

Prekäre Passungen – Sportpädagogische Evaluationskultur als Selbstökonomisierung

SWEN KÖRNER

1. Bildung – Evaluation – Erwartbarkeit

Was uns als Realität erscheint (oder nicht), ist das Ergebnis von Beobachtung (und Nicht-Beobachtung). Beobachtung soll hier heißen: Bezeichnung im Rahmen einer Unterscheidung.¹ Bezeichnung von *Realität* ist demnach immer *Bezeichnung* von *Realität*. Und gemäß dieser formalen Bestimmung ist es Nebensache, welchem Zugriff für die Erfassung sozialer Externitäten Vorrang eingeräumt wird. Gleichviel, ob nun »streng theoretisch« oder lieber »mit harten Mitteln der Empirie«: Die jeweils erzeugte Innen/Außen-Differenz verweist, allen emotiven Dogmatismen zum Trotz, letztlich auf interne Prozeduren, die beobachtende Sinnsysteme so und nicht anders vollziehen (Körner 2012).

Dem gegenwärtigen Evaluationsdiskurs im Bildungssystem ist die selbsttragende Konstruktion seiner Realitätserfassung einigermaßen fremd. Studien wie PISA, TIMSS, IGLU & Co *evaluieren Qualität*, und als Qualität erscheint, was sich mittels standardisierter Testverfahren an Schülerinnen und Schülern sichtbar macht, also messen, zählen und hochrechnen lässt: Leseleistung, Rechenleistung sowie seit geraumer Zeit eben auch: motorische Leistung.² In der Regel ist das bislang so Gemessene, grob zusammengerafft, vergleichsweise schlecht.³ Die in die Sprache eindeutiger Zahlenwerte übersetzten Testresultate indizieren Leistungsregression auf allen Ebenen: von den operativen Einheiten des Bildungssystems (Unterricht), seinen Organisationen (Schulen) und Steuerungsebenen (Bildungspolitik) bis hinein in die Volkswirtschaft. Diagnostiziert wird ein neuer nationaler »Bildungsnotstand« (Fahrholz/Gabriel/Müller 2002), dessen tatsächliche oder befürchtete Folgen innerhalb der Gegenwartsgesellschaft einen krisentypischen Handlungsdruck erzeugen. Inzwischen ist von aufmerksamen Beobachtern mehrfach auf die blinden Flecken dieser neuen Evaluationskultur hingewiesen worden: auf subtile Mechanismen, die Bildung auf Messbares begrenzen und damit eine traditionell gepflegte Semantik im schwarzen Loch empirischer Bedeutungslosigkeit versenkt (vgl. Bockrath 2008);⁴ auf Finalisierungsstrategien, die der wissenschaftlichen Forderung nach »belastbarem Kausalwissen« (Radtke 2003, S. 122) kaum standzuhalten vermögen; auf Kontingenzausschluss, als der die weitgehend nicht-geführte normative Diskussion über Inhalte und Ziele verstanden werden kann (Schierz/Thiele 2004); oder auf jene selbstbezügliche Schleife, in der die Evaluationsmaschinerie mit jedem ihrer Zugriffe nicht zuletzt Zukunft in eigener Sache erwirtschaftet (Radtke 2003). Auf dem Hintergrund dieser Gegenbeobachtungen ahnt man, dass die aktuelle Stärke der Bildungsevaluation exakt darin bestehen muss, auf Schwächen ihres Vollzugs nicht weiter einzugehen. Deshalb, und nur deshalb, ist die Resonanz ihrer Ergebnisse in Massenmedien, Politik und Wirtschaft eine berechenbare Größe.

Den heißen Kern der Auseinandersetzung bildet jedoch die übergreifende Frage danach, wie es überhaupt zu erklären ist, dass Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft sich zunehmend bereitwillig in der Sprache der Ökonomie vernehmen lassen. Wie kann es angehen, dass Bildungsevaluation sich als outputorientiertes Qualitätsmanagement generiert, messbare Kompetenzen isoliert und die Ergebnisse in Rankings überführt? Warum der Anschluss an eine Logik des Benchmarking, die Gewinner und Verlierer dadurch produziert, dass sie »imaginierte Einheiten« in einen wechselseitigen Vergleich eintreten lässt und damit ein steuerungspolitisch nutzbares Verfügungswissen für Finanzallokationen verfügbar macht – was wiederum im Sinne einer Effizienzanalyse wettbewerbslogisch verteilter Investitionen Gegenstand weiterer Evaluation sein kann? Das in nuce ist gemeint, wenn von einer Ökonomisierung des Bildungssystems und invasiver Evaluationskultur die Rede ist. Das Spannende daran ist vor allem die Frage nach den generierenden Mechanismen – wie ist das möglich?

Nach Extremen sondiert, wäre »Charakterschwäche« im Erziehungssystem ein, »feindliche Übernahme« ein anderer möglicher Erklärungsansatz. Die Unterstellung niederer Motive ist vernachlässigbar: das wäre geradezu alt-pädagogisch gedacht. Die zweite Lesart ist ideologisch und theoretisch einschlägig vorkonsentiert, widerspräche allerdings ebenfalls dem hier in Anschlag gebrachten Zugriff. Mit den Mitteln der Systemtheorie soll im Folgenden eine alternative Perspektive angelegt werden. These ist, dass eine an ökonomischen Kalkülen sich ausrichtende Evaluationskultur im Bildungssystem *erwartbarer* ist als gemeinhin angenommen. Das mag auf den ersten, differenzierungstheoretisch geschulten Blick irritieren, schließlich halten auch die folgenden Überlegungen an der Annahme einer funktionalen Entkoppelung sozialer Systeme wie Erziehung, Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Massenmedien, Religion etc. fest. Und weil das so ist, richtet sich die analytische Suchbewegung im Folgenden nach innen. Der Vorschlag lautet daher, die prekäre Passung zwischen Erziehung (bzw. Bildung), Evaluation und Ökonomie probeweise nicht als Durchgriff einer externen Rationalität zu modellieren, sondern als systeminternes Resonanzphänomen, als *Selbstökonomisierung*.

Diese Figur gilt es nun in der gebotenen Kürze mit theoretischer Plausibilität anzureichern. Primäre Referenz bildet der Sportunterricht bzw. dessen pädagogisch-didaktische Begleitreflexion, in denen gegenwärtig die Evaluation der körperlich-motorischen Fitness von Schülerinnen und Schülern geradezu boomt. Zunächst (2.) wird die systemtheoretische Unterscheidung von Codierung und Programmierung eingespielt. Es folgt (3.) der Blick auf eine Systemreflexion, die sich einer Semantik humaner Defizite bei gleichzeitiger Machbarkeitsannahme bedient, und diese zuletzt auf das System selbst bezieht: es geht dann um Erziehung der Erziehung, um Fitness-Reform. Abschließende Überlegungen (4.) erinnern kurz an grundsätzlich bekannte Risiken und Paradoxien, die im Zuge der aktuellen Evaluationskultur beobachtbar sind.

2. Codierung – Programmierung

Wenn Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht dazu angehalten werden, 30 Sekunden lang auf einer umgedrehten Bank stehend Bälle zu prellen, Sandsäckchen in Zielfelder zu werfen, den Rumpf zu beugen, Standhochsprünge zu absolvieren, sich an eine Sprossenwand zu hängen, schließlich eine Minute lang Stufen zu steigen (oder alternativ: sechs Minuten im Rechteck zu laufen) und zu guter Letzt für das Geleistete oder eben Nicht-Geleistete anhand von Normwerten beurteilt werden, dann kommt hier episodisch zur Geltung, was innerhalb der Systemtheorie als Codierung und Programmierung im Erziehungssystem bezeichnet wird.⁵ Codes dirigieren systeminterne Abläufe auf eine gesellschaftlich unverzichtbare Funktion hin, und diese lautet im vorliegenden Fall: Selektion (vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 250ff). Pädagogische Selektion ist binär codiert und disponiert als Sequenz personal zugerechneter positiv/negativ-Unterscheidungen während der Schulzeit über interne (Jahreszeugnis) sowie am Ende über externe (Abitur etc.) Anschlussfähigkeiten.

Was immer im (Sport-)Unterricht stattfindet, zu einem pädagogischen Geschehen wird etwas dann und nur dann, wenn innerhalb von Kommunikation auch zwischen *besser* oder *schlechter* unterschieden wird – und dieses Differenzraster ist nicht nur im Spiel, wenn 750.000 niedersächsische Schülerinnen und Schüler den (erweiterten) Münchener-Fitness-Test absolvieren, wie es im Rahmen der sog. *Fitnesslandkarte Niedersachsen*, der Fall gewesen ist.⁶ Selektion läuft ebenfalls mit, wenn eigentlich Erziehung stattfinden soll und diesbezügliche Absichten oder Wirkungen ausgeflaggt werden.⁷ Natürlich ist ein Leistungsvollzug gerade im Sportunterricht alternativ auch als Sieg (oder Niederlage oder Körpererfahrung oder Kooperationsfähigkeitsbeleg etc.) beobachtbar, aber das macht das Ganze lediglich auch zu einem sportlich (bewusstseinsförmig, moralisch etc.) relevanten Ereignis. Für Sportunterricht als pädagogischem Geschehen bleibt es dabei: Das Geleistete ist entweder besser, oder es ist schlechter – und eventuell stellt sich mit Blick auf Routinen schulischer Notenverteilung heraus, dass gewinnen (den Körper erfahren, sich fair verhalten etc.) mit gewisser Regelmäßigkeit besser ist als verlieren. Diese knappen Ausführungen zur Codierung mögen bereits genügen, um die Eingangsthese ein wenig plausibler werden zu lassen: Mit der neuerlichen Evaluation empirisch greifbarer motorischer (und kognitiver) Kompetenzen setzt das Erziehungssystem seine basale Selbstreferenz keineswegs außer Betrieb. Der Code wird nicht ausgetauscht. Im Gegenteil. [An derartigen Messbarkeiten kondensieren sachliche \(z.B. Rechnen/Fitness\), zeitliche \(Vergangenheit/Gegenwart\) und soziale \(wir/die Anderen\) Differenzen und also Vergleichsmöglichkeiten](#), die sich problemlos an eine Prozesslogik anschließen lassen, die ohnehin fortlaufend mit dem Dual von besser/schlechter hantiert und die jeweiligen Resultate auf gegenwärtige und künftige Sozialchancen (bzw. -risiken) hin beobachtet. Der Selektionscode bringt mithin die operative Realität des Erziehungssystems aus zwei Werten heraus zur Entfaltung, allerdings ohne dabei selbst über jene Kriterien zu verfügen, die seine eigene Verwendung und Zuordnung regeln. Der Selektionscode ist hohl. In dieses Vakuum treten systemspezifische Programme, nach deren Maßgabe die Zuteilung der jeweiligen Codewerte erfolgen kann. Und auch hier ist eher Pass- und Resonanzfähigkeit beobachtbar

als Unvereinbarkeit oder »feindliche Übernahme«. Programme regeln das Was und Wie der Codeanwendung. Während Zweckprogramme für das Erziehungssystem in Form von Rahmenrichtlinien und Lehrplänen festlegen, was am Ende einer Lernperiode bzw. Schullaufbahn erwartet wird, also letztlich den Output von Unterricht und Schule definieren, geben Konditionalprogramme Aufschluss darüber, mit welchen Verfahren, Instrumenten und Routinen überprüft und dokumentiert werden soll, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele erreicht worden sind. Programme bilden für das Erziehungssystem gleichsam die Kontaktstelle zur Außenwelt, sie leisten den Einschluss des über binäre Codierung Ausgeschlossenen und geben damit der soeben beschriebenen basalen Selbstreferenz pädagogischer Selektion fremdreferentiell Gestalt. So können, wie man weiß, Fragen der Erziehung selbstverständlich zum Thema und Verfahrensgegenstand wissenschaftlicher Kommunikation werden, Fitnessprojekte durchaus im Kalkül wirtschaftlicher Investitionsprogramme auftauchen oder eben Unterrichtsstunden im Fach Sport mit der Messung vermeintlich bildungspolitisch und volkswirtschaftlich wichtiger Fitness- und BMI-Werte verbracht werden – ohne das dabei jeweils der genuine Systemcode zum Verschwinden gebracht werden würde.

Sowohl Zweck- als auch Konditionalprogramme sind inhaltlich variabel, Resultate ihrer Zeit und als solche sensibel im Hinblick auf sich verändernde Selbstbeschreibungen der Gesellschaft sowie flexibel in Sachen Passung. Dass nun insbesondere »pädagogische Zielvorstellungen in Richtung auf den Staat externalisiert« (Luhmann/Schorr 1979, S. 108) werden, ist mit Blick auf die wechselhafte Geschichte der Lehrplanentwicklung und -revision kein allzu aufregender Befund. Das Erziehungssystem selbst verdankt sich schließlich der zunehmenden Entkopplung sozialer Aufstiegs- und Abstiegsoptionen von Fragen ständischer (De-)Privilegierung, die im 18. Jahrhundert gesellschaftsstrukturell zur staatlichen Organisation und Institutionalisierung von Erziehungsprozessen (Schulerziehung) geführt hat. Seither koppelt sich – aus Sicht des Individuums – Biographie an Bildung, aber Bildung eben zugleich – und zwar aus Sicht des Staates – an Brauchbarkeit. So beinhalten Erziehungsprogramme aus dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts keineswegs nur Zielformeln wie Emanzipation und Freiheit, sondern bezeugen ebenso sehr ein durchaus eigensinnig zu nennendes Passungsverhältnis zu zeitgemäßen Outputerwartungen des planwirtschaftlichen Merkantilismus (vgl. Blankertz 1965). Diesen *double bind* bildet das Erziehungssystem unter wechselnden Kontexten und Formeln bis heute programmatisch aus und ab, in einer neueren Version: *Kinder bewegen. Energien nutzen*.⁸

Staatliche und ökonomische Resonanzen begleiten das Erziehungssystem mithin von Kindesbeinen an. Seine programmatische Offenheit für speziell diesen Umweltauschnitt hat strukturelle Gründe und ist historisch gut dokumentiert. Der pädagogische Hang zur Selbstökonomisierung betritt die Bühne gesellschaftlicher Aufmerksamkeit insbesondere dann, wenn die Qualität des Systems auf dem Prüfstand steht und die Ergebnisse auf Krisentypik hin ausdeutbar sind. An der Verlaufsfigur, dass »Bildungsnotstand wirtschaftlicher Notstand heißt« (Picht 1964, S. 17), für dessen Behebung wiederum im Abgleich mit staatlichen Erwartungserwartungen im Erzie-

hungssystem »neue Zielvorstellungen entwickelt werden« (KMK 1971, S. 25) müssen, hat sich bis heute prinzipiell nichts geändert.

Die aktuelle Hinwendung zu einem messbaren Systemoutput in Form von Kompetenzen oder Standards steht erkennbar vor dem Hintergrund nationaler Fitnesskrisen und »PISA-Schocks«, einer Phase also, in der die effiziente volkswirtschaftliche Ausnutzung knapper Bildungsressourcen alles andere als zu gelingen scheint und – wie schon in Zeiten der »Bildungskatastrophe« – »der Anschluß an die großen Kulturnationen« (Picht 1964, S. 21) verloren zu gehen droht. Für den Bereich juveniler Motorik und Fitness liest sich das so an:

»Der Motorikquotient des Körperkoordinationstests für Kinder (KTK), der vor etwa 30 Jahren – dem IQ vergleichbar – auf 100 geeicht wurde (Kiphard/Schilling 1974), liegt im Mittel nur noch bei 90 und internationale Studien weisen darauf hin, dass potenzielle PISA-Untersuchungen zur Motorik für die deutschen Kinder kaum positiver ausfallen würden als in den anderen schulischen Lernfeldern. In einer gerade abgeschlossenen kulturvergleichenden Studie zur Entwicklung der Allgemeinmotorik haben die Kinder und Jugendlichen aus Deutschland den vorletzten Platz belegt, abgeschlagen hinter den Heranwachsenden z.B. aus Brasilien, Japan, Polen, Südafrika« (Roth 2006, S. 15).

Die Motorik deutscher Kinder ist, was sie im internationalen Vergleich nicht ist: vorletzter Platz, nicht Spitzengruppe. Das ist die Information. Und als Qualitätsindikator gibt sie »Anlass zur Sorge« (ebd.). Die *Pädagogik* derartiger Informationen besteht nicht zuletzt in der Prophezeiung problematischer ökonomischer Entwicklungen, wie sinkende internationale Wettbewerbsfähigkeit oder steigende Gesundheitsausgaben, die in bemerkenswert linearer Kausalität zu vorzeigbaren Folgen des kollektiven Fitnessabschwungs stilisiert werden: »Konstatierte Bewegungsauffälligkeiten« gelten als »Zukunftsproblem von kaum abschätzbaren Folgen« (Bös 2000, S. 11).⁹ Die *Ökonomie* dieser Informationspädagogik besteht darin, einen gesamtgesellschaftlichen Bearbeitungsbedarf an entsprechende interne Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung zu koppeln. Die neuen Zielkoordinaten lauten: »Bundesweit normierte Tests sowie regelmäßige bundesweite Fitness-Surveys [...]. Und nur auf dieser Basis ist die Initiierung von (nationalen) Fitnessprogrammen sowie deren Effektivitätsbeurteilung möglich« (Bös 2003, S. 106 f).

Fitness markiert zweifellos einen Leitwert moderner Gesellschaften. Im Sinne einer zentralen volkswirtschaftlichen Ressource erscheint ihre Codierung (man könnte auch einsetzen: Monitoring, Evaluation) entlang der Unterscheidung besser/schlechter geradezu als bildungspolitische und ökonomische Zwangsläufigkeit. Entsprechend erwartbar ist eine Zweck- und Konditionalprogrammierung des Erziehungssystems in den dafür prädestinierten Subsystemen (Sportunterricht/Sportpädagogik). Wir kommen damit zu einer weiteren förderlichen Resonanzbedingung: Zu Reflexion und Reform im System.

3. Reflexion – Reform

Was immer man im Einzelnen davon halten mag, Fitnessevaluationen an Schulen bzw. im Sportunterricht dienen nicht allein der Erhebung motorischer Fähigkeiten deutscher Schülerinnen und Schüler, sie werden ebenfalls in Richtung Systemqualität generalisiert. Die diesbezüglich an aktuellen Befundlagen einrastende Bedrohungsrhetorik verheißt Handlungsbedarf, und das seit einigen Jahren mit großem öffentlichem Erfolg. Das Erziehungssystem ist auf derartige Szenarien gut vorbereitet. Im Zuge sozio-evolutionärer Ausdifferenzierungsprozesse sind hier Resonanzbedingungen etabliert worden, die eine produktive interne Wendung der neueren Evaluationskultur selbst dann noch ermöglichen, wenn man sich die gemessenen Defekte und angenommenen Folgedefekte – in guter Tradition – selbst zuschreibt. Anknüpfend an die Überlegungen zur Programmierung gilt es nun, den Beitrag der Reflexion in diesem Zusammenhang näher zu betrachten.¹⁰

Durch Reflexion im System kommt dieses auf sich selbst zu sprechen. Das Erziehungssystem schwört sich dabei seit Jahr und Tag auf eine Semantik ein, die Defizit- mit Machbarkeitsannahmen kombiniert, um Verbesserungsabsichten verlängert und dieses plausible Bündel auf ihre Klientel bezieht – und in regelmäßigen Abständen auf sich selbst. Ersteres verwahrscheinlicht Erziehung/Bildung, letzteres Reform. Während die skizzierte Offenheit auf Programmebene den Anschluss an wechselnde Erwartungen von staatlicher und wirtschaftlicher Seite ermöglicht, macht eine traditionell gepflegte Semantik humaner Defizite, naturgemäß (Bewegungsbedürftigkeit) und/oder zivilisatorisch (Technologisierung, McDonaldisierung etc.) begründet, sensibel für die Diagnose juveniler Fitnessmängel. Die evaluierten Zahlenwerte sekundieren der pädagogischen Defiziterwartung und belegen im Medium harter Daten die Ausgangsprämisse aller Erziehungsarbeit, die sich unter der Annahme von Fehlbeständen noch nicht bzw. nicht mehr erreichter Wertniveaus in Gang setzt. Die Stärke des Erziehungssystems besteht allerdings nicht lediglich darin, in immer neuen Anläufen Defizite in Sachen körperlicher (kognitiver/moralischer) Entwicklung verbindlich zu machen. Konsequenterweise benennt ihre Reflexion im gleichen Atemzug intern verfügbare Bearbeitungspotenziale.

Wer Defizite beobachtet, der tut dies vor dem Horizont einer wie auch immer definierten, empirischen oder normativen Vollständigkeit (vgl. Oelkers 2001, S. 259). Und diese muss, zumindest prinzipiell, als erreichbar vorgestellt werden. Dementsprechend basiert die Annahme pädagogischer Machbarkeit auf einer doppelten Prämisse: Vorausgesetzt werden zum Einen entsprechende Veränderungsmöglichkeiten auf Seiten der Klientel, grundsätzlich eingeführt durch eine Anthropologie der Weltoffenheit (Herder) und Perfektibilität (Rousseau), und sozusagen auf Maß geschnitten durch eine pädagogische Psychologie der Einwirkung (Herbart), in der eine gerichtete Außenbeeinflussung innerer Abläufe und Dispositionen modelliert wird (vgl. Oelkers 1991, S. 111ff). Zum Anderen, und an diese mechanistische Figur anschließend, setzt die Annahme intentionaler Veränderungsmöglichkeiten das Vorhandensein einer Art Technologie voraus, der zielführende Lösungskapazitäten zugeschrieben werden können. Und exakt an dieser Stelle beziehen die

Test- und Messverfahren aktueller Evaluationen ihre genuin pädagogische Bedeutung. Sportmotorische Tests oder der sog. Body-Mass-Index bieten Trivialtechnologien im o.g. Sinne. Durch den Einbau referenzwertorientierter Testverfahren in den Sportunterricht werden Defizite exakt bezifferbar. Pädagogische Absichten können kondensieren. Und nach einer Phase unterrichtlichen »Übens, Trainierens und Belastens« (Hummel 2005, S. 353) ermöglicht ihre wiederholte Anwendung gegebenenfalls noch die Feststellung von Verbesserung, die dann wiederum auf Absicht und Wirkung rückbuchbar ist, also pädagogischen Erfolg dokumentiert. Als Doppelinstrument für Defizitaufweis und Wirkungsbeweis leisten Testverfahren demnach eine pädagogisch selten erreichte Schließung.

Die These der Erwartbarkeit einer sportpädagogischen Evaluationskultur kann schließlich noch durch eine funktionale Erklärungsfigur erhellt werden. Indem sich die Sportpädagogik gegenüber den Ergebnissen, Verfahren und Zielsetzungen des allgemeinen Evaluationstrends resonant verhält, wird es ihr möglich, ihre Form in der Form zu wiederholen, das heißt die Annahme von Defizit, Absicht und Machbarkeit auf sich selbst anzuwenden. Dahinter steckt nichts anderes als der sektorale Anspruch, dasjenige besser zu machen, was auf das Besser-Machen programmiert (und codiert!) ist, eine Dynamik, die sich als sportpädagogische *Reformreflexion* ins Profil setzt:

»Wenn die nachlassende motorische Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, einhergehend mit zunehmender Übergewichtigkeit, so überzeugend und wissenschaftlich fundiert belegt werden kann, wie es in den letzten Monaten geschieht, müssen daraus zwangsläufig Schlussfolgerungen für eine Neuorientierung des Schulsports gezogen werden.« (Hummel 2005, S. 353)

Körper- und kindbezogene Defizite in der Umwelt des Erziehungssystems werden hier zum Anlass genommen, um – im Sinne der Fortsetzung unverzichtbarer Lösungsversprechen – auf Defizite im System aufmerksam zu machen: auf eine falsche konzeptionelle Ausrichtung von Sportunterricht bzw. Schulsport:¹¹

»Die Schule hat sich in ihrem Anforderungsniveau vorhandenen motorischen Defiziten angepasst – und auch dem Ansinnen mancher Eltern, die Kinder ja nicht zu überfordern. [...] Es ist an der Zeit zu zeigen, dass Sport und Bewegung mit Mühen verbunden sein können und es bedarf eines Unterrichts, der Kinder fördert und begeistert, aber darüber hinaus fordert.« (Lang 2006, S. 290)

Dass Schule hier als Mitverursacher der skizzierten Problematik inkriminiert wird, variiert einen klassischen Topos reformpädagogischer Kommunikation, der gerade dann bequem in Anschlag gebracht werden kann, wenn die bevorzugte eigene Variante die beklagte Involviertheit zu beenden verspricht. Und Fitnessunterricht steht kaum im Verdacht, seine Klientel zu unterfordern. Die eigene Alternative wirkt gerade deshalb so überzeugend, weil ihre Stärke in der Kompensation vorheriger Programmschwächen liegt (vgl. Paschen 1997). Exakt das ist die Bezugslogik pädagogischer Differenzierung, der rekursiven Überarbeitung und Wiederholung ihrer Form in und durch Re-Form. Im Staffellauf fachdidaktischer Konzeptionen hat nun die

Spaß- und Wahrnehmungsorientierung an das Prinzip Leistung zu übergeben (vgl. Hummel 2005; Wydra/Leweck 2007). **Der aktuelle Trend geht demnach zu einer Reformreflexion auf Sporterziehung, die an evaluierten Fitness- und Gewichtsdefiziten ansetzt, künftig zu Leistendes als Kompetenz definiert und schließlich Sportunterricht im Sinne einer rekursiven Sequenz von »Training-Evaluation- Training-...« modelliert.**

Der pragmatische Charme einer entschieden auf Fitnesserziehung (als Mechanik der Einwirkung) abstellenden pädagogischen Praxis erschließt sich nun keineswegs allen mit der Reflexion von Sportunterricht befassten Akteuren. Vielmehr markiert die didaktische Neuorientierung bereits erkennbar den Anlass weiterer Reformreflexion, die im Sinne der Logik pädagogischer Rekursivität am Fitnessprogramm anschließt, dessen behauptete Stärken zur Schwachstelle erklärt und die eigene Alternative im Schema der Negation erwirtschaftet. In dieser Anschlussreflexion erscheint die dominante Ausrichtung auf Leistungsevaluation und -verbesserung als bedenkenswerte Reduktion von Sinnvielfalt auf eine Monokultur der Fitness, die das Potenzial pädagogisch begleiteter Erziehungs- und Bildungsprozesse gerade deshalb verfehlt, weil diese notwendig (und paradox bestimmt) unbestimmt seien (vgl. Beckers 2007).

Was immer sonst noch der Fall sein mag: In funktionaler Auflösung stellt das neu erwachte sportpädagogische Interesse an der Evaluation juveniler Fitness Pro- und Contra-Optionen zur Verfügung, wodurch intern Dynamik erzeugt und die Fortsetzbarkeit des eigenen Kommunikationstyps (anteilig/vorläufig) gesichert werden kann. Auch im Lichte dieser letzten Unterscheidung also ist der neuerliche Trend zu einer sportpädagogischen Evaluationskultur keineswegs unerwartbar. Gleichermäßen erwartbar sind daraus resultierende Risiken und Paradoxien. Auf sie machen die abschließenden Überlegungen aufmerksam – darin natürlich strikt der soeben skizzierten funktionalen Logik verhaftet.

4. Risiken – Paradoxien

Auf das zweifellos stattliche Spektrum an Problemen, Risiken und Paradoxien einzugehen, das den neuerlichen Evaluationshype im Bildungssystem strukturell begleitet, ist an der Zeit, jedoch hier nicht der Ort (vgl. Radtke 2003; Schierz/Thiele 2004; Bockrath 2008). Folgende Überlegungen beschränken sich auf drei Einlassungen, die auf der operativen Ebene von Sportunterricht ansetzen. Die ersten beiden betreffen erwartbare Nebenwirkungen, die dritte und letzte eine strukturelle Paradoxie schlechthin.

Der Einbau von Evaluationstechnologie in den Sportunterricht erhöht – *erstens* – die Wahrscheinlichkeit einer pädagogisch in Gang gesetzten Trivialisierung nicht-trivialer Maschinen: Trivialisierter Sportschüler erkennt man daran, dass sie auf einen bestimmten Input nach fester Regel mit einem vorhersehbaren Output reagieren. Sie laufen, springen, werfen etc. – und produzieren dabei modellhaft Werte, die sie und das System der Erziehung berechenbar machen. Entweder entsprechen sie der Norm oder sie weichen ab. Für Schüler, die nach festem Testdesign an Sprossen-

wänden hängen, Sandsäckchen werfen etc. hieße ihre Nichttrivialität auszuleben, launisch zu reagieren und »Turing-Qualitäten a la ›kein Bock« (Luhmann 2004c, S. 198) zu entwickeln, also etwa das, was geübt, trainiert und evaluiert werden soll, mit eigenen Spaßmotiven zu versehen, kurz: den fixen Sinn der Testbatterie kreativ zu hintertreiben. Nicht-triviale Systeme, und Sportschülerinnen und -schüler zählen dazu, erkennt man mithin an ihrem Überraschungswert. Dennoch sind trivialisierte Verhaltensgesten im Bereich des Sehr-Wahrscheinlichen, zumal Schüler erwarten, dass Lehrer genau das erwarten, und es mit Blick auf unterrichtliche Benotungsroutinen wohl besser ist, dieser Erwartung folgsam nachzukommen. Vergegenwärtigt man zudem die enorme gesellschaftliche Wertschätzung, die Fitness allenthalben zuteil wird, etwa als Inklusionsprämisse für die Teilnahme an Prozessen der Arbeitswelt, so wird deutlich, dass die soziale Umwelt physischer und psychischer Systeme ihnen exakt dieses hohe Maß an Trivialität abverlangt. Hervorragende Fitnesswerte wirken in jedem Fall nicht nachteilig, während umgekehrt Unfitness zunehmend negativen Karrierewert annimmt. Die *zweite* wahrscheinliche Nebenwirkung spielt eine beobachtungstheoretische Grundfigur ein. Wenn alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt wird (vgl. Luhmann 2004c, S. 140), dann sind die evaluierten Leistungen immer *evaluierte* Leistungen, sowie die ggf. konstatierten Defizite immer Defizite eines bestimmten Blicks. Und wenn das stimmt, wiederholt sich in der sportunterrichtlichen Fitnesssevaluation ein prinzipiell bekanntes Paradox der Erziehung: Jeder Versuch und jede noch so gut gemeinte Absicht, eine Verbesserung individueller Fitnesswerte herzustellen oder im Rahmen von Zeit- und Regionalvergleichen somatogene Gleichheit anzustreben, macht Defizite und Ungleichheiten erst sichtbar. Fitnesserziehung diskriminiert, weil auch sie schlechterdings nichts bezeichnen kann, ohne es dabei gleichzeitig hervorzubringen.

Der Beitrag einer systemtheoretischen Reflexion der Programmierung von Sportunterricht auf Fitnesstraining und -evaluation schließt – *drittens* – mit einer Figur, die Luhmann als das »strukturelle Defizit« (Luhmann 2004b) des Erziehungssystems bezeichnet hat, und die gerade auch das Optimierungsansinnen in Sachen Fitness an neuralgischer Stelle trifft. Wenn es stimmt, dass Interaktionssysteme wie der Sportunterricht und die beteiligten psychischen und organischen Systeme jeweils überschneidungsfrei operieren (vgl. Luhmann 2004a, S. 185), reichte Fitnesserziehung nicht an die entscheidenden Druckpunkte widerständiger Schülerautopoiesis heran. Doch exakt die Umkehrannahme muss Erziehung konstant halten. Ihr Kommunikationstyp strebt Veränderungen in der psychischen Umwelt an, die wiederum im Kontext von Fitnessunterricht Voraussetzung für Veränderung der Körperumwelt wäre. Die Absicht allerdings, in dieser Weise erzogen und unterrichtet zu werden, kann man ablehnen – in der Sache wie sozial. Man ist dann entweder gegen Fitness im Allgemeinen, deren unterrichtlicher Testierung im Besonderen, oder aber man hat überhaupt schon ein Problem damit, dass jemand die Absicht hegt, Veränderungen am eigenen Status meint vornehmen zu müssen und zu können.

Für die Sportpädagogik besteht das Risiko ihrer selbst verschriebenen Orientierung an Ökonomien der Testierung und Nutzenoptimierung nicht zuletzt darin, in Zeiten der Evaluation von allem und jedem an den eigenen Ankündigungen und Ansprüchen

gemessen und zu guter Letzt für »zu leicht« befunden zu werden. Am Ende einer prekären Passung sich gleichsam jenseits des Goldstandards wieder zu finden, das käme – ironischerweise – ebenfalls nicht völlig unerwartet.

Literatur

- Beckers, Edgar (2007): Die Sinnmitte des Sports. Bildungsstandards und adipöse Kinder – Zur Wiederkehr der pädagogischen anspruchslosigkeit im Sportunterricht. In: Fessler, Norbert/Stibbe, Günter (Hrsg.): Standardisierung, Professionalisierung, Profilierung – Herausforderungen für den Schulsport. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41-63.
- Blankertz, Herwig (1965): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. Campe und P. Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig: Westermann.
- Bockrath, Franz (2008): Grenzen der Standardisierung. Implizites Wissen – Körperliches Wissen – Negatives Wissen. In: Franke, Elk (Hrsg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 99-124.
- Bös, Klaus (2000): Brauchen Kinder Sport und Bewegung? – Sport für Kinder zwischen Mototherapie und Wettkampftraining. In: Hartmann, Hermann (Hrsg.): Schulsport und Vereinssport – Ein Bündnis für mehr Bewegung. Darmstadt: TUD, S. 11-33.
- Bös, Klaus (2003): Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, Werner/Hartmann-Tews, Ilse/Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, S. 85-107.
- Brettschneider, Wolf-Dietrich/Bünemann, Andrea (2005): Übergewicht: Zunehmendes »Markenzeichen« der jungen Generation. Ganztagschulen als Chance für eine gesunde Entwicklung. In: sportunterricht 3/2005, S. 73-77.
- Fahrholz, Bernd/Gabriel, Sigmar/Müller, Peter (Hrsg.) (2002): Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hummel, Alfred (2005): Üben, Trainieren und Belasten – Elemente einer Neuorientierung des Sportunterrichts. In: sportunterricht 12/2005, S. 353.
- Körner, Swen (2008): Dicke Kinder revisited – Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen. Bielefeld: transcript.
- Körner, Swen (2012): Empirie als Sedativum – Sportpädagogische Vergewisserungen. In: Körner, Swen/Frei, Peter (Hrsg.): Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: transcript, S. 255-279.
- Lang, H. (2006): Das »Achalm-Syndrom«. In: sportunterricht 10/2006, S. 290.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas (2004): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 159-186. [= Luhmann 2004a]
- Luhmann, Niklas (2004): Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 91-110. [= Luhmann 2004b]
- Luhmann, Niklas (2004): System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 187-208. [= Luhmann 2004c]
- Luhmann, Niklas (2004): Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 245-259. [= Luhmann 2004d]

- Oelkers, Jürgen (1991): Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: Oelkers, Jürgen/Wegenast, Klaus (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 111-124.
- Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Paschen, Harm (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim: Beltz.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentation. Freiburg/Breisgau: Walter.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Das Erziehungssystem der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. Erziehungswissenschaft 14 (27), S. 109-136.
- Roth, Klaus (2006): Ballschule Heidelberg: vom Talentförderprojekt zum erfolgreichen Kinder-sportangebot für alle. In: Bockrath, Franz (Hrsg.): Trends in der Sportvermittlung (Schriftenreihe des Institutes für Sportwissenschaft der Technischen Universität Darmstadt). Darmstadt: IFS/TUD, S. 13-40.
- Schierz, Matthias/Thiele, Jörg (2004): Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In: Spectrum der Sportwissenschaften 2/2004, S. 47-62.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) der Länder in der Bundesrepublik (Hrsg.) (1971): Handbuch der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- Strobel-Eisele, Gabriele (2007): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Beobachtung und Reflexion. In: Kraft, Volker (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141-153.
- Wydra, Georg/Leweck, Peter (2007): Zur kurzfristigen Trainierbarkeit der Fitness im Schul-sport. In: sportunterricht 7/2007, S. 195-200.

Anmerkungen

- ¹ Den Realitätsrahmen für das Folgende steckt somit die neuere Systemtheorie ab.
- ² Im Zentrum steht mithin Schule. Für den Evaluationsdiskurs an Hochschulen vgl. Strobel-Eisele 2007.
- ³ Beobachtet entlang temporaler (heute/früher) und räumlicher (hier/dort) Unterscheidungen, die wiederum auf soziale Zugehörigkeiten verteilt werden (wir/die Anderen).
- ⁴ Die Formel »Fitness-Mündigkeit« kann man als Versuch deuten, Bildung gewissermaßen versöhnlich als paradoxe Einheit von Messbarkeit und Nicht-Messbarkeit vorzustellen.
- ⁵ Kurz: Wenn im Sportunterricht der Münchener Fitnesstest (MFT), der Deutsche Motoriktest oder ähnliche Testprogramme auf dem Programm stehen, was in den letzten Jahren immer wahrscheinlicher geworden ist.
- ⁶ Dass sich das Pädagogische darin keineswegs erschöpft und weitere Leitunterscheidungen und damit verbundene Funktionen (Erziehung) ausgemacht werden können, bleibt davon unbenommen. Entscheidend ist: (auch) Selektion findet statt.
- ⁷ Denn die Kommunikation pädagogischer Absichten hat immer schon (mehr oder weniger ausdrücklich) aktuelle Zustände des Zu-Erziehenden durch das Beurteilungsraster besser/schlechter laufen lassen, insofern sie vom Überwindungsbedarf eines Status quo kündigt, der nicht länger akzeptabel erscheint (vgl. Luhmann 2004d, S. 253).

- ⁸ Das Programmheft zum letzten Karlsruher Kongress »Kinder bewegen. Energien nutzen« (2013) dokumentiert sehr schön den Umbau bildungspolitischer und ökonomischer Erwartungen in Eigenerwartungen.
- ⁹ Flankierend hinzu tritt ein weiterer Messwert, der den öffentlichen Alarmpegel hochfahren lässt: Steigende juvenile Übergewichts- und Adipositasprävalenzen sind »für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Entwicklung als Zeitbombe anzusehen, die es dringend zu entschärfen gilt« (Brettschneider/Bünemann 2005, S. 73). Vgl. dazu analytisch Körner 2008.
- ¹⁰ Programmierung ist ebenfalls das (immer nur vorläufige) Ergebnis interner Reflexionsarbeit, in der eigene Ansprüche und Umwelterwartungen koordiniert werden.
- ¹¹ Die Systemtheorie unterscheidet System und Umwelt. Für Sozialsysteme unterscheidet sie innergesellschaftliche und außergesellschaftliche Umwelten. Sozialsysteme sind füreinander innergesellschaftliche Umwelten, unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Funktion und vereinen sich unter dem Aspekt ihrer Operationsweise (Kommunikation). Körper und Bewusstseinssysteme bilden aufgrund unterschiedlicher Operationsweisen (Leben/Denken) außergesellschaftliche »Umwelten«. Bei Körperdefiziten handelt es sich demnach – aus Sicht des Erziehungssystems – um ein Umweltproblem.