

GEGENWÄRTIGE KONZEPTE DER SPORTDIDAKTIK

Orientierungen in der Sportdidaktik sind immer in Zusammenhang mit der Orientierung in der allgemeinen Didaktik zu sehen. Die kritisch-konstruktive Didaktik nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein. Daraus folgt, dass sich das zentrale Anliegen des Bewegungs- und Sportunterrichts an der Bildungstheorie Klafkis und einer damit verbundenen stärkeren pädagogischen Ausrichtung zu orientieren hat (vgl. Horn, 2009a, S. 60).

Versucht man, die verschiedenen sportdidaktischen Überlegungen und daraus resultierenden Ansätze im Hinblick auf den Auftrag des Bewegungs- und Sportunterrichts zu ordnen, werden unterschiedliche fachdidaktische Konzepte sichtbar.

Ein fachdidaktisches Konzept ist nach Balz (1992, S. 13) „*ein systematischer gedanklicher Entwurf, der für die pädagogische Gestaltung des Schulsports bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden empfiehlt*“. In seinem „update“ der fachdidaktischen Konzepte im Jahr 2009, bei dem es ihm um die Darlegung und systematische Analyse der verschiedenen Orientierungen geht, beschreibt er dieses knapp als durchdachten, schriftlich ausformulierten „*Entwurf zur Gestaltung des Schulsports*“ (Balz, 2009, S. 25).

Fachdidaktische Konzepte antworten auf Fragen nach dem begründeten Auftrag des Schulsports, nach seinen leitenden Zielen, nach den zentralen Inhalten und nach den bevorzugten Vermittlungsformen (warum/wozu/was/wie). Insofern markieren Konzepte unterschiedliche Positionen zu Fragen einer pädagogischen Gestaltung des Schulsports (vgl. Balz, 2009, S. 25).

Gliederungs- und Übersichtsversuch

Es gibt eine Vielzahl an sportdidaktischen Ansätzen, aber wenig Übereinkommen über Ausrichtung und Benennung (vgl. Horn, 2009a, S. 69f.). Größing (vgl. 2007, S. 23ff.) beispielsweise verfasste im Jahr 2007 eine Übersicht von unterschiedlichen fachdidaktischen Konzeptionen. Seine Aufstellung beruht auf fünf verschiedenen Autoren, die jeweils vier bis fünf verschiedene Gruppen fachdidaktischer Konzeptionen benennen. Er geht nach dieser Übersicht auch auf sportpädagogische Positionen jüngerer Zeit von Ehni und Neumann ein und unterscheidet in der aus seiner Sicht vielfältigen, konzeptionellen Ausdifferenzierung der Fachdidaktik folgende aktuelle Konzepte der Sportdidaktik:

„- Sportartenkonzepte: z.B. SÖLL, HUMMEL, VOLKAMER

- Offener Sportunterricht: z.B. FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE, HILDEBRANDT/LAGING
- Sporterziehungskonzepte: z.B. FUNKE-WIENEKE, BIELEFELD
- Bewegungserziehungskonzepte: z.B. KRETSCHMER, ZIMMER, MOEGLING
- Bewegungskulturelles Konzept: z.B. GRÖSSING“ (ebenda, S. 22)

Balz (vgl. 2009, S. 25ff.) fasst die Vielfalt der Ansätze in drei fachdidaktische Konzepte zusammen: das konservative Konzept – Erziehung zum Sport, das alternative Konzept – Erziehung durch Sport und das intermediäre Konzept – Erziehung zum und durch Sport.

Kuhn (vgl. 2009, S. 114ff.) gibt einen Überblick über die derzeit diskutierten fachdidaktischen Konzepte und teilt wie folgt ein: die affirmative Position – Sportartenprogramm, die pädagogische Position – Körpererfahrung, Bewegungskultur und *Erziehender Sportunterricht*, die pragmatische Position – Handlungsfähigkeit, die humanistische Position – Gesundheit, Gemeinschaft, Naturbegegnung, die emanzipatorische Position.

Messmer (vgl. 2013, S. 14ff.) spricht von *Pädagogischen Lesearten* und führt folgende Konzeptionen samt Hauptvertreter an: Sportartenkonzept/SÖLL, Elemente des Schulsports/KURZ, Körpererfahrung/FUNKE-WIENECKE, Antididaktik/VOLKAMER;

Horn (vgl. 2009a, S. 72ff.) fasst einige der genannten sportdidaktischen Konzeptionen, welche die gegenwärtige Diskussion wesentlich bestimmen, in Grundzügen, ihren Akzentuierungen und ihren didaktischen Vorbehalten zusammen. Er bezieht sich dabei auf:

1. sportzentrierte Konzeptionen
2. erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte
3. das Spaßkonzept und
4. die mehrperspektivische Sportdidaktik.

Trotz dieser Vielzahl dominieren gegenwärtig Vertreter jener Konzepte, die auf Erziehung durch das Fach Sport setzen (vgl. Achtergarde, 2015, S. 24).

Horn (vgl. 2009a, S. 13) verortet seine Überlegungen zur Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts in der konstruktiv-kritischen Didaktik Klafkis und hebt die Frage nach den erzieherischen Ansprüchen des Schulsports und seinem Beitrag zu einer allgemeinen Bildung hervor (vgl. ebenda, S. 65). Im Folgenden wird daher versucht, eine nähere Darstellung der aktuellen Einteilung von Horn vorzunehmen.

1. Sportzentrierte Konzeptionen

Diese Position vertritt das traditionelle Lernen von Sportarten. Primäres Ziel ist die Anregung zum lebenslangen Sporttreiben. Im schulischen Vordergrund steht die begrenzte Aufgabe zur Ausbildung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenige ausgewählte klassische Individualsportarten und Sportspiele und damit die „*Einführung des Kindes in die vorgefundenen, sportbezogenen Muster*“ (Kuhn, 2009, S. 115) bestimmen den Kanon. Sportunterricht wird in möglichst effizienter und geschlossener Weise von der Lehrkraft geleitet. Als Vertreter und somit als Stütze für diese konservative Position wird in der obigen Auflistung oft Söll mit seinem Sportartenkonzept genannt (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 149; Grössing, 2007, S. 25ff.; Horn, 2009a, S. 73; Kuhn, 2009, S. 115f.).

Sportartenkonzept

Beim Sportartenkonzept reduziert sich die Orientierung des Sportunterrichts auf die Didaktik der Sportarten. Die Methodik des Sportunterrichts kommt somit der allgemeinen Methodik der einzelnen Sportarten gleich. Sportdidaktik ist nichts anderes als die Didaktik des Gerätturnens, der Spiele, der Leichtathletik, des Schwimmens und so weiter. Die Sachstrukturanalyse ist Kernpunkt der didaktisch-methodischen Vorüberlegungen bei der Planung des Sportunterrichts (vgl. Messmer, 2013, S. 16f.). Schüler/-innen erfahren Sport in den drei Grundverhaltensweisen sportlich-leistungssteigernd, sportlich-künstlerisch und sportlich-spielerisch (vgl. Grössing, 2007, S. 25f.). Die Vermittlungsmethoden werden in den Dienst einer effizienten Vermittlung der Sache gestellt: Vormachen-Nachmachen, Methodische Übungsreihe, Leistungsdifferenzierung. Objektive und erfassbare Formen der Leistung stehen im Vordergrund (vgl. Elflein, 2008, S. 67).

Die SPRINT-Studie (2003) in Deutschland belegt die immer noch große Bedeutung dieses Konzeptes. Die Frage nach der Zielsetzung „der Sportunterricht soll zu weiterem Sporttreiben motivieren“ erhielt 69% Zustimmung aller Lehrer/-innen (vgl. Deutscher Sportbund, Brettschneider, & Becker, 2006, S. 164). Achtergarde (vgl. 2015, S. 25) begründet den immer noch hohen Stellenwert dieses Konzepts einerseits dadurch, dass Lehrpersonen im Laufe der Zeit Sicherheit und Routine bei der Vermittlung wiederkehrender Sportarten gewinnen und andererseits durch Söll viele Bücher zur praktischen Umsetzung seines Konzepts vorhanden sind.

Kritische Aussagen zum Sportartenkonzept kommen von Elflein (2008, S. 67). Er hält fest, dass es zu einer „*unangemessenen Reduktion eines mehrdimensionalen sportunterrichtlichen*

Zielkonzeptes auf motorische Dimensionen“ kommt. Elflein (ebenda, S. 68) weiter: „... *selbst der Sportbegriff scheint in seiner Fixierung auf das Leistungs- und Wettkampfprinzip zu eng ausgelegt zu sein; Marginalisierung von Adressatenperspektiven; ausschließlich sachzentrierte, zielreduktionistische methodische Vermittlungsformen“*.

Demgegenüber sei der Definitionsversuch von Söll (2011, S. 38) festgehalten, Kriterien für die Auswahl von Schulsportinhalten festzulegen:

- „Eine Sportart ist dann als Schulsportart geeignet, wenn sie
- möglichst *vielseitige*, aber für jeden Schüler zumutbare *körperliche Anforderungen* stellt,
 - ein möglichst breites und differenziertes Spektrum an *Bewegungsmöglichkeiten* und *sportlichen Handlungsmöglichkeiten* bietet,
 - aber dennoch einen möglichst *leichten Zugang* für alle gewährleistet.“

Seine Ansicht widerspiegelt das Ansinnen von vielseitigen körperlichen Anforderungen, von vielfältigen, differenzierten Bewegungsmöglichkeiten und einem leichten Zugang. Weiters stützt sich Söll in seinen Ausführungen zu den didaktischen Zielbereichen des Schulsports neben der Ausbildung auf die Persönlichkeitsbildung und die Erziehung. Die Bedenken von Elflein können somit ins rechte Licht gerückt und somit relativiert werden.

Seine kritischen Überlegungen sprechen Gefahren eines einseitig orientierten Bewegungs- und Sportunterrichts an. Lehrpersonen können diese Aussagen zum Anlass nehmen, ihre persönliche Zielausrichtung zu beleuchten, zu reflektieren bzw. zu hinterfragen, um nicht Gefahr zu laufen, einer ausschließlich eng ausgelegten leitenden Zielvorstellung von Bewegungs- und Sportunterricht zu folgen.

Intensivierungskonzept

Einen ähnlichen Ansatz wie das Sportartenkonzept verfolgt das Intensivierungskonzept. Der schulische Sportunterricht wird als intensive, rationell organisierte Grundlagenausbildung mit dem Ziel der körperlichen Leistungsfähigkeit (vgl. Horn, 2009a, S. 75) sowohl in Bezug auf Sport wie auch in Bezug auf das Leben außerhalb der Schule (vgl. Kuhn, 2009, S. 115) verstanden. Körperliche Leistungsfähigkeit, sportliches Können, die Schulung von Kondition und Koordination stehen im Vordergrund (vgl. Horn, 2009a, S. 75). In den ursprünglichen Grundgedanken, den Körper als ein zu formendes Objekt aufzufassen, wurde ein sich entfaltendes Unterrichtskonzept eingearbeitet. Der funktionelle Zusammenhang zwischen einem unterrichtlichen Leitziel, einem Stoffkonzept, eines darauf abgestimmten Methodeninventars und (oftmals einstudierter) geordneter Aufstellungs- und Ordnungsformen wurde auf die Effektivität der Verbesserung der Leistungsfähigkeit ausgerichtet (vgl. Ruin, 2015, S. 115f.). Das Konzept, das Anfang der Siebzigerjahre seinen Ursprung hatte, verfolgte Schwimmen lernen und lehren

damals – nach einer bildungstheoretisch orientierten Phase der Theorie der Leibeserziehung – erstmals eine qualifikatorische Begründung für den Bewegungs- und Sportunterricht. Der Schulsport sollte für den Sport außerhalb der Schule qualifizieren (vgl. König, 2011, S. 61).

Könnenskonzept

Auch das Könnenskonzept ist dem Sportartenkonzept sehr ähnlich. Mit diesem Konzept soll eine angemessene Antwort auf die veränderten Lebensbedingungen, wie z.B. Bewegungsmangel, gegeben werden. Die *Sachkompetenz* steht im Mittelpunkt und wird von *Methoden-*, *Sozial-* und *Selbstkompetenz* flankiert (vgl. Horn, 2009a, S. 75). Das Könnenskonzept mit der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung bezieht sich enger auf die Leistungsfähigkeit im Sport (vgl. Kuhn, 2009, S. 115), steht somit zwischen dem Sportarten- und dem Intensivierungskonzept (vgl. Horn, 2009a, S. 75) und berücksichtigt auch mehr das erzieherische Moment (vgl. Grössing, 2007, S. 26).

2. Erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte

Hierzu ist eine Vielzahl von sportdidaktischen Ansätzen, wie z.B. dem problemorientierten, dem offenen, dem dialogischen Ansatz oder dem Körpererfahrungskonzept, zu zählen. Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass Lernende als aktive, selbstbestimmte Handelnde gesehen werden und somit im Mittelpunkt des Geschehens der Bewegungsbildung stehen (vgl. Horn, 2009a, S. 77). Über die Bewegung soll der Mensch sich im Dialog mit der Welt selbst erfahren und die persönlichen Handlungsspielräume erweitern (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 150). Schüler/-innen werden selbst zu Regisseuren der Unterrichtsführung und so zu Subjekten ihrer Erfahrungsprozesse (vgl. Balz, 1992, S. 17). Die *partizipative Unterrichtsmethode* wird durch Planungstransparenz, Beteiligung von Schüler/-innen an der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation und offenen Vermittlungsformen begründet (vgl. Elflein, 2008, S. 68). Unterricht läuft auf eine Öffnung hinaus, die um eine Verständigung in gemeinsamen Gesprächen ringt. Das Fach wird als Bewegung, Spiel und Sport ausgelegt, die Distanz zur vorherrschenden Sportkultur ist offensichtlich (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 150). Grundanliegen ist eine Sensibilisierung für komplexere, innere körperlich-leiblich-seelische Vorgänge beim Sporttreiben (vgl. Elflein, 2008, S. 70). Wahrnehmungsübungen und Erfahrungssituationen, Problemlöseaufgaben und Bewegungsarrangements rücken in das Zentrum der Überlegungen (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 150). Lehrpersonen planen Möglichkeiten, die jede Schülerin/jeden Schüler zu *seinem* Sich-Bewegen veranlassen. Insofern kommt dem Schulsport dabei die Aufgabe der Selbsterziehung zu (vgl. Horn, 2009a, S. 77).

Die Stärke der erfahrungsorientierten Bewegungskonzepte ist darin zu sehen, dass sie „*die subjektive Seite des Lernenden beim Bewegungslernen fokussieren*“ (ebenda, S. 79). Da Lernen und Bildung nur in individuellen und aktiven Aneignungsprozessen zu leisten ist, kann über ein Arbeitsbündnis mit den Schüler/-innen die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns erkannt und die eigene Auseinandersetzung mit der (Bewegungs-)Welt zu Recht thematisiert werden (vgl. ebenda, S. 79).

Konzept der Körpererfahrung

Für Funke-Wienecke bildet die Körpererfahrung zusammen mit den Themen „Spielen“ und „Bewegung“ die Grundpfeiler des Sportunterrichts. Das Konzept der Körpererfahrung differenziert vier Funktionen der Bewegung:

- Werkzeugfunktion: Räume und Dinge als etwas zum Springen, Laufen, Klettern etc. erkennen
- Beziehungsfunktion: Geben und Nehmen oder Angreifen und Ausweichen
- Symbolfunktion: Darstellen, Gestalten, (sich) Ausdrücken etc.
- Wahrnehmungsfunktion: Spannen-Entspannen, Spüren, Atmen etc.

Die Grenzen für die traditionellen didaktischen Strukturen von Ziel, Inhalt und Methode werden bewusst nicht eng gezogen und geöffnet. Der Inhalt Federball kann beispielsweise als geselliges Hin-und-Her-Spielen oder als Wettkampf thematisiert werden (vgl. Messmer, 2013, S. 20ff.). Inhaltlich geht es daher eben nicht um Sportarten-Standards wie Fertigkeiten oder Techniken, sondern um Erfahrungsformen und die eingangs gelisteten Funktionen. Die Vermittlungsmethoden sind offen gehalten und kommen durch Bewegungsarrangements, sprachliches Ausdrücken von Erlebtem oder z.B. durch behutsames Lenken der Aufmerksamkeit zum Ausdruck (vgl. Elflein, 2008, S. 70).

3. Spaßkonzept

Das Besondere dieser fundamentalen Position ist ihre Abwehrhaltung gegenüber pädagogischen Tendenzen im Schulsport. Sport ist schon in sich unmittelbar sinnvoll und bedarf keiner Verzweckung. Schüler/-innen sollen die Herausforderung erfahren, willkürlich geschaffene Bewegungsaufgaben mit vorwiegend körperlichen Mitteln zu lösen. Dieses elementare Verständnis von Sport bietet damit die Chance zur Sinn- und Identitätsfindung aus dem Erlebnis der Tat. Ein lustvolles Erleben sportlicher Aktivität wird durch das Bemühen gestärkt, sich von den Zwängen der Schule – wie Teilnahmepflicht, Lehrplanvorgaben, Zensurenerteilung – zu lösen und für eine partielle „*Entschulung und Entpädagogisierung*“

(Grössing, 2007, S. 23) zu sorgen. Die Festlegung auf bestimmte Inhalte entfällt (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 150f.). Lehrer/-innen sind im „*intrinsisch motivierten Lernprozess*“ (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 151) auf ihre Unterstützungsfunktion beschränkt. Da Spaßhaben sehr individuell geprägt ist, vieles bedeuten kann und mit ihm eine starke Beschränkung auf den Gegenwartsbezug einhergeht, bleibt der Begriff „Spaß“ unscharf. Man kann sicherlich davon ausgehen, dass das Spaßkonzept im Bewegungs- und Sportunterricht eine große Rolle spielt. Als Protagonist für die Forderung nach Spaß im Schulsport als didaktische Kategorie gilt Volkamer, da aus seiner Sicht Spaß als eine *unmittelbar* sinnvolle und befriedigende Tätigkeit erlebt werden soll (vgl. Horn, 2009a, S. 88f.). Bräutigam knüpfte Mitte der 1990er-Jahre an diesen Gedanken an und forderte, Spaß zur didaktischen Leitidee zu erheben. Die Stärke dieses sportdidaktischen Ansatzes ist darin zu sehen,

„dass es unbestritten notwendig ist, dass die Kinder gerne in den Bewegungs- und Sportunterricht kommen, dass Bewegung, Spiel, Sport in unbelastet-freudvoller Atmosphäre stattfinden und dass die Schüler durch Erfolgserlebnisse Belohnung für ihre Anstrengung erfahren und zu weiteren Anstrengungen motiviert werden“ (ebenda, S. 90).

Gegen Spaß als didaktische Kategorie gibt es nicht nur wegen der unscharfen Begrifflichkeit erhebliche Vorbehalte. Die Auffassung von Bildung als Erziehung zum und durch Sport lässt die Spaßorientierung als verkürzte pädagogische Ausrichtung erscheinen (vgl. ebenda, S. 88ff.). Größing (2007, S. 23) meint dazu: „*Ich sehe nun einmal im Schulsport oder besser in der schulischen Bewegungserziehung sowohl einen erzieherischen wie auch einen schulischen Tatbestand, die sich beide unlösbar mit der Pädagogik und der Institution Schule verbinden*“. Kuhn (2009, S. 113) hält entgegenend fest, dass mit dem kindlichen Spaß „*eine wahrhaft kindgemäße Ansatzstelle für die Gestaltung von Bewegungserziehung in der Schule*“ vorliegt. Er ist davon überzeugt, dass wegen der unscharfen Begrifflichkeiten lediglich Verständigungsprobleme vorliegen und Spaß das Kinderwort für Freude ist (vgl. ebenda, S. 113). Die Bewegungsfreude wiederum zählt zu den pädagogisch entscheidenden Themen. Daher hat das Spaßkonzept durch seine Nähe zu den pragmatisch-qualifikatorischen Strömungen zumindest indirekt Einfluss genommen (vgl. Prohl, 2012, S. 65; S. 86).

4. Die mehrperspektivische Sportdidaktik

Hier sind jene Konzepte gemeint, die bisweilen als *pragmatische Sportdidaktik* oder als *Konzepte der Handlungsfähigkeit* im Sport bezeichnet werden (vgl. Horn, 2009a, S. 81).

Mehrperspektivischer Sportunterricht soll thematisieren, inwiefern sportliches Handeln unterschiedlich Sinn machen kann, inwiefern Sportunterricht von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet werden kann (vgl. Neumann, 2013, S. 44ff.). Hier kommt dem durch perspektivisches Akzentuieren erzeugten Handlungsverständnis große Bedeutung zu (vgl. Balz, 2009, S. 29).

Bereits Ende der 1960er-Jahre hat der englische Sportpsychologe Kenyon individuelle Sinnzuschreibungen für den Sportunterricht unterschieden. In Anlehnung an diese unterschied Kurz (vgl. 2000, S. 72ff.) zunächst:

- Leistung (dergleichen Präsentation, Selbstdarstellung, Selbstbewährung, Aktivierung, Selbstbewusstsein, Selbstwert-Erleben, Kompetenz, Wettkampf)
- Wagnis (dergleichen Spannung, Dramatik, Risiko, Wettkampf, Spiel, Abenteuer)
- Miteinander (dergleichen Gemeinschaft, Kommunikation, Geselligkeit, Beisammensein)
- Gesundheit (dergleichen Fitness, Wohlbefinden, Ausgleich, Kompensation, Körperlichkeit)
- Eindruck (dergleichen Exploration, Sensation, Erlebnis, Bewegungssensationen, Naturerleben, Bewegungserfahrungen)
- Ausdruck (dergleichen Ästhetik, Gestaltung, Darstellung, Expression)

Man warf Kurz vor, mit seinen Perspektiven die pädagogische Dimension zu vernachlässigen. Kurz reagierte auf die vorgebrachte Kritik und formulierte sechs *pädagogische Perspektiven* (vgl. Horn, 2009a, S. 81ff.).

Diese sechs pädagogischen Perspektiven sollen den Doppelauftrag des Bewegungs- und Sportunterrichts (siehe nächstes Kapitel) konkretisieren:

- „- 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“ (Prohl, 2009, S. 41).

Die didaktische Umsetzung der pädagogischen Perspektiven soll durch einen mehrperspektivischen Unterricht sichergestellt werden. Durch unterschiedliche didaktische Thematisierungen sollen Schüler/-innen erfahren, wie sportliche Aktivitäten mit

unterschiedlichem Sinn belegt und mit anderen Augen gesehen werden können (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 154ff.; Prohl, 2009, S. 41).

Die Idee eines mehrperspektivischen Sportunterrichts griffen Ehni und Kurz Mitte der Siebzigerjahre auf. Kurz beschrieb in Richtung Sinnhaftigkeit und Ehni in die der Handlungsfähigkeit. Die Gedanken von Kurz hatten in den Lehrplänen Auswirkung für die Schulpraxis (vgl. Grössing, 2007, S. 29).

Heute fordern viele Lehrplanvorgaben die Unterrichtsform der Mehrperspektivität ein (vgl. Balz, 2009, S. 29). Einen Überblick über Hinweise zur Mehrperspektivität in den Lehrplänen Deutschlands listen Balz & Neumann (vgl. 2013, S. 161ff.) tabellarisch auf:

- verschiedene Sinnrichtungen des sportlichen Handelns zugänglich machen
- Erfahrungen von der Vielfalt sportlichen Sinns ermöglichen
- pädagogische Zielperspektiven wie Leistung verstehen, erfahren, einschätzen und wollen erschließen
- Realisierung des Doppelauftrages auf Grundlage der sechs pädagogischen Perspektiven
- die Entwicklung der sportlichen Handlungsfähigkeit als Ziel mehrperspektivischen Unterrichts
- Verwirklichung der Mehrperspektivität im fächerübergreifenden Unterricht

Das Wort *Handlungsfähigkeit* ersetzt den Begriff Bildung, da dieser zu mehrdeutig angesehen wird. Folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang der Sinnrichtungen des Sporttreibens und der Handlungsfähigkeit im Sport (vgl. Grössing, 2007, S. 29):



Erklärtes Ziel des mehrperspektivischen Sportunterrichts ist es, „*die Schüler durch das Kennen lernen ihrer Sports und ihrer Perspektive zum Handeln im Sport zu befähigen*“ (Horn, 2009a, S. 81). Somit ergibt sich für eine Didaktik von Bewegung und Sport das Postulat eines „*inhaltlichen und methodischen vielgestaltigen Unterrichts von Bewegung und Sport*“ (Horn, 2009a, S. 88). Mit vielgestaltig meint Horn (vgl. ebenda) nicht ein quantitatives Maximum, sondern ein Optimum, ganz im Sinne des von Größing genannten polaren Paares Fundament und Vielfalt.

Für den Unterricht aus Bewegung und Sport folgt daraus, dass sich dieser den vielfältigen Herausforderungen der Lebenswelt der Schüler/-innen stellen und ihnen individuelle Möglichkeiten für die Auseinandersetzung bieten muss. Die Handlungsfähigkeit im Sport wird in diesem Zusammenhang vom österreichischen Bundesministerium für Bildung als „*zentrales Anliegen des Faches*“ (BMB, 2017, S. o.S.) Bewegung und Sport hervorgehoben. „*Die moderne Bewegungserziehung geht davon aus, dass die Vielfalt der Bewegungskultur (von einfachen Tätigkeiten bis zur komplexen Sportwelt) den Schülerinnen und Schülern nahegebracht wird*“ (ebenda).

In einer längerfristigen Planung von Unterricht und in einem größeren Zusammenhang können Inhalte von Bewegungs- und Sportunterricht auch auf eine oder mehrere Perspektiven ausgerichtet werden. Diese Perspektiven können *akzentuiert*, *kontrastiert* oder *integriert* werden. Akzentuiert meint, dass Unterrichtsinhalte auf *einer* Perspektive (z.B. der des Leistens) erarbeitet werden. Das Stiften von Widersprüchen oder die Schaffung von Variation im Sinne der Akzentuierung schafft besondere Lernchancen. Bei der Integration von Perspektiven geht es darum, dass in einer einzelnen Unterrichtsstunde unterschiedliche Perspektiven gleichzeitig aufgegriffen und realisiert werden können (vgl. Horn, 2009a, S. 86f.).

Eine derartige Sicht von Mehrperspektivität verschränkt eine vielseitige Facherschließung mit einer umfassenden Entwicklungsförderung (vgl. Balz & Neumann, 2013, S. 156).

Das Anliegen der Mehrperspektivität als sportdidaktisches Prinzip ist wie das des erziehenden Unterrichts oder des Doppelauftrags keine alleinige Größe des Bewegungs- und Sportunterrichts. Es sollte Anliegen eines jeden Schulfaches sein (vgl. Geßmann, 2011, S. 106). In Bezug auf das Thema und die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wurde versucht, aktuelle, repräsentative didaktische Konzeptionen aufzuzeigen, um überprüfen zu können, inwieweit sie für die Vorbereitung von Bewegungs- und Sportunterricht bei den Proband/-innen berücksichtigt werden. Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass die genannten Hinweise zur Mehrperspektivität wie auch die Schlagwörter des Konzeptes der Handlungsfähigkeit als

Indikatoren bei der Analyse der Planungsunterlagen zur Unterrichtsvorbereitung dienen können.

Doppelauftrag von Bewegung und Sport

Zeitgemäßer Bewegungs- und Sportunterricht dient emanzipatorischen Zielsetzungen und unterstützt Lernende im selbstbestimmten Lernprozess. Dieses neuere Verständnis von schulischem Bewegungs- und Sportunterricht kommt u.a. durch den Begriff Unterrichtsvorhaben zum Ausdruck. Unterrichtsvorhaben sind „*lernstrategische Formen für eine wünschenswerte und erziehende und bildende Konzeption des Sportunterrichts*“ (Geßmann, 2011, S. 106) und damit didaktische Gebilde, die den wünschenswerten Ablaufprozess des Unterrichts im Sinne der Entwicklung eines autonomen Individuums einfordern (vgl. ebenda, S.103ff.). Die Definition von Geßmann bringt zum Ausdruck, dass die Konzeption eines zeitgemäßen Sportunterrichts erziehend ausgerichtet sein muss. Die Grundidee zu einem *erziehenden Sportunterricht* legte schon Balz im Jahr 1992. Kennzeichnend ist der *Doppelauftrag* an das Fach Bewegung und Sport. Dies bedeutet, dass einerseits Schüler/-innen über die Vielfalt der historisch gewachsenen sportiven Kultur aufzuklären sind und diese unter entsprechender Akzentuierung auch erleben können. Andererseits hat der Bewegungs- und Sportunterricht seinen Beitrag zum übergeordneten Erziehungsauftrag zu leisten, indem geprüft wird, welche pädagogischen Perspektiven im Unterricht mit dem Ziel der Entwicklungsförderung verknüpft werden können (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 9f.).

Das übergeordnete Erziehungsziel des Sportunterrichts spiegelt die Erwartung wider, über die Bewegungsbildung (Erziehung *zum* Sport) hinaus zur Allgemeinbildung (Erziehung *durch* Sport) beizutragen.

Erziehung zum Sport meint die Entwicklung und Förderung

- von motorischen Grundtätigkeiten wie rollen, springen, laufen usw.
- der koordinativen Fähigkeiten wie Differenzierungs-, Rhythmisierungs-, Reaktions-, Orientierungs- und Gleichgewichtsfähigkeit
- der konditionellen Fähigkeiten Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit

- von speziellen sportmotorischen Fertigkeiten wie Hüftaufschwung, Kraulschwimmen, Fosbury-Flop usw.¹

(vgl. Horn, 2009a, S. 66).

„Erziehung **durch** Sport meint all jene Erfahrungen durch Bewegung, Spiel und Sport, die einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben, zur Persönlichkeitsbildung und zur Werteerziehung der Heranwachsenden leisten“ (ebenda, S. 66f.).

Es ist zu beachten, dass die beiden Elemente des Doppelauftrages nicht als getrennte Unterrichtsthemen verstanden werden dürfen, sondern vielmehr im ganzheitlichen Sinn einander ergänzen (vgl. Prohl, 2012, S. 76).



Abbildung: Elemente des Doppelauftrages im Kontext des *Erziehenden Sportunterrichts* (aus Prohl, 2012, S. 77)

¹ Nähere Erläuterungen zu den vier genannten Punkten sind unter den Komponenten der sportlichen Leistungsfähigkeit z.B. bei Weineck (vgl. 2010, S. 39ff.) nachzulesen.

Wie in der Abbildung ersichtlich, kann Bewegungs- und Sportunterricht somit gleichzeitig zur Bewegungsbildung und zur Allgemeinbildung beitragen. Der Bezug zum allgemeinen Bildungsverständnis nach Klafki wird offensichtlich: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sollen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/-innen beitragen. Konkret bedeutet dies für den (Bewegungs- und Sport-)Unterricht, dass Schüler/-innen in die Planung des Unterrichts miteinzubeziehen und Inhalte an den Bedürfnissen der Schüler/-innen auszurichten sind. Bewegungsbildung ist so zu gestalten, dass die Sinnrichtung der Sache/der Tätigkeiten von den Schüler/-innen gefunden und erkannt werden kann.

Der *Erziehende Sportunterricht* hat durch die eingeforderte Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen einen sehr hohen pädagogischen Anspruch, der sich auf das ganze Schulleben bezieht (vgl. Achtergarde, 2015, S. 28f.).

Für Gissel/Flemming stellt der Ansatz des *Erziehenden Sportunterrichts* den zentralen Bezugspunkt ihres Planungsschemas dar. Da *Erziehender Sportunterricht* mit kognitiven und emotionalen Elementen ganzheitlich zu verstehen ist und in eine personenbezogene Erziehung und in eine sachbezogene Ausbildung gegliedert werden kann, verstehen Gissel/Flemming (vgl. 2004, S. 356) *Bewegungskompetenz* als Bildungsdimension im Sinne Klafkis. Aus diesen Gründen wird im Folgenden der bildungstheoretische Ansatz weitergeführt, um den Mehrwert der pädagogischen Profilierung in einem *Erziehenden Sportunterricht* didaktisch umzusetzen. Dieser Mehrwert liegt zum einen im erzieherischen Doppelauftrag (bildungstheoretische Zielebene), zum anderen in den lehrplanrelevanten Bewegungsfeldern (Inhaltsebene). Darüber hinaus können die pädagogischen Perspektiven zur Orientierung für verschiedene Inszenierungsformen des Bewegungs- und Sportunterrichts dienen (vgl. Kittsteiner, 2014, S. 28; Prohl, 2012, S. 89f.).