse Lernprozesse zu initiieren. Diese Heterogenität ist kaum einheitlich zu handhaben. Sie ernst zu nehmen und mit ihr zu arbeiten ist aber ein Gebot der Subjektorientierung. Handlungsorientierte Elemente im Religionsunterricht, die gemeinsame Erlebnisse vermitteln und damit auch die Möglichkeit bieten, geteilte Erfahrungen zu besprechen, bieten einen Ausweg aus diesem Dilemma. So kann beispielsweise anhand des Moduls zur Erlebnispädagogik eindrücklich erarbeitet werden, dass die Vielfalt persönlicher Zugriffe auf ein gemeinsam gestelltes Problem in der Gruppe zwar zunächst zu Schwierigkeiten führen kann. Die Schülerinnen und Schüler müssen Lösungswege aushandeln und sich gegenseitig zuhören. Im Idealfall aber findet die Gruppe im Prozess der Problembewältigung zu sich selbst und entdeckt, dass ganz unterschiedliche Talente sehr nützlich waren. Die Anlage des Moduls, die zwischen Beobachterinnen und Beobachtern sowie den eigentlichen Akteurinnen und Akteuren in den erlebnispädagogischen Elementen unterscheidet, unterstützt diesen möglichen Erkenntnisgewinn. Und damit ist dann auch beispielhaft klar, dass es in diesem Band nicht um Religionsunterricht oder religiöse Bildung im engeren Sinne geht, sondern beides bewusst und gewollt entgrenzt wird. Religionsunterricht, der die hier vorgeschlagenen Module anbietet, will die Schülerinnen und Schüler mit Kopf, Herz und Hand erreichen und dabei die religiöse Dimension körperlicher Aktivität artikulierbar und damit auch sichtbar machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen nachher nicht berichten können, was sie heute im Religionsunterricht durchgenommen haben, sondern, was sie heute im Religionsunterricht *erlebt* haben.

Sport- und Religionsunterricht können vielzählige Perspektiven anbieten, darüber herrscht meist Einigkeit in der pädagogischen Diskussion. Die Frage, welche Perspektiven dies sind und wie eine eventuelle Gewichtung von Perspektiven gestaltet werden kann, führt allerdings häufig zu kontroversen Diskussionen. Impulse und Überlegungen aus dem sportpädagogischen und religionspädagogischen Diskurs prägen die Module dieses Bandes, konkrete Schwerpunktsetzungen der Autorin und der Autoren führen dabei zu einer Struktur, die zentrale Perspektiven beider Fächer in den Mittelpunkt rückt (Kurz, 2010):

(1) Beide Fächer legen ihren Schwerpunkt auf das Zusammenspiel von Individualität und Gemeinschaft. Beziehungen – zu sich selbst und zu anderen – spielen eine wichtige Rolle und werden in allen Modulen thematisiert. Im *Miteinander* bieten Sportunterricht und Religionsunterricht vielfältige Lernchancen.

(2) Im Sportunterricht und im Religionsunterricht geht es häufig um das Erleben und Einordnen von Erfahrungen – *Eindruck* spielt eine wesentliche Rolle. Neue Bewegungen werden erfahren, durch Gespräche entstehen neue Perspektiven, anderes wird wahrgenommen und eigenes wird neu kennengelernt. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler sowohl in der individuellen Reflexion als auch in der sozialen Interaktion gefordert.

(3) Was erfahren wird, sollte auch reflektiert und vor allen Dingen geteilt werden. *Ausdruck* spielt in allen Modulen eine Rolle, da die Lernenden miteinander ins Gespräch kommen sollen, über die Inhalte der Module und was sie daran »bewegt«. Ausdruck wird dabei auf vielfältige Weise angeregt und auch eingefordert: Gestalten, Zeigen, Erklären, Diskutieren, (Mit-)Teilen und Vormachen spielen unter anderem in der methodischen Vielfalt der Module eine Rolle.

(4) Sportunterricht ist spannend. Religionsunterricht ist spannend. *Spannung* wird in allen Modulen erzeugt und soll die Schülerinnen und Schüler zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit den verschiedenen Themen dieses Bandes animieren. Erzählungen, Übungen, Fragestellungen, Bilder und viele andere Möglichkeiten werden eingesetzt, um spannende Themen auch spannend zu gestalten.

(5) Auch *Leistung* spielt eine Rolle. Individuell und gemeinsam werden die Lernenden aufgefordert, sich mit Inhalten nicht nur zu beschäftigen, sondern auch konkrete Lösungen zu erarbeiten. Der Weg ist dabei stets das Ziel, die Ergebnisse werden aber sicherlich auch für sich sprechen. Dabei soll erfahrbar werden,

dass Probleme mit Herz, Hand und Verstand gelöst werden müssen und somit beide Fächer vieles zum Erfolg beitragen können.

(6) Religionsunterricht und Sportunterricht beschäftigen sich mit *Gesundheit*. Denn gesund sein kann nur, wer sich immer wieder neu hinterfragt, wer sich immer wieder neu kennenlernen will und wer dies auch im Austausch mit anderen tut. Geistige und körperliche Gesundheit können sicherlich nicht in ein paar wenigen Unterrichtsstunden »gelehrt« werden – aber eine Sensibilisierung für Geist und Körper und die damit verbundenen Zusammenhänge von Sport und Religion können durch die vielfältigen Module angestoßen und begleitet werden. Das muss Ziel und Anspruch beider Fächer sein und spiegelt sich in diesem Band wider.

Weil die hier genannten Perspektiven sich ganz offensichtlich nicht nur auf gesunde, nicht eingeschränkte oder irgendwie defizitäre Körper beziehen, sondern bewusst die Schülerinnen und Schüler mit ihren Möglichkeiten und Grenzen in die Mitte des Unterrichts stellen, ist dieser Band auch ein Beitrag zur Inklusion. Gerade im gemeinschaftlichen Erleben von Herausforderungen können einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Talente einbringen. Dabei kommt es oft nicht auf bloße körperliche Stärke oder individuell herausragende, geistige Fähigkeiten an, sondern auf die Summe dieser Fähigkeiten in der Gruppe. Inklusionssensibler Sport- und Religionsunterricht wird also die Atmosphäre in der Gruppe im Blick haben und für eine Gesprächskultur sorgen, die auch die leisen Töne zur Geltung kommen lässt. Das Miteinander von Schülerinnen und Schülern ist dann tatsächlich eine gemeinsame Erfahrung, bei der auch Geschlechterstereotypen reflektiert und überwunden werden können.

Natürlich geht das alles nicht ohne konkrete Inhalte. Die hier präsentierten Module bieten eine Vielzahl theoretischer Inhalte, die klar strukturiert und direkt einsetzbar sind. Das Modul Laufen beispielsweise bewegt sich auf einer abstrakten, theoretischen Ebene und zeigt auf, wie Läuferinnen und Läufer ihre Erlebnisse durch Schreiben aufarbeiten. Dabei durchleben sie ihre Läufe immer wieder und führen sich vor Augen, wie Sport existenzielle Elemente des Lebens (Neugeburt, Leiden, Tod und Auferstehung) spiegeln kann. Neben solchen literarischen Erkenntnissen treten handfeste, naturwissenschaftliche Fakten zu Selbstwirksamkeitserwartung und Resilienz hinzu, die Schülerinnen und Schülern mit Wissen versorgen.

4. Didaktische Hinweise

Die Module behandeln gesellschaftliche Fragestellungen im Dreiklang Erfahrung, Sinnperspektive(n) und Reflexion und bringen entsprechende Fragestellungen und Reflexionspotenziale in die Sporthalle und das Klassenzimmer – hier geht es unter anderem um Fußballgötter, religiösen Sport und Sinnperspektiven (Übersicht in Tabelle 1). Allen Modulen gemein ist, dass sie Religion und Sport eng, kreativ und konkret zusammendenken und damit Impulse sowie Inhalte für den Unterricht anbieten und gleichzeitig Vorschläge für Kooperationsmöglichkeiten beider Fächer entwickeln. Dabei kommt den Lernenden immer eine aktiv handelnde Rolle zu, da Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern (re-)konstruiert werden – Lernen geschieht in den hier vorliegenden Modulen also durch die tätige Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Wahrnehmungen. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass nach dem Vorstellen der Problemstellungen und Aufgaben vor allen Dingen Unterstützung und Beratung gefragt sind. Die in den Modulen angebotenen Lerninhalte und Lernkontexte ermöglichen den Lernenden konsequent selbstständige Arbeit, die bei Bedarf von der Lehrkraft begleitet und unterstützt werden kann. Einen Schwerpunkt legen dabei alle Module auf die soziale Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern.

Insofern alle Module handlungsorientierende Momente haben, stellt dies insbesondere für Religionslehrerinnen und -lehrer eine Herausforderung dar. Wie bereits oben betont, sehen die gängigen Religionsdidaktiken in der Regel die hier vorgestellten sportlichen Elemente nicht vor. Die Lehrkraft muss sich also mit den jeweiligen Körperübungen vertraut machen und immer darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler nur in dem Maße gefordert werden, in dem sie sich noch wohlfühlen. Die Anforderungen dürfen nicht zu hoch sein. Gerade bei erlebnispädagogischen Elementen müssen auch die Sicherheitsbestimmungen genau beachtet werden. Die Übungen sollen Spaß machen und anstrengen dürfen, aber keine Gefahr darstellen.

Didaktisch zentral ist allerdings noch ein ganz anderer, vielleicht auch überraschender Aspekt: die mit der Lerngruppe geteilte Zeit. Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ist dieser Aspekt zum Beispiel wichtig, weil die Unterrichtsatmosphäre entscheidend davon abhängt, ob es im Verlauf des Schuljahres gelingt, ein vertrauensvolles Miteinander zu schaffen. Das gilt natürlich auch für Klassen der Sekundarstufe I, insbesondere dann, wenn der Unter-

richt einstündig stattfindet. Hier ergeben sich didaktische Möglichkeiten oft in dem Maße, in dem über das Schuljahr hinweg wechselseitige Vertrautheit geschaffen wurde. Beginnt man etwa im September mit Kennenlernspielen und schülerorientierten, niederschweligen Unterrichtsthemen, kann man in der Zeit von Oktober bis Dezember inhaltlich fordernde Kompetenzen entwickeln. Mit den Halbjahresinformationen im Frühjahr beginnt dann erfahrungsgemäß eine neue Phase in der Lerngruppe, weil die Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung von der Lehrkraft bekommen haben und so auch wissen, wo sie im Blick auf ihre erbrachten Leistungen stehen. Das zweite Schulhalbjahr ist deswegen oft geprägt von dieser Erfahrung, nicht zuletzt, weil die Lerngruppe die Lehrkraft nun einzuschätzen weiß. Der zeitliche Ort der hier vorgestellten Module ist selbstverständlich nicht festgelegt. Aber gleichzeitig ist es so, dass sich beispielsweise das Fitness-Modul oder das Erlebnispädagogik-Modul umso differenzierter unterrichten lassen, je besser die Lerngruppe sich kennt. Andererseits kann die Lehrkraft einzelne Elemente und Übungen aus den Modulen durchaus am Anfang des Schuljahres einsetzen, um Erfahrungen zu generieren und durch Reflexionen wechselseitiges Vertrauen herzustellen. Wir wollen dazu ermutigen, die Module nicht als geschlossene, in sich stimmige Einheiten zu betrachten, sondern ihren Angebotscharakter herausstellen. Die spirituellen Impulse im Fitness-Modul lassen sich durchaus mit Texten aus dem Lauf-Modul kombinieren. Diese Kombination ist beispielsweise für eine Klasse des Gymnasiums, die es gewohnt ist, sich kognitiv auseinanderzusetzen, reizvoll.

Es gibt weitere, spannende Ausarbeitungen von Religion und Sport auf dem Markt. Sie alle folgen in der Regel dem Muster von Impuls, Aktion und Reflexion. Wir haben das Rad hier also nicht neu erfunden und machen deswegen auch auf die uns vorliegenden Materialien aufmerksam (Heinzmann et al., 2015; Ickler, Karcher und Westhauser, 2019; Fachausschuss Erlebnispädagogik, 2019; Lohrer, Oberländer und Wiedmayer, 2014; Schwaderer, Wiedmayer und Wöhrbach, 2018).

Das Resilienz-Modul beginnt mit Material für die Lehrkräfte. Das ist insofern erwähnenswert, weil es aus dem Duktus der übrigen Materialien herausfällt. Die Reflexion soll dazu führen, sich die Lerngruppe genau vor Augen zu führen und sich zu vergegenwärtigen, dass die Inhalte dieses Moduls mit viel Finger-spitzengefühl vermittelt werden sollten. Nicht jede Schülerin und nicht jeder Schüler wächst behütet auf

und schon die Benennung der Risikofaktoren von Resilienz kann zu krisenhaften Momenten bei einzelnen Schülerinnen und Schülern führen.

Zwei Module (Fußballgott und religiöser Sport) führen Aufgabenstellungen an, die niveaudifferenziert sind. Unserer Überzeugung nach hängt es vom didaktischen Urteil der Lehrkraft ab, für welche Klasse welche Aufgabe und in welcher Klasse für welche Gruppen bzw. einzelnen Schülerinnen oder Schüler welches Niveau geboten ist.

Wir haben vier verschiedene Niveaus für die Aufgabenstellung ausgearbeitet:

- Kreis – steht für relativ einfache Aufgaben, die kleinschrittig zum Ziel führen.
- △ Dreieck – steht für einen mittleren Schweregrad, der weniger kleinschrittig als der Kreis ist.
- Viereck – steht für Aufgaben, die viel Selbstorganisation abverlangen.
- ⬡ Sechseck – steht für Aufgaben, die alle Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden gemeinsam machen.

Diese Abstufungen bilden Vorschläge ab, wie mit den Materialien gearbeitet werden kann. Dabei ist uns wichtig, dass die verschiedenen Niveaus nicht einfach unterschiedliche kognitive Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern oder deren Selbstorganisationsfähigkeit spiegeln. Derart können unsere Vorschläge eingesetzt werden. Vorrangig kommt es uns aber darauf an, das didaktische Potenzial der unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu entdecken. Im Blick auf die Vielfalt in den Klassen kann es geboten sein, kleinschrittig und in verschiedenen Gruppen vorzugehen ○ – oder eben auch die ganze Klasse durch eine gemeinschaftlich zu lösende Aufgabe zu fordern ⬡.

So stehen die in diesem Band verwendeten Symbole nicht allein für den Aspekt der individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, sondern auch für ein didaktisches Instrument, um die Kompetenzentwicklung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen bestmöglich zu fördern.

Im Blick auf die Kompetenzorientierung des Materials folgen wir dem Ansatz, den wir schon in den vorherigen Heften und in dieser Publikation dargelegt haben (Biesinger, Gather, Gronover & Kemmler, 2014). Die Kernidee besteht darin, den Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden eine herausfordernde Situation (die Anforderungssituation) anzubieten, deren Bearbeitung durch die Materialien erfolgt. Außerdem können durch die Anforderungs-

situationen das Vorwissen und die Kompetenzen, die vorhanden sind, eruiert werden. Der Lerngang schließt mit der Präsentation von Lösungsmöglich-

keiten im Blick auf die Anforderungssituation ab. Wie die Evaluation gestaltet werden kann, obliegt der Lehrperson.

Modul	Medien/Modus	Kern
Laufen	Text/Kognition	Sport als Antwortversuch auf die Frage nach dem Sinn des Lebens
Resilienz	Gespräch/Reflexion	Man kann seelische Stärke durch Bewegung gewinnen
Fitness	Übung/Reflexion	Körper und Geist finden zueinander, wenn man beide stimuliert
Erlebnispädagogik	Übung/Rollen	Die Gruppe macht den Einzelnen
Religiöser Sport	Reflexion/Kognition	Glaube ist Miteinander
Fußballgott	Reflexion/Text	Auseinandersetzung mit grundlegenden Aspekten des Menschseins
Selbst	Reflexion/Kognition	Gefühle kontrollieren mich – ich kontrolliere meine Gefühle

Tabelle 1

Wir danken Anna Lena Reck für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts.

Literatur

Biesinger, Albert/Gather, Johannes/Gronover, Matthias/Kemmler, Aggi (Hg.) (2014), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster/New York: Waxmann.

Fachausschuss Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (2019), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext (4. Aufl.), Stuttgart: buch + musik.

Heinzmann, Gottfried/Eckstein, Johannes/Mulch, Aaron/Werth, Denis (Hg.) (2015), Emmaus Sport. Dein Leben in Bewegung, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Ickler, Theresa/Karcher, Florian/Westhauser, Stefan (2019), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik als Brücke zum Glauben. 7 thematische Einheiten für junge Menschen, Stuttgart: buch + musik.

Kurz, Dietrich (2010), Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: Neumann, Peter/Balz, Eckart (Hg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (2. Aufl.) (57–70), Schorndorf: Hofmann.

Lohrer, Jörg/Oberländer, Rainer/Wiedmayer, Jörg (Hg.) (2014), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Band 2 (2. Aufl.), Stuttgart: buch + musik.

O'Mara, Shane (2020), Das Glück des Gehens: Was die Wissenschaft darüber weiß und warum es uns so guttut (2. Aufl.), Hamburg: Rowohlt.

Schwaderer, Ulrich/Wiedmayer, Jörg/Wöhrbach, Simon (Hg.) (2018), Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik in zeitbegrenzten Räumen mit christlichem Kontext. Band 3, Stuttgart: buch + musik.

Sport und der Sinn des Lebens

Matthias Gronover

Einleitende, didaktische Überlegungen

Einzelportarten wie Klettern oder Laufen erfreuen sich großer Beliebtheit. Dabei ist weniger entscheidend, dass sie einen hohen Erlebniswert oder einen hohen Nutzen für die eigene Gesundheit haben, als dass sie Individualität verheißen. Die Magazine, die diese Sportarten begleiten, sind voll von den Helden und Heldinnen der Kletterwände und den Stars der Läuferzene. Die folgenden Texte beschränken sich auf diese beiden Sportarten. Sie wollen verdeutlichen, dass dem Sport ganz unterschiedliche Sinnhaftigkeiten zugesprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler erwerben in diesem Modul die Kompetenz, Sport als eine Möglichkeit zu deuten, die Frage nach dem Sinn des Lebens zu beantworten. Dazu kommen verschiedene Autoren zu Wort, die ganz unterschiedliche Antworten anbieten. Das Portfolio dazu reicht von der Annahme des Wiedergeborenerwerdens bis hin zur Sichtweise, dass Sport ein Zweck in sich sei.

Bemerkenswert ist, dass dabei der Aspekt der Leistung gar nicht so sehr im Vordergrund steht. Unsere Gesellschaft wird oft als Leistungsgesellschaft bezeichnet, in der die Erbringung von mehr Arbeit in weniger Zeit zu höherer Anerkennung führt. Gleichzeitig ist der Aspekt der Leistung und die überindividuelle Logik, die dahintersteckt, immer wieder auch Grund für kritische Überlegungen. So führt der Leistungsdruck im Sport häufig zu Depressionen, Betrug (zum Beispiel durch Doping) und dem Verlust an Lebensqualität. Letzteres wird von Leistungssportlerinnen und Leistungssportlern immer wieder berichtet (Geipel, 2013).

Natürlich gelten auch im Klettersport bestimmte Leistungen als herausragend. Die hier als Beispiele versammelten Texte allerdings sehen gerade darin nicht den entscheidenden Ansatz, um die Frage nach dem Sinn des Sports zu beantworten. Für die genannten Autoren ist es vielmehr so, dass der Sport gewissermaßen eine nonverbale Antwort auf die Sinnfrage ist. Allerdings nicht allein bezogen auf die jeweilige Sportart, sondern auf das Leben als Ganzes. Bemerkbar ziehen die Autoren eben keine Grenze zwischen der Ausübung ihrer Sportart und ihrem Leben. Sport

ist ein Ausdruck ihres Lebens, deswegen ist es allzu natürlich, die Suche nach dem Sinn des Lebens in ihrem Sport durchzuführen.

Gerade beim Klettern stellt dabei die Unterscheidung zwischen Alltäglichem und dem Risiko, das man für den Sport eingehen muss, eine sehr wichtige Grenze dar. Dean Potter (gestorben 2015), ein extrem risikobereiter und durch seine Aktionen auch provozierender Sportkletterer, bringt dies auf den Punkt: Alles Leben sei Risiko. Wer kein Risiko eingehe, der lebe auch nicht. Reinhold Messner (geboren 1944) hat dazu eine abwägendere Haltung: Natürlich müsse ein Risiko eingegangen werden, entscheidend sei aber, lebend vom Berg zurückzukommen. Erst dann stelle sich ein Gefühl des Wiedergeborenerseins ein. Diese Erfahrung speist sich vielleicht entscheidend von seinen Erlebnissen am Nanga Parbat 1970, wo er seinen Bruder bei der vielleicht ungeplanten Überschreitung des Berges verloren hat.

Im Gegensatz zum Extrem-Klettersport ist Laufen ein Volkssport. Entsprechend zahlreich sind auch die philosophischen Betrachtungen dieses Sports. Neben dem offensichtlich vorhandenen Nutzen für die eigene Gesundheit wird Laufen in solchen Texten vorrangig als ganzheitliches, rhythmisiertes und auch anstrengendes Tun beschrieben, das seinen Zweck ganz in sich selbst hat. Durch das Laufen komme der Mensch zu sich selbst, wobei hier nicht das Risiko die entscheidende Rolle spiele, sondern die Disziplin zu laufen, obwohl man nicht möchte, oder der Schmerz, weiterzulaufen, obwohl man nicht mehr kann.

Im Klettern wie im Laufen bietet der Sport exemplarisch Antworten auf die Sinnfrage. Die hier aufgenommenen Texte sind gewissermaßen Antwortversuche auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, wobei manche Texte als Parabel für das Lebensganze gelesen werden können. Und das macht sie so interessant für den Zusammenhang von Sport und Religion. Denn auch der Religion geht es um das Ganze des Menschen, seine Existenz und die Frage, wie der Mensch Erlösung erfahren kann.

Ausgangspunkt des Vergleichs, der in diesem Modul bearbeitet werden soll, ist zunächst einmal die

gesellschaftliche Einbettung der beiden Phänomenbereiche von Sport und Religion. Sowohl im Sport als auch in der Religion wird ein hoher Grad an Individualisierung diagnostiziert, in beiden Bereichen spielt die Ausübung sportlicher oder religiöser Routinen eine wichtige Rolle. Menschen sind sportlich, wenn sie trainieren; Menschen sind religiös, wenn sie beten. Die Zuschreibung sportlichen oder religiösen Handelns lässt in beiden Fällen Rückschlüsse auf die Handelnden zu – jemand ist Läuferin, ein anderer ist Katholik –, was aber nicht viel mehr sagt, als eine Gruppenzugehörigkeit auszudrücken. Diese Adressierungen oder Zuschreibungen sagen nur wenig über das jeweilige Selbstbild von Sportlerinnen oder Sportlern und religiösen Menschen aus. Dieses ist hoch individuell und kaum zu generalisieren. Hier hat die Analyse der Individuation also eine Grenze. Umso reizvoller ist es, mit Schülerinnen und Schülern die Frage nach dem Sinn des Laufens, dem Sinn des Kletterns zu stellen und mit zentralen religiösen Aussagen zu vergleichen.

Wenn auch die soziale Adressierung als religiöser oder sportlicher Mensch nicht direkt Auskunft über die subjektiven Sinnzuschreibungen gibt, so tragen sie doch dazu bei, dass Menschen sich als Subjekte verstehen. Die soziologische Analyse ist sich auch darüber einig, dass unsere Gesellschaft in all den vielfältigen Reizen, die sie bietet, letztlich doch ein hochgradig routiniertes, streng rhythmisiertes und auch vergleichsweise bequemes Leben fördert. Wichtige Anreizsysteme, beispielsweise eine körperliche Herausforderung, um zum Arbeitsplatz zu kommen oder sich der Frage nach der eigenen Endlichkeit zu stellen, können immer auch anders als durch Anstrengung gelöst werden. Zur Arbeit fahren wir mit dem Auto, die Frage nach der Endlichkeit gilt als nicht abschließend beantwortbar. Das führt zu einer gewissen Ereignislosigkeit und Monotonie, die genau deswegen individuell durchbrochen werden müsse – so jedenfalls Sportsoziologen (z. B. Bette, 2010). Extremsportarten sind vor diesem Hintergrund nicht zufällig heute so populär, sondern sind ein wichtiger Kontrapunkt in der Gleichförmigkeit gesellschaftlichen Lebens. Entsprechend erscheinen Extremsportlerinnen und -sportler als exotisch und nur bedingt nachahmenswert. Im Extremsport setzt man seine eigene Existenz ganz auf eine Karte, ohne zu wissen, ob man damit gewinnt. In dem Maße, in dem man dieses Risiko eingeht, fühlt man sich subjektiv lebendig (Bette, 2004).

Ein weiterer Aspekt tritt hinzu: Sowohl im Sport als auch in der Religion geht es um Körperlichkeit.

Beide Bereiche sind Medien, um sich selbst als leibseelische Einheit zu erfahren. Eindrücklich wird dies dann, wenn man die Berichte vom Floweffekt im Klettern oder Laufen mit Berichten von der inneren Versenkung bei der Meditation vergleicht. In einem ersten Stadium geht es um die Erlernung der Technik, also um das Einüben bestimmter Bewegungsabläufe oder – für die Meditation wichtig – Körperhaltungen. Erst wenn das Einüben automatisiert ist und der Verstand nicht mehr zur Steuerung einzelner Teilaspekte von Sport oder Meditation gebraucht wird, übt man Laufen, Klettern oder Meditieren tatsächlich aus. Die Ausübung von Sport oder Religion ist gewissermaßen Ziel des anfanghaften Einübens. Sie ist aber auch nur ein Zwischenschritt, um zu verüben. Im Verüben gelangen dem Subjekt des Sports oder der Religion die Handlungen wie von selbst. Das Subjekt steuert gewissermaßen die Handlung nicht mehr, sondern die Routine wirkt sich auf das Subjekt aus. Letztlich formt das den Körper – Körperlichkeit ist hier Medium der Selbsterkenntnis.

Was können Schülerinnen und Schüler daraus gewinnen? Grundsätzlich geht es darum, die Lebensrelevanz und Sinnhaftigkeit des Sports nicht nur auf den Bereich der Körperlichkeit zu beziehen, sondern grundsätzlich zu fragen, inwieweit Sport nicht eine Antwort auf die Sinnfrage sein kann. Didaktisch ergibt sich daraus zum einen die Möglichkeit, über Texte diese Dimension des Sports zu erschließen; zum anderen aber auch durch eigenes Handeln, vielleicht in Kooperation mit dem Sportunterricht, sich selbst im Tun in diesen Sinnhorizont zu stellen.

Kompetenzen

Die hier vorgeschlagenen Texte sollen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, im Sport mehr zu sehen als Ertüchtigung und Gemeinschaftserlebnis. Das Modul richtet sich an Klassen der Sekundarstufe 2.

Sie sollen die Kompetenz fördern, körperliches Tun in den Horizont der Frage nach dem Sinn des Lebens zu stellen und auszudeuten. Dabei spielt natürlich auch die eigene Handlungskompetenz eine Rolle, denn es bietet sich zu jedem Text an, selbst laufen oder klettern zu gehen. Außerdem ist es leicht möglich, Stunden mit Stilleimpulsen und Meditationen durchzuführen, die in den Reichtum religiöser Techniken einführen.

Auf Internetplattformen finden sich auch zahlreiche filmische Veranschaulichungen zu den Texten. Auf Videoplattformen helfen hier Stichworte wie zum Beispiel:

- Huber Buam, Alex Honnold, Messner Nanga Parbat zum Thema Klettern;
- Ultramarathon, Ultrarunning, Barkley Marathon («Where Dreams Go To Die») zum Thema Laufen.

Hier stehen nicht leistungsbezogene Kennwerte im Vordergrund, sondern die Existenzen der Protagonistinnen und Protagonisten. Die Absicht des Moduls ist es, die Wahrnehmung über den Leistungsgedanken hinaus so zu schulen, dass die Frage nach dem größeren Sinnzusammenhang des Sporttreibens sichtbar wird. Es kommt also entscheidend auf die Schulung der Wahrnehmungskompetenz von Schülerinnen und Schülern an.

All das funktioniert dann, wenn auch religiöses Wissen aktiviert wird und von den Schülerinnen und Schülern eingebracht wird.

Möglicher Ablauf/Materialien

M1 gibt einen Überblick über die Frage nach dem Sinn des Lebens aus christlicher Perspektive. Dabei ist der Text bewusst elementarisiert und geht auf die zentralen Glaubenssätze des Christentums ein: Gottesliebe entspricht Nächstenliebe, die Welt ist Schöpfung Gottes, im Leiden Jesu geschieht Erlösung. Der Text bietet Verweise auf die darauffolgenden Materialien, indem er die Kriterien eines gelingenden, christlichen Lebens benennt. Man könnte dies auch auf die christlichen Tugenden Glaube, Liebe und Hoffnung beziehen, die dann zum Text von *M5* in Beziehung gesetzt werden können. *M1* steht jedenfalls für eine Art Grundsatzpapier, das die Axiome des Christentums in geraffter Form darstellen soll.

M2 ist aus einem Interview-Band mit Reinhold Messner. In der Passage repliziert er den Tod seines Bruders Günther, der 1970 am Nanga Parbat unter nicht ganz aufzuklärenden Umständen umkam. Feststeht, dass der Bruder von Reinhold Messner zum Gipfel nachgestiegen ist und dann beide eine Gipfelüberschreitung durchgeführt haben. Anstatt den Rückweg über die Aufstiegsroute anzutreten, stiegen beide über die Diamirflanke ab. Reinhold Messner überlebte den Abstieg. Sein Bruder blieb verschollen, bis man Jahre später Knochen und Ausrüstungsgegenstände von ihm gefunden hatte. Sportlich war damit durch Reinhold Messner eine bis dahin nicht für möglich gehaltene Leistung vollbracht; sein Ruhm gründet gewissermaßen auf diesem ersten Erfolg. Gleichzeitig ist der Tod des eigenen Bruders eine große Katastrophe, die es zu verarbeiten gilt. Und in diesem Kontext spricht Reinhold Mess-

ner von den überlebten Risiken und Strapazen als einer Wiedergeburt.

M3 oszilliert etwas zwischen einer Schriftstellerperspektive und der Perspektive eines Läufers. Es geht darum, als Schriftsteller das weiße Blatt zu besiegen und einen Anfang zu setzen, aus dem dann alles Weitere hervorgeht. Schreiben ist ein schöpferischer Akt. Und auch als Läufer muss man immer wieder neu beginnen, sich motivieren und einen Anfang machen. Auch das ist schöpferisch.

M4 zitiert den Extremsportler Dean Potter aus dem Film »Am Limit«, der den Rekordversuch im Speedklettern von Alexander und Thomas Huber im Yosemite Nationalpark am Felsen The Nose dokumentiert. Dean Potter gibt hier seine Lebensphilosophie preis, wonach ein Leben ohne Risiko kein Leben sei. Er selbst starb bei einem Wingsuite-Flug.

M5 geht auf die Bedeutung von Erschöpfung und Schmerz beim Laufen ein. Der Autor stellt einen Zusammenhang zwischen der Überwindung von Schmerzen, die einen eigentlich zum Aufgeben zwingen sollten, und den Tugenden her. Die aristotelischen Tugenden sind Mäßigung, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Tapferkeit/Mut. Das Laufen steht für den Autor im Horizont dieser Tugendlehre. Das ließe sich mit den christlichen Kardinaltugenden Glaube, Liebe und Hoffnung vergleichen. Außerdem besteht eine enge Verbindung zu *M7*.

M6 geht ähnlich wie *M3* davon aus, dass man sich zum Laufen überwinden müsse. Auch bei den besten Läufern und Läuferinnen ist es wohl so, dass diese sich immer wieder neu motivieren müssen, laufen zu gehen.

M7 schildert einen Lauf, der als Parabel für das Leben gesehen werden kann. Nach einem Eingang mit mäßiger Geschwindigkeit geht es über verschiedene Etappen, und dann auch einen Hang hinauf. Der Autor schildert, dass das Anstrengendste nicht der Lauf auf den Berg sei, sondern das Weiterlaufen nachdem man den Gipfel erreicht habe. Mit Schülerinnen und Schülern dazu Parallelitäten im Leben zu suchen und zu diskutieren ist lohnenswert.

Literatur

Bette, Karl-Heinrich (2004), *X-treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports*, Bielefeld: transcript.

Bette, Karl-Heinrich (2010), *Sportsoziologie*, Bielefeld: transcript.

Geipel, Ines (2013), *Seelenriss. Depression und Leistungsdruck*, Stuttgart: Klett-Cotta.

M 1

Der Sinn des Lebens aus christlicher Perspektive

Aus christlicher Perspektive beginnt das Leben durch das schöpferische Handeln Gottes. Er erschuf die Welt und fand, dass sie gut ist. Im Buch Genesis ist dies beschrieben. Dabei ist nicht so sehr entscheidend, dass die Schöpfungslieder und Schöpfungserzählungen der Bibel sich nicht unmittelbar mit naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen in Einklang bringen lassen. Entscheidend ist die Wertung, von der die Bibel berichtet: dass nämlich Gottes Werk ein grundsätzlich gutes Werk ist und er dem Menschen die Aufgabe gibt, dieses Schöpfungswerk zu pflegen, zu behüten und zu erhalten.



norbert47 / Pixabay

Für die Frage nach dem Sinn des Lebens ist diese Feststellung entscheidend. Der Sinn des Lebens besteht aus christlicher Perspektive nicht in der Übernahme von Lehrmeinungen oder angelerntem Wissen, sondern darin, sich selbst in Gottes Schöpfung zu verorten und durch die Bewahrung der Schöpfung und Nächstenliebe ein gutes Leben zu führen. Das ist ein sehr dynamischer Prozess, denn die Frage nach dem Sinn duldet keinen Stillstand. Vielmehr motiviert diese Frage, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen. Durch das eigene Dasein für andere und für sich selbst gewinnt der Mensch Lebenssinn.

Zwei Ausrichtungen dieses Lebenssinns sind für das Verständnis des Christentums entscheidend. Zum einen hinterlassen wir durch unser Dasein Spuren bei anderen Menschen, die sich an uns erinnern und dadurch die Einmaligkeit erfahren, die menschliche Begegnungen immer in sich tragen. Diese Spuren sind Ausdruck von Mitmenschlichkeit und damit nicht einfach nur schicksalsgebend, sondern abhängig von unseren Absichten und Einstellungen gegenüber anderen. Das macht unsere Individualität aus.

Aufgabe:

Stellen Sie den Inhalt des Textes grafisch dar.

Die zweite Ausrichtung von Lebenssinn erfährt besonders dann Relevanz, wenn es um das Ende des Lebens geht bzw. um seine Bedrohungen in Krisen und Krankheiten. Christinnen und Christen glauben, dass Jesus Christus durch seinen Kreuzestod das Leid der Menschen auf sich genommen hat. In seiner Auferstehung ist das Leid nicht einfach ins Gute gewendet, sondern gehört unbedingt zum Glauben an die Erlösung dazu. Kreuzestod, Auferstehung und Erlösung sind nicht einfach harmonisch aufeinander bezogen, sondern – vielleicht ist das Bild der gebrochenen Hostie in der Eucharistiefeier hier hilfreich – immer nur in ihrer Differenz zu verstehen. D. h., christliche Existenz versteht sich immer auf das Wohin des Lebens insgesamt hin geordnet. Man könnte sagen, es versteht sich in der Zusage von Ewigkeit. Der Tod hat im Christentum jedenfalls nicht das letzte Wort.

Es gibt also drei Dimensionen, auf die die Frage nach dem Sinn des Lebens hin geordnet ist: die Welt als Schöpfung Gottes, tätige Nächstenliebe und der Glaube an ein Ewiges Leben.

M 2

Durch Sport wiedergeboren werden

Reinhold Messner (geboren 1944) hat mit seinem Bruder Günther 1970 den Nanga Parbat, einen Achttausender im Himalaja, bestiegen. Beim Abstieg kam sein Bruder ums Leben.

H steht für den Interviewer, M für Messner.

H Was hat der Vater gesagt?

M Vater hat gleich beim ersten Treffen gefragt, warum ich den Günther nicht mitgebracht habe, und ich habe es ihm erzählt. Die Mutter hat es einfach akzeptiert. Sie hat sicher am meisten gelitten, aber auch meine Situation verstanden.

H Hat der Vater Ihnen große Vorwürfe gemacht?

M Natürlich. Die Tragödie war für die Eltern mindestens so schwierig zu ertragen wie für die Schwester und die Brüder. Das erste Mal, daß jemand aus der Familie gestorben ist. Am leichtesten war es für mich zu verkraften. Weil ich die Tragödie vor Ort erlebt hatte. Ich wußte, was passiert war. Für die anderen war das alles unendlich weit weg.

15 Pakistan, der Nanga Parbat, 8000 Meter. Damit schwer begreiflich, kaum verkraftbar.

H Aber Sie müssen doch auch furchtbar gelitten haben, weil Sie es überlebt hatten und er nicht?

M Dieses Gefühl der Schuld ist geblieben. Bis heute. Es gehört zur Tragödie jedes Überlebenden: Warum bin ich übriggeblieben, er nicht? Warum gerade ich? Den Idealfall – warum sind wir nicht beide übriggeblieben – gibt es nicht. Das Schuldgefühl sagt: Warum ich, nicht er? Ungerecht! So empfinde ich bis heute.

25 H Finden Sie es nicht merkwürdig, daß diese Tragödie am Nanga Parbat dann doch nicht das Ende Ihrer Himalaja-Abenteuer war, sondern erst der Anfang? Hätten Sie nicht sagen müssen: »Jetzt höre ich damit auf. So etwas will ich nie wieder erleben.«

30 M Hier steckt der Schlüssel fürs Bergsteigen. Genau jetzt treffen wir auf den Widerspruch, den niemand verstehen will bei meinem Bergsteigen. Niemand, der bergsteigt, will je noch einmal so etwas erleben, wenn er/sie es überlebt hat. Ich aber bin zwischen dem Wunsch, es nie wieder zu erleben, aber gleich starke Erfahrungen wieder und wieder zu haben, ge-

fangen. Im Widerstand gegen den Tod erfahren wir Menschen erst unser Menschsein.

Die tiefsten Gründe auf Berge zu steigen oder extreme Situationen zu

suchen – Südpol, Nordpol, Gobi, K2, Chang Tang –

45 liegen in dieser Paradoxie verborgen. Das Geheimnis liegt darin, daß ich die stärksten Erfahrungen nur haben kann, wenn ich bis an den Rand der Möglichkeiten gehe. Ich hoffe, während ich es tue, daß ich dabei

nicht umkomme und meinem Partner nichts passiert, also alles gut ausgeht. Ich weiß auch: Wenn ich nur

50 ein bißchen spazierengehe, mache ich keine starken Erfahrungen. Es gibt eine sehr gute Geschichte dazu. Eugen Guido Lammer hat sie geschrieben. Sie spielt

vor hundert Jahren. Er fiel in eine Gletscherspalte und kam nach drei Tagen wieder heraus. Dazwischen er-

55 lebt er das Sterben, die Hölle. Beim Heimkommen erlebt er den Himmel. Ein Gefühl des Wiedergeborens. Das ist die Antwort.

H Was steht in der Geschichte?

M In Todessituationen nicht umzukommen, ist das 60 Entscheidende. Oder Gottfried Benn: Bergsteigen ist der Widerstand gegen den herausgeforderten Tod. Der Tod also muß eine Möglichkeit sein. Die Kunst des Bergsteigens ist der Widerstand dabei, das Überleben.

Ich möchte ein Erlebnis wie am Nanga Parbat nie mehr 65 ertragen müssen, nie wieder etwas Ähnliches mitmachen müssen. Aber ich kann auch nicht ohne Grenzerfahrungen leben. Mein Krankheitsbild ist umrissen mit: Lebenslust durch Einsatz des Lebens.

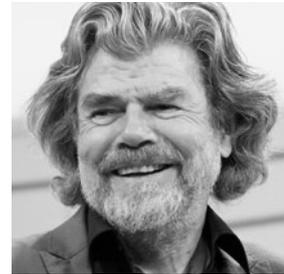
H War es das Größte, was Sie je erlebt haben? 70

M Ja, sicherlich.

H Weil Sie so lang auf diesem messerscharfen Grat zwischen Leben und Tod balanciert sind?

M Weil dieser Grat so lang war, der Tod so nahe, zuletzt etwas Selbstverständliches. [...] 75

Reinhold Messner (2006), *Mein Leben am Limit*. Eine Autobiographie in Gesprächen mit Thomas Hütelin (3. Aufl.), München/Zürich: Piper, 96 ff.



40

45

50

55

60

65

70

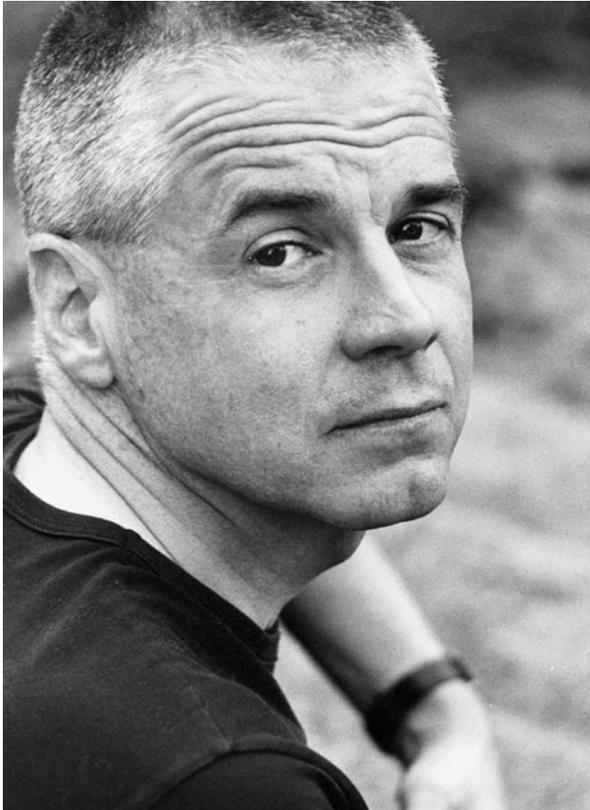
75

Aufgaben:

1. Informieren Sie sich über die Messner-Brüder und die Geschehnisse am Nanga Parbat 1970.
2. Messner spricht von »starken Erfahrungen«. Charakterisieren Sie solche Erfahrungen je aus der Perspektive des Extremsportlers Messner und Ihrer Perspektive. Vergleichen Sie diese.
3. »Beim Heimkommen erlebt er den Himmel. Ein Gefühl des Wiedergeboreneins.« Vergleichen Sie Messners Erfahrung mit der Emmausgeschichte (Lk 24,13–35). Was kennzeichnet dort die Auferstehung Jesu?

M 3

Laufen gegen den Tod



Der Tod ist das große Skandalon des Lebens; seitdem ich schreibe, schreibe ich dagegen an. Und bin es oft genug selber, der sitzt und den fallenden Blättern zusieht. Habe ich Glück, packt mich die Wehmut darüber irgendwann so stark, daß ich's gar nicht anders 5
aushalte – und losschreibe. Es ist wie ein Startschuß, mit einem Mal löst sich all das, was sich in mir aufgetaut hat, und will so schnell wie möglich heraus, drängt mich beim Schreiben regelrecht voran. Das Tempo, in dem ich dabei loslege, ist hoch; ich büße es 10
später, indem ich lange korrigieren muß, nicht selten jahrelang. Aber ohne diese ersten eruptiven Notationen hätte sich der Knoten gar nicht erst gelöst, wäre der Text überhaupt nicht entstanden. Dann wäre ich mit zugeschnürter Kehle sitzen geblieben. Im Leben 15
eines Läufers fallen vergleichsweise wenig Startschüsse; im Leben eines Schriftstellers bleibt das meiste ungeschrieben. Dann gilt es, sich mit seiner Zuschauerrolle abzufinden und dem Leben zumindest auf stille Weise zuzujubeln. 20

Matthias Politycki (2015), Warum wir Marathon laufen und was wir dabei denken (2. Aufl.), Hamburg: Hoffmann & Campe, 42, 195.

Aufgaben:

1. Der Autor vergleicht sein Schriftsteller-Dasein mit seinem Läufer-Dasein. Legen Sie eine Tabelle an und benennen Sie darin Merkmale, die für Schriftsteller und Läufer zutreffen. Vergleichen Sie die Spalten.
2. »Der Tod ist das große Skandalon des Lebens; seitdem ich schreibe, schreibe ich dagegen an.« Kann man durch Schreiben den Tod bezwingen? Nehmen Sie Stellung zu dieser Aussage.
3. Buchreligionen wie das Christentum oder der Islam leben aus ihrer schriftlichen Tradition heraus. Inwiefern sind sie »gegen den Tod« geschrieben? Erläutern Sie.

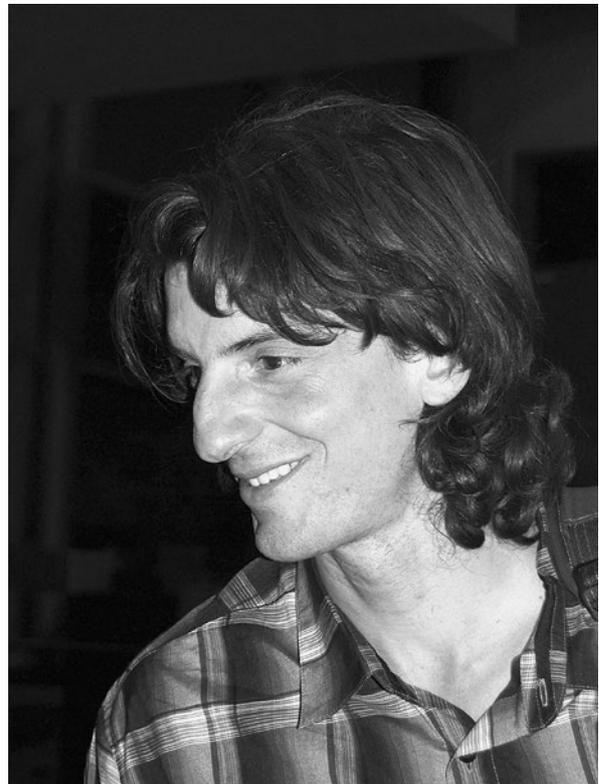
M4

Ohne Risiko kein Leben?

»Some things you have to pay a price in order to see. It's not free. You take risks. If there was no risk then it would not be real. If life didn't have risk, life wouldn't be very real at all. To live up there on that wall is a trip,
5 it is like nothing else.«

»A lot of my friends and especially Alex and Thomas were drawn so powerfully to what we do that we almost don't have a choice about it. I look around the world and see people who aren't, aren't living their
10 dreams and aren't living their passion. They're just trying to survive and I think that's kind of the most important thing you know, if for the world being a better place would be to encourage everybody around you to live with a passion and love. Otherwise your
15 life is meaningless and you're going to not enjoy it and be, you know, unhappy. Like for the nose record or something, eventually these guys will break the nose record but then they won't be happy until they've gone their fastest you know, or because just beating some-
20 body is not really the – what we're putting our whole life into. We're – I think it's just finding your peak, finding how much you're made of.«

»I think that that's how we all (man?) can grow – is pushing into our fears. (unverständlich) With climb-
25 ing it's a real easy one to see but with like other areas in life pushing in to your fear like with relationships and friends and love and family, pushing in to your fears kind of is how you grow. And I think, you know, climb-
30 ing is just a metaphor for that. I think that, like what he said, that all of life is full of little deaths or transitions where we change and grow. Right now there's



some lesson that, you know, I haven't quite learned and you know the answers are, are on the walls or on the mountains and I think that's why we – I keep going back is, is to try to figure it out try to have some
35 higher meaning in life.«

Dean Potter. In: Hager, K., Quinte, M., Lackner, E. (Produzenten) & Danquart, P. (Regisseur). (2007). Am Limit. Deutschland, Österreich, USA: Studiocanal.

M5

Ohne Schmerzen keine Tugend



Jeremy Lapak / Unsplash

5 Doch selbst der letzte Aspekt übersieht etwas Wichtiges in der Beziehung des Läufers zum Schmerz. Manchmal ist dieser selbst nämlich von instrumentellem Wert. Denn wäre das Laufen für uns von genauso hohem Wert, wenn es immer einfach wäre? Klar, auch ich hätte gerne unendliche Energie und würde sehr gerne für eine Stunde sprinten können, wenn mir danach wäre. Das wäre eine ziemlich tolle

Aufgabe:

Erläutern Sie, wie Kelly die Beziehung zwischen Leben und Sport betrachtet. Vergleichen Sie das mit Ihrer Lebensphilosophie.

Superheldenkraft. Aber etwas Wichtiges ginge dabei verloren: Das Laufen wäre dann keine Herausforderung mehr. Das Schwierige am Laufen ist also offenbar Teil seines Wertes. 10

Das liegt unter anderem daran, dass die Erfahrung von Schmerz und Anstrengung für die Ausbildung der hervorragendsten Tugenden notwendig ist. Man kann nicht mutig sein, wenn es nichts zu fürchten gibt. Man kann nicht großzügig sein, wenn niemand dieser Großzügigkeit bedarf. Es läge kein Wert in der Mäßigung, wenn es nicht Vergnügungen gäbe, auf die man verzichten müsste (wobei ein verpasstes Vergnügen nach hedonistischen Maßstäben auch eine Form von Leid darstellen kann). Das Laufen formt den Charakter, weil es schwierig ist und weil viele seiner Werte ohne die Existenz von Widerständen weder ausgebildet noch bewiesen werden könnten. 15 20 25

Außerdem sollten wir nicht vergessen, dass auch im Erringen dieser Werte ein Vergnügen liegt. Paradoxerweise war ein nicht unwesentlicher Teil der Freude, die ich am Gipfel empfand, den Qualen geschuldet, die ich auf dem Weg nach oben erduldet hatte – also der Tatsache, dass ich etwas Schwieriges erreicht hatte. Und genau das würde bei einem schmerzfreien Laufen verloren gehen: Berggipfel wären dann genauso leicht bezwingbar wie Treppenstufen, und mit dem Erklimmen von Treppenstufen lässt es sich nicht besonders gut angeben. 30 35

Chris Kelly (2015), Der Schmerz des Läufers. In: Michael W. Austin & Peter Reichenbach (Hg.). *Die Philosophie des Laufens* (135–149), Hamburg: Mairisch, 141 f.

M 6 Keine Lust

Doch sosehr mir der Langstreckenlauf auch liegt, es gibt immer Tage, an denen ich träge und schwerfällig bin und keine Lust habe. Eigentlich sogar viele. Dann denke ich mir alle möglichen Ausreden aus, um mich zu drücken. Kurz nachdem der Olympialäufer Toshihiko Seko sich aus dem aktiven Sport zurückgezogen hatte und Trainer des S&B-Teams geworden war, machte ich ein Interview mit ihm, bei dem ich ihn fragte: »Kommt es bei einem Läufer Ihres Niveaus auch vor, dass Sie keine Lust haben und lieber zu Hause im Bett bleiben würden?« Herrn Sekos Gedanken standen ihm ins Gesicht geschrieben, und in einem Ton, dem man anhörte, für wie blöd er meine Frage hielt, sagte er: »Selbstverständlich. Andauernd.«

Heute ist mir klar, wie überflüssig diese Frage war. Nein, eigentlich wusste ich es schon damals, aber ich wollte es aus dem Mund von Toshihiko Seko hören. Ich wollte hören, dass wir das Gleiche empfanden, obwohl zwischen uns in Hinblick auf Kraft, Kondition und Motivation ein himmelweiter Unterschied bestand, wenn wir morgens unsere Laufschuhe schnürten. Sekos Antwort erleichterte mich damals unheimlich. Ah, dachte ich, eigentlich sind wir doch alle gleich.

Gestatten Sie mir eine persönliche Bemerkung: Immer, wenn ich keine Lust habe zu rennen, sage ich mir: Du kannst deinen Lebensunterhalt als Schriftsteller verdienen, zu Hause und zu Zeiten, zu denen es dir beliebt, und musst dich nicht morgens und abends in volle Pendlerzüge quetschen und an langweiligen Besprechungen teilnehmen. Weißt du eigentlich, was



Clem Onojeghwo / Unsplash

für ein Glück du hast? (Oh doch, das weiß ich.) Im Vergleich dazu ist es ja nun gar nichts, mal ein Stündchen durch die Nachbarschaft zu laufen. Wenn ich mir die überfüllten Züge und die Konferenzen vorstelle, bin ich sofort wieder motiviert, schnüre meine Laufschuhe und laufe ziemlich unbekümmert los. »Wenn ich nicht mal das hinkriege, geschieht's mir recht«, denke ich. Natürlich weiß ich genau, dass viele Leute einen vollen Zug und unzählige Besprechungen jederzeit einer Stunde Laufen am Tag vorziehen würden.

Ich war also dreiunddreißig, als ich mit dem Laufen anfang. Noch recht jung, aber kein Jüngling mehr. Das Alter, in dem Jesus starb. Oder Scott Fitzgeralds Niedergang begann. Vielleicht ist dieses Alter so etwas wie eine Wegscheide im Leben, denn zugleich begann damals, etwas verspätet, mein wahres Dasein als Schriftsteller.

Haruki Murakami (2010), Wovon ich rede, wenn ich vom Laufen rede (3. Aufl.), München: btb, 46 f.

Aufgaben:

- Schreiben Sie die Gründe auf, weshalb Murakami entgegen seiner Lustlosigkeit läuft.
- Nehmen Sie Stellung zu diesen Gründen und positionieren Sie sich dazu.
- Haben Sie Tricks gegen Langeweile und Lustlosigkeit? Sammeln Sie diese in der Klasse und schreiben Sie eine Ratgeber-Kurzmitteilung.
- Murakami betont das Alter, in dem er zu schreiben begann. Es ist dasselbe Alter, in dem Jesus gestorben und auferstanden ist. Befragen Sie Lehrerinnen und Lehrer über dieses Alter und was es besonders macht. Sammeln Sie diese Aspekte und charakterisieren Sie dieses Lebensalter aus Lehrerperspektive, Murakamis und aus Jesu Perspektive. Benennen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

M 7

Zum Laufen geboren

Die vierte und für Aristoteles wichtigste Erklärung von jeglichem Ding ist seine Zweckursache: sein Wozu. Die Formursache eines Dings sagt uns, was es ist. Die Stoffursache sagt uns, woraus es besteht. Die Wirkursache sagt uns, wer oder was es gemacht oder erzeugt hat. Die verbleibende Ursache, die Aristoteles die Zweckursache nennt, sagt uns, wozu es gemacht ist. Die Zweckursache von etwas ist sein Wozu. Die Zweckursache ist der Zweck einer Tätigkeit, der Grund, weshalb eine Tätigkeit ausgeführt wird.

Es könnte den Anschein haben, dass ich die Zweckursache des Laufens bereits erklärt habe. Ich laufe, um mein Haus und meinen Besitz vor den Zähnen von erst zwei, dann drei marodierenden Hunden zu schützen [Anmerkung: Es sind die Hunde des Autors, die alles zerstören, wenn sie nicht ausgelastet sind]. Das jedenfalls scheint der Zweck meines Laufens zu sein. Meine Meute und ihre zerstörerischen Neigungen liefern den Antrieb für mein Laufen; sie sind seine Wirkursache. Der Zweck des Laufes ist, sie so weit zu erschöpfen, dass sie es unterlassen, die wenigen Dinge aufzufressen, die ich tatsächlich noch besitze. Die Zweckursache beruht auf meinem Wunsch, meine verbliebenen Besitztümer zu schützen. Wären mir diese Besitztümer gleichgültig – wäre es mir also zum Beispiel gleichgültig, ob Brenin Löcher ins Sofa beißt (schon vorgekommen) oder ob Tess das Stromkabel des neuen Fernsehers durchbeißt (auch vorgekommen; zum Glück war es nicht eingestöpselt), und wäre es mir gleichgültig, ob Nina ein Loch in eine Trennwand beißt, das groß genug ist, dass sie hindurchpasst (auch vorgekommen, allerdings bin ich nicht sicher, ob die Beweise ausreichen, um Nina als Alleintäterin dafür verantwortlich zu machen – sie war einfach diejenige, die ich auf frischer Tat ertappte) – dann gäben mir die Neigungen der Meute keinen Grund zu laufen.



Das allerdings beschreibt nur die Zweckursache für mein Laufen, nicht die Zweckursache für das Laufen an sich. Andere Menschen werden andere Zweckursachen für ihr Laufen haben. Wie viele Leute wird es schließlich geben, die laufen, um eine Meute von Wölfen und Hunden davon abzuhalten, ihre Habseligkeiten aufzufressen? Manche laufen um ihrer Gesundheit willen, manche, um den Stress im Büro oder in der Familie abzubauen, wieder andere, weil sie gern unter Leuten sind, und noch andere laufen, weil sie gern an Wettläufen teilnehmen und dabei Me-

daillen sammeln. Und selbst wenn wir das Augenmerk nur auf mich richten, gilt die bestimmte Zweckursache, die ich genannt habe, nur für einen gewissen Abschnitt meines Lebens. Keine dieser Ursachen ist die Zweckursache des Laufens schlechthin – nur die meines Laufens zu einer bestimmten Zeit, Ihres Laufens zu einer bestimmten Zeit und so weiter.

Nachdem ich Fort Charles passiert habe, führt mein Weg nach links einen steilen Hügel hinauf. Das bedeutet ein paar hundert Meter anstrengenden Anstiegs. Im Schatten von Devil's Bastion kämpfe ich mich verbissen vorwärts und aufwärts. Aber das macht mir nichts. Ich biege nach links und laufe wieder Hügel ab, an einem Bauernhof und ein paar Häuschen vorbei, wobei ich das Gefälle nutze, um meine Muskeln zu dehnen und zu lockern. Ich hätte den Aufstieg fortsetzen können; er wäre bald darauf flacher geworden, und ich hätte zwei leichte Kilometer bis nach Hause vor mir gehabt. An manchen Tagen, wenn ich krank bin, nutze ich das vielleicht aus. Jetzt hingegen setze ich den Weg nach unten fort, bis wir am Fuß des Hügels nach links und dann nach rechts abbiegen, und damit komme ich zu einem gnadenlosen Teil des Laufes, der aber einer meiner Lieblingsabschnitte ist. Seitdem wir Fort Charles erreicht haben, freue ich mich

90 darauf; da hat das Adrenalin begonnen, durch mein Blut zu kreisen. Wir befinden uns am Fuß eines Hügels, der sich bis in die Ferne erstreckt, und er ist beängstigend steil; von hier unten sieht er mehr wie eine Wand aus als wie ein Hügel. Mein Ziel ist es, diesen Hügel hinaufzulaufen, so schnell ich kann. Ich darf nicht anhalten. Ich darf nicht aufgeben, ja, ich darf nicht einmal langsamer werden. Tue ich das, ist der Lauf ein Misserfolg. Ein unmögliches Ziel – aber manchmal sind das die besten.

100 Ich schaue nur auf meine Füße. Wenn ich den Kopf hebe, habe ich das Gefühl, ich falle gleich um. Die Steigung ist zuerst steil und wird dann noch steiler. Wenn ich das sehe, wenn ich sehe, wie weit ich noch laufen muss, wenn ich sehe, wie lange der Schmerz noch dauern wird, höre ich sofort auf, das weiß ich. 105 Meine Lungen fühlen sich an, als würden sie umgekrepelt, um den ganzen Sauerstoff aufzunehmen, den sie brauchen, um das Brennen in den Muskeln zu bekämpfen. Lauf weiter. Bis zum nächsten Schlagloch, und weiter bis zum übernächsten. Und dann, 110 endlich, kommt der schwerste Teil von allen. Ich erreiche den Gipfel, die Steigung lässt nach: geschafft! Nein, der schwerste Teil ist, jetzt weiterzulaufen, die Beine in Bewegung zu halten, während sich das Brennen der Milchsäure ausbreitet, bis sich zuletzt eine allgemeine Taubheit einstellt, die Beine in Bewegung zu halten, während meine Lungen wieder zu arbeiten 115 beginnen. Das ist der Moment, in dem die Übelkeit einsetzt, und sie ist schlimmer als alles, was ich bis dahin erlebt habe.

120 Manchmal – nicht oft, aber oft genug – muss ich mich übergeben, versuche aber trotzdem, dabei weiterzulaufen. Schließlich geht die Übelkeit vorbei, und ein warmes Gefühl des Triumphs durchflutet mich. Ich brülle, und die Meute um mich herum macht Luft-

sprünge. Und dann gewinnt der gemächliche Rhythmus des Laufes allmählich wieder die Oberhand. 125

Die Zeiten, da eine Anstrengung dieser Art tatsächlich einen Sinn gehabt hätte, sind lange vorbei. Ich spiele keine der Sportarten mehr, für die eine derartige Tortur etwas gebracht hätte. So ist der augenfälligste 130 Aspekt dieses Anstiegs seine schiere Zwecklosigkeit. Ich könnte den Hügel hinaufjoggen, ich könnte sogar gehen, der Meute wäre es einerlei. Doch ich stürme den Hügel hinauf. Hier ist ein erster Anhaltspunkt dafür, was die Zweckursache des Laufens ist, auch wenn 135 ich das damals noch nicht verstand – der wahre Zweck nicht meines Laufens oder Ihres Laufens, sondern des Laufens im Allgemeinen. Es ist nicht so, dass sich der Ansturm auf den Hügel grundsätzlich vom übrigen Lauf unterscheidet. Im Ansturm auf den Hügel wird 140 die Zweckursache des Laufens bloß besonders augenfällig. Ursprünglich hatte mich die Gefräßigkeit von einer, dann zwei und schließlich drei Wirkursachen zum Laufen genötigt. Doch das Laufen, zu dem ich genötigt wurde, hat seine ganz eigene Zweckursache, 145 sein eigenes Wozu.

Dort auf dem Hügel, halbtot, nach Luft japsend, von Krämpfen geschüttelt – in jenem Moment hätte ich nichts auf der Welt lieber tun mögen. Ich lief diesen Hügel aus einem einzigen Grund hinauf: um ihn hinaufzulaufen. Und das gibt den Hinweis auf die Zweckursache des Laufens. Sie und ich, wir mögen aus den unterschiedlichsten Gründen laufen, der Zweck des Laufens jedoch, seine Zweckursache, bleibt immer der gleiche. Das Laufen gehört zu der Sorte von menschlichen 150 Tätigkeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben. Der Zweck des Laufens wohnt dem Laufen inne. Und das, so sollte mir eines Tages klar werden, ist wichtig. 155

Mark Rowlands (2014), *Der Läufer und der Wolf*, Berlin: Rogner & Bernhard, 100–103.

Aufgaben:

1. Benennen Sie den Inhalt des Textes.
2. Stellen Sie den Verlauf des beschriebenen Laufs schematisch dar.
3. Vergleichen Sie den beschriebenen Lauf mit einem (erfundenen oder echten) Lebenslauf.
4. Vergleichen Sie die Zweckursache des Laufens mit derjenigen Ihres Lebens.

Religion, Sport und Resilienz – Möglichkeiten der Resilienzentwicklung im Unterricht

Christoph Knoblauch

Einleitung: Resilienz – Widerstandsfähigkeit gegen Stress(-oren)

Die Frage, wie Kinder – und auch Erwachsene – mit Rückschlägen und Krisen umgehen, ist für die Pädagogik schon immer ein spannendes und wichtiges Thema. Bei solchen kritischen Lebensereignissen kann es sich um unterschiedlichste Dinge handeln: das Erleben von Krieg, Naturkatastrophen, Krankheiten; das Erfahren von Armut, ungünstigen Familienverhältnissen und Vernachlässigung oder die Tatsache, dass man aufgrund bestimmter Merkmale in Kindergarten oder Schule diskriminiert wird.

Während manche Menschen Probleme scheinbar schnell und souverän lösen und sich auch durch Rückschläge nicht aus der Bahn werfen lassen, scheinen andere sehr viel Zeit zu benötigen, um Krisen zu bewältigen und erneut Fuß zu fassen. Kinder und Erwachsene gehen unterschiedlich mit Problemen um und das hat vielfältige Gründe, die sehr unterschiedlich bewertet werden.

Die Fähigkeit, Krisen zu bewältigen und sie durch eigene Ressourcen als Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen, wird dabei meist als Resilienz bezeichnet.

Resilienz wird häufig zusammengefasst als »die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken« (Wustmann, 2004, S. 18).

Ein resilientes Kind, so wird es meist in der Pädagogik besprochen, kann beim Auftreten von Schwierigkeiten auf ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zurückgreifen und erhält sich eine optimistische Zuversicht.

Wenn ein Kind andererseits bereits einfache Aufgaben und Probleme als unüberwindbare Hindernisse betrachtet und kein Vertrauen in die Wirksamkeit seiner Handlungen hat, scheint es ihm an Resilienz zu mangeln.

Doch trotz dieser Annahmen können weder Entwicklungspsychologie noch Pädagogik die Frage, was Kinder stark macht, mit Sicherheit beantworten. In der

aktuellen Forschung finden sich aber durchaus Hinweise, wie Kinder darin unterstützt werden können kritische Lebensereignisse selbstbewusst und problemorientiert anzugehen.

Der Begriff Resilienz ist dabei allerdings auch mit dem nötigen Abstand zu betrachten: Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beanspruchen für sich, wesentlich zur Entwicklung von Resilienz beizutragen. Resilienz ist zu einem pädagogischen Thema geworden, das höchstes gesellschaftliches und politisches Interesse generiert hat: Der Wunsch Kinder mit Fähigkeiten auszustatten, die sie für kommende Krisen rüsten, ist nachvollziehbar groß, Behauptungen der unterschiedlichsten Disziplinen zum Thema sind aber nicht nur unkritisch zu betrachten (Knoblauch, 2017).

In diesem Modul wird das Thema Resilienz praktisch in Hinblick auf frühe Bildung, Elementarbildung, Sonderpädagogik und Sekundarstufe entwickelt – ganz konkrete Materialien und Impulse für die Praxis sollen Möglichkeiten für den Unterricht und den Schulalltag erschließen und das Thema Resilienz praktisch entwickeln. Gleichzeitig wird es unter den Perspektiven Religion und Sport diskutiert.

Risiko- und Schutzfaktoren – wichtige Weichenstellungen durch Bildung

Für lange Zeit wurden in der Diskussion von Resilienz fast ausschließlich die Risikofaktoren besprochen, um diese gegebenenfalls ausschalten zu können. Risiken, die sich negativ auf die kindliche (und menschliche) Entwicklung auswirken, wurden dabei in zwei Hauptgruppen unterteilt: (1) kindbezogene Risikofaktoren (Vulnerabilitätsfaktoren) und Risikofaktoren aus der Umwelt (Stressoren).

1. Vulnerabilitätsfaktoren

- Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt)
- Genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalien)
- Chronische Erkrankungen (z. B. Asthma)

- Schwierige Temperamentsmerkmale
- Unsichere Bindungsorganisation
- Geringe kognitive Fertigkeiten
- Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

2. Risikofaktoren

- Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut
- Psychische Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern
- Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)
- Häufige Umzüge

Diese beiden Listen zeigen nur einige Beispiele von vielen Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren (vgl. Wustmann, 2004, S. 38). Wie stark ein Kind von diesen Faktoren betroffen ist, hängt dabei natürlich davon ab, wie viele Faktoren und wie lange diese auf das Kind einwirken.

In der aktuelleren Diskussion werden nun seit einigen Jahren gleichzeitig auch Schutzfaktoren diskutiert, die Kindern dabei helfen mit den Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren umzugehen – eine größere Widerstandsfähigkeit zu entwickeln. Diese Schutzfaktoren werden als (1) personale, (2) familiäre und (3) soziale Ressourcen bezeichnet:

1. Personale Ressourcen

- Kognitive Fähigkeiten
- Positive Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeitserwartungen
- Soziale Kompetenzen
- Aktive Bewältigungsstrategien
- Kreativität und Fantasie

2. Familiäre Ressourcen

- Stabile Bindung zu mindestens einer Bezugsperson
- Emotional warmes aber auch klar strukturiertes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil)
- Positive Beziehungen zu Geschwistern
- Merkmale der Eltern

3. Soziale Ressourcen

- Soziale Unterstützung
- Qualität der Bildungsinstitution
- Soziale Modelle

Die Risikofaktoren und die Schutzfaktoren sind in Hinblick auf Resilienz immer gemeinsam zu betrachten. Angepasst an Lebenssituation und Anforderungen ist darauf zu achten, die Schutzfaktoren beim Kind selbst, in seiner Familie oder seinem Umfeld näher zu betrachten und zu stabilisieren. Bildungsinstitutionen haben die Möglichkeit die Schutzfaktoren zu stärken, indem diese verschiedenen Systeme reflektiert werden.

Dazu gibt es im Internet Tipps:

<http://resilienz-freiburg.de/index.php/was-ist-resilienz> (Zugriff 16.10.2020).



Kompetenzen in der Reflexion

Vor diesem Hintergrund zeigen sich Bildungsinstitutionen aller Art als ideale Förderpartnerinnen von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen jeglichen Alters. Kindergarten und Schule können Kinder stark machen, wenn sie mögliche Risikofaktoren erkennen und eventuell abmildern können und gleichzeitig versuchen die Schutzfaktoren zu fördern. Den Fächern Religion und Sport kann hierbei eine zentrale Aufgabe zukommen, da sie Kindern vielfältige Möglichkeiten bieten sich selbst zu erleben, zu hinterfragen und auszuprobieren. Im Religions- und im Sportunterricht können Kinder eigene Stärken besonders eindrucksvoll erleben: Sie können ihre Selbstwahrnehmung unter positiven Gesichtspunkten verbessern, sie können ihre Selbstwirksamkeit spüren, sie können durch vielfältige Interaktion ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln, sie können Bewältigungsstrategien erlernen und sie können kreativ an verschiedensten Aufgaben arbeiten.

Die Fächer bzw. Bildungsbereiche Sport und Religion können in diesem Kontext als besondere Fördermöglichkeit in unterschiedlichen Altersbereichen besprochen werden – drei Beispiele:

Kindheitspädagogik (Kindergarten und Grundschule):

Positive Ausblicke, Erlebnisse und Erfahrungen sowie die Hoffnung auf ein gutes Leben können Kindern Halt geben und sie im Umgang mit kritischen Lebensereignissen stärken. Religiöse Perspektiven und Überzeugungen können in diesem Zusammenhang Rück-

halt und Perspektive geben. Sport kann dazu beitragen, dass Kinder einen viel größeren Raum wahrnehmen, ihre Handlungskreise erweitern und die Welt und sich selbst neu wahrnehmen.

Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung):

Die Aufgaben des Förderschwerpunkts fokussieren explizit Bildungsbereiche, die in den Fächern Religion und Sport eine ganz besondere Rolle spielen: Identität und Selbststeuerung, Alltagsbewältigung, Umgang mit anderen, Leben in der Gesellschaft und andere. Dabei wird besonders betont, dass der Förderschwerpunkt Schülerinnen und Schüler beim Aufbau und der Pflege sozialer Netzwerke unterstützt. Dabei können Religions- und Sportunterricht als geschützte Räume fungieren, die Möglichkeiten anbieten Grundfertigkeiten für die Teilnahme am außerschulischen Sport und weiteren kulturellen Aktivitäten zu erwerben. Der Förderschwerpunkt zeigt sich dabei stark ressourcenorientiert – die Schülerinnen und Schüler und ihre Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010).

Sekundarstufe 2:

In beiden Fächern sind hier besonders Möglichkeiten zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen verankert. Sport und Religion können eigene Begabungen und Fähigkeiten mit der Frage nach Wertvorstellungen und einer sinnvollen Lebensgestaltung in Beziehung setzen. Glück und Leid, Erfolg und Misserfolg können in vielfältigen Zusammenhängen reflektiert werden, Vertrauen und Hoffnung sowie eigene Stärken und Schwächen spielen in den verschiedenen Themen der Fächer stets eine Rolle. Dabei werden in beiden Fächern auch Handlungsstrategien zum Umgang mit Ärger und Stress thematisiert – Anspannung, Entspannung, Selbstwahrnehmung und Selbstregulation können gefördert werden. Dazu kommen vielfältige Beziehungssituationen, die konkret erlebt und gemeinschaftlich wie individuell reflektiert werden können.

Möglicher Ablauf

Der Begriff Resilienz ist als Querschnittsthema und -aufgabe der Fächer Sport und Religion zu verstehen. Beide Fächer können – isoliert und in Kooperation – wesentliche Beiträge leisten, um die Entwicklung von Resilienz bei Kindern aller Altersstufen zu fördern.

Dieses Modul verfolgt dementsprechend folgende Ziele:

- Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen für das Thema Resilienz in Zusammenhang mit Bildung.
- Reflexion von Entwicklungsmöglichkeiten der Thematik Resilienz in den Fächern Sport und Religion.
- Aufzeigen und Reflektieren konkreter Inhalte und Anknüpfungspunkte für die Fächer Sport und Religion.
- Vorstellung konkreter Materialien, die in unterschiedlichen Altersstufen und Bildungskontexten eingesetzt werden können.

Die Materialien eröffnen daher inhaltliche Anknüpfungspunkte mit hohem Identifikationspotenzial und Aufforderungscharakter für Lehrende und Lernende und berücksichtigen dabei die sehr vielfältigen Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit diesem elementar bedeutsamen und stark interdisziplinären Thema. Die Materialien beziehen sich somit auf bekannte und gut erfassbare Situationen, auf deren Basis unterschiedliche Kompetenzbereiche und -niveaus angesprochen werden.

Die Materialien dieses Moduls sind nicht notwendigerweise als laufende Abfolge angelegt, sondern bieten einen Fundus an, der je nach Altersstufe, Situation und Kompetenzniveau individuell eingesetzt werden kann.

Gleichzeitig kann das gesamte Modul aber auch in der Reihenfolge M1–M5 bearbeitet werden und über einen längeren Zeitraum mit verschiedenen Unterrichtsthemen und -einheiten verknüpft werden. In diesem Fall bietet das Modul einen roten Faden an, der wiederholt aufgenommen werden kann und der die Thematik Resilienz immer wieder aufs Neue ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler bringt – Resilienz wird damit zu einem festen Baustein im Unterricht und in der Lebenswirklichkeit der Lehrenden und Lernenden.

Die Aufgaben des Moduls sind so angelegt, dass (1) das Material vorgestellt wird, (2) weitere Bezüge zum Material und zur Situation hergestellt werden, (3) konkrete und (4) abstraktere Aufgaben eingespielt werden. Die Materialien bieten dabei unterschiedliche Komplexitätsstufen an und ermöglichen somit eine Differenzierung innerhalb der Gruppe bzw. in Hinblick auf unterschiedliche Altersstufen und Schularten.

Materialien

M1, Blitzlichter und Reflexionsimpulse für Lehrende und Lernende, greift die Tatsache auf, dass das Thema Resilienz vielfältig Anknüpfungspunkte für Lehrende

und Lernende bietet. In einem ersten Schritt eröffnet dieses Material Reflexionsmöglichkeiten auf beiden Seiten, um die folgenden Materialien vorzubereiten. Die eigene Person, das Schulteam, die Klasse, das Umfeld der Schülerinnen und Schüler und natürlich die Lernenden selbst können hier auf kreative und offene Weise unter der Perspektive Resilienz reflektiert werden. Dabei kann das Material allein, mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder mit Kolleginnen und Kollegen besprochen werden – in der gemeinsamen Reflexion und Diskussion können neue Aspekte kennengelernt werden.

M1 bietet sich auch als eine Art »mitlaufender Anfang« an, der im Zusammenspiel mit M2–M5 immer wieder in den Lernprozess eingebracht werden kann.

M2, *Stabilität und Hoffnung: Skistar Thomas Dreßen* macht den abstrakten Begriff der Resilienz an einem Beispiel konkret. Rückschläge und Probleme müssen nicht zu Misserfolg führen. Anhand der Geschichte von Thomas Dreßen werden Risiko- und Schutzfaktoren konkretisiert und durch verschiedene Methoden reflektiert. Variationsmöglichkeiten für unterschiedliche Schularten und Altersstufen liefern weitere Möglichkeiten, um das Material vielfältig einsetzen zu können und für den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln.

M3, *Ich bin gut!*, stellt das Individuum in den Vordergrund. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen erkennen dürfen, was sie gut können. Die Innenperspektive – die hier von anderen (mit-)angeregt wird – soll gestärkt werden, und zwar unter der zentralen Fragestellung: Was kann ich gut? Dazu werden verschiedenen Methoden für Selbst- und Gruppenreflexion vorgestellt und für die unterschiedlichen Altersstufen und Schularten konkretisiert.

M4, *Die Mannschaft*, stellt den Beziehungsaspekt von Resilienz heraus. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden unter anderem durch soziale Ressourcen gestärkt – die Schulklasse oder die Kindergarten-Gruppe kann eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Resilienz spielen. Wie in einer Sportmannschaft kann es auch in einer Gruppe darum gehen andere zu motivieren und zu stärken – dies geschieht am besten, wenn man sich und anderen klarmacht, was man gemeinsam schaffen kann! Dieses Material unterstützt dabei individuelle Stärken zu betonen und das Gemeinschaftsgefühl einer Klasse oder Gruppe zu stärken. Als Beispiel dient das Sozialgefüge einer Sportmannschaft.

M5, *Nalani Buob: Stark sein und noch stärker werden!*, diskutiert Hindernisse, Beschränkungen, Anlagen, Behinderungen – vieles erscheint uns als Problem und als Schwachheit. Das Beispiel von Nalani Buob zeigt einen anderen Blick auf den Begriff und das Verständnis von Behinderung. Modelle aus der Sportwissenschaft und anderen Sozialwissenschaften diskutieren »Veranlagung« als nur eine von vielen Merkmalen, die zu (sportlichem) Erfolg beitragen – vieles können wir verändern und trainieren. Nalani Buob zeigt: Man kann stark sein und stärker werden – auch wenn es nicht immer einfach ist.

Literatur

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010), Bildungsplan 2010: Schule für Erziehungshilfe.

Knoblauch, Christoph (2017), *Starke Jungen, starke Mädchen – was Kinder stark macht*. In: Religion und Ethik (48).

Wustmann, Corina (2008), *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. 2. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Scriptor.

M 1

Blitzlichter und Reflexionsimpulse für Lehrende und Lernende



Michi-Nordlicht / Pixabay

Die Thematik Resilienz bedarf zunächst einer Reflexion, damit grundlegende Themen, Inhalte, Verknüpfungen und konkrete Bildungsangebote gut vorbereitet und passend eingebunden werden können – das Licht einer grundlegenden Reflexion soll angeknüpft werden, damit das Licht des Individuums später scheinen kann.

Erste Reflexion – individuell:

Diese Impulse sind als persönliche Gedanken zu verstehen, die eine Beschäftigung im Team oder in der Klasse vorbereiten können. Dabei gilt natürlich: Jede(r) teilt nur so viel mit den anderen, wie für sie/ihn persönlich in Ordnung ist.

Resilienz zeigt sich in der bisherigen Betrachtung und im wissenschaftlichen Diskurs als ein Thema, das alle Menschen angeht und unbedingt in Bildungskontexten zu reflektieren ist. Die Fächer bzw. Bildungsbereiche Sport und Religion können beim Thema Resilienz eine ganz besonders wichtige Rolle einnehmen. Für pädagogische Fachkräfte und Religions- bzw. Sportlehrkräfte in unterschiedlichen Bildungssystemen ist es wichtig und lohnenswert sich dieses Themas anzunehmen – individuell und im Team. Für Lernende aller Altersstufen und Schultypen ist Resilienz ein Querschnitts- und Lebensthema, das zunächst einmal ins Bewusstsein gerufen werden muss. Dazu ist es hilfreich einige ganz grundsätzliche Fragen zu reflektieren und diese auch im Team oder der Klasse zu besprechen.

Zweite Reflexion im Rahmen einer möglichen Teamsitzung oder im Klassengespräch:

Die Teamreflexion bzw. das Klassengespräch sollen vor allen Dingen dazu führen, dass der Begriff »Resilienz« von allen gemeinsam besprochen wird und somit auch unterschiedliche Auffassungen und Schwerpunktsetzungen deutlich werden. Das Team bzw. die Klasse muss in diesem Prozess keine Definition des Begriffs erarbeiten – diese ist nämlich auch im wissenschaftlichen Diskurs umstritten –, sondern sollte vielmehr persönliche Vorstellungen einbringen. Darüber hinaus sollte der Begriff in Hinblick auf strukturelle, organisatorische und ganz konkret praktische Momente in der Einrichtung und in der Klasse gedacht werden.

Hinweise und Aufgaben zu M 1

Lehrende – individuell:

- Was verstehe ich persönlich unter »Resilienz«?
- Wann und in welcher Form ist mir der Begriff bereits begegnet?
- Kann ich Momente aus der alltäglichen Praxis finden, die ich mit dem Begriff Resilienz verbinde?
- Welche Punkte des Risiko- und Schutzfaktorenkonzepts finde ich besonders wichtig?
- Warum ist das der Fall?
- Würde ich mich persönlich als resilient bezeichnen oder eher nicht?
- Welche Gründe finde ich für meine Einschätzung?
- Wie schätze ich meine Klassen ein?
- Fallen mir bestimmte Schülerinnen oder Schüler besonders auf, wenn es um den Begriff Resilienz geht? Warum ist das so?

Lehrende als Team:

- Wie verstehen wir – als Team – den Begriff »Resilienz«?
(Dazu kann beispielsweise ein gemeinsames Wandposter erstellt werden, das durch das Anheften von Notizen entsteht.)
- Gibt es besondere Momente in unserer Einrichtung in denen der Begriff wichtig ist?
(An dieser Stelle könnten Erfahrungen aus der Praxis vorgetragen und gesichert werden.)
- Finden sich Resilienz oder verwandte Themen in unserer Konzeption/in unserer Einrichtung?
(Hier könnte vorab die Aufgabe vergeben werden die Konzeption der Einrichtung in Hinblick auf das Thema Resilienz zu lesen.)
- Haben wir bereits Unterstützung zu diesem Thema erhalten? (Broschüren, Trägerinformationen, Fortbildungen ...). Welche Art von Unterstützung wünschen wir uns?
- Welche Rolle spielt Resilienz in den Kooperationen unserer Einrichtung?
(Träger, Eltern, soziales Nahfeld ...)

Lernende – individuell

Kindheitspädagogik (Kindergarten und Grundschule)
Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

- Bin ich stark (nicht nur körperlich!) oder eher nicht?
- Welche Gründe finde ich für meine Einschätzung?
- Warum bin ich stark?
- Was macht mich stark?
- Es geht mir mal nicht so gut – was kann ich tun?
- Die Klasse/meine Gruppe kann für mich da sein – wie gibt sie mir Kraft?
- ... und die anderen: Wie schätze ich meine Klasse/meine Gruppe ein?
- Fallen mir bestimmte Kinder ein, die mir besonders helfen – die mich stark machen?
- Gibt es Erwachsene, die mir eine besondere Hilfe/Stütze sind?
- Wem kann ich mich mitteilen? Wer hört mir zu?

Sekundarstufe 2

- Wie würde ich den Begriff »Resilienz« beschreiben?
- Wann und in welcher Form ist mir der Begriff bereits begegnet?
- Kann ich Momente aus meinem Leben finden, die ich mit dem Begriff »Resilienz« verbinde?
- Was macht mich schwach? Was macht mich stark?
- Würde ich mich persönlich als resilient bezeichnen oder eher nicht?
- Welche Gründe finde ich für meine Einschätzung?
- Wie schätze ich meine Klassen ein?
- Fallen mir bestimmte Menschen besonders auf, wenn es um den Begriff Resilienz geht?
Warum ist das so?

Lernende – als Team

- Was macht uns stark?
(Dazu kann beispielsweise ein gemeinsames Wandposter erstellt werden, das durch das Anheften von Notizen entsteht, oder es werden Kieselsteine zusammengetragen, die Antworten auf die Frage enthalten.)
- Gibt es besondere Momente in unserer Gruppe oder Klasse, in denen der Begriff wichtig ist?
(An dieser Stelle könnten Erfahrungen gesammelt und gesichert werden.)
- Haben wir bereits etwas zu dem Thema/den Fragen gemacht? Was würden wir gerne machen?
(Ideensammlung)
- Wer kann uns bei den Fragen helfen?
(Pädagoginnen und Pädagogen, Vereine, Eltern, Pflegheime, Sozialstationen ...)

M 2

Stabilität und Hoffnung: Skistar Thomas Dreßen und Resilienz



Sieg und Niederlage, Freude und Trauer, Beziehung und Verlust – diese Zusammenhänge waren für Thomas Dreßen schon immer eine feste Konstante in seinem Leben. Aber Rückschläge sind für ihn zu etwas geworden, das neue Kraft geben kann. 20

Momente und Phasen, die schwer sind und die uns herausfordern, können Kraft für Neues geben – oder wie Thomas Dreßen sagt: Manches Training und manches Rennen war »einfach scheiße«. Trotzdem hatte er immer eine Motivation: »Aber ich hab' weitergemacht. Für ihn.« 25

Es hat 39 Jahre lange gedauert, bis wieder ein deutscher Skirennläufer das legendäre Abfahrtsrennen »Die Streif« gewonnen hat. Am 20.01.2018 gewann der Skirennläufer Thomas Dreßen das Rennen in Kitzbühel vor ca. 47.000 Zuschauern – eines der größten Skirennen der Welt. 5

Thomas Dreßen wirkt im Moment des Sieges wie der glücklichste Mensch der Welt – doch natürlich hat auch er einen Weg hinter sich, der nicht immer einfach war. 10

Ganz im Gegenteil:

Im Alter von elf Jahren verlor der Sieger der Streif seinen Vater bei einem tragischen Seilbahnunfall – ein Ereignis, das ihn seitdem beschäftigt und das er ganz bewusst im Gedächtnis behalten möchte. 15

Katharina Bromberger (13.03.2018), Kitzbühels Überraschungssieger Dreßen: Ein Leben mit dem Schicksalsschlag, <https://www.merkur.de/sport/wintersport/kitzbuehels-ueberraschungssieger-thomas-dressen-ein-leben-mit-schicksalsschlag-7738437.html> (Zugriff 20.01.2018), merkur.de.

Der Tod seines Vaters ist für Thomas Dreßen nicht nur Trauer und Verzweiflung, sondern auch wichtige Erinnerung und Ansporn: »Ich weiß, dass mein Vater immer zuschaut, wenn ich fahre.« 30

Gleichzeitig betont Thomas Dreßen immer wieder, dass seine Mutter für ihn zur wichtigsten Stütze geworden ist – die Tatsache, dass er sich immer auf sie verlassen konnte, hat ihm in allen Situationen geholfen.



Im Internet findest du viele Berichte und Videos zur Geschichte von Thomas Dreßen und dem Skirennen »Die Streif«.

Hinweise und Aufgaben zu M2

1. Die Geschichte erzählen:

Die Geschichte von Thomas Dreßen wird vorgetragen.

Dabei können immer wieder Fragen zu möglichen Vorerfahrungen gestellt werden:

- Macht ihr denn auch Sport?
- Ist Sport immer schön? Wenn ja, erzählt doch mal warum! Wenn nein, warum nicht?
- Ist Sport manchmal auch anstrengend? Wenn ja, warum machen wir trotzdem Sport?
- Wie geht es uns nach dem Sport?
- Strengen euch Dinge auch manchmal ganz besonders an? Welche Dinge findet ihr denn anstrengend?
- Warum machen wir weiter, auch wenn uns Dinge anstrengen?
- Was gibt uns Kraft?
- Wer hilft uns weiter?

2. Nachdenken und Austauschen:

Nun werden Fragen reflektiert, die die Geschichte aufnehmen und weiterdenken:

- Was hat Thomas eigentlich gewonnen?
- Hat er einfach Glück gehabt? Ist Thomas einfach ein Glückspilz?
- Was hat ihm geholfen? Woher nimmt er seine Kraft und Motivation?
- Wo könnte sein Vater jetzt sein? Was sagt Thomas?
- Woran glaubt er vielleicht?
- Warum ist er ein so guter Rennfahrer geworden?

3. Der Kraftberg:

Im Sitzkreis bekommen alle nun jeweils einen Kieselstein.

Aufgabe: Was gibt mir Kraft?

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die möchten, dürfen ihren Kieselstein in die Mitte legen und sagen, was ihnen Kraft gibt – so entsteht ein ganzer »Kraftberg«.

4. Post für Thomas:

Die Kinder können nun Bilder von/für Thomas Dreßen malen. Die gesammelten Bilder werden von den Pädagoginnen und Pädagogen gesammelt und ausgestellt. Eine Bildwand entsteht und kann für einige Wochen Ausgangspunkt für weitere Gespräche (für Kinder, Lehrende und Eltern!) werden. Anschließend werden die Bilder abgehängt und an Thomas Dreßen geschickt – vielleicht antwortet er ja ...

Variationsmöglichkeiten:

Kindheitspädagogik (Kindergarten und Grundschule)

1. Die Geschichte von Thomas Dreßen sollte in elementarisierter Form – an die jeweilige Gruppe angepasst – vorgetragen werden. Fragen und Erörterungen können zu jedem Zeitpunkt der Geschichte aufgenommen werden.
 2. Die Antworten der Kinder können notiert und später nochmal gesammelt vorgetragen werden. Eine Wiederholung über mehrere Tage hinweg bietet sich an, damit das Thema bei den Kindern wachsen kann.
 3. Die Steine können individuell gestaltet und später wieder an die Kinder zurückgegeben werden.
- Zusätzliche Aspekte:*
Wir geben uns gegenseitig Kraft und wir sind gemeinsam stark.
Meine persönlichen Kräfte habe ich jetzt in dem Stein bei mir.
4. Wir schreiben gemeinsam einen Brief an Thomas: Fragen und Wünsche der Kinder werden gesammelt und fließen in einen Brief ein. Gemeinsam wird der Brief »gebunden« und zur Post gebracht. Dies ist ein konstruktiver gemeinsamer Prozess – auch wenn Thomas nicht antworten sollte.

Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Das Material kann in Hinblick auf die vier Zugangs- und Aneignungsformen basal-perzeptiv/konkret-handelnd/anschaulich-modellhaft/begrifflich-abstrakt entwickelt werden.

Basal-perzeptiv:

Lernen durch Wahrnehmen kann geschehen, indem die Geschichte von Thomas Dreßen beispielsweise im Video oder durch weitere Bilder visualisiert wird. Auch die Geräusche einer Skiabfahrt oder der Radiokommentar zu einem Skirennen können die Geschichte lebendig werden lassen. Das Erfühlen einer Skikante (scharf!) und von Schnee (oder gemahlenem Eis/weich!) können ebenfalls unterstützend wirken.

Konkret-handelnd:

Wie fühlt sich eine Abfahrtschocke an? Wir probieren es aus! Was macht Geschwindigkeit mit uns? Denken wir darüber nach und erfahren es durch Rennen und Rollen im Gras.

Anschaulich-modellhaft:

Wir veranschaulichen Abfahrt/Zieleinlauf und Siegerehrung durch Standbilder und kommentieren diese als Reporter.

Abstrakt-begrifflich:

Die Schülerinnen und Schüler erfinden ein Interview mit Thomas Dreßen und interviewen sich anschließend selbst zu einer sportlichen Erfahrung. Daraus können Zeitungsberichte entstehen, die in verschiedenen Fächern neue Schwerpunkte bekommen und weiterverwendet werden.

Sekundarstufe 2

Als Vertiefungen können Interviews mit anderen Schülerinnen und Schülern über sportliche Erfahrungen und verwandte Themen geführt werden. Aus den Interviews kann eine »Sportzeitung« der Klasse entstehen, die mit anderen geteilt wird.

M 3 Ich bin gut!

Menschen werden stark, wenn sie ihre Stärken erkennen.

*Das kann ich gut –
Bildbetrachtungen als Impuls!*



David Wagner / Pixabay



Sasin Tipchai / Pixabay



Hanne Hasu / Pixabay



Sylvia Aptacy / Pixabay



Ulrike Mai auf Pixabay

Hinweise und Aufgaben zu M3

Einleitender Text:

Wir alle können manche Dinge gut und andere Dinge weniger gut. Unser Körper kann sich bewegen – manchmal etwas langsam und umständlich, teilweise auch nicht so, wie wir das gerne hätten. Aber manchmal eben auch geschmeidig und geschickt, genauso, wie wir das möchten!

Durch Bewegung lernen wir unseren Körper kennen – wir erfahren neue Möglichkeiten und erkennen manche Grenzen.

Die Kinder auf diesen Bildern können ganz verschiedene Bewegungen gut – teilweise komplexe Dinge (Fahrradfahren), teilweise eher leichte Dinge (greifen, stehen, hüpfen).

Ihr dürft diese verschiedenen Bewegungen nun in Ruhe für euch selbst betrachten.

Aufgabe: Denke in Ruhe über folgende Fragen nach:

- Wann habe ich mich das letzte Mal »bewegt«?
- Auf den Bildern sehe ich viele Bewegungen? Welche kenne ich? Welche beherrsche ich?
- Bei welcher Bewegung bzw. mit welcher Person würde ich am liebsten mitmachen?
- Habe ich Erfahrungen mit den Bewegungen in diesem Bild? Wenn ja, welche? Wenn nein – möchte ich das lernen?
- Welche der Bewegungen ist am schwierigsten/einfachsten? Warum glaube ich, dass dies so ist?
- Welche sportlichen Bewegungen beherrsche ich gut? Was kann ich gut? (Tanzen, Springen, Schwimmen, Rennen, Ballspielen ...)
- Welche Bewegungen kann ich allein gut und bei welchen Bewegungen brauche ich andere?

Variationsmöglichkeiten:

Kindheitspädagogik (Kindergarten und Grundschule)

1. Die Fragen sollten in elementarisierter und altersangepasster Sprache formuliert werden.
2. Antworten können direkt und assoziativ geäußert werden – die pädagogische Fachkraft kann die Antworten dann sammeln und mit den Kindern nachbesprechen.
3. Die Bilder können kopiert und ausgeschnitten werden, damit die Kinder damit leichter arbeiten können.
4. Bilder von Bewegungen können selbst gestaltet werden.
5. Die Kinder dürfen Bewegungen, die sie besonders gut können, vorführen – dafür gibt es immer Applaus!

Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Fragen sollten in elementarisierter und altersangepasster Sprache formuliert werden. 2. Antworten können direkt und assoziativ geäußert werden, eine Diskussion in Kleingruppen kann organisiert werden. 3. Die Bilder können an die Wand geheftet werden und die Schülerinnen und Schüler ordnen sich den Bildern dann unter bestimmten Fragestellungen zu. | <p>Die Lehrerin oder der Lehrer interviewt dann die Gruppen zu ihrer Zuordnung.
Z. B.: Welches Bild gefällt dir am besten? Stell dich dazu.
Warum hast du dich genau zu diesem Bild gestellt?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Bilder von Bewegungen können selbst gestaltet und dann vorgestellt werden – eventuell auch mit einer Vorführung. |
|---|---|

Sekundarstufe 2

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren ihre Reflexionen in Kleingruppen. 2. Weitere Sportarten und Bewegungen werden besprochen und vorgestellt. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Schülerinnen und Schüler demonstrieren etwas, das sie besonders gut können. 4. Expertinnen/Experten einer bestimmten Bewegung werden – je nach Interesse der Gruppe – vorgestellt (z. B. die Turnerin Simone Biles). |
|--|--|

WICHTIGER HINWEIS:

Das Vorführen von (sportlichen) Bewegungen im Unterricht bedarf eines starken Vertrauens seitens der vorführenden Schülerinnen und Schülern in die Klasse und die Lehrkraft. Wer etwas vorführt, geht ein Risiko ein – die Bewegung könnte komisch aussehen oder nicht gelingen, andere könnten kritisch sein oder sich sogar lustig machen. Vorab muss also eine wertschätzende Atmosphäre mit klaren Regeln geschaffen werden – alle müssen aufmerksam sein und wertschätzen, dass sich jemand etwas zutraut. Allein das ist schon einen starken Applaus wert!

Sollte diese Art von Atmosphäre nicht garantiert werden können, ist von der Komponente »Vorführung« abzusehen.

Ausblick

Abschließend kann (auch mehrfach) folgendes Fazit für alle Schülerinnen und Schüler vorgelesen werden – selbstverständlich auch in angepassten Variationen.

Ich kann Dinge gut! Ich kann meinen Körper wahrnehmen und mit ihm Bewegungen ausführen.
Vielleicht kann ich einfach gut meinen Kopf kreisen oder auf den Zehenspitzen stehen – vielleicht kann ich auch gut Fahrradfahren und Bälle werfen.
Was zählt: Ich kann Dinge gut – darauf darf ich mich verlassen – dabei bin ich nicht allein.
Mein Körper ist mein Freund und ich kann gute Dinge mit ihm machen.
Das darf ich wissen!

M 4

Gemeinsam sind wir stark: die Mannschaft



Am 13. Juli 2014 gewann die deutsche Fußballnationalmannschaft das WM-Finale gegen die Auswahl aus Argentinien in Rio de Janeiro. Nach sieben anstrengenden Spielen gegen die besten Teams der Welt durfte bei dieser Weltmeisterschaft der deutsche Kapitän den Pokal entgegennehmen.

Bis heute bleibt ein Name für diesen Erfolg besonders im Gedächtnis: »die Mannschaft«.

Natürlich hatte die deutsche Mannschaft viele hervorragende Einzelspieler und mit Mario Götze eben auch den Finaltorschützen in ihren Reihen – hervorgehoben wurde aber stets die gesamte Mannschaft.

Ein schottischer Fan beschreibt dies besonders eindrücklich:*

15 »Brasilien hat Neymar.
Argentinien hat Messi.
Portugal hat Ronaldo.
Deutschland hat eine Mannschaft!«

Der Erfolg des deutschen Teams wird auf die mann- 20
schaftliche Geschlossenheit zurückgeführt – den viel-
zitierten »Teamgeist«.

Wer große Dinge erreichen möchte, ist immer auch
auf andere angewiesen – unsere Stärken können wir
am besten im Miteinander entfalten.

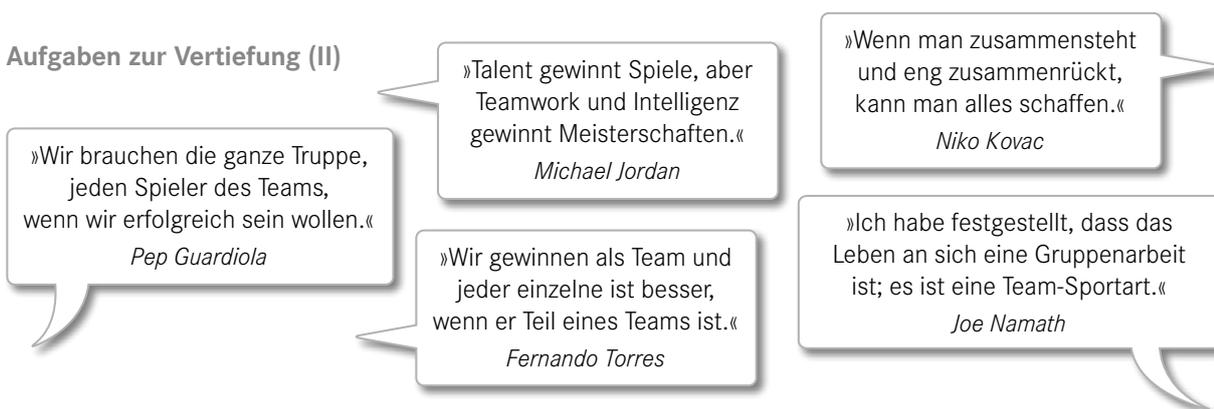
* Fälschlicherweise wird dieses Zitat häufig dem ehemaligen
englischen Nationalspieler Steven Gerrard zugeschrieben.
In Wirklichkeit stammt es von Seumas Beathan, der einen
falschen Twitteraccount nutzte.

Hinweise und Aufgaben zu M4

Aufgaben zur Vertiefung (I)

1. Finde Beispiele bei denen Teams, Gruppen und Mannschaften große Erfolge erreicht haben. (Kleingruppe)
2. Versuche Gründe zu entdecken, warum diese Mannschaften so gut waren. Was zeichnet sie aus?
3. Besprecht eure Beispiele und Begründungen in der Klasse und versucht Parallelen/Gemeinsamkeiten in euren Begründungen zu finden
4. Haltet die gemeinsam erarbeiteten Gründe auf einem Poster/Folie/Tafel fest.

Aufgaben zur Vertiefung (II)



1. Finde dein Lieblingszitat. Warum hast du genau dieses Zitat ausgesucht?
2. Teile dein Lieblingszitat mit einer Nachbarin oder einem Nachbarn und erkläre, warum genau dieses Zitat für dich besonders wichtig ist.
3. Formuliere dein persönliches Zitat über Zusammenarbeit, Miteinander, Teamgeist ...
4. Teile dein persönliches Zitat (wenn du möchtest) mit anderen in deiner Klasse/Gruppe.
5. Schreibe dein Zitat auf das gemeinsame Poster (siehe Vertiefung (I)).

Aufgaben zur Vertiefung (III)

Jede Klasse oder Gruppe zeigt Parallelen zu großen Sportmannschaften. Deine Klasse besteht aus vielen unterschiedlichen Individuen, die ganz unterschiedliche Stärken mitbringen und ganz verschiedene Dinge gut können. Manche Aufgaben lassen sich nur lösen, wenn sie in Gruppen oder im Klassenverband bearbeitet werden – häufig brauchst du andere und andere brauchen dich.

Aufgabe:

Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt nun 3-5 Namen anderer Schülerinnen und Schüler der Klasse zugewandt (geheim!).

»Schreibe jeweils drei Dinge auf die Lose, die die Schülerinnen und Schüler auf deinen Losen besonders gut können.«

Die Lose werden dann eingesammelt, von der Lehrkraft über die Woche gelesen und sortiert und in der folgenden Stunde an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ausgeteilt. Auf diese Weise erhält jede Schülerin und jeder Schüler eine Rückmeldung, was sie oder er besonders gut kann.

In der folgenden Stunde dürfen die Schülerinnen und Schüler natürlich auch vorlesen (oder in der Kleingruppe teilen), was andere Gutes über sie denken.