DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die pädagogischen Potenziale von Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht“

verfasst von / submitted by

Armin Hartlauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 190 482 406
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport UF Mathematik
Betreut von / Supervisor:	Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier

Kurzzusammenfassung

Im Bildungsstandard für Bewegung und Sport gilt der sog. Doppelauftrag als Basis für einen kompetenzorientierten Unterricht. Der Doppelauftrag mit der Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport nimmt im Konzept des Erziehenden Sportunterrichts, welches in den letzten beiden Jahrzehnten großen Zuspruch innerhalb der Sportdidaktik gefunden hat, einen zentralen Platz ein. Dieses Konzept wird anhand dreier Vertreter erörtert. Im Erziehenden Sportunterricht werden die Inhalte nach ihren pädagogischen Potenzialen ausgewählt. Erst wenn sich ein Inhalt diesbezüglich als gewinnbringend erwiesen hat, wird er als tauglich für den Bewegungs- und Sportunterricht gesehen. Die Akrobatik wird an vielen Stellen in der Literatur als pädagogisch wertvoll angepriesen, insbesondere das soziale Lernen wird hervorgehoben. Dies lässt die Vermutung entstehen, dass Akrobatik einen solchen gewinnbringenden Inhalt darstellen könnte. Um die Hypothese zu prüfen, wird mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse die sportdidaktische Literatur systematisch daraufhin untersucht, welche pädagogischen Chancen diese Sportart für den Schulsport zu bieten hat und welche Methoden beschrieben werden, um diese umsetzen.

Abstract

The educational standards for physical education are based on a dual order for the competence-oriented teaching. Education for sports and education through sports is fundamental in the concept of education-oriented physical education, which has been getting significant approval in sports-didactics over the last two decades. Education-oriented physical education will be discussed based on three representatives. In this concept, the contents are selected according to their pedagogical potential. A content can only be qualified for physical education, if it is valuable in this regard. Sports literature frequently references acrobatics as being educationally valuable, specifically in the area of social learning. Based on this, the assumption arises that acrobatics could represent such a useful content. In order to verify this hypothesis, sports-didactics are systematically examined with the help of qualitative content analysis to determine the educational values as well as methodes for a beneficial implemenation of the sport in physical education.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT **1**

1 EINLEITUNG **1**

1.1 AUSGANGSSITUATION 1
1.2 ZIELE DER ARBEIT 1
1.3 METHODISCHES VORGEHEN 2
1.4 GLIEDERUNG DER ARBEIT 4

2 BILDUNGSPOLITISCHE VORGABEN **5**

2.1 URSPRUNG DER BILDUNGSSTANDARDS 5
2.2 BEGRIFFLICHKEITEN IM BILDUNGSSTANDARD BEWEGUNG UND SPORT 6
2.3 RÜCKMELDUNGEN AUS DER FACHDIDAKTIK 9
2.4 ZENTRALE BEGRIFFE 11

3 ERZIEHENDER SPORTUNTERRICHT **12**

3.1 FACHDIDAKTISCHE KONZEPTE 14
3.1.1 Positionsanaylse *14*
3.1.2 Exkurs: Bildungstheoretische Grundprobleme *16*
3.1.3 Die konservative Position (pragmatisch-qualifikatorische Strömung) *20*
3.1.3.1 Die klassischen Vertreter der konservativen Position 20
3.1.3.2 Die pragmatische Sportdidaktik 23
3.1.3.3 Resümee 27
3.1.4 Die alternative Position (kritisch-emanzipatorische Strömung) *27*
3.1.4.1 Begründungsmuster 28
3.1.4.2 Unterrichtsdimensionen 30
3.1.4.3 Resümee 33
3.1.5 Kritik an der Einseitigkeit *33*
3.1.6 Zwischenbilanz *37*
3.2 DIE POSITION DES ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHTS 38
3.2.1 Erziehender Sportunterricht nach Kurz *40*
3.2.1.1 Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen und der Doppelauftrag 41
3.2.1.2 Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule 43
3.2.1.3 Mehrperspektivischer Unterricht 45
3.2.1.4 Resümee 47
3.2.2 Erziehender Sportunterricht nach Balz und Neumann *47*
3.2.2.1 Mehrperspektivischer Sportunterricht als Erziehender Unterricht 48
3.2.2.2 Erziehender Sportunterricht als kategoriale Bildung – Perspektiven als Bildungskategorien 50
3.2.2.3 Die Frage nach der Auswahl der Perspektiven 52
3.2.2.4 Methodische Fortschreibung mehrperspektivischen Sportunterrichts 53
3.2.2.5 Resümee 57
3.2.3 Erziehender Sportunterricht nach Prohl *57*

3.2.3.1 Der relationale Bildungsbegriff bei Prohl ... 58
3.2.3.2 Die bildungstheoretische Begründung des Doppelauftrags ... 61
3.2.3.3 Didaktisch-methodische Umsetzung des pädagogischen Grundgedankens eines Erziehenden Sportunterrichts ... 63
3.2.3.4 Resümee ... 68
3.2.4 Fazit: Einigkeit mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden ... 68
3.2.4.1 Begründungsmuster ... 69
3.2.4.2 Unterrichtsdimensionen ... 72
3.4 Zusammenfassung ... 74

4. AKROBATIK ... 75

4.1 Begriffsverständnis ... 75
4.2 Merkmale von Akrobatik als Bewegungskunst ... 78
4.2.1 Schwierigkeit ... 78
4.2.2 Offenheit der Form ... 79
4.2.3 Schönheit der Bewegung ... 80
4.3 Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht ... 81
4.3.1 Pädagogische Chancen ... 81
4.3.1.1 Subjekt-Fähigkeitsorientierung und Körpererfahrung ... 82
4.3.1.2 Offenheit und Präsentation ... 84
4.3.1.3 Soziale Interaktion ... 85
4.3.2 Vermittlung ... 87
4.3.3 Akrobatik als Gewinn für einen Erziehenden Sportunterricht ... 90
4.4 Zusammenfassung ... 91

5 METHODISCHES VORGEHEN ... 92

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ... 92
5.1.1 Grundlagen ... 92
5.1.2 Prinzipien ... 93
5.1.3 Grundtechniken ... 95
5.2 Qualitative Inhaltsanalyse – allgemeines Ablaufmodell ... 96
5.3 Analyse der Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht ... 98
5.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials ... 98
5.3.2 Fragestellung der Analyse ... 100
5.3.3 Konkretes Ablaufmodell ... 101
5.3.3.1 Analysetechnik und Analyseeinheiten ... 101
5.3.3.2 Inhaltliche Strukturierung, Kategoriensystem und Kodierleitfaden ... 103
5.3.4 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien ... 108
5.3.5 Auswertung der Ergebnisse ... 108
5.4 Zusammenfassung ... 109

6 ERGEBNISSE ... 110

6.1 ERZIEHUNG ZUM SPORT ... 110

6.2 ERZIEHUNG DURCH SPORT ... 111

6.2.1 Ziele von Erziehung durch Sport ... 113

6.2.1.1 Leistung ... 116

6.2.1.2 Soziales Miteinander ... 118

6.2.1.3 Wagnis und Verantwortung ... 121

6.2.1.4 Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahrung ... 123

6.2.1.5 Ausdruck und Gestaltung ... 124

6.2.1.6 Gesundheit ... 126

6.2.2 Methoden für Erziehung durch Sport ... 127

6.2.2.1 Offene Unterrichtsmethoden ... 128

6.2.2.2 Präsentation ... 132

6.2.2.3 Reflexion ... 133

6.2.2.4 Fächerübergreifender Unterricht ... 134

6.2.2.5 Allgemeine und spezielle didaktisch-methodische Empfehlungen ... 135

6.3 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE ... 136

7 FAZIT UND AUSBLICK ... 138

LITERATURVERZEICHNIS ... 141

ABBILDUNGSVERZEICHNIS ... 148

TABELLENVERZEICHNIS ... 149

ANHANG ... 150

Vorwort

Die Auswahl des Themas mit dem Bezug zur Akrobatik geschah aus persönlichen Gründen: Als angehender Bewegungs- und Sportpädagoge und langjähriger Akrobat besteht besonderes Interesse daran, welchen Platz Akrobatik im Schulsport oder auch darüber hinaus im Leben der Menschen haben kann.

An dieser Stelle möchte ich außerdem mehrere Danksagungen aussprechen:

Zuerst möchte ich mich bei meinen Eltern und meiner Familie bedanken, die mich auf meinem Werdegang stets unterstützt haben.

Ebenso gilt mein Dank meiner Lebensgefährtin, die mit viel Geduld, Rücksicht und Zuspruch einen wesentlichen Beitrag zur Fertigstellung geleistet hat.

Ich möchte mich auch bei dem Akrobatikteam „TheFREAKS“ bedanken, bei dem ich langjähriges Mitglied sein durfte und deren Mitglieder mir viele kostbare Erfahrungen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen ermöglicht haben.

Zuletzt und ganz besonders spreche ich meinen Dank gegenüber Herrn Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier aus, der mich bei der Erstellung dieser Diplomarbeit sehr gut betreut und unterstützt hat, mir stets mit hilfreichen Gesprächen zur Seite stand und damit zum Abschluss meines Studiums beigetragen hat.

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation

Der Bereich der Sportdidaktik hat durch Empfehlungen in Form von normativen Leitideen resp. fachdidaktischen Konzepten wesentlichen Einfluss darauf, wie Sportunterricht in der Schule gestaltet wird. Seit geraumer Zeit hat sich aus der Diskussion um die Vielfalt der fachdidaktischen Konzepte die Position des Erziehenden Sportunterrichts als Konsens hervorgehoben (Prohl, 2010). Der traditionelle Sportartenkanon wird zugunsten einer inhaltlichen Öffnung aufgegeben. Ob eine Sportart als Inhalt in Frage kommt, wird anhand seines pädagogischen Potenzials beurteilt (Bräutigam, 2003).

Die Akrobatik, deren Geschichte bereits im Altertum begann, „um mythischen und rituellen Szenen Ausdruck zu verleihen“ (Grohmann, 1995, S. 14), entwickelte sich im Laufe der Jahrhunderte auf verschiedenste Weise, wie zum Beispiel zuerst in den Gaukler- und später in den Zirkuskünsten, und findet sich heute auch im Sportunterricht in den Bewegungskünsten wieder. Grund dafür ist womöglich die breite Palette an pädagogischen Chancen, die dieser Sportart zugeschrieben werden (u.a. Bähr 2008; Hierlemann, Moritz & Müller 2001; Blume 2010). Neben vielfach erwähnten Begriffen wie Vertrauen, Miteinander oder Körpererfahrung findet eine kaum überschaubare Menge an Potenzialen Eingang in die Literatur (ebd.). „In Zeiten einer wachsenden Individualisierung und zunehmender körperlicher Passivität hat die Partnerakrobatik unbedingt ihre Berechtigung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (Blume, 2010, S. 7). Diese Behauptungen lassen vermuten, dass Akrobatik neben den sportlichen Herausforderungen auch im pädagogisch-sozialen Bereich einen entscheidenden Beitrag im Sportunterricht liefern kann. Untersuchungen hierzu könnten Aufschlüsse geben, welche Bereiche hier tatsächlich betroffen wären.

1.2 Ziele der Arbeit

Angesichts dieser Ausgangssituation, in der ein sportlicher Inhalt nicht per se in den Sportunterricht eingeschlossen oder von diesem ausgeschlossen werden kann, stellt sich die Frage, welche Inhalte denn nun geeignet sind und den pädagogischen Ansprüchen Genüge tun.

In einem ersten Schritt soll somit erläutert werden, welche Ansprüche aus der Orientierung am Konzept des Erziehenden Sportunterrichts überhaupt entstehen. Die andauernde

Legitimationskrise des Schulsports sowie die damit verbundene Notwendigkeit einer pädagogischen Grundlegung fachdidaktischer Konzepte haben zu hohen erzieherischen Ansprüchen geführt, welche im Detail zu erläutern sind. Sobald klar ist, welche pädagogischen Potenziale gefragt sind, können einzelne Inhalte daraufhin überprüft werden, um deren Eignung für den Erziehenden Sportunterricht festzustellen.

Wie bereits eingangs erwähnt, lässt sich vermuten, dass der Inhalt Akrobatik in diesem Sinne einiges zu bieten hat. Passend zu diesem Ansatz sehen Hierlemann, Moritz & Müller (2001, S. 39) „Partnerakrobatik als Bildung“ und wollen „Partnerakrobatik als Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungskonzepts diskutieren.“ Und Bähr (2008) stellt sich die beiden Fragen: (1) „Welche pädagogischen Chancen liegen in den so verstandenen Bewegungskünsten und machen sie als Thema des Sportunterrichts oder anderer bewegungsbezogener Angebote der Schule attraktiv?“ (ebd., S. 4) bzw. (2) „Wie kann nun dieses pädagogische Potenzial der Bewegungskünste in der Praxis des Sportunterrichts umgesetzt werden?“ (ebd., S. 7).

Hinsichtlich der Zielsetzung dieser Arbeit ist somit die folgende Kernfrage leitend:

Welche pädagogischen Potenziale bietet die Sportart Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht in den Bereichen Ziele und Methoden?

Präzisiert wird diese Kernfrage anhand der folgenden drei Unterfragen:

Wieso soll sich Sportunterricht am Konzept des Erziehenden Sportunterrichts orientieren?

Wie ist der Erziehende Sportunterricht entstanden und wie ist dieses Konzept zu verstehen?

Inwiefern lässt sich Akrobatik mit seinen pädagogischen Potenzialen in dieses Konzept eingliedern und wie kann Akrobatik gewinnbringend umgesetzt werden?

1.3 Methodisches Vorgehen

Zunächst soll die Position des Erziehenden Sportunterrichts erörtert und der theoretische Hintergrund dargelegt werden. Nachdem diese Position in der Literatur nicht eindeutig festzulegen ist, ist es notwendig, die unterschiedlichen Auslegungen zu verstehen und einzuordnen. „Etwas soll zum Verstehen gebracht werden, Verstehen soll vermittelt werden“, so versucht Danner (2006, S. 34) das Wort „Hermeneutik“ zu erklären, deren Methoden in diesem Abschnitt zur Anwendung kommen. Gemeint ist die „Kunst der Auslegung“ (ebd., S. 35), als „die Lehre der Deutung und Interpretation von Texten“ (Bortz & Döring, 2009, S. 303). Das Ziel dabei ist es

> zu einem angemessenen und umfassenden Verständnis des Gesagten zu gelangen und dabei die Subjektivität des Verstehens im Alltag zu überwinden. Dies setzt einen Hintergrund geteilter Bedeutung voraus. Grundprinzip des hermeneutischen Verstehens ist die hermeneutische Spirale: Vorverständnis und Textverständnis, Verständnis von Textteilen und Textganzem greifen ineinander. (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 239)

Das Grundprinzip der hermeneutischen Spirale besteht aus zwei hermeneutischen Zirkeln, die jeder für sich, aber auch jeweils ergänzend für ein vertieftes Verständnis sorgen sollen. Im ersten Zirkel beeinflussen sich Vorverständnis und Textverständnis: Das Textverständnis beruht auf einem gewissen Maß an Vorverständnis, wobei das entstehende Textverständnis das Vorverständnis erweitert, welches dann wieder an den Text angelegt werden kann und nun ein vertieftes Textverständnis hervorbringt, usw. Im zweiten Zirkel beeinflussen sich das Verstehen von Textteilen und Textganzem. Um den gesamten Text verstehen zu können, müssen die einzelnen Textteile verstanden werden. Durch das Verstehen des ganzen Textes ist ein gesteigertes Verstehen der Einzelteile möglich, das dann wiederum zu besserem Verstehen des Textganzen führt. Beide Zirkel sind miteinander verflochten und es entsteht eine jeweils sich anpassende Wechselwirkung innerhalb der Zirkel bzw. zwischen den Zirkeln, sodass man sich nicht im Kreis dreht, sondern sukzessive in ein tieferes Textverständnis eintaucht (ebd.).

Um die Annahme von pädagogischen Potenzialen von Akrobatik sowie der methodischen Umsetzbarkeit zu untersuchen, wird im Sinne einer Hypothesenprüfung an sportdidaktische Literatur die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangetragen. In diesem regelgeleiteten Vorgehen werden nach einem vorab festgelegten Ablaufmodell Textstellen in ein Kategoriensystem eingeordnet. Das aus einer inhaltlichen Strukturierung resultierende Kategoriensystem, das sowohl deduktiv aus der Theorie hergeleitet als induktiv am Material gebildet wird, soll Aufschluss darüber geben, welche pädagogischen Potenziale der Akrobatik zugeschrieben werden und wie diese durch geeignete Methoden fruchtbar gemacht werden können.

Die Literatur für die Arbeit soll durch eine umfangreiche Recherche in den Datenbanken SPOLIT (BISp) und usearch (Universitätsbibliothek Wien) ermittelt werden. Für die qualitative Inhaltsanalyse wird aus einer umfangreichen Grundgesamtheit eine repräsentative Stichprobe nach geeigneten Kriterien ausgewählt.

1.4 Gliederung der Arbeit

Nach der Einleitung soll im zweiten Kapitel anhand der *bildungspolitischen Vorgaben* aufgezeigt werden, warum das fachdidaktische Konzept eines Erziehenden Sportunterrichts eine geeignete Grundlage für die Ausgestaltung des Sportunterrichts in Österreich darstellt. Den Ausgangspunkt bildet die Einführung des Bildungsstandards für Bewegung und Sport, in dem der Auftrag des Schulsports am sogenannten Doppelauftrag „*Erziehung zum Sport* und *durch Sport"* (Prohl, 2017b, S. 70) festgemacht wird. Dieser und weitere zentrale Begriffe führen auf direktem Weg zum Erziehendem Sportunterricht, wo der Doppelauftrag eine wichtige Rolle spielt.

Im dritten Kapitel soll der Widerstreit des konzeptionellen Pluralismus dargestellt und die Gegensätze der konservativen und der alternativen Positionen erörtert werden. Dieses Vorverständnis ist notwendig, um den Doppelauftrag und den *Erziehenden Sportunterricht* in seiner Gesamtheit verstehen und richtig einordnen zu können. Da die Position des Erziehenden Sportunterrichts von verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Weise dargestellt wird, soll dieser anhand von ausgewählten Vertretern in seinen verschiedenen Facetten erörtert werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Auslegung aufzuzeigen.

In Kapitel vier wird ein Verständnis für die Sportart bzw. den Begriff *Akrobatik* erarbeitet und dieser eingegrenzt. Besondere Strukturen und Merkmale von Akrobatik werden charakterisiert, auf denen schließlich die Hypothese aufgestellt wird, inwiefern Akrobatik als Inhalt für einen Erziehenden Sportunterricht geeignet sein und deren Umsetzung aussehen kann.

Diese Hypothese soll anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) überprüft werden. Das fünfte Kapitel beschreibt im Detail das *methodische Vorgehen*. Die Prinzipien und Grundtechniken werden genau erläutert und ein konkretes Ablaufmodell sowie das Ausgangsmaterial bestimmt. Nachdem die konkreten Fragen und alle Parameter für die Inhaltsanalyse definiert sind, kann durch Kodieren von Textstellen die Kategorisierung durchgeführt werden.

In Kapitel sechs werden die *Ergebnisse* anhand des fertigen Kategoriensystems dargestellt. Die entstandenen Kategorien sollen aufzeigen, welche pädagogischen Potenziale Akrobatik zu bieten hat und mit welchen Methoden diese umgesetzt werden können. Diese Ergebnisse werden hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert.

Im abschließenden Kapitel sieben soll *Bilanz* gezogen und ein *Ausblick* auf eine mögliche Weiterführung im Hinblick auf die erlangten Ergebnisse gegeben werden.

2 Bildungspolitische Vorgaben

Ausgangspunkt dieser Arbeit sollen die Rahmenbedingungen sein, welche die Bildungspolitik seit der Jahrtausendwende für den Schulsport mit den Bildungsstandards und kompetenzorientierten Lehrplänen geschaffen hat.

Den Einstieg dazu gibt der Ursprung der Bildungsstandards mit der sog. „Kompetenzwende“ (Schumacher, 2011, S. 1) Ende des 20. bzw. Anfang des 21. Jahrhunderts. Diese hatte weitreichende Folgen für Schule und Unterricht im deutschsprachigen Raum und leitete einen Paradigmenwechsel ein.

Es werden die zentralen Begriffe wie „Bildungsstandard“ und „Kompetenz“ definiert und erklärt, um ein tiefergehendes Verständnis für die jeweiligen Termini zu bekommen.

In der fachdidaktischen Literatur finden die vielzitierten Standards (u.a. Balz, 2007; Kurz, 2005; Miethling & Volkamer, 2010) sowohl positive als auch negative Resonanz, sodass Vorteile und auch Kritik an den Bildungsstandards vorgestellt werden.

Insbesondere wird die Erwähnung des Doppelauftrags und der Handlungsfähigkeit sowie die generelle Hervorhebung nicht rein sportmotorischer Kompetenzen (BMUKK, 2014) verdeutlicht, die für das folgende Kapitel 3 essentiell sind.

2.1 Ursprung der Bildungsstandards

„Die Einführung der Bildungsstandards ist vom Leitgedanken getragen, im österreichischen Schulsystem mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen“ (BIFIE, 2012, S. 4). Der Grund, weshalb mehr Verbindlichkeit und grundlegende Kompetenzen gewährleistet werden wollten, waren die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse bei internationalen Schülerleistungsstudien wie PISA, PIRLS oder TIMMS von Österreich und Deutschland, sodass eine Debatte über die als „PISA-Schock“ bekannt gewordenen Ergebnisse geführt wurde.

Dies führte zur eingangs erwähnten Kompetenzwende, die einen Paradigmenwechsel einleiten sollte, und zwar weg von durch Lehrpläne und Lehrstoff gesteuertem Input hin zu einer Outcome-Orientierung, die an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen wird. Die Lenkung am Input wird wie folgt beschrieben: „Der Lehrplan schreibt mit seinem Kernbereich vor, welche Lehrinhalte im Unterricht durchzunehmen sind. Diese Inhalte wiederum findet man im Klassenbuch als Lehrstoff“ (BMUKK, 2014, S. 9). Gogoll und Kurz (2013, S. 80) nennen es das „‚alte‘ Unterrichtsskript“, in dem „die Vermittlung von Inhalten im Zentrum der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht“ steht.

Durch die in Kapitel 2.2 näher beschriebene Output-Steuerung erhofft man sich eine „Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht“ (Stibbe, 2010, S. 42) bzw. eine Qualitätssicherung oder Qualitätsentwicklung (Kurz & Gogoll, 2010, S. 228).

2.2 Begrifflichkeiten im Bildungsstandard Bewegung und Sport

Der Begriff „Bildungsstandard“ wird an unterschiedlichen Stellen definiert.

In der Verordnung von 2009 „sind ‚Bildungsstandards‘ konkret formulierte Lernergebnisse […], die sich aus den Lehrplänen […] ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen“ (BMUKK, 2009, S. 1).

Die oft zitierte Arbeit von Klieme et al. (2007, S. 19) lieferte folgende Definition:

> Bildungsstandards […] greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.

Oder kurzgefasst: „Der Bildungsstandard konkretisiert Ziele für die pädagogische Arbeit, die an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden“ (BMUKK, 2014, S. 8).

Bei den Bildungsstandards handelt es sich somit um „konkret formulierte Lernergebnisse“, die in Form von „Kompetenzen“ sichtbar werden. In der Fachliteratur findet man zum Kompetenzbegriff meist eine Definition nach Weinert vor:

> Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die

> Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27)

Die „Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen“ (BMUKK, 2009, S. 1) liefert zwar eine leicht geänderte, aber trotzdem fast idente Bestimmung des Begriffs. Genau betrachtet fehlt in dieser Beschreibung die motorische Dimension, allerdings wird „dieses Versäumnis durch die Entwicklung eines Standards für Bewegung und Sport“ (BMUKK, 2014, S. 8) behoben. Ebenso wird klar, es dreht sich nicht nur um reine Wissensinhalte, sondern um „ein Netzwerk von zusammenhängenden Aspekten wie Wissen, Fertigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ (BMUKK, 2011, S. 5). Es wird also erwartet, dass alle Teile dieses Bündels an Eigenschaften nicht nur jeweils isoliert vorhanden sind, sondern ein großes Ganzes ergeben.

Eine Output-Orientierung ist die Innovation des Umdenkens. Das Messen der Schülerinnen und Schüler an deren Kompetenzen soll den Output aufzeigen, die Messlatte sollen die Bildungsstandards sein, die somit das entscheidende Instrument darstellen (Kurz & Gogoll, 2010). Das Ziel ist eine umfassende Handlungsfähigkeit, die sich aus diesem Bündel bzw. „Netzwerk“ von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen ergibt. „Das Wissen, Können und Wollen der Schülerinnen und Schüler und nicht der Lehrstoff stehen im Mittelpunkt des didaktischen Handelns“ (BMUKK, 2014, S. 9).

Amesberger und Stadler (2012, S. 112) - welche auch die Bildungsstandards für Bewegung und Sport 2014 verfasst haben - schreiben, dass „bezüglich der Funktion der Bildungsstandards die Vorgaben [lauten], dass diese sowohl die Qualitätsentwicklung auf Schul- und Unterrichtsebene garantieren als auch eine Bewertung des Bildungssystems insgesamt ermöglichen sollen.“

Zur Erarbeitung der für die Bildungsstandards vorgesehenen Kompetenzen wurde ein Kompetenzmodell entwickelt (ebd.). Laut BMUKK (2009, S. 1) sind Kompetenzmodelle „prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen. Sie strukturieren Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes und stützen sich dabei auf fachdidaktische sowie fachsystematische Gesichtspunkte.“ Das Kompetenzmodell für Bewegung und Sport soll „die ministeriellen Vorgaben berücksichtigen und gleichzeitig den Besonderheiten dieses Faches gerecht werden“ (BMUKK, 2014, S. 7).

Es besteht aus zwei Dimensionen, einer Handlungsdimension und einer Inhaltsdimension. Während die Inhaltsdimension aus den Lehrstoffgebieten des Fachlehrplans besteht, ist die

Handlungsdimension in vier Bereiche geteilt: Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz. Vereinfacht ausgedrückt steht Fachkompetenz für sportmotorisches Wissen und Können, Methodenkompetenz beinhaltet das Lernen Lernen sowie die Organisation von Bewegung und Sport und bei Selbst- und Sozialkompetenz „soll vor allem eine positive Einstellung zum eigenen Ich, dem eigenen Körper- und Bewegungsverständnis sowie zum sozial kompetenten fairen Umgang mit anderen erworben werden“ (ebd., S. 20).

Zu dieser Einteilung meint Dietl (2014, S. 19), sie sei „nur theoretischer Natur. Die Kompetenzen bilden beim Lernen eine Einheit. Sie durchdringen und ergänzen einander.“

Bezüglich der Inhaltsdimension unterscheiden Amesberger und Stadler mehrere Ebenen:

- Sportmotorische Basisfähigkeiten
- Kompetenzen in spezifischen Sportarten
- Erfahren von Sinnmomenten sowie personale und soziale Kompetenzen im Sport
- Umfassende Handlungsfähigkeit im und durch Sport
- Entwicklung eines körperlich-aktiven Lebensstils, der Bewegung, Spiel und Sport integriert (ebd., S. 10-11)

Die Vielseitigkeit der Aufgabenstellungen ergibt sich aus der Frage nach dem Auftrag des Schulsports. Genannt wird diesbezüglich der Doppelauftrag, der Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport verlangt und „durchaus eine tragfähige Basis für kompetenzorientierten Unterricht“ bietet (ebd., S. 8).

Weiteres werden noch zwei Seiten einer Medaille aufgezeigt. Einerseits existiert die Forderung nach einer Fokussierung auf die sport(art)spezifischen Kompetenzen (Fachkompetenzen), andererseits wird auch lautstark davor gewarnt, nur solche Kompetenzen zu berücksichtigen. Zwar seien sie leichter zu überprüfen, aber auch die sportartübergreifenden Kompetenzen, die sich vor allem in Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen finden lassen, dürften nicht außer Acht gelassen werden. Zu befürchten ist, dass auf Bildungsziele, die mit einer bereits erwähnten umfassenden Handlungsfähigkeit in Verbindung stehen, und soziale, emotionale und motivationale Aspekte vergessen wird und dass leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern eine alternative Form der Bewährung im Sportunterricht abhandenkommt. Die Befürchtungen beinhalten auch das „unerwünschte Phänomen des Teaching-to-the-Test“ (ebd., S. 11).

Diese und weitere Bedenken werden im nächsten Abschnitt thematisiert.

2.3 Rückmeldungen aus der Fachdidaktik

Kurz (2005, S. 69) stellte die Frage: „Brauchen wir überhaupt Bildungsstandards für den Sportunterricht?“ Und antwortete sich selbst mit „Nein!“ (ebd., S. 69). Allerdings war dies nur der erste Eindruck, denn er dachte dabei auch an die möglichen Folgen, die eine solche Entscheidung haben könnte. Das Fach Bewegung und Sport würde sich dadurch selbst ins Abseits stellen, wenn die anderen, allen voran die Kernfächer, Bildungsstandards entwerfen, die dem Anschein nach zentraler Aspekt in der Qualitätsentwicklung und -sicherung sind (ebd.).

Balz (2007, S. 21) stellt sich ebenso die Frage, ob der Sportunterricht, der ja nicht einmal von Vergleichsstudien wie PISA berücksichtigt wird, sich an dieser Sache beteiligen soll und ob das Bildungsstandards sind, „die den Namen wirklich verdienen“, oder bloße Bewegungsstandards. Er wiegt Vor- und Nachteile gegeneinander ab, wobei die Entscheidung schließlich auf „eine Flucht nach vorn, die allerdings nicht blind sein darf, sondern sehenden Auges“ (Balz, 2007, S. 22). Es werden allerdings einige Forderungen gestellt, so z. B., dass es sich um echte Bildungsstandards und nicht nur um Bewegungsstandards handelt, neben Regelstandards auch Mindest- und Maximalstandards gibt und keine reine Output-Orientierung erfolgt, sondern auch Input-Bedingungen und Prozess-Qualitäten integriert werden.

Die Output-Orientierung, bei der nur auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler geachtet wird, ergibt einen „neuen Wettbewerb, in dem regionale Ligen (Schulen gegen Schulen), nationale Ligen (Bundesländer gegeneinander), internationale Ligen (Länder gegen Länder) mit Aufsteigern und zwangsläufig auch Absteigern entstehen“ (Miethling & Volkamer, 2010, S. 136). Dieser Wettbewerb könnte sich positiv auf die Qualität der Schule auswirken, allerdings ergeben sich auch einige Bedenken, derer Kurz und Gogoll vier anführen:

- „Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett“: Zur Qualitätsverbesserung gehört mehr als nur die Messung des Outputs.
- „Ein freier Wettbewerb um bessere Bildung hat Verlierer“: Auch die Ausgangsbedingungen müssen beachtet werden, ansonsten drohen den Schwächeren zusätzliche Nachteile.
- „Die Qualität des Unterrichts lässt sich nicht allein an seinen Ergebnissen ablesen“: Dem erfolgreichen Lernprozess wird nur noch pädagogische Bedeutung zugemessen, wenn er im Ergebnis sichtbar wird – wobei es lange sportpädagogische Tradition ist, vor solchen Reduktionen zu warnen.

- „Bildung ist mehr als employability“: Wenn man sich im internationalen Vergleich wie etwa bei PISA verbessern will, muss man sich auf international vergleichbare Leistungen konzentrieren. Damit beschränkt man sich aber auf den formalen Aspekt der Bildung und lässt Inhaltliches aus. Man steuert auf Kompetenzen zu, die für die „produktive Beteiligung am Wirtschaftsleben“ wichtig sind (Kurz & Gogoll, 2010, S. 29-30)

Es gibt aber auch noch andere Perspektiven auf die Bildungsstandards. Kurz (2008) erläutert eine davon anhand des Beispiels „10 Minuten ohne Pause laufen können“, das sich sicherlich am Lernergebnis, am Output orientiert. Kinder brauchen dazu aerobe Ausdauer, eine ökonomische Lauftechnik, Tempogefühl, Wissen zum Umgang mit Körpersignalen wie Herzklopfen, Hitzeentwicklung, Seitenstechen, Atemnot, Muskelschmerz und die zugehörigen negativen Emotionen sowie die Entscheidung zum Weiterlaufen oder Abbrechen. Die Schlussfolgerung lautet, dass die Leistung „zehn Minuten ohne Pause laufen können“ eine Kompetenz darstellt, die vereinfacht gesagt aus Können, Wissen und Wollen besteht. Diese Leistung wird allerdings durch die reine Orientierung am Output nicht vollständig erfasst, sondern nur unter einer gewissen Perspektive, denn wie sich die Leistung realisiert hat, wieviel an Wissen, Können und Wollen das Kind eingesetzt hat, weiß man so nicht. Das hat auch aus pädagogischer Sicht Bedeutung, die die Entwicklung des Kindes im Sinn hat. Kinder brauchen einerseits Know-how, andererseits aber auch Know-why, um den Sinn ihrer Handlungen begreifen zu können. Er spielt damit auf den Doppelauftrag an: „Es komme nicht nur darauf an, dass die Schüler das Laufen lernen, sondern auch darauf, was sie am Laufen lernen (Kurz, 2008, S. 217).

Gogoll und Kurz (2013, S. 80) nehmen den Standpunkt der Reformierungsskeptiker ein, wenn sie „am Reformprozess eine pädagogisch nicht zu verantwortende Reduktion didaktischer Ansprüche befürchten bzw. bereits beklagen.“ Der Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung lässt zwei Bruchstellen erkennen, an denen diese Reduktionen auftreten können: Erstens die Fortbewegung „von allgemeinen fachlichen Bildungszielen hin zu bereichsspezifischen Bildungsstandards“ (ebd., S. 80). Denn einerseits sollen sich laut Definition Bildungsstandards zwar an Bildungszielen orientieren, aber sie sind weder mit diesen gleichzusetzen noch aus ihnen ableitbar (Klieme et al., 2007, S. 68-70). Die zweite Bruchstelle ist die reine Orientierung am Output. Es wird befürchtet, dass die Unterrichtsqualität zu häufig nur an den Lernergebnissen gemessen wird. Vor Einseitigkeit wird gewarnt, denn Qualitätssicherung und -verbesserung muss Input, Prozess und Output im Blick haben. Schon früher hatte das Programm der Operationalisierung von Lernzielen diesen Ansatz und wurde dafür kritisiert (Gogoll & Kurz, 2013). Abschließend werden noch

Gedanken zum Kompetenzbegriff und ihrem Verständnis dazu kundgetan: „Kompetenz erwirbt ein Mensch in einem Lernprozess, den er als Subjekt selbsttätig voranbringt. Dabei kann er durch eine anregende Lernumgebung, durch gute Aufgaben und kompetente Lehrkräfte wirksam unterstützt werden. Aber letztlich ist er es selbst, der seine Kompetenzen entwickelt“ (ebd., S. 94).

2.4 Zentrale Begriffe

Im Hinblick auf die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit werden einige wichtige Begriffe dieses ersten Kapitels noch einmal hervorgehoben.

Der Doppelauftrag wird in der Handreichung Bildungsstandard für Bewegung und Sport folgendermaßen explizit erwähnt: „Dabei bietet der sogenannte Doppelauftrag als *Erziehung zum* Sport wie gleichermaßen als *Erziehung durch* Sport durchaus eine tragfähige Basis für kompetenzorientierten Unterricht“ (BMUKK, 2014, S. 8).

Ebenso taucht der Begriff der Handlungsfähigkeit in diesem Schreiben an drei unterschiedlichen Stellen auf. Der Erwerb einer „umfassenden Handlungsdimension im und durch Sport“ ist „zentrale Bildungsaufgabe für langfristiges Sporttreiben“ und „nur durch komplexe Aufgabenstellungen prüfbar“ (ebd., S. 11). Handlungsfähigkeit ist eine in der Sportdidaktik angepriesene Zielformel, die für Bildungs- und Lehraufgaben steht, welche sowohl sportartspezifische (Fachkompetenz) als auch sportartübergreifende (Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz) Kompetenzen einbindet (ebd., S. 11).

Neben den Bildungsstandards und Fachlehrplänen dienen insbesondere die fachdidaktischen Konzepte als Orientierungshilfe für Lehrkräfte in Sachen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. Ein Konzept, in welchem sowohl der Doppelauftrag als auch die Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle spielen, ist der „Erziehende Sportunterricht“, sodass die bildungspolitischen Vorgaben diesen in den Fokus rücken.

3 Erziehender Sportunterricht

Wie der Name schon sagt, finden fachdidaktische Konzepte des Schulsports ihren Ursprung in der Sportdidaktik. Diese entwickelt „pädagogisch Wünschenswertes“ (Balz & Kuhlmann, 2015, S. 21), etwa in Form von Handlungsanweisungen, die zum Beispiel als fachdidaktisches Konzept niedergeschrieben werden können, das Balz definiert als „systematischer gedanklicher Entwurf […]., der für die pädagogische Gestaltung des Schulsports bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden empfiehlt“ (1992, S. 13).

Sucht man in der sportdidaktischen Literatur, so findet man eine Vielzahl an solchen fachdidaktischen Konzepten. Jedoch ist festzustellen, dass sich diese Vielfalt um die Jahrtausendwende verdichtet und ein Konzept ins Zentrum der Diskussion rückt: „Als zentrale normativen Leitidee der derzeitigen sportdidaktischen Diskussion für die Ausgestaltung von Sportunterricht gilt die fachdidaktische Position des Erziehenden Sportunterrichts“ (Hapke, 2016, S. 1). Bei Hapke (ebd.) ist dabei „das Attribut ‚zentral‘ […] im dreifachen Wortsinn zu verstehen“:

> (1) Im Sinne von „in der Mitte“: Erziehender Sportunterricht nimmt innerhalb der sportdidaktischen Diskussion eine Mittellage ein und wird daher als „das intermediäre Konzept“ bezeichnet.
>
> (2) Im Sinne von „inhaltlich wichtig“: Erziehender Sportunterricht erfährt innerhalb der Fachdiskussion starke Rezeption und gilt als gegenwärtiger Fachkonsens.
>
> (3) Im Sinne von „hierarchisch verordnet“: Erziehender Sportunterricht spiegelt sich innerhalb der deutschen Lehrplanentwicklung seit der Jahrtausendwende wider und hat somit bildungspolitische Verbindlichkeit erreicht. (ebd., S. 1)

Dem ersten Punkt ist zu entnehmen, dass es neben der Mitte auch Pole geben muss. Folgt man den Ausführungen von Balz (2009), so gibt es neben dem „intermediären Konzept“ auch ein „konservatives Konzept“ und ein „alternatives Konzept“, welche zwei gegensätzliche Grundauffassungen zum Schulsport darstellen, sozusagen die beiden Pole entlang eines Kontinuums von verschiedenen Konzepten.

Der zweite Punkt verweist auf die Meinung namhafter Vertreter der Fachdidaktik Sport, dass nach langem Ringen mit dem „Erziehenden Sportunterricht“ endlich ein tragfähiger

Konsens geschaffen wurde (Balz, 2009; Prohl, 2017a; Stibbe, 2013). So bezeichnet z.B. Prohl (2010, S. 177) „den Erziehenden Sportunterricht als das aktuelle fachdidaktische Konzept des Sportunterrichts seit der Jahrtausendwende“.

Im dritten Punkt spiegelt sich die Tatsache wider, wie etwa die Lehrplanreformen in Deutschland um die Jahrtausendwende von Nordrhein-Westfahlen ausgehend zur Unterstützung der Weiterentwicklung eines Erziehenden Sportunterrichts beigetragen haben, nachdem der damit „verbundene Bildungsanspruch nicht nur theoretisch, sondern auch bildungspolitisch erhoben und […] gleichsam ministeriell verordnet“ wurde (Prohl, 2006, S. 177).

Wie bereits am Ende des 1. Kapitels aufgezeigt, findet sich der sogenannte Doppelauftrag, der auch in den österreichischen Bildungsstandards für Bewegung und Sport als Basis dient und mit dem Slogan Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport betitelt wird, im Erziehenden Sportunterricht wieder. Dort spielt er eine zentrale Rolle und kommt mit seiner umfassenden und komplexen Bedeutung zur Anwendung.

Um den Doppelauftrag sowie den Erziehenden Sportunterricht in seiner Gesamtheit verstehen zu können, bedarf es sowohl einer Beleuchtung seiner Umgebung im konzeptionellen Pluralismus innerhalb der Fachdidaktik als auch eine tiefgehende Betrachtung seiner Position. Denn auch der Erziehende Sportunterricht wird nicht einheitlich vertreten und es gibt nicht *den* Erziehenden Sportunterricht (Neumann, 2004b).

Deshalb soll im folgenden Kapitel zuallererst abgeklärt werden, welche Konzepte es gibt, von wem sie vertreten werden, wie sie aus unterschiedlichen Perspektiven geordnet werden können und welche davon zur Erörterung des Erziehenden Sportunterrichts von Bedeutung sind. Darauf aufbauend werden die zentralen Punkte der konservativen und der alternativen Position (Balz, 2009) aufgezeigt und klargestellt, weshalb der Erziehende Sportunterricht eine intermediäre Position zwischen diesen beiden einnimmt.

Im Anschluss soll der Erziehende Sportunterricht in seinen verschiedenen Facetten dargelegt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der wichtigsten Vertreter herauszufiltern. Dabei werden vor allem die Ansichten von Kurz (2000b; 2004; 2008), Balz und Neumann (1997; 2007; 2013, 2015; Balz, 1992, 2009, 2011a, 2011b; Neumann, 2001; 2004a; Neumann & Balz, 2004; 2011) sowie Prohl (2006; 2009; 2017b,c) ausgearbeitet, in denen zwei unterschiedliche Sichtweisen bzgl. einem Erziehenden Sportunterricht zu Geltung kommen.

3.1 Fachdidaktische Konzepte

Um die Spannbreite in der sportdidaktischen Diskussion entsprechend darstellen zu können, werden Überblicksartikel zu Hilfe genommen (u.a. Balz, 2009; Prohl, 2006).

3.1.1 Positionsanaylse

Mit Bräutigam (2003) ist die Sportdidaktik die Berufswissenschaft von Sportlehrern und soll ihnen Handlungsanweisungen sowie Begründungs- und Gestaltungskonzepte vorschlagen. Aber „Sportlehrer/innen folgen nicht *einem* jener Konzepte auf dem Weg in die Praxis, sondern formen sich ihre persönlichen Orientierungsrahmen mit einer Mischung aus Alltagserfahrung und Handlungswissen, aus Richtlinien, Routinen, Rezepten und wohl auch aus fachdidaktischen Konzeptbausteinen“ (Balz, 1992, S. 13). Konzepte können also nicht eins zu eins für den Sportunterricht übernommen werden, weil sie keine direkten Handlungsanweisungen bieten (Balz, 2009). Viel mehr versuchen sie Antworten zu geben auf die „Fragen nach dem begründeten Auftrag des Schulsports (dem Warum?), nach seinen leitenden Zielen (Wozu?), nach den zentralen Inhaltsbereichen (Was?) und nach den bevorzugten Vermittlungsformen (dem Wie?)“ (ebd., S. 25). Damit sollen sie der Lehrkraft Unterstützung bieten bei Entscheidungen bzgl. den Zielen, Inhalten und Methoden ihres Sportunterrichts. Bräutigam (2003, S. 92) formuliert es so: „Jeder Sportlehrer hat sein eigenes didaktisches Konzept im Kopf.“

Ebenso zahlreich wie die verschiedenen Konzepte sind die Versuche diese in eine Ordnung zu bringen (u.a. Balz, 1992; Neumann, 2004a). Bei Neumann (2004a) ist eine große Bandbereite und Verschiedenheit von fachdidaktischen Konzepten zu erkennen. „Auffällig ist, dass jeder der angeführten Ordnungsversuche zu einem anderen Befund und zu einer anderen Beschreibung der fachdidaktischen Standpunkte kommt“ (ebd., S. 24). Sowohl die Namensgebungen als auch die Anzahl der Konzepte differieren zum Teil erheblich. Dies wird einerseits als Vorteil, andererseits als Nachteil gesehen: Diese Uneinigkeit stiftet Verwirrung und bewirkt somit das genau Gegenteil von dem, was die Sportdidaktik den Sportlehrerinnen und Sportlehrern verspricht, nämlich eine Orientierungsfunktion (Schmidt-Millard, 2007). Für diese Heterogenität und gegen die Ansicht, dies als „fachwissenschaftliches Defizit anzusehen“ (Neumann, 2004a, S. 24), spricht zum einen die Komplexität des Sportunterrichts, zum anderen die Undenkbarkeit in unserer demokratischen Gesellschaftsstruktur ein einheitliches Konzept für alle zu verordnen (Hapke, 2016). Ebenso spricht sich Hummel (2000, S. 10) für den Pluralismus und gegen „eine durch einen ‚Theoriepapst‘ von ‚oben‘ verordnete, dogmatisierte Unterrichtskonzeption, die es dann ‚unten‘ umzusetzen und bestenfalls noch

auszugestalten gilt“, aus und sieht „konkurrierende Theorieentwürfe der Wahrheitsfindung und Praxisverbesserung letztlich dienlicher“.

Die Unterschiedlichkeit der Ordnungsversuche sieht Neumann (2004a, S. 24) in „Umfang und Tiefe der theoretischen Ausgangspunkte“ und führt an, dass Crum (1992) den Sportunterricht hinsichtlich wertbezogener Aussagen im Blick hat, Schmidt-Millard (1992) den pädagogischen Bezug in den Vordergrund stellt, Schierz (1997) die argumentative Relevanz prüft und Hummel (1995) seine Ansichten nur kurz und stichwortartig anführt. Weiters verlangt Neumann (2004a) eine überzeugende Begründung für die ausgewählten Konzepte und unterstellt den Autoren, dies nicht ausreichend getan zu haben. Nur Balz (1992) wird lobend erwähnt und Neumann (2004a) schließt sich seinen Begründungen hinsichtlich der Auswahl an. Balz (1992) hat dabei fünf Punkte aufgelistet, die Konzepte erfüllen müssen, um in seiner Auswahl Beachtung zu finden: Erstens muss die eigene Position klar dargelegt werden, zweitens in der fachlichen Diskussion relevant sein, drittens im Schulsport praktiziert werden, viertens den gesamten Schulsport umfassen und fünftens „explizit planungsdidaktisch orientiert sein“ (ebd. S. 14).

Neumann (2004a, S. 25) kommt daraufhin zu vier – wie er sie nennt – fachdidaktischen Positionen, in denen zwar unterschiedliche Ansichten zusammenkommen können, allerdings „eine Darstellung begründeter und veränderbarer Auffassungen von der pädagogischen Gestaltung des Sportunterrichts“ vereinen. Er unterscheidet eine affirmative, pragmatische, emanzipatorische und kontrastierende Position (ebd.).

In der weiteren Entwicklung ist eine Verallgemeinerung der Bezeichnungen bzw. eine Zusammenfassung der Konzepte zu zwei gegensätzlichen Ansichten erkennbar. So nimmt bspw. Balz (2009) eine erneute Adaptation vor und stellt ein konservatives, alternatives und intermediäres Konzept vor. Prohl (2006; 2017a) verzichtet auf die Kategorie „Spaß und Kultur“ und verringert seine Bandbreite auf die pragmatisch-qualifikatorische und die kritisch-emanzipatorische Strömung. Das konservative Konzept von Balz (2009) ist mit der pragmatisch-qualifikatorischen Strömung von Prohl (2017a) zu vergleichen, das alternative Konzept mit der kritisch-emanzipatorische Strömung[1].

Alle Konzepte, die mit diesen beiden entgegengerichteten Positionen zusammengefasst werden, lassen sich entlang von Spannungsfeldern zwischen den beiden Endpolen verorten. Mit Hapke (2016, S. 9) lassen sich „beide Positionen […] anhand verschiedener Spannungsfelder konkretisieren und voneinander abgrenzen“ (vgl. Tabelle 1).

[1] Das intermediäre Konzept nimmt eine mittlere Position zwischen diesen beiden Polen ein und ist eine möglich Auslegung der Position des Erziehenden Sportunterrichts – es wird daher erst später behandelt.

Tabelle 1: Gegensätzliche Positionen entlang sportdidaktischer Spannungsfelder

Konservative Position	Spannungsfelder	Alternative Position
Begründungsmuster		
innersportliche Begründung	Legitimation	außersportliche Begründung
materiale Bildung	Erziehungsauftrag	formale Bildung
Unterrichtsdimensionen		
geringer erzieherischer Anspruch, motorische Lernziele	Ziele	hoher erzieherischer Anspruch, kognitive und sozial-affektive Lernziele
traditionelle Sportarten	Inhalte	Bewegungs- und Körpererfahrungen
geschlossen	Methoden	offen
autonome Position	Implikationszusammenhang	didaktische Position

Quelle: Hapke (2016, S. 9)

Spannungsfelder erkennt Hapke (2016) hinsichtlich der Begründungsmuster Legitimation und Erziehungsauftrag des Sportunterrichts, ebenso wie in den Unterdimensionen Ziele, Inhalte und Methoden sowie deren Implikationszusammenhang, also der Wechselwirkung zwischen diesen drei Dimensionen.

3.1.2 Exkurs: Bildungstheoretische Grundprobleme

Bevor nun auf die beiden gegensätzlichen Position in der Fachdidaktik eingegangen wird, sollen zunächst noch einige Grundlagen erarbeitet werden, um ein entsprechendes Verständnis zu den verschiedenen Begriffen zu haben. Insbesondere wird es als notwendig erachtet, bildungstheoretisch die Beziehung zwischen Erziehung und Bildung zu erläutern, die Paradoxie der Schule aufzuzeigen und das materiale bzw. formale Bildungskonzept vorzustellen, woran die konservative und alternative Position anschließen kann.

Prohl und Scheid (2017) legen dar, dass im deutschsprachigen Raum Erziehung und Bildung, die zu den Kernbegriffen der Pädagogik gehören, unterschiedliche Bedeutungen haben, während es z.B. im Englischen oder Französischen keine Äquivalente gibt, sondern stets ein einziges Wort für beides gebraucht wird. Jedoch sehen sie eine Unterscheidung zwischen den Begriffen vorteilhaft. Sie definieren folgendermaßen:

> Dabei ist unter *Bildung* die Selbstgestaltung des Menschen im Prozess der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Werten der Kultur zu verstehen. *Erziehung* bezeichnet hingegen die Einwirkung auf Menschen mit dem Ziel, ihnen diese Selbstgestaltung zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen. (ebd., S. 16)

Dem ist zu entnehmen, dass sich im Unterricht die Erziehung auf der Seite der Lehrkraft abspielt, die Bildung auf der Seite der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkraft wirkt mit Erziehungsmaßnahmen auf die Schülerin oder den Schüler ein, um ihm oder ihr Selbstgestaltung zu ermöglichen bzw. dabei zu unterstützen. Bildung ist der Selbstgestaltungsprozess, der in der Schülerin oder im Schüler abläuft. Prohl und Scheid (2017, S. 17) halten fest, „dass im (Sport-)Unterricht *Bildung* auf Seiten des Schülers den Zweck der *Erziehung* von Seiten des Lehrers darstellt." Weiters verweisen sie darauf, dass Bildung in Form von „sich bilden" verwendet wird und somit eine reflexive Bedeutung hat, während Erziehung als „jemanden erziehen" transitiv zu verstehen ist (ebd.). Das heißt allerdings, dass Erziehung nur solange ihre Berechtigung findet, solange sich der oder die zu Erziehende in der Phase der Unmündigkeit befindet, ansonsten würde das den demokratischen Strukturen unserer Gesellschaft widersprechen, und stets durch die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (Prohl, 2011, S. 166) bestimmt ist. Bildung hingegen findet das ganze Leben lang statt.

Dass Erziehungsmaßnahmen durch die Lehrkraft nicht immer auf fruchtbaren Boden fallen, sondern ebenso Konflikte ergeben können, führt Prohl (2006) u.a. auf den Umstand zurück, dass der Sinn des Sportunterrichts von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern auf verschieden Vorstellungen beruht. Im Gegensatz zu anderen Fächern ist Sport oft aus der Freizeit bekannt, wo er zumeist freiwillig und freudbetont ausgeführt wird. Der Sportunterricht hingegen ist verpflichtend und findet im System Schule statt. Nachdem Sport willkürliche Probleme (Bewegungsaufgaben) schafft, kann nur individuell Sinn gefunden werden, was wiederum Freiwilligkeit voraussetzt (Prohl, 2006). Dieser Umstand stellt jedoch einen Widerspruch dar und kennzeichnet eine Paradoxie: „Jemanden zum Sport zu zwingen ist nichts anderes, als jemanden zu zwingen, hinter einem Bus herzurennen, mit dem er gar nicht fahren will" (Volkamer, 2003, S. 17; zit. n. Prohl, 2006, S. 99).

Prohl (2006) führt sogar Überlegungen zu einer doppelten Paradoxie des Sportunterrichts an und erkennt paradoxe Eigenschaften des Sportunterrichts auf zwei Ebenen. Die erste Ebene betrifft jegliche institutionelle Erziehung, denn hierbei treffen einerseits die

„Anforderung der Gesellschaft nach Qualifikation und Selektion“ auf den „Anspruch des Schülers auf Anerkennung als Person und individueller Entwicklungsförderung andererseits“ (ebd., S. 101). Hier stehen also Gesellschaft und Schülerin bzw. Schüler im Konflikt.

Die zweite Ebene betrifft den Gegenstand Sport, also den Sportunterricht direkt in seinen spezifischen Eigenschaft und wird von Volkamer (2003) und seiner Forderung nach der „Entpädagogisierung“ unterstützt. Nach Prohl (2006) passen der gesellschaftliche Bereich Sport und die Institution Schule nicht zusammen, da Sport keinen unmittelbar Tausch- oder Gebrauchswert liefert. „Im Sport wird eben nicht deshalb gesprungen, weil ein Hindernis im Wege steht, sondern man stellt ein Hindernis in den Weg, um springen zu können“ (ebd. S. 101). Die sportliche Ausbildung hat für das Leben nach der Schule nicht denselben direkten Wert, wie z.B. die grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen und ist daher bzgl. der Qualifikation und Selektion weniger bedeutend.

Übersichtlich dargestellt wird die doppelte Paradoxie des Sportunterrichts in Abbildung 1.

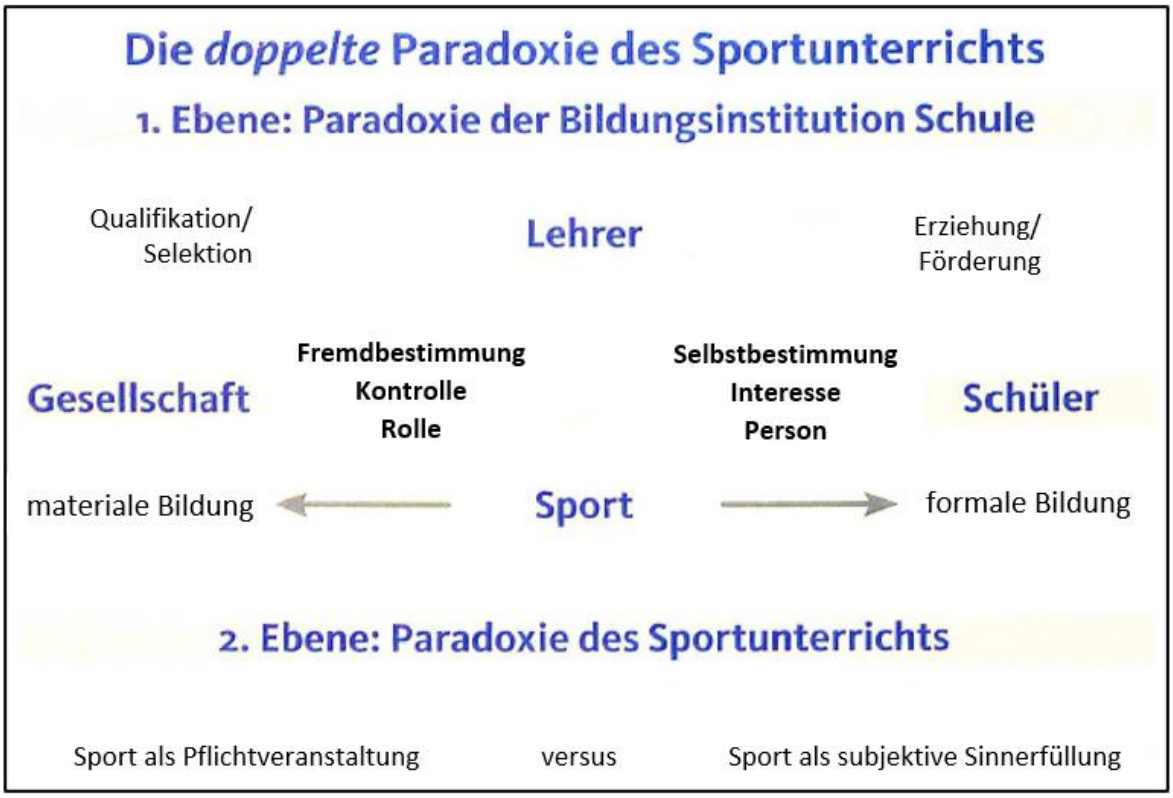

Abbildung 1: Die doppelte Paradoxie des Sportunterrichts (Scheid, 2017, S. 32)

Die Abbildung zeigt, welchem Dilemma jede Lehrerin und jeder Lehrer ausgesetzt ist. Auf der einen Seite steht die Gesellschaft, die die Aufgabe der Qualifikation und Selektion einfordert, auf der anderen Seite das Individuum, welches der Erziehung und Förderung bedarf, um selbstbestimmt handelnd den eigenen Interessen folgen zu können. Der

(Sport-)Unterricht bietet in diesem Sinne, also aus bildungstheoretischer Sicht, zwei Konzepte an: materiale und formale Bildungskonzepte.

Materiale Bildungskonzepte stellen die Objektseite, sprich die Sache des traditionellen Sports, in den Vordergrund. Es sollen spezifische Inhalte gemäß den gesellschaftlichen Erwartungen gelehrt werden, um die Teilhabe am außerschulischen Sportgeschehen zu ermöglichen. Der Erziehungsauftrag fokussiert sich auf die Ausbildung von körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der sportlichen Leistungsfähigkeit. Alternativer Sport und Bewegung finden sich nicht in den Inhalten wieder, ebenso wenig haben pädagogische Zielsetzungen, die über diesen Vermittlungsauftrag hinausgehen einen Platz (Hapke, 2016). Neben dem Was ist auch das Wie oft vorgegeben und man folgt einem vorgefertigten Lehrweg, der schnell und sicher ans Ziel führen soll. „Die Individualität des Schülers in ihrer Selbstzweckhaftigkeit, Originalität, gesellschaftlichen Unverrechenbarkeit wie auch in ihrer selbstbestimmten Urteils- und Handlungsfähigkeit wird dabei nicht zureichend berücksichtigt“ (Prohl, 2006, S. 97). Dies wird mit dem Begriff „Abbild-Didaktik“ betitelt (Prohl, 2006, S. 98). Samac (2000, S. 1) nennt sie auch „manifeste“ Bildung oder „Stoffbildung“, die eine Bildung im weiteren Sinn ist und „den Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten zum Aufbau von Sach- und Fachkompetenz“ darstellt.

Im Gegensatz dazu stellen formale Bildungskonzepte die Subjektseite der Erziehung ins Zentrum. Die Förderung des Individuums in all seinen Fähigkeiten und Dispositionen ist das ausgerufene Ziel. Die Persönlichkeitsentwicklung wird als wichtiger erachtet als die Objektseite des Sport, die zweitrangig ist und somit austauschbar wird (Prohl, 2010). Diese „Bildung im engeren Sinne“ oder „latente Bildung“ wird als „Kraftbildung, in der es um Fähigkeitenentwicklung und Besitz formaler Qualifikationen geht“ gesehen (Samac, 2000, S. 1). Die Erziehung des Individuums durch die Lehrerin bzw. den Lehrer wird aus dieser Perspektive negativ gesehen, denn sie lässt sich nicht mit der angestrebten Freiheit und Selbstbestimmung in Einklang bringen. „In diesem Punkt liegt auch das Defizit des formalen Bildungskonzepts, dem vorgeworfen wird, dass z.B. im Rahmen der Schule, didaktisches Handeln kaum mehr möglich und die Vermittlungsdimension des Unterrichts weitgehend ausgeschaltet ist“ (Prohl, 2006, S. 97).

Zentrales Problem der beiden Konzepte sind die gegensätzlichen Vereinseitigungen, in denen der jeweils andere Perspektive kein Platz eingeräumt wird. Diese Vereinseitigung zu vermeiden und einen Konsens zu finden, in dem die beiden Seiten Objekt und Subjekt zum Tragen kommen, wäre eine Lösung des Problems, dem auch die konservative und die alternative Position unterworfen sind.

Im Folgenden sollen nun diese beiden Positionen erörtert werden, um die Spannbreite der sportdidaktischen Diskussion darzulegen. Als Orientierung dienen dabei die Spannungsfelder nach Hapke (2016), die sie hauptsächlich in den Begründungsmustern Legitimation und Erziehungsauftrag bzw. den Unterrichtsinhalten Ziele, Inhalte, Methoden und deren Implikationszusammenhang sieht. Konzepte, die sich nicht in diese Spannungsfelder zwischen den beiden Positionen einordnen lassen, werden hierbei nicht berücksichtigt, denn sie haben mit der Genese der mittleren (intermediäre) Position, die sich mit dem Schlagwort „Erziehender Sportunterricht“ betiteln lässt, nur wenig zu tun.

3.1.3 Die konservative Position (pragmatisch-qualifikatorische Strömung)

3.1.3.1 Die klassischen Vertreter der konservativen Position

Die konservative Position wird oft mit der Formel „Erziehung zum Sport“ beschrieben (Balz, 2009, S. 26; Neumann, 2004a, S. 26). Das Sportartenprogramm (Söll, 2000; 2011) sowie das Intensivierungskonzept und die körperlich-sportliche Grundlagenbildung (Hummel, 1997a; 1997b) werden häufig dieser Position zugeteilt (Balz, 2009; Prohl, 2017a; Neumann 2004a). Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie den Auftrag des Schulsports in der Erschließung der Sportkultur sehen, das Ziel das sportmotorische Können ist, Sportarten die Inhalte darstellen, Methoden eher geschlossen sind und die Funktion als affirmativ zu bezeichnen ist (Balz, 2009).

3.1.3.1.1 Begründungsmuster

Konservative Konzepte nehmen „den Begriff Sportunterricht wörtlich“ und leiten „die didaktische Begründung des Faches hauptsächlich aus dem gesellschaftlichen Phänomen des Sports und dessen Sachstruktur“ her (Prohl, 2006, S. 105), d.h. sie haben eine innersportliche Begründung. Der Sport hat eigenständige Ziele und Werte, „die im Sporttreiben selbst lägen, so dass eine darüber hinausgehende pädagogische Begründung als obsolet angesehen wird (Hapke, 2016, S. 10). Nur der Schulsport erreicht alle Schülerinnen und Schüler und kann sie in ihrer körperlichen Entwicklung unterstützen (Söll, 2011). Dies müsse somit im Vordergrund stehen und der Sportunterricht dieses Alleinstellungsmerkmal ausnützen.

„Konkretisieren kann sich Sport nur in den Sportarten“ (Söll, 2000, S. 4). Die konservative Position orientiert sich am außerschulischen Sport und sieht ihren Auftrag in der Erschließung der Sportkultur. Die Schulsportarten sollen sachgemäß gelehrt werden, denn das ist der exklusive Auftrag des Sportunterrichts (Neumann, 2004a). Qualifikation für den

gesellschaftlichen Sport ist das Ziel, die Bedingungen für das Sporttreiben neben und nach der Schule müssen gelehrt werden, jedoch wird auf kritische oder sinngeleitete Handhabung des Sport verzichtet, sodass dies auch als „Abbild-Didaktik“ (Prohl, 2006, S. 106) oder „Didaktik reduzierter Ansprüche“ (Kurz, 1990, S. 43) gesehen wird. Geprägt ist diese Position vom Optimierungs- und Leistungsgedanken, das „richtige Sporttreiben“ (Söll, 2000, S. 8) soll gelernt werden. Balz (2009) schreibt, dass Bildung hierbei auf der materialen Seite geschehe, also einer materialen Bildungsidee folgt. Die Objektseite tritt in den Vordergrund. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, am Sport teilzunehmen, sie sollen in den notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterrichtet werden. Eine Sozialisation bzw. Einpassung in das bestehende Sportsystem werden angestrebt, die „Dignität der Sache“ spielt dabei eine zentrale Rolle (Neumann, 2004a). Der Sport selbst „markiert Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Bemühungen“ (Balz, 2009, S. 27). Das konservative Konzept soll zum lebenslangen Sporttreiben motivieren (ebd.).

3.1.3.1.2 Unterrichtsdimensionen

Die Ziele beziehen sich auf das sportmotorische Können (Balz, 2009). Es geht um die Entwicklung des Körpers – insbesondere der konditionellen Fähigkeiten – und der sportlichen Handlungsfähigkeit in einem Sportartenkanon, der sich aus den drei Bereichen Sportspiele, Kunstsportarten und „Sport“-Sportarten zusammensetzt (Söll, 2000). Dabei wird auf einen doppelten Bildungsanspruch abgezielt (vgl. Abb. 2): Einerseits auf Körperbildung, die die Entwicklung und Verbesserung der körperlichen Fähigkeiten im Sinne einer „allgemeinen körperlich-sportlichen Ausbildung“ (Prohl, 2006, S. 107) im Blick hat. Andererseits auf die Bewegungsbildung, die als Einführung der Schülerinnen und Schüler in die Bewegungskultur durch die Vermittlung entsprechender Bewegungsfertigkeiten beschrieben wird (Söll, 2000). Hummel (1997) versteht diesen doppelten Bildungsanspruch als formale und materiale Bildung: formal über die körperliche Bildung, material über die Bewegungsbildung.

Neumann (2004a) kann allerdings keine Bildungsabsichten erkennen, die über den Sport hinausgehen, beklagt den nicht näher ausgeführten Bildungsbegriff und sieht trotz eines Plädoyers für einen allgemeinbildenden Sportunterricht „eine eher wertkonservative Grundrichtung und eine Orientierung am gesellschaftlichen Wert“ (ebd., S. 30). Balz (2009) stuft sie als Ziele mit geringem erzieherischem Anspruch ein.

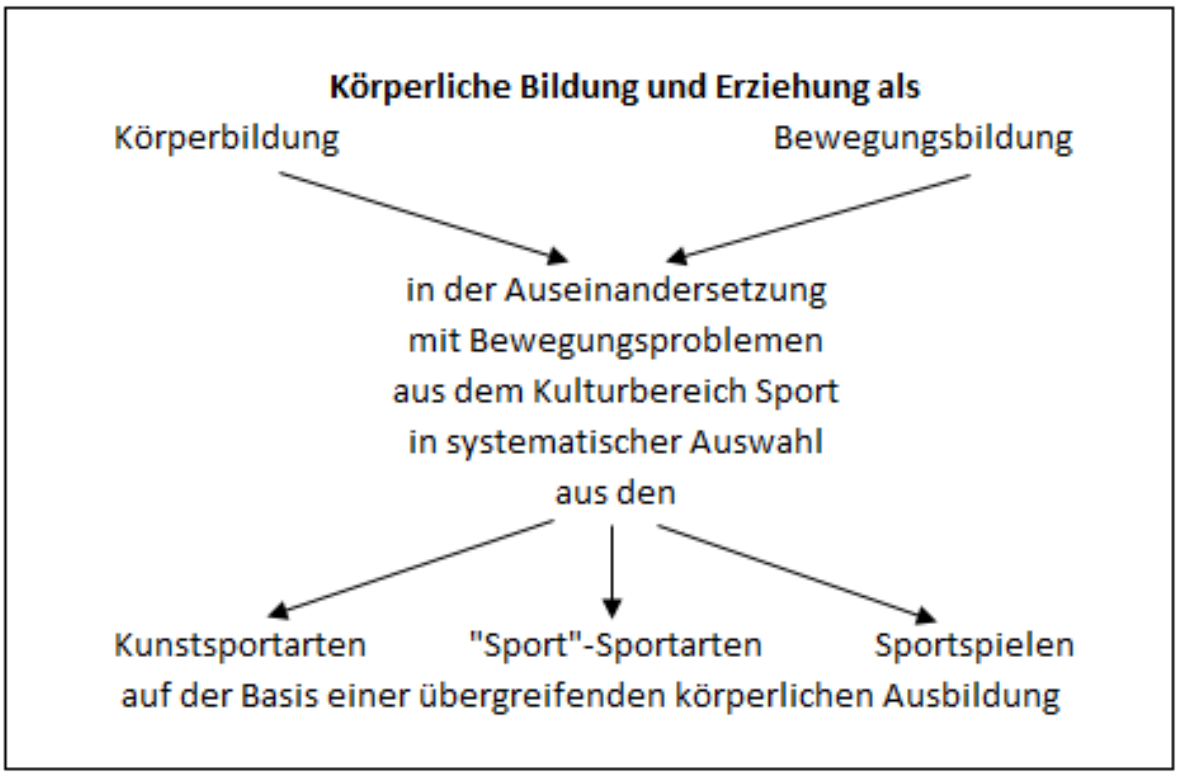

Abbildung 2: Körperbildung und Bewegungsbildung (mod. n. Söll, 2000, S. 7)

Zum Inhalt in einem Sportunterricht nach der konservativen Position werden stets Sportarten aus einem gewissen Kanon, der sich aus sogenannten Grundlagensportarten wie Leichtathletik, Geräteturnen oder Sportspielen zusammensetzt oder der körperlichen Ausbildung dienen (Balz, 2009). Auf der Suche nach den „richtigen Schulsportarten“ (Söll, 2011, S. 38) schlägt Söll vor, sich auf einige wenige Sportarten zu konzentrieren, so z.B. drei Haupt- und drei Nebensportarten, und diese sachgemäß und effektiv „einem relativ anspruchsvollen quantitativen und qualitativen Niveau“ (Söll, 2000, S. 8) zu lehren. Er hält nichts von einer „Häppchen und Pröbchendidaktik“ (ebd., S. 8), kehrt sich von der Vielfalt des Sports ab und ist gegen den Einbezug von Trendsportarten und alternativen Bewegungsformen abseits vom traditionellen Sport (Balz, 2009). Sie können höchsten eine Randstellung einnehmen, da sie nicht in den bildungs- und erziehungswirksamen Bereich fallen (Söll, 2000).

Bei der Vermittlung dieser Sportarten steht die Lehrkraft im Zentrum, die vorgibt, was zu machen ist (Söll, 2011). Sie sagt an, zeigt vor, gibt Bewegungsanweisungen und -korrekturen. Dieser Vermittlungsweg folgt einem geschlossenem Methodenkonzept, das vorwiegend deduktive Verfahren wie methodische Spiel- bzw. Übungsreihen zum Einsatz bringt (Hapke, 2016).

Bezüglich des Implikationszusammenhangs von Zielen, Inhalten und Methoden teilt Hapke (2016) den konservativen Konzepten eine *autonome Position* zu, d.h. „Methoden haben die

‚technisch-instrumentelle Funktion', Inhalt möglichst effektiv zu vermitteln" (ebd., S. 17). Das primäre Problem sieht Söll (2000, S. 8) in der Auswahl der Inhalte: „Es ist nicht zu übersehen, dass alle diese Überlegungen auf die eine Frage hinauslaufen, welches wohl die richtigen Schulsportarten seien". „Keine Ziele ohne Inhalte", sagt Söll (2011, S. 18) ebenso und erklärt damit die möglichst effiziente Vermittlung der Sportarten gleichsam zum Ziel. In der autonomen Position werden Didaktik und Methodik voneinander getrennt, während also die Didaktik sich um die Auswahl der Inhalte kümmert, sorgt die Methodik für „die optimalen Verfahren zur Vermittlung dieser Inhalte" (Kurz, 2007, S. 15).

Insbesondere wenden sich Vertreter der konservativen Position gegen eine Verzweckung des Schulsports. Der Gebrauch – oder sogar Missbrauch – des Sports für vermeintlich höhere Ziele wird als „Instrumentalisierung" bezeichnet (Söll, 2011, S. 23). Das kulturelle Phänomen Sport muss beschützt werden, ein Einmischen seitens der Pädagogik könne zum Verlust seiner Identität führen (ebd.). Eine Instrumentalisierung kratzt am Eigenwert des Sports und macht ihn austauschbar, dabei ist doch die Zweckfreiheit des Sports gerade so wichtig (Bräutigam, 2003). In der entfachten Instrumentalisierungsdebatte, die klären sollte, ob und inwiefern Sport Zweck von Erziehung sein soll, stellt sich Scherler (2008) gegen diese Annahme und bezeichnet die Zweckfreiheit des Sports als Fiktion.

3.1.3.2 Die pragmatische Sportdidaktik

Während eine Vielzahl an Autoren die pragmatische Sportdidaktik von Kurz (1990) als eigenständige Position definiert haben, gliedert Prohl (2006; 2010; 2017a) sie in die pragmatisch-qualifikatorische Strömung ein. Dabei müssen allerdings verschiedene Zeithorizonte unterschieden werden, denn in seinem mittlerweile über 40-jährigen Bestehen wurde die pragmatische Sportdidaktik vielfach verändert und angepasst (Kurz, 2013). Das Konzept kann grob in zwei Hälften unterteilt werden: Während in den ersten zwanzig Jahren das Thema Erziehung kaum einen Platz hatte und regelrecht verdrängt wurde, erfährt es mit der Etablierung des Erziehenden Sportunterrichts und der Curriculumrevision in NRW 1999 eine Aufwertung (Neumann, 2004a). Deshalb soll hier die von Prohl beschriebene pragmatische Sportdidaktik diejenige meinen, die von Kurz in seiner Habilitationsschrift 1977 erarbeitet wurde, bis zur Jahrtausendwende neben vieler Kritiken auch große Zuwendung erfuhr und der konservativen Position zugeteilt werden kann. Diejenige pragmatische Fachdidaktik, die sich später durch pädagogische Perspektiven und einer Mehrperspektivität äußert und von Balz (2009; 2013) in das „intermediäre Konzept" integriert wurde, soll der Position des Erziehenden Sportunterrichts zugeteilt und später behandelt werden.

3.1.3.2.1 Begründungsmuster

Auch wenn Prohl (2006) die pragmatische Sportdidaktik in dieselbe Kategorie – nicht umsonst nennt er sie *pragmatisch*-qualifikatorisch – wie z.B. das Sportartenprogramm steckt, so erkennt er doch hinsichtlich der Sachorientierung eine deutliche Entschärfung. Diese sieht er in der Reduzierung der materialen Dimension, indem er die Frage nach dem Sinn des Sports ins Zentrum stellte (ebd.). Kurz (1990) sieht nicht den einen Sinn des Sports, sondern meint, dass jeder individuell „seinen" Sport sinnvoll erleben kann und selbst mit Sinn belegen muss bzw. nach ebendiesem suchen soll. Sportliches Tun ist sinngeleitetes Tun (Kurz, 1986) und dieser Sinn entsteht durch das sportliche Handeln – wer sportliche Bewegungen ausführt, gibt diesen einen Sinn. Welcher Sinn dies sein kann, versucht er mit der Benennung von sechs Sinnperspektiven zu beantworten (Kurz, 1990). Nach seinen Ausführungen kann es im Sport um

1. Leistung
2. Spannung (im Spiel und im Wagnis)
3. Soziales Miteinander
4. Fitness und Gesundheit
5. besondere Körpererfahrungen
6. die Ausdrucksqualität von Bewegungen

gehen (Kurz, 1990, 85-101). Eine vielfach verwendete Variante kommt z.B. bei Balz (1992) oder Hildebrandt-Stramann (2005) vor, die die Begriffe Leistung, Spannung/Wagnis, Miteinander, Gesundheit, Eindruck und Ausdruck nennen.

Es wird kein Anspruch erhoben, mit diesen Perspektiven den Sport trennscharf zu beschreiben, sondern das sportliche Handeln in seinem Umfang erschöpfend zu benennen (Prohl, 2006). Mit den sechs Sinnperspektiven soll die Vielfalt des Sports aufgezeigt und erfahrbar gemacht werden (Kurz, 1990). Jede einzelne soll einen Standpunkt darstellen, von dem aus das sportliche Tun betrachtet und mit Sinn belegt werden kann. Die Betrachtung des Sports aus verschiedenen Blickwinkeln kann auf dreifache Weise von Bedeutung sein: erstens gibt sie Menschen eine Orientierung für ihr sportliches Handeln, zweites zeigt sie pädagogische Möglichkeiten auf, die auch von Experten als bedeutsam erachtet werden, und bietet drittens eine Auswahl von Gestaltungsmöglichkeiten für den Sportunterricht (Hapke, 2016). Diese Vielfalt des Sports bezeichnet Prohl (2006, S. 108) auch als „Verschiedenartigkeit seiner Handlungssituationen und Handlungsanforderungen".

Nach Neumann (2004a) liegt eine besondere Bedeutung der Ausführungen von Kurz in der Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ein bewusstes Leben mit Sport durch den

Schulsport. Kurz (1995) geht von der Sache aus, denn es ist nun mal nicht zu leugnen, dass es Sportarten gibt und dass auch Schülerinnen und Schüler diese Sportarten aus der Freizeit oder aus den Medien kennen. Eben weil er diese und andere reale Bedingungen nicht ausblendet, sondern in seine Überlegungen miteinbezieht, nennt er seine Sportdidaktik pragmatisch (ebd.). Und weil eben Sport ein Teil unserer Gesellschaft ist, soll man darauf vorbereitet werden.

3.1.3.2.2 Handlungsfähigkeit im Sport

Unter „vorbereitet sein“ versteht Kurz (1995, S. 43) die „Fähigkeit zum Handeln in relevanten Lebensbereichen“ wie es auch Sport einer ist und nennt dies „Handlungsfähigkeit im Sport“. Kurz (1986, S. 30) betont eine Handlungsfähigkeit *im* Sport, denn es muss „zunächst immer von den Gegebenheiten der Institution Sport“ ausgegangen werden. „Als handlungsfähig dürfen solche Schüler gelten, die in der Lage sind, aus der Vielfalt sportlicher Sinnbezüge einige ihnen angemessene Formen zu finden und diese im eigenen Sporttreiben befriedigend, vielleicht sogar lebensbereichernd zu verwirklichen“ (Balz, 1992, S. 14). Handlungsfähig im Sport gilt als Leitidee der pragmatischen Sportdidaktik und versteht sich vereinfacht gesagt als ein sinn- und verantwortungsvoller Umgang im der Vielfalt des sportlichen Handelns. Das Feld Sport ist derart umfangreich, komplex und auch ambivalent, dass der Schulsport bei der Entwicklung der Fähigkeit helfen muss, darin zu handeln, ohne ihm unvorbereitet ausgeliefert zu sein (Kurz, 1990).

Prohl (2006) sieht im Verhältnis zum außerschulischen Sport sowohl Ausgangspunkt als auch Problem der pragmatischen Sportdidaktik. Kurz (2013) schreibt, dass die Frage nach den Inhalten, die bei ihm die Elemente des Schulsports sind, im Mittelpunkt steht und sieht es als primäre Aufgabe der pragmatischen Sportdidaktik den Sport so zu analysieren, „dass die Vielfalt seiner Optionen und Anforderungen überschaubar würde, auf die in der Schule vorzubereiten wäre“ (ebd., S. 17). Aus den drei ausgearbeiteten Dimensionen Bewegung, Interaktion und Sinn waren die sechs Sinnrichtungen die einflussreichsten. Die Aufgabe des Schulsports sei es zu prüfen, ob die Vielfalt des außerschulischen Sports durch die beispielhaften Erfahrungen im Schulsport ausreichend erschlossen wurde (Kurz, 2013). Die angestrebte Handlungsfähigkeit soll sich demnach insofern zeigen, als dass die Sinnhaftigkeit der existierenden und dargebotenen Formen des Sports geprüft und in das individuelle Leben integriert wird (Hapke, 2016). Dabei müssen Regeln und Rahmenbedingungen eventuell an das eigene Sporttreiben angepasst werden, um ein

sinnvolles Erleben zu ermöglichen, also die Vielfalt des Sports kennenzulernen und über den vorgegebenen Rahmen des normierten Sportarten hinauszugehen (Kurz, 1995).

Dabei tritt unweigerlich auch die Ambivalenz des Sports in Erscheinung, die auch als „Doppeldeutigkeit“ interpretiert werden kann (Neumann, 2013, S. 43). Denn auch wenn die verschiedenen Perspektiven dem sportlichen Handeln Sinn geben können, so birgt jede einzelne auch Gefahren, die den verfolgten Sinn umkehren können, also auch pädagogisch unerwünschte Folgen (Neumann, 2013). Sportunterricht aus der Perspektive Gesundheit schützt nicht vor Verletzungen. Beim Leisten kann die Erfahrung gemacht werden, dass zu wenig Leistung erbracht wurde. Oder aus dem Miteinander kann auch eine Ausgrenzung entstehen. Im pädagogisch inszenierten Schulsport sollen die Schüler diese Ambivalenz aber nicht am eigenen Leib spüren, denn sie müssen vor Schaden bewahrt werden und somit im Schulsport nur mit einem „pädagogisch gefilterten Sport“ konfrontiert werden (Neumann, 2004a, S. 150). Trotzdem müssen die Schüler mit der grundlegenden Ambivalenz des Sports vertraut gemacht werden, denn „bevor sie die Schule verlassen, sollen sie eine begründete Vorstellung davon haben, welcher Sport einem gut tut, einem ‚liegt‘ und welcher nicht…“ (Kurz, 1986, S. 33). „Wer den Sinn des Sports erfahren möchte, muß [sic] mit seinen Formen frei umgehen. Das heißt für mich ‚Handlungsfähigkeit im Sport‘“ (Kurz, 1995, S. 45).

Die Leitidee der Handlungsfähigkeit verhilft der Sportdidaktik von Kurz zu seiner Bezeichnung „pragmatisch“, denn durch sie gelingt es einen Standpunkt zu vertreten, der zwischen überhöhten Erziehungszielen und reiner fachlicher Einweisung vermittelt, und neben der motorischen Dimension ebenso eine kognitive und soziale Komponente verlangt (Kurz, 1986). Sie konzentriert sich auf das erzieherisch Machbare, nämlich eine „sinnorientierte Qualifizierung“ (Neumann, 2004a, S. 34) für ein möglichst lebenslanges Sporttreiben. Die pragmatische Sportdidaktik soll „eine mittlere Position zwischen pädagogischer Anspruchslosigkeit und erzieherischer Überhöhung“ vertreten (Balz & Neumann, 2007, S. 58). Dabei soll die Handlungsfähigkeit als Ersatz für den Begriff Bildung dienen, denn dieser sei „zu mehrdeutig und nebelhaft“ (Größing, 2007, S. 29).

3.1.3.2.3 Mehrperspektivischer Sportunterricht

Zur Vermittlung der Handlungsfähigkeit fordert Kurz (1990) einen mehrperspektivischen Unterricht. Der Sportunterricht soll unter den Sinnperspektiven Leistung, Miteinander, Eindruck, Gesundheit, Spannung, und Ausdruck ausgelegt werden (Kurz, 1995). Die Kinder und Jugendlichen erfahren den Sport unter unterschiedlichem Sinn, bewerten diesen Sport hinsichtlich der verschiedenen Blickwinkel auf den Sport und können ihn falls

nötig nach ihren Erwartungen anpassen – so die Wunschvorstellung eines mehrperspektivischen Unterrichts (ebd.). Einzelne Sportarten sollen aus verschiedenen Sichtweisen in den Blick geraten, also eine „mehrfach Auslegung der Sache“ (Neumann, 2004a, S. 156). So kommen z.B. in der Sportart Schwimmen die Perspektiven Leistung (beim Wettschwimmen), Gesundheit (bei ausdauernden Schwimmen) und Körpererfahrung/Ausdruck (Turmspringen) zum Einsatz und sollen den Schülerinnen und Schülern die „tendenzielle Mehrdeutigkeit von Sportarten bzw. sportlichen Aktivitäten“ verdeutlichen (Balz, 1992, S. 17). Jedoch kommt es dabei nicht darauf an, einfach nur möglichst viele verschiedene Perspektiven anzulegen, sondern eine Auswahl zu treffen, die für die jeweiligen Sportarten passend erscheinen, den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen und sich mit den methodischen Überlegungen für den Sportunterricht vereinbaren lassen (Neumann, 2004a). Als letzten Schritt können auch noch einzelne sportliche Aktivitäten im Unterricht mit unterschiedlichem Sinn belegt werden, z.B. das Ausdauerlaufen mit den Perspektiven „Körpererfahrung (frische Luft atmen, Schwitzen) oder Leistung (einen bestimmte Strecke in einer bestimmten Zeit Laufen)“ (Hapke, 2016, S. 21).

3.1.3.3 Resümee

Folglich lässt sich die konservative Position als Einführung in die gesellschaftliche Sportkultur beschreiben. Schülerinnen und Schüler sollen zur Teilnahme am außerschulischen Sport befähigt werden, das effiziente Erlernen bestimmter Techniken aus einem Sportartenkanon sowie die Ausbildung konditioneller Fähigkeiten liegen im Fokus. Aus der Sicht des Sportartenprogramms existiert keine Paradoxie im Sportunterricht, denn Bildungs- und Erziehungsprozesse sind dem Sport immanent, darüber hinausgehend werden keine Bildungsabsichten beansprucht. Im Unterschied dazu verlangt die pragmatische Sportdidaktik eine Sinnhaftigkeit im sportlichen Handeln. Über verschiedene Perspektiven soll der Sinn des Sports erfahrbar gemacht werden, sodass in einem mehrperspektivischem Unterricht die paradoxe Struktur des Sportunterrichts berücksichtigt wird (Prohl, 2006). Die Handlungsfähigkeit im Sport ist deren Ziel.

3.1.4 Die alternative Position (kritisch-emanzipatorische Strömung)

Die Beschreibung dieser Position verläuft in vielen Aspekten konträr zur vorherigen. So tritt an die Stelle der „Erziehung zum Sport“ die „Erziehung durch Sport“, oder präziser „Erziehung durch Bewegung“ (Balz, 2009; Neumann, 2004a). Denn im Gegensatz zur konservativen Position, die als affirmativ dem *Sport* gegenüber beschrieben wurde, steht

die alternative Position dem *Sport* kritisch gegenüber und tritt stattdessen für *Bewegung* ein (Balz, 2009). Dieser Position werden vorrangig das „Körpererfahrungskonzept“ nach Funke-Wieneke (1980; 2001), die „Sinnerörterung“ nach Ehni (1977) oder das von Trebels (1992a) aufgestellte „dialogische Bewegungskonzept“ zugeordnet (Neumann, 2004a; Prohl, 2006). Nach Balz (2009, S. 27) sieht die alternative Position den Auftrag des Schulsports in der Förderung der Bewegungsentwicklung mit dem Ziel der leiblichen Bildung, Bewegungen dienen als Inhalte, die Methoden sind offen und ihre Funktion ist korrektiv.

3.1.4.1 Begründungsmuster

Diese Konzepte stützen sich auf reformpädagogische, anthropologische und bildungstheoretische Grundlagen und haben einen bewegungspädagogischen Zugang (ebd.). So will sich Funke mit dem Körpererfahrungskonzept vom außerschulischen, „verdorbenen“ (Balz, 2009, S. 28) Sport distanzieren und fordert einen selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper fern vom regelgeleiteten, normierten und fremdbestimmten Sport und seinen Sportarten. Bzgl. der Legitimation für den Schulsport findet man hier eine außersportliche Begründung. Welchen Beitrag der Sportunterricht zur Erziehung leisten kann, wie unverzichtbar und einzigartig dieser Beitrag ist, müsse durch eine bildungstheoretische Argumentation dargelegt werden, denn nur so kann sie glaubhaft sein (Funke-Wieneke, 2001). Angesprochen werden soll dabei das Subjekt, das Kind in seiner Entwicklung mit seinen Problemen und Potenzialen (ebd.). Nach Hapke (2016, S.10) geht es „um die Einlösung des allgemeinen Erziehungsauftrags von Schule“. Sie argumentiert dabei, dass es trotz der Einteilung der Schule in verschiedene Fächer, die ihren fachspezifischen Unterrichtsbeitrag leisten, immer noch fächerübergreifende Aufgaben gäbe, deren Erfüllung außer- und überfachlichen Zwecken diene. Beckes (2000, S. 1-2) formuliert hinsichtlich der Legitimationskrise treffend: „Sport darf sich nicht auf Medaillenhoffnung oder unverbindlichen Spaß reduzieren lassen, sondern sollte sich besinnen auf seine viel größeren spezifischen und – wie ich finde – einzigartigen pädagogischen Möglichkeiten.“ Er spricht also das Potenzial von Erziehung durch Sport an.

Die alternative Position vermittelt „pädagogische Zweifel an der (heilen) Welt des Sports“ (Neumann, 2004a, S. 38). Dabei wird nicht nur der Hochleistungssport kritisiert, der z.B. durch Profitorientierung, Doping oder Training jenseits aller gesundheitlichen Perspektiven in ein schlechtes Licht rückt, sondern auch für Kinder gibt es ein richtiges Sporttreiben (ebd.). Der Schulsport soll nicht das Brutnest des außerschulischen Sports sein, aus dem Talente entwachsen und die Sportkultur gesichert werden. „Im Sportunterricht ist der Sport kein Zweck, er hat einen Zweck. Er dient jungen Menschen

und dem, was sie in ihrer Gegenwart und Zukunft menschlich stärken kann“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 47).

Prohl (2006, S. 113) verweist auf einen Grundsatzbeitrag, nachdem „die Aufgabe der Sportpädagogik darin [besteht], die verschiedenen Facetten und Praxen des gesellschaftlichen Phänomens Sport daraufhin zu befragen und zu prüfen, ob sie für die Entwicklung der Menschen förderlich seien.“ Die sportdidaktischen Analysen orientieren sich also am „Subjekt der Erziehung und nicht an der gesellschaftlichen Tatsache des Sports“ (ebd., S. 113). Der Erziehungsauftrag richtet sich somit an die Entfaltung der Individualität der Schülerinnen und Schüler. Die Subjektseite der Erziehung rückt in den Mittelpunkt, widerspiegelt also eine formale Bildungsidee. Das heißt, die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler wird betont und nicht die Lerninhalte, die sekundär und somit auswechselbar sind (Prohl, 2010). Erfahrungen im Sportunterricht sollen den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit dem eigenen Körper lehren, sie sollen herausfinden, welche ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten hinsichtlich der sportlichen Bewegung sind, und sich so der facettenreichen Körper- und Bewegungskultur auf vielfältige Weise öffnen (Bräutigam, 2003). Ein Sportunterricht, der lediglich Sportarten vermittelt und für die Qualifizierung für den traditionellen Sport maßgeschneidert wurde, kann dies nicht leisten und greift zu kurz (ebd.). „Auf Sport kann verzichtet werden. Aber dies gilt nicht in der gleichen Weise für die Pflege und Übung des Körpers und für seine Bildung durch Erfahrung. Erst dadurch wird der Sport wieder wertvoll“ (Funke, 1983a, S. 10).

So spricht sich die alternative Position gegen eine „‚Versportungstendenz‘ der kindlichen Bewegungsentwicklung“ (Prohl, 2006, S. 115) aus und sieht ein Risiko in der unreflektierten Übernahme des gesellschaftlichen Sports, was zu einer Doppelwelt des außerschulischen Sports führen würde (Balz, 2009). Es wird von einer korrektiven Funktion gesprochen, die in einer geschützten „Gegenwelt des großen Sports“ (ebd., S. 28) zur Geltung kommen soll, wenn sich in einem Dialog zwischen Kind und Sache – im sogenannten „Bewegungsdialog“ (ebd.) – eine individuelle Bewegungskompetenz formt. Die Mängel des großen Sports soll dabei durch eine alternative Bewegungskultur kompensiert werden. Funke-Wieneke (1997) grenzt sich von den Ansprüchen und Normen des traditionellen Sports ab und zeigt dabei die pädagogischen Möglichkeiten eines auf Körpererfahrung basierenden Bewegungsunterrichts auf. In diesem müssen die Kinder nicht die normierten Techniken der Sportarten lernen, sondern können selbstbestimmt Bewegungserfahrung machen, ohne „den vorgefertigten Bewegungsschablonen ausgeliefert“ zu sein (Neumann, 2004a, S. 39). Im Mittelpunkt steht nicht der Sport, sondern das Individuum, das sich im Dialog mit der Umwelt entwickelt bzw. „aus seiner (leiblichen) Unmündigkeit und den

gesellschaftlichen Zwängen des Sports“ befreit (Balz, 2009, S. 28). Der Mensch soll aktiver Gestalter seiner Bewegungswelt werden. Der Ausgangspunkt vom außerschulischen Sport sei für den Sportunterricht deswegen nicht geeignet, weil er vorgefertigte, scheinbar richtige Bewegungslösungen vorgibt und das selbsttätige Erfahren, Ausprobieren, Verändern, Enträtseln und somit auch die Bewegungsbedürfnisse der Kinder ausschließt (Prohl, 2006). Das Ziel der Erziehung ist hier die Emanzipation des Subjekts, die mit dem Durchschauen des gesellschaftlichen Sports und Distanzierung von ihm gleichgesetzt wird (ebd.). Dies meint auch Ehni (1977), wenn er eine Handlungsfähigkeit anstrebt, die im Gegensatz zu der von Kurz nicht als „spezielle“, sondern als „allgemeine Handlungsfähigkeit“ gesehen wird und durch die bestmögliche Unterstützung der individuellen Entwicklung der Kinder erreicht wird.

3.1.4.2 Unterrichtsdimensionen

Funke-Wieneke (2001) sieht den Auftrag einer zeitgemäßen Bewegungserziehung durch die Schule in einer bewegungszentrierten Entwicklungsförderung, die vier Funktionsbereich umfasst: die instrumentelle, die soziale, die symbolische und die sensible Funktion. Nach der instrumentellen Funktion bieten Räume und Dinge die Möglichkeit zum Springen, Rollen, Werfen, Schwingen etc.; die soziale Funktion zeigt sich im Umgang mit anderen, wie z.B. im Fliehen und Nachlaufen; die Symbolfunktion beinhaltet Nachahmen, Darstellen, Ausdrücken; in der sensiblen Funktion geht es um Spüren und Fühlen, Anspannen und Entspannen (Hildebrandt-Stramann, 2005). Im Zentrum steht immer der sich bewegende Mensch, der durch den Dialog mit der Welt wichtige Erfahrungen personaler, materialer, sozialer und symbolischer Art macht und so Bildung und Bewegung verknüpft (Balz, 2009). Funke (1983a, S. 7-8) macht dazu vier Feststellungen: (1) „Sportunterricht ist *Erfahrung des Körpers*“, (2) „Körpererfahrung ist *Erfahrung mit dem Körper*“, (3) „Körpererfahrung ist *Erfahrung meines Körpers im Spiegel der anderen*“ und (4) „Körpererfahrung ist *Erfahrung in der Darstellung meines Körpers*“.

Ebenso unterschiedet Funke-Wieneke (1997) vier Bedeutungen des Leibes, die es zu thematisieren gilt: der Werkzeug-Leib, der Sozial-Leib, der Symbol-Leib und der Sinn-Leib. Die Leiblichkeit beschreibt er durch einen „fungierenden“ und einen „fundierenden“ Aspekt (ebd., S. 85). Fundierend erscheint uns die Leiblichkeit, wenn wir sie als natürlich und selbstverständlich erachten, fungierend ist die Leiblichkeit, wenn sie uns im Verborgenen begleitet. Da uns diese Leiblichkeit aus dem Hintergrund maßgeblich beeinflusst, müssen wir uns ihrer Befangenheit bewusst sein und eine Selbstüberschreitung anstreben. Neumann (2004a, S. 41) folgert: „Um uns nicht von unseren momentan vorherrschenden

Befindlichkeiten lenken zu lassen, müssen wir unsere leibliche Situierung wahrnehmen und überschreiten können.“ Die gelingende Handhabung unseres Körpers folgt nicht schon aus der Tatsache, dass wir ihn haben, sondern benötigt entsprechende Erfahrungen (Funke, 1983a). Insgesamt strebt Funke-Wieneke (2001) einen selbstbestimmten und bewussten Umgang mit dem eigenen Körper und der leiblichen Beziehung zur Welt durch individuelle Bewegung an. In diesem Konzept dominieren Ziele mit hohem erzieherischem Anspruch (Balz, 2009) bzw. eine emanzipatorisch-pädagogische Bildungsabsicht (Hummel, 2000).

Der Gegenstand wird hier sehr weit gefasst und mit „Bewegung, Spiel und Sport“ benannt (Balz, 2001, S. 153). Diese Bezeichnung legt nahe, dass nicht der Logik von Sportarten gefolgt wird, sondern alle erdenklichen Bewegungsformen in Erscheinung treten und als Bewegungs- und Körpererfahrung dienen können. So werden Themen sportartüberschreitend erstellt, wie z.B. „Laufen, Springen, Werfen“, „Spielen“ oder „Bewegen im Wasser“, bzw. mit *Bewegungsfeldern* wie „Körperarbeit“, „Kämpfen und Tanzen“, „Bewegen an Geräten“ beschrieben und durch Entspannung, Saunieren o.ä. erweitert (Balz, 2009). Als typisch angesehen werden auch Bewegungsarrangements, Gerätelandschaften, Problemlöseaufgaben oder Bewegungskünste, aber es geht immer um den „Körper in Ruhe, Bewegung und Beziehung“ (Funke 1987, S. 98; zit. n. Balz, 1992, S. 16). Die Kritik am außerschulischen Sport verbietet den Einsatz von vorgegeben und normierten Bewegungen bzw. Techniken aus den Sportarten. „Es hat sich der Verdacht verstärkt, dass der moderne Sport dem Körper nicht wohlgesonnen sei und Sportarten einseitige und unsinnige Körpererfahrungen vermitteln (Größing, 2007, S. 31). Deswegen hat man sich von diesen abgewandt und stattdessen an alternativen Bewegungsformen versucht. Funke-Wienke (2001, S. 51) nennt dies folglich auch einen „Bewegungsunterricht“ statt „Sportunterricht“, weil eben nicht der Sport als Orientierung dient, sondern Bewegungen als Inhalte dienen, die, anstatt einer genormten Vorgabe zu folgen, individuelle Gestalt annehmen soll. Anstelle von vorgefertigten Lösungen sollen den Kindern die Bewegungsprobleme präsentiert werden, an denen sie sich erproben und experimentieren können, um zu einer eignen Lösung zu kommen (Neumann, 2004a). Durch das Bewegen soll ein Dialog zwischen Mensch und Welt entstehen, der Bewegungsdialog (ebd.). Die Bewegung soll ein „individuelles und bedeutungsbezogenes Antworten auf Bewegungssituationen“ sein (ebd., S. 45).

Nachdem verschiedene Grundthemen des Sich-Bewegens erschlossen wurden, folgte allerdings eine Rückkehr zu den bekannten Sportarten, um deren Bewegungen zu erweitern und neue Erfahrungen daraus zu gewinnen (Größing, 2007). Dies zeigt sich u.a. anhand von Beiträgen von Funke selbst, wie z.B. „Körpererfahrung im Gerätturnen – zum Beispiel: die Kippe“ (Funke, 1983b, S. 97-117). Es kann also auch eine Kippe am Reck als

Inhalt in einem körpererfahrungsorientierten Bewegungsunterricht auftreten, allerdings nicht um wie etwa im Sportartenprogramm mit möglichst effizientem Lehrweg schnell zur perfekten Technik zu gelangen, denn die Umsetzung bzw. die Methodik machen hier den Unterschied.

Die methodische Übungsreihe wird durch eine „pädagogische Inszenierung“ (Prohl, 2006, S. 116) ersetzt. Innerhalb dieser Inszenierung sollen vor allem auch die Schülerinnen und Schüler auf der Entscheidungsebene miteinbezogen werden. Sie gestalten also selbst oder gemeinsam mit der Lehrkraft den Unterricht (ebd.). Die Lehrkraft tritt in den Hintergrund, ihre Funktion als Leitung und Sachverwalter wird abgelöst durch eine Beratung und Betreuung (Balz, 2009). Anstatt anzuweisen und vorzugeben, wird unterstützt und angeregt, der Frontalunterricht weicht einem nach Verlauf und Ergebnis offenen Unterricht, der sich am Prozess und an den Schülerinnen und Schülern orientiert (Bräutigam, 2003; Größing, 2007). Dies sind Kennzeichen eines offenen Methodenkonzepts bzw. der Inszenierung (Bräutigam, 2003). Durch die Schaffung von bestimmten Ausgangssituationen werden die Kinder angeregt, selbsttätig ihren Unterricht zu gestalten. Sie können die Räumlichkeiten und Arrangements nach ihrem Interesse nutzen, sind aktiv in der Bestimmung von Zielen und Inhalten in ihrem Sportunterricht. Das Subjekt tritt in den Vordergrund, ausschlaggebend sind ihre Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Interessen. Dabei ist nicht ein ausnahmslos offener Unterricht das Ziel, sondern ein fließender Wechsel von offenem und geschlossenem Unterricht, der sich aus der Verständigung aller Beteiligten ergibt (Funke-Wieneke, 1997).

Die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler, die durch die Befreiung aus den „unbewußten [sic!], fungierenden Fesseln der Leiblichkeit“ (ebd., S. 85) geschieht, soll sich im Zuge einer Selbsterziehung ereignen. Denn weder die Lehrkraft noch die Umwelt kann das Kind direkt erreichen, wenn dieses nicht dazu bereit ist, sprich die nötige Einsicht mitbringt.

> Erfolg ist dem Erziehen nach meiner Erfahrung und Auffassung nur dann beschieden, wenn der erzieherische Aufruf zum Teil des Dialoges wird, in dem der andere diesen Aufruf auf sich bezieht und ihn freiwillig anerkennt als eine für ihn bedeutsame Aufforderung zur Selbsterziehung. (ebd., S. 92)

Die Lehrkraft als Vermittler zwischen Kind und Sache muss „die Bedürfnisse und Interessen der Kinder mit dem Eigenwert der Sache […] in ein Gleichgewicht bringen (Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 165).

Größing (2007) sieht hier insbesondere induktive methodische Verfahren als erfolgversprechend, wobei Schülerinnen und Schüler bei der selbständigen Bearbeitung von Bewegungsproblemen für sie passende, individuelle Lösung finden sollen. Dabei sind Sozialformen der Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit angebracht, die die Selbsttätigkeit und Eigenaktivität der Kinder fordern (Bräutigam, 2003).

In alternativen Konzepten kommt nicht immer nur eine bestimmte Methode für einen gewissen Inhalt zur Anwendung. Je nach Methode werden Inhalte im Bewegungsunterricht auf andere Art zum Thema (Kurz, 2007). Diese Ansicht repräsentiert die *didaktische Position* der Methodik. Die Auswahl der Methode richtete sich danach, welche Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler an diesem Inhalt machen sollen. Die Methode macht einen Inhalt zum Thema (ebd.). Denn der Inhalt hat per se keinen pädagogischen Wert, erst durch die Anwendung einer Methode kommen die Ziele und somit der pädagogische Gehalt zum Vorschein. Nach Kurz (2007) sind in dieser Position Didaktik und Methodik allenfalls noch analytisch zu trennen.

3.1.4.3 Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die alternative Position den traditionellen Sport ablehnt bzw. abwertet. Nicht Leistung, Wettkampf und vorgegebene Bewegungsabläufe stehen im Vordergrund, sondern Bewegung, Spiel und Sport haben den Zweck junge Menschen zu stärken und sie in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen. Das Subjekt steht im Zentrum der Überlegungen, die Sache ist sekundär. Es geht nicht um das Erlernen von Sportarten, deren unreflektierte Übernahme eine Gefahr darstellt. Kinder sollen durch Bewegung Körpererfahrungen sammeln, die ihnen bei der Befreiung aus den unbewussten leiblichen Zwängen helfen. Diese Emanzipation kann nur durch Selbsterziehung in einem vorrangig offen Bewegungsunterricht passieren. Nach Prohl (2006, S. 117) wird „die paradoxe Struktur des Sportunterrichts […] in der kritisch-emanzipatorischen Strömung also subjektseitig aufgelöst“. Insgesamt überwiegt eine formale Bildungsvorstellung, die primär die individuelle Persönlichkeitsentwicklung ins Auge fasst und kompensatorische Absichten der Qualifikation vorzieht.

3.1.5 Kritik an der Einseitigkeit

Im Anschluss an eine detaillierte Beschreibung der beiden Strömungen versucht sich Prohl (2006) an einer Ordnung der Konzepte innerhalb der doppelten Paradoxie des Sportunterrichts (Abb. 3).

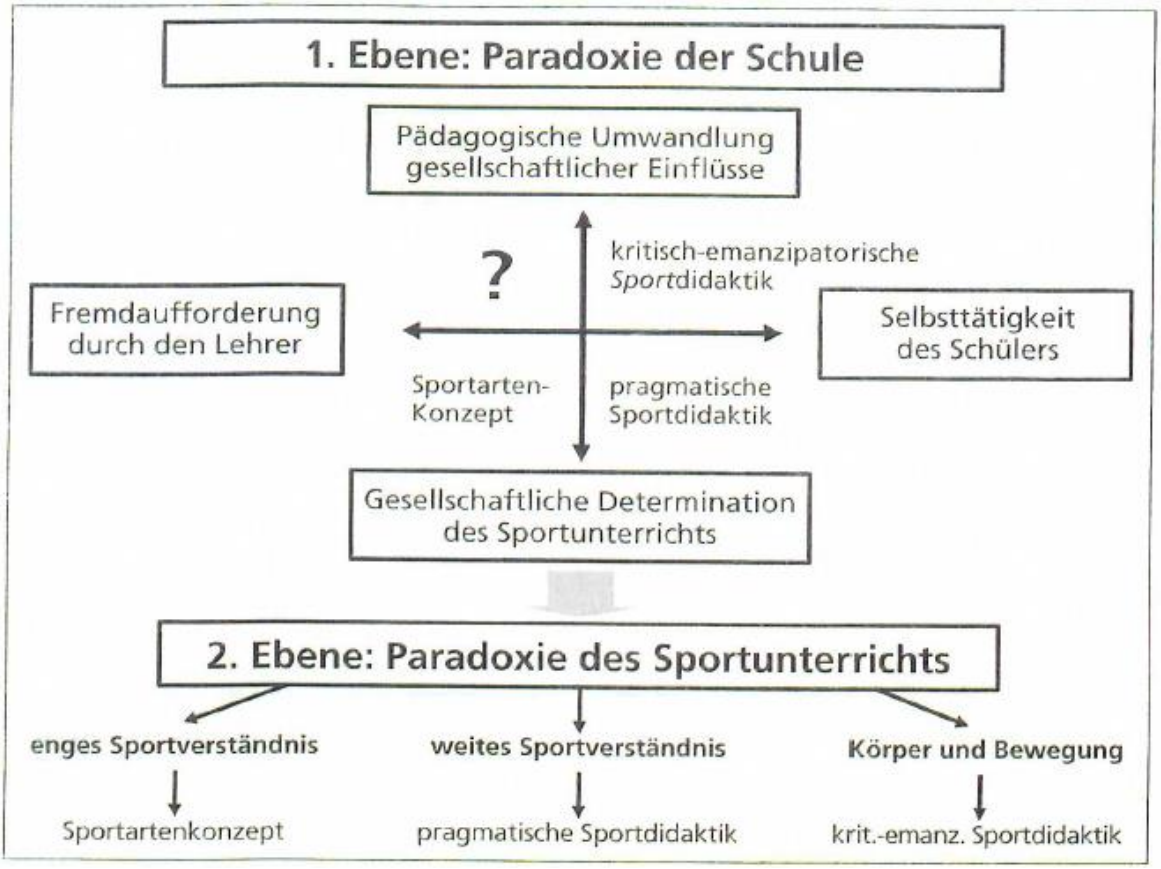

Abbildung 3: Umgangsweisen der zeitgeschichtlichen sportdidaktischen Strömungen mit der doppelten Paradoxie des Sportunterrichts (Prohl, 2006, S. 119)

Er spannt dabei ein Fadenkreuz und stützt sich auf die zwei Prinzipien von Benner: Während „das Prinzip der ‚Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit' die Gestaltung des *pädagogischen Bezugs*" behandelt, ist „mit dem Prinzip der ‚pädagogischen Umwandlung gesellschaftlicher Einflüsse' das Problem angesprochen […], unter welchen Sinnauslegungen bewegungskulturelle Objektivationen (wie z.B. der *Sport*) zu *Inhalten des Sportunterrichts* werden sollen" (ebd., S. 118). Hinsichtlich der ersten Ebene der doppelten Paradoxie der Schulsports füllen die angesprochenen sportdidaktischen Konzepte die vier entstandenen Quadranten des Fadenkreuzes, wobei die didaktische Entscheidung bzgl. der pädagogischen Umwandlung gesellschaftlicher Einflüsse die Positionierung auf vertikaler Ebene bestimmt. Im Bezug darauf ergibt sich auf der zweiten Ebene der doppelten Paradoxie eine Stellung „im Spannungsfeld zwischen zweckfreier, freudbetonter Tätigkeit und Zwang zur Teilnahme" (ebd., S. 118). Prohl (2006, S. 119) merkt an, dass der linke obere Quadrant, den er als „Fremdaufforderung zur Einführung in die Bewegungskultur im pädagogischen Kontext" bezeichnet, derzeit noch nicht besetzt ist, allerdings durch einen Erziehenden Sportunterreicht mit bildungstheoretischem Ansatz eingenommen werden kann. Die pragmatisch-qualifikatorische Strömung, die nach Prohl (2006) das Sportartenkonzept (stellvertretend für viele andere) und die pragmatische

Sportdidaktik nach Kurz (1990) beinhaltet, wird in der unteren Hälfte angesiedelt, also mit der gesellschaftlichen Determination des Sports in Beziehung gebracht. Das Sportartenkonzept sieht eine Fremdaufforderung durch den Lehrer vor, die Selbsttätigkeit des Schülers findet keine Beachtung, denn diese würde sich im weiteren Verlauf von selbst ergeben (Prohl, 2006). Dagegen wird der pragmatischen Sportdidaktik zwar eine „Fremdaufforderung zur sinnorientierten Selbsttätigkeit der Schüler“ (ebd., S. 120) zugestanden, aber eine Tendenz zur Qualifikation zum Sport mit einer Handlungsfähigkeit *im* Sport kann ihr nicht abgesprochen werden, sodass sie sich im unteren rechten Quadranten wiederfindet.

Kritisiert wird dabei, dass sich daraus höchstens eine sportorientierte, spezielle Handlungsfähigkeit ergibt, jedoch keine emanzipatorische allgemeine Handlungsfähigkeit, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen würde, den gesellschaftlichen Sport aus einer kritischen Distanz zu betrachten (ebd.). Größing (1997) wirft aus bewegungskultureller Sicht ein, dass Handlungsfähigkeit zwar wichtig ist, aber nur einen Teilaspekt von Bildung darstellt, während die pragmatische Sportdidaktik Handlungsfähigkeit mit Bildung gleichsetzt. Dabei sei der Begriff Handlungsfähigkeit sowohl im Sport als auch sonst zu neutral, um eine pädagogische Leitidee darzustellen, und „ihm fehlen die Wertzuschreibungen und Normen, ohne die Unterricht und Erziehung nicht zurecht und ans Ziel kommen können“ (Größing, 1995, S. 50). Ähnliches gilt für den Sport, der nur einen Teilbereich der menschlichen Bewegungskultur ausmacht und der Sportunterricht also mehr als nur die Sportarten braucht. Die bildungstheoretische Perspektive von Schmidt-Millard (1992) bemängelt in beiden Konzepten das Fehlen des Subjektbezugs in der Erziehung. Der Sinn kann nicht aus der Sache selbst entstehen, Sinn müsse vom Subjekt kommen. Durch materiale Bildungsvorstellungen rückt die Sache ins Zentrum, während das Subjekt wenig Aufmerksamkeit bekommt. Die Paradoxie des Sportunterrichts wird einseitig zu Gunsten der Sportkultur aufgelöst, die Subjektseite wird vernachlässigt (Prohl, 2006). In der pragmatischen Sportdidaktik findet die Subjektseite immerhin Beachtung „durch die Orientierung an sachstrukturellen Sinnperspektiven“ (ebd., S. 121) und der daraus folgenden Mehrperspektivität.

Während Kurz (1990, S. 43) dem Sportartenkonzept eine „Didaktik reduzierter Ansprüche“ vorwirft, schließt Hildebrandt-Stramann (2005, S. 166) „Konzept der Sinnperspektiven“ von Kurz in diese Aussage mit ein und sieht das Problem der beiden Konzepte im affirmativen Erziehungsverständnis. Er erkennt Einseitigkeiten in der sportiven Betrachtungsweise, die dazu führen, dass Bewegungslösungen in vorgegebene eindeutige Ergebnisse münden müssen, anstatt die Mehrdeutigkeit zuzulassen, die vielseitige Erfahrungen im motorischen Handeln ermöglicht (ebd.). „Nicht das, was für die Subjekte

mit ihren individuellen Besonderheiten bedeutsam wird, sondern was als Abbild oder Annäherung an Könnerlösungen allgemein als richtig akzeptiert ist, bildet den Rahmen und die Begrenzung menschlicher Bewegungs- und Körpererfahrungen“ (ebd., S. 166). Größing (1995, S. 49) sieht im „‚Sport im weiteren Sinn‘-Konzept“ von Kurz nur ein Glied des Sportartenkonzepts, weil es im Sportunterricht sehr ähnliche Ergebnisse liefern soll, nämlich einen Kanon „tradierter und normierter Sportarten“.

Der größte Kritikpunkt trifft die materialen Bildungsvorstellungen, sodass Erziehung nur auf die Entwicklung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt, darüber hinaus aber nicht weitergeht als zu „einer gesellschaftlich konformistischen Sozialisationsabsicht“ (Neumann, 2004a, S. 33).

Dem gegenüber stehen die Konzepte der kritisch-emanzipatorischen Strömung, die den gesellschaftlichen Sport abwerten und auf eine selbsttätige Entwicklung seitens der Schülerinnen und Schüler verweisen, sodass sie in Abb. 3 nach Prohl (2006) im rechten oberen Quadranten anzusiedeln sind. Seiner Meinung nach muss jedoch die notwendige erzieherische Fremdaufforderung entsprechend einbezogen werden, denn die Fähigkeit zur Selbsttätigkeit kann nicht so einfach vorausgesetzt werden (ebd.). Des Weiteren sieht er eine Problematik in der Ablehnung bzw. nur verfälschten Berücksichtigung von sportlichen Inhalten, wenn die Augen vor der Tatsache verschlossen werden, dass außerhalb der Eigenwelt der Schule auch der gesellschaftliche Sport existiert. Prohl (2006, S. 121-122) fasst ähnliche Kritikpunkte zusammen:

- Bei der Auswahl der Inhalte fehle der gesellschaftliche Bezug. Kinder werden kaum mit dem Sport konfrontiert, den sie von außerhalb der Schule kennen, sondern nur mit alternativen Bewegungen.
- Es fehlt die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit, die erst den pädagogischen Bezug zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern herstellt.
- Die kritische Abwehr des Sports führt zu einer pädagogischen Provinz und Weltfremdheit.
- Die Qualifikation zur Teilhabe am außerschulischen Sport wird gänzlich ignoriert.

Auf etwas andere Weise reagiert Neumann (2004a) auf die Ausführungen der alternativen Konzepte und insbesondere von Funke-Wieneke: Er versteht zwar die Kritik am Sport, sieht die Lösung aber nicht in der Ablehnung des Sports, sondern plädiert für eine Nahelegung eines kritischen Umgangs mit Ambivalenz des Sports, denn es gäbe aus pädagogischer Sicht einen wünschenswerten und nicht wünschenswerten Sport. Außerdem schaffe eine Reduzierung der vielfältigen Bewegung auf nur *sportliche* Aktivitäten zwar eine

Eingrenzung, biete dadurch aber auch Perspektiven und Orientierung in der komplexen Welt von Bewegung, Spiel und Sport. Die Begriffe Bewegung und Bewegungskultur sind zu schwammig bzw. unscharf und erscheinen des Öfteren im Licht einer gewissen Beliebigkeit (ebd.).

3.1.6 Zwischenbilanz

Aufgrund der Vielzahl von fachdidaktischen Konzepten haben es sich manche Sportdidaktiker zur Aufgabe gemacht, diese in eine gewisse Ordnung zu bringen. Dabei konnten viele Konzepte einer gewissen übergreifenden Position zugeordnet werden. Entlang der Spannungsfelder Begründungsmuster (Legitimation bzw. Erziehungsauftrag) und Unterrichtsdimensionen (Ziele, Inhalte, Methoden, Implikationszusammenhang) stehen sich die beiden gegensätzlichen Pole der konservativen und der alternativen Position gegenüber.

Vertreter der konservativen Position, wie etwa Söll (Sportartenprogramm) oder Hummel (körperlich-sportliche Grundlagenbildung) legen innersportliche Begründungen vor und folgen einem materialen Bildungskonzept. Und obwohl die pragmatische Sportdidaktik von Kurz mit den sechs Sinnperspektiven und mehrperspektivischem Unterricht zwar deutliche Unterschiede zu den anderen Konzepten aufzeigt, so sind die Tendenzen zur Qualifikation zum Sport mit einer Handlungsfähigkeit *im* Sport klar erkennbar, während die erzieherischen Ansprüche eher gering sind. Diese Position steht für das gezielte Erlernen von traditionellen Sportarten mit einem geschlossenen Methodenkonzept.

Auf der anderen Seite wenden sich die Befürworter der alternativen Position wie Funke-Wieneke (Körpererfahrung) vom Sport ab und finden außersportliche Begründungen. Mit dem formalen Bildungsanspruch rückt das Kind ins Zentrum der Überlegungen, dessen individuelle Persönlichkeitsentwicklung es zu unterstützen gilt. Durch Bewegungs- und Körpererfahrungen in einem offenen Bewegungsunterricht soll sich das Kind von seinen leiblichen Fesseln befreien.

Die Probleme werden in der einseitigen Auslegung der Positionen gesehen, die sogleich auch gewisse Defizite mit sich bringen. An dieses Problem anschließend folgen einige Überlegungen zur Überbrückung der Differenzen und einer Vereinigung von materialen und formalen Bildungsgedanken, die in einer neuen fachdidaktischen Position müden sollen.

3.2 Die Position des Erziehenden Sportunterrichts

Das Für und Wider im Streit der sportdidaktischen Konzepte brachte bei vielen den Wunsch nach einer Konsens-Position hervor (z.B. Balz, 1992). Es stellt sich jedoch die Frage, wie diese aussehen könnte und welche Richtung sie einschlagen solle. Der Schulsport war in ständiger Legitimationsnot und die Sportpädagogik und -didaktik hatte die Aufgabe, eine glaubwürdige Begründung für den Sport im Fächerkanon zu liefern (Neumann, 2001). Hinsichtlich des Zwecks des Schulsports blieb man sich uneinig und es stellte „sich die Frage nach dessen pädagogischem Sinn und didaktisch-methodischer Gestaltung“ (Prohl, 2001, S. 8). Auch die Instrumentalisierungskontroverse schaffte diesbezüglich keine Klärung:

Die eine Seite erkennt eine Fremdbestimmung und Instrumentalisierung des Sports durch sachfremde Ziele wie in den fachdidaktischen Modellen der „Körpererfahrung“, in dem eine unnatürliche Erweiterung der Inhalte und Themen gesehen wird, der „Gesundheit“, das bloß die gesundheitliche Perspektive betrachtet und einer Entsportlichung gleich kommt, oder des „Soziales Lernens“, wo sich ausgeklügelte Inszenierungen eindimensional auf die sozialen Aspekte im Schulsport fokussieren (Scherler, 2008, S. 85). Dabei solle doch der Sportunterricht nur eigenständige Ziele verfolgen, welche durch kein anderes Fach umgesetzt werden können. Der Sport soll eigenständig und frei sein, insbesondere frei von Zwecken, die nicht mit dem Wesen des Sports vereinbar sind (ebd.)

Auf der anderen Seite stellt man sich gegen den Vorwurf der Instrumentalisierung: Die Zweckfreiheit des Sports wird angezweifelt und es gehe nicht um darum, ob der Sport Mittel zum Zweck sein dürfe, sondern ob diese Zwecke pädagogisch wertvoll seien (ebd.). Der Sport ist stets abhängig von den „gesellschaftlich-kulturellen Strukturen seiner Zeit“ (ebd., S. 87) und kann somit nicht eigenständig und frei sein. Ziele und Zwecke von (Schul-)Sport kommen von Normen, die in anderen Bereichen des Lebens entstehen und nicht von ihm abhängig sind. Das sportliche Handeln in der Schule orientiert sich dann an diesen Normen für Bildung und Erziehung.

Scherler (2008) zieht Resümee, unterscheidet zwischen einer Instrumentalisierung des Sports und der des Menschen. Für Kurz ist es nur dann Instrumentalisierung, wenn die „subjektiven Sinngebungen der Sporttreibenden“ (ebd., S. 89) nicht in die Zielsetzungen miteinbezogen werden. Für Scherler (2008, S. 80) ist die Zweckfreiheit des Sports Fiktion: „Die sogenannte Zweckfreiheit erweist sich aber nicht als frei sein von Zwecken, sondern als fast unbegrenzte Freiheit in deren Setzung.“ Für die Schule heißt das, dass der Sportunterricht nicht nur seine fachspezifischen Inhalte umsetzen, sondern auch zu den allgemeinen, überfachlichen Bildungs- und Erziehungsaufgaben beitragen muss. „Jedes

Fach ist auch Mittel zu außer- oder überfachlichen Zwecken“ (ebd., S. 91). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in der Schule sowohl Erziehung zum Sport als auch Erziehung durch Sport als Ziel angesehen werden muss. Weder der Unterrichtsauftrag noch der Erziehungsauftrag dürfen verdrängt werden.

„Der Schulsport ist eine pädagogische Veranstaltung und kann sich nur als eine solche legitimieren“ (Pühse, 1997, S. 104). Er muss also mehr beinhalten als eine bloße Vermittlung von Wissen und Können. Der Zeit der Dominanz des Sportartenprogramms (Balz, 1992) und der pragmatischen Ansätze (Balz & Neumann, 2007) soll eine pädagogische Akzentuierung folgen und der erzieherische Anspruch deutlich aufgewertet werden. Mit dem Druck der Legitimation des Sportunterrichts ist eine rein innersportliche Begründung bildungspolitisch nicht überzeugend und pädagogisch auch nicht vertretbar (Scherler, 2008). Lediglich für Spaß und die Grundlagen zu Medaillen im Spitzensport zu sorgen, ist für den Schulsport mit seinen außerordentlichen pädagogischen Möglichkeiten zu wenig (Beckers, 2000). Erziehung durch Sport kann jedoch zum allgemeinen und überfachlichen Erziehungsauftrag einen entscheidenden Beitrag leisten. Dies dürfe aber nicht reiner Selbstzweck sein, sondern müsse „in enger Verknüpfung mit dem Sporttreiben“ geschehen (Pühse, 1997, S. 106).

Nach der „Realistischen Wendung“, die die Idee der Bildung verabschiedet und *Leibeserziehung* zum *Sportunterricht* gemacht hat, soll eine „pädagogische Wendung“ folgen, die die Bildungsidee zurückkehren lässt (Beckers, 1997, S. 16-17) und sogar als Leitidee in der fachdidaktischen Ausrichtung dienen soll (Prohl, 2001). Damit stellt sich nicht die Frage, ob Erziehung und Bildung im Sportunterricht einen Platz haben, sondern inwieweit Sportunterricht zu Bildung und Erziehung beitragen kann oder um es mit den Worten von Balz (1997, S. 7) zu formulieren: „Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?“

Bereits 1992 schrieb Balz in seinem Orientierungsbeitrag zu fachdidaktischen Konzepten über einen „Erziehenden Schulsport“ (S. 19). Dieser sollte aus den vorgestellten Positionen einige Aspekte übernommen und zusammenführen und andere vorwerfen, ohne jedoch eine bloße Addition aus diesen darzustellen. Eine neue Position soll diskursiv aus ihnen entstehen und eine integrative Mitte repräsentieren (Balz, 1997). In den weiteren Jahren hat sich die Ansicht verbreitet, dass ein Erziehender Sportunterricht mit dem Doppelauftrag als Leitsatz einen solchen Konsens im sportdidaktischen Streit bildet (Balz, 2009; Prohl, 2006; Aschebrock, 2013; Stibbe, 2013) und seit der Jahrtausendwende „das aktuelle fachdidaktische Konzept des Sportunterrichts“ (Prohl, 2010, S. 177) bzw. „Mainstream der Fachdidaktik“ ist (Laging, 2013, S. 199).

Doch auch wenn der Position des Erziehenden Sportunterrichts eine Vielzahl an Vertretern zugerechnet werden kann, die für eine ähnliche Begründung und Gestaltung Partei ergreifen, so sind doch hinsichtlich der Details deutliche Unterschiede zu erkennen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Merkmale und Prinzipien zum Erziehenden Sportunterricht bei verschiedenen Autoren

Kurz 1997	Richtlinien NRW 1999	Balz/Neumann 1999	Prohl 1999	Balz 2000
mehr-perspektivisch Unterricht	Mehr-perspektivität	ganzheitlich	Selbsttätigkeit	Prinzip des Exemplarischen
Selbsttätigkeit anregen	Erfahrungs- und Handlungs-orientierung	fächer-übergreifend	inhaltl. und meth. Öffnung	
Gegenwart erfüllen	Reflexion	Schüler-mitbestimmung		
	Verständigung	offene und pro-blemorientiere Vorgehensweise		
	Wertorientierung	rollenbewusste Lehrkräfte		
		Schulleben		

Quelle: mod. n. Neumann (2001, S. 117)

Im Folgenden werden zwei verschiedene Ansätze eines Erziehenden Sportunterrichts vorgestellt: Die eine wird von Kurz (2000b; 2004; 2008) und dem Autoren-Duo Balz und Neumann (1997; 2007; 2013, 2015; Balz, 1992, 2009, 2011a, 2011b; Neumann, 2004a, 2004b; Neumann & Balz, 2004; 2011) repräsentiert und stehen auf der anderen Seite den Ansichten von Prohl (2001; 2006; 2009; 2017b,c) gegenüber. Unterschiede sind in der bildungstheoretischen Begründung, bei den pädagogischen Perspektiven und in der Bedeutung der Bewegungsfelder auszumachen. Es werden zuerst die Konzepte der Autoren einzeln vorgestellt, um anschließend Bilanz zu ziehen und die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

3.2.1 Erziehender Sportunterricht nach Kurz

Das Konzept von Kurz findet sich nun schon seit langer Zeit in der sportdidaktischen Diskussion wieder, was neben der großen Resonanz auch am Umgang von Kurz mit der eingehenden Kritik lag. Er scheute sich nicht davor mit Vorschlägen und Beanstandungen

konstruktiv zu verfahren und sein Konzept weiterzuentwickeln und auszubauen. So werden z.B. „eine einseitige Sportorientierung und Vernachlässigung pädagogisch relevanter Fragestellungen“ (Thiele, 2001, S. 44) oder eine nicht ausreichende bildungstheoretische Begründung bzw. nicht zusammenhängende sportpädagogische Theorie (Neumann & Balz, 2011) bemängelt. Dem widerspricht Kurz zwar nicht, rechtfertigt sich aber insofern, als dass er anmerkt, dass es sich bei seinem Konzept nicht im eine bloße Einführung in die Welt des traditionellen Sports handelt:

> Die Perspektiven verweisen vielmehr auf die Prüfkriterien, unter denen die Auswahl, Aufbereitung und oft auch Veränderung des Sports in der Schule vorgenommen werden soll [...] Für jede einzelne Perspektive können wir eine pädagogische Begründung leisten, und die Fachdiskussion hat dazu auch Beachtliches vorzuweisen, aber den Zusammenhang der Perspektiven finden wir nicht in einer pädagogischen Theorie, sondern nur in der empirischen Wirklichkeit des Handlungsfeldes Sport. Ich halte es für nützlich, sich das immer wieder klar zu machen, aber für utopisch, es überwinden zu wollen. (Kurz, 1995, S. 72-73; zit. nach Balz, 1997, S. 11)

Kurz selbst bezeichnete seine Vorgehensweise als pragmatisch und orientierte sich stets an dem, was auch Relevanz für die Praxis haben könnte, was sich insbesondere durch seine Lehrplanarbeit ausbildete (Kurz, 2013). Rückblickend erkannte er auch selbst Trugschlüsse in seiner Konzeption, so z.B., dass die geforderte Vielfalt des Schulsports nicht ausreichend war: „Vielfalt allein ist kein pädagogischer Wert; was anders ist, muss nicht besser sein. Im Schulsport ist die Einführung immer neuer Sportarten kein Gewinn, wenn die Handlungslogik dieselbe bleibt“ (ebd., S. 21).

3.2.1.1 Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen und der Doppelauftrag

Deshalb war die Aufgabe in der Lehrplankommission ab 1995 die Sinnperspektiven erziehender auszulegen, sodass sie zu pädagogischen Perspektiven wurden (Kurz, 2000b) und der Vorwurf der erzieherischen Anspruchslosigkeit seines Konzepts (Neumann, 2004a) entkräftet war. Mit der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen um die Jahrtausendwende schlug Kurz somit ein neues Kapitel in seiner fachdidaktischen Auslegung auf, welches dem Aspekt der Erziehung einer wesentliche Rolle zuordnet: die Begriffe Doppelauftrag,

pädagogische Perspektiven und Erziehender Sportunterricht sind von zentraler Bedeutung (Kurz, 2000c). Der Text „Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen“ (Kurz, 2000b) ist zwar keine persönliche Ausführung von Kurz im Rahmen eines fachdidaktischen Konzepts, sondern es wird im Konsens einer Gruppe der pädagogische Auftrag der Schule beschrieben, nichtsdestotrotz finden sich die Grundgedanken in seinen weiteren Veröffentlichungen wieder und bilden das Gerüst seiner neuartigen Auslegung des Schulsports. In sieben Eckpunkten wird der Konsens der Revision dargestellt (ebd.):

1. Nach wie vor ist die Idee der Handlungsfähigkeit leitend, die mit einem begründeten und verantwortungsvollen Umgang mit dem Sport im eigenen Leben definiert wird.
2. Der Sportunterricht soll mehr bieten als nur die Einführung in den außerschulischen Sport. Er soll erziehend sein und sich am Doppelauftrag orientieren.
3. Das Fach kann seinen exklusiven pädagogischen Wert nur dann geltend machen, wenn es neben „Sport“ auch einen „Handlungs- und Erfahrungsbereich“ für „die Bewegung und die Leiblichkeit […] der Schülerinnen und Schüler“ (S. 12) beinhaltet.
4. Der Sportunterricht und der außerunterrichtliche Sport sollen eine Einheit bilden, die einer Schule mehr Chancen für Bewegung und Leiblichkeit bieten, sodass Sport mehr als ein Unterrichtsfach ist.
5. Es muss klar sein, dass Sport nicht einen Sinn hat, sondern dass er durch die Menschen – auf unterschiedliche Weise – mit Sinn belegt und mehrperspektivisch unterrichtet werden muss. Die sechs pädagogischen Perspektiven sollen den Kern der Vorgaben darstellen.
6. Die pädagogische Grundlegung hat eine Legitimations- und Orientierungsfunktion, wobei die sechs pädagogischen Perspektiven beiden behilflich sein kann und die Ambivalenz des Sports hervorheben soll.
7. Ein Erziehender Sportunterricht soll in der Umsetzung entscheidend sein.

Das Fach soll stets der zweifachen Aufgabe von Unterricht und Erziehung folgen (ebd.): Im Erziehenden Sportunterricht werden einerseits Fähigkeiten (z.B. Kraft oder Ausdauer), Fertigkeiten (Kraulbeinschlag) und Kenntnisse (Spielregeln, Umgangsformen) vermittelt, um der Einführung in die Bewegungs- und Sportkultur gerecht zu werden. Andererseits soll auch die Ebene von Erziehung und Bildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt werden. „In solchen Überlegungen kommt es letztlich nicht darauf an, dass oder wie gut der Kraulbeinschlag gelernt wird, sondern was dabei (am Kraulbeinschlag oder beim Übungsprozess) noch gelernt und erfahren wird“ (ebd., S. 14). Um handlungsfähig zu

sein, müssen Schülerinnen und Schüler zum einen zur Teilnahme am Sport fähig sein, zum zweiten diesen auf Sinn prüfen und nach ihren Vorstellungen gestalten können.

Diesen Gedanken weiterführend formuliert Kurz für den Erziehenden Sportunterricht einen „Doppelauftrag“, der sowohl die „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ als auch die „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ umfasst (ebd., S. 15). Werden beide Seiten nicht nur beachtet, sondern in Einklang gebracht, so kann eine umfassende Handlungsfähigkeit angestrebt werden, die gleichermaßen in Bewegung, Spiel und Sport und auch in anderen Lebensbereichen, außerhalb des Sports, tragend wird. Der Doppelauftrag beinhaltet mit der Forderung nach einer Handlungsfähigkeit im Sport eine materiale Bildungsidee und mit einer Forderung nach Persönlichkeitsentwicklung über die sportlichen Inhalte hinaus auch eine formale Bildungsidee. Prohl (2006, S. 117) spricht von „*spezieller*“ und „*allgemeiner* Handlungsfähigkeit“, Balz (1997, S. 9) von der „Vorstellung einer Handlungsfähigkeit *im* und *durch* Sport“ und Scherler (2008, S. 91) von „Erziehung *zum* Sport“ und „Erziehung *durch* Sport“.

Kurz vertritt hinsichtlich der Erziehung in der Schule die folgende Auffassung:

> Erziehung lässt sich fassen als der Versuch, auf die Entwicklung von Heranwachsenden Einfluss zu nehmen. Dieser Einfluss kann und darf jedoch nicht als direkte Einwirkung, als transitiver Prozess vom Erzieher zum Zögling, verstanden werden: Erziehung kann letztlich nur gelingen als Selbsterziehung eines selbsttätigen Subjekts; die Aufgabe des Erziehers ist darin zu sehen, für diesen Prozess Anregungen und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen. (ebd., S. 15)

3.2.1.2 Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule

Eine grundlegende Neuerung spiegelt sich in der Umbenennung der Sinnperspektiven zu pädagogischen Perspektiven wider (ebd.). Diese wurden in der Sportdidaktik für ihre fehlende pädagogische Begründung bemängelt (Hildebrandt-Stramann, 2005). Unter einer Perspektive versteht Kurz (2000b) einen Standort oder Blickwinkel, von dem aus etwas betrachtet wird. Eine Betrachtung eines Objekts aus verschiedenen Blickwinkeln verschafft dem Beobachter ein umfassenderes (Gesamt-)Bild als jenes aus nur einer Perspektive. Eine pädagogische Perspektive hingegen soll eine Möglichkeit sein, „wie das Fach ‚Sport‘ am allgemeinen Auftrag der Schule mitwirken kann“ (ebd., s. 25). Eine genauere Beschreibung erfolgt in drei Schritten: Erstens soll eine jede Perspektive aus einem

speziellen Blickwinkel das pädagogisch Wertvolle von Bewegung, Spiel und Sport und eine Option für die Entwicklungsförderung von Schülerinnen und Schülern aufzeigen. Zweitens kann mit den pädagogischen Perspektiven auch eine individuelle Sinngebung verbunden werden. Auch Schülerinnen und Schüler finden darin Begründungen, „was sie im Sport suchen und warum sie ihn für ihr Leben als bedeutsam schätzen“ (ebd., s. 26). Drittens lassen sich durch die pädagogischen Perspektiven sportliche Inhalt auf verschiedene Art zum Thema machen (ebd.).

Der Sportunterricht wird erziehend, wenn Kinder und Jugendliche durch den Gewinn von Perspektivität den Umgang mit der Mehrdeutigkeit des Sports lernen und so handlungsfähig werden. Dabei sprechen die pädagogischen Perspektiven beiden Seiten des Doppelauftrags an: „Einerseits zeigen sie, in welcher Hinsicht Sport Entwicklung fördern kann; andererseits erschließen sie den Sinn des kulturellen Phänomens Sport“ (ebd., S. 27).

Kurz (ebd., S. 25) schreibt insbesondere von „pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule“ und merkt an, dass sie konsequenterweise auch stets so genannt werden müssten, verwendet aber trotzdem die Vereinfachung „pädagogische Perspektiven“ oder nur „Perspektiven“. Er formuliert – in Anlehnung an die Sinnperspektiven – sechs pädagogische Perspektiven, die alle gleich gewichtet werden und hinsichtlich des Auftrags des Sportunterrichts vollständig vertreten werden müssen, um nichts auszusparen (ebd.). Das pädagogische Potenzial der Perspektiven entfaltet sich jedoch nicht automatisch beim Sporttreiben, es bedarf einer thematischen „Akzentuierung“ (ebd., S. 25), die bereits in der Sportdidaktik vielfach ausgearbeitet wurde. Die Formulierung der pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule wurde so gewählt, dass das pädagogisch Bedeutsame der Handlungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht zur Geltung kommt (ebd.) (vgl. Abb. 4):

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- Etwas wagen und verantworten
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

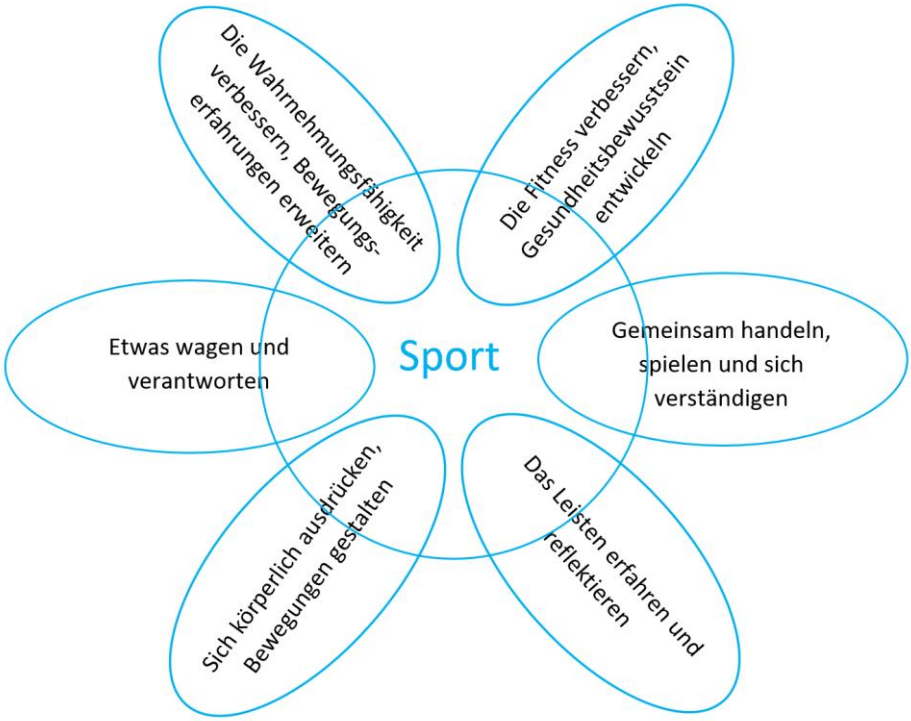

Abbildung 4: Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000a, S. 74)

Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere diese sechs Perspektiven bei ihren Tätigkeiten im Erziehenden Sportunterricht kennenlernen, in pädagogisch verantwortungsvoller Aufbereitung die Mehrdeutigkeit und Ambivalent des Sports erfahren und vermehrt selbstständig damit umgehen (ebd.). Eine Differenzierung in sechs Perspektiven hat sich nach Kurz (2013, S. 22) insofern bewährt: „Sie wird verstanden, weil sie an die fachdidaktische Diskussion begrifflich und theoretisch anschließt; und sie kann praktisch werden, weil sich aus dieser Diskussion unter jeder Perspektive auch Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts begründen lassen."

3.2.1.3 Mehrperspektivischer Unterricht

Dabei stellt der mehrperspektivische Unterricht ein zentrales Prinzip dar. So sollen Schülerinnen und Schüler durch Erfahrung und Reflexion begreifen, dass beispielsweise das Laufen auf verschiedene Art Sinn machen kann, „nicht nur als sportliche Herausforderung in der Leichtathletik, als instrumentelle Technik in vielen anderen Sportarten, sondern auch als gesundheitlich bedeutsame Praxis, als Material ästhetischer Bewegungsgestaltung oder als Quelle eindrücklicher Körpererfahrungen" (Kurz, 2008, S. 211). Für die methodisch-didaktische Gestaltung im mehrperspektiven Unterricht unterscheidet Kurz (2000b, S. 45) zwischen einer „pädagogischen Aufmerksamkeit" und einer „didaktischen Akzentuierung". Bei der didaktischen Akzentuierung soll ein sportlicher

Inhalt durch die Auslegung unter einer bestimmten (oder mehreren verschiedenen) Perspektive(n) thematisiert werden, z.B. Kooperationsfähigkeit beim Handballspielen. Diese Perspektive soll bei Planung, Durchführung und Auswertung ausschlaggeben sein. Während also bei der didaktischen Akzentuierung der Fokus ausdrücklich auf eine Perspektive gelenkt wird, zielt die pädagogische Aufmerksamkeit darauf ab, stets alle Perspektiven im Hinterkopf zu bewahren und bei Gelegenheit aufzugreifen (ebd.). So soll der Sportunterricht z.B. stets eine Förderung und nie eine Gefahr für die Gesundheit sein. Die Lehrkraft muss dies während des gesamten Unterrichts, in etwa beim Geräteaufbau, beim Lastenheben, bei der Durchführung von Kraftübungen oder der richtigen Belastungsdosierung immer mitdenken. Die pädagogische Aufmerksamkeit ist also zu jeder Zeit geboten und auch wenn der Unterricht vorrangig unter einer Perspektive akzentuiert wird, so dürfen die anderen Perspektiven nicht ausgeblendet oder vergessen werden. Insbesondere akute Situationen dürfen Anlass zum – kurzfristigen – Perspektivenwechsel geben, wenn z.B. der Unterricht unter der Perspektive „Leistung“ ausgelegt wurde, dann aber auf Grund einer Regelverletzung eine Diskussion über Fairness entsteht. „Guter Sportunterricht greift für jede Perspektive Anlässe der Thematisierung auch situativ auf“ (ebd., S. 48).

Dabei muss nicht jeder Inhalt unter jeder Perspektive ausgelegt werden, eher sind Schwerpunkte zu setzen (ebd.). Wie aber die einzelnen Inhalte und Perspektiven miteinander kombiniert werden, muss die Lehrkraft – eventuell in Abstimmung mit den Schülerinnen und Schülern – bestimmen. Dabei soll die Lehrkraft zum einen Perspektiven wählen, die sich für den jeweiligen Inhalt anbieten bzw. den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen, zum anderen sich auch für Perspektiven entscheiden, die sich auf den ersten Blick nicht aufdrängen, aber dennoch passend sind. „Damit behält sie auch die Freiheit, so zu unterrichten, dass die Perspektiven das Attribut *pädagogisch* verdienen“ (Kurz, 2004, s. 69).

Zur Gestaltung von Erziehendem Sportunterricht werden noch zwei weitere Prinzipien vorgeschlagen (Kurz, 2000b): Hinter dem Prinzip „Verantwortlichkeit fördern“ steckt die Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler durch Erziehung selbstständig und mündig werden bzw. Selbstbestimmung erlangen sollen. Erziehung muss sich selbst überflüssig machen, damit Kinder und Jugendliche handlungsfähig werden können. Eine zunehmende Öffnung sowie Mitbestimmung und -gestaltung des Unterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler bietet Möglichkeiten für eine Förderung von Verständigung und Verantwortung. Das Prinzip „Gegenwart erfüllen“ fordert, dass Erziehender Sportunterricht zwar hinsichtlich der Entwicklungsförderung eine Bedeutung für die Zukunft haben soll, besagt aber auch, dass dies nicht gelingen wird, wenn die aktuelle Gegenwart nicht erfüllend ist.

„Voraussetzung dafür, dass Schüler an einer Aufgabe aus dem Sport etwas für ihr Leben Bedeutsames lernen, ist, dass sie sich erst einmal auf die Aufgabe einlassen, ohne dabei sofort an einen späteren Nutzen zu denken“ (Kurz, 2000a, S. 76).

3.2.1.4 Resümee

Im Zuge der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen entwickelte Kurz sein Konzept der pragmatischen Sportdidaktik weiter zum Erziehenden Sportunterricht. Es erhielt eine erzieherische Aufwertung durch die pädagogischen Perspektiven und der Formulierung eines Doppelauftrags, der sowohl Erziehung zum Sport als auch Erziehung durch Sport fordert. Leitend ist nach wie vor die Idee der Handlungsfähigkeit, jedoch findet nun neben einer Handlungsfähigkeit *im* Sport auch noch eine Persönlichkeitsentwicklung Platz. In einem mehrperspektivischem Unterricht sollen durch die pädagogischen Perspektiven Inhalt zu Themen werden und Schülerinnen und Schüler mit der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz des Sport umgehen lernen. Zusätzlich soll ein Erziehender Sportunterricht nach Kurz auch noch die Prinzipien „Verantwortlichkeit fördern“ und „Gegenwart erfüllend“ einlösen.

3.2.2 Erziehender Sportunterricht nach Balz und Neumann

„E. Balz und in jüngerer Zeit auch P. Neumann haben im Fahrwasser des Grundkonzepts von Kurz versucht, der pragmatischen Sportdidaktik ein erzieherisches Outfit zu verleihen“, meint Thiele (2001, S. 44). Milder ausgedrückt kann gesagt werden, dass E. Balz und P. Neumann an das Konzept von Kurz in konstruktiver Weise anknüpfen. Folgende Ansätze werden von ihnen fortgeführt: Das Prinzip der Mehrperspektivität findet in Anlehnung an Herbarts Erziehenden Unterricht einen bildungstheoretischen Hintergrund, die pädagogischen Perspektiven werden als Bildungskategorien verstanden, die Auswahl der pädagogischen Perspektiven wird reflektiert und weiterführende methodische Prinzipien werden entwickelt. Nach Balz (2009, S. 29) wird in seinem intermediären Konzept „zwischen sportimmanenter Begrenzung und bewegungspädagogischer Emanzipation eine mittlere Position vertreten, die zunächst pragmatisch schulsportliche Gegebenheiten aufnimmt, sportliche Wirklichkeit didaktisch transformiert und dann in einem mehrperspektivischen Sportunterricht mündet“.

3.2.2.1 Mehrperspektivischer Sportunterricht als Erziehender Unterricht

Sportunterricht in der Schule folgt wie jedes andere Fach einerseits einem Unterrichtsauftrag, andererseits einem Erziehungsauftrag (Balz & Neumann, 2007). Im Unterricht sollen Wissen und Können erweitert werden, „Sache der Erziehung“ ist es, „pädagogische gewünschte Haltungen zu kultivieren“ (Neumann, 2004a, S. 7). Wird beides in Beziehung gesetzt, so spricht man von erziehendem Unterricht, einem Prinzip der allgemeinen Didaktik (u.a. Benner, 2015). Der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule soll so verstanden werden, dass die Sacherschließung die pädagogischen Möglichkeiten miteinbezieht (Balz, 2010). Dahingehend fragt Neumann (2004a, S. 7) erstens „wie denn der rechte Gebrauch von Beidem – Wissen und Können – die [sic!] Schülerinnen und Schüler zu lehren ist, sodass sie nach und außerhalb der Schule in vertretbarer Weise darüber verfügen können“ und zweitens: „Inwieweit ist es möglich, Schülerinnen und Schüler durch Sportunterricht zu erziehen?“ (ebd., S. 11).

Neumann (2004a) orientiert seine Ausführungen über erziehenden Unterricht insbesondere an der traditionellen Theorie Herbarts (1806), die noch heute als pädagogische Grundlage in der Didaktik dient. Er merkt aber sogleich auch an, dass Herbarts Überlegungen für die Lehrerpraxis in der Schule der heutigen Zeit nicht mehr gültig sein können, lediglich die Förderung von vielseitigem Interesse als Grundsatz des Lernens sei noch relevant (Neumann, 2004a). Ebenso darf nicht übersehen werden, dass Herbarts Modell von erziehendem Unterricht immer in Beziehung zu seiner Unterrichtstheorie gesetzt werden muss, da sonst Missverständnisse vorprogrammiert seien (ebd.).

Eine häufig wiedergegebene Aussage lautet wie folgt: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich (...) keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (Herbart, 1806, S. 10). Seiner Meinung nach muss Erziehung durch aufklärenden Unterricht ergänzt werden, denn sonst wäre sie nur eine Verhaltenskonditionierung, Unterricht hingegen durch Erziehung persönlichkeitsbildend werden und sich nicht nur mit reiner sachorientierter Vermittlung von Wissen und Können begnügen. Beide Formen würde er als mangelhaft ansehen (Neumann, 2004a). Herbarts *Allgemeine Pädagogik* (1806) beruft sich auf drei aufeinander aufbauende Handlungsdimensionen: Regierung der Kinder, erziehender Unterricht und Zucht. Dabei sollte man sich wegen solch „finsterem“ Wortgebrauch nicht in die Irre führen lassen: Herbart erklärte als die zentralen Ziele von Erziehung einen selbstbestimmten Willen sowie eine Urteilsfähigkeit, etwas das in heutiger Sprache als Emanzipation bezeichnet werden könnte und einem modernen Erziehungsverständnis gleichkommt (Neumann, 2004a). Ebenso wichtig sei die Entwicklung von Moralität, weil Menschen nicht dazu veranlagt sind, immer nur Gutes zu wollen und zu tun, sodass die Hinführung zu sittlichem Handeln eine

Aufgabe der Erziehung sein soll – eine Anlehnung an Kants kategorischem Imperativ (ebd.). Die Bildung von Moralität soll dazu führen, dass die Heranwachsenden „sich selbst sittlich Zwecke im Handeln […] setzen“ (ebd., S. 97). Dabei sieht Herbart in der Regierung der Kinder und der Zucht einen doppelten Erziehungsbegriff, wobei die Regierung der Kinder Formungen sein sollen, die das Kind selbst und seine Mitmenschen vor diesem schützen soll, und die Zucht hingegen charakterbildende Wirkungen hat (ebd.).

Am Ende des 20. Jahrhunderts keimte die Idee vom erziehenden Unterricht wieder auf und Neumann kann vor allem den Vorschlägen von Ramseger, Benner und Prange etwas abgewinnen (ebd.). Ramseger und Benner plädieren für eine Öffnung von Schule und einer Verknüpfung von Unterricht und Erziehung in einem Projektunterricht (Neumann, 2004a). Prange hingegen sieht im Unterricht eine „Instruktion“ und in der Erziehung eine „Motivation (ebd., S. 115-116). Das Problem liegt in der Verbindung dieser beiden Aspekte, denn auch Erziehung kann einen unmoralischen Gebrauch von Gelerntem nicht immer verhindern (ebd.). Pranges Lösung zu diesem Problem ist ein „Beratungsdiskurs“: „Im handlungsentlasteten Diskurs sollen diejenigen persönlichen Entscheidungen und Einstellungen verhandelt werden, die die Schüler gegenüber dem jeweiligen Unterrichtthema artikulieren“ (ebd., S. 116-117).

In einem Fazit aus sportdidaktischer Sicht fasst Neumann (2004a) zusammen und relativiert, dass erziehender Unterricht nur phasenweise und nicht durchgängig erziehend sein kann, ebenso wenig kann Erziehung gewährt werden, „denn der erzieherische Erfolg ist und bleibt angesichts der Autonomie des Lernenden unsicher“ (ebd., S. 122). Zwei wichtige Aufgaben pädagogischen Handelns im Sportunterricht sieht er in der Genese von vielseitigem Interesse und dem Setzen von verantwortbaren Zwecken im Handeln. Der Vorteil im Sportunterricht liegt im Vorfinden von konkreten Handlungssituationen. Diese Tatsache soll insofern ausgenutzt werden, als dass die Transformation von moralischem Urteil in moralisches Handeln aussichtsreicher ist (ebd.). Neumann (2004a, S. 124) definiert Erziehenden Sportunterricht „als den begründeten Versuch, die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit der Sache in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit ganzheitlich zu fördern und sie zu einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Urteil und Handeln zu befähigen.“

Erziehender Unterricht kann an sechs Merkmalen ausgemacht werden (Balz & Neumann, 2007, S. 50):

1. Erziehender Unterricht ist ganzheitlich angelegt
2. Erziehender Unterricht behandelt fachübergreifende Themen
3. Erziehender Unterricht lässt die Schüler mitbestimmen

4. Erziehender Unterricht setzt auf selbstständiges Handeln
5. Erziehender Unterricht benötigt rollenbewusste Lehrkräfte
6. Erziehender Unterricht durchdringt das Schulleben

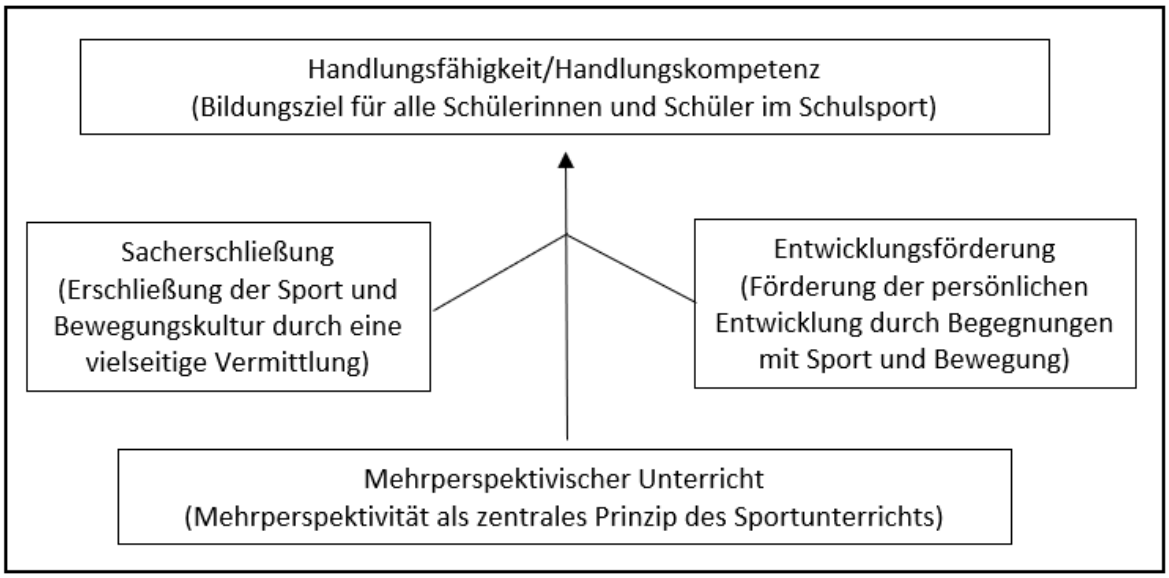

Abbildung 5: Zum Bildungsauftrag mehrperspektivischen Sportunterrichts (mod. n. Balz & Neumann, 2015, S. 3)

Als geeignete Gestaltungsmöglichkeit zur Umsetzung der Ideen erziehenden Sportunterrichts sehen Neumann und Balz (u.a. 2004; 2011) den mehrperspektivischen Unterricht (vgl. Abb. 5). Als Leitziel dient nach wie vor die Handlungsfähigkeit (oder Handlungskompetenz): „Ein mehrperspektivischer Sportunterricht bildet sozusagen das Medium, in dem Schülerinnen und Schüler ihr Sporttreiben erfahren und reflektieren, perspektivisch verstehen und gestalten lernen und in dem sie zunehmend handlungsfähig werden“ (Balz & Neumann, 2015, S. 3). Die Handlungsfähigkeit als Bildungsziel soll im Hinblick auf den Doppelauftrag durch eine Erschließung der Sport- und Bewegungskultur erreicht werden, die auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen fördert (ebd.). Balz (2009, S. 29) sieht dabei die Perspektiven als „Brücke“ zwischen Individuum und Sache.

3.2.2.2 Erziehender Sportunterricht als kategoriale Bildung – Perspektiven als Bildungskategorien

Das Modell des mehrperspektivischen Unterrichts mit den pädagogischen Perspektiven nach Kurz (2000b) wird trotz seiner weiten Verbreitung noch dafür kritisiert, dass es keine theoretische Fundierung vorlegen kann (Neumann, 2004a). Balz (2011b) versucht dem entgegenzuwirken, indem er mit Hilfe der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki (1963,

1967, 2007) den mehrperspektivischen bzw. Erziehenden Sportunterricht als kategoriale Bildung verstehen will. Dabei bilden die pädagogischen Perspektiven die Bildungskategorien (Balz, 2011b).

Wie schon in den vorherigen Kapiteln thematisiert, werden in der Sportpädagogik die gegensätzlichen Ansichten von materialer und formaler Bildung unterschieden, wobei sich materiale Bildung an der Sache, dem Objekt orientiert, formale Bildung wendet sich hin zur Person, dem Subjekt. Klafki (1967) sieht in diesen beiden Formen eine Vereinseitigung, die die jeweils andere Seite nicht zur Geltung bringt. Seine Überlegungen der Integration dieser gegensätzlichen Bildungsideen nennt er kategoriale Bildung, die materiale und formale Bildung dialektisch verschränken soll (ebd.). Den Widerspruch zwischen materialen und formalen Bildungskonzepten versucht er in einem kategoriale Bildungsprozess zu überwinden, der so vonstattengehen soll, dass sich Subjekt und Wirklichkeit wechselseitig erschließen (Balz & Neumann, 2007). In einer „neuen Didaktik des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen, Elementaren“ (Klafki, 1967, S. 39) erläutert er diese „doppelseitige Erschließung“ (ebd., S. 43) so: „Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten‘, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff‘, also auf der Seite der ‚Wirklichkeit‘, ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts“ (ebd., S. 43). Nach Klafkis (ebd., S. 44) Definition ist Bildung „kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß [sic!] sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß [sic!] eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“. Die wechselseitige Erschließung geschieht anhand von nicht vorgegebenen, exemplarischen Kategorien, die sich aus Schlüsselproblemen das Gegenstands ergeben (Balz & Neumann, 2007).

Es stellt sich also die Frage, welche Kategorien für einen Erziehenden Sportunterricht gewinnbringend sein könnten. Für Balz (2011b) bieten sich die pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000b) an, wobei für ihn schon die Konstruktion eines Perspektivensystems auf einen kategorialen Bildungsgedanken hindeutet (Balz, 2011b). Er behauptet, „dass Perspektiven in besonderer Weise als Bildungskategorien taugen. Danach markiert die Leitidee der Handlungsfähigkeit den Zielhorizont einer kategorialen Bildung und wird im mehrperspektivischen Unterricht manifest“ (ebd., S. 182). Die pädagogischen Perspektiven haben dabei einen zweifachen Nutzen (Abb. 6), wenn sie durch Thematisierung von Inhalten bei der Sacherschließung hilft und durch die Kompetenzförderung die Persönlichkeit entwickelt (ebd., S. 183): „Dabei fungieren die Perspektiven sozusagen als pädagogische Fenster der exemplarischen Erschließung bzw. als Schlüsselkategorien der doppelten Förderabsicht.“

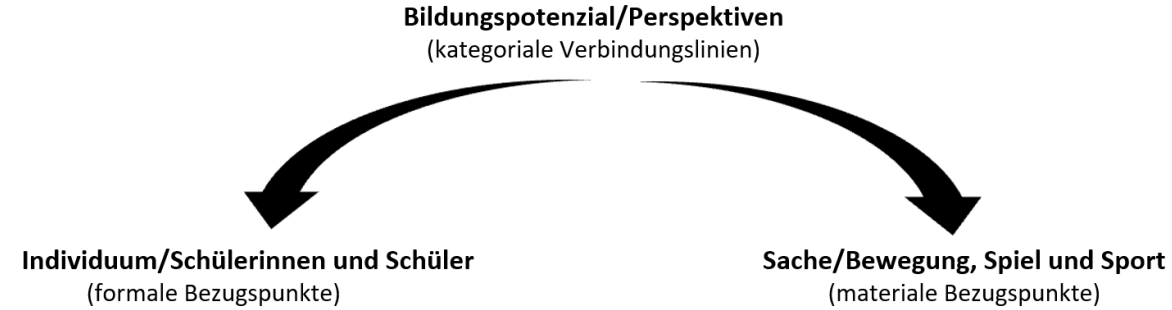

Abbildung 6: Perspektiven als Bildungskategorien (mod. n. Balz & Neumann, 2013, S. 156)

3.2.2.3 Die Frage nach der Auswahl der Perspektiven

Mit der Erkenntnis, dass pädagogische Perspektiven als Bildungskategorien taugen, bleibt allerdings weiterhin die Frage nach deren Auswahl offen, die weder aus Klafkis Ausführungen ableitbar ist noch von Kurz (2000a) theoretisch hergeleitet wurde. „Sowohl Auswahl als auch Anordnung und Ziel der Perspektiven“ (Neumann, 2004a, S. 165) wurden bis dato nicht festgelegt und bleiben offen bzw. ein offenes Problem.

Die Auswahl von Kurz (2000a) hat sich zwar in der Praxis weit verbreitet und wurde auch curricular verankert, nichtsdestotrotz bildet sie kein unauswechselbares Konstrukt, sondern kann variieren (Balz & Neumann, 2015). Eine feste Auswahl hinsichtlich der Anzahl kann es insofern nicht geben, weil die Perspektiven nach Kurz (2000a) Standorte oder Blickwinkel darstellen, von denen aus Bewegung und Sport betrachtet werden, und solche können beliebig viele eingenommen werden. Ebenso ist ein Vorsetzen einer starren Auswahl von Perspektiven pädagogisch nicht sinnvoll, da im Erziehenden Sportunterricht „der Entwurf und die Ausformung individueller Perspektiven der Schüler“ (Neumann, 2004a, S. 166) von entscheidender Bedeutung ist. Sowohl Neumann (ebd.) als auch Balz (2011b) schlagen eine situative Entscheidung vor, die sich „als fruchtbare Momente kategorialer Bildung“ (ebd., S. 184) erweisen könnten. Balz und Neumann (2015, S. 2) führen neben den von Kurz bekannten sechs pädagogischen Perspektiven einige mögliche Ergänzungen an:

- Die Natur erleben und die Umwelt schützen (Umwelterziehung)
- Bewegungsausgleich erfahren und gestalten (Schulentwicklung)
- Fremdes verstehen und schätzen lernen (Interkulturelles Lernen)
- Erkunden/Spielen/Üben/Trainieren/Wettkämpfen
- Bestimmte Lehrer- und Schülerperspektiven (Verständigung)

- Jungen- und Mädchenperspektive (Geschlechtererziehung)
- Verschiedene Fächerperspektiven (Fächerübergreifendes Lernen)

Aus Gründen der Machbarkeit wird trotzdem eine grundlegende Orientierung an den sechs pädagogischen Perspektiven „(A) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern (B) Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten (C) Etwas wagen und verantworten (D) Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (E) Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (F) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (Balz, 2011a, S. 26) empfohlen, weil es einerseits planungs- und unterrichtspraktisch sinnvoll ist (Neumann, 2004a), sie andererseits individuellen Sinn und erzieherischen Wert aufzeigen können (Balz, 2011a). Die Kritik einer „daraus resultierenden Beliebigkeit der didaktisch-methodischen Empfehlungen“ (Prohl, 2009, S. 44) aufgrund fehlender bildungstheoretischer Begründungen lassen sie nicht gelten und entgegnen:

> Zwischen Mono- und Multiperspektivität steht Mehrperspektivität für einen aussichtsreichen, sechsspurigen Mittelweg; dieser Weg wird ohne theoretisches Rahmenkonzept pragmatisches begangen; auf ihm sollte man die Spuren wechseln und darf auch Nebenspuren benutzen; für jede Spur gibt es bereits eine Vielzahl hilfreicher Fahrtbeschreibungen. (Balz, 2011a, S. 27)

Mono- und Multiperspektivität wird als „einseitig und reduktionistisch“ bzw. „diffus und beliebig“ (ebd., s. 26) abgetan. Insgesamt sollen die sechs pädagogischen Perspektiven als Ausgangspunkt und Orientierung dienen, eine perspektivische Offenheit aber nicht davon beschränkt werden (Neumann, 2004a). Vor allem für die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern sollte Platz sein, was zum einen das Prinzip der Verständigung (Kurz, 2000a) ins Zentrum rückt, zum anderen eines Repertoires an methodischen Überlegungen bedarf.

3.2.2.4 Methodische Fortschreibung mehrperspektivischen Sportunterrichts

Im Sinne eines mehrperspektivischen Unterrichts bilden Einnahme und Wechsel von pädagogischen Perspektiven die „fruchtbaren Moment[e] im Bildungsprozess“ (Balz, 2017, S. 67). Wenn Perspektivität als „Schlüsselqualifikation“ (Neumann, 2004a, S. 13) bezeichnet wird, sind die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur

Perspektivenübernahme bei Schülerinnen und Schülern gefordert. Dazu müssen Schülerinnen und Schüler erstens unterschiedliche Blickwinkel auf den Sport bzw. auf Sportlerinnen und Sportler erkennen, einnehmen und reflektierten (Perspektivenwechsel), zweitens unbekannte Perspektiven wahrnehmen und diesen Standpunkt besetzen können (Perspektivenübernahme) (Neumann, 2011). Voraussetzung dafür ist, dass Schülerinnen und Schüler fähig sind

- die eigene Perspektive wahrnehmen und beschreiben zu können,
- die eigene Perspektive loslassen und sich auf andere einlassen können,
- die im Unterricht thematisierte Perspektive erkennen können,
- die im Unterricht gezeigte(n) Perspektive(n) einnehmen, übernehmen oder begründet ablehnen zu können sowie
- die im Unterricht gezeigten Perspektiven koordinieren und kombinieren zu können. (Neumann, 2011, S. 12)

Um das alles erreichen zu können, beschreibt Balz (2004, S. 90-99) einige methodische Prinzipien, mit denen er die Ansätze von Kurz (2000a) weiterführt.

Das Prinzip der mehrperspektivischen Aufmerksamkeit soll betonen, dass die Lehrkraft Perspektiven als allgegenwärtig ansieht. Auf keinen Fall soll sie blind für sich bietende Perspektiven sein, denn sie können sich immer und überall auftun, auch im gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen, und so situatives Lernen ermöglichen. Zunächst muss der Fokus vom Unterrichtsinhalt, der meist im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, auf die Perspektiven gelenkt werden. Verschiedene Perspektiven können ein und denselben Inhalt variantenreich zum Thema machen und so den Inhalt mit einem Ziel verbinden. Damit im komplexen Geschehen des Sportunterrichts Möglichkeiten für Perspektivität nicht übersehen werden, bedarf es einer Schärfung des Blickes für solche Unterrichtssituationen, die pädagogisches Handeln ermöglichen. Eine grundsätzliche Offenheit soll nicht nur für solche Unterrichtsereignisse gegeben sein, sondern auch für die Perspektiven anderer, die eventuell gar nicht im Spektrum der gewohnten Perspektiven zu finden sind. In all diesen Bereichen ist eine mehrperspektivische Aufmerksamkeit gefordert (Balz, 2004).

Mit dem Prinzip der mehrperspektivischen Thematisierung soll Sportunterricht nicht aus Einzelstunden bestehen, sondern durch Unterrichtsvorhaben gestaltet werden, die in Verbindung mit einer oder mehrerer Perspektiven eine thematische Orientierung erhalten und mittel- oder langfristige Ziele verfolgen. Dies kann durch die Methoden des Akzentuierens, Kontrastierens oder Integrierens geschehen (ebd.). Beim Akzentuieren wird *eine* Perspektive in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt und das Thema

tiefergehend behandelt. Der Inhalt kann sowohl aus gewohnten wie auch aus ungewohnten Blickwinkeln beleuchtet werden, Leichtathletik bspw. unter der Perspektive „Leisten“ (gewohnt) oder auch der „Körpererfahrung“ (ungewohnt). Durch ungewohnte Perspektiven kann den Schülerinnen und Schülern gezeigt werden, dass Sport einen vielfältigeren Sinn hat als jenen, den sie bisher erfahren haben. Dabei kann sich Perspektivität nur additiv entwickeln, wenn in einem anderen Unterrichtsvorhaben dann eine andere Perspektive akzentuiert wird. Stehen sich zwei (oder auch drei) Perspektiven im selben Unterrichtsvorhaben vergleichend gegenüber, so wird von Kontrastieren gesprochen. So könnte in etwa Gerätturnen unter den Perspektiven „Bewegung gestalten“ und „Kooperation“ vermittelt werden. Die Betonung liegt dabei auf dem durch das Wechseln von Perspektiven erzeugten Kontrast, wenn die Perspektiven nacheinander eingenommen werden. Bei der Auswahl der Perspektiven kann die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler beteiligen. Werden die Perspektiven nicht nacheinander, sondern gleichzeitig eingenommen, so wird die Methode der Integration angewandt. Balz (2004, S. 95) sieht dies insbesondere im Spiel verankert: „In ihm sind die Perspektiven des Miteinander (Kooperation, Konkurrenz), der Leistung (Anstrengung, Vergleich) und auch der Spannung (offener Ausgang) quasi genetisch aufgehoben.“ Die Perspektiven der Thematisierung sollten keinesfalls ein Geheimnis werden, sondern in Gesprächen oder Veranschaulichungen offenbart werden (ebd.).

Das methodische Prinzip einer mehrperspektivischen Kultivierung spricht die Chancen an Mehrperspektivität auch außerhalb des Sportunterrichts zu praktizieren. So bestehen Möglichkeiten zur Förderung und Pflege von Perspektivität bei fächerübergreifendem Unterricht, bei außerunterrichtlichen Angeboten oder bei der Schulentwicklung. Das ganze Spektrum des Schullebens lässt sich ebenso wie sportunterrichtliche Inhalte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und somit kann in vielen Bereichen zur Entfaltung eines mehrperspektivischen Bewusstseins beigetragen werden (ebd.).

In einem weiteren Beitrag liefert Balz (2011a) eine Fortschreibung dieser Methodik – auch in Hinblick auf seine Interpretation von Perspektiven als Bildungskategorien (vgl. Kap. 3.2.2.2), die die folgenden methodisch abgeleiteten Konsequenzen in Form von vier Handlungsanweisungen nach sich ziehen (Balz, 2011a, S. 30-35):

1. Die Auswahl der Perspektiven für die Thematisierung von Inhalten im mehrperspektivischen Unterricht soll nicht allein die Lehrkraft treffen, auch und insbesondere sollen Schülerinnen und Schülern miteinbezogen werden. In einem Gespräch vor oder während dem Unterricht soll unter dem Prinzip der Verständigung (Kurz, 2000a) über mögliche Perspektiven beraten werden.

2. Inhalte ohne eine themenorientierte Perspektivierung sind ziellos. Im Sportunterricht sollen Inhalte durch die Auslegung unter Perspektiven zu Themen werden und dadurch an pädagogischem Wert gewinnen. Die Koppelung von Inhalten und Perspektiven darf nicht zufällig passierten, sondern muss bewusst und systematisch erfolgen und in einem Unterrichtvorhaben über mehrere Einheiten hinweg bearbeitet werden.
3. Das Erleben sportlicher Handlungssituationen soll im mehrperspektivischen Sportunterricht stets Hand in Hand mit deren Reflexion gehen. „Denn Reflexionen bleiben ohne eigenes Erleben blass und Erlebnisse ohne anschließende Reflexion flüchtig“ (Balz, 2011, S. 32). Die Reflexion soll zum Verstehen des Erlebten beitragen und Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben ihre perspektivische Wahrnehmung verbal ausdrücken.
4. Nach dem Umlenken auf eine kompetenzorientierte Outputsteuerung im Bildungssystem soll das Prinzip der Mehrperspektivität als Kompetenzmodell dienen. Die pädagogischen Perspektiven können die Kompetenzbereiche darstellen, in denen die Kompetenzerwartungen an die Schülerinnen und Schüler einzuordnen sind. Die perspektivbezogenen Kompetenzerwartungen sind anhand angemessener Aufgaben zu überprüfen, wobei nicht nur die bewegungsbezogene Leistungsfähigkeit, sondern das gesamte Spektrum des Könnens, Wissens und Wollens eine entsprechende Beachtung finden sollen.

In jüngeren Veröffentlichungen sind noch weitere Präzisierungen der beschriebenen Methodik zu finden. Im Artikel „Mehrperspektivischer Sportunterricht“ (Balz & Neumann, 2015) lassen sich drei Vorschläge aus der Praxis finden, wie man die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern auf die jeweiligen Perspektiven lenken kann: Vor der Umsetzung sportunterrichtlicher Vorhaben soll mittels Verständigung geklärt werden, welche perspektivischen Erwartungen angestellt werden, um mögliche Differenzen zu klären und seitens der Lernenden ein Bewusstsein für die angedachte Zielstellung zu schaffen. Durch ein „altersangemessenes Problematisieren sportlicher Handlungen und Anforderungen“ (ebd., S. 6) kann der Fokus auf unterschiedliche Perspektiven (z.B. Sieger- und Verliererperspektive) gerichtet werden. So können in etwa die Probleme von ungleichen Voraussetzungen bei ungleichstarken Mannschaften angesprochen werden und beispielsweise durch Handicaps relativiert werden. Werden Schülerinnen und Schüler mit einer überfordernden Situation konfrontiert, so können im Zuge dieser Konfrontation bestimmte Perspektiven (z.B. Kooperation) deren Aufmerksamkeit erregen.

Im bisher letzten Beitrag merkt Balz (2017, S. 68) noch zusätzlich an, dass eine einzige Perspektive mehrere Standpunkte zulassen „und in sich – also binnenperspektivisch – schon verschiedene Sichtweisen offerieren“ kann. Z.B. kann beim Spielen in Mannschaften Kooperation oder Konkurrenz den Mittelpunkt darstellen. Wird beim ausdauernden Bewegen die Pulsmessung oder die individuelle Befindlichkeit zur Belastungssteuerung herangezogen? Eine binnenperspektivische Ausdifferenzierung kann zum vertieften Verständnis einzelner Perspektiven beitragen.

3.2.2.5 Resümee

Das Autoren-Duo E. Balz und P. Neumann versucht den Ansatz von Kurz in konstruktiver Weise fortzusetzen. Dabei gehen sie einen Teil des Weges ebenso pragmatisch wie zuvor, sie bemühen sich aber auch um eine zumindest teilweise bildungstheoretische Grundlage. So beziehen sie sich bei der Begründung von Erziehendem Sportunterricht auf die traditionelle Theorie von Herbarts Erziehenden Unterricht, für dessen Umsetzung ein mehrperspektivischer Unterricht am gewinnbringendsten erscheint. Einen großen Stellenwert nehmen dabei die pädagogischen Perspektiven ein, die nach dem Verstehen von Balz als Bildungskategorien eines kategorialen Bildungsmodells dienen können. Welche und wie viele Perspektiven es genau braucht, wird dabei offen gelassen, zu Orientierungszwecken und aufgrund der bereits vielfach verfügbaren didaktisch-methodischen Ausarbeitungen und Hinweise dazu wird aber an den bekannten sechs pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule festgehalten. Eine umfangreiche Sammlung von methodischen Vorschlägen beinhaltet unter anderem eine Reihe von Prinzipien, die z.B. eine mehrperspektivische Aufmerksamkeit, Thematisierung oder Kultivierung vorschlagen. Weitere Konsequenzen betreffen die Verständigung, die Reflexion oder die Auslegung der Mehrperspektivität als Kompetenzmodell. Insgesamt ist eine vielseitige und umfangreiche Integration der pädagogischen Perspektiven in unterschiedlichste Bildungsideen zu erkennen.

3.2.3 Erziehender Sportunterricht nach Prohl

Es ist Prohl (2006; 2009; 2017b,c) zu verdanken, dass wir durch seine Beiträge eine bildungstheoretische Fundierung des Erziehenden Sportunterrichts vorfinden (Stibbe, 2016). Sein Versuch „eine konstruktive bildungstheoretische Perspektive der Sportpädagogik“ (Prohl, 2006, S. 159) zu entwickeln, beruht auf der Vorstellung, dass Inhalt und Methode immer von der Frage ausgehen sollen, *wozu* das gemacht wird (Prohl, 2001). An erster Stelle steht die Sinnfrage, erst danach kommt das „Was?“ und „Wie?“ (ebd.).

Damit der bildungstheoretisch fundierte Erziehende Sportunterricht jedoch nicht in einem „Vermittlungsloch“ (ebd., S. 14) untergeht, müsse auch die Vermittlungsproblematik geklärt werden, die Prohl Anfang des 21. Jahrhunderts ausmachte, als der Erziehende Sportunterricht noch am Beginn seiner Entwicklung stand.

Prohl (2006) schließt sich der Kritik an den pädagogischen Perspektiven und dem mehrperspektivem Sportunterricht an. Er erkennt eine fehlende pädagogische Begründung des Erziehenden Sportunterricht, der in den neuen Lehrplänen dargestellt wird, und ein daraus resultierendes Orientierungsproblem hinsichtlich didaktisch-methodischer Fragen, weil die Umsetzung des mehrperspektivischen Unterrichts mit einer ungeklärten Anzahl und Auslegung von pädagogischen Perspektiven in eine gewissen Beliebigkeit ausartet (ebd.).

Prohl (2009, S. 42) strebt einerseits einen „konsensfähigen pädagogischen Grundgedanken“ an, indem er für den Erziehenden Sportunterricht eine bildungstheoretische Basis schafft, andererseits bemüht er sich auch um passende didaktisch-methodische Prinzipien, um die Frage nach dem Vermittlungsprozess zu klären.

3.2.3.1 Der relationale Bildungsbegriff bei Prohl

Prohl (2017b, S. 64) sieht in den 1990er-Jahren eine bis heute bestehende „Renaissance der Bildung“. Durch die „Bildung als Leitbegriff“ (Prohl, 2001, S. 8) erhält die Idee des Erziehenden Sportunterrichts einen konsensfähigen pädagogischen Grundgedanken. Für eine „zeitgemäße Deutung des Bildungsbegriffs“ greift Prohl (2006, S. 163) auf die Instrumentalisierungsdebatte (vgl. Kapitel 3.2) zurück, „in der auf der einen Seite Beckers den subjektiven prozessualen Aspekt im Sinne der ‚Aisthesis‘ vertritt und fordert, dass Sport- und Bewegungserziehung an diesem aisthetischen Weltverhältnis ansetzen solle“, während „auf der anderen Seite [Schaller] den objektiven Strukturaspekt, der beim Schüler auf eine selbstverantwortete Verbindlichkeit gegenüber dem Sport abzielt“, betont. Im Sinne eines pädagogischen Grundgedankens nach Prohl (2001) sollen sich diese beiden Aspekte von Bildung jedoch nicht gegenüberstehen, vielmehr sollen sie durch eine Verknüpfung die Basis für einen „relationalen Bildungsbegriff“ darstellen, in dem Bildung „sowohl den Prozess als auch das Resultat dieses Vorgangs“ (Prohl, 2006, S. 163) bezeichnet.

3.2.3.1.1 Der prozessuale Aspekt

Prohl (ebd., S. 163) beschreibt den „prozessualen Aspekt der Bewegungsbildung“ durch den Begriff der Erfahrung. Dabei soll Erfahrung als „Überwindung rezeptiver Wissensanhäufung und angelernter Fertigkeiten hin zu subjektiv bedeutsamen

Lernformen“ (Elflein, 2002, S. 112) verstanden werden. Erfahrung lässt sich zum Ersten abgrenzen von Wissen, weil sie nicht weitergegeben werden kann, sondern jeder selbst machen muss, und zum Zweiten abgrenzen von Erleben, indem sie nur abseits des Gewohnten stattfinden kann als Wahrnehmung von Situationen, die eine Herausforderung, Auffälligkeit oder Störung darstellen (Prohl, 2001). Von Bedeutung für den Sportunterricht sind Bewegungs- und Körpererfahrungen, wobei materiale (mit der Umwelt) und soziale (mit Menschen) Erfahrungen gemacht werden können. Eine weitere Charakterisierung des Erfahrungsbegriffs erfolgt anhand von verschiedenen Dimensionen (Prohl, 2006, S. 164-165):

- Die *Richtung* der Erfahrung kann entweder die Breite (Erfahrungshorizont ausdehnen) oder die Tiefe (Intensität der Erfahrung verstärken) ansprechen.
- *Kontinuität* des Erfahrungszusammenhangs und *Diskontinuität* der Einzelerfahrung: Eine Vor-Erfahrung kann nur zur Erfahrung werden, wenn sie im Widerspruch zur Erwartung steht.
- *Negativität* von Erfahrung: Der Gewinn von neuen Erfahrungen ist an die Wirkungslosigkeit von alten Gewohnheiten in neuen Situationen gekoppelt.
- *Aktives* Erfahren als „Tun“ und *passives* Erfahren als „Erleiden“.
- *Zeitlichkeit* meint das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Im Erfahrungsprozess steht die Gegenwart an ersten Stelle. Auch wenn pädagogische Einflüsse zukunftsorientiert ausgerichtet sind, darf die Erfüllung der Gegenwart nicht zu kurz kommen.

Sportunterricht sollte eher als Bewegungsunterricht gestaltet werden, denn Bewegung dient als Vermittlungsorgan zwischen Kind und Umwelt. Ein hohes Maß an Selbsttätigkeit fördert die Erschließung der Welt durch eine Vielzahl an differenzierten Erfahrungen (ebd.).

3.2.3.1.2 Der strukturelle Aspekt

Eine Erfahrung ist nur dann als pädagogisch zu bezeichnen, wenn sie Wissen sowohl vergrößert als auch systematisiert und ordnet (ebd.). Das strukturelle Bildungspotenzial liegt in einer längerfristigen Beschäftigung mit Bewegungsproblemen, also in einer Vertiefung von Erfahrung. Entscheidend dafür sind die Dimensionen Kontinuität und Negation. In diesem Zusammenhang schreibt Prohl (2006, S. 167) vom „paradoxen Verhältnis von abnehmendem subjektiven Ertrag bei zunehmender Erfolgssicherheit des menschlichen Handelns“. Je wahrscheinlicher das erfolgreiche Bewältigen einer Aufgabe erscheint, desto reizloser wirkt sie. Allerdings begegnet der Sport dieser Paradoxie mit der

Option der „freiwilligen Selbsterschwernis“ (ebd., S. 167). Der strukturelle Bildungsprozess beginnt mit einer „Entfremdung“ bzw. „Distanzerfahrung zum Gewohnten“ (Prohl, 2001, S. 9) und bekommt eine „überdauernde, strukturelle Dimension“, wenn „nicht die Entfremdung als solche, sondern die Heimkehr zu sich, die freilich Entfremdung voraussetzt“ (Gadamer, 1990, S. 20; zit. n. Prohl, 2001, S. 9) „ihn vollendet – im Idealfall, ohne ihn damit abzuschließen“ (ebd., S. 9).

Im Hinblick auf die Dimension der Zeitlichkeit begründet sich Bildung aus Erfahrungen aus der Vergangenheit, spielt sich in der Gegenwart ab und ist auf die Zukunft gerichtet (Prohl, 2006). Prohl (ebd., S. 168) beschreibt Bewegungsbildung als „qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess“. Dabei sind nicht so sehr die Inhalte entscheidend, wie „die Weise der Vermittlung und die Qualität des Erwerbs von Bewegungskönnen“ (ebd., S. 168). Die qualitative Komponente wird in der Heimkehr zu sich selbst angesprochen und soll die Brücke zwischen dem prozessualen und strukturellen Aspekt darstellen (Prohl, 2009). Die Heimkehr aus der Entfremdung ermöglicht das Erreichen einer höheren Form von Bildung. Und obwohl die Überwindung der Distanzerfahrung das Ziel der Bildung darstellt, so ist sie doch eine Voraussetzung eben dafür (Elflein, 2002).

Es gilt also das Bewegungskönnen (struktureller Aspekt) aus der Bewegungserfahrung (prozessualer Aspekt) zu entfalten, wobei das „*Wie?*“ höher zu gewichten ist als das „*Was?*“. Prohl fasst zusammen, wie sein pädagogischer Grundgedanke zu verstehen ist:

> Gemeint ist zum einen die Interpretation der Bewegungsbildung als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“, die den neuhumanistischen Bildungsgedanken der ursprünglichen Negation pädagogisch bedeutsamer Erfahrungen (‚Entfremdung in das Allgemeine‘), die zu einem reflektierten Erwerb erweiterter und vertiefter Kompetenzen führt (‚Heimkehr zu sich selbst‘). Zum anderen und darüber hinaus ist das pädagogische Prinzip der ‚Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit‘ angesprochen, das die Berücksichtigung des allgemeinbildenden Wertehorizonts des Sportunterrichts gewährleistet. (Prohl, 2006, S. 175)

3.2.3.2 Die bildungstheoretische Begründung des Doppelauftrags

Prohl (2006) betrachtet die Lehrplanrevision um die Jahrtausendwende und stellt fest, dass der Sportunterricht aufgrund des bildungspolitischen Legitimationsdrucks eine erzieherische Akzentuierung erhalten hat, die sich in Form von pädagogischen Perspektiven und mehrperspektivischem Unterricht äußert. Dabei zeigt er sich kritisch gegenüber diesen Ausführungen, die vornehmlich von Kurz (2000a) sowie Balz und Neumann (u.a. 2004; 2011) vertreten wird, und lastet ihnen eine fehlende bildungstheoretische Begründung sowie eine Beliebigkeit hinsichtlich didaktisch-methodischer Ratschläge an (Prohl, 2006).

Bezüglich des Legitimationsdrucks wird auf das eben angesprochene pädagogische Prinzip der „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und auf das „Recht des Kindes auf Bewegungsbildung“ (Prohl, 2017b, S. 65) verwiesen. Er verwendet dabei die Begriffe des „Zeigens“ und „Finden lassen[s]“ (ebd., S. 65), weil sich Bildung aus Erziehung nicht produzieren lässt, sondern bestenfalls eine „Ermöglichungsbeziehung“ (Prohl, 2001, S. 9) zwischen diesen beiden Begriffen existiert, sodass durch einen Erziehenden Sportunterricht Bildungsprozesse nur angeregt werden können, ohne eine Garantie für deren Erfolg zu haben. Auf Grundlage des relationalen Bildungsbegriffs übersetzt Prohl (2017b, S. 65) die Formel des Doppelauftrags „Erziehung zum und durch Sport“ aus bildungstheoretischer Sicht in die „Dialektik zwischen den *Sinn der Sache* der Bewegungskultur *finden lassen* (*Bewegungsbildung*) und eine demokratische Persönlichkeit *sich entwickeln lassen* (*allgemeine Bildung*)“.

Auch hier greift man auf den Erziehenden Unterricht nach Herbart (1806) zurück, für den Erziehung und Unterricht zusammengehören und nicht getrennt werden dürfen. Daran anknüpfend nennt Prohl (2014) einen Sportunterricht erziehend, wenn in ihm Bewegungsbildung (Sachaneignung als Erziehung zum Sport) und Allgemeinbildung (Persönlichkeitsentwicklung als Erziehung durch Sport) verknüpft werden.

Wie bereits festgestellt wurde, meint Prohl mit Bewegungsbildung einen „qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess“ (Prohl, 2006, S. 175), wobei im Mittelpunkt das Verhältnis von Subjekt und Welt im Sich-Bewegen steht. Die Bewegungserfahrungen im Sportunterricht sollen einerseits gegenwarterfüllend und individuell wertvoll, andererseits darüber hinaus im längerfristigen Bewegungserwerb auch zukunftsbedeutend sein.

Hinsichtlich der Allgemeinbildung bezieht sich Prohl (2011) auf das Konzept von Klafki (2005, S. 15), der „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ ansieht. Bei Klafki (ebd.) steht eine zeitgemäße Allgemeinbildung in Verbindung mit dem selbsttätigen Erwerb von drei Schlüsselkompetenzen (Prohl, 2011, S. 170):

1. Die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung* über individuelle Entscheidungen, Lebensbeziehungen, Aktivitäten und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, gesellschaftlich-politischer, ethischer und auch freizeitbezogener Art.
2. Die *Mitbestimmungsfähigkeit* als soziale Qualifikation zur Mitgestaltung der gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse.
3. Die *Solidaritätsfähigkeit* als soziale Einstellung, die erforderlich ist, um das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung der Mitmenschen anzuerkennen und praktisch werden zu lassen. Zum Ausdruck kommt dies in einer offenen Zivilgesellschaft vor allem im konstruktiven Umgang mit Unterschieden.

Dabei kann es nach Herbarts Überlegungen zur Einheit von Erziehung und Unterricht zu keiner Trennung von fachspezifischer und allgemeiner Bildung kommen, sodass Bewegungsbildung in der einen Stunde und Allgemeinbildung in der anderen Stunde stattfindet. Bei Prohl (2006) gilt der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts im Sinne eines pädagogischen Grundgedankens nur dann als erfüllt, wenn gleichzeitig zum sportlichen Handeln auch die drei Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit entwickelt werden, also – nach Klafkis kategorialer Bildung – Bewegungsbildung und Allgemeinbildung integriert werden (siehe zusammenfassend Abb. 7).

Zusätzlich zu den drei Schlüsselkompetenzen von Klafki ist für Prohl (2017b, S. 67) „die Idee einer Erziehung als Verwirklichung von Demokratie“ entscheidend. Bedeutsam ist die „Gewohnheitsbildung“, wobei Prohl (2011, S. 172-173) den Begriff „demokratischer Habitus“ verwendet, dessen Herausbildung in Verbindung von ästhetischen und sozialen Erfahrungen er als „Einverleibung der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung“ definiert und mit „Habitus“ ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen fungieren, und zwar im Sinne einer Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein“ bezeichnet.

Weil die Verknüpfung der beiden Seiten des Doppelauftrags von entscheidender Bedeutung ist, würde eine Verfehlung einer der beiden Seiten gleichsam auch eine Verfehlung des Bildungsanspruchs des Erziehenden Sportunterrichts bedeuten. Wie also im Vollzug der Bewegungsbildung (als qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess) gleichzeitig auch Allgemeinbildung im Sinne des Erwerbs der drei Schlüsselkompetenzen (Herausbildung eines demokratischen Habitus) ermöglicht werden kann, ist die

entscheidende Frage, wenn in der didaktisch-methodischen Umsetzung dieser integrative Anspruch zu Geltung kommen soll.

Abbildung 7: Die Elemente des Doppelauftrags im Kontext des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2014, S. 357)

3.2.3.3 Didaktisch-methodische Umsetzung des pädagogischen Grundgedankens eines Erziehenden Sportunterrichts

Wenn sich Prohl (2009, S. 47) mit der Frage „Wie ist Bildung möglich?" beschäftigt, geht es um die Auswahl entsprechender Inhalte und Methoden, um dem integrativen Anspruch des Doppelauftrags im Sinne von „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung" (Prohl, 2014, S. 357) gerecht zu werden. Um mit idealisierten Zielvorstellungen nicht am Alltag zu scheitern, weist Prohl (2009, S. 47) darauf hin, dass „nicht-ideale Kinder in nicht ideale Schulen" gehen und zeigt noch zwei „systembedingte Grenzen" auf: Erstens die in Kapitel 3.1.2 beschriebene doppelte Paradoxie des Sportunterrichts, die sich auf die gegensätzlichen Anforderungen von Schule in der Qualifikation/Selektion bzw. Erziehung/Förderung bezieht, und zweitens die individuelle Entwicklung der Schüler durch ihr sozio-kulturelles Umfeld.

Der Frage nach den Inhalten (Was?) folgend, bezeichnet Prohl (2017b, S. 71) den Gegenstand des Erziehenden Sportunterrichts „als ein zwar strukturiertes […], jedoch nicht-hierarchisches Feld potenziell qualitativer Bewegungserfahrungen“. Mit „strukturiert“ bezieht er sich auf die Erörterungen zum strukturellen Aspekt von Bewegungsbildung, mit „nicht-hierarchisch“ setzt er sogenannte Trendsportarten wie Parkour oder Streetball bezogen auf ihr Bildungspotenzial gleich mit den traditionellen Sportarten und großen Spielen wie Gerätturnen oder Basketball (ebd.). Ebenso sollen die traditionellen Sportarten nicht als streng normiert und zwanghaft angesehen werden. Für die Entscheidung zu bestimmten Inhalten im Erziehenden Sportunterricht sind eher „die möglichen Erfahrungsqualitäten, die zur individuellen Entwicklung einer bildungsrelevanten Bewegungskompetenz der Schüler beitragen können“ (ebd., S. 71), maßgebend. Als Inhalt für einen Erziehenden Sportunterricht erscheinen also zunächst sämtliche Aktivitäten der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur als geeignet. Mit der Öffnung der didaktischen Inhaltsdimension in den neuen Lehrplänen wird der Sportartenkanon durch acht Bewegungsfelder ersetzt, die entsprechende Freiräume hinsichtlich der Auswahl und Interpretation von Unterrichtsinhalten sowie deren Bildungsprozesse ermöglichen (ebd.). Diese Bewegungsfelder umfassen die Aktivitäten (1) Spielen, (2) Bewegen an und mit Geräten, (3) Bewegung gymnastisch, rhythmisch und tänzerisch gestalten, (4) Laufen, Springen, Werfen, (5) Bewegen im Wasser, (6) Fahren, Rollen, Gleiten, (7) mit und gegen Partner kämpfen, (8) den Körper trainieren, die Fitness verbessern (ebd., S. 75). Scheid und Prohl (2017, S. 122-289) führen „Strukturmerkmale“, „Bezug zu den pädagogischen Perspektiven“ sowie „Vermittlungsansätze“ und exemplarische Unterrichtseinheiten zu allen Bewegungsfeldern an.

Den methodischen Aspekt betreffend schlägt Prohl (2001, S. 10) weniger ein „Belehren“ oder „Methodisieren“ als eine „Vermittlung“ vor, die den „Schüler als aktiv handelndes Subjekt in den Mittelpunkt“ des Erziehenden Sportunterrichts stellt. Es geht also um die Vermittlung zwischen Mensch und Welt im tätigen Bewegungsdialog. Doch genau hier wird eine Lücke erkannt und eben diese Vermittlungslücke ist ein Problem des Erziehenden Sportunterrichts (ebd.). Diese Vermittlungslücke mit einem Kanon an Methoden zu füllen, der quasi von oben herab auferlegt wird, würde dem pädagogischen Grundgedanken widersprechen (Prohl, 2017b). Stattdessen müsste dazu aus didaktischer Sicht eingehend reflektiert werden. Klar ist, dass in der Bewegungsbildung als qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess die strukturelle Komponente aus der prozessualen Komponente entwickelt werden soll (vgl. Kap. 3.2.3.1). Würde man dem überholten Denken des vergangenen Jahrhunderts folgen, so würde man Sinn und Zweck des Bildungsprozesses im Sportunterricht einzig und allein in der Beherrschung von Sportarten

sehen (Elflein, 2002). Die Bildungspotentiale würden sich erst einstellen, wenn ein gewisses Fertigkeitsniveau erlangt wurde, der Weg dorthin wäre „eine Art Durststrecke zwischen Können und Nicht-Können“ (Prohl, 2009, S. 48), die die Schüler über sich ergehen lassen müssten. Dieser Auffassung wird jedoch entschieden entgegengetreten und „Bildung – so Prohl – ergebe sich demgegenüber jedoch aus der individuellen, subjektiv sinnvollen Auseinandersetzung mit Handlungs- und Bewegungsformen“ (Elflein, 2002, S. 113). Bewegungslernen muss so gestaltet werden, dass es für Schülerinnen und Schüler eine positive Herausforderung und Entwicklungsmöglichkeit darstellt. Es ist dabei weniger der Inhalt (Was?) als die Methode (Wie?) von entscheidender Bedeutung (ebd.). Und weil Bildung eben nicht durch erzieherisches Handeln direkt herstellbar ist, sondern in der Autonomie des Subjekts liegt und lediglich eine Ermöglichungsbeziehung zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung besteht, muss bei der Entwicklung von Vermittlungsmethoden „zumindest der Paradoxie von Intension und Wirkung“ (Prohl, 2006, S. 187) Beachtung geschenkt werden. Dies ist durch Benners (2015) pädagogisches Prinzip der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ möglich. Prohl (2006, S. 187) behauptet: „Die absichtlich in Kauf genommene Ungewissheit das zu bewirken, was man intendiert, schafft erst die Voraussetzung dafür, um das zu bewirken, was man intendiert – nämlich einen *Appell an die Bildsamkeit* zum Zweck der *Ermöglichung eines autonomen Bildungsprozesses* des Schülers“. Auf die paradoxe Zweck-Mittel-Relation bezogen ist jeder Unterricht auf irgendeine Art und Weise erzieherisch, dem kann sich unterrichtliches Handeln nicht entziehen (ebd.). Entscheidend ist allerdings, „aufgrund welcher Normen und in welcher Weise Unterricht erziehen soll“ (ebd., S. 188). Auf diesen Überlegungen aufbauend formuliert Prohl (2017b, S. 72) zur Operationalisierung des pädagogischen Grundgedankens drei aufeinander bezogene Unterrichtsprinzipien eines Erziehenden Sportunterrichts, die für die didaktischen Figuren „Zeigen“ und „Finden lassen“ maßgebend sind:

- Das *Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit* erzieherischer Einflussnahme weist darauf hin, dass Bildung nicht direkt produzierbar ist, sondern nur indirekt durch die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen (durch didaktisches Zeigen) ermöglicht werden kann.
- Nach dem *Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen* sind diese im Lehrerhandeln ebenso ineinander verzahnt wie Lernen und Sich-Bilden im Bewegungshandeln der Schülerinnen und Schüler.
- Das Prinzip der *Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens* stellt heraus, dass beides unter dem Aspekt der Bildung gleichermaßen von Bedeutung ist (Finden lassen).

Aus dem dritten Prinzip folgt die mögliche Entwicklung einer Bildungsspirale, die durch das Befolgen des Prinzips der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit im ultimativen Ziel von Unterricht münden kann, nämlich dem „Sich-Entbehrlich-Machen des Erziehers/Lehrers“ (ebd., S. 72).

Es wird außerdem noch angemerkt, dass die drei Prinzipien als solche natürlicherweise von „allgemeiner Form und folglich abstrakt“ sind (ebd., S. 72). Dafür erntet Prohl auch Kritik, denn die Prinzipien sind zwar „bildungstheoretisch stringent“ (Stibbe, 2016, S. 24), wegen ihrer Abstraktheit jedoch wenig praxistauglich. Balz (2011a, S. 27) bezeichnet sie sogar als „Allerweltsprinzipien“, die trotz ihrer bildungstheoretischen Fundierung ohne „methodische Präzisierung“ nicht sehr hilfreich seien. Deswegen erarbeitete Prohl (2017c) noch zusätzlich „Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht“: Er beschreibt einerseits Vermittlungsformen der Bewegungsbildung, wo er mit dem Prinzip der Ganzheitlichkeit, der Erlebnisorientierung, der Sachlichkeit, der Variabilität und der schöpferischen Freiheit des Bewegungslernens fünf Vermittlungsprinzipien sowie mit der Lehrkunstdidaktik eine Vermittlungsform darstellt, die dem Anspruch eines Erziehenden Sportunterricht genügen. Andererseits werden Vermittlungsformen der Allgemeinbildung im Sinne einer Sozialerziehung angeführt. Nachdem die Trennung von Bewegungs- und allgemeiner Bildung rein analytischer Natur ist, folgen im Anschluss Vermittlungsansätze, „die explizit darauf abzielen, Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung zu ermöglichen“ (ebd., S. 93). Dazu zählen z.B. Unterrichtsvorhaben und Projekte, Kooperatives Lernen (vgl. auch Prohl, 2014; siehe Abb. 8) oder koedukativer Sportunterricht.

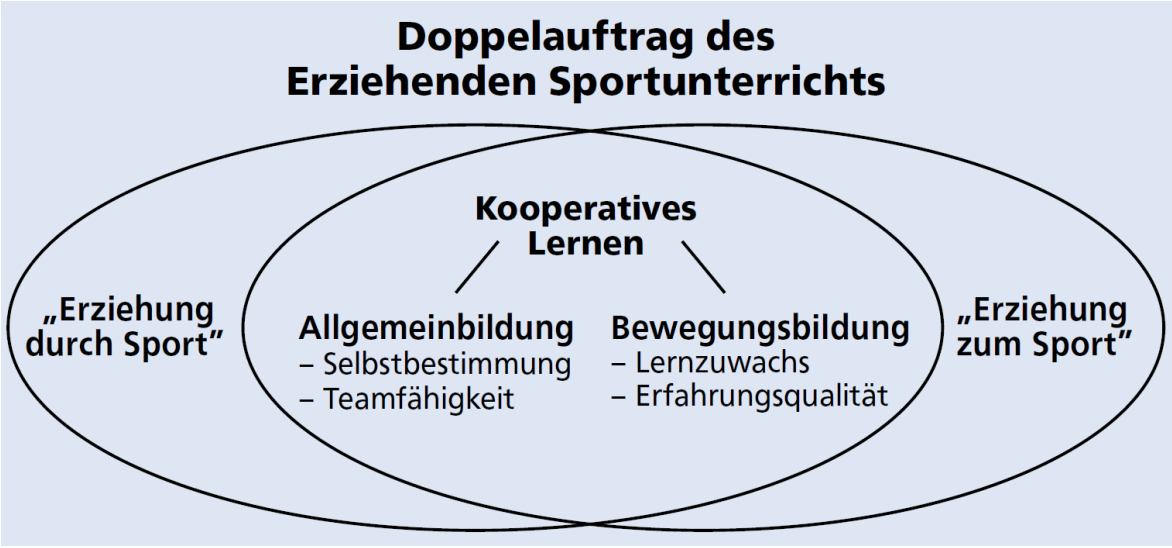

Abbildung 8: Kooperatives Lernen im bildungstheoretischen Kontext des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2014, S. 358)

Des Weiteren existiert mit dem Sammelband von Scheid und Prohl (2017) ein Werk, in dem zu jedem der acht Bewegungsfelder ein ausführlicher Beitrag zur Umsetzung eines Erziehenden Sportunterrichts nach dem pädagogischen Grundgedanken von Prohl vorliegt.

Zusammenfassend stellt Prohl (2017b, S. 83-84) sein Modell eines Erziehenden Sportunterrichts in einem „didaktischen Kompass“ dar (Abb. 9) und beschreibt diesen folgendermaßen:

> Bewegungsbildung als ästhetisches Handeln (...) ist das identitätsstiftende Kernelement des Sportunterrichts, das in den Horizont der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) eingebettet ist (innerer Kreis). Dieses originäre Bildungspotenzial, das den Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts fundiert, ist in den differenzierten Bewegungsfeldern als Unterrichtsinhalten zu erschließen (mittlerer Ring), wobei die Pädagogischen Perspektiven einen Orientierungsrahmen für unterschiedliche Inszenierungsformen des Sportunterrichts anbieten können, jedoch nicht gezielt angesteuert werden sollten (äußerer Ring) (Prohl, 2017b, S. 84).

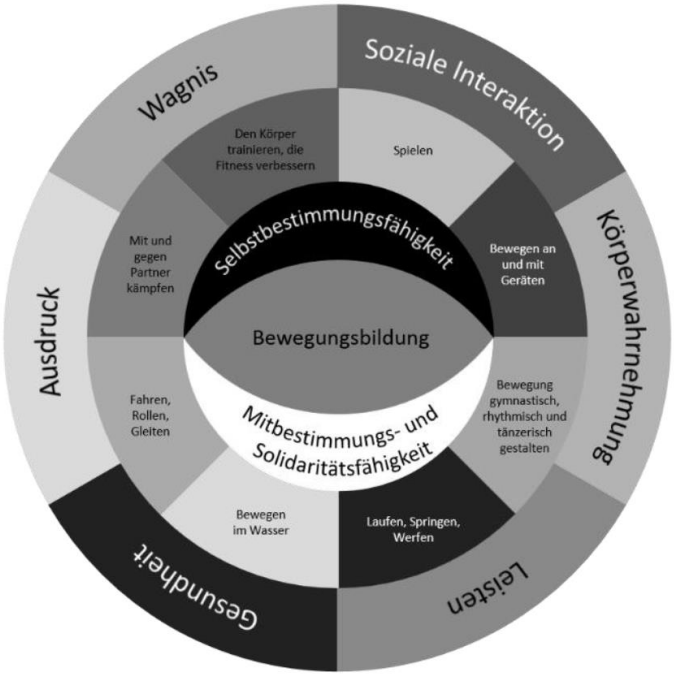

Abbildung 9: Didaktisches Modell des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2017b, S. 83)

Der didaktische Kompass nach Prohl soll Orientierung im unübersichtlichen Feld der Sportdidaktik bieten: Im Zentrum steht die Integration von Bewegungsbildung und Allgemeinbildung, die mit Hilfe der Bewegungsfelder umgesetzt werden können. Dabei kann Sportunterricht unter den bereits bekannten sechs pädagogischen Perspektiven ausgelegt werden. Anders als etwa bei Neumann und Balz (2004; 2011) sollen die pädagogischen Perspektiven nicht direkt angesteuert werden, wie Prohl in der Erläuterung des Kompass‘ schreibt. Trotzdem können pädagogische Perspektiven im Erziehenden Sportunterricht auch akzentuiert werden (Scheid & Prohl, 2017), sie scheinen aber eher weniger bedeutsam zu sein. „Die Rolle der pädagogischen Perspektiven bleibt bei Prohl eher diffus“ (Stibbe, 2016, S. 22).

3.2.3.4 Resümee

Mit seinen Ausführungen schafft es Prohl sowohl die bildungstheoretische Lücke als auch jene der Vermittlung zu füllen. Sein konsensfähiger pädagogischer Grundgedanke dient als Basis für den Erziehenden Sportunterricht, in dem er einen relationalen Bildungsbegriff verwendet. Die Verschränkung von prozessualem und strukturellem Aspekt münden in einem qualitativ strukturellen Erfahrungsprozess, den er als Bewegungsbildung bezeichnet. Wird sie mit allgemeiner Bildung verschränkt, also gleichzeitig zur sportlichen Tätigkeit auch die drei Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit entwickelt, so ist nach Prohl der angestrebte Doppelauftrag erfüllt. Für die didaktische Umsetzung sieht er vielseitige Möglichkeiten, wobei er eine inhaltliche und methodische Öffnung für notwendig hält. Deshalb orientiert er sich an den acht Bewegungsfeldern, wobei sie hinsichtlich ihres Bildungspotenzials gleichwertig sind. Höhere Bedeutung als den Inhalten misst Prohl den Methoden bei. Als zentral gilt das pädagogische Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit und seine drei Prinzipien der absichtlichen Unabsichtlichkeit, Einheit von Lehren und Erziehen bzw. der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel, die bspw. in Unterrichtsvorhaben und Projekten, Kooperativem Lernen oder koedukativem Sportunterricht umgesetzt werden können.

3.2.4 Fazit: Einigkeit mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Einer Zeit des Widerstreits zweier gegensätzlicher Ansichten folgte mit dem Erziehenden Sportunterricht eine Konsens-Position, die Balz (2009, S. 26) auch als das „intermediäre Konzept“ bezeichnet. Die (weitgehende) Einigkeit, dass der Sportunterricht eine pädagogische Akzentuierung und eine damit einhergehende erzieherische Aufwertung benötigt, wird durch die Ansicht verdeutlicht, dass der Schulsport neben der Vermittlung

fachspezifischer Inhalte auch zum allgemeinen, überfachlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag beitragen muss (Scherler, 2008). Eine „pädagogische Wendung“ (Beckers, 1997, S. 17) überkommt den Sportunterricht, der zu Erziehung und Bildung in der Schule beitragen soll. Um beides – Vermittlung fachspezifischer Inhalte und Beitrag zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag – zu bewältigen, wurde der sogenannte Doppelauftrag „Erziehung zum Sport“ *und* „Erziehung durch Sport“ formuliert (Scherler, 2008, S. 91). Abseits der Übereinkunft, dass ein solcher Doppelauftrag notwendig ist für die Legitimation des Sportunterrichts, wird die Frage, wie dieser Anspruch zu begründen ist und welche Konsequenzen er hat, zum Teil recht unterschiedlich beantwortet. „*Den* erziehenden Sportunterricht gibt es nicht“, sondern lediglich „verschiedene Facetten“ davon (Neumann, 2004b, S. 38). Aber sie alle vereint die Vorstellung, dass Unterricht und Erziehung zusammengehören und zusammengeführt werden müssen. Die beiden vorgestellten Wege, einerseits vertreten von Kurz, Balz und Neumann mit den pädagogischen Perspektiven sowie einem mehrperspektivischem Sportunterricht und andererseits von Prohl mit Bewegungsbildung am Horizont allgemeiner Bildung, weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf, die nun aufgeschlüsselt dargestellt werden. Dabei muss klar sein, dass der Erziehende Sportunterricht zwar eine eigenständige Position darstellt, jedoch zwangsläufig nicht ohne gewisse Kompromisse aus den beiden vorangegangenen Positionen auskommt.

3.2.4.1 Begründungsmuster

Vertreter eines Erziehenden Sportunterrichts versuchen der Kritik der Einseitigkeit zu entgehen, welchen den Befürwortern der konservativen bzw. alternativen Position vorgeworfen wurde, indem sie eine zweiseitige Begründung für den Sportunterricht liefern. Allen drei Ansätzen (Kurz, 2000b; Neumann & Balz, 2004; Prohl, 2006) ist gemeinsam, dass sie erstens eine Erschließung eines wertvollen Bereichs unserer Kultur, der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, seitens der Schülerinnen und Schüler als notwendig und sinnvoll erachten. Dies allein reicht aber nicht, eine rein innersportliche Begründung wäre zu wenig. Sie ist weder bildungspolitisch überzeugend noch pädagogisch vertretbar (Scherler, 2008). Deshalb wird zweitens weiter argumentiert (Kurz, 2000b; Balz & Neumann, 2007; Prohl, 2006), dass Bewegung, Spiel und Sport einen wichtigen Beitrag zu den allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen der Schule liefern kann. Insbesondere genießt das Fach Bewegung und Sport im Fächerkanon ein Alleinstellungsmerkmal bzgl. der körperlichen Tätigkeit sowie der Auseinandersetzung mit der eigenen Leiblichkeit (Kurz, 2000b; Prohl, 2006). Es werden Argumente geliefert, wonach die Entwicklung der Persönlichkeit durch Bewegung, Spiel und Sport entscheidend unterstützt werden kann

(Kurz, 2008; Balz, 2011b; Prohl, 2011). D.h. zusätzlich zur innersportlichen Begründung werden auch noch außersportliche Begründungen angeführt.

Im Weiteren wird in allen drei Ansätzen ebenso wie eine zweiseitige Begründung auch ein doppelter Erziehungsauftrag ausgerufen: Kurz (2000b, S. 15) nennt ihn „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ und „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“, bei Balz (2009, S. 29) heißt er „Erziehung zum und durch Sport“ und Prohl (2017b, S. 70) will „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“, sodass unter dem Doppelauftrag die „Erziehung mit dem Ziel der Bildung“ (ebd., S. 64) zu verstehen ist. Beide Seiten (Neumann, 2004a; Prohl, 2006) gehen von Herbarts *Erziehendem Unterricht* aus, und folgern, dass „Erziehung zum Sport“ und „Erziehung durch Sport“ nicht zwei getrennte Aufträge darstellen, die jeweils einzeln verwirklicht werden können, sondern dass „Erziehung zum Sport *und* durch Sport“ zeitgleich und in einem verfolgt werden müssen (Kurz, 2000b; Balz & Neumann, 2007; Prohl, 2017b), da eine Verfehlung einer Seite des Doppelauftrags eine Verfehlung des Bildungsanspruchs des Fachs mit sich ziehen würde (Prohl, 2017b). Im Erziehenden Sportunterricht sollen also Sacherschließung und Entwicklungsförderung vereint werden bzw. didaktisch gesprochen: die zuvor einseitig ausgelegten materialen und formalen Bildungsideen sollen überwunden werden und in kategorialer Bildung münden (Kurz, 2000b; Balz, 2011b; Balz & Neumann, 2015; Prohl, 2017b).

Ein markanter Unterschied zwischen dem Ansatz von Prohl auf der einen Seite und Kurz, Balz und Neumann auf der anderen Seite besteht hinsichtlich der pädagogischen Perspektiven: Letztere sehen die pädagogischen Perspektiven und mit ihnen den mehrperspektivischen Unterricht als zentral im Erziehenden Sportunterricht an, denn für Kurz (2000b) wird Sportunterricht erst erziehend, wenn Kinder und Jugendliche durch den Gewinn von Perspektivität den Umgang mit der Mehrdeutigkeit des Sports lernen und so handlungsfähig werden. Die pädagogischen Perspektiven sprechen dabei beide Seiten des Doppelauftrags an, wenn sie Orientierung zur Entwicklungsförderung und zur Sinnfindung geben (Kurz, 2000b; Neumann & Balz, 2004). Außerdem machen sie auch auf die Ambivalenz des Sports aufmerksam, wenn beispielsweise unter der Perspektive Gesundheit einerseits die Förderung von Gesundheit durch Bewegung, Spiel und Sport, andererseits Verletzungsgefahren bei eben diesen Tätigkeiten thematisiert werden können (Kurz, 2000b; Neumann, 2013). Balz (2011b) geht sogar so weit, die pädagogischen Perspektiven als Bildungskategorien kategorialer Bildung auszulegen. Bei Prohl finden sich die pädagogischen Perspektiven kaum oder gar nicht wieder bzw. haben sie eine sehr geringe Bedeutung, die letztlich durch seine Ausführungen eher diffus bleiben (Stibbe, 2016). Die pädagogischen Perspektiven finden zwar anschaulich Platz in seinem

„didaktischen Kompass“ (vgl. Abb. 9) und können auch akzentuiert werden (Scheid & Prohl, 2017), sollen aber „nicht gezielt angesteuert werden“ (Prohl, 2017b, S. 84).

„Erziehung zum Sport“ kann durchgängig mit dem Begriff Sacherschließung zusammengefasst werden, im Detail lassen sich jedoch wieder Unterschiede erkennen. Bei Prohl (2006, S. 183) heißt dies explizit „Bewegungsbildung“ oder „Bewegungskompetenz“ (Laging & Prohl, 2005, S. 9) und meint damit einen „qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess“ in Bezug auf den relationalen Bildungsbegriff. Er bezieht sich dabei auf die „fachspezifischen, ästhetischen Gesichtspunkte eines *erziehenden Sportunterrichts*“ (Prohl, 2006, S. 183). Nach den Ansichten von Kurz, Balz und Neumann ist nach wie vor die Leitidee der „Handlungsfähigkeit *im* Sport“ bzw. „Handlungskompetenz“ (Balz & Neumann, 2015, S. 3) tragend und eine Sinnfindung im sportlichen Tun von entscheidender Bedeutung (Kurz, 2000b; Balz & Neumann, 2015). Die Fähigkeit zur Teilnahme am Sport, diesen auf Sinn zu prüfen, Perspektivität gewinnen und auch nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten ist ein erklärtes Ziel dieser Ansätze (Kurz, 2004; Neumann & Balz 2004; 2011).

Darüber hinaus wird die zweite Seite des Doppelauftrags als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, die mit der Sacherschließung zugleich stattfinden soll (Kurz 2000b; Balz & Neumann, 2013; Prohl, 2017b). Der Meinung von Kurz, Balz und Neumann folgend spielen auch hier die pädagogischen Perspektiven eine wichtige Rolle. Durch Perspektiven als Bildungskategorien (Balz, 2011b), mehrperspektivischem Unterricht und pädagogisch perspektivierte Themen findet eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne „der Förderung von Kompetenzen“ (ebd., S. 183) statt. Das wird unter „allgemeiner Handlungsfähigkeit“ (Balz & Neumann, 2007, S. 60) verstanden. Auffällig ist hier allerdings, dass meist nur solche Kompetenzen angesprochen werden, die auch für die Teilnahme am Sport vonnöten sind, somit „die Erziehung zur Handlungsfähigkeit *durch* Sport immer mit der Erziehung zur Handlungsfähigkeit *im* Sport“ (Hapke, 2016, S. 33) verknüpft ist. Wesentlich umfangreicher ist dagegen die Allgemeinbildung bei Prohl (2006) beschrieben. Ihm geht es hierbei um die „Herausbildung eines demokratischen Habitus“ als „Einverleibung der Schlüsselqualifikationen“ (Prohl, 2011, S. 173) nach Klafkis zeitgemäßer Allgemeinbildung mit den drei Schlüsselkompetenzen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Für Prohl (2017b, S. 67) ist „in Ergänzung zu diesen Schlüsselqualifikationen […] für das vorliegende didaktische Konzept des *Erziehenden Sportunterrichts* die Idee der Erziehung als Verwirklichung von Demokratie bedeutsam“.

3.2.4.2 Unterrichtsdimensionen

Die Ziele im Erziehenden Sportunterricht sind ausgehend vom Doppelauftrag entsprechend umfangreich und umfassen sowohl sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch Ziele, die darüber hinausgehen. Im Prohl'schen Verständnis betrifft das auf der einen Seite die Bewegungsbildung als qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess, d.h. Schülerinnen und Schüler sollen vielseitige Erfahrungen in den Bereichen Bewegung, Spiel und Sport machen (prozessualer Aspekt) und aus diesen Bewegungserfahrungen dann durch eine längerfristige Auseinandersetzung ein Bewegungskönnen entwickeln (struktureller Aspekt). Gleichzeitig wird durch eine entsprechende Vermittlungsform auf eine gewisse Gewohnheitsbildung abgezielt, die z.B. das soziale Miteinander regeln soll (demokratischer Habitus). Es dreht sich „um die Frage nach dem *Zeigen* und *Finden lassen* des *ästhetischen Bildungspotenzials* der Bewegungskultur" (Prohl, 2017b, S. 70). Ganz konkrete Ziele seines Erziehenden Sportunterrichts lassen sich bei Prohl allerdings nicht finden.

Anders ist das bei Kurz, Balz und Neumann, deren erklärtes Ziel stets die Förderung der Handlungsfähigkeit ist und sich mit den pädagogischen Perspektiven sehr konkret beschreiben lässt (Kurz, 2008; Neumann & Balz 2013; 2011). Bspw. führt Balz (2009, S. 29) eine „Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit" als Ziel des intermediären Konzepts an. So sollen Schülerinnen und Schüler z.B. durch das Einnehmen der sechs pädagogischen (oder anderen) Perspektiven, das Übernehmen von Perspektiven anderer sowie dem Wechsel zwischen den Perspektiven den Sport aus unterschiedlichen Blickwinkeln kennenlernen und beurteilen bzw. auf Sinn prüfen oder ihm Sinn geben. Durch die sportliche Betätigung unter verschiedenen Perspektiven soll ihr Horizont erweitert werden mit dem Ziel, „ihre Empathie und ihre Distanzierungsfähigkeit zu fördern und ihre Urteilsfähigkeit und Selbstständigkeit zu entwickeln" (Balz & Neumann, 2015, S. 3). Durch das Gewinnen an Perspektivität sollen sie dem angestrebten Ziel der Handlungsfähigkeit im und durch Sport nähergebracht werden. Es werden auch „kognitive und soziale Kompetenzen" angestrebt und es gilt das „Können, Wissen und Wollen [der Schülerinnen und Schüler] gezielt zu fördern" (Balz, 2009, S. 29), gemeint sind damit Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse sowie Haltungen.

Alle drei Ansätze vertreten die Meinung, dass für einen Erziehenden Sportunterricht eine inhaltliche Öffnung wichtig ist (Kurz, 2008; Balz & Neumann, 2015; Prohl, 2009). Es werden sowohl traditionelle Sportarten, Trendsportarten und „auch das weitere bewegungskulturelle Umfeld des Sports" (Kurz, 2008, S. 211) zugelassen. Es geht also um Bewegung, Spiel und Sport (ebd., S. 211) und wird in acht Bewegungsfelder eingeteilt. Dabei sind für beide Seiten weniger die konkreten Inhalte entscheidend, sondern für Kurz, Balz und Neumann eher wie Inhalte durch die Perspektiven zu Themen werden (Kurz,

2000c), und für Prohl (2017b, S. 71) „die möglichen Erfahrungsqualitäten, die zur individuellen Entwicklung einer bildungsrelevanten Bewegungskompetenz der Schüler beitragen können“. D.h. insgesamt kommt für einen Erziehenden Sportunterricht eine sehr breitgefächerte Inhaltspalette zustande, wobei die Frage nach den Inhalten gegenüber der Umsetzung (Prohl, 2006) bzw. Perspektivierung (Kurz, 2000c) in den Hintergrund rückt.

Gemeinsamkeiten hinsichtlich der methodisch-didaktischen Umsetzung eines Erziehenden Sportunterrichts finden sich u.a. in der generellen methodischen Öffnung des Unterrichts sowie einer zunehmenden Mitbestimmung seitens der Schülerinnen und Schüler (Kurz, 2000b; Balz & Neumann, 2015; Prohl, 2006). Sie sollen in die Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen werden und dort auch in einem gewissen (hohen) Maß selbsttätig sein. Prohl (2006; 2017b) erwähnt dazu sehr ausgiebig das pädagogische Prinzip der (Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit und weist darauf hin, dass Erziehung zwar notwendigerweise als Fremdaufforderung beginnt, dann aber die Kinder und Jugendlichen zunehmend selbständig werden sollen. Im Idealfall geht dies soweit, dass sich Erziehung im Laufe des Prozesses selbst überflüssig macht. Prohl (2017c) beschreibt sehr umfangreich Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht und hebt hervor, dass die Vermittlungsformen der Bewegungsbildung und der Allgemeinbildung nur analytisch zu trennen sind, in der Praxis unbedingt eine Integration erfolgen muss. Vorschläge seinerseits beinhalten diesbezüglich Unterrichtsvorhaben und Projekte, Kooperatives Lernen und koedukativen Sportunterricht (Prohl, 2014; 2017c).

Für Kurz, Balz und Neumann muss sich Erziehender Sportunterricht durch einen mehrperspektivischen Sportunterricht zeigen (Kurz, 2000b; 2004; Neumann & Balz, 2004; 2011). Leitend sind hier die „pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule“ (Kurz, 2000b, S. 27), die alle gleich wichtig sind und während der Schullaufbahn in gleichem Umfang thematisiert werden sollen. Vorschläge zur Umsetzung von mehrperspektivischem Sportunterricht existieren zur Genüge (u.a. Neumann & Balz, 2004; 2011) und sollen sich z.B. an den Prinzipien der mehrperspektivischen Aufmerksamkeit oder mehrperspektivischen Thematisierung (Akzentuieren, Kontrastieren, Integrieren) orientieren.

Mit Blick auf den Implikationszusammenhang lässt sich bei allen drei Ansätzen feststellen, dass sich die drei Unterrichtsdimensionen Ziele, Inhalte und Methoden gegenseitig beeinflussen und somit die *didaktische Position* (Kurz, 2007) besetzt wird. Jedoch kann nicht von einer wirklichen Gleichrangigkeit gesprochen werden: Prohl (2006) stellt die Sinnfrage (Wozu?) über die beiden anderen (Was? Wie?) und sieht „vor allem dann pädagogische Perspektiven, wenn weniger das ‚Was?‘, also die Inhalte […], sondern vielmehr das ‚Wie?‘, also die Qualität des Erwerbs […] in den Mittelpunkt gerückt“ (Prohl,

2001, S. 9) wird. Auch bei Kurz, Balz und Neumann stehen die Ziele an erster Stelle und wichtiger als die Inhalte ist, wie sie zum Thema werden (Kurz, 2000c; Balz & Neumann, 2015).

3.4 Zusammenfassung

Im konzeptionellen Pluralismus der Fachdidaktik Sport sorgt Uneinigkeit für Verwirrung (Schmidt-Millard, 2007). Dabei wäre es eine Aufgabe der Sportdidaktik den Sportlehrerinnen und Sportlehrern Orientierung zu bieten (ebd.). Tatsache ist aber auch: „Sportlehrer/innen folgen nicht *einem* jener Konzepte auf dem Weg in die Praxis, sondern formen sich ihre persönlichen Orientierungsrahmen mit einer Mischung aus Alltagserfahrung und Handlungswissen, aus Richtlinien, Routinen, Rezepten und wohl auch aus fachdidaktischen Konzeptbausteinen“ (Balz, 1992, S. 13) oder kurz gesagt: „Jeder Sportlehrer hat sein eigenes didaktisches Konzept im Kopf“ (Bräutigam, 2003, S. 92).

Aus Sicht der Fachdidaktik war lange Zeit nicht klar, woran man sich im Schulsport orientieren soll, es waren zwei gegensätzliche Lager – das konservative und das alternative – in einen scheinbar nicht zu lösenden Widerstreit geraten, zu konträr waren die Ansichten. Erst mit der Entwicklung des Erziehenden Sportunterrichts, der „als das aktuelle fachdidaktische Konzept des Sportunterrichts seit der Jahrtausendwende“ (Prohl, 2010, S. 177) gilt, war eine Konsens-Position gefunden worden.

Es gab breite Zustimmung für die Ansicht, dass der Schulsport eine pädagogische Aufwertung dringend notwendig hatte, um in der andauernden Legitimationskrise bestehen zu können. Die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ fanden wieder vermehrt Beachtung in der Literatur und Beckers (1997, S. 17) rief sogar eine „pädagogische Wendung“ aus. Bildung diente als Leitidee der fachdidaktischen Ausrichtung (Prohl, 2001) und Sportunterricht soll seitdem sowohl fachspezifische Inhalte vermitteln, aber auch zu den überfachlichen Erziehungs- und Bildungsaufgaben beitragen. Als Leitsatz für diesen Gedanken ist der Doppelauftrag „Erziehung zum Sport *und* durch Sport“ entstanden.

Trotz der Einigkeit über den erweiterten Auftrag des Schulsports und einer verbindenden Kernidee, wurde Erziehender Sportunterricht von unterschiedlichen Vertretern unabhängig voneinander entwickelt, mit Bezug auf verschiedene theoretische Hintergründe. Dieser Umstand führte zu der Gegebenheit, dass heute mit dem Begriff „Erziehenden Sportunterricht“ zwar ein gewisser Grundgedanke verbunden werden kann, die Auslegung im Detail aber sehr stark von den jeweiligen Vertretern abhängig ist – u.a. die Meinungen von Kurz, Balz und Neumann, die weitgehend ähnlich sind, gegenüber denen von Prohl bzw. weiteren nicht erwähnten Vertretern des Erziehenden Sportunterrichts.

4. Akrobatik

Nun ist nach den Ansichten von Prohl (2017b, S. 71) „der Gegenstand des Erziehenden Sportunterrichts“ ein „nicht-hierarchisches Feld potentiell ästhetischer Bewegungserfahrungen“. Es können also nicht im Vorhinein gewisse Aktivitäten ausgeschlossen werden, bloß weil sie nicht im Kanon sog. traditioneller Sportarten zu finden sind bzw. weil eben genau diese Tatsache gegeben ist und deswegen als „normierte Bewegungszwangsjacke“ (ebd., S. 71) bezeichnet wird. Wie bereits im Kapitel 3.2.4.2 geklärt wurde, sind einerseits die „möglichen Erfahrungsqualitäten […] zur individuellen Entwicklung einer bildungsrelevanten Bewegungskompetenz“ (ebd., S. 71) entscheidend und andererseits wie Inhalte durch die Perspektiven zu Themen werden (Kurz, 2000b; Balz & Neumann 2013). Nach Bräutigam (2003, S. 126) ist ein Inhalt „erst nach der Prüfung seines pädagogischen Potenzials für die Aufnahme in den Unterricht relevant“.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll gezeigt werden, dass Akrobatik als „Sportart“ bzw. als „bewegungskulturelle Aktivität“ als Inhalt in einem Erziehenden Sportunterricht nach diesen Kriterien durchaus etwas zu bieten hat. Dem breitgefächerten Feld der Akrobatik werden eine große Anzahl an pädagogischen Chancen zugeschrieben (u.a. Bähr, 2008a; 2017; Hierlemann, Moritz & Müller, 2001; Blume, 2010; 2012; Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007), was vermuten lässt, dass Akrobatik neben den sportlichen Herausforderungen auch im pädagogisch-sozialen Bereich einen entscheidenden Beitrag im Sportunterricht liefern kann.

Dazu wird zuerst der Begriff Akrobatik näher erläutert und eingeordnet, bevor im Anschluss auf das Wesen dieser Sportart näher eingegangen wird.

4.1 Begriffsverständnis

Der Begriff Akrobatik kommt aus dem Griechischen: das Wort „akróbatos“ – zusammengesetzt aus den beiden Wörtern ákros für „äußert, oberst; spitz“ und bateîn für „gehen“ – heißt so viel wie „auf den Fußspitzen gehend“ und bezog sich ursprünglich auf einen Seiltänzer (Drosdowski, 1997, S. 35).

> Akrobatik gehört zu den Bewegungskünsten, die eine lange Tradition und Entstehungsgeschichte aufweisen können. Der gemeinsame Ursprung dieser Künste liegt in der Freude des Menschen am kunstvollen Spiel mit der Bewegung, als Ausdruck der eigenen Empfindungen von Lebenslust

> und Lebensleid. In dieser spielerischen Erkundung des in der menschlichen Bewegung Möglichen steckt der Versuch, noch etwas anderes aus seinem Körper herauszuholen als die alltäglich notwendigen Handlungen. (Blume, 2012, S. 12)

Studiert man die Fachliteratur, so wird Akrobatik häufig den Bewegungskünsten bzw. den Zirkuskünsten zugerechnet (u.a. Blume, 2010; 2012; Bähr, 2008a; Eberherr & Loeffl, 2013; Gaal, 1994; Kuhn, 2007; 2010). Allerdings ist die Einordnung der Akrobatik im Lehrplan von Bewegung und Sport keinesfalls eindeutig: Beispielsweise findet sich die Akrobatik im Sammelwerk „Sportdidaktik“ (Scheid & Prohl, 2017) im Kapitel B6 wieder, das den Titel „Bewegung (an und mit Geräten) gestalten – Bewegungskünste“ trägt. Zwar findet man auch hier den Begriff der Bewegungskünste wieder, eine eindeutige Zuordnung zu den Bewegungsfeldern ist dadurch allerdings nicht möglich, weil sich der Titel aus den beiden Bewegungsfeldern „Bewegung an und mit Geräten“ und „Bewegungen gymnastisch, rhythmisch und tänzerisch gestalten“ zusammensetzt und somit einerseits auf turnerische und andererseits auf gestalterische Bewegungshandlungen hindeutet. Im zugehörigen Text merkt Bähr (2017, S. 204) an, dass sich Bewegungskünste wegen ihrer Vielfalt „nicht eindeutig in eines der Bewegungsfelder der neuen Lehrplangeneration einordnen“ lassen. Aber Akrobatik sei besonders für den Schulsport geeignet und werde zum Teil auch explizit in den Lehrplänen angeführt (ebd.). Bräutigam (2003, S. 122-123) sieht ebenso sowohl Anteile am Bewegungsfeld „(5) Bewegen an Geräten – Turnen“ und „(6) Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik, Tanz, Bewegungskünste“. Im Kompetenzmodell des österreichischen Bildungsstandards (BMUKK, 2014, S. 14) ist Akrobatik im Inhaltsbereich „Gymnastik, Tanz und Akrobatik“ auszumachen. Schmidt-Sinns (2016) ordnet Akrobatik dem „alternativen Turnen“ oder „freien Turnen“ zu. National und international wird Akrobatik als Wettkampfsportart mit „Sportakrobatik“ bezeichnet und ist in Turnsportverbänden wie dem ÖFT bzw. der FIG eingegliedert (ÖFT, 2017). Manche Autoren sehen Akrobatik und den Turnsport „eng miteinander verwandt“ (Trebels, 1992b, S. 12) bzw. „fließende Übergänge“ (Kiphard, 1986, S. 11) zwischen den beiden Feldern. Ebenso ist das Cheerleading aus den USA bekannt, das bei den Stunts auch auf akrobatische Bewegungen zurückgreift, um die Zuseher zu begeistern (Lopez Hernandez de Alba, 2004).

Wie zu erkennen ist, ist die Akrobatik sehr vielseitig und vielschichtig. Viele verschiedene Bereiche des Sports bedienen sich in der heutigen Zeit akrobatischer Inhalte. In dieser Arbeit folgt man jener Autorenschaft (u.a. Eberherr & Loeffl, 2013; Kuhn, 2007; Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007; Bähr, 2017), welche Akrobatik als einen Teil der Bewegungskünste bzw. Zirkuskünste ansieht. Sie ist deswegen auch stets eng verbunden

mit der Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler akrobatische Bewegungen nicht nur erfahren und lernen, sondern sie auch vor- und aufführen (vgl. Polzin, 1993; Bähr, 2008a,b; Bepperling & Zweigert, 2018).

Zur weiteren Bearbeitung wird vielfach auf Literatur zurückgegriffen, die die Bewegungskünste im Allgemeinen und Akrobatik im Speziellen behandelt. Es wird allerdings die Meinung vertreten, dass viele der allgemeinen Aussagen auch und insbesondere für die Akrobatik gelten, da u.a. Fissenewert (2009, S. 79) der Akrobatik „einen besonderen Stellenwert“ in den Bewegungskünsten zuordnet und „die zirzensische Disziplin Akrobatik als pädagogisch besonders wertvoll“ ansieht.

Die Formen der Akrobatik sind vielfältig und können verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Dieses Kategoriensystem ist allerdings nicht immer eindeutig. So unterscheiden bspw. Eberherr und Loeffl (2013) zwischen dynamischer (bewegte Kunststücke, wie z.B. die Doppelrolle) und statischer (gehaltene Figuren, wie z.B. Pyramiden) Akrobatik (siehe Abb. 10).

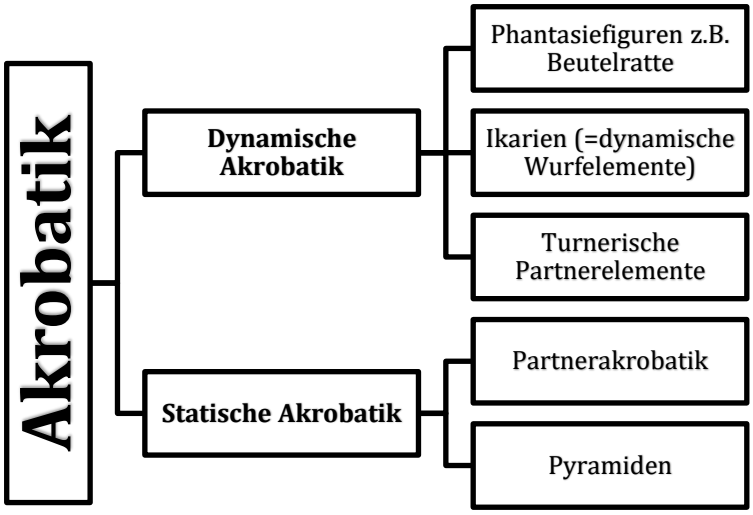

Abbildung 10: Strukturen der Akrobatik (mod. n. Eberherr & Loeffl, 2013, S. 14)

Ballreich, Lang und Grabowiecki (2007) teilen die Akrobatik in

1. Boden-/Parterre-Akrobatik mit den Disziplinen
    a. Partner- und Bodenakrobatik
    b. Pyramidenbau
    c. Leiterpyramiden
    d. Wurf- und Schleuderakrobatik
    e. Ikarische Akrobatik
    f. Adagioakrobatik
    g. Kontorsion
    h. Tisch-, Stuhl-Akrobatik

i. Sprungakrobatik (Trampolin)

2. Luft-Akrobatik
    a. Trapez
    b. Schwungseil und -tuch
    c. Vertikalseil und -tuch
    d. Ärialring

Da die Akrobatik vor allem wegen ihrer sozialen Interaktion als pädagogisch wertvoll eingestuft wird (u.a. Bähr, 2008a; Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007; Blume, 2010; Hierlemann, Moritz & Müller, 2001), sollen in dieser Arbeit mit Akrobatik insbesondere jene Formen gemeint sein, die zu zweit oder in der Gruppe ausgeführt werden und auf soziale Interaktionen angewiesen sind.

4.2 Merkmale von Akrobatik als Bewegungskunst

Bähr (2008a, S. 4) fragt sich: „Warum und wie sind beispielsweise Akrobatik, Cheerleading oder Trampolin als Bewegungskünste zu verstehen?“ Sie erkennt drei gemeinsame Merkmale von Bewegungskünsten (vgl. auch Kuhn, 2010; Eberherr & Loeffl, 2013) und leitet daraus verschiedene pädagogische Chancen für den Unterricht in Bewegung und Sport ab (Bähr, 2008).

Bähr (2008a, S. 5; 2017, S. 202-204) ist mit den drei Merkmalen

1. Schwierigkeit: besondere körperliche Bewegungsleistung
2. Offenheit der Form: Kreativität auf Basis der „Regeln der Kunst“
3. „Schöne“ Bewegung: Für Zuseher und im eigenen Bewegungserleben

auf einer Linie mit Funke (1987, S. 13), der die Bewegungskunst als „ästhetisches Spiel“ bezeichnet und ebenfalls die Schönheit, Besonderheit und Freiheit (bzw. Spiel mit) der Bewegung als Charakteristika der Bewegungskunst ansieht.

4.2.1 Schwierigkeit

Die Fertigkeiten der Bewegungskünste erfordern ein hohes Ausmaß an koordinativen Fähigkeiten und zum Teil ein gewisses Maß an Wagnisbereitschaft. Es muss etwas Besonderes geleistet werden, jedoch nicht unbedingt aus objektiver Sicht, dies kann durchaus mit individuellem Maßstab gemessen werden. Es muss etwas subjektiv Neues sein, „das mindestens von ihm selbst in seiner Freude über das Gelingen als etwas ‚Besonderes‘ wertgeschätzt wird“ (Bähr, 2008a, S. 5). Dies kann nach Funke (1987) bspw. auch ein kleiner Junge sein, der seinem Vater ein Kunststück zeigt, bei dem er eine

ungewöhnliche Körperhaltung einnimmt. Es geht um die „Meisterung einer Schwierigkeit, die beim Sich-Bewegen entsteht“, beim Jungen macht sich der „Drang zur Kunst“ bemerkbar (ebd., S. 11).

Auch den Bewegungskünsten sind somit die Leistung und auch der Leistungsvergleich nicht fremd, jedoch nicht im typisch sportlichen Wettkampfgedanken. Beim Leistungsvergleich tritt das Kind oft gegen sich selbst an, wenn es etwas Neues lernen möchte. Aber es vergleicht sich auch mit anderen, denn eine Tätigkeit wird nur dann als besonders erachtet, wenn sie eben nicht jeder beherrscht – hier tritt dann eine soziale Bezugsnorm anstelle der individuellen, was speziell in der methodisch-didaktischen Vermittlung Beachtung finden sollte (Bähr, 2008a).

4.2.2 Offenheit der Form

Ein Charakteristikum, das allen Bewegungskünsten innewohnt, ist das Finden, Erfinden, Wiederfinden, Erweitern oder Abwandeln von Bewegungen, „das Schaffen einer Bewegungskunst“ (Funke, 1987, S. 13). Es gibt kein sportartspezifisches Regelwerk, es gibt nur Ideen, die stets der Kreativität der Bewegungskünstler ausgeliefert sind (Bähr, 2008a). Durch Experimentieren lässt sich eine Vielzahl und Vielfalt an Bewegungsformen kreieren. Laut Bähr (2008a, S. 5) werden sie jedoch von den „Regeln der Kunst“ oder „handwerklichen Prinzipien“ geleitet, die es für jede Disziplin gibt. Dies könnten für Akrobatik etwa die fünf Prinzipien von Aartsma (1992, S. 38) sein: Druck-Streck-Prinzip, Hang-Gegenhang-Prinzip, Anschluss-Prinzip, Im-Lot-sein-Prinzip und Tragkraft-Prinzip.

Dagegen meint Funke (1987, S. 13), dass sogar die Regeln der Kunst seit dem „Natürlichen Turnen“ von Gaulhofer und Streicher überholt seien, denn es „wird die Bewegungskunst in der pädagogischen Diskussion unseres Faches mit dem freien Spiel identifiziert und nicht mehr mit den Kunstregeln.“ Wenn Funke (1987) die Bewegungskunst als ästhetisches Spiel bezeichnet, dann ist „das Spiel nicht etwas Wertloses, Überflüssiges [...], sondern etwas dem Menschen Wesenhaftes.“ (Streicher, 1932, 183-184; zit. n. Funke, 1987, S. 13). Er bezieht sich hier auf ein Zitat von Schiller, der meinte: „Denn um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1965, S. 63; zit. n. Funke, 1987, S. 13). Das Spiel ist für Funke (1987, S. 14) „eine Einheitsstiftung zwischen Sinnlichkeit und Vernunft“, die zwar frei ist von Zwecken, jedoch nicht zwecklos oder sinnlos.

4.2.3 Schönheit der Bewegung

Die Bewegungskünste sollen einerseits für Zuseher, andererseits aber ebenso im eigenen Bewegungserleben „schön“ sein (Bähr, 2008a, S. 5). Damit sind bspw. Bewegungen gemeint, die von Anmut, Harmonie oder Rhythmus zeugen, „aber auch skurrile, witzige oder spannende Bewegungen entfalten beim Zuschauer eine sinnliche Wirkung und sind in diesem Sinne ‚schön‘“ (ebd., S. 5). Für Funke (1987, S. 12) spielt es dabei keine Rolle, ob es objektiv oder subjektiv schön ist – es geht um eine „Unterschiedserfahrung“.

Bewegungskünste können Wirkung erzeugen und sind für die Präsentation ausgelegt (Bähr, 2008a). Dieses Präsentieren kann auf einer Bühne passieren, aber auch im Turnsaal vor der Klasse oder vor der Lehrkraft, vor einer Schülerin bzw. einem Schüler im Schulhof oder einfach nur vor sich selbst.

> Neben und z.T. auch unabhängig von dieser Außen- bzw. Präsentations-Orientierung zeichnen sich *Bewegungskünste* aber auch dadurch aus, dass es bereits *schön* ist, sie auszuführen, dass ihnen eine besondere Erfahrungsqualität innewohnt, dass sie von der Akteurin selbst als schön auch im Sinne von interessant oder spannend empfunden werden […], womit explizit das ästhetische Handeln angesprochen ist“ (Bähr, 2017, S. 203).

In den Bewegungskünsten kann man Bewegungs- und Körpererfahrungen machen, die über das Gewöhnliche hinausgehen, und immer wieder gemacht werden wollen, wenn man sie einmal erspürt hat (ebd.). Man wird hineingezogen in die Kunst (Funke, 1987). Einen „Motivationssog“ kann Gaal (1994, S. 15) hier erkennen, der einen nicht mehr loslässt und „süchtig“ macht. „Produkt und Prozess der Bewegungskunst fallen dann zusammen, die Bewegungskünstlerin freut sich an der Tätigkeit der Bewegung an sich“ (Bähr, 2017, S. 203).

Zusammenfassend lässt sich sagen, die Bewegungskünste, und somit auch akrobatische Bewegungen, sind „schwierige, prinzipiell offene und ‚schöne‘ Bewegungen“ (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 8), die nicht dem typischen Wettkampfgedanken folgen und für die es kein allgemein gültiges Regelwerk gibt.

4.3 Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht

Nachfolgend soll hier nun aufgezeigt werden, welche möglichen pädagogischen Potenziale die Bewegungskunst Akrobatik mitbringen könnte und ob sie dann einen relevanten Inhalt für den Erziehenden Sportunterricht darstellt.

Laut Blume (2010, S. 14) sind die einzelnen Erfahrungsebenen aufgrund „ihrer Vielfalt und Gleichzeitigkeit recht schwer zu unterscheiden“ und er fasst sie mit dem Begriff „akrobatische Erlebniswelt“ zusammen. Eine grobe Darstellung der „pädagogisch gehaltvollen Prozessaspekte“ liefert Bähr (2017, S. 205), die auf den Merkmalen der Bewegungskünste basiert (siehe Abb. 11).

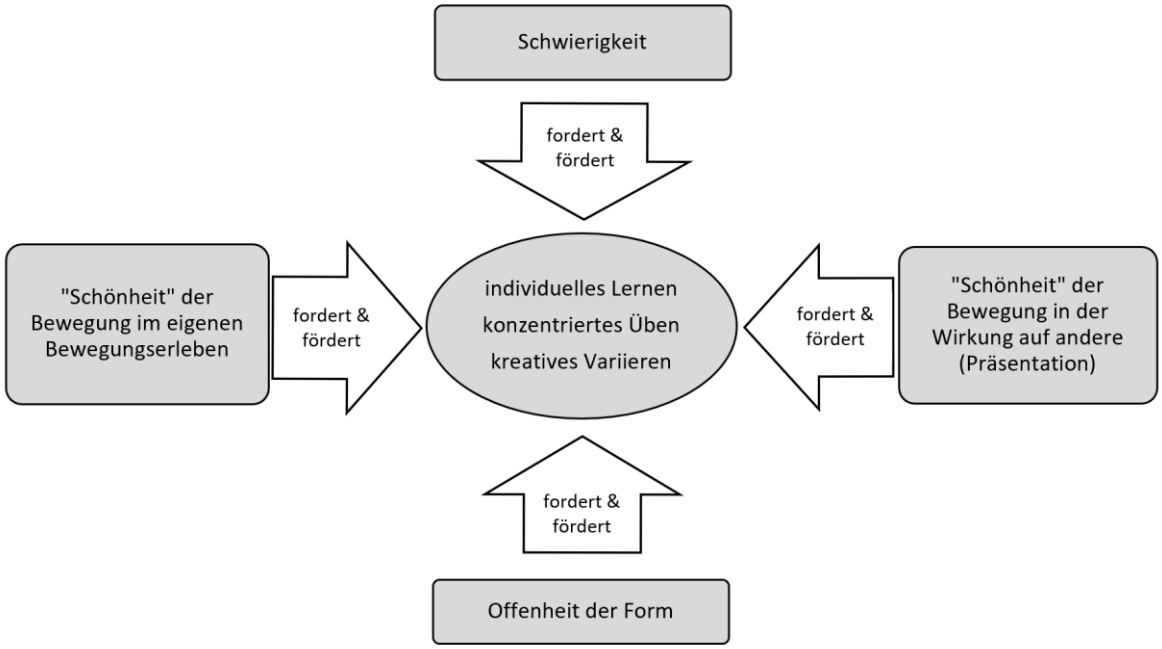

Abbildung 11: pädagogisch gehaltvolle Prozessaspekte (mod. n. Bähr, 2017, S. 205)

4.3.1 Pädagogische Chancen

Im Folgenden wird nun versucht, eine umfassende Beschreibung der pädagogischen Chancen zu liefern, wobei eine Trennung der einzelnen Ebenen oft schwierig ist. Die Potenziale lassen sich an einzelnen Merkmalen festmachen, „ergeben sich jedoch im Wesentlichen aus ihrer Kombination und Wechselwirkung“ (Bähr, 2017, S. 204).

4.3.1.1 Subjekt-Fähigkeitsorientierung und Körpererfahrung

Akrobatik als Bewegungskunst hat für jeden etwas zu bieten, alle Können ihre Stärken einbringen – sie ist also „subjekt-fähigkeitsorientiert“ (Kuhn, 2007, S. 326). Für jeden und jede wird in der Akrobatik ein Platz gefunden: Die trägen Schülerinnen und Schüler können bei statischen Gebilden ihre Standfestigkeit beweisen, die flinken und geschickten in der dynamischen Akrobatik punkten; kleine und leichte Kinder, die sonst gerne übersehen werden, finden auf der Pyramide ganz oben ihren Platz, die großen können ihre Stärke zeigen, wenn sie andere auf ihren Rücken tragen; die ängstlichen können in Bodennähe bleiben, die Luftikusse Herausforderungen in der Höhe suchen. Es ist keine Homogenität der Gruppe erforderlich, Heterogenität bietet sogar mehr Möglichkeiten für vielseitige Bewegungs- und Gestaltungsformen (Eberherr & Loeffl, 2013). Deswegen findet hier auch der Begriff „Einheit der Vielfalt“ (Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007, S. 24) einen angemessenen Platz.

Da es für jeden und jede eine Aufgabe gibt, einen Platz, den er oder sie einnehmen kann, lernt man die Werthaftigkeit seines Körpers kennen (Kuhn, 2007). Indem sie sich selbstständig spezialisieren, wenn sie sich individuelle Aufgaben suchen, erfahren sie Körper- und Leistungserlebnisse „und entwickeln ein körperpositives Selbstkonzept“ (ebd., S. 326). Durch die Erfahrung, dass man etwas kann und gebraucht wird, steigert sich das Selbstwertgefühl. So gibt es bspw. einfache akrobatische Bewegungen, die sogleich große Wirkung erzeugen, wodurch Kinder bemerken, dass sie etwas Besonderes können. Dies bietet Erlebnis- und Entfaltungsmöglichkeiten (ebd.).

> Schon nach wenigen Unterrichtsstunden in der Akrobatik berichtet Olbrich (2001, S. 18) von einem auffälligen ‚Drang mancher Schüler, eigene Formen der Partner- und Gruppenakrobatik zu finden und auszuprobieren‘. Und diese wurden von ‚Querulanten‘, die sich dem Regelwerk des Sports widersetzen, zu Kreativen, die es schaffen, für sich selbst und andere neue Bewegungs- und Erfahrungsräume zu erschließen. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 38)

Die Akrobatik bietet die Möglichkeit für individuell schwierige Aufgaben (Bähr, 2008a). Auf der Suche nach den subjektiv passenden Aufgaben bekommt man die Gelegenheit für eine realistische Einschätzung des eigenen Könnens (ebd.). Herausfordernde, aber lösbare Aufgaben werden dann konzentriert und ausdauernd geübt. Ein „zentrales Bildungspotential“ erkennt Bähr (2017, S. 204) im „Prozess der Aneignung,

Vervollkommnung und kreativen Variation der Künste“. Immer wieder wird beobachtet, dass Kinder einfach üben, ohne dazu aufgefordert werden müssen: „Sie üben, weil sie es können wollen“ (Kuhn, 2010, S. 563). Sie versinken im Übungsprozess, finden Gefallen an der Bewegung selbst. „Eine derartige selbstvergessene Hingabe an die Sache, ein zielgerichtetes Streben ohne inneren und äußeren Zwang wird als wichtiges Moment der Persönlichkeitsbildung gesehen, das gerade im Kontext der Schule selten genug ermöglicht werden kann“ (Bähr, 2008a, S. 6). In der längerfristigen Auseinandersetzung mit einer Bewegung können Kinder vielfältige Lernerfahrungen machen: sie lernen sich für etwas zu begeistern, sich etwas zu erarbeiten, sich durch konsequentes Arbeiten einem Ziel zu nähern (Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007). Dies erfordert Durchhaltevermögen und Disziplin. Einem solchen Übungsprozess wird ein erzieherischer Eigenwert beigemessen, wenn das Üben „durch die Freude an der Bewegung selbst, durch die *Erfahrungsqualität der Bewegung* im Sinne ästhetischen Handelns motiviert“ ist (Bähr, 2017, S. 205).

Dieser Übungsprozess ist Ausgangspunkt für vielfältige und außergewöhnliche Körpererfahrungen (Blume, 2010). Sie lernen den eigenen Körper kennen und schulen ihre Wahrnehmungsfähigkeit, wenn sie intensiven Körperkontakt mit anderen eingehen, tragen und getragen werden, ungewöhnliche Positionen einnehmen und in diesen andere Personen sehen, hören, fühlen oder sogar riechen. Ungewöhnliche Bewegungen und Haltungen machen die Grenzen der eigenen Beweglichkeit und Kraft bewusst, es stellt sich heraus, ob man ein gutes Gleichgewichtsgefühl hat oder den eigenen Körper spannen kann, und wie man mit Wagnissen umgeht. Wenn man an fremden Körper hochklettert, auf ihnen steht, kniet oder sitzt, spürt man Knochen, Muskeln und Sehnen, die entweder hart oder weich sind, und wird gleichzeitig auch daran erinnert, dass man selbst welche hat, dass sie bei Druck schmerzen oder sich verformen können (ebd.).

Nicht für jeden ist der direkte Körperkontakt so angenehm. Zum Teil wird der Kontakt zum anderen Geschlecht gescheut, zum Teil ist auch die Nähe zu Personen des eigenen Geschlechts ungewohnt. Berührungsängste können hier sehr hinderlich sein und müssen erst langsam abgebaut werden. Allerdings kann die Notwendigkeit des gegenseitigen Anfassens dieses auch erleichtern, weil es hier nicht peinlich sein muss, weil es eben verlangt wird. Dies bietet Chancen für gemeinsame Körpererfahrungen, die es sonst nur selten gibt. Jungen, aber insbesondere auch Mädchen können erfahren, dass sie stark sein können, wenn sie andere tragen. Solche und andere Erlebnisse steigern das Selbstvertrauen durch Stolz oder Zufriedenheit (ebd.).

4.3.1.2 Offenheit und Präsentation

Die Akrobatik ist ein Bewegungsfeld, das keinen vorgefertigten, offiziellen Regeln folgt und deshalb auch ein Feld, das ein Experimentieren, Entdecken und Entwickeln von – subjektiv – neuen Bewegungen zulässt (Bähr, 2008a). Dies fordert und fördert die Kreativität und schafft Möglichkeiten zum Erfinden von individuellen Bewegungslösungen. Der Aufforderungscharakter der Bewegungsaufgaben sorgt für einen kreativen Übungsprozess und bietet Chancen für eine „neue Selbstüberschreitung“ (ebd., S. 7), wenn die Bewegungskunst durch das Erfinden oder Entdecken von neuen Bewegungsformen immer spannend bleibt und ein intensives Bewegungserleben ermöglicht.

Die „Offenheit der Form“ (ebd., S. 7) führt auch immer öfter zu Erfolgserlebnissen, weil Schülerinnen und Schüler in selbst gewählten Bewegungsaufgaben die eigenen Interessen verfolgen und ihre Stärken ausspielen können. Die selbst gestellten Aufgaben schaffen Raum für Erkundungen, Spontaneität und Freude am eigenen Tun und regen so die Fantasie an (Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007).

Die Bewegungen sind nicht funktionell, sondern Abenteuer, Spiel und Spass (Eberherr & Loeffl, 2013). Vor allem ist Akrobatik ein Spiel mit der Bewegung und bekommt so einen ästhetischen Gehalt (Funke, 1987). Im Unterschied zum Sportspiel, das sonst nur schwer mit seinem sportlichen Bewegungssinn zu vereinen wäre, ermöglicht das Bewegungsspiel ein ästhetisches Erleben mit „eigentümlichen Bewegungserfahrungen“ (ebd., S. 15). Die Loslösung von zweckgebundenen Bewegungszusammenhängen führt zur Freiheit im Sich-Bewegen, „Bewegungskunst wird daher zur ‚Erkundung des Möglichen‘ in spielerischer Weise“ (ebd., S. 15). Zwar ist eine solche „Befreiung“ kein Vorrecht der Bewegungskünste und kann grundsätzlich überall stattfinden, aber auf manchen Feldern ist eher die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass sie passieren kann.

Dabei kann es sein, dass dieses sinnlich-ästhetische Erlebnis nur für sich selbst geschieht, unbemerkt von anderen und bloß mit der Freude am eigenen Tun, an den erfahrenen Eindrücken durch die Bewegung, an „der ‚Schönheit‘ der Bewegung im eigenen Bewegungserleben“ (Bähr, 2008a, S. 6).

Andererseits liegt es aber auch im Wesen der Akrobatik als Bewegungskunst, dass sie vor anderen präsentiert werden kann. Dann handelt es sich nicht nur um ein Spiel mit der Bewegung für sich selbst, sondern um „gezeigtes Spielen“ (Funke, 1987, S. 15). Der kleine Junge, der dem Vater ein Kunststück zeigt, macht dies vor anderen, für andere – er will damit Wirkung erzeugen, „es ist Spielen mit der Bewegung im Hinblick auf Wirkung beim anderen“ (ebd., S. 16). Diese Wirkung kann Wohlgefallen, Erheiterung, Angst, Furcht oder auch Spannung sein. Das Bewegen vor anderen soll wahrgenommen, es soll beachtet oder

bewundert werden. Der kleine Junge schafft sich seine eigene, für sich besondere Situation und will damit beim anderen einen Eindruck erzeugen. Er erkundet die von seiner Bewegung abhängigen Wirkungen (ebd.).

Ein solches Präsentieren ermöglicht eine individuelle Darstellung von sich selbst (Bähr, 2017). Man kann sich – gemäß der pädagogischen Perspektive von Kurz (2000a) – körperlich ausdrücken und Bewegung gestalten. Zeigen Kinder sich mit selbst entwickelten oder selbst ausgesuchten Bewegungen vor anderen, so kann dies „ihr Selbstbewusstsein, ihre Entscheidungskompetenz und letztlich ihre Identität stärken“ (Bähr, 2017, S. 206). Polzin (1993) unterscheidet zwischen Vorführen, wenn die Person sie selbst bleibt, während sie das Kunststück zeigt, und Aufführen oder auch Inszenieren, wenn die Person z.B. die Rolle eines Clowns einnimmt. In beiden Fällen ist das gelungene Zeigen eines Kunststücks bildungsrelevant (Bähr, 2017). Funke (1987, S. 16) bemerkt bei der Erkundung der Wirkung einer ästhetischen Bewegung bei anderen „das Streben nach einer unverwechselbaren Identität und zugleich den Wunsch, sich durch ein ‚Gefallen‘ zu sozialisieren.“ Ist man auf Gefallen aus, bereitet man also eine Präsentation für andere vor, so erfordert dies auch ein gewisses Maß an Empathiefähigkeit (Bähr, 2008a).

4.3.1.3 Soziale Interaktion

„Gemeinsames Handeln ist das Grundprinzip der Akrobatik, auf dem alles aufbaut“ (Blume, 2010, S. 14). Das Erarbeiten von gemeinsamen Kunststücken rückt das Miteinander-Tun und das Voneinander-Lernen stark in den Fokus. Es liefert einen entscheidenden Beitrag an sozialen Interaktionen zwischen den Kindern und Jugendlichen (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001). In der Partner- und Gruppenakrobatik ist Teamwork unerlässlich. Die Bewegungen eines jeden Einzelnen fügen sich zu einem großen Ganzen zusammen. Jeder Einzelne bildet einen entscheidenden Teil des Gebildes, aber nur aus dem gemeinsamen Tun folgt das gewünschte Ergebnis. Team kommt vor Ego, die individuellen Interessen müssen zum Teil zurückgesteckt werden, um ein funktionierendes Gebilde zu erschaffen. (Blume, 2010). Durch ihr „besondere Aufgabenstruktur“ (Kuhn & Ganslmeier, 2003, S. 6) erlangt die Akrobatik bedeutsame Möglichkeiten zum sozialen Lernen.

Kooperation und Kommunikation sind zwei wichtige Werkzeuge in der Akrobatik (ebd.). Das Gemeinsame Handeln und auch die gegenseitige Unterstützung müssen hier wörtlich genommen werden. Das Tragen und Getragen werden ist für viele nicht selbstverständlich und teilweise eine völlig neue Erfahrung in einem solchen direkten Zusammenwirken. Dazu sind Absprachen und Vereinbarungen notwendig. Was soll gemacht werden? Wer nimmt welche Position ein und wer führt welche Bewegung aus? Vorbereitung, Ausführung und

auch die Beendigung der Bewegungsaufgabe müssen oft genauestens besprochen werden. Wenn etwas nicht gelingt oder verbessert werden soll, ist eine Beratung notwendig. Positive und negative Erfahrungen müssen mitgeteilt werden: „Du bist genau richtig gestanden." „Du hast mir dein Knie zu fest hineingedrückt, das tat sehr weg." „Ich habe mich dieses Mal sehr sicher gefühlt, als ich auf dir gestanden bin." Je mehr Personen an einem Kunstwerk beteiligt sind, desto schwieriger und komplexer wird die Kommunikation.

Das gegenseitige Feedback geben über die gemeinsamen Erfahrungen ist ein wichtiger Teil des Erfolgs in der Akrobatik. Das kann vor der eigentlichen Handlung geschehen, wenn Bedenken oder Ermutigungen ausgesprochen werden, oder im Nachhinein passieren, wenn Lob, Kritik oder Korrekturmöglichkeiten mitgeteilt werden. Aber auch während der Bewegungsausführung ist eine andauernde Kommunikation entscheidend. Dies kann verbal oder auch nonverbal durch Gestik, Mimik oder über den Körperkontakt durch das Fühlen des anderen geschehen, wenn man bspw. versucht die gemeinsame Balance zu finden oder wiederzuerlangen. Das Gelingen von akrobatischen Bewegungen ist häufig von einer erfolgreichen Kommunikation und Kooperation abhängig. Dabei gibt man einiges von sich Preis und man erfährt auch, wie die anderen einen wahrnehmen. Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung können auftreten und bemerkbar werden (Blume, 2010).

Nicht selten kommt es dabei zu Konflikten und Auseinandersetzungen. Die eigenen Vorstellungen passen nicht mit jenen des Partners oder der Partnerin zusammen oder eine Gruppe kann sich nicht einigen. Dies bietet Raum, um am sozialen Handeln zu arbeiten, und sollte nicht als Problem, sondern als Chance gesehen werden: Die Konfliktfähigkeit wird auf die Probe gestellt und es müssen Lösungswege gefunden werden (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001). Soziale Haltungen und Einstellungen stehen auf dem Prüfstand: Ist man teamfähig? Findet man einen Platz in der Gruppe oder Möglichkeiten, um andere zu integrieren? Entsteht ein Gemeinschaftsgefüge oder sind Neid und Egoismus im Weg? Kann man Spannungen aushalten und die Gruppenziele über die eigenen stellen? (Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007).

Ein Hindernis kann dabei der notwendige direkte Körperkontakt sein. Das Anfassen und die körperliche Nähe zu den Mitmenschen können manchen unangenehm sein. Das kann daraus resultieren, dass man mit der eigenen Körperlichkeit unzufrieden ist, wenn man sich bspw. „als zu dick oder unattraktiv" (Blume, 2010, S. 20) empfindet, oder wenn man andere so einschätzt. Die akrobatischen Handlungen bieten Möglichkeiten, um Berührungsängste abzubauen und den Umgang mit dem eigenen Körper zu lernen (ebd.).

Nur wenn viele Bereiche der sozialen Interaktion erfolgreich bewältigt werden, kann Akrobatik gelingen. Kooperation, Kommunikation, Integration, Toleranz und Solidarität fassen Hierlemann, Moritz und Müller (2001, S. 39) mit „Beziehungsfähigkeit“ zusammen. Schülerinnen und Schüler erfahren die Bedeutsamkeit des Miteinander auf direkte Weise und am eigenen Körper und somit auch deren Wertschätzung (ebd.).

Die zwischenmenschlichen Erfahrungen gipfeln in den Fähigkeiten Vertrauen zu geben und Verantwortung zu übernehmen. Mit dem gemeinsamen Handeln in der Akrobatik lässt man sich auf eine direkte Abhängigkeit ein. Man ist aufeinander angewiesen und riskiert manchmal „Kopf und Kragen“, wenn man eine solche Beziehung eingeht (Blume, 2010). Der Partnerin oder dem Partner muss das Vertrauen geschenkt werden, dass man gehalten und gestützt wird. Diese oder dieser wiederum muss die Verantwortung übernehmen, alles Notwendige zu unternehmen, um die andere oder den anderen vor Schaden zu bewahren. Gegenseitiges Vertrauen kann nur durch gemeinsame Erfahrungen aufgebaut werden (Blume, 2010).

Dabei ist es anfangs vor allem für die oberen Personen schwierig, sich auf ein solches Wagnis einzulassen. Risikobereitschaft und Mut sind erforderlich, um den „Körper mit seinem ganzen Gewicht anderen Menschen anzuvertrauen“ (ebd., S. 26). Akrobatische Aufgaben muss man sich selbst zutrauen und dabei seinen Mitmenschen vertrauen. Dabei ist oft den unteren Personen nicht klar, welche Verantwortung sie auf sich nehmen. Durch Unachtsamkeit oder unpassenden Verhalten verliert man leicht das Vertrauen des oder der anderen und es lässt sich nur Gespräche und entsprechendes Verhalten wiederherstellen. Ohne Vertrauen gibt es keine gemeinsame Arbeitsgrundlage und das gemeinsame Handeln wird zur Qual (ebd.). Ist das Vertrauen allerdings erst einmal aufgebaut und gefestigt, erweitert sich der gemeinsame Handlungs- und Erfahrungsspielraum enorm. Die emotionale Verbundenheit in der gegenseitigen Abhängigkeit können die Leistungsbereitschaft steigern und zu körperlichen und sozialen Erfahrungen führen, „die viel zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen beitragen können“ (ebd., S. 26).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Merkmale der Schwierigkeit, Kreativität und Schönheit sowie das gemeinsame Bewegen in der Akrobatik „die Bildungsrelevanz dieses Themas für den Sportunterricht ausmachen“ (Bähr, 2008a, S. 7).

4.3.2 Vermittlung

„Das Problem lautet nun: Wie muß [sic!] die Kunst entwickelt werden, damit sich ihre besondere Erfahrung auch durchsetzt und sich nicht hinterrücks durch falsche Methodik

verliert?“ (Funke, 1987, S. 17) Um die nun beschriebenen Potenziale der Akrobatik auch zu nutzen, gibt es einige didaktisch-methodische Empfehlungen.

Die Autorenschaft der Fachliteratur ist sich einig, dass Akrobatik vorwiegend in offenem Unterricht, schülerorientiert und mit einer Lehrkraft, die weniger instruiert als moderiert, stattfinden muss (Kuhn, 2007; 2010; Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007; Bähr, 2008a; 2017; Funke, 1987; Gaal, 1994; Kuhn & Ganslmeier, 2003). Dies kann auch in Form von Unterrichtsvorhaben und Projekten, Kooperativem Lernen oder erfahrungs- oder problemorientierten Lernen geschehen (ebd.).

Zentrales Element in der Vermittlung der Bewegungskünste ist die Selbsterziehung (Funke, 1987, S. 17): „Nicht um Erziehung zur Bewegungskunst, sondern um Selbsterziehung an ihr muß [sic!] es dabei gehen.“

Eine Voraussetzung dafür ist, dass Schülerinnen und Schüler sich in „weitestgehend selbstverantworteten Lernprozesse[n]“ entfalten können (Bähr, 2017, S. 207). Bei Kuhn (2007, S. 328) gibt es in dem Sinn keinen „Unterricht“, sondern eine „Werkstatt“ in der sich die Schülerinnen- und Schülertätigkeiten durch „Eigeninitiative, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit“ auszeichnen. In einer auf Selbstbestimmung ausgerichteter Vermittlung steht nicht das Produkt, sondern der Prozess im Mittelpunkt (Kuhn, 2010).

Bähr (2001, S. 42) thematisiert die Bewegungsqualität in der Partnerakrobatik und zeigt auf, dass zwei unterschiedliche Aspekte zu unterscheiden sind, die „produktbezogene“ und die „prozessbezogene Bewegungsqualität“. Der erste Aspekt misst, ob eine Bewegung erfolgreich war oder nicht. Der zweite – in der Akrobatik viel wichtigere – Aspekt misst, wie sich die Bewegung angefühlt hat: Wurde die Bewegung in Abstimmung mit dem Partner bzw. der Partnerin als sicher, instabil, mühevoll, gut abgestimmt, etc. empfunden? Es stellt sich also nicht bloß die Frage, ob eine Bewegungsaufgabe gelungen ist, sondern auch, wie das Gelingen von den einzelnen Personen eingestuft wurde (ebd.).

Nicht zu vergessen ist, dass die Akrobatik ständig von der Frage nach Sicherheit begleitet wird (Kuhn & Ganslmeier, 2003). Neben organisatorischen Maßnahmen müssen auch didaktische folgen, um in der gesamten Klasse eine Sicherheitskompetenz aufzubauen und eine generelle Aufmerksamkeit für mögliche Gefahrenmomente zu entwickeln. Auch schon deswegen sollte es selbstverständlich sein, dass es neben den freien auch angeleitete Phasen geben muss (ebd.). Das gegenseitige Helfen und Sichern soll ein ständiger, in den Übungsprozess eingebetteter Begleiter sein, der ebenso Chancen zum sozialen Lernen zu bieten hat. Trotz Offenheit und Selbsttätigkeit trägt letztlich immer noch die Lehrkraft die Verantwortung für die Sicherheit.

Sobald in einem ersten Schritt die Begeisterung der Kinder und Jugendlichen für die Bewegungskunst geweckt wurde, kann die Lehrkraft in „die Rolle des Prozessbegleiters“ schlüpfen (Ballreich & Lang, 2007, S. 53). Durch Arrangements und entsprechende Inszenierungen können dann Schülerinnen und Schüler in ihre individuellen Lernprozesse starten. Dabei sollen unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus ausgewählt werden können, damit sie ihre Stärken und Schwächen erkennen und ihr eigenes Können richtig einschätzen lernen können. Diese Phase muss behutsam begleitet und reflektiert werden, um Frust und Gefahren zu vermeiden – „die Lehrkraft hat hier die Aufgabe zwischen Kind und Sache zu vermitteln“ (Bähr, 2008a, S. 8). „Die Suche nach passenden Herausforderungen“ gleicht einem „Spiel mit [den] Polaritäten“ (Ballreich & Lang, 2007, S. 45) zwischen Über- und Unterforderung, wobei dem Kind die „Notwendigkeit des Übens“ (Bähr, 2008a, S. 8) klar werden sollte.

> Das äußere Merkmal des Übens, das Wiederholen, ist nur dann langweilig, wenn etwas von außen gefordert wird, für das keine innere Übungsbereitschaft besteht, wenn es innerlich nur als Wiederholen erfahren wird und nicht als spannender Prozeß [sic!] des Erwerbs, Erhaltens und Verbesserns eines Könnens“ (Ehni, 1985, S. 16; zit. n. Bähr, 2008a, S. 8).

Bähr (2017, S. 208) ergänzt noch: „Die Konfrontation mit immer neuen subjektiven Schwierigkeiten ist hier der Motor des Übens in dem Sinne, dass sie die Erlebnisqualität des Handlungsvollzuges steigert – und damit in einem ästhetischen Sinne den Prozess des Übens als solchen subjektiv aufwertet.“

Der Fokus soll auf dem eigenen Lern- und Übungsprozess liegen, für den Kinder und Jugendliche auch die Verantwortung übernehmen, wobei nicht nur der erste, sondern auch der zweite Aspekt der Bewegungsqualität Beachtung finden soll (Ballreich & Lang, 2007). Die bildungsrelevanten Momente des Übens im Hinblick auf das Bewegungserleben dürfen nicht durch eine reine Ergebnis- oder Erfolgsbetonung zunichte gemacht werden (Bähr, 2017).

Zwar birgt auch der Erfolg, einem Erlebnis, dem Zufriedenheit, Stolz und Bewunderung folgen können, bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung fruchtbare Momente. Der Grat hin zu Neid, Missgunst und Prahlerei ist allerdings schmal. Dies kann insofern beeinflusst werden, als dass das intensive Üben dem daraus resultierenden Können gleichgesetzt wird und zudem die individuelle Leistung im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. So soll

vermieden werden, dass ein talentiertes, aber faules Kind für eine mittelmäßige Leistung Applaus bekommt, während ein untalentiertes Kind, das fleißig geübt hat, für eine einfache Basisübung keine Beachtung bekommt.

In dieselbe Kerbe schlägt auch die Möglichkeit der Präsentation des Gelernten. Sie kann entweder als Motivation für den mühsamen und anstrengenden Übungsprozess dienen oder Druck und eine Orientierung am Produkt provozieren. Deshalb soll bedacht werden, dass eine Präsentation nicht unbedingt ein Auftritt auf einer großen Bühne sein muss, sondern auch nur ein kurzes Vorführen zwischendurch sein kann (Bähr, 2017). Es wird eine spielerische und beiläufige Einführung in das Präsentieren empfohlen, das auf Freiwilligkeit basiert und im ersten Schritt auf ein einfaches Zeigen von Zwischenzielen abzielt. Später kann man dies erweitern, indem die Klasse als Publikum dient und eine kleine Mattenfläche die Bühne darstellt (ebd.) Durch Reflexionen und einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Produkt- und Prozessorientierung kann hier Abhilfe geschafft werden (Ballreich & Lang, 2007).

Es wird noch betont, dass die akrobatische Partnerarbeit einen Dialog darstellt, und es im Sinne dieses selbstbestimmten Bewegungsdialogs „nicht um ein eindeutiges, für alle verbindliches ‚Richtig', sondern um die gelebte und erlebte Bewegungspraxis in ihrer je individuellen Prägung" geht (Trebels, 2001, S. 6). Eine bevorzugte Methode dazu könnte somit das Experimentieren und Entdecken darstellen, bei dem Schülerinnen und Schüler individuelle Lösungen für gestellte Bewegungsaufgaben finden oder sich selbst welche stellen. „Ausgangspunkt des Bewegungslernens [ist] eine ‚offene Begegnung' mit […] der ‚Idee' einer Bewegungskunst" (Bähr, 2008a, S. 9).

Dabei muss auch an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass das Experimentieren dort seine Grenzen findet, wo die Sicherheit nicht mehr gewährleistet werden kann. Ebenso wäre ein ausschließliches Beharren auf offenen Unterricht eine Fehleinschätzung. Insbesondere, wenn Kinder und Jugendliche von sich aus nach einer Vermittlung fragen, soll das durchaus Beachtung finden. „Eine ‚echte Fragehaltung' ist […] zunächst als pädagogischer Erfolg zu werten und gleichzeitig als pädagogisch besonders wertvolle und anspruchsvolle Situation sorgfältig zu bearbeiten" (ebd., S. 10).

4.3.3 Akrobatik als Gewinn für einen Erziehenden Sportunterricht

Auf der Grundlage dieser Darstellung von pädagogischen Potenzialen lässt sich die Vermutung anstellen, dass sich Akrobatik auf diese Art und Weise sehr wohl in das Konzept eines Erziehenden Sportunterrichts einfügen lässt. Akrobatik könnte vielfältige Möglichkeiten für ganzheitliche Lernerfahrungen in den Bereichen der

Persönlichkeitsentwicklung und der Körpererfahrung, der Kreativität und des ästhetischen Handelns sowie der sozialen Interaktionen und des Miteinanders bieten (Ballreich, Lang & Grabowiecki, 2007). Aus diesem Umstand stellen Hierlemann, Moritz und Müller (2001, S. 39) die These auf, dass „Partnerakrobatik als Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungskonzepts“ gesehen werden kann. Kuhn (2010, S. 571) geht sogar so weit folgendes zu behaupten:

> Die Kinder wollen lernen, üben eifrig, beschäftigen sich selbständig, handeln miteinander Lösungen aus, freuen sich an eigenen Leistungen und denen der anderen. Im Sinne *Herbarts* ist ihr Interesse geweckt, im Sinne *Humbolts* bilden sie sich selbst, im Sinne *Rousseaus* sind die Dinge ihre Lehrmeister – und im Sinne *Montessoris* helfe ich ihnen, das, was sie wollen, selbst zu tun. (Kuhn, 2010, S. 571)

All diese Annahmen erwecken den Anschein, dass Akrobatik als Inhalt in einem Erziehenden Sportunterricht eine Vielzahl an pädagogischen Chancen ermöglicht. Ob dies tatsächlich der Fall ist, soll nun überprüft werden.

4.4 Zusammenfassung

Die Akrobatik ist ein sehr breitgefächertes Bewegungsfeld, das in dieser Arbeit als wichtiger Teil der Bewegungskünste aufgefasst wird und insbesondere auf jene Formen eingeht, die zu zweit oder in Gruppe ausgeführt werden, also auf soziale Interaktionen angewiesen sind.

Akrobatik als Bewegungskunst wird als „schwierige, prinzipiell offene und schöne Bewegung“ (Bähr, 2017, S. 204) charakterisiert. Anhand dieser Merkmale wird schlussgefolgert, dass Akrobatik gewisse Bildungspotenziale offeriert, die durch diese Merkmale der „Schwierigkeit“, der „Offenheit der Form“ und der „Ästhetik der Bewegung in der Wirkung auf andere“ und „im eigenen Bewegungserleben“ (ebd., S. 205) gefordert und gefördert werden.

Diese pädagogischen Potenziale werden u.a. in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Körpererfahrung, Kreativität oder sozialer Handlungsfähigkeit angesiedelt. Außerdem werden bestimmte Vermittlungsformen vorgeschlagen, um eben jene Potenziale ermöglichen zu können.

Diese Vermutungen sollen nun im Weiteren überprüft werden.

5 Methodisches Vorgehen

Ziel des weiteren Vorgehens ist nun, die Vermutung zu untermauern, dass Akrobatik, wenn sie den vorgeschlagenen didaktisch-methodischen Empfehlung folgt, bestimmte pädagogische Chancen eröffnet, die im Sinne eines Erziehenden Sportunterrichts wünschenswert wären. Es wird also nach Zielen und Methoden gesucht, die vor allem der zweiten Seite des Doppelauftrags – Erziehung durch Sport – entsprechen, also der Persönlichkeitsentwicklung bzw. der Allgemeinbildung (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität) (Kurz, 2000b; Balz & Neumann, 2007; Prohl, 2006), um so den Erziehungsauftrag zu erfüllen.

Solche Ziele und Methoden lassen sich unter anderem in der sportdidaktischen Literatur finden, wo auf die Vorzüge des Inhalts Akrobatik im Unterrichtsfach Bewegung & Sport hingewiesen wird. Diese Literatur soll nun untersucht werden, um Hinweise zu finden, wozu und wie Akrobatik unterrichtet werden kann, um die Vorzüge dieser Bewegung hinsichtlich der Erziehung durch Sport, also den pädagogischen Potenzialen, gewinnbringend für Persönlichkeitsentwicklung und Allgemeinbildung zu nutzen.

Im Sinne einer Hypothesenprüfung wird die sportdidaktische Literatur dahingehend analysiert, ob Anzeichen dazu zu finden sind und vor allem, welche Ausprägungen sie annehmen. Ziel ist also eine Kategorisierung jener Aspekte der Akrobatik, die zum Erziehungsauftrag des Sportunterrichts betragen. Für eine Analyse anhand von Kategorien, die weniger auf eine Frequenzanalyse, sondern auf die Sinnstruktur der Textstellen abzielt, interpretativ nahe am Gegenstand sein soll und Funde dazu qualitativer Natur sein werden, fällt die Wahl der Auswertungsmethode auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Unter einer Vielzahl an Varianten von Inhaltsanalysen gilt die von Mayring (2015) als die bekannteste Form der qualitativen Inhaltsanalyse, die „zwischen einer klassifikatorischen und einer sinnrekonstruierenden Vorgehensweise angesiedelt“ ist (Bohnsack, Geimer & Meuser, 2018, S. 121).

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

5.1.1 Grundlagen

Bei der Entwicklung seiner qualitativen Inhaltsanalyse studierte Mayring (2015, S. 26) fünf „Ansätze zum Verstehen sprachlichen Materials“. Er untersuchte die Forschungsbereiche „Content Analysis“ aus den Kommunikationswissenschaften, „Kunstlehre der Interpretation“ der Hermeneutik, „interpretatives Paradigma“ der qualitativen

Sozialforschung, „Sprach- und Literaturwissenschaft“ und „Psychologie der Textverarbeitung und Kategorienbildung“ (ebd., S. 26-49) und leitet daraus insgesamt 15 Grundsätze ab, die ihm als Material bei der Konstruktion seiner qualitativen Inhaltsanalyse dienen sollten:

1. Notwendigkeit systematischen Vorgehens
2. Notwendigkeit eines Kommunikationsmodells
3. Kategorien im Zentrum der Analyse
4. Überprüfung anhand von Gütekriterien
5. Entstehungsbedingungen des Materials
6. Explikation des Vorverständnisses
7. Beachtung latenter Sinngehalte
8. Orientierung an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens
9. Übernahme der Perspektive des anderen
10. Möglichkeit der Re-Interpretation
11. Semiotische Grundbegriffe
12. Pragmatische Bedeutungstheorie
13. Nutzung linguistischer Kontexttheorien für Explikationen
14. Psychologie der Textverarbeitung
15. Nutzung von Kategorisierungstheorien zur Bildung eines Kodierleitfadens

Durch die Orientierung an diesen 15 Grundsätzen wurden Prinzipien für eine qualitative Inhaltsanalyse entworfen, die das Gerüst für ein „Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse“ (ebd., S. 50), wie er es treffend nannte, darstellen sollten.

5.1.2 Prinzipien

„Der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, diese Grundformen des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar werden zu lassen“ (Mayring, 2010, S. 602).

Um dies zu erreichen, werden die oben genannten Grundsätze auf einige wenige zentrale Prinzipien zusammengefasst, die für eine qualitative Inhaltsanalyse leitend sein sollen:

- Einordnung des Materials in ein Kommunikationsmodell: Das auszuwertende Textmaterial soll nicht isoliert betrachtet werden, sein Kommunikationszusammenhang soll stets in der Interpretation einbezogen werden. Während bspw. in der Literaturwissenschaft der Text an sich als Forschungsinteresse gilt, soll hier auch aufgezeigt werden, „auf welchen Teil im Kommunikationsprozess […] Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse“ (Mayring, 2015, S. 50) man sich bezieht. Dies könnte z.B. bei Interviews die Person des Autors sein oder bei der Dokumentenanalyse die beabsichtigte Wirkung bei der Zielgruppe (ebd.). Es wird also danach gefragt, in welchem Kontext der Text interpretiert wird, welche Rolle Entstehung und Wirkung des Materials spielen. Hier beruft man sich auf die Lasswell'sche Formel „*Wer* sagt *was*, mit welchen *Mitteln*, zu *wem*, mit welcher *Wirkung*?“ (ebd., S. 58).
- Regelgeleitetes und systematisches Vorgehen: Um die Interpretation nicht in Beliebigkeit ausarten zu lassen, soll man sich dabei auf ein systematisches Verfahren stützen, das sich genau beschreiben lässt. Unter „Systematik“ wird dabei eine „Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse“ verstanden (ebd., S. 50). Und obwohl die Inhaltsanalyse kein immer gleiches Standardinstrument darstellt, so muss doch vorab ein auf den spezifischen Gegenstand der Untersuchung angepasstes *Ablaufmodell* definiert werden. Dieses Ablaufmodell soll ein Regelwerk beschreiben, welche Analyseschritte in welcher Reihenfolge gemacht werden und wie Analyseeinheiten wie „Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit“ bestimmt werden. Die Kodiereinheit ist der kleinste Bestandteil eines Textes, der zur Kategorisierung ausgewählt werden kann (z.B. Satz oder Wort). Die Kontexteinheit dagegen bestimmt den größten Bestandteil eines Textes, der zur Kategorisierung ausgewählt werden kann (z.B. Artikel, Interviewtranskript). Die Auswertungseinheit gibt vor, welche Textabschnitte nacheinander analysiert werden.

> Eben darin besteht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode. (Mayring, 2015, S. 61)

- Kategoriensystem: Den Kern der Inhaltsanalyse bildet ein Kategoriensystem, welches auch das zentrale Analyseinstrument darstellt. Die Kategorien werden als Auswertungsaspekt an das Material herangetragen. Für eine qualitative Analyse ist die Konstruktion und Begründung der Kategorien besonders bedeutsam. Wie das genau vonstattengeht, wird oft nicht so genau beschrieben, eher als eine Art Kunst gesehen (ebd.). Sind Kategorien festgelegt, sollen sie wie eine Art Rechen das Material durchziehen und die entsprechenden Textteile herausfiltern. Diese inhaltsanalytische Zuordnung muss nach vorher genau festgelegten Zuordnungsregeln geschehen, um diesen Vorgang intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar zu machen (ebd.).
- Pilotstudien: Da das Kategoriensystem nicht standardisiert ist, sondern stets spezifisch erstellt wird, muss es getestet werden. Dies geschieht anhand von Probedurchläufen bei Pilotstudien oder einem kleinen Teil des auszuwertenden Materials, und zwar in einem zirkulären Verfahren mit mehreren Rückkopplungsschleifen, die eine ständige Überprüfung und Aktualisierung des Kategoriensystem mit all seinen Instrumentarien beinhalten (ebd.).
- Theoriegeleitetheit: „Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird. Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität“ (ebd., S. 53).
- Gütekriterien: Zusätzlich zu den aus der quantitativen Forschung bekannten Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität spielt in der qualitativen Inhaltsanalyse vor allem auch die Intersubjektivität in Form einer „Intercoderreliabilität“ (ebd., S. 53) eine bedeutende Rolle. Zur Erreichung dieses Gütekriteriums bearbeiten mehrere Inhaltsanalytiker das Material unabhängig voneinander und vergleichen die Ergebnisse ihrer Analysen (ebd.).

5.1.3 Grundtechniken

Die qualitative Inhaltsanalyse soll stets nah am Material stattfinden und auf den konkreten Gegenstand gerichtet sein. Mayring (2015, S. 65) will die „Grundstruktur“ der Texte überprüfen, was somit von der qualitativen Inhaltsanalyse verlangt, dass sie nicht als fertige Techniken „blind“ an das Material herangetragen wird, „ohne deren implizite Vorannahmen zu überprüfen“.

Aus den „Grundformen des Interpretierens“ werden drei grundlegende Analysetechniken herausgefiltert, die voneinander unabhängig sind (ebd., S. 67):

- Zusammenfassung: Mit Hilfe diese Technik strebt man eine Reduktion des Textes auf seine wesentlichen Bestandteile sowie das Herausarbeiten der Kernaussagen an.
- Explikation: Klärungsbedürftige Textstellen werden im Textkontext aufgeklärt, indem zusätzliches erläuterndes Material zusammengetragen wird, um das Verständnis auszuweiten.
- Strukturierung: Eine strukturierende Analyse kann anhand von formalen, inhaltlichen, typisierenden oder skalierenden Aspekten durchgeführt werden und beachtet bei der Auswertung dann nur diese Interessen. Das Hauptkategoriensystem wird dabei schon vorab deduktiv bestimmt, welches einer theoretischen Begründung bedarf und aus der Fragestellung abgeleitet werden soll.

Diese drei stellen bloß die Grundtechniken dar und können einerseits noch weiter differenziert andererseits auch kombiniert werden.

In dieser Arbeit wird auf eine Kombination von inhaltlicher Strukturierung und induktiver Zusammenfassung zurückgegriffen, also Hauptkategorien aus der Theorie abgeleitet deduktiv bestimmt und anschließend über eine induktive Kategorienbildung weiter ausdifferenziert.

5.2 Qualitative Inhaltsanalyse – allgemeines Ablaufmodell

Seinen Überlegungen und Ansprüchen folgend hat Mayring (2015, S. 62) für die qualitative Inhaltsanalyse ein allgemeines Ablaufmodell (Abb. 12) entwickelt, das vorerst 10 Analyseschritte enthält, aber je nach auszuwählender Technik noch variiert und spezifische festgelegt werden muss.

In einem ersten Schritt soll das Ausgangsmaterial ermittelt werden. Darunter fällt die „Festlegung des Materials“ (ebd., S. 54), welches analysiert werden soll, sprich die Bestimmung einer Grundgesamtheit bzw. einer passenden Stichprobe. Anschließend muss eine Beschreibung dieses Materials folgen, die auf dessen Entstehungssituation sowie die formalen Charakteristika abzielt (ebd.).

In einem zweiten Schritt muss dann bestimmt werden, welchen Zweck die Interpretation haben soll. Gefragt ist dabei die Analyserichtung und welcher „theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung“ (ebd., S. 59) die Analyse folgt.

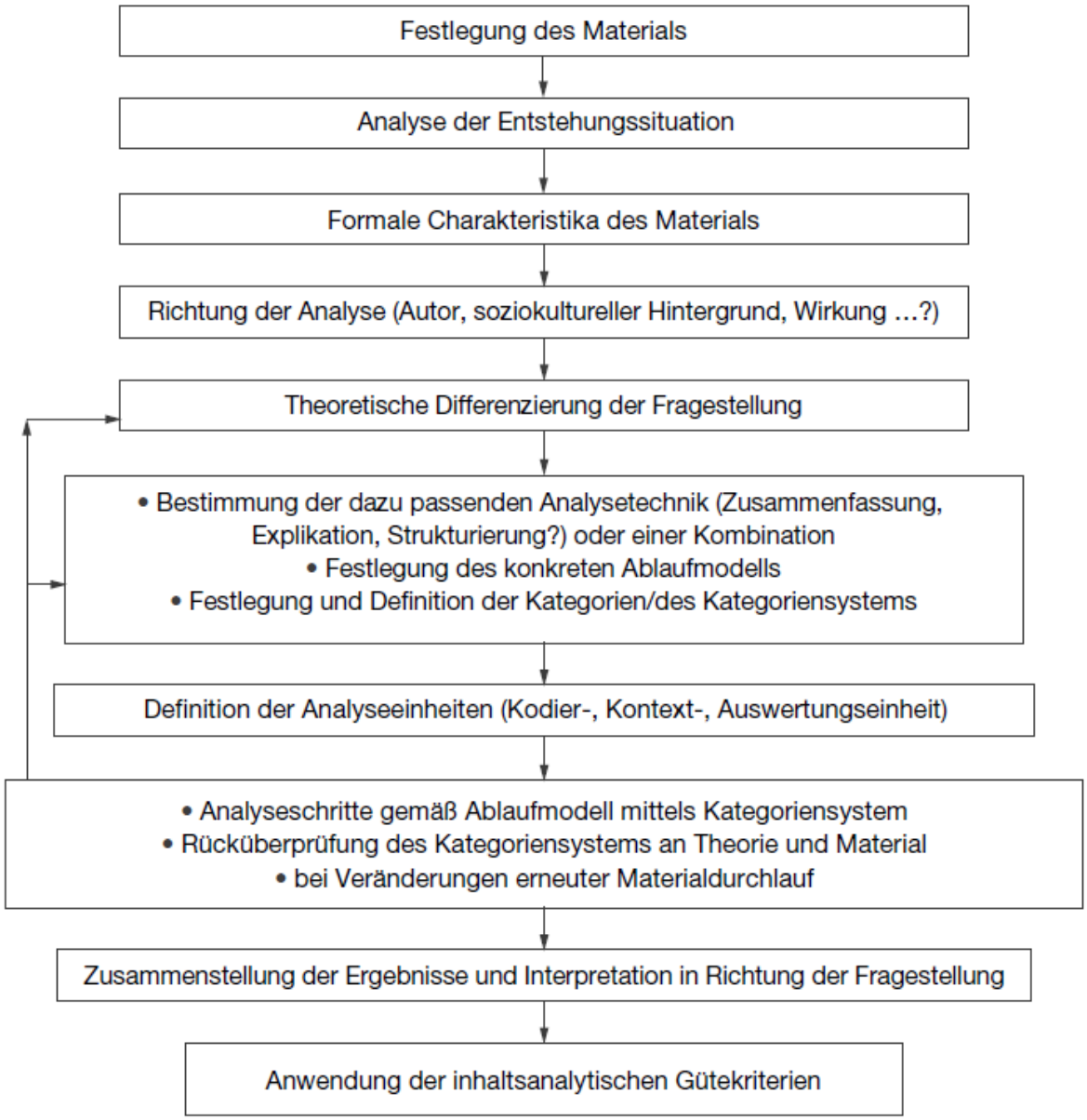

Abbildung 12: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2015, S. 62)

Zu dieser Fragestellung muss anschließend die passende Analysetechnik und ein dazugehöriges konkretes Ablaufmodell ausgewählt werden. Es folgen die Definition des Kategoriensystem und der Analyseeinheiten Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit (ebd.).

Nun folgt in einem zirkulären Verfahren die wiederholte Anwendung und Weiterentwicklung des Kategoriensystems an einem Teil des Material (Pilotstudie), welches dann rücküberprüft und gegebenenfalls adaptiert wird, um einen weiteren Materialdurchlauf anzufügen. Dies geschieht solange, bis das Kategoriensystem nicht mehr angepasst werden muss und somit das gesamte Material damit geprüft werden kann (ebd.).

Im Anschluss werden Ergebnisse zusammengetragen und anhand der zuvor bestimmten Fragestellung entsprechend interpretiert. Ebenso müssen die inhaltsanalytischen Gütekriterien geprüft werden (ebd.).

5.3 Analyse der Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht

Das allgemeine Ablaufmodell soll nun auf den konkreten Fall angewandt und Schritt für Schritt durchlaufen werden.

5.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Da für die Beantwortung der Fragestellung auf sportdidaktische Literatur zurückgegriffen wird, erfolgt in dieser Arbeit eine Dokumentenanalyse, welche sich dadurch auszeichnet, dass keine Datenerhebung über Interviews oder Beobachtungen etc. stattfindet, sondern das zu analysierende Material bereits in schriftlicher Form (in diesem Fall sportdidaktische Fachpublikationen) vorliegt. Eine Datenerhebung ist somit nicht notwendig.

Auf der Suche nach Fachliteratur zum Thema wurden verschiedene Strategien verfolgt. Einerseits erfolgte eine systematische Recherche nach Schlagwörtern (*Akrobatik*, *akrobatisch, Bewegungskunst*, *Bewegungskünste, Zirkus, Pyramide*) in den Datenbanken SPOLIT (BISp) und usearch (Universitätsbibliothek Wien). Andererseits wurden die Lesesäle der Fachbereichsbibliothek Sportwissenschaft durchsucht und dabei insbesondere in einschlägigen Sammelbänden sowie in den Fachzeitschriften „sportpädagogik“ und „sportunterricht“ recherchiert. Im Anschluss daran wurde die Suche mittels Schneeballsystem fortgesetzt, um weitere Beiträge zu finden.

Eine erste Filterung ergab sich aus dem Umstand, dass nicht alle Beiträge der Onlinerecherche (SPOLIT) an der Universitätsbibliothek Wien verfügbar waren, welche als erste Anlaufstelle zur Besorgung der Literatur bestimmt wurde. Auf einige Werke konnte mittels Fernleihe zugegriffen werden, andere wurden im Handel erworben. Im Großen und Ganzen beschränken sich die Beiträge zur Inhaltsanalyse aber auf jene, die an der Universitätsbibliothek zum Verleih angeboten wurden. Daraus ergab sich – nach einer „Querlesung“ der gefundenen Beiträge auf Kompatibilität zum Thema – eine Grundgesamtheit von 74 Publikationen[2], wovon 53 in Form von Zeitschriftenaufsätzen publiziert wurden, 4 Beiträge in Sammelbänden und 17 Monografien.

[2] Eine Übersicht aller Publikationen mit vollständiger Quellenangabe befindet sich im Anhang.

Es lässt sich hierbei feststellen, dass ab den 1980-Jahren regelmäßig Beiträge über Akrobatik publiziert wurden, vor 1980 wurde nur ein Beitrag in Form einer Monografie aus dem Jahr 1931 gefunden. Die meisten Beiträge entstammen aus Fachzeitschriften, wobei *sportpädagogik* und *sportunterricht* hier vorherrschend sind.

Einige Autoren scheinen in der Liste öfter auf: Es sind Bähr (n = 5), Grabowiecki (n = 4), Kuhn (n = 3) und Lütgeharm (n = 3) die Vertreter mit den häufigsten Nennungen, acht weitere Autoren sind mit zwei Publikationen vertreten. Insgesamt gibt es eine große Bandbreite an Autoren.

Alle Beiträge aus dieser Grundgesamtheit wurden gelesen und anschließend einer von vier Gruppen zugeteilt. Da sich diese Analyse mit den pädagogischen Potenzialen von Akrobatik beschäftigt, wurde nach diesen in den Texten Ausschau gehalten. Gab es in dem Beitrag keine Hinweise darauf, so wurde er der ersten Gruppe zugeteilt (rot). Wurden nur Schlagwörter (z.B. Kooperationsfähigkeit, Solidarität) gefunden, diese aber nicht näher behandelt, so kam der Beitrag in die zweite Gruppe (orange). Wurden Textstellen gefunden, die auf pädagogische Potenziale hinwiesen, aber nur kurz erläutert wurden, so wurde der Beitrag der dritten Gruppe zugeteilt (gelb). Ist der Beitrag (oder ein bestimmter Teil davon) überwiegend dem Thema „pädagogische Potenziale“ gewidmet, so wurde dieser Beitrag (bzw. der entsprechende Teil) der vierten Gruppe zugeteilt (blau)[3]. Die acht Beiträge der vierten Gruppe wurden als Stichprobe für die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt:

Bähr (2008), Bähr (2017), Ballreich, R. und Lang, T. (2017), Blume, M. (2010, S. 7-27), Eberherr, S. und Loeffl, T. M. (2013, S. 5-17), Hierlemann, S., Moritz, E. und Müller, S. (2001), Kuhn, P. (2007) und Kuhn, P. (2010).

Hierbei muss noch angemerkt werden, dass bei zwei Beiträgen nur ein gewisser Teil des Materials zur Analyse herangezogen wird[4]. Dies hat zum einen ökonomische (die Dokumente sind sehr umfangreich) zum anderen inhaltliche Gründe (die ausgelassen Textteile beziehen sich nicht auf das eigentliche Thema der Analyse, sondern bestehen zum Großteil aus technischen Beschreibungen zur Durchführung einzelner Übungen).

Hinsichtlich der Entstehungssituation lässt sich sagen/vermuten, dass die jeweiligen Texte stets von der Autorin bzw. dem Autor des Textes selbst verfasst wurden, der Autor dieser Arbeit hatte keinen Anteil an der Entstehung der Texte. Außerdem ist anzunehmen, dass

[3] Die Beiträge der vierten Gruppe wurden in der Übersicht durch die entsprechende Schriftfarbe gekennzeichnet.

[4] Die zur Analyse verwendeten Teile werden mittels Seitenanzahl bei den entsprechenden Beiträgen angegeben.

die Verfasserin oder der Verfasser Aussagen und Wortwahl bewusst und nach reiflicher Überlegung getroffen hat. Zum Teil fließen auch Aussagen von anderen Autorinnen und Autoren ein, die allerdings an keiner Stelle kontrovers diskutiert wurden, sondern stets zur Untermauerung des eigenen Standpunkts dienten. Teilweise wurden auch Textstellen aus einem dieser Beiträge in einem oder mehreren anderen wiedergegeben, sodass sich hier eine erste Vermutung aufstellen lässt, dass einige Personen aus der Autorengruppe der Stichprobe ähnlich Ansichten vertreten.

Zu den formalen Charakteristika lässt sich zusammenfassend sagen, dass es sich wie bereits beschrieben um bereits vorhandene Texte aus der Fachliteratur handelt, die in Form von Zeitschriften- bzw. Sammelbandbeiträgen oder als Monografie gesammelt wurden. Da die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse computerunterstützt stattfindet, wurden die Texte digitalisiert und liegen nun als RTF (der reine Text, ohne Abbildungen etc.) vor.

5.3.2 Fragestellung der Analyse

Im nächsten Schritt soll nun die Richtung der Analyse sowie eine differenzierte Fragestellung bestimmt werden. Die Texte sollen „als Teil einer Kommunikationskette“ verstanden und in ein „inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell“ (Mayring, 2015, S. 58) werden.

Der Lasswell’schen Formel „*Wer* sagt *was*, mit welchen *Mitteln*, zu *wem*, mit welcher *Wirkung*?“ (ebd., s. 58) folgend, lässt sich nachstehendes anführen:

Autorinnen und Autoren der sportdidaktischen Fachliteratur (WER) beschreiben die *Sportart Akrobatik mit ihren pädagogischen Potenzialen* (WAS), mithilfe *theoretischer Erläuterungen und praktischer Beispiele* (MITTEL) für *Sportler, Sportlehrkräfte und Trainer* (WEM) mit der Intention, *dass die pädagogischen Vorzüge dieses Inhalts erkannt werden* (WIRKUNG).

Die qualitative Inhaltsanalyse zielt auf die pädagogischen Potenziale der Sportart ab, also auf das WAS. Es soll etwas über den Gegenstand ausgesagt werden. Von Interesse ist dabei, ob Akrobatik pädagogische Potenziale im Sinne eines Erziehenden Sportunterrichts zu bieten hat, welche dies sind und wie sie zu vermitteln sind. Es wird also nach Zielen und Methoden hinsichtlich der zweiten Seite des Doppelauftrags – Erziehung durch Sport – gesucht. Es ergeben sich also zwei Hauptfragestellungen:

Fragestellung 1: „Welche pädagogischen Potenziale hat Akrobatik zu bieten?“

Fragestellung 2: „Wie ist Akrobatik zu vermitteln, um die angesprochenen Potenziale zu ermöglichen?“

5.3.3 Konkretes Ablaufmodell

Das allgemeine Ablaufmodell verlangt nun im nächsten Schritt die Auswahl einer passenden Analysetechnik sowie eine Konkretisierung des Ablaufmodells.

5.3.3.1 Analysetechnik und Analyseeinheiten

Da die qualitative Inhaltanalyse in dieser Arbeit auf das WAS, also den Inhalt, abzielt, erscheint die inhaltliche Strukturierung als geeignete Technik, deren Ziel es ist, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2015, S. 103). Die dort vorkommende deduktive Kategorienanwendung soll allerdings kombiniert werden mit einer induktiven Kategorienbildung. D.h. es werden aus dem theoretischen Vorverständnis Hauptkategorien abgeleitet, mit deren Hilfe das Material nach gewünschten Inhalten abgesucht und grob kategorisiert wird, also strukturierend wirken sollen. Nach dieser ersten Kategorisierung erfolgt dann eine zweite, in der induktiv, also anhand des vorgefundenen Materials, die Bildung weiterer Unterkategorien erfolgt. Diese Strategie wird verfolgt, da zwar im groben (Hauptkategorien) vorgegeben ist, wonach gesucht wird, die genauen Ausprägungen (Unterkategorien) jedoch noch nicht bekannt sind und somit erst anhand des spezifischen Materials gebildet werden sollen. Die Entwicklung des Kategoriensystems steht im Fokus der Analyse. „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (ebd., S. 61). Nach der erfolgten Analyse müssen die Ergebnisse anschließend im Hinblick auf die beiden Hauptfragestellungen interpretiert und anhand der Gütekriterien geprüft werden.

Zur strukturierenden Inhaltsanalyse gibt Mayring (2015) folgendes Ablaufmodell nach Abb. 13 vor, welches allerdings in einem weiteren Schritt noch in Richtung der Strukturierungsdimension Inhalt spezifiziert wird.

Dieses Modell gilt im Allgemeinen für alle vier – formal, inhaltlich, typisierend, skalierend – angegebenen Techniken zur strukturierenden Inhaltsanalyse, wobei die Schritte 1 sowie 3 bis 7 inkl. mehreren Rücküberprüfungen stets gleichbleiben und nur die Festlegung der Strukturierungsdimension sowie die Aufbereitung der Ergebnisse – ev. in mehreren Schritten – variieren.

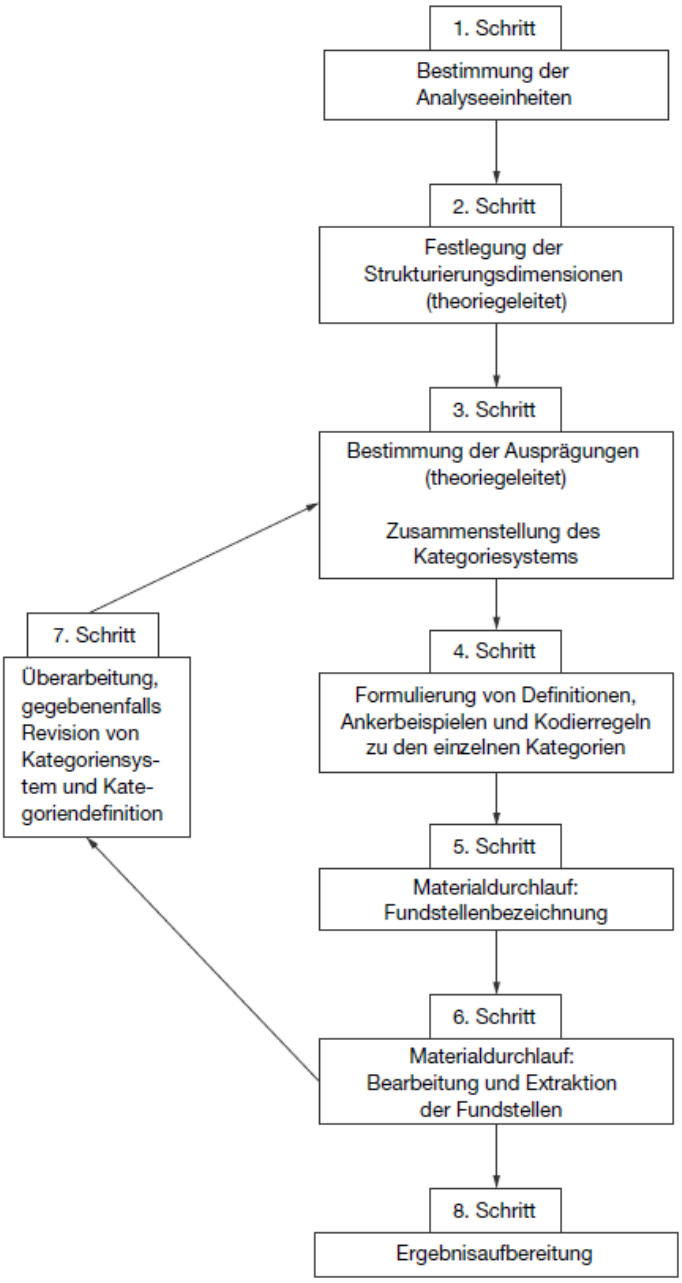

Abbildung 13: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse allgemein (Mayring, 2015, S. 98)

Die Analyseeinheiten werden wie folgt definiert: Als Kodiereinheit, welche den kleinstmöglichen auszuwertenden Textteil darstellt, wird der Satz festgelegt. Die Kontexteinheit als größtmöglicher Textteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, soll ein einzelner Beitrag darstellen. Ebenso wird die Auswertungseinheit definiert.

Wie bereits erläutert, soll sich diese qualitative Inhaltsanalyse an die inhaltliche Strukturierung anlehnen, wobei sie mit einer induktiven Kategorienbildung kombiniert wird.

5.3.3.2 Inhaltliche Strukturierung, Kategoriensystem und Kodierleitfaden

Für die inhaltliche Strukturierung hat Mayring (2015) eine weitere Spezifizierung des Ablaufmodells angegeben (vgl. Abb. 14). Hierbei soll im zweiten Schritt die Bestimmung der inhaltlichen Hauptkategorien und am Ende die Ergebnisaufbereitung in drei Schritten erfolgen: Paraphrasierung, Zusammenfassung pro Kategorie bzw. pro Hauptkategorie.

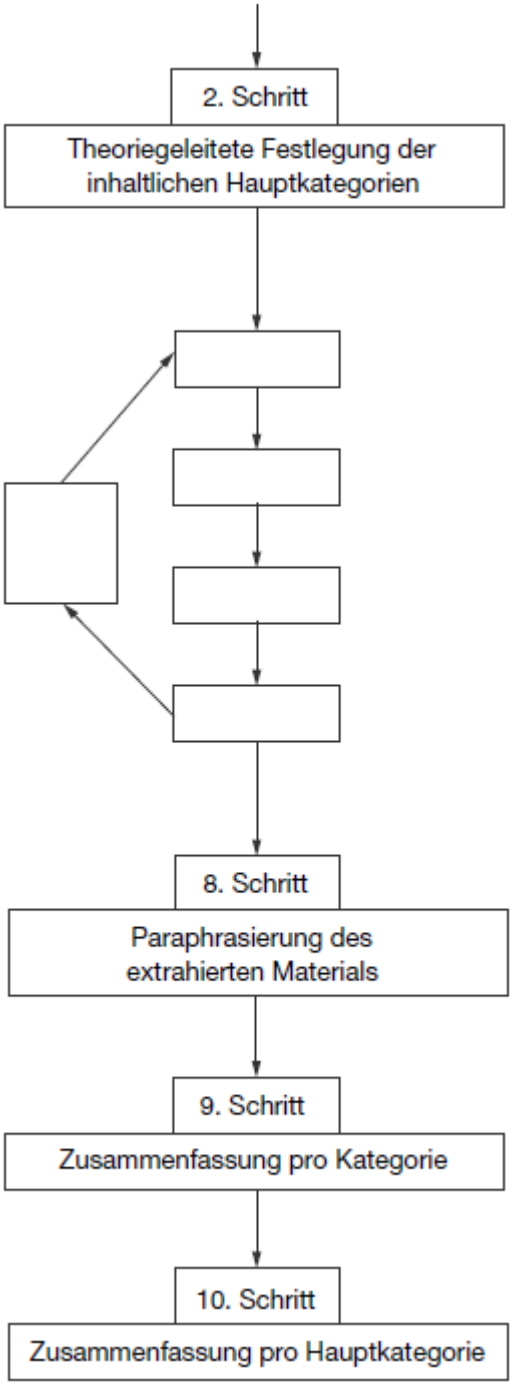

Abbildung 14: Ablaufmodell inhaltliche Strukturierung (Mayring, 2015, S. 104)

Für die theoriegeleitete Bestimmung der Hauptkategorien wird auf die Ergebnisse aus dem Kapitel 3.2 zurückgegriffen: Die genannten Vertreter der fachdidaktischen Position „Erziehender Sportunterricht“ sehen die Verwirklichung des Doppelauftrags als zentral an. Die eine Seite stellt die „Erziehung zum Sport“ (Balz, 2009, S. 29), „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (Kurz, 2000b, S. 12) bzw. „Bewegungsbildung“ (Prohl, 2017b, S. 70) dar. Die andere Seite wird „Erziehung durch Sport“ (Balz, 2009, S. 29), „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ (Kurz, 2000b, S. 15) oder „Allgemeinbildung“ (Prohl, 2011, S. 174) genannt. In der Praxis des Erziehenden Sportunterrichts sind die beiden Seiten des Doppelauftrags nicht zu trennen, analytisch ist dies durchaus möglich. Dies soll bei der folgenden qualitativen Inhaltsanalyse gemacht werden, da im speziellen nach den *pädagogischen* Potenzial der Akrobatik gesucht. Es erscheint deswegen sinnvoll zwei Hauptkategorien zu bilden, wobei die erste *Erziehung zum Sport*, die zweite *Erziehung durch Sport* heißen soll. Diese beiden Schlagwörter sollen stellvertretend dafür stehen, was die genannten Vertreter jeweils mit der einen bzw. anderen Seite des Doppelauftrags meinen (vgl. Kap. 3.2). Mit dieser ersten Kategorisierung soll analysiert werden, ob in den ausgewählten Dokumenten konkrete Aussagen bzgl. *Erziehung durch Sport* gemacht werden.

Da die Unterrichtsdimensionen Ziele und Methoden im Fokus des Interesses liegen, soll die Hauptkategorie *Erziehung durch Sport* weiter aufgegliedert werden in die zwei Unterkategorien erster Ebene *Ziele von Erziehung durch Sport* und *Methoden für Erziehung durch Sport*. Da die konkreten Ausprägungen der Hauptkategorie *Erziehung zum Sport* in dieser Arbeit nicht weiter von Interesse sind, soll diese auch nicht weiter ausdifferenziert werden.

Somit entsteht folgendes Hauptkategoriensystem, das in einem ersten Durchlauf an das Material herangetragen wird, um anschließend anhand der herausgefilterten Textstellen weitere Kategorien induktiv zu bilden:

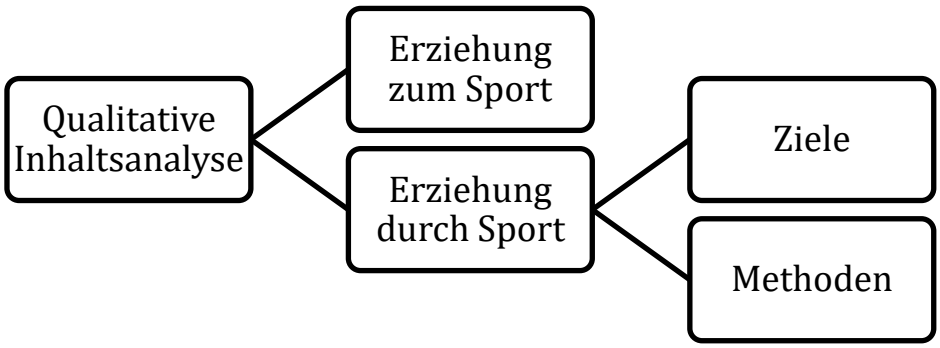

Abbildung 15: Hauptkategorien zur qualitativen Inhaltsanalyse

„Die Mischung von A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material geschieht nahezu ausschließlich in einer Richtung: Es wird mit A-priori-Kategorien begonnen und im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material, weshalb man auch von deduktiv-induktiver Kategorienbildung sprechen kann“ (Kuckartz, 2018, S. 95).

Nachfolgend wird dargestellt, wie sich der konkrete Ablauf gestaltet hat:

Der erste Kodierschritt sah zunächst vor, alle Text sequenziell durchzuarbeiten und anhand dieser Hauptkategorien zu kodieren. Alle Dokumente der Stichprobe wurden von Anfang bis zum Schluss bearbeitet und Textabschnitte den entsprechenden Kategorien zugeordnet (vlg. Kodierleitfaden in Tabelle 3).

Z.B. wurde die Textstelle

> *Im Bewegungskünsteunterricht gilt prinzipiell, dass sich die Kinder und Jugendlichen ihre Ziele selbst setzen. [Kuhn, 2010, S. 575]*

der Kategorie *2.1 Ziele von Erziehung durch Sport* bzw. die Textstelle

> *Offene Unterrichtsmethoden, Schülerorientierung, und eine Auslegung der Rolle der Lehrkraft als Moderatorin der weitestgehend selbstverantwortlichen Lernprozesse der Schülerinnen werden zur Umsetzung des Themas Bewegungskünste in der Fachliteratur durchgängig angeraten; insbesondere werden die Projektmethode, das Kooperative Lernen sowie verschiedene Formen erfahrungs- bzw. problemorientierten Lernens empfohlen [Bähr, 2017, S. 207].*

der Kategorie *2.2 Methoden für Erziehung durch Sport* zugeordnet.

Tabelle 3: Kodierleitfaden mit den Hauptkategorien zur ersten Kodierung[5]

Kategorie	**Definition**	**Kodier-regeln**	**Ankerbeispiele**
1 Erziehung zum Sport	Textstellen zu Erziehung zum Sport in der Akrobatik	Im Zentrum stehen die Sach-erschließung bzw. Bewegungs-bildung	Akrobatik ist Sport. Man lernt, seinen Körper zu beherrschen und seine Gleichgewichtsfähigkeit zu schulen. Wichtige Eigenschaften wie Kraft, Beweglichkeit, Körperspannung oder die Orientierung im Raum werden auf eine spielerische Weise ausgebildet und im gemeinsamen Tun trainiert. (Blume, 2010, S. 10) Stehen bei der Akrobatik Kraft und Gleichgewicht im Vordergrund, besteht der besondere Reiz bei der Jonglage darin, schnell und feinmotorisch zu agieren. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 9)

[5] Der vollständige Kodierleitfaden ist im Anhang zu finden.

			Unser erstes Beispiel für eine Übung aus der Partnerakrobatik, die sich für Schüler ab ungefähr dem 12. Lebensjahr eignet, ist die sogenannte „Galionsfigur“; das Stehen auf den Oberschenkeln des Partners. Diese ist wahrscheinlich die einfachste Übung, bei der sowohl von der Unter- als auch von der Oberperson in nennenswertem Umfang Balanceleistungen gefordert werden. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 37)
2 Erziehung durch Sport	Textstellen zu Erziehung durch Sport in der Akrobatik	Im Zentrum stehen die Entwicklungs-förderung bzw. Allgemein-bildung	Nach diesem Abstecher in die Grundlagen der Akrobatik wollen wir Partnerakrobatik als Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungskonzepts diskutieren. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39) Körpererfahrung stellt die Grundlage für die Entwicklung eines gesunden Ich- und Selbstwertgefühls dar. Nicht die Frage nach dem Lernen von Bewegungen, sondern die Frage nach dem Lernen durch Bewegung ist demnach Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen zu den Zirkuskünsten. (Ballreich & Lang, 2007, S. 34) Es geht bei den Bewegungskünsten also sowohl um eine „Erziehung zur Kunst“ als auch (und darin integriert) um eine „Selbsterziehung in der Kunst“, denn in der Struktur der Bewegungskünste ist bereits das Potenzial zur selbsttätigen Persönlichkeitsbildung eingeschlossen. (Bähr, 2008, S. 10)
2.1 Ziele von Erziehung durch Sport	Textstellen, in denen Ziele von Erziehung durch Sport in der Akrobatik beschrieben bzw. Zielsetzungen erläutert werden	z.B. mögliche päd. Ziele, Er-läuterungen zu möglichen päd. Zielen	Im Bewegungskünsteunterricht gilt prinzipiell, dass sich die Kinder und Jugendlichen ihre Ziele selbst setzen. Die Zielstruktur ergibt sich also aus den jeweiligen individuellen Vorsätzen, die die Kinder in den Unterricht mitbringen, sowie den Fortschritten und Interessen, die sie im Unterricht entwickeln. (Kuhn, 2010, S. 575) Persönlichkeitsbezogenes Lernen wird vor allem aber über die Qualität der Lern- und Übungsprozesse initiiert. Die Struktur des Lerngegenstandes prägt dabei diese Qualität: Die Schwierigkeit, offene Formen und „Schönheit“ der Bewegungskünste fordern bzw. fördern individuelles Lernen, konzentriertes Üben sowie das Variieren und kreative Weiterentwickeln des Gelernten, und zwar notwendig unter beständiger Selbsttätigkeit und mindestens weitereichender Selbstbestimmung der Schüler/innen. Im Folgenden wollen wir einige wichtige pädagogische Perspektiven diskutieren, wie, mit welchen Zielsetzungen und mit welchem Nutzen Partnerakrobatik erlebt und erlernt werden kann. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39)

2.2 Methoden für Erziehung durch Sport	Textstellen, in denen didaktisch-methodische Empfehlungen zu Erziehung durch Sport in der Akrobatik angegeben werden		Offene Unterrichtsmethoden, Schülerorientierung, und eine Auslegung der Rolle der Lehrkraft als Moderatorin der weitestgehend selbstverantwortlichen Lernprozesse der Schülerinnen werden zur Umsetzung des Themas Bewegungskünste in der Fachliteratur durchgängig angeraten; insbesondere werden die Projektmethode, das Kooperative Lernen sowie verschiedene Formen erfahrungs- bzw. problemorientierten Lernens empfohlen. (Bähr, 2017, S. 207)

> Man beginnt mit einem aus relativ wenigen Kategorien bestehenden Kategoriensystem, das nicht aus den Daten selbst, sondern aus der Forschungsfrage oder einer Bezugstheorie, abgeleitet ist. Diese Kategorien werden aber anders als bei einer mit deduktiven Kategorien arbeitenden Inhaltsanalyse nur als Ausgangspunkt genommen. Die Kategorien fungieren als eine Art Suchraster, d.h. das Material wird auf das Vorkommen des entsprechenden Inhalts durchsucht und grob kategorisiert. Im zweiten Schritt erfolgt dann induktiv die Bildung von Subkategorien, wobei nur das der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnete Material herangezogen wird. (Kuckartz, 2018, S. 95-96)

Für den zweiten Schritt wurden dann die Hauptkategorien durch induktive Kategorienbildung weiter ausdifferenziert. Dazu wurden alle Textstellen, die derselben Hauptkategorie zugeordnet wurden, zunächst unsortiert aufgelistet. Die Textstellen wurden dann bearbeitet, systematisch zu neuen Unterkategorien auf allgemeinerer Ebene zusammengefasst und in ein geordnetes Kategoriensystem aus Haupt- und Unterkategorien eingefügt. Für alle Kategorien wurden Definitionen und Ankerbeispiele, wenn nötig auch Kodierregeln, formuliert und in einem vollständigen Kodierleitfaden zusammengetragen.

Dabei fand das Kodieren der Textstellen und das induktive Bilden von neuen Kategorien mit dem darauffolgenden Anpassen des Kategoriensystems als alternierender Vorgang statt und wurde so zum zirkulären Verfahren. Bereits kodiertes Material musste dann mit dem adaptierten Kategoriensystem neu bearbeitet werden, für nicht kodiertes Material konnte stets das aktuelle System angewandt werden. Anzumerken ist zudem, dass eine

Textstelle auch verschiedene Bedeutungsaspekte beinhalten und somit mehreren Kategorien zugeordnet werden kann.

Da bei der Analyse nur auf die Demo-Version des Computerprogramms „f4analyse“ zurückgegriffen werden konnte, war die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems hinsichtlich ihrer Anzahl begrenzt. Die Ausdifferenzierung erfolgte meist bis hin zu Unterkategorien zweiten Ordnung, nur in einem Fall wurden auch Unterkategorien dritter Ordnung erstellt. Eine weitere Ausdifferenzierung wäre teilweise inhaltlich möglich und auch sinnvoll gewesen, darauf musste allerdings verzichtet werden.

5.3.4 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Da diese Arbeit eine Qualifikationsarbeit darstellt, war nur der Verfasser an der Forschungsarbeit beteiligt. Aus diesem Umstand ergibt sich, dass konsensuelles Kodieren (mehrere Personen bearbeiten unabhängig dasselbe Material) nicht möglich war und somit das Gütekriterium der Intercorderreliabilität (Mayring, 2015) nicht erfüllt werden konnte.

Stattdessen wurde zwei andere Werkzeuge angewandt: Erstens wurde auf eine Intracoderreliabilität gesetzt, d.h. der Forscher hat „am Ende der Analyse nochmals das Material (oder relevante Abschnitte) kodiert, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen“ (Mayring, 2015, S. 124). Hier wurden sehr gute Ergebnisse erzielt, der Großteil der Kodierungen stimmte überein, Differenzen gab es vorwiegend bei Textstellen, die mehrfach kodiert wurden, also mehreren Kategorien zugeordnet wurden, weil sie verschiedene Aspekte ansprachen. Zweitens fand vorher schon die sukzessive Erstellung und Erweiterung des Kategoriensystem und des zugehörigen Kodierleitfadens mit den Definitionen und Ankerbeispielen besondere Beachtung. Der 7. Schritt des Ablaufmodells „Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinitionen“ (vgl. Abb. 13) wurde bei der induktiven Kategorienbildung mehrmals durchgeführt und im zirkulären Verfahren rücküberprüft und entsprechend adaptiert – ebenso bei den deduktiv erstellten Hauptkategorien, soweit dies notwendig war.

5.3.5 Auswertung der Ergebnisse

Die Kategorien und das Kategoriensystem stehen im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Dies gilt in diesem Fall auch für die Auswertung, sodass „das [fertige] Kategoriensystem erst das Ergebnis der Analyse darstellt“ (ebd., S. 52). Da eine inhaltliche Strukturierung durchgeführt wurde, wird eine Darstellung der Kategorien hinsichtlich ihrer Inhalte sowie eine Interpretation in Bezug auf die zuvor formulierten

Fragestellungen angestrebt. Das Ziel ist eine Herausarbeitung der pädagogischen Perspektiven von Akrobatik mit Bezug auf die Ziele eines Erziehenden Sportunterrichts sowie geeignete Methoden, um diese erreichen zu können. Ergänzend zu dieser qualitativen Auswertung erfolgt eine quantitative Auswertung im Sinne einer Darstellung von Häufigkeitsverteilungen nur soweit, wie es im Hinblick auf das Ziel von Interesse ist.

5.4 Zusammenfassung

Um die Hypothese aus Kapitel 4, dass Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht als Inhalt mit besonderen pädagogischen Potenzialen einen Platz finden kann, zu bestärken, wurde sportdidaktische Literatur hinsichtlich entsprechender Ziele und Methoden untersucht. Es wurde dafür die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, wobei im Groben die Technik der inhaltlichen Strukturierung verfolgt wurde, allerdings erweitert um eine induktive Kategorienbildung, sodass schlussendlich eine kombinierte deduktiv-induktive Kategorienbildung angewandt wurde.

Das allgemeine bzw. spezielle Ablaufmodell gab die einzelnen Schritte vor, die möglichst genau beschrieben und eingehalten wurden. Die Analyse erfolgte mit der Unterstützung eines Computerprogramms. In zwei Schritten mit mehreren Rücklaufschleifen wurde das ausgewählte Material kodiert und so ein Kategoriensystem erstellt, mit dessen Hilfe Rückschlüsse auf die gestellten Fragen gezogen werden konnten.

6 Ergebnisse

Das Ergebnis der Inhaltsanalyse ist das fertige Kategoriensystem, sodass dieses mitsamt der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Kategorien präsentiert wird. Die Vorstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Hauptkategorien und deren Ausdifferenzierung in die einzelnen Unterkategorien.

Da die Hauptkategorie *Erziehung zum Sport* für die Beantwortung der Fragestellungen der Inhaltsanalyse und somit für die gesamte Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt, werden die Ergebnisse dazu kurzgehalten.

Die Ergebnisse aus der Hauptkategorie *Erziehung durch Sport* sind jene, die die offenen Fragen dieser Arbeit beantworten sollen. Von Interesse ist dabei, wie sich die Hauptkategorie entlang der Unterkategorien *Ziele von Erziehung durch Sport* und *Methoden für Erziehung durch Sport* ausdifferenziert. Die entstandenen Unterkategorien geben Aufschluss darüber, welche die pädagogischen Potenziale von Akrobatik sind und durch welche Methoden sie ermöglicht werden.

6.1 Erziehung zum Sport

Mit der Hauptkategorie *Erziehung zum Sport* galt es herauszufiltern, inwieweit sich die Inhalte der Texte auf diesen Bereich beziehen. Und obwohl das Material so ausgewählt worden war, dass die zweite Seite des Erziehenden Sportunterrichts im Vordergrund steht, wurde auch zu diesem Bereich einiges gefunden.

Dabei geht es hauptsächlich darum, welche körperlichen Voraussetzungen für das Betreiben von Akrobatik günstig sind, welche sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Akrobatik geübt und verbessert werden können und um methodische Beschreibungen, wie die verschiedenen Figuren oder akrobatische Fertigkeiten erlernt werden können, also Bewegungsbeschreibungen und methodische Prinzipien bzw. Übungsreihen.

So werden beispielsweise Kraft und Gleichgewicht als wesentlich für die Akrobatik angesehen, ebenso sind turnerische Vorerfahrungen nützlich:

> *Positionsakrobatik bzw. Pyramidenbauen ist eine der Zirkusdisziplinen, die den größten physischen Krafteinsatz erfordern. Ein besonderes Charakteristikum dieser Zirkusdisziplin ist deshalb die Frage, ob es gelingt, die vorhandenen Kräfte so effizient wie möglich, d.h. zum richtigen Zeitpunkt und an der richtigen Stelle, einzusetzen, dass sich die Kraftpotenziale mehrerer Menschen gegenseitig ergänzen. Eine solide turnerische Grundlage ist eine gute Basis für Partnerakrobatik.*

> *Doch auch Nichtturner können viele akrobatische Übungen problemlos erlernen. (Ballreich & Lang, 2007, S. 35)*

Es wird allgemein davon ausgegangen, dass durch Akrobatik die sportmotorischen Fähigkeiten vielseitig trainiert werden können:

> *Akrobatik ist Sport. Man lernt, seinen Körper zu beherrschen und seine Gleichgewichtsfähigkeit zu schulen. Wichtige Eigenschaften wie Kraft, Beweglichkeit, Körperspannung oder die Orientierung im Raum werden auf eine spielerische Weise ausgebildet und im gemeinsamen Tun trainiert. (Blume, 2010, S. 10)*

Im Weiteren werden allgemeine methodische Hinweise gegeben, etwa die Kleidung, Equipment oder Geräte und Ausstattung betreffend:

> *Die Kleidung sollte möglichst rutschfest sein und einen optimalen Bewegungsspielraum gewährleisten. Um einen guten Stand und möglichst viel Gefühl im Fuß zu haben, sollte barfuß, mit Socken oder mit Turnschläppchen geturnt werden. Wie beim Turnen wird auch in der Akrobatik Magnesia gegen schweißige Hände und für einen besseren Halt verwendet. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 14)*

Am intensivsten hinsichtlich dieser Kategorie beschäftigen sich die Autoren mit genauen Bewegungsbeschreibungen, hilfreichen Lerntipps und methodischen Übungsreihen zu speziellen akrobatischen Figuren und Bewegungen:

> *Unser erstes Beispiel für eine Übung aus der Partnerakrobatik, die sich für Schüler ab ungefähr dem 12. Lebensjahr eignet, ist die sogenannte „Galionsfigur"; das Stehen auf den Oberschenkeln des Partners. Diese ist wahrscheinlich die einfachste Übung, bei der sowohl von der Unter- als auch von der Oberperson in nennenswertem Umfang Balanceleistungen gefordert werden. Am einfachsten lässt sich die Galionsfigur aufbauen, wenn die Unterperson auf einem Kasten oder dem unteren Rücken eines weiteren Schülers in der „Bankposition" sitzt. Die Oberperson kann so sicher aufsteigen und bei gutem Stand und festem Griff durch langsames Zurücklehnen (Körper dabei gestreckt halten!) ein erstes Gefühl für eine (dann notwendige!) gemeinsame Schwerpunktlage entwickeln. Bei Bedarf kann man eine Übung vorschalten, bei der zwei Schüler auf dem Boden gegenüberstehen, sich gegenseitig festhalten und gleichzeitig langsam zurücklehnen. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 37)*

6.2 Erziehung durch Sport

Die Hauptkategorie Erziehung durch Sport ist von zentralem Interesse in dieser Arbeit. Diese Hauptkategorie mit ihren Unterkategorien in mehreren Ebenen geben Aufschlüsse darüber, inwiefern sich Akrobatik gewinnbringend hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung in einen Erziehenden Sportunterricht eingliedern lässt.

Beim Studium des ausgewählten Materials fällt rasch auf, dass Akrobatik sehr wohl als Inhalt relevant ist, also die „Prüfung seines pädagogischen Potenzials für die Aufnahme in den Unterricht“ (Bräutigam, 2003, S. 126) durchaus bestehen kann.

> *Werden Bewegungskünste unter Beachtung der hier vorgeschlagenen Hinweise thematisiert, sind sie als lohnender Unterrichtsinhalt zu bewerten, der eine Vielzahl pädagogischer Chancen beinhaltet. (Bähr, 2008, S. 10)*

Dabei wird auch den Ansichten von Prohl (2017b) entsprochen, der die „möglichen Erfahrungsqualitäten […] zur individuellen Entwicklung einer bildungsrelevanten Bewegungskompetenz“ (ebd., S. 71) für entscheidend hält. Dass Akrobatik dieses Kriterium erfüllt, kann durch die folgende Textpassage suggeriert werden:

> *Persönlichkeitsbezogenes Lernen wird vor allem aber über die Qualität der Lern- und Übungsprozesse initiiert. Die Struktur des Lerngegenstandes prägt dabei diese Qualität: Die Schwierigkeit, offene Formen und „Schönheit“ der Bewegungskünste fordern bzw. fördern individuelles Lernen, konzentriertes Üben sowie das Variieren und kreative Weiterentwickeln des Gelernten, und zwar notwendig unter beständiger Selbsttätigkeit und mindestens weitereichender Selbstbestimmung der Schüler/innen. (Bähr, 2008, S. 10)*

Die spezielle Struktur des Gegenstands Akrobatik wird immer wieder in den Vordergrund gestellt, da durch sie der Gegenstand ideal für den Doppelauftrag erscheint.

> *Es geht bei den Bewegungskünsten also sowohl um eine „Erziehung zur Kunst“ als auch (und darin integriert) um eine „Selbsterziehung in der Kunst“ (Funke, 1987), denn in der Struktur der Bewegungskünste ist bereits das Potenzial zur selbsttätigen Persönlichkeitsbildung eingeschlossen. (Bähr, 2008, S. 10)*
>
> *Der Charakter der Akrobatik ermöglicht die Verfolgung unterschiedlichster pädagogischer und sportlicher Ziele. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 13)*
>
> *Zusammenfassend halten wir fest, dass es die in den Bewegungskünsten angelegten Strukturen schwierigen, kreativen, schönen und ggf. auch gemeinsamen Sich-Bewegens sind, welche die Bildungsrelevanz dieses Themas für den Sportunterricht ausmachen. (Bähr, 2017, S. 207)*

Es scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass Akrobatik über die sportlichen Potenziale hinaus vielfältige Möglichkeiten bietet, die allerdings zum Teil sehr komplex sind.

> *Ich möchte nun den Versuch unternehmen, die einzelnen Erfahrungsebenen genauer zu beschreiben, die durch ihre Vielfalt und Gleichzeitigkeit recht schwer zu unterscheiden sind. In ihrer Gesamtheit betrachte ich sie als die akrobatische Erlebniswelt. (Blume, 2010, S. 14)*

Aufgrund ebenjener Vielfalt und Gleichzeitigkeit dieser Erlebniswelt wird in der fachdidaktischen Literatur zu Akrobatik auch über eine ganzheitliche Bildung geschrieben.

> *Nach diesem kurzen Abstecher in die Grundlagen der Akrobatik wollen wir Partnerakrobatik als Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungskonzeptes diskutieren. (Hierlemann, Moritz & Müller, S. 39)*
>
> *Die Bewegungs- und Zirkuskünste sprechen den ganzen Menschen an und bieten Entfaltungsmöglichkeiten für alle. (Kuhn, 2007, S. 356)*

Insgesamt wird also sehr entschieden und breit gefächert die Meinung propagiert, dass Akrobatik nicht nur geeignet ist, sondern geradezu prädestiniert ist, um Persönlichkeitsbildung mit der Sacherschließung zu vereinen, sodass beide Seiten des Doppelauftrags gleichzeitig und in einem erfüllt werden, wie es der Erziehende Sportunterricht fordert.

> *Die Zirkuskünste bekommen damit die Stellung eines möglichen Mediums unter vielen. Bei der genaueren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass das Thema „Zirkus" ein enormes Potenzial in sich trägt. (Ballreich & Lang, 2007, S. 35)*

Welche Bereiche der Persönlichkeitsbildung durch Akrobatik angesprochen werden und wie diese umgesetzt werden können, sollen die beiden Unterkategorien *Ziele von Erziehung durch Sport* und *Methoden für Erziehung durch Sport* aufzeigen.

6.2.1 Ziele von Erziehung durch Sport

Anhand der Kategorie *Ziele von Erziehung durch Sport* soll zum Ausdruck kommen, welche pädagogischen Potenziale der Erziehende Akrobatikunterricht mit sich bringt, sprich, welche Ziele in so einem Unterricht verfolgt werden können. Es werden zuerst übergeordnete Ziele gezeigt, im Anschluss die konkreten Ziele, die sich aus den induktiv gebildeten Unterkategorien ergeben haben.

Als wesentliches Ziel wird oft die Fähigkeit zur Selbstbestimmung deklariert, wobei sie hier in Verbindung gebracht wird mit der Forderung nach einer erfüllten Gegenwart (Kurz, 2000b).

> *Der pädagogische Wert der Bewegungskünste liegt im magischen Dreieck von Können, Spaß und Selbstbestimmung. (Kuhn, 2010, S. 563)*
>
> *Möglicherweise stellt dieser dritte Eckpunkt des magischen pädagogischen Dreiecks der Bewegungskünste – die Selbstbestimmung – sogar den Schwerpunkt dar. Hier geraten wir in den Bannkreis des so genannten „pädagogischen Dilemmas", das darin besteht, dass man in allen pädagogischen Handlungsfelder stets gefordert ist, „zwischen dem Anspruch des Individuums auf Selbstbestimmung seiner Zukunft einerseits und den gesellschaftlichen Zielen als Vorwegnahme der Zukunft der Heranwachsenden andererseits zu vermitteln" (de Haan, 1985, S. 10). Erschwerend kommt hinzu, dass Kinder „ganz in der Gegenwart, nicht für die Zukunft" (Schleiermacher, 1957, S. 46) leben. Deshalb muss „jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch*

> *Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist", und „die unmittelbarste Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart selbst fällt in die Zeit, wo die pädagogische Einwirkung unterbrochen wird" (Schleiermacher, 1957, S. 48/49). (Kuhn, 2010, S. 565)*

Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung wird angestrebt, um den reflexiven Prozess des *sich bilden* zu ermöglichen.

> *Anhand dieser Beispiele und Ausführungen wird zweierlei deutlich: Das Ergreifen und Beherrschen des Körpers durch sinnvolle Bewegung stellen die Basis für eine gesunde seelisch-geistige Entwicklung im Kindes- und Jugendalter dar. Der zweite Aspekt besagt, dass das Ziel nicht im Erlernen von bestimmten Verhaltensweisen oder Techniken, sondern im selbstständigen, freien Ergreifen der körperlichen, seelischen und geistigen Potenziale durch den Menschen selbst liegt. (Ballreich & Lang, 2007, S. 35)*

Ein Ziel des Schulsports und somit auch des Akrobatikunterrichts soll das lebenslange Sporttreiben sein.

> *Die Bewegungs- und Zirkuskünste stellen damit geradezu ein Paradebeispiel dar für das übergeordnete Ziel des schulischen Sportunterrichts: Bindung an außerschulische und nachschulische, womöglich lebenslange und lebensbegleitende Bewegungsaktivität. (Kuhn, 2007, S. 356)*

Im konkreten Unterricht steht die Zielstruktur über der Inhaltsstruktur, wobei gewünscht ist, dass Schülerinnen und Schüler ihre Ziele selbst bestimmen.

> *Im Bewegungskünsteunterricht gilt prinzipiell, dass sich die Kinder und Jugendlichen ihre Ziele selbst setzen. Die Zielstruktur ergibt sich also aus den jeweiligen individuellen Vorsätzen, die die Kinder in den Unterricht mitbringen, sowie den Fortschritten und Interessen, die sie im Unterricht entwickeln. (Kuhn, 2010, S. 575)*

Dass die in der Literatur angeführten übergeordneten Ziele sehr breit gefächert sind und hohe erzieherische Anforderungen stellen, zeigt das folgende Beispiel:

> *Die Kinder wollen lernen, üben eifrig, beschäftigen sich selbstständig, handeln miteinander Lösungen aus, freuen sich an eigenen Leistungen und denen der anderen. Im Sinne Herbarts ist ihr Interesse geweckt, im Sinne Humboldts bilden sie sich selbst, im Sinne Rousseaus sind die Dinge ihre Lehrmeister – und im Sinne Montessoris helfe ich ihnen, das, was sie wollen, selbst zu tun. (Kuhn, 2010, S. 571)*

Die Unterkategorien zweiter Ebene, die nun präsentiert werden, wurden im Laufe der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv gebildet. Für die Gliederung und Benennung der entstandenen Kategorien wurde auf bereits bekannte Begriffe aus der Sportdidaktik zurückgegriffen, weil sie sehr häufig indirekt oder sogar konkret angesprochen wurden. Die

Rede ist hier von den „pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule“ (Kurz, 2000b, S. 25).

> *Im Folgenden wollen wir einige wichtige pädagogische Perspektiven diskutieren, wie, mit welchen Zielsetzungen und mit welchem Nutzen Partnerakrobatik erlebt und erlernt werden kann. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39)*
>
> *Es ist die Vielfalt der motorischen, kognitiven und emotionalen Ansprüche, die die Bewegungs- und Zirkuskünste so reizvoll machen. Athletik und Ästhetik, Eindruck und Ausdruck, Spiel und Leistung, Meditation und Sensation, Konzentration auf sich selbst und Begegnung mit anderen – das Erlebnisspektrum scheint unerschöpflich. (Kuhn, 2007, S. 356)*

Dass ausgerechnet die pädagogischen Perspektiven hier als Kategorien auftauchen bzw. verwendet werden, hat meiner Meinung nach zwei Gründe: Der erste Grund bezieht sich auf den erarbeiteten theoretischen Hintergrund in Kapitel 3.2. Dort werden zwei zentrale „Schulen“ von Erziehendem Sportunterricht erörtert, auf der einen Seite die Ausführungen von Kurz, Balz und Neumann, die andere Seite vertreten durch Prohl. Während Prohls Arbeiten sehr ergiebig hinsichtlich der bildungstheoretischen Begründung seines Konzepts sind, bleiben die Ziele der Allgemeinbildung außer den drei Schlüsselkompetenzen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität eher vage und allgemein. Wesentlich konkreter werden die Ziele bei Kurz, Balz und Neumann beschrieben, die stets die Förderung der Handlungsfähigkeit durch die pädagogischen Perspektiven im Blick haben. Aufgrund dieser Konkretisierungen werden sie greifbarer und lassen sich leichter in der Literatur wiederfinden. Die Weiterführung dieses Gedankens soll den zweiten Grund darstellen. Die langjährige Beständigkeit der pädagogischen Perspektiven – sie wurden zwar zwischendurch in ihrer Bedeutung abgeändert und pädagogisch aufgewertet, sind aber eigentlich bereits über 40 Jahre fest in der sportdidaktischen Fachliteratur verankert – hat dazu geführt, dass Sportdidaktiker sich vielfach und wiederholt auf sie beziehen, sie sich also gedanklich und in einem weiteren Schritt auch in ihren Veröffentlichungen häufig an ihnen orientieren, weil sie im Fachdiskurs anerkannt, ausführlich beschrieben und somit gut verständlich sind.

Somit erscheint es wenig verwunderlich, dass die sechs pädagogischen Perspektiven hier als Unterkategorien der Ziele Verwendung finden. Auch wenn es neben diesen sechs noch weitere Perspektiven gibt, so wird durch diese pädagogische Perspektiven ein sehr umfassendes Gesamtbild auf sportliche Aktivitäten erzeugt, sodass ein großer Teil davon ersichtlich ist, inwiefern Bewegung, Spiel und Sport pädagogisch wertvoll sein können. Es wären also auch andere bzw. weitere Kategorien möglich gewesen, jedoch erscheint diese Wahl hinsichtlich der Fragestellung am aussagekräftigsten. Die Benennung der Kategorien

folgt dabei nicht den exakten Titeln der pädagogischen Perspektiven, sondern einer Abwandlung bzw. Vereinfachung.

Die Kategorie *Ziele von Erziehung durch Sport* wurde also in folgende Unterkategorien gegliedert (Abb. 16).

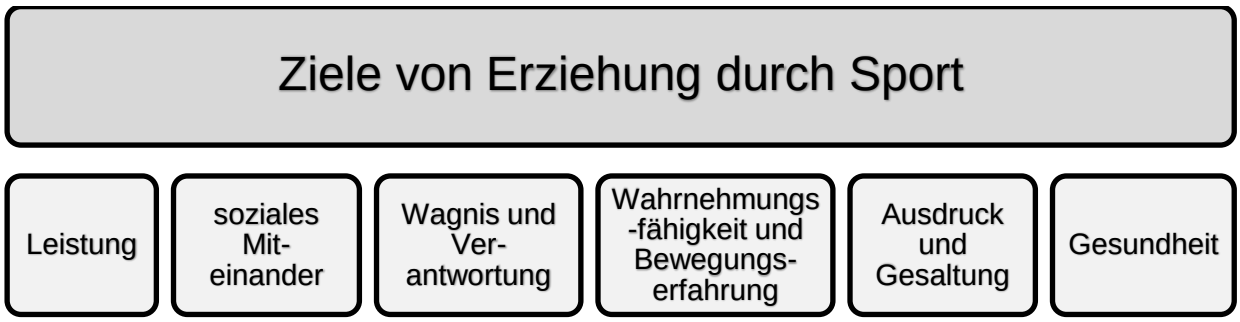

Abbildung 16: Übersicht über die Kategorie Ziele von Erziehung durch Sport

6.2.1.1 Leistung

Mit dem Schlagwort „Leistung“ soll in dieser Kategorie zum Ausdruck kommen, welchen pädagogischen Wert das Leisten (Prozess) und die Leistung (Produkt) im Akrobatikunterricht haben können. Kurz (2000b, S. 37) nennt die pädagogische Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“. Er merkt überdies an, dass in der Schule die Förderung der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit zu den pädagogischen Aufgaben gehört. Ein wichtiger Bestandteil ist dabei das Üben und „ohne Üben und Leisten verwirklicht sich auch der pädagogische Wert des Sports unter keiner der […] Perspektiven“ (ebd., S. 37).

Wie schon in Kapitel 4.2 erörtert, ist ein Merkmal von Akrobatik als Bewegungskunst die Schwierigkeit der Bewegungen. Das Prinzip der Leistung ist also grundlegend verankert.

Was als schwierig oder als Leistung definiert wird, hängt allerdings von der Bezugsnorm ab. In der Akrobatik wird meist eine individuelle Bezugsnorm (Vergleich mit sich selbst) angestrebt, aber auch eine soziale Bezugsnorm (Vergleich mit anderen) ist kaum zu vermeiden.

> *Der Wettkampfgedanke spielt im hier fokussierten Bereich der Bewegungskünste eine untergeordnete Rolle, jedoch sind Leistung und Leistungsvergleich durchaus konstitutiv. Dies vollzieht sich einerseits als Leistungsvergleich mit sich selbst („Ha! Ich kann etwas Neues!“), aber auch der Leistungsvergleich mit anderen drängt sich im Feld der Bewegungskünste auf: Als etwas „Besonderes“ interpretieren Kinder und Jugendliche ihre Leistung häufig nur dann, wenn eben nicht jeder andere diese Bewegung ebenfalls beherrscht und beziehen sich damit auf einen sozialen anstatt auf einen individuellen Leistungsmaßstab. (Bahr, 2008, S. 5)*

Im Hinblick auf die individuelle Bezugsnorm ist das Kind angehalten, die eigene Leistungsfähigkeit richtig einzuschätzen, für sich selbst ein entsprechendes Schwierigkeitsniveau und ein richtiges Maß zwischen Unter- und Überforderung zu finden.

> *Das Merkmal der Schwierigkeit der Bewegungskünste bedingt in Bezug zur pädagogischen Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen" zunächst in hohem Maße eine Schulung der koordinativen Fähigkeiten, des Weiteren kann die Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit verbessert werden. Die Schwierigkeit der Bewegungskünste beinhaltet aber auch die Chance, eigenes Können realistisch einschätzen und mit den Grenzen des eigenen Könnens konstruktiv umgehen zu lernen. Die Struktur der Bewegungskünste legt es nahe, dass jede einzelne Akteurin sich selbst subjektiv schwierige, aber lösbare Aufgaben stellen kann bzw. stellt, womit letztlich auch die Urteilsfähigkeit der Einzelnen gefordert wird. (Bähr, 2017, S. 204-205)*

Diese Fähigkeit, sich selbst richtig einzuschätzen, ist einem Lernprozess unterworfen und muss erst ausgebildet werden; ein wichtiges Lernziel im Bereich *Leistung einschätzen*.

> *Dies muss natürlich erst gelernt werden und kann zu Beginn vor allem, wenn Schüler/innen sich überschätzen zu Frustration oder gefährlichen Situationen führen. (Bähr, 2008, S. 8)*

Doch nicht nur die eigene Leistung soll richtig eingeschätzt werden. Es gilt auch eigene und fremde Leistungen miteinander in Bezug zu setzen, unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen zu erkennen und in die Bewertung miteinfließen lassen sowie den Umgang mit der Leistungsgesellschaft lernen.

> *Ein ganz wesentliches pädagogisches Moment der Bewegungskünste liegt an dieser Stelle darin, über Beobachtungen, Gruppenarbeiten und Reflexionen die Wahrnehmung der Schülerinnen auch für das Können bzw. die Lernleistung Anderer zu schulen: Die im Turnen geübte Anna soll die Chance haben, zu erkennen und anzuerkennen, dass sie beim Erlernen eines relativ anspruchsvollen akrobatischen Tricks Ähnliches geleistet hat, wie die ungeübte Saskia, die sich eine einfache Basistechnik angeeignet hat – das Umgekehrte gilt für Saskia. (Bähr, 2017, S. 209)*

Ein wichtiges Ziel ist an dieser Stelle, dass erkannt wird, dass nicht nur die Leistung, sondern auch das Leisten einen Wert hat, also sowohl Produkt als auch Prozess.

> *Die Lehrkraft kann dies beeinflussen, indem sie dem intensiven Üben ebenso viel Anerkennung und Aufmerksamkeit zollt wie dem daraus erwachsenen Können, d.h. entsprechend viel Sorgfalt auf das Üben verwendet, Unterrichtsreflexionen dem Prozess widmet und eine einseitige Produktorientierung nicht durch die ausschließliche Fokussierung von Präsentationen forciert. (Bähr, 2008, S. 9)*

Das Üben ist ein zentraler Bestandteil des Leistens und der Leistung, hat jedoch auch für sich schon einen pädagogischen Wert.

> *Ist das Üben aber mit dem Beherrschen der ersten Könnensstufen der jeweiligen Kunst schließlich durch die Freude an der Bewegung selbst, durch die Erfahrungsqualität der Bewegung im Sinne ästhetischen Handelns motiviert, kann dem Prozess des Übens auch ein Eigenwert zugeschrieben werden. Denn dann geschieht dies in einem Zustand „innerer Freiheit" und „Ich-losigkeit" (BOLLNOW, 1991), nämlich als ungezwungenes, leistungsbereites, sachbezogenes Streben zum Können, bei dem die Übende sich ganz und gar der Bewältigung der Aufgabe überlässt und ihre Bewegungskunst immer weiter verbessert, verfeinert, variiert. Eine derartige selbstvergessene Hingabe an die Sache, ein zielgerichtetes Streben ohne inneren und äußeren Zwang wird als wichtiges Moment der Persönlichkeitsbildung gesehen, das gerade im Kontext der Schule selten genug ermöglicht werden kann. (Bähr, 2017, S. 205)*

Ein weiteres Ziel der Leistungserziehung ist es, Kindern zu zeigen, dass sie *fähig* sind, also Leistung erbringen können. Akrobatik bietet hier für alle etwas, Stärken und Schwächen können sinnvoll eingesetzt werden. Leistung zu erbringen sorgt für ein positives Selbstwertgefühl.

> *Subjekt-Fähigkeitsorientierung bedeutet, dass die große Bewegungsvielfalt der Bewegungskünste jedem einzelnen Kind ermöglicht, seiner individuellen Neigung und Fähigkeit nachzugehen und Selbstbestätigung zu erfahren. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 9)*
>
> *Einer der wichtigsten Voraussetzungen, um sich im Berufsleben behaupten zu können, ist ein gesundes Selbstwertgefühl. Und gerade in „Problemfällen" kann die Partnerakrobatik in dieser Hinsicht Erstaunliches leisten: Im Unterschied zu nahezu allen anderen Sportarten haben hier fast alle körperlichen Eigenschaften irgendeinen Nutzwert, irgendeine Qualität. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 41)*

Durch das Merkmal der Schwierigkeit und der damit einhergehenden Notwendigkeit des Übens und Trainierens, um etwas Besonderes zu bewerkstelligen, werden viele als positiv erachtete Persönlichkeitseigenschaften gefordert und gefördert.

> *In dieser Vielfalt steckt nicht nur ein motorischer, sondern oft auch ein psychischer Anspruch. Man braucht Mut, Durchhaltevermögen, Willenskraft und Frustrationstoleranz. (Kuhn, 2010, S. 573)*

6.2.1.2 Soziales Miteinander

Mit der Kategorie *soziales Miteinander* sollen die besonderen Bedeutungen des sozialen Handelns und sozialen Lernens in der Akrobatik ausgedrückt werden. Mit insgesamt 110 zugewiesenen Textstellen umfasst diese Kategorie fast so viele wie zweithäufigste (Leistung, 60 Textstellen) und dritthäufigste Kategorie (Wagnis und Verantwortung, 58 Textstellen) gemeinsam. Diese Auffälligkeit lässt vermuten, dass diese Kategorie eine zentrale Stellung einnimmt und diese Inhalte besonders wichtig sind.

> *Gemeinsames Handeln ist das Grundprinzip der Akrobatik, auf dem alles aufbaut. (Blume, 2010, S. 14)*

Der Sportunterricht und insbesondere die Akrobatik hat bezüglich der Sozialerziehung eine spezielle Bedeutung. Hier gibt es die Möglichkeit soziales Miteinander und dessen Probleme nicht nur theoretisch zu besprechen, sondern auch in konkreten Situationen zu erfahren.

> *Die Fähigkeit zur „Gestaltung des sozialen Lebens" erscheint fast wie ein Überbegriff über viele der Handlungskompetenzen und Wertehaltungen, die wir bisher beschrieben haben. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 41)*

Gemeinsames Handeln ist in der Akrobatik nicht nur möglich, sondern sogar zwingend notwendig. Die Anforderungen für das soziale Miteinander sind deswegen besonders hoch, die Lernmöglichkeit groß.

> *Mit der Akrobatik verbindet sich eine eigene Erlebniswelt, die durch das gemeinsame Miteinander-Umgehen entsteht. Es gibt keine festen, starren Turngeräte, sie werden durch Menschen ersetzt, die in unmittelbarer Abhängigkeit voneinander agieren und für das Gelingen einer Übung aufeinander angewiesen sind. (Blume, 2010, S. 14)*

Die Abhängigkeit vom Partner bzw. der Gruppe macht eine Zusammenarbeit und intensive Beziehungen erforderlich.

> *In kaum einer anderen Aktivität ist Beziehungsfähigkeit so unmittelbar gefragt und gefordert wie in der Partnerakrobatik. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39)*

Das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe schafft ein „Wir-Gefühl", ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, es lässt das Miteinander in realen Situationen erleben.

> *Wenn es dabei gelingt, dass sich die Einzelnen mit der gemeinsamen Aufgabe identifizieren, dann entsteht ein intensiver Gemeinschaftsprozess, in dem wichtige soziale Erfahrungen gemacht werden. Weil es die gemeinsame Aufgabe erfordert, wachsen die Beteiligten über sich hinaus und entwickeln dabei neue Fähigkeiten. (Ballreich & Lang, 2007, S. 48)*

Für das Gelingen der Zusammenarbeit in der Akrobatik wird ein hohes Maß an Kooperation gefordert.

> *Im Sinne der Pädagogischen Perspektive „Kooperieren" sind Bewegungskünstlerlinnen häufig dadurch aufeinander angewiesen, dass sie sich bei schwierigen und/oder wagnisreichen Kunststücken vor allem im Prozess des Lernens, gegenseitig helfen und sichern müssen, wie z.B. […] bei der Akrobatik. Schließlich erfordert das Zusammenwirken im Hinblick auf eine gemeinsame Präsentation unweigerlich die Kooperation und gegenseitige Unterstützung aller Beteiligten. (Bähr, 2017, S. 207)*

Da es in der Akrobatik als Bewegungskunst keine sportartspezifischen Regeln gibt, liegt es insbesondere an den Menschen, die Regeln für das gemeinsame Sporttreiben festzulegen und zu befolgen.

> *Jeder hat andere Aufgaben übernommen, und es ist entscheidend für das Gelingen, dass diese Verabredungen eingehalten werden. (Ballreich & Lang, 2007, S. 51)*

Kommunikation und Abstimmungsprozesse sind ein wichtiges Werkzeug für gemeinsame akrobatische Bewegungen. Verbale und non-verbale Kommunikation vor, während und nach der Bewegungsausführung sind erforderlich. Schülerinnen und Schüler lernen sich abzusprechen und konstruktiv Feedback zu geben.

> *Kommunikation ist auch ein wesentlicher Bestandteil der Partnerakrobatik. Nur zu häufig mangelt es an der gemeinsamen Absprache, wenn eine Figur misslingt. (Blume, 2010, S. 16)*

Zum Teil wird es notwendig sein, die eigenen Interessen zu Gunsten der Gruppenziele hintenanzustellen. Im Sinne des Teamworks sind die gemeinsamen Ziele höher zu gewichten als die eigenen.

> *Beim Pyramidenbau kommt es vor allem auf Teamwork an. Jede einzelne Person soll sich mit anderen am richtigen Platz zum rechten Zeitpunkt zu einem Ganzen zusammenfinden. Die individuellen Interessen müssen zum Gelingen des menschlichen Bauwerks zurückgestellt werden. Jeder Einzelne ist ein wichtiger Baustein der Pyramide, aber erst das Zusammenspiel aller Beteiligten bringt den gewünschten Erfolg. (Blume, 2010, S. 14-15)*

Auch auf der emotionalen Ebene gibt es im gemeinsamen Handeln viel zu erfahren und zu lernen.

> *Gefühle werden geteilt, wie z.B. die auftretende Freude bei einer gelungenen Pyramide, die Aufregung beim Erproben einer neuen Figur oder die Enttäuschung bei Misserfolgen. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 10)*

Körperliche Nähe und Körperkontakt sind ein Teil der Akrobatik. Berührungen, festes Zupacken und nahes Beisammensein steht an der Tagesordnung. Bei manchen ist die Scheu groß und es kostet viel Überwindung, sich darauf einzulassen. Schafft man es aber, stärkt dies die persönlichen Beziehungen. Für die Koedukation bieten sich hier besondere Chancen.

> *Der Körperkontakt und die unmittelbare Abhängigkeit vom Partner in den Bewegungskünsten führen zu einer emotionalen Verbundenheit. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 10)*
>
> *Gleichzeitig finden Jungen und Mädchen hier die Gelegenheit, gemeinsam Körpererfahrungen zu machen, da das gegenseitige Anfassen von der Bewegung her verlangt wird und deshalb nicht peinlich wirkt. (Blume, 2010, S. 21)*

In der Akrobatik finden sich vielfältige Gelegenheiten, um Schülerinnen und Schüler zur Mitgestaltung am Unterrichtsgeschehen anzuregen und Verantwortung für das gemeinsame Handeln zu übernehmen.

> *Die Erziehung zur Mitgestaltung und Mitbestimmung fördert die Selbstständigkeit der Kinder. Die Kinder können und müssen jederzeit in den Lernprozess einbezogen werden. Dies verstärkt die Identifizierung mit der jeweiligen Disziplin und der Gruppe, steigert die Motivation für das weitere Üben und vermittelt Verantwortungsbewusstsein. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 11)*

Doch nicht immer verläuft alles reibungslos. Die Abhängigkeit im gemeinsamen Handeln führt häufig zu Meinungsverschiedenheiten, die Konflikte auslösen. Dies soll jedoch nicht als Problem, sondern als Möglichkeit erkannt werden, um Kinder in ihrer Konfliktfähigkeit zu fördern.

> *Bei einer so intensiven gemeinsamen Aktivität wie der Partnerakrobatik sind Konflikte nahe zu unvermeidlich. Doch dies ist eher als Chance denn als Problem zu sehen, denn unter entsprechender Anleitung können sich die Schüler in der Lösung oder auch im Ertragen von Konflikten üben - in einem Bereich, der von anderen sozialen Bereichen hinreichend weit entfernt und damit unverfänglich ist. Trotzdem erleben die Schüler die Bedeutung der Konfliktfähigkeit „hautnah", denn die Übungen gelingen nur bei einem Aufeinander-Einlassen und nicht bei einem gespielten Miteinander, bei dem sich doch jeder insgeheim auf seinen eigenen Schwerpunkt konzentriert, seinen eigenen Vorteil im Kopf hat. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 40)*

Insgesamt wird ein verantwortungsvoller und konstruktiver Umgang miteinander angestrebt, der auf Verständigung aus ist.

> *Als grundlegende Voraussetzung zur Ausübung von Solidarität und Toleranz erleben die Schüler in der Partnerakrobatik die Bedeutung und Wertschätzung des Miteinanders generell – durch das Erlebnisbereiche eröffnet werden, die dem Individuum ansonsten verschlossen sind. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39)*

6.2.1.3 Wagnis und Verantwortung

Mit dieser Kategorie soll das pädagogisch Wertvolle dargestellt werden, wenn sich Schülerinnen und Schüler auf ein Wagnis einlassen und dabei auf die eigenen Fähigkeiten oder auf andere Personen vertrauen bzw. Verantwortung für sich selbst oder für andere übernehmen müssen.

> *Im Zusammenhang mit hervorgehobenem Bewegungserleben – insbesondere bezüglich der Angstlust, die mit den artistischen Disziplinen der Bewegungskünste einhergeht (bspw. Akrobatik […]) – wird unter der Pädagogischen Perspektive „Wagen und Verantworten" den Bewegungskünsten auch die Chance für einen*

> *konstruktiven Umgang mit dem Bedürfnis nach Spannung und Grenzerleben zugeschrieben. (Bähr, 2017, S. 205-206)*

Im Wagnis finden sich die Begriffe Spannung und Angst wieder, wobei versucht werden soll, eine ausgewogene Mitte zwischen den Polen zu finden.

> *Im Zusammenhang mit besonderen Bewegungserleben und insbesondere auch der damit einhergehenden Angstlust wird den Bewegungskünsten auch die Chance für einen konstruktiven Umgang mit dem Bedürfnis nach Spannung, Grenzerleben oder aber Kontemplation zugeschrieben. (Bähr, 2008, S. 6)*

Das gemeinsame Üben und Vollbringen von akrobatischen Kunstfertigkeiten sieht oft gefährlicher aus als es wirklich ist, birgt jedoch durchaus ein gewisses Risiko, das erst mal abschreckend sein kann und ein gewisses Wagnis erfordert.

> *Diesen Umstand bewerte ich gerade deshalb so hoch, weil sich viele Kinder die erforderlichen Fähigkeiten zunächst nicht zutrauen. Die skeptischen Mienen am Anfang verraten diese nur zu deutlich. Alle spektakulär wirkenden Kunststücke bestechen nicht nur durch Ungewöhnlichkeit, sondern weil sie gefährlich wirken. Beim Spiel mit dem Gleichgewicht müssen die jungen Akrobaten für ihre Kunst ein Wagnis eingehen, den Mut aufbringen, „Kopf und Kragen" zu riskieren, um den gewünschten Erfolg zu haben. (Blume, 2010, S. 24-25)*

Kurz (2000b) sieht als typisches Beispiel für ein Wagnis die Aufgabe des sicheren Standes bzw. das Erklimmen von luftigen Höhen. Beides trifft auf die Akrobatik zu, sodass man hier ständig auf Wagnisse treffen kann.

> *Der Pyramidenbau ist ein besonderes und riskantes Ereignis. (Blume, 2010, S. 15)*

Da akrobatischen Bewegungen stets ein gemeinsames Handeln erfordern, geht man auch gemeinsam Wagnisse ein. Dafür ist gegenseitiges Vertrauen gefragt.

> *Mitglieder einer Pyramidengruppe müssen sich aufeinander verlassen können. Dafür ist ein Mindestmaß an Vertrauen untereinander nötig. (Ballreich & Lang, 2007, S. 49)*

Dies bedeutet gleichzeitig, dass beim jeweils anderen ein Verantwortungsgefühl entwickelt werden muss. Die eigene Unversehrtheit und die des anderen stehen auf dem Spiel. Dieses Verantwortungsbewusstsein ist oft nicht von Anfang an gegeben, sondern muss erst im Verlauf des gemeinsamen Handelns aufgebaut werden.

> *Man muss sich einiges zutrauen: bereit sein, Risiken einzugehen, Enttäuschungen wegzustecken und die besondere Fähigkeit entwickeln, seinen Mitakrobaten zu vertrauen. (Blume, 2010, 14)*

Das gegenseitige Vertrauen kann nur im Tun gewonnen werden, ebenso kann es aber auch durch Missgeschicke oder Unachtsamkeiten verloren gehen.

> *Vertrauen gehört zu den Verhaltensweisen, die durch Erfahrung gelernt und durch neue Erfahrungen positiv oder negativ verstärkt werden. (Blume, 2010, S. 26)*

Ziel ist es, sowohl dem Partner als auch sich selbst zu vertrauen. Verantwortung zu übernehmen bedeutet auch, sich selbst zuzutrauen, mit dieser Verantwortung umzugehen.

> *Die tragende Person muss sich zutrauen, der oberen Person sicheren Halt zu geben. Die obere Person kostet es unter Umständen viel Überwindung, sich mit dem ganzen Gewicht einem anderen Menschen anzuvertrauen. Gerade am Anfang vermitteln die gebauten Gebilde einen instabilen Eindruck und der Akrobat benötigt ein hohes Maß an Selbstvertrauen und Vertrauen gegenüber den Mitakrobaten. Effekte, die das Selbstvertrauen stärken, stellen eine weitere Besonderheit der Bewegungskünste dar. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 10)*

In diesem Zusammenhang bietet sich die Möglichkeit zur Ausbildung von Sicherheitskompetenz. Bei der Sicherheitserziehung soll einerseits das Erkennen von Gefahren geschult werden, andererseits soll nicht nur deren Vermeidung angestrebt, sondern auch der richtige Umgang mit ihnen erfahren werden.

> *Zugleich lege ich wert darauf, mich hinsichtlich der Sicherheitskontrolle zunehmend überflüssig zu machen – nicht, weil die Schülerinnen und Schüler sie nicht mehr bräuchten, sondern, weil sich ihre Sicherheitskompetenz erweitert und sie selbst spüren, wann Kontrollen einsetzen müssen. (Kuhn, 2007, S. 355)*

6.2.1.4 Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahrung

Mit dieser Kategorie soll gezeigt werden, inwiefern *Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahrung* im Akrobatikunterricht pädagogisch bedeutsam sein können.

Akrobatik als Bewegungskunst hat stets das Besondere oder Ungewöhnliche im Blick, sodass immer wieder neue Bewegungserfahrungen gemacht werden können.

> *Bewegungskünste ermöglichen ungewöhnliche Körper- und Bewegungserfahrungen, die (Angst-) Lust bereiten und, einmal erahnt, immer wieder erspürt, vertieft oder gesteigert werden wollen. (Bähr, 2008, S. 5)*

Laut Kurz (2000b) soll ein Aspekt dieser Perspektive das Lernen mit allen Sinnen sein, dass Bewegung und Wahrnehmung eine Einheit bilden. Als besonderer Zusatz bei der Akrobatik gilt das gemeinsame Bewegen mit anderen, also das Wahrnehmen der Partnerin bzw. des Partners in der gemeinsamen Bewegung.

> *Durch das körperliche Miteinanderumgehen werden auf eine unverfängliche Art Körpererfahrungen ermöglicht, die sich aus vielen sinnlichen Empfindungen zusammensetzen. (Blume, 2010, S. 18)*

Durch den Körperkontakt und miteinander gekoppeltes Bewegen können Bewegungserfahrungen gemacht werden, die sonst nur selten zum Vorschein kommen.

> *Ein zentraler Aspekt ist dabei die Auseinandersetzung mit anderen, fremden Körpern: Was gibt es da nicht alles zu entdecken? Wie fühlen sich diese an?*

> *Welches Gewicht, welche Größe und welche Form haben sie, sind sie weich, knochig, muskulös usw.? (Blume, 2010, S. 18)*

Ein neuer Erfahrungshorizont kann eröffnet werden, wenn die Kinder merken, dass sie sich selbst anders wahrnehmen, als es die anderen tun, bzw. sie andere nicht so wahrnehmen, wie diese sich selbst wahrnehmen.

> *Die Einzelnen erfahren auch, wie sie von ihren Mitakrobaten erlebt werden. Es besteht häufig ein sehr großer Unterschied zwischen der Selbst – und der Fremdwahrnehmung in Bezug auf Körperhaltungen. (Blume, 2010, S. 17)*

Ein Ziel kann sein, die eigenen Bewegungen kennenzulernen und bewusst wahrzunehmen.

> *Eigene Bewegungsmuster erkennen und verändern. (Ballreich & Lang, 2007, S. 42)*

Funke (1997) wies als Ziel der Körpererfahrung die Selbstüberschreitung aus, um den unbewussten, fungierenden Fesseln der Leiblichkeit zu entkommen, weshalb es wichtig ist, den eigenen Körper bewusst wahrzunehmen.

> *Die Offenheit der Form der Bewegungskünste fördert wiederum zumindest potenziell Kreativität und immer wieder neue Selbstüberschreitung. (Bähr, 2017, S. 206)*

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der „Empfänglichkeit für Tätigkeitsanreize“ (Kurz, 2000b, S. 28). Gemeint ist damit ein Wohlgefallen im Bewegen selbst zu finden oder sich überhaupt bewegen zu wollen.

> *Die Schönheit der Bewegungen ist zwar auch nach außen gerichtet, aber in erster Linie ist es für den Artisten ein Genuss, die ungewöhnlichen Bewegungserfahrungen zu erspüren. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 8)*

Ein Ziel unter dieser Perspektive können auch die materialen Bewegungserfahrungen sein. Da in der Akrobatik die Turngeräte durch den Menschen ersetzt werden, kann es hier um die Erfahrungen gehen, was alles mit dem eigenen oder einem fremden Körper im Bewegungshandeln gemacht werden kann.

> *Das Entdecken bzw. Entwickeln neuer Bewegungsformen macht die Bewegungskünste immer wieder von neuem interessant und ermöglicht damit immer wieder ein intensives Bewegungserleben. (Bähr, 2008, S. 7)*

6.2.1.5 Ausdruck und Gestaltung

In der Kategorie *Ausdruck und Gestaltung* soll die pädagogische Bedeutung der Körpersprache – als Botschaft durch den sich bewegenden Körper – und des Körperkonzepts thematisiert werden.

Die Möglichkeit sich durch Bewegungen selbst kreativ darzustellen bietet mannigfaltige Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung.

> *Schließlich bietet die Offenheit der Form der Bewegungskünste mit Bezug auf die Pädagogische Perspektive „Sich körperlich auszudrücken, Bewegungen gestalten“ die Möglichkeit, sich bei der Präsentation von Kunststücken individuell darzustellen, also diejenigen Spielformen und Kunststücke herauszusuchen und zu entwickeln, mit denen man sich vor Anderen zeigen möchte. Stellen sich die Bewegungskünstlerinnen einem Publikum mit selbst ausgewählten und ggf. selbst entwickelten Kunststücken, erhöht dies wiederum die Chance, dass sie mit dieser Präsentation ihr Selbstbewusstsein, ihre Entscheidungskompetenz und letztlich ihre Identität stärken. (Bähr, 2017, S. 206)*

Unter dieser Perspektive kann es zum Beispiel auch darum gehen, mit dem eigenen Körper zurecht zu kommen, ihn zu akzeptieren und einen souveränen Umgang damit zu erlernen. Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Körperbau, finden in der Akrobatik immer einen Platz.

> *Ein etwas festerer Schüler wird beispielsweise zur „tragenden Säule" beim Pyramidenbau und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Bauwerkes. Der sich sonst möglicherweise nachteilig auswirkende Körperumfang ist zum ersten Mal von Vorteil. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 9)*

In diesem Sinne bietet der Akrobatikunterricht die Möglichkeit, ein differenziertes Körperkonzept zu erarbeiten und seinem Körper positiv gegenüberzustehen.

> *Festgehalten werden kann, dass durch die Bewegungskünste auch Kindern, die im regulären Unterricht schwächer sind, Möglichkeiten eröffnet werden, die Werthaftigkeit ihres Körpers zu erfahren und ein körperpositives Selbstkonzept aufzubauen. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 9)*

Die Idee, dass jeder seinen Platz hat, lässt sich aber auch ins Gegenteil verkehren. Durch die Offenheit in der Akrobatik ist vielfältiges Variieren möglich und typische Muster können auch durchbrochen werden.

> *Bei älteren Schülern lässt sich darüber hinaus demonstrieren, dass bestimmte Rollenzuweisungen (der/die Schwere unten) zwar Sinn machen, dass aber im Prinzip jede(r) jede Rolle einnehmen kann. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 37)*

Kurz (2000b, S. 31) unterscheidet vier Gedanken, die die pädagogische Bedeutung der ästhetischen Erziehung im Blick haben, und erwähnt dabei „die Bewegungskünste […] wie Akrobatik“. Beim „Spiel mit der Vielfalt der Bewegung“ (ebd., S. 32) sieht er Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung, indem Ausdruckformen durch Kreativität entwickelt werden.

> *Die Formenvielfalt künstlerischer Bewegungen ist prinzipiell uneingeschränkt und die Künste leben davon, dass sie immer wieder neu erfunden, erweitert und variiert werden, dass ständig neue Künste aus dem Spiel mit einem wie auch immer gearteten Können, Material oder Gerät entstehen. (Bähr, 2008, S. 5)*

Auf dem Weg der ästhetischen Erziehung rückt beim Experimentieren mit Bewegung auch die Darstellung der Bewegung, die dann auf Gefallen oder Wirkung aus ist, in den Fokus. Hier kann die Entwicklung von Geschmack oder Urteilsfähigkeit gefördert werden.

> *Bewegungskünste können einerseits im alltagsbegrifflichen Gebrauch des Wortes „schön" so gedeutet werden, dass man „von der schönen Bewegung in einer besonderen Weise angemutet wird" (Röthig, 2003, 53). Dies besagt, dass Bewegungskünste gefallen, wobei „schön", harmonisch, rhythmisch, elegant bedeuten kann aber auch skurrile, witzige oder spannende Bewegungen entfalten beim Zuschauer eine sinnliche Wirkung und sind in diesem Sinne „schön". Bewegungskünste sind auf Wirkung ausgelegt, sie rufen Beachtung oder Bewunderung hervor, sie können und wollen anderen präsentiert werden und mit seiner/ihrer Kunst präsentiert sich auch der/die Künstler/in. (Bähr, 2008, S. 5)*

Insbesondere bei der Präsentation von Kunststücken kann die Individualität durch eigene Bewegungen ausgedrückt werden. Durch die Bewegungen kann gezeigt werden, wer man ist oder wie man sich fühlt. Das Spielen mit Ausdrucksmöglichkeiten unterstützt die Entwicklung von Individualität.

> *Die Offenheit der Bewegungskünste kreiert einen Raum, in dem sich die Kinder und Jugendlichen individuell darstellen können. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 9)*

Beim Präsentieren des Könnens lassen sich ebenso die Sozialisation sowie die Empathiefähigkeit fördern.

> *In jeder Form des Sich-Präsentierens zeigen sich die Beteiligten jedoch den Wunsch, sich durch ein „Gefallen" zu sozialisieren (Funke-Wieneke, 1987, 16). Das Gefallen-Wollen fordert wiederum über die Notwendigkeit, die Aufführung einer Bewegungskunst gleichsam „für die Augen des Zuschauers" zu gestalten, die Empathiefähigkeit. (Bähr, 2008, S. 7)*

6.2.1.6 Gesundheit

Dieser Kategorie konnten lediglich vier Textstellen – alle vom selben Autor – zugeordnet werden, was darauf schließen lässt, dass die Perspektive Gesundheit nur wenig Beachtung findet.

Aufgrund der körperlichen Belastungen, die beim Pyramidenbau oder anderen akrobatischen Figuren auftreten können, bietet sich die Gelegenheit die menschliche Anatomie zu thematisieren, richtige Körperhaltung und mögliche gesundheitliche Auswirkungen von Fehlbelastungen zu erörtern.

> *Bei akrobatischen Figuren, insbesondere beim Pyramidenbau, können körperliche Belastungen auftreten, die dem kindlichen bzw. jugendlichen Körper bei unsachgemäßer Ausführung möglicherweise auf Dauer schaden. Deshalb gilt es,*

bei der Vermittlung wichtige biomechanische Grundlagen zu beachten, die in einem gesonderten Kapitel dargestellt werden. (Blume, 2010, S. 11)

Durch die körperliche Nähe und den intensiven Körperkontakt wird oft zwangsweise die Körperhygiene zum Thema.

> *Ein besonderer Sinneseindruck, der sehr viel mit Sympathie und Antipathie zu tun hat, sind die Körpergerüche, die durch den engen Körperkontakt wahrgenommen werden. „Ich kann dich nicht riechen", ist ein Ausspruch, der nicht nur im übertragenen Sinne gilt. Ein unangenehmer Körpergeruch kann die Zusammenarbeit untereinander wesentlich negativ beeinflussen und die betroffenen Personen zu Außenseitern machen. Allerdings spielen bei einander vertrauten Personen diese Sinneswahrnehmungen eher eine untergeordnete Rolle und werden kaum beachtet. Falls dieses Problem tatsächlich auftreten sollte, könnte es hervorragend zum Anlass genommen werden, einmal über das Thema „Sport und Hygiene" zu sprechen. (Blume, 2010, S. 19)*

Die Anforderungen von akrobatischen Bewegungen können im Laufe der Zeit auch das körperliche Wohlbefinden fördern.

> *Beim Bau von Menschenpyramiden und in der Partnerakrobatik werden wichtige körperliche Fähigkeiten wie Gleichgewichtsgefühl, Körperspannung, Haltung, Kraft und Beweglichkeit benötigt, die viel zur Entwicklung eines gesunden Körpergefühls beitragen. (Blume, 2010, S. 22)*

6.2.2 Methoden für Erziehung durch Sport

In dieser Kategorie finden sich Möglichkeiten für die didaktische Ausgestaltung von Akrobatik im Erziehenden Sportunterricht, um die oben ermittelten Ziele umsetzen zu können. Die hier angeführten Methoden bilden einen Konsens über das gesamte analysierte Material, sodass über fast jede Unterkategorie Einigkeit herrscht und bei nahezu allen Autoren vorkommen.

Bei der Frage wie die pädagogischen Potenziale von Akrobatik im Sportunterricht umgesetzt werden sollen, werden häufig Methoden angesprochen, die ebenso im Kapitel 3.2 bereits erörtert wurden und als typische Methoden des Erziehenden Sportunterrichts gelten.

> *Offene Unterrichtsmethoden, Schülerorientierung und eine Ausgestaltung der Rolle der Lehrkraft als Moderator/in der weitestgehend selbstverantworteten Lernprozesse der Schüler/innen werden zur Umsetzung des Themas Bewegungskünste in der Fachliteratur durchgängig angeraten, insbesondere werden die Projektmethode, das Kooperative Lernen sowie verschiedene Formen erfahrungs- bzw. problemorientierten Lernens empfohlen. (Bähr, 2008, S. 7)*

Im Laufe der induktiven Kategorienbildung haben sich fünf Unterkategorien von *Methoden für Erziehung durch Sport* ergeben, wobei die Unterkategorie zweiter Ebene *Offene*

Unterrichtsmethoden sich noch in drei weitere Unterkategorien dritter Ebene ausdifferenzieren ließ (Abb. 17).

Abbildung 17: Übersicht über die Kategorie Methoden für Erziehung durch Sport

6.2.2.1 Offene Unterrichtsmethoden

Im ausgewählten Material wird klar dargestellt, dass ein offenes oder zumindest geöffnetes Methodenkonzept zu empfehlen ist. Die vorherrschende Meinung sieht vor, dass – ähnlich wie bei den Zielsetzungen – die Schülerinnen und Schüler in die Entscheidungen miteingebunden werden. Insgesamt heben sich diese Vorstellung von dem typischen *Sport*unterricht merklich ab.

> *Der Begriff „Unterricht" ist im Zusammenhang mit den Bewegungs- und Zirkuskünsten zu relativieren. Diese Relativierung ergibt sich sowohl aus dem Umgang der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern als auch dem Umgang der Lernenden miteinander. Zur terminologischen Fassung dieses Umgangs möchte ich den Begriff der „Werkstatt" einführen. Dieser Begriff kennzeichnet m.E. zutreffend das, was ich mir unter der Lehr- und Lerntätigkeit in diesen besonderen Aktivitäten vorstelle. (Kuhn, 2007, S. 328)*

In diesem eher offenen Unterricht geben einige Prinzipien den Rahmen vor, um nicht in völlige Beliebigkeit auszuarten.

> *Im Folgenden werden drei spezielle didaktische Werkzeugpaletten aus dem Bereich der methodischen Maßnahmen beschrieben: „sicherheitsorientierte Ordnung", „halboffene Steuerung" und „diskrete Moderation". (Kuhn, 2010, S. 566)*

Etwas konkreter werden die Methode des Kooperativen Lernens, des Gruppenpuzzle oder Projekte vorgeschlagen, um ein Milieu zu schaffen, in dem die besonderen Eigenschaften der Akrobatik zum Vorschein kommen und Persönlichkeitsentwicklungen stattfinden können.

> *Aufgrund dieser spezifischen Interaktionen der Akrobatik sowie der Tatsache, dass das Bewegungsproblem – idealtypisch für kooperative Lernprozesse – nur gemeinsam bewältigt werden kann, eignet sich die Methode des Kooperativen Lernens (ausf. BÄHR, 2005) in besonderer Weise als Vermittlungsform in diesem Gegenstandsbereich. (Bähr, 2017, S. 214)*

> *Hier bietet sich auch die Methode des „Gruppenpuzzles" an, bei dem Schüler-Kleingruppen sich selbst ein „Expertenwissen/-können" für bestimmte eingegrenzte Themenbereiche erarbeiten, um dies dann den Mitgliedern aus anderen Kleingruppen zu vermitteln. (Bähr, 2008, S. 8)*

> *Die künstlerische und kulturelle Gestaltungsvielfalt bietet eine schier unendliche Inhaltsdichte und damit direkt verbunden facettenreiche Projektmöglichkeiten. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 6)*

Akrobatik muss allerdings nicht ausschließlich durch offene Unterrichtsmethoden unterrichtet werden. Angeleitetes Üben kann ebenso zielführend bzw. zum Teil auch gefordert werden und darf dann auch nicht verwehrt bleiben.

> *Es wäre ein Missverständnis, Bewegungskünste zwanghaft ausschließlich mit offenen Methoden unterrichten zu wollen. (Bähr, 2008, S. 10)*

Ein Mittelweg bietet Abwechslung, überfordert die Schülerinnen und Schüler nicht und wird den Zielsetzungen aus der vorherigen Kategorie gerecht.

> *Je nach Alter und organisatorischem Rahmen ist es die Aufgabe des Zirkuspädagogen, eine gesunde Mischung aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit bzw. zwischen freien und angeleiteten Phasen zu finden. (Ballreich & Lang, 2007, S. 53*

Drei wesentliche Aspekte beim offenen Akrobatikunterricht sind die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern, die Ermöglichung der Selbsterziehung sowie Rolle des Lehrers als Vermittler oder Moderator.

6.2.2.1.1 Schülerorientierung/zur Mitgestaltung anregen

Zentraler Aspekt in einem geöffneten Methodenkonzept ist der Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Entscheidungsfindung.

> *Die Erziehung zur Mitgestaltung und Mitbestimmung fördert die Selbstständigkeit der Kinder. Die Kinder können und müssen jederzeit in den Lernprozess einbezogen werden. Dies verstärkt die Identifizierung mit der jeweiligen Disziplin und der Gruppe, steigert die Motivation für das weitere Üben und vermittelt Verantwortungsbewusstsein. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 11)*

Insbesondere bei der Gestaltung des Unterrichts können die Kinder und Jugendlichen einen wertvollen Beitrag leisten und vielfältige Erfahrungen sammeln, wenn sie bspw. in der Lehrerrolle schlüpfen und anderen etwas beibringen.

> *In der Zirkuskünstewerkstatt lernen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende miteinander und voneinander, bringen sich unabhängig von Alter und Funktion gegenseitig etwas bei. (Kuhn, 2007, S. 328)*

Haben gewisse Schülerinnen und Schüler ein spezifisches Wissen oder Können, so sollte dies genutzt und in den Unterricht eingebaut werden.

> *Fast in jeder Klasse finden sich jedoch Schülerinnen, die über irgendein besonderes Können verfügen, das den Bewegungskünsten zugeordnet werden kann. Diese Schülerinnen und ihr spezifisches Können gilt es zu entdecken und die Betroffenen als Mentorinnen für den Unterricht zu gewinnen. (Bähr, 2008, S. 8)*

Einfache Möglichkeiten der Anregung zur Mitgestaltung sind die Auswahl eines Inhalts, die Bestimmung von Regeln in der Akrobatik oder die Übernahme einer Funktion in der Gruppe.

> *Um die Einhaltung grundlegender sozialer Umgangsweisen sicher zu stellen, wurden darüber hinaus fünf Regeln der Gruppenarbeit von den Schülerinnen zusammengetragen und ebenfalls auf einem Poster notiert, das zu jeder Stunde erneut aufgehängt wurde (bspw. „Anderen zuhören", „gemeinsam abstimmen", „niemanden ausschließen" usw.). (Bähr, 2017, S. 215)*

6.2.2.1.2 Selbsterziehung: (Aufforderung zur) Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung

Ein wichtiges Prinzip im Erziehenden Sportunterricht ist die Gestaltung von Unterrichtssituationen, in denen Selbsterziehung ermöglicht wird. Häufig wird dabei auf das pädagogische Prinzip der (Fremd-) Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner, 2015) verwiesen.

> *Ich bin dabei weiterhin leidenschaftlicher Pädagoge, doch ich übe mich in Absichtslosigkeit und gebe mein Bestes, um die Selbsterziehung der Kinder zu unterstützen. (Kuhn, 2010, S. 577)*

Auch in der Akrobatik wird dieses Prinzip eingefordert, vor allem weil den Bewegungskünsten hierzu ein besonderes Potenzial zugrunde liegt.

> *Es geht bei den Bewegungskünsten also sowohl um eine „Erziehung zur Kunst" als auch (und darin integriert) um eine „Selbsterziehung in der Kunst" (Funke, 1987), denn in der Struktur der Bewegungskünste ist bereits das Potenzial zur selbsttätigen Persönlichkeitsbildung eingeschlossen. (Bähr, 2008, S. 10)*

Dieses Potenzial ergibt sich aus den besonderen Merkmalen von Akrobatik als Bewegungskunst.

> *Die Schwierigkeit, offene Formen und „Schönheit" der Bewegungskünste fordern bzw. fördern individuelles Lernen, konzentriertes Üben sowie das Variieren und kreative Weiterentwickeln des Gelernten, und zwar notwendig unter beständiger Selbsttätigkeit und mindestens weitereichender Selbstbestimmung der Schüler/innen. (Bähr, 2008, S. 10)*

Im Rahmen der Unterrichtsplanung hat die Lehrkraft dafür zu sorgen, dass ein Umfeld gestaltet wird, das Schülerinnen und Schüler zur Selbsterziehung anregt.

> *Damit kommt dem Pädagogen eine neue Rolle zu. Nur über das Ermöglichen von konkreten Erlebnissen und Erfahrungen und das bewusste Verarbeiten derselben kann der Pädagoge einen Raum schaffen, in dem sich das Kind oder der Jugendliche selbst entwickeln kann. (Ballreich & Lang, 2007, S. 35)*

Im konkreten Bewegungshandeln ist deshalb auf genaue Vorschreibungen zu verzichten, höchstens Vorschläge sind anzubieten.

> *Entscheidend bei diesen Lernprozessen ist die offene, fragende Haltung des Trainers. Er macht keine Vorgaben, sondern Angebote. Der Schüler kann dann selbst entscheiden, ob das Angebot für ihn stimmt oder nicht. (Ballreich & Lang, 2007, S. 55)*

6.2.2.1.3 Lehrer als Vermittler/Moderator/Sicherheitsbeauftragter

In diesem Sinne soll die Lehrkraft weniger instruieren oder belehren, sondern viel mehr vermitteln und moderieren.

> *Der Trainer sollte im Übungsbetrieb offene Lernsituationen schaffen, in denen die Kinder selbstständig, eigenaktiv und verantwortungsvoll handeln können. Gleichzeitig muss er aber auch lenkend eingreifen, um zu bestimmten Zielen zu gelangen. Der Trainer hat demnach weniger die Aufgabe eines Instrukteurs als vielmehr die eines Beobachters, Beraters und Moderators. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 11)*

Die Lehrer-Schüler-Hierarchie wird durch diese Rollenverteilung deutlich abgeflacht.

> *Die erste grundlegende Idee besteht in der herrschaftsfreien Kooperation aller Beteiligten. Diese bedeutet nicht die Aufgabe des prinzipiellen Führungsanspruchs der Lehrkraft, wohl aber die Aufgabe des Herrschaftsanspruchs, d.h. des Anspruchs, immer besser zu sein, immer das Sagen zu haben oder – wie eine landläufige Forderung an Lehrkräfte lautet – „die Klasse immer im Griff zu haben". (Kuhn, 2007, S. 328)*

Wie schon von Funke-Wieneke (1997) gewünscht, tritt die Lehrkraft als Vermittler zwischen Kind und Sache auf.

> *Die Lehrkraft hat hier die Aufgabe, zwischen Kind und Kunst zu vermitteln, die Palette unterschiedlicher Schwierigkeiten in den jeweiligen Bewegungskünsten aufzuzeigen, gefährliche Situationen zu unterbinden, zum Überdenken der Auswahl der gesetzten Ziele anzuregen und schließlich ggf. alternative Vorschläge zu machen. (Bähr, 2008, S. 8)*

In dieser Rolle können die Aufgaben der Lehrkraft sehr stark variieren, sodass sie entweder mitten im Geschehen ist und den Ton angibt oder auch in den Hintergrund tritt und nur als Beobachter tätig ist.

> *Akrobatik kann gefährlich werden, deshalb orientiert sich mein Ordnung stiftendes Handeln an den je unterschiedlichen Sicherheitsnotwendigkeiten der geplanten Figuren. Wenn Pyramiden neu entwickelt werden, muss ich die Gruppe straff führen und dicht dran sein. Wenn Partnerfiguren dann schon flüssig und routiniert ablaufen, kann ich mich vielleicht völlig zurückziehen, vorausgesetzt, es ist mit Matten gesichert. (Kuhn, 2010, S. 571)*

Entschließt sich die Lehrkraft dazu in den selbsttätigen Übungsprozess der Schülerinnen und Schüler einzugreifen, möchte aber deren Selbstbestimmung trotzdem nicht in einem überschwänglichen Maß beschneiden, so bildet das *sokratische Gespräch* einen guten Mittelweg.

> *Eine Lösungsmöglichkeit bietet hier die sog. „sokratische Methode" (sensu Nelson, 1996), bei der die Lernenden durch geeignete Rückfragen oder ein Umarrangieren der Lernsituation dazu angeleitet werden, selbst Techniken und Prinzipien einer Bewegungskunst zu entdecken. (Bähr, 2008, S. 10)*

In dem Bemühen der Ermöglichung der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit darf allerdings nie auf die Sicherheit im Akrobatikunterricht vergessen werden.

> *Eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft als Moderatorin der Lernprozesse ist also u.a. die des/r „Sicherheitsbeauftragten." (Bähr, 2008, S. 8)*

Die Letztverantwortung in der Sicherheitsfrage liegt wie gewöhnlich bei der Lehrkraft. Trotzdem kann die Situation auch dazu genutzt werden, um den Kindern Handlungsspielraum zu gewähren und Sicherheitskompetenz zu fördern.

> *Zugleich lege ich wert darauf, mich hinsichtlich der Sicherheitskontrolle zunehmend überflüssig zu machen – nicht, weil die Schülerinnen und Schüler sie nicht mehr bräuchten, sondern, weil sich ihre Sicherheitskompetenz erweitert und sie selbst spüren, wenn Kontrollen einsetzen müssen. (Kuhn, 2007, S. 355)*

6.2.2.2 Präsentation

Üblicherweise gehört die Präsentation des Gelernten zum Alltag des Akrobaten oder der Akrobatin. Wird das Vorführen zur Methode, so verspricht man sich davon viele positive Auswirkungen.

> *Die Darbietung der Geschicklichkeiten vor Zuschauern ist ein fester Bestandteil der Bewegungskünste. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 10)*

„Präsentation" ist dabei in einem weiten Verständnis zu deuten, sodass nicht unbedingt die große Bühne mit wochenlangen Proben das Ziel sein müssen.

> *An dieser Stelle ist es wichtig im Blick zu behalten, dass präsentationsbezogene Motivation und Wertschätzung nicht zwangsläufig an einen großen Auftritt gekoppelt sein muss. Auch ein kleinerer Rahmen, z.B. als Spontan-Inszenierung im normalen*

> *Sportunterricht oder sogar „nur" das kurze Vorzeigen eines Arbeitsergebnisses am Ende einer Sportstunde kann bereits diese Wirkungen erzielen. (Bähr, 2017, S. 210)*

Mit einer Präsentation kann entweder einfach der intrinsischen Motivation des Kindes nachgekommen werden, das geübte Kunststück vorzuführen, sozusagen als Belohnung. Sie kann aber auch dazu dienen, Schülerinnen und Schüler überhaupt dazu zu motovieren sich anzustrengen und auf einen Übungsprozess einzulassen.

> *Die pädagogische Gradwanderung der Gestaltung der Übungsprozesse der Bewegungskünste besteht also darin, diesem Prozess einerseits stets über irgendeine Form des Vorzeigens Verbindlichkeit zu geben und dadurch zu motivieren, andererseits aber dabei das Vorzeigen als Mittel zum Zweck intensiver Übungsprozesse zu verstehen und eben nicht umgekehrt. (Bähr, 2008, S. 9)*

Es gilt in grundlegender Weise zwischen dem Vorführen und dem Aufführen zu unterscheiden.

> *Beim Vorführen bleibt der Künstler er selbst, er zeigt mit seiner Kunst sein Können. Beim Aufführen bzw. Inszenieren weist der/die Künstler/in über seine/ihre Person hinaus, nimmt die Rolle des tollpatschigen Jongleurs, der Straßenkämpferin beim Bühnenkampf, des Fabelwesens am Trapez an. (Bähr, 2008, S. 7)*

Eine erfolgreiche Präsentation kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gewinnen, durch den Erfolg zur Einsicht gelangen, dass etwas leisten können. Andererseits kann eine misslungene Präsentation das Gegenteil bewirken oder allein die Vorstellung davon große Angst bereiten und zum Rückzug führen.

> *Auftritte sind deshalb Momente der Bewährung, in denen das Spiel zum Ernst des Lebens wird. Die mögliche soziale Blamage ist real, ebenso wie auch die soziale Anerkennung durch erfolgreiche Aktionen. Auftritte werden deshalb von den Kindern und Jugendlichen als eine große Herausforderung erlebt. (Ballreich & Lang, 2007, S. 52)*

Eine wichtige Regel ist somit, ein Nein der Kinder zu akzeptieren, wenn sie eine Vorführung ablehnen. Der Grund dafür kann z.B. in der Angst vor Blamage liegen oder es fehlt ganz einfach der Drang zur Präsentation.

> *Das bedeutet nicht, dass das Entwickeln von Fertigkeiten nicht auch den Willen zur künstlerischen Gestaltung einschließt. Doch muss diese nicht notwendig in eine Vorführung münden. (Kuhn, 2010, S. 329)*

6.2.2.3 Reflexion

Für die Verarbeitung der gemachten Erfahrungen ist eine Reflexion entscheidend. Sie trägt zum Verstehen des Erlebten bei und hilft es richtig einzuordnen. So können die Erfahrungen pädagogisch fruchtbar werden.

Die Komplexität und das weite Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten in der Akrobatik machen es für Schülerinnen und Schüler schwierig, das Erlebte bewusst wahrzunehmen. Eine Reflexion kann hier helfen, einzelne Bedeutungsaspekte herauszuarbeiten.

> *Die wenigsten Anfänger sind in der Lage, diese Vielfalt von Eindrücken bewusst wahrzunehmen. Die Gesamtheit und Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Empfindungen verschmelzen zu einem einheitlichen Wahrnehmungserlebnis. Daher ist die Aufgabe des Unterrichtenden, in Gruppen- oder Einzelgesprächen das Augenmerk bewusst auf einzelne Aspekte zu richten und diese hervorzuheben. Dadurch lässt sich die Akrobatik pädagogisch sinnvoll nutzen. (Blume, 2010, S. 27)*

Reflexionen können an unterschiedlichen Stellen angesetzt werden, es kann etwa der allgemeine Übungsprozess thematisiert werden.

> *So wurde in den Lernteams bspw. diskutiert, wie die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Rolle ausgefüllt haben, wie die Gruppe mit unterschiedlichen Meinungen umgegangen ist und an welchen Stellen der Lernprozess des Einzelnen von den Anderen unterstützt wurde. (Bähr, 2017, S. 216)*

Auch die individuelle Empfindlichkeit kann Thema der Diskussion werden. Wie hat sich der Einzelne vor, während oder nach den Bewegungshandlungen gefühlt?

> *Die Gefühle hierbei, vor allem im Bezug auf die Verantwortung der Unter – und das Vertrauen der Oberperson, sollten mit allen Schülern gemeinsam besprochen und reflektiert werden. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39)*

Verbalisierungen können dabei unterstützen die eigene sowie fremde Leistungen richtig einzuschätzen.

> *Ein ganz wesentlicher pädagogischer Gehalt der Bewegungskünste liegt an dieser Stelle darin, über Beobachtungen, Gruppenarbeiten und Reflexionen die Wahrnehmung der Schüler/innen auch für das Können bzw. die Lernleistung anderer zu schulen. (Bähr, 2008, S. 8)*

Zudem wird gefordert, dass die aus den Reflexionen gewonnen Erkenntnisse Folgen für das weitere Unterrichtsgeschehen haben.

> *Es wurden aus der Reflexion der Gruppenprozesse Konsequenzen für weitere Gruppenarbeiten gezogen, in dem z.B. die Regeln der Gruppenarbeit präzisiert wurden und Rollendefinitionen im Arbeitsaufträgen stärker eingegrenzt oder aber offener formuliert werden. (Bähr, 2017, S. 217)*

6.2.2.4 Fächerübergreifender Unterricht

Der Reichtum an Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten in der Akrobatik lässt die Verknüpfung mit anderen Unterrichtsfächern zu. Im fächerübergreifenden Unterricht können weitere ästhetische Bereiche wie Kunst oder Musik miteinbezogen werden. Aber

auch Bereiche aus anderen Fächern fallen ins Auge, speziell bei Aufführungen können unterschiedliche Themen behandelt werden.

> *In einer Präsentation schließlich lassen sich nahezu alle Themen aus dem Unterricht umsetzen; besonders geeignet sind hier Inhalte aus den Fächern Deutsch, Musik und Kunsterziehung/ Werken. Hier sind die verschiedensten Verknüpfungen denkbar; so können Gedichte und Geschichten in Bewegungen umgesetzt oder neue entwickelt und dargestellt werden. Im Kunst- und Werkunterricht können Utensilien für den Auftritt und Kulissen gebaut werden. Und keine digitale Aufnahme der Welt kann die Wirkung einer musikalischen Begleitung der Show durch die Schüler selbst erreichen. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 42)*

Naturwissenschaftliche Inhalte und Phänomene lassen sich anhand von akrobatischen Bewegungen anschaulich darstellen, erklären und erfahren.

> *Auch hierzu kann die Partnerakrobatik wichtige Beiträge leisten: Viele theoretische Zusammenhänge, zum Beispiel aus der Physik oder aus der Biologie, können optisch dargestellt und sogar selbst „erlebt" werden. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 42)*

6.2.2.5 Allgemeine und spezielle didaktisch-methodische Empfehlungen

Die letzte Kategorie bildet eine Art Restkategorie, in der allgemeine und spezielle didaktisch-methodische Empfehlungen zusammengetragen wurden. Mit zwölf Textstellen in dieser Kategorie hält sich der Umfang in Grenzen, die meisten methodischen Anregungen konnten einer der vorherigen Kategorien zugeordnet werden.

Methodisch-didaktische Empfehlungen, die nicht die Sacherschließung ansprechen, beziehen sich häufig auf die Vorbildfunktion der Lehrkraft oder das Lernklima.

> *Nicht nur Berührung, Druck und Schmerz werden durch die Haut wahrgenommen, sondern auch die Wärme und der Schweiß der Mitakrobaten. Diese körperlichen Reaktionen auf die mit der Akrobatik verbundene Anstrengung sollten als etwas Normales hingestellt werden und für die jungen Akrobaten selbstverständlich werden. Der natürliche Umgang des Übungsleiters mit diesem sensiblen Bereich hat hier eine wichtige Vorbildfunktion. (Blume, 2010, S. 19)*
>
> *Hier sollte der Grundsatz gelten: Kein Beifall für Selbstverständliches, sondern Ermutigen zum Neuen, zum Einlassen auf subjektiv Schwieriges. (Bähr, 2008, S. 8)*
>
> *Jedoch ist der Übergang zu Eitelkeit, Angeberei und Wettbewerbsorientierung als „Hervorragen um jeden Preis" bis hin zu Missgunst fließend. Letzteres stellt eine den Bewegungskünsten innewohnende Gefahr dar, die es aus pädagogischer Sicht zu vermeiden gilt. (Bähr, 2017, S. 210)*

6.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Durch die qualitative Inhaltsanalyse ließen sich aus den ausgewählten Dokumenten verschiedene pädagogische Potenziale in Form von Zielvorstellungen in einem Erziehenden Sportunterricht herausfiltern. Daran anschließend wurden Methoden zusammengetragen, die unter Berücksichtigung der Ansprüche eines Erziehenden Sportunterrichts als geeignet für die Umsetzung der ermittelten Ziele erscheinen.

Als auffallende Tatsache gilt es hervorzuheben, wie die Struktur der Akrobatik herangezogen wird, um diesen Inhalt nicht nur als tauglich für einen Erziehenden Sportunterricht darzustellen, sondern sogar als Paradebeispiel für die Erfüllung des Doppelauftrags gesehen wird, da in dieser Struktur die Möglichkeit zur selbsttätigen Persönlichkeitsentwicklung fest verankert ist.

Die konkreten Ziele wurden entlang der pädagogischen Perspektiven nach Kurz (2000b) eingeordnet. Durch die besonderen Merkmale von Akrobatik kann die Persönlichkeitsbildung etwa durch die Perspektiven Leistung, soziales Miteinander, Wagnis und Verantwortung, Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahren, Ausdruck und Gestaltung oder Gesundheit positiv beeinflusst werden. Während im Bereich soziales Miteinander durch das gemeinsame Handeln im Akrobatikunterricht besonders viele Chancen ermöglicht werden, findet das Thema Gesundheit kaum Beachtung. Dabei würde ich jedoch auch in den Bereichen „Prävention und Gesundheitsbewusstsein“ oder „Belastungsgrenzen kennenlernen“ Möglichkeiten für Anreize zu einer gesundheitsförderlichen Einstellung erkennen.

Für die Umsetzung der pädagogischen Potenziale in die Praxis wird ein Methodenkonzept vorgeschlagen, das einen geöffneten Unterricht, die Mit- und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler sowie eine Lehrkraft in der Rolle des Moderators als zentrale Bestandteile ansieht. Empfohlen werden das Kooperative Lernen, Unterrichtsvorhaben bzw. Projekte oder erfahrungs- und problemorientiertes Lernen.

Bemerkenswert erscheint der Umstand, dass zwar die Ziele so kategorisiert werden konnten, dass sie mit den pädagogischen Perspektiven zusammenfallen, jedoch die Mehrperspektivität als Ziel oder ein mehrperspektivischer Unterricht als Methode an keiner Stelle erwähnt wurde. Ein mehrperspektivischer Unterricht wird also in der Literatur zu Akrobatik nicht thematisiert, aufgrund der vorgefundenen pädagogischen Perspektiven lässt sich der Inhalt Akrobatik folglich aber auch mehrperspektivisch zum Thema machen.

Für die induktive Kategorienbildung hinsichtlich der Ziele wurde die Allgemeinbildung nach Prohl (2006) mit den Schlüsselqualifikationen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität wegen der eher allgemeinen Darstellung gegenüber den konkreten

Zielsetzungen durch die pädagogischen Perspektiven hintangestellt. Jedoch lassen sich die dargebotenen Ergebnisse auch in diese Richtung interpretieren: Selbstbestimmung und Mitbestimmung werden in der Akrobatik als zentral angesehen und auch die Wichtigkeit des solidarischen Umgangs im Arbeitsprozess wird häufig angesprochen. Somit ist im Akrobatikunterricht eine Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung durchaus zu erreichen. Auch die drei Unterrichtsprinzipien (die absichtliche Unabsichtlichkeit, Einheit von Lehren und Erziehen, Gleichrangigkeit von Weg und Ziel) mit dem Ziel des Sich-Entbehrlich-Machens der Lehrkraft sowie das pädagogische Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit wurden bereits aufgezeigt. Zudem sind sich die Vermittlungsformen der Akrobatik und die Vorschläge der Vermittlungsformen von Prohl sehr ähnlich und fügen sich ineinander.

7 Fazit und Ausblick

Die Intension dieser Arbeit war es, die pädagogischen Potenziale von Akrobatik vor dem Hintergrund eines Erziehenden Sportunterrichts aufzudecken. In einem umfangreichen Kapitel zur theoretischen Verortung dieser fachdidaktischen Position wurde auf tiefergreifende Weise ein Verständnis für mögliche Begründungsmuster und die Unterrichtsdimensionen geschaffen. Anhand zweier „Schulen“ wurden Gemeinsamkeiten und Differenzen unterschiedlicher Vertreter des Konzepts aufgezeigt.

Auf spezielle Weise wurde dabei auf die bildungstheoretische Begründung der Position sowie die daraus resultierenden pädagogischen Ansprüche eingegangen, aufgrund derer der Erziehender Sportunterricht als ein Konzept mit hohen erzieherischen Anforderungen eingestuft werden muss.

Bezüglich der inhaltlichen Öffnung, die nun eine breite Palette von sportlichen und bewegungskulturellen Inhalten zulässt, wurde festgestellt, dass Inhalte vorzüglich aufgrund ihres pädagogischen Potenzials ausgewählt werden. Angesichts dieser Tatsache muss folglich jede Sportart auf eben jene Potenziale überprüft werden, bevor sie im Erziehenden Sportunterricht thematisiert wird.

Die Bewegungs- und Sportkultur hat mit der Akrobatik einen Bereich zu bieten, dem in der sportdidaktischen Literatur zahlreiche und reichhaltige Chancen zugesprochen werden. Durch die Analyse ausgewählter Dokumente wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse systematisch Kategorien zum Vorschein gebracht, die die pädagogischen Potenziale von Akrobatik belegen. Diese haben sich entlang der pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000b) konkretisiert und nehmen vielseitig Gestalt an. So konnten fast alle Perspektiven – der Bereich der Gesundheit wird eher stiefmütterlich behandelt – auf umfangreiche Weise abgedeckt werden. Es wurden ausgiebig Möglichkeiten vorgefunden, der zweiten Seite des Doppelauftrags *Erziehung durch Sport* und im Endeffekt dem Doppelauftrag insgesamt – beide Seiten integrierend – gerecht zu werden. Werden diese Möglichkeiten pädagogisch genutzt, so können Schülerinnen und Schüler bei ihrer selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung in Bewegung und Sport unterstützt werden.

Dabei können die Vorstellungen der beiden genannten Ansätze Erziehenden Sportunterrichts erfüllt werden. Mit Akrobatik lässt sich die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch den Gewinn von Perspektivität fördern. Ebenso kann den Lernenden in ihrer allgemeinen Bildung Unterstützung geboten werden, wenn sie durch Akrobatik die drei Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in einem selbsttätigen Prozess entwickeln.

Und auch wenn ein mehrperspektivischer Unterricht, der von den Vertretern Kurz, Balz und Neumann als Dreh- und Angelpunkt ausgewiesen wird, an keiner Stelle klar deklariert wird, so lassen sich die Ergebnisse im Bereich der Ziele trotzdem so interpretieren, dass dieser auf jeden Fall möglich und auch sinnvoll ist.

Davon abgesehen wurden verschiedene Methoden für die Umsetzung von Akrobatik vorgefunden, die den Ansprüchen der Autoren gerecht werden. Ein geöffnetes Methodenkonzept, das sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert und ihnen einen weitgehend selbsttätigen und selbstbestimmten Unterrichtsprozess ermöglicht, wird häufig empfohlen. Dabei werden u.a. auch Methoden vorgeschlagen, die laut Prohl (2017c) direkt auf die Verschränkung von Bewegungsbildung und Allgemeinbildung abzielen: Projekte und Unterrichtsvorhaben, Kooperatives Lernen oder koedukativer Sportunterricht sind in der Akrobatik keine Seltenheit. Die methodischen Prinzipien der Akrobatik weisen in ihrer Gesamtheit auf Vermittlungsformen hin, die sehr genau den Anforderungen eines Erziehenden Sportunterrichts entsprechen.

Anhand der hier präsentierten Ergebnisse lässt das Anliegen dieser Arbeit einen positiven Abschluss zu: Für Akrobatik konnten zahlreiche und vor allem wertvolle pädagogische Potenziale sowie geeignete Vermittlungsansätze dargelegt werden. Ich behaupte somit, dass Akrobatik eine pädagogische Relevanz für den Schulsport besitzt und für einen Erziehenden Sportunterricht empfohlen werden kann. Sie bietet „Erfahrungsqualitäten […] zur individuellen Entwicklung einer bildungsrelevanten Bewegungskompetenz“ (Prohl, 2017b, S. 71) und kann durch Perspektiven zum Thema werden und so die Handlungsfähigkeit fördern (Kurz, 2000b; Balz & Neumann, 2013).

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse hat sich als passend für diese Arbeit herausgestellt. Durch eine inhaltliche Strukturierung konnten auf die gewünschte Art und Weise neue Ergebnisse zum Vorschein gebracht werden. Insbesondere die Verknüpfung von deduktiver Kategorienbildung aus der Theorie und induktiver Kategorienbildung am Material erwies sich als geeignete Herangehensweise. Durch die deduktiven Kategorien konnte die Analyse in die gewünschte Richtung gelenkt werden, mit den induktiven Kategorien, die am Material erstellt wurden, konnten Kategorien gebildet werden, die vorher so nicht absehbar waren – obwohl sie im Nachhinein nur wenig Verwunderung hervorriefen.

In die Zukunft blickend könnte eine Weiterführung des Themas anschließend an die dargebotenen Ergebnisse wie folgt aussehen:

In dieser Arbeit wurden lediglich die theoretischen Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie in der Literatur ausgewiesen werden. In einem nächsten Schritt könnte festgestellt werden,

inwiefern die Unterrichtspraxis in den Schulen diesen Darstellungen entspricht. Folgenden Fragen könnten nachgegangen werden:

- Wissen Sportpädagogen um die pädagogischen Potenziale von Akrobatik?
- Wie wird Akrobatik im Schulalltag umgesetzt?
- Welche Differenzen gibt es zwischen den Ansprüchen und Empfehlungen aus der Fachdidaktik und der Unterrichtswirklichkeit in der Schule?

Literaturverzeichnis

Aartsma, D. (1992). Akrobatische Tricks. *sportpädagogik* 16(6), 38-43.

Amesberger, G. & Stadler, R. (2012). Bildungsstandards für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. In K. Kleiner (Hrsg.), *Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ im Kontext zwischen Orientierung und Positionierung* (S. 111-119). Purkesdorf: Hollinek.

Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 53–78). Aachen: Meyer & Meyer.

Bähr, I. (2001). Bewegungsqualitäten in der Partnerakrobatik. Ein Vermittlungskonzept für die Lehramtsausbildung und Überlegungen für die Oberstufe. *sportpädagogik* 25(1), 41-46.

Bähr, I. (2008a). Kunststück! Pädagogische Chancen der Bewegungskünste. *sportpädagogik* 32(4+5), 4-10.

Bähr, I. (2008b). Präsentationen behutsam initiieren und stärkend begleiten. *sportpädagogik* 32(4+5), 69-70.

Bähr, I. (2017). Bewegung (an und mit Geräten) gestalten – Bewegungskünste. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.) (S. 202–217). Wiebelsheim: Limpert.

Ballreich, R. & Lang, T. (2007). Der pädagogische Wert der Zirkuskünste. In R. Ballreich, T. Lang & U. Grabowiecki (Hrsg.), *Zirkusspielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie*. (3., komplett überarb. und erg. Aufl.). Stuttgart: Hirzel.

Ballreich, R., Lang, T. & Grabowiecki, U. (Hrsg.) (2007). *Zirkusspielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie*. (3., komplett überarb. und erg. Aufl.). Stuttgart: Hirzel.

Balz, E. (2017). Perspektivwechsel als Bildungsmomente. *sportunterricht* 66(3), 66-70.

Balz, E. (2013). Fachdidaktische Konzepte. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 34–42). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Balz, E. (2011a). Perspektiven als Bildungskategorien. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 179–186). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Balz, E. (2011b). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2.* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 179, S. 25–36). Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (2010). Vermitteln im erziehenden Sportunterricht. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Bildungs- und erziehungstheoretischen Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 9, S. 97-108). Baltmannsweiler: Schneider.

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? s*portpädagogik, 33* (1), 25–32.

Balz, E. (2007). Standards im Sportunterricht - Flucht nach vorn! *sportunterricht 56(1),* 21-22.

Balz, E. (2001). Fachdidaktische Entwicklungen. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, S. 149-156). Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik* 16(2), 13-22.

Balz, E. & Kuhlmann, D. (2015). *Sportpädagogik – Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (5. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *sportpädagogik, 39* (3+4), 2–7.

Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148–177). Aachen: Meyer & Meyer.

Balz, E. & Neumann, P. (2007). Erziehender Sportunterricht. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Kompaktausgabe* (3. Veränderte und korrigierte Aufl.) (S. 47–77). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung, 118). Schorndorf: Hofmann.

Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86–97). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, 15-31). Schorndorf: Hofmann.

Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. überarbeitete Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

Bepperling, S. & Zweigert, M. (2018). Akrobatik: Gestaltung eines lebendigen Reiseführeres. *Sportpraxis* 59(5+6), 26-29.

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung) (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung* (4., akt. Aufl.). Salzburg. Zugriff am 15.06.2020 unter bifie.at/wp-content/uploads/ 2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf

Blume, M. (2010). *Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen* (9. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Blume, M. (2012). *Akrobatik. Training – Technik – Inszenierung* (6. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren* (Version 1.0) Zugriff am 15.06.2020 unter https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2011). K*ompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier.* Wien: Eigendruck. Zugriff am 15.06.2020 unter https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009). *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen.* Zugriff am 15.06.2020 unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166

Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (2018). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Opladen und Toronto: Budrich.

Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, 3). Aachen: Meyer & Meyer.

Danner, H. (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik (5., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Dietl, R. (2014). *Das Themenfeld ‚Sport und Wirtschaft' als Modul des kompetenzorientierten Lehrplanes für das Wahlpflichtfach „Sportkunde".* Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft.

Drosdowski, G. (1997). *Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7*. (2., neubearb. u. stark erw. Aufl.). Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Eberherr, S. & Loeffl, T. (2013). *Das große Limpert-Buch der Zirkuskünste und Akrobatik. Ein umfassendes Praxisbuch für Schule und Verein*. Wiebelsheim: Limpert.

Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.

Elflein, P. (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (2. Aufl). Hohengehren: Schneider.

Fissenewert, J. (2009). *Lernfelder der Zirkuspädagogik – Möglichkeiten und Grenzen*. Göttingen: Georg-August-Universität, Institut für Sportwissenschaften.

Funke, J. (1987). Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung oder: „Sieh mal! Kunst!". *sportpädagogik* 11(3), 11-19.

Funke, J. (1983a). Einleitung. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung* (S. 7-10). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Funke, J. (1983b). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Funke, J. (1980). Körpererfahrung. *sportpädagogik* 4(4), 13-20.

Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportpädagogik* 25(1), 47-51.

Funke-Wieneke, J. (1997). *Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik*. Seelze: Kallmeyer.

Gaal, J. (1994). *Bewegungskünste Zirkuskünste. Jonglage, Einradfahren, Akrobatik für Schule, Verein und Freizeit.* (Reihe Motorik, 16). Schordorf: Hofmann.

Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer.

Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik: Lehren und Lernen im Sportunterricht*. (9., überarb. und erw. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Größing, S. (1997). Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, S. 33-46). Schorndorf: Hofmann.

Größing, S. (1995). Bewegungskultur durch Bewegungserziehung statt Handlungsfähigkeit im Sport durch Sporterziehung. In A. Zeuner, G. Senf & S, Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit; Kongressbericht; 1. Kongress des*

Deutschen Sportlehrerverbandes, Universität Leipzig, 23. – 25.03.1995 (S. 49-57). St. Augustin: Academia.

Hapke, J. (2016). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Philosophische Fakultät.

Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.

Hierlemann, S., Moritz, E. & Müller, S. (2001). Akrobatik fürs Leben. In *Lernchancen* 4(23), 36-42.

Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *sportunterricht* 54(6), 163-167.

Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht* 49(1), 9-13.

Hummel, A. (1997a). Die Körperlich-sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 47-62). Schorndorf: Hofmann.

Hummel, A. (1997b). Das „Intensivierungskonzept" der 60er Jahre. In J. Hinsching & A. Hummel (Hrsg.), *Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945 – 1990* (S. 176-175). Aachen: Meyer & Meyer.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaft für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer.

Kiphard, E. J. (1986). Artistische Kunstfertigkeiten als alternative Lerninhalte innerhalb der Motopädagogik. *Motorik* 9(1), 10-19.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 150, 15-24). Hamburg: Czwalina.

Klafki, W. (1967). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (8./9. Aufl.). Weinheim, Bergstraße: Beltz.

Klafki, W. (1963). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (2., erw. Aufl.). Weinheim, Bergstraße: Beltz.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., … Vollmer H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, P. (2010). Bewegungskünste. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport. Balingen: Spitta Verlag GmbH & Co. KG.

Kuhn, P. (2007). Bewegungskünste – Zirkuskünste. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Kompaktausgabe* (3. veränderte und korrigierte Aufl.) (S. 324–359). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kuhn, P. & Ganslmeier, K. (2003). *Bewegungskünste. Ein Handbuch für Schule, Studium und Verein.* (Praxisideen – Schriftreihe für Bewegung, Spiel und Sport, 9). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2013). Zur Entwicklung einer pragmatischen Fachdidaktik. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 13–23). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht 57(7),* 211-218.

Kurz, D. (2007). Worum geht es in einer Methodik des Sportunterrichts. In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (5., Aufl.). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 96, S. 9–24). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport - ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften Bd. 148, S. 65-70). Hamburg: Czwalina.

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2000a). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung* 50(2), 72-78.

Kurz, D. (2000b). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–55). Bönen: Kettler.

Kurz, D. (2000c). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36 – 52). Butzbach-Griedel: Afra.

Kurz, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S, Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit; Kongressbericht; 1. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes, Universität Leipzig, 23. – 25.03.1995* (S. 41-48). St. Augustin: Academia.

Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsport. Grundzüge einer pragmatischen Fachdidaktik* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (1986). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In G. Spitzer & D. Schmidt (Red.), *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Pädagogische und historische Beiträge aus der Sportwissenschaft* (S. 28-43). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.

Laging, R. (2013). Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 197–219). Aachen: Meyer & Meyer.

Laging, R. & Prohl, R. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension – Einführung. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 150, S. 9-12). Hamburg: Czwalina.

Lopez Hernandez de Alba, M. (2004). *Cheerleading: Technik – Training – Show*. Aachen: Meyer & Meyer.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-612). Wiesbaden: VS Verlag.

Miethling, W.-D., & Volkamer, M. (2010). Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern - Eine explorative Studie. *sportunterricht 59(5)*, 136-140.

Neumann, P. (2013). Ambivalenz im mehrperspektivischen Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 43–52). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Neumann, P. (2004a). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Neumann, P. (2004b). Erziehender Sportunterricht. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5-10* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 143, S. 35-45). Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. (2001). Überlegungen zu einem erziehenden Sportunterricht. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung: Jahrestagung der dsv-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24. 6. 2000 in Frankfurt/Main* (Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, 117-124). Hamburg: Czwalina.

Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele.* Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.

ÖFT (2017). Österreichisches Sportakrobatik Handbuch 2017 – 2020. Zugriff am 02.11.2020 unter https://www.oeft.at/de/service/downloads/docdown-sportakrobatik-CNtZNGieLaqtc

Polzin, M. (1993). Vorführen – Aufführen. *sportpädagogik* 17(2), 13-19.

Prohl, R. (2017a). Sportdidaktische Orientierungen. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.) (S. 49–63). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2017b). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.) (S. 64–84). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2017c). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.) (S. 85–103). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2014). Kooperatives Lernen im Erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht* 63(12), 356-361.

Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 165–178). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Prohl, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel, G. Stibbe & I. Bähr (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport, 176, S. 169–179). Schorndorf: Hofmann.

Prohl, R. (2009). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. durchgesehene Aufl.) (S. 40–53). Balingen: Spitta.

Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. stark überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2001). Vermittlung als Problem im „Erziehenden Sportunterricht". *Bewegungserziehung* 55 (2), 8-15.

Prohl, R. & Scheid, V. (2017). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 54–69). Wiebelsheim: Limpert.

Pühse, U. (1997). Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, 93-110). Schorndorf: Hofmann.

Samac, K. (2000). Sozialerziehung – Was ist das? Wie geht das? Förderung und Entwicklung formaler Bildungsdimensionen mit Maßnahmen der Erlebnispädagogik. *Bewegungserziehung* 54(4), 9-18.

Scheid, V. (2017). Organisationsformen und Akteure des Schulsports. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 31–48). Wiebelsheim: Limpert.

Scheid, V. & Prohl, R. (2017). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert Verlag.

Scherler, K. (2008). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik – ein Arbeitstextbuch* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 152, 84-96). Hamburg: Czwalina.

Schmidt-Millard, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sport-Unterricht? Anmerkungen zur Kritik an den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht, 56* (4), 105–109.

Schmidt-Millard, T. (1992). Der pädagogische Bezug. *Sportwissenschaft* 22(3), 304-322.

Schmidt-Sinns, J. (2016). Alternatives Turnen in Schule und Verein. Bewegungskünste – Erlebnissport. (Edition Schulsport, 32). Aachen: Meyer & Meyer.

Schumacher C. (2011). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung. 2. Fachtagung Berliner Schulsport.* 04.05.2011 Zugriff am 15.06.2020 unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sport/Kompetenzorientierung_Sport.pdf

Söll, W. (2011). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (8., überarb. Aufl). Schorndorf: Hofmann.

Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. s*portunterricht, 49*(1), 4–8.

Stibbe, G. (2016). „Bildungs – was denn sonst?" – Zur sportdidaktischen Leitidee der Bildung zwischen Tradition und Transformation. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines Erziehenden Sportunterrichts. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte* (Schulsportforschung, 8, S. 9-34). Berlin: Logos.

Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 19–52). Aachen: Meyer & Meyer.

Stibbe, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung. Ein Bestimmungsversuch. *sportunterricht* 59(2), 42-46.

Thiele, J. (2001). Von "Erziehendem Sportunterricht" und "Pädagogischen Perspektiven". Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs, *sportunterricht 50* (2), 43–49.

Trebels, A. H. (2001). Akrobatik vermitteln. *sportpädagogik* 25(1), 2-7.

Trebels, A. H. (1992a). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *sportunterricht* 41(1), 20-29.

Trebels, A. H. (1992b). Turnen und Akrobatik. *sportpädagogik* 16(6), 12-22.

Volkamer, M. (2003). *Sportpädagogisches Kaleidoskop*. Hamburg: Czwalina.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DIE DOPPELTE PARADOXIE DES SPORTUNTERRICHTS (SCHEID, 2017, S. 32) 18

ABBILDUNG 2: KÖRPERBILDUNG UND BEWEGUNGSBILDUNG (MOD. N. SÖLL, 2000, S. 7) 22

ABBILDUNG 3: UMGANGSWEISEN DER ZEITGESCHICHTLICHEN SPORTDIDAKTISCHEN STRÖMUNGEN MIT DER DOPPELTEN PARADOXIE DES SPORTUNTERRICHTS (PROHL, 2006, S. 119) 34

ABBILDUNG 4: PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN AUF DEN SPORT IN DER SCHULE (KURZ, 2000A, S. 74) 45

ABBILDUNG 5: ZUM BILDUNGSAUFTRAG MEHRPERSPEKTIVISCHEN SPORTUNTERRICHTS (MOD. N. BALZ & NEUMANN, 2015, S. 3) 50

ABBILDUNG 6: PERSPEKTIVEN ALS BILDUNGSKATEGORIEN (MOD. N. BALZ & NEUMANN, 2013, S. 156) 52

ABBILDUNG 7: DIE ELEMENTE DES DOPPELAUFTRAGS IM KONTEXT DES ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHTS (PROHL, 2014, S. 357) 63

ABBILDUNG 8: KOOPERATIVES LERNEN IM BILDUNGSTHEORETISCHEN KONTEXT DES ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHTS (PROHL, 2014, S. 358) 66

ABBILDUNG 9: DIDAKTISCHES MODELL DES ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHTS (PROHL, 2017B, S. 83) 67

ABBILDUNG 10: STRUKTUREN DER AKROBATIK (MOD. N. EBERHERR & LOEFFL, 2013, S. 14) 77

ABBILDUNG 11: PÄDAGOGISCH GEHALTVOLLE PROZESSASPEKTE (MOD. N. BÄHR, 2017, S. 205) 81

ABBILDUNG 12: ALLGEMEINES INHALTSANALYTISCHES ABLAUFMODELL (MAYRING, 2015, S. 62) 97

ABBILDUNG 13: ABLAUFMODELL STRUKTURIERENDER INHALTSANALYSE ALLGEMEIN (MAYRING, 2015, S. 98) 102
ABBILDUNG 14: ABLAUFMODELL INHALTLICHE STRUKTURIERUNG (MAYRING, 2015, S. 104) 103
ABBILDUNG 15: HAUPTKATEGORIEN ZUR QUALITATIVEN INHALTSANALYSE 104
ABBILDUNG 16: ÜBERSICHT ÜBER DIE KATEGORIE ZIELE VON ERZIEHUNG DURCH SPORT 116
ABBILDUNG 17: ÜBERSICHT ÜBER DIE KATEGORIE METHODEN FÜR ERZIEHUNG DURCH SPORT 128

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: GEGENSÄTZLICHE POSITIONEN ENTLANG SPORTDIDAKTISCHER SPANNUNGSFELDER 16
TABELLE 2: MERKMALE UND PRINZIPIEN ZUM ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHT BEI VERSCHIEDENEN AUTOREN 40
TABELLE 3: KODIERLEITFADEN MIT DEN HAUPTKATEGORIEN ZUR ERSTEN KODIERUNG 105

Anhang

Grundgesamtheit des Materials der qualitativen Inhaltsanalyse

Jahr	Fachbeitrag	Publikations-form
Vor 1980	Polz, E. (1931). *Akrobatik - Ihre Technik und ihr Sinn*. Wien: Verlag Dr. Hans Epstein.	Monografie
1980-1984	Grabowiecki, U. (1984). Spielerische Akrobatik für Jedermann. In: *sportpädagogik* 8(5), 45-48.	Zeitschrift
	Siebel, H. (1984). Partnerakrobatik - ein Spiel mit dem Gleichgewicht. In: In: *sportpädagogik* 8(5), 49-51.	Zeitschrift
1985-1989	Brucker, O. (1986). Pyramiden aus Mut und Kraft. In: *Olympisches Feuer* 36(2), 7-11.	Zeitschrift
	Funke, J. (1987). Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung. In: *sportpädagogik* 11(3), 11-19.	Zeitschrift
	Funke, J. (1989). Sich-Bewegung als ästhetische Selbsterziehung. In: *Lernhilfen für den Sportunterricht* 38(12), 177-183.	Zeitschrift
	Grabowiecki, U. (1987). Akrobatik. In: *sportpädagogik* 11(3), 56-59.	Zeitschrift
	Huisman, B. & Huisman G. (1988). *Akrobatik - Vom Anfänger zum Könner.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.	Monografie
	Kiphard, E. J. (1986). Artistische Kunstfertigkeiten als alternative Lerninhalte innerhalb der Motopädagogik. In: *Motorik* 9(1), 10-19.	Zeitschrift
	Michels, P. (1987). Circus Circus. Von der Idee zur Verwirklichung. In: *sportpädagogik* 11(3), 51-55.	Zeitschrift
1990-1994	Aartsma, D. (1992). Akrobatische Tricks. *sportpädagogik* 16(6), 38-43.	Zeitschrift
	Aartsma, D. (1992). Gemeinsam Balance halten. *sportpädagogik* 16(6), 28-31.	Zeitschrift
	Bardell, B. (1992). *Circus. Bewegungskünste mit Kinder*. Moers: Edition Aragon Verlag.	Monografie
	Bruckmann, M. (1991). Helfen im Turnen - pädagogisch betrachtet. In: *sportpädagogik* 15(1), 13-18.	Zeitschrift
	Fehrmann, U. (1992). Erlebnisorientierter Akrobatikunterricht. In: *sportpädagogik* 16(6), 19-27.	Zeitschrift
	Gaal, J. (1994). *Bewegungskünste - Zirkuskünste: Jonglage, Einradfahren, Akrobatik für Schule, Verein und Freizeit*. Schorndorf: Hofmann Verlag.	Monografie
	Grabowiecki, U. (1994). Spielerische Bodenakrobatik. In: *Hochschulsport* 21(2), 27-31.	Zeitschrift
	Trebels, A. H. (1992). Turnen und Akrobatik. In: *sportpädagogik* 16(6), 12-18.	Zeitschrift
1995-1999	Butte, A. (1996). *Bewegungskünste und Zirkus in Schule und Verein. Bewegungstheater, Balancehalten, Einradfahren, Akrobatik, Jonglage*. Celle: Pohl-Verlag.	Monografie
	Cadonau, L. P., Bläuer, J. T. & Balloni, C. (1997). *Capriolen*: *Zirkushandbuch*. Stuttgrad: Rex-Verlag.	Monografie

	Fodero, J. M. & Furblur, E. E. (1996). *Menschenpyramiden*. Lichtenau: AOL-Verlag.	Monografie
2000-2004	Bähr, I. (2001). Bewegungsqualitäten in der Partnerakrobatik. *sportpädagogik* 25(1), 41-46.	Zeitschrift
	Busse, H.-J. (2000). *Artistik - Hohe Schule der Körperkunst*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.	Monografie
	Hierlemann, S., Moritz, E. & Müller, S. (2001) Akrobatik fürs Leben. Handlungskompetenzen erleben und erlernen. *Lernchancen* 4(23), 36-42.	Zeitschrift
	Keim, V. & Pattana, B. (2004). Akrobatik mit Jugendlichen. Bewegte Archtektur. *Mobile* 2004(2), 28-31.	Zeitschrift
	Kelber-Bretz, W. (2000). *Kinder machen Zirkus*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.	Monografie
	Kößler, C. (2001). Nichts für "Schlaffis". Körperspannung als Grundlage akrobatischer Figuren. In: *sportpädagogik* 25(1), 10-12.	Zeitschrift
	Kuhn, P. & Ganslmeier, K. (2003). *Bewegungskünste. Ein Handbuch für Schule, Studium und Verein.* Schorndorf: Hofmann Verlag.	Monografie
	Moritz, E. F. & Hierlemann, S. (2001). Akrobatik in der Teamentwicklung. In: *Erleben und Lernen* 9(1), 16-18.	Zeitschrift
	Oberschachtsiek, B. (2001). "Guckt mal unsere Pyramide an!" Kinder erfinden akrobatische Kunststücke. In: *sportpädagogik* 25(1), 14-17.	Zeitschrift
	Olbrich, J. (2001). Viele Wege führen nach Rom. Kreative Vermittlung der Partnerakrobatik. In: *sportpädagogik* 25(1), 18-21.	Zeitschrift
	Pietsch, S. (2004). Akrobatik für alle: Spielerische Einführung in die Partner- und Gruppenakrobatik. In: *Spiel & Sport* 4(3), 10-19.	Zeitschrift
	Pott-Klindworth, M. (2001). Gemeinsam die richtige Lage finden. Individuelle Wege zum Erlernen des Fliegers. In: *sportpädagogik* 25(1), 22-25.	Zeitschrift
	Probst, A (2002). Die ganze Welt steht Kopf. In: *Sportpraxis* 43(2), 38-39.	Zeitschrift
	Reichardt, M. (2001). Gemeinsam bewegen und miteinander reden. Wie entwickelt sich gemeinsames Bewegungsgefühl? In: *sportpädagogik* 25(1), 26-29.	Zeitschrift
	Schmidt-Sinns, J. (2000). "Akrobat schööön!". In: *Lernhilfen für den Sportunterricht* 49(4), 1-10.	Zeitschrift
	Schwarz, H-H. (2001). Nur nicht das Gleichgewicht verlieren! Partnerakrobatik als Unterrichtsvorhaben. In: *sportpädagogik* 25(1), 30-34.	Zeitschrift
	Trebels, A. H. (2001). Akrobatik vermitteln. In: *sportpädagogik* 25(1), 2-7.	Zeitschrift
	Vestweber, K. (2002). Akrobatik mit sozial-integrativem Schwerpunkt. In: *Sportpraxis* 43(5), 6-14.	Zeitschrift
	Voige, R. (2001). Vorhang auf! Ein spielerischer Weg zur Gruppenakrobatik. In: *sportpädagogik* 25(1), 8-9.	Zeitschrift
2005-2009	Ballreich, R. & Lang, T. (2007). Der pädagogische Wert der Zirkuskünste. In R. Ballreich, T. Lang & U. Grabowiecki (Hrsg.), *Zirkus Spielen: ein Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie* (S. 32-58). Stuttgart: Hirzel.	Sammelband-beitrag

	Bähr, I. (2008). Kunststück! Pädagogische Chancen der Bewegungskünste. *sportpädagogik* 32(4+5), 4-10.	Zeitschrift
	Bähr, I. (2008). Präsentationen behutsam initiieren und stärkend begleiten. *sportpädagogik* 32(4+5), 69-70.	Zeitschrift
	Bähr, I. (2008). Schulzirkus Seifenblase. *sportpädagogik* 32(4+5), 71-72.	Zeitschrift
	Christ, S. (2009). Akrobatik, Kooperation, Vertrauen und Verantwortung. In: *Sportpraxis* 50(7/8), 44-47.	Zeitschrift
	Göhner, U. (2008). Über die Schwierigkeiten, für die Schule das richtige Turnen zu finden. *sportunterricht* 57(3), 69-74.	Zeitschrift
	Krick, F. (2008). Le Parkour oder die Kunst der Fortbewegung. In: *sportpädagogik* 32(4+5), 44-53.	Zeitschrift
	Kuhn, P. (2007). Bewegungskünste. Zirkuskünste. In: R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Kompaktausgabe* (3., veränderte und korrigierte Auf.) (S. 324-258). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.	Sammelband-beitrag
	Landzettel, S. (2008). Akrobatische Pyramiden entwickeln. In: sportpädagogik 32(4+5), 28-35.	Zeitschrift
	Menze-Sonneck, A. (2009). Around the World - Eine akrobatische Weltreise. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 58(11), 1-6.	Zeitschrift
2010-2014	Andres, S. & Neumann, P. (2013). Akrobatik in der Grundschule. Vom Lernen und Üben bis zur Aufführung. *sportpädagogik* 37(5), 7-13.	Zeitschrift
	Blume, M. (2010). *Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen* (9. Auf.). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.	Monografie
	Blume, M. (2012). *Akrobatik. Technik – Training – Inszenierung* (6. Auf.). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.	Monografie
	Bundesamt für Sport BASPO (2011). Partnerakrobatik. In: *Mobilesport* 03/2011, 1-20.	Zeitschrift
	Eberherr, S. & Loeffl T. M. (2013). *Das große Limpert-Buch der Zirkuskünste und Akrobatik: ein umfassendes Praxisbuch für Schule und Verein.* Wiebelsheim: Limpert.	Monografie
	Gerecke, T. (2012). Hinauf ins dritte Stockwerk. In: *Sportpraxis* 53(3+4), 19-22.	Zeitschrift
	Höher, S. (2010). Bewegungskünste in der Oberstufe - Von der Vermittlung zur Gestaltung. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 59(10), 3-10.	Zeitschrift
	Kuhn, P. (2010). Bewegungskünste. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport: lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S.562-579). Balingen: Spitta-Verlag.	Sammelband-beitrag
	Lange, A. (2011). Hereinspaziert und Manege frei: Zirkusspiele und Akrobatik im Sportunterricht. In: *Sportpraxis* 52(1/2), 6-12.	Zeitschrift
	Tomberg, H. (2014). Voyage, Voyage! In: *sportpädagogik* 38(3+4), 32-38.	Zeitschrift
2015-2019	Bähr, I. (2017). Bewegung (an und mit Geräten) gestalten - Bewegungskünste. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik - Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.) (S. 202-217). Wiebelsheim: Limpert Verlag.	Sammelband-beitrag
	Bepperling, S. & Zweigert, M. (2018). Akrobatik. Gestaltung eines lebendigen Reiseführers. In: *Sportpraxis* 59(5+6), 26-29.	Zeitschrift

	Bundesamt für Sport BASPO (2016). Partnerakrobatik II. In: *Mobilesport* 03/2016, 1-21.	Zeitschrift
	Bundesamt für Sport BASPO (2017). Partnerakrobatik III. In: *Mobilesport* 03/2017, 1-22.	Zeitschrift
	Hummer, D. (2015). *Akrobatik. Turnen neu erleben durch Akrobatik im Bewegungs- und Sportunterricht*. Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.	Diplomarbeit
	Lütgeharm, R. (2016). Pyramiden bauen wie Ägypter - Teil 1. In: *Leichtathletiktraining* 16(9+10), 56-63.	Zeitschrift
	Lütgeharm, R. (2016). Pyramiden bauen wie Ägypter - Teil 2. In: *Leichtathletiktraining* 16(12), 11-15.	Zeitschrift
	Lütgeharm, R. (2017). *Trendsport zum sofort loslegen - Akrobatik und Jonglieren.* Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.	Monografie
	Marktscheffel, M. (2018). Partnerakrobatik. Vertrauensvollen Umgang erlernen. In: *Sportpraxis* 59(3+4), 54-58.	Zeitschrift
	Müller, U. & Baumberger, J. (2018). Bewegte Akrobatik. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 67(12), 561-566.	Zeitschrift
	Nuke, M. (2018). Partnerakrobatik: Kombination von Grundfiguren für Fortgeschrittene. In: *Sportpraxis* 59(1+2), 14-17.	Zeitschrift
	Schmidt-Sinns, J. (2016). *Alternatives Turnen in Schule und Verein. Bewegungskünste – Erlebnissport*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.	Monografie
	Spichtig, C. (2016). Partnerakrobatik. Mädchenförderung im Sport. https://www.mobilesport.ch/aktuell/maedchenfoerderung-im-sport-partnerakrobatik/	Zeitschrift
	Wendler, M. & Huster, E.-U. (Hrsg.). (2015). *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Grundlegungen zur Selbstwirksamkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.	Monografie

Kodierleitfaden der qualitativen Inhaltsanalyse

Kategorie	Definition	Kodier-regeln	Ankerbeispiele
1 Erziehung zum Sport	Textstellen zu Erziehung zum Sport in der Akrobatik	Im Zentrum stehen die Sach-erschließung bzw. Bewegungs-bildung	Akrobatik ist Sport. Man lernt, seinen Körper zu beherrschen und seine Gleichgewichtsfähigkeit zu schulen. Wichtige Eigenschaften wie Kraft, Beweglichkeit, Körperspannung oder die Orientierung im Raum werden auf eine spielerische Weise ausgebildet und im gemeinsamen Tun trainiert. (Blume, 2010, S. 10) Stehen bei der Akrobatik Kraft und Gleichgewicht im Vordergrund, besteht der besondere Reiz bei der Jonglage darin, schnell und feinmotorisch zu agieren. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 9) Unser erstes Beispiel für eine Übung aus der Partnerakrobatik, die sich für Schüler ab ungefähr dem 12. Lebensjahr eignet,

			ist die sogenannte „Galionsfigur“; das Stehen auf den Oberschenkeln des Partners. Diese ist wahrscheinlich die einfachste Übung, bei der sowohl von der Unter- als auch von der Oberperson in nennenswertem Umfang Balanceleistungen gefordert werden. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 37)
2 Erziehung durch Sport	Textstellen zu Erziehung durch Sport in der Akrobatik	Im Zentrum stehen die Entwicklungs-förderung bzw. Allgemein-bildung	Nach diesem Abstecher in die Grundlagen der Akrobatik wollen wir Partnerakrobatik als Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungskonzepts diskutieren. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39) Körpererfahrung stellt die Grundlage für die Entwicklung eines gesunden Ich- und Selbstwertgefühls dar. Nicht die Frage nach dem Lernen von Bewegungen, sondern die Frage nach dem Lernen durch Bewegung ist demnach Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen zu den Zirkuskünsten. (Ballreich & Lang, 2007, S. 34) Es geht bei den Bewegungskünsten also sowohl um eine „Erziehung zur Kunst“ als auch (und darin integriert) um eine „Selbsterziehung in der Kunst“, denn in der Struktur der Bewegungskünste ist bereits das Potenzial zur selbsttätigen Persönlichkeitsbildung eingeschlossen. (Bähr, 2008, S. 10)
2.1 Ziele von Erziehung durch Sport	Textstellen, in denen Ziele von Erziehung durch Sport in der Akrobatik beschrieben bzw. Zielsetzungen erläutert werden	z.B. mögliche päd. Ziele, Erläuterungen zu möglichen päd. Zielen	Im Bewegungskünsteunterricht gilt prinzipiell, dass sich die Kinder und Jugendlichen ihre Ziele selbst setzen. Die Zielstruktur ergibt sich also aus den jeweiligen individuellen Vorsätzen, die die Kinder in den Unterricht mitbringen, sowie den Fortschritten und Interessen, die sie im Unterricht entwickeln. (Kuhn, 2010, S. 575) Persönlichkeitsbezogenes Lernen wird vor allem aber über die Qualität der Lern- und Übungsprozesse initiiert. Die Struktur des Lerngegenstandes prägt dabei diese Qualität: Die Schwierigkeit, offene Formen und „Schönheit“ der Bewegungskünste fordern bzw. fördern individuelles Lernen, konzentriertes Üben sowie das Variieren und kreative Weiterentwickeln des Gelernten, und zwar notwendig unter beständiger Selbsttätigkeit und mindestens weitereichender Selbstbestimmung der Schüler/innen.

			Im Folgenden wollen wir einige wichtige pädagogische Perspektiven diskutieren, wie, mit welchen Zielsetzungen und mit welchem Nutzen Partnerakrobatik erlebt und erlernt werden kann. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 39)
2.1.1 Leistung	Textstellen, in denen das Leisten oder die Leistung sowie deren Verständnis oder Umgang angesprochen wird		Das Merkmal der Schwierigkeit der Bewegungskünste beinhaltet zunächst die Chance, eigenes Können realistisch einschätzen und mit den Grenzen des eigenen Könnens konstruktiv umgehen zu lernen. (Bähr, 2008, S. 6) Das mit dem Gekonnten einhergehende Erfolgserlebnis, der Stolz und die Anerkennung eigenen sowie die Bewunderung fremden Könnens sind Momente in der Praxis der Bewegungskünste, die als spontane Reaktion gerechtfertigt und auch im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung fruchtbar sein können. (Bähr, 2017, S. 210)
2.1.2 Soziales Miteinander	Textstellen, in denen das soziale Handeln, soziale lernen oder Sozialerziehung angesprochen werden		Gemeinsames Handeln ist das Grundprinzip der Akrobatik, auf dem alles aufbaut. (Blume, 2010, S. 14) Die Gallionsfigur eignet sich hervorragend, um den Schülern die Notwendigkeit einer gemeinsamen Ziel- und Wegabsprache zu verdeutlichen. (Hierlemann, Moritz & Müller, 2001, S. 37) Wenn es dabei gelingt, dass sich die Einzelnen mit der gemeinsamen Aufgabe identifizieren, dann entsteht ein intensiver Gemeinschaftsprozess, in dem wichtige soziale Erfahrungen gemacht werden. Weil es die gemeinsame Aufgabe erfordert, wachsen die Beteiligten über sich hinaus und entwickeln dabei neue Fähigkeiten. (Ballreich & Lang, 2007, S. 48)
2.1.3 Wagnis und Verantwortung	Textstellen, die das Wagen sowie die Verantwortung behandeln	Vertrauen zu sich selbst und zu anderen, Verlässlichkeit und Umgang mit Angst werden ebenso ein-geschlossen	Im Zusammenhang mit hervorgehobenem Bewegungserleben – insbesondere bezüglich der Angstlust, die mit den artistischen Disziplinen der Bewegungskünste einhergeht (bspw. Akrobatik, Rola-Bola, Slackline, Parkour, Rhönrad) – wird unter der Pädagogischen Perspektive „Wagen und Verantworten“ den Bewegungskünsten auch die Chance für einen konstruktiven Umgang mit dem Bedürfnis nach Spannung und Grenzerleben zugeschrieben. (Bähr, 2017, S. 205-206)

			Vertrauen in das Leben und in die eigenen Kräfte bildet sich nur, wenn die Abenteuer-Erlebnisse verbunden sind mit Verantwortungsgefühl, wie es z. B. in einer Pyramidengruppe entwickelt wird. (Ballreich & Lang, 2007, S. 47)
2.1.4 Wahrnehmungsfähigkeit, Bewegungserfahrung	Textstellen, in denen die Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahrung behandelt werden		Bewegungskünste ermöglichen ungewöhnliche Körper- und Bewegungserfahrungen, die (Angst-) Lust bereiten und, einmal erahnt, immer wieder erspürt, vertieft oder gesteigert werden wollen. (Bähr, 2008, S. 5) Diese Offenheit des Übungsprozesses ist auch Bedingung dafür, den Vollzug eine Bewegungskunst selbst als schön bzw. ansprechend empfinden zu können, auch jenseits seiner Wirkung auf Andere. Nur eine ungezwungene, in weiten Teilen selbstbestimmte Lernsituation eröffnet in diesem Sinne einen Raum zur selbstvergessenen Hingabe an die Sache, an den Prozess des Übens um des Bewegungserlebens im Üben will. Bewegungskünste-Unterricht darf dieses Bildungspotential nicht durch eine einseitige Produktbetonung des Gekonnten überlagern. (Bähr, 2017, S. 209)
2.1.5 Ausdruck, Gestaltung	Textstellen, die mit Bewegungsgestaltung und körperlichem Ausdruck assoziiert werden		Deutlich wird, dass die Bewegungskünste ein weites Spektrum an Bewegungs- und Gestaltungsformen bieten. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 8) Schließlich bietet die Offenheit der Form der Bewegungskünste mit Bezug auf die Pädagogische Perspektive „Sich körperlich auszudrücken, Bewegungen gestalten“ die Möglichkeit, sich bei der Präsentation von Kunststücken individuell darzustellen, also diejenigen Spielformen und Kunststücke herauszusuchen und zu entwickeln, mit denen man sich vor Anderen zeigen möchte. (Bähr, 2017, S. 206)
2.1.6 Gesundheit	Textstellen im Zusammenhang mit Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitsförderung	z.B. auch Körperhygiene	Bei akrobatischen Figuren, insbesondere beim Pyramidenbau, können körperliche Belastungen auftreten, die dem kindlichen bzw. jugendlichen Körper bei unsachgemäßer Ausführung möglicherweise auf Dauer schaden. Deshalb gilt es, bei der Vermittlung wichtige biomechanische Grundlagen zu beachten, die in einem gesonderten Kapitel dargestellt werden. (Blume, 2010, S. 11)

2.2 Methoden für Erziehung durch Sport	Textstellen, in denen didaktisch-methodischen Empfehlungen zu Erziehung durch Sport in der Akrobatik gegeben werden		Offene Unterrichtsmethoden, Schülerorientierung, und eine Auslegung der Rolle der Lehrkraft als Moderatorin der weitestgehend selbstverantwortlichen Lernprozesse der Schülerinnen werden zur Umsetzung des Themas Bewegungskünste in der Fachliteratur durchgängig angeraten; insbesondere werden die Projektmethode, das Kooperative Lernen sowie verschiedene Formen erfahrungs- bzw. problemorientierten Lernens empfohlen. (Bähr, 2017, S. 207)
2.2.1 Offene Unterrichts-methoden	Textstellen, die Hinweise zu einem offenen oder zunehmend geöffneten Unterricht enthalten		Bewegungskünste werden eigentlich nicht „unterrichtet“. Was man tut, gleicht eher der Arbeit in einer „Werkstatt“, in der alle von allen miteinander lernen. (Kuhn, 2010, S. 564-565) Es wäre ein Missverständnis, Bewegungskünste zwanghaft ausschließlich mit offenen Methoden unterrichten zu wollen. (Bähr, 2008, S. 10)
2.2.1.1 Schüler-orientierung/ zur Mitgestaltung anregen	Textstellen, in denen eine Orientierung an Schülerinnen und Schülern sowie deren Mitgestaltung gefordert/ empfohlen wird		Die Erziehung zur Mitgestaltung und Mitbestimmung fördert die Selbst-ständigkeit der Kinder. Die Kinder können und müssen jederzeit in den Lernprozess einbezogen werden. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 11) Wann immer es möglich ist, sollten die Schülerinnen bei der Auswahl des Rahmenthemas aktiv beteiligt werden. (Bähr, 2017, S. 213)
2.2.1.2 Selbst-erziehung: (Aufforderung) zur Selbst-tätigkeit/ Selbst-bestimmung	Textstellen, die von Selbst-erziehung, Selbsttätigkeit oder Selbst-bestimmung schreiben		Die zweite Idee bezieht sich auf die Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese ist gekennzeichnet durch Eigeninitiative, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit. (Kuhn, 2007, S. 329) Gleichzeitig geben die Handlungs-strukturen der Bewegungskünste den nötigen Raum für selbstverantwortliche Lernprozesse. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 10)
2.2.1.3 Lehrkraft als Vermittler/ Moderator/ Sicherheits-beauftragter	Textstellen, in denen die Lehrkraft als Vermittler, Moderator oder Sicherheits-beauftragter dargestellt wird		Zirkuspädagogen haben die Aufgabe, die Begeisterung für das Thema Zirkus zu wecken. Ist die Begeisterung erst einmal übergesprungen, dann kommt dem Zirkustrainer die Rolle des Prozess-begleiters zu. (Ballreich & Lang, 2007, S. 53) Eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft als Moderatorin der Lernprozesse ist also

			u.a. die des/r „Sicherheitsbeauftragten“. (Bähr, 2008, S. 8)
2.2.2 Präsentation	Textstellen, in denen über eine Präsentation des Gelernten geschrieben wird		Die Darbietung der Geschicklichkeiten vor Zuschauern ist ein fester Bestandteil der Bewegungskünste. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 10) Diese Auslegung der Bewegungskünste als zu Präsentierendes ist in einem weiten Verständnis von „Präsentation“ zu interpretieren. Auch das Vollziehen eines Kunststückes vor den Mitschüler/innen oder die „Halböffentlichkeit“ eines Schulhofes, eines Parks, eines Bahnhofsvorplatzes wird hier als Präsentationszusammenhang verstanden, der den Prozess des Übens und Vorzeigens einer Bewegungskunst entscheidend prägt. (Bähr, 2008, S. 5) Das bedeutet nicht, dass das Entwickeln von Fertigkeiten nicht auch den Willen zur künstlerischen Gestaltung einschließt. Doch muss diese nicht notwendig in eine Vorführung münden. (Kuhn, 2007, S. 329)
2.2.3 Reflexion	Textstellen, die eine Reflexion des Unterrichts-geschehens empfehlen		Nach der Explorationsphase schalten wir deshalb wieder eine Gesprächsphase ein, in der wir Probleme verbalisieren, Regeln für den Auf- und Abstieg festlegen und überlegen, wie wir während der Figur die Spannung halten können. (Kuhn, 2007, S. 351) Es wurden aus der Reflexion der Gruppenprozesse Konsequenzen für weitere Gruppenarbeiten gezogen, in dem z.B. die Regeln der Gruppenarbeit präzisiert wurden und Rollendefinitionen im Arbeitsaufträgen stärker eingegrenzt oder aber offener formuliert werden. (Bähr, 2017, S. 217)
2.2.4 Fächer-übergreifender Unterricht	Textstellen, die Möglichkeiten für fächer-übergreifenden Unterricht aufzeigen		In der Schule lässt sich in den Bewegungskünsten hervorragend fächerübergreifend arbeiten. In jedem Bereich gibt es Anknüpfungspunkte mit anderen Fächern. Im Zentrum stehen die musischen Fächer Kunst, Musik und Sport. Sie sind einander sehr ähnlich und lassen sich problemlos zusammenführen. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 12)
2.2.5 Allgemeine didaktisch-methodische Empfehlungen	Textstellen, die allgemeine didaktisch-methodische Empfehlungen wiedergeben, ohne dass sie in		Die Kinder und Jugendlichen sollen ganzheitlich angesprochen werden. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 11) Arbeit in der Bewegungskünstewerkstatt erfordert Geschlechtssensibilität und

	eine der anderen Kategorien passen (Restkategorie)		Koedukationskompetenz. (Kuhn, 2010, S. 566) Voraussetzungen für die Gestaltung einer entsprechenden Lernumgebung sind Aufgabenvielfalt, ausreichend Zeit und angstfreies Klima. (Eberherr & Loeffl, 2013, S. 11)

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst habe* und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Wien, März 2021