

**„Etwas wagen und verantworten“ – Eine pädagogische Perspektive
im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen
und sportunterrichtlicher Praxis**

Deutsche Sporthochschule Köln
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Sportwissenschaft

genehmigte Dissertation

vorgelegt von
Anette Böttcher
geboren am 04.04.1984 in Essen

Köln 2017

Vorsitzender des Promotionsausschusses: Univ.-Prof. Dr. med. Wilhelm Bloch

Erster Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Günter Stibbe

Zweiter Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Eckart Balz

Datum der Disputation: 02.03.2017

Eidesstattliche Erklärung

Versicherung gem. § 7 Abs. 2 Nr. 4

Hierdurch versichere ich: Ich habe diese Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen und technischen Hilfen angefertigt; sie hat noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen. Wörtlich übernommene Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht worden.

.....

Anette Böttcher

Erklärung gem. § 7 Abs. 2 Nr. 5

Hierdurch erkläre ich, dass ich die ‚Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis‘ der Deutschen Sporthochschule Köln in der aktuellen Fassung eingehalten habe.

.....

Anette Böttcher

Inhalt

1	Einleitung und Problemstellung	8
1.1	Rahmenmodell	9
1.2	Vorgehensweise	11
2	Grundlagen der Wagniserziehung	13
2.1	Gesellschaftstheoretische Annahmen	13
2.1.1	Gesellschaftlicher Wandel (Beck, Schulze)	14
2.1.2	Rezeption in der Sportsoziologie (Becker, Bette)	16
2.1.3	Anknüpfungspunkte für die Wagniserziehung	20
2.2	(Sport-)Psychologische Erklärungsansätze für das Aufsuchen von Abenteuern und Wagnissen im Sport	22
2.2.1	Sensation Seeking (Zuckerman)	23
2.2.2	Angstlust-Theorie (Balint)	24
2.2.3	Flow-Theorie (Csikszentmihalyi)	24
2.2.4	Anreiztrias (Rheinberg)	26
2.2.5	Weitere Erklärungsansätze zum Risikosport (Aufmuth, Apter, Allmer, Opaschowski, Beier)	27
2.2.6	Anknüpfungspunkte für die Wagniserziehung	29
2.3	Bedeutung und Konzepte der Wagniserziehung in der (sport-)pädagogischen Diskussion	31
2.3.1	Das Grundkonzept: Erlebnistherapie und Outward Bound (Hahn)	31
2.3.2	Abenteurer, Wagnis, Risiko (Schleske)	33
2.3.3	Spannung, Spiel, Abenteurer, Risiko, Wettkampf (Kurz)	34
2.3.4	Wagniserziehung (Neumann)	35
2.3.5	Die Sinnsuche im Wagnis (Warwitz)	39
2.3.6	Wagnis, Risiko und Sicherheit im Schulsport (Hübner, Pfitzner)	41
2.3.7	Anknüpfungspunkte für die Wagniserziehung	42
2.4	Bedeutung und Konzepte der Wagniserziehung in der curricularen Diskussion ..	43
2.4.1	Wagnis als Sinnggebung	43
2.4.2	Wagnis als pädagogische Perspektive	44
2.4.3	Wagnis in aktuellen Lehrplänen der Sekundarstufe I	46
2.4.4	Zusammenfassung	53
2.5	Zwischenbilanz	54
2.5.1	Erlebnis, Risiko, Abenteuer, Wagnis – ein Ordnungsversuch	54
2.5.2	Kritik an der Wagniserziehung	56

3	Empirische Studien zur Erlebnispädagogik und der Wagniserziehung	61
3.1	Erlebnispädagogik	61
3.1.1	Erlebnispädagogik in der Schule	61
3.1.2	Erlebnispädagogik im Sportunterricht	64
3.2	Pädagogische Perspektivierung des Sportunterrichts	72
3.2.1	Umsetzung der pädagogischen Perspektiven	72
3.2.2	Wagniserziehung	74
3.3	Zusammenfassung	80
4	Forschungsfragen und Methoden der empirischen Untersuchung	81
4.1	Forschungsfragen	81
4.2	Vorstudie	82
4.3	Differenzanalytischer Ansatz	83
4.4	Interviewstudie	85
4.4.1	Stichprobe	85
4.4.2	Genese des Interviewleitfadens	89
4.4.3	Auswertung	90
4.5	Analyse der schulinternen Lehrpläne	93
4.5.1	Stichprobe	93
4.5.2	Auswertungsmethode	93
4.6	Methodenkritik	94
5	Ergebnisse und Diskussion	97
5.1	Interviewstudie	97
5.1.1	Allgemeines Sportunterrichtsverständnis der Befragten	97
5.1.2	Etwas wagen und verantworten	107
5.1.2.1	Ziele der Wagniserziehung	108
5.1.2.1.1	Sport- und bewegungsbezogene Ziele	110
5.1.2.1.2	Pädagogisch-soziale Ziele	113
5.1.2.1.3	Zusammenfassung	116
5.1.2.2	Inhalte	117
5.1.2.2.1	Inhalte in der Sekundarstufe I	118
5.1.2.2.2	Inhalte im außerunterrichtlichen Sport	125
5.1.2.3	Exkurs: Inhalte in der gymnasialen Oberstufe	127
5.1.2.3	Unterrichtliche Inszenierungen	128
5.1.2.3.1	Merkmale der Wagniserziehung	128
5.1.2.3.2	Reflexion	140
5.1.2.3.3	Leistungsbewertung	143
5.1.2.3.4	Exkurs: Umgang mit Geschlechterunterschieden	147
5.1.2.3.5	Zusammenfassung	148
5.1.2.4	Einschätzung der Wagniserziehung aus Lehrersicht – ergänzende Aspekte	149

	5.1.2.4.1 Stellenwert der Wagnisperspektive im Unterricht	150
	5.1.2.4.2 Schattenseiten der Wagniserziehung	153
	5.1.2.4.3 Organisatorische Ebene	156
	5.1.2.4.4 Zusammenfassung	162
	5.1.2.5 Exemplarische Fallbeschreibungen	162
5.2	Analyse der schulinternen Lehrpläne	169
5.2.1	Interviewaussagen zu schulinternen Lehrplänen	176
5.2.2	Zusammenfassung	177
6	Resümee	179
6.1	Fokussierung	179
6.2	Ausblick	183
	Literatur	185
	Anhang	200
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	200
	Abkürzungsverzeichnis	202
	Interviewleitfaden	203
	Kurzfragebogen zum Interview	205
	Transkriptionsregeln	206
	Lebenslauf	207
	Abstract (deutsch/englisch)	210

1 Einleitung und Problemstellung

Ein Blick in den Unterrichtsalltag: Schwimmunterricht, 5. Klasse. Ein Schüler steht auf dem 3-Meter-Brett, zögert, der Rest der Klasse ist bereits gesprungen und wartet – mehr oder weniger geduldig – unten am Beckenrand. Schließlich dreht sich der Schüler um und klettert wieder hinunter... Kann diese Situation einen pädagogischen Wert haben? Und für wen? Hat dieser Schüler versagt oder hat er es richtig gemacht, indem er den Mut hatte, nein zu sagen zu einer sportlichen Aufgabe, der er sich selbst nicht gewachsen fühlte? Was ist mit der Sportlehrkraft? Wie hat sie den Sprung vom 3-Meter-Brett angeleitet? Was war ihr ursprüngliches Ziel und wie geht sie mit dem Ergebnis der Stunde um?

Wagnisse wie dieses sind in vielen Bereichen des Sports zu finden und scheinen gerade für Kinder und Jugendliche einen hohen Aufforderungscharakter zu besitzen. Es sind (körperliche) Erfahrungen, deren Ausgang ungewiss und von den eigenen Fähigkeiten abhängig ist. Ob eine Situation als Wagnis empfunden wird, hängt vor allem vom individuellen subjektiven Erleben ab. Damit tangieren Wagnissituationen vielfältige identitätsbezogene Entwicklungsprozesse. Jugendliche Entwicklungsaufgaben wie Rollenübernahme, Selbstverantwortung, Erfahrungen mit der eigenen Identität sowie die Kontrolle über herausfordernde und unsichere Situationen, aber auch die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz finden sich in (sportlichen) Wagnissituationen wieder (vgl. u.a. Neumann & Katzer, 2011; Neumann, 1999; 2003a; 2003b; Kurz, 2000).

Wagnissituationen sind also auf der einen Seite sehr reizvoll, auf der anderen Seite könnten sie zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Sportliche Wagnissituation alleine sind aber – unabhängig davon, ob das Wagnis eingegangen wird oder nicht – noch keine Garantie für eine (positive) Persönlichkeitsentwicklung. Eine sportliche Wagnissituation muss also nicht nur inszeniert, sondern auch begleitet und aufgearbeitet werden, um mehr als nur Spaß oder Frust hervorzurufen. Hier kommt der Lehrkraft eine entscheidende Bedeutung zu.

Seit der Lehrplanreform Ende der 1990er-Jahre ist mit dem Konzept des erziehenden Sportunterrichts auch die pädagogische Perspektive¹ „Etwas wagen und verantworten“ in den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen verankert (vgl. MSW NRW, 1999b; 2001b) und hat in der Folge auch in vielen weiteren Bundesländern im Sportunterricht Einzug gehalten (vgl. u.a. Prohl & Krick, 2006, S. 21). Die pädagogische Perspektive zielt im Wesentlichen darauf ab, die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erweitern, Vertrauen – sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe als auch zwischen Schülern und Lehrkräften – aufzubauen, Entscheidungen aufgrund einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung zu treffen sowie die Grenzen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kennenzulernen und zu erweitern (vgl. u.a. MSW NRW, 2001b; Neumann, 1999; Kurz, 2000). Im Rahmen des Sportunterrichts finden sich Wagnisse insbesondere beim Turnen, Balancieren, Klettern, in der Akrobatik, beim Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen sowie beim Gleiten, Fahren und Rollen (vgl. u.a. MSW NRW, 2001b).

Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Wagnisperspektive bei der Planung und Durchführung von Sportunterricht eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Schmoll, 2005), obwohl die sechs

¹ Als Eigenwort müsste „Pädagogische Perspektive“ groß geschrieben werden, ansonsten klein. In dieser Arbeit wird, um typographische Verwirrung zu vermeiden, einheitlich die Schreibweise „pädagogische Perspektive“ gewählt.

pädagogischen Perspektiven laut NRW-Konzept gleichwertig unterrichtet werden sollen (MSW NRW, 2001b). Daher stellt sich die Frage, aus welchen Gründen diese Perspektive im Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt und wie die Perspektive letztendlich in der Praxis umgesetzt wird. Bei der Umsetzung der Wagnisperspektive kommt es zu einer Reihe von Herausforderungen, die von den Sportlehrkräften bewältigt werden müssen. Wann eine sportliche Handlung zu einem sportlichen Wagnis wird, hängt – wie bereits erwähnt – von der subjektiven Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ab. Wenn ein Wagnis aber individuell unterschiedlich ist, bleibt zu klären, wie Wagniserziehung dann als (leitende) Perspektive in der Schule thematisiert, umgesetzt und bewertet werden kann. In diesem Zusammenhang stellt auch die Ambivalenz sportlicher Wagnissituationen eine besondere Herausforderung für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer dar.

In Anlehnung an den differenzanalytischen Ansatz von Balz und Neumann (2005) (vgl. ausführlich dazu Kap. 4.1) setzt sich die vorliegende Studie mit gesellschaftstheoretischen, (sport-)psychologischen, (sport-)pädagogischen und curricularen Ansprüchen der Wagniserziehung (Kap. 2) auseinander. Die abgeleiteten Ansprüche werden den Aussagen von Sportlehrkräften – die mittels qualitativer Interviews erfasst wurden – zum Verständnis und zur Umsetzung der Wagnisperspektive gegenüber gestellt (Kap. 5). Dazu sollen vor allem folgende Fragen geklärt werden: Wie interpretieren Lehrerinnen und Lehrer die Wagnisperspektive? Welche Ziele verfolgen sie? Welche Schwerpunkte setzen sie in ihrem Unterricht? Wie gehen sie mit Schwierigkeiten um?

Die Untersuchung ist im Kontext von Schule angesiedelt, weshalb es notwendig ist, die verschiedenen Akteure, die Einfluss auf die Umsetzung und Interpretation von Konzepten und Vorgaben nehmen, in die Überlegungen einzubinden. Um dem gerecht zu werden, dient Fends Modell der „Rekontextualisierung“ (Kap. 1.1) als theoretischer Rahmen für diese Arbeit. Im Anschluss wird der Aufbau der Arbeit vorgestellt und begründet (Kap. 1.2).

1.1 Rahmenmodell

Die vorliegende Studie geht der Frage nach Differenzen zwischen Ansprüchen und der Umsetzung der Wagnisperspektive im Sportunterricht nach. Dabei liefert das Modell von Fend (2008) zur Erläuterung der Ebenen des Bildungssystems den theoretischen Rahmen. Das Rahmenmodell verdeutlicht, warum es zu Differenzen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit kommen kann. Der Lehrplan wird auf der Makroebene des Bildungssystems entworfen. Die Schule selbst mit ihrer Schulkultur, mit Fachschaften, Schulleitung, Kollegium und Schulentwicklungsprozessen bildet die Mesoebene, die Lehrer mit Unterrichtsplanung und -durchführung sowie die Schüler mit ihrem faktischen Nutzungsverhalten bilden die Mikroebene ab. Die Lehrpläne sind vorgeschrieben, somit ist das Handeln im Bildungswesen als Auftragshandeln zu verstehen (ebd., S. 17). Fend geht in seinem Modell weiter davon aus, dass Vorgaben – wie beispielsweise der Lehrplan – auf jeder Ebene des Bildungssystems, auf der sie genutzt werden, dem jeweiligen Kontext angepasst – sprich rekontextualisiert – werden. Die Akteure auf den einzelnen Ebenen haben also immer einen aktiven Gestaltungsanteil, bei dem sie sich sowohl an den Rahmenvorgaben der übergeordneten Ebene als auch an den spezifischen Handlungsbedingungen der untergeordneten Ebene orientieren (ebd., S. 26). Dabei agieren die jeweiligen Akteure nicht als „Marionetten“, sondern als selbstständig denkende und handelnde Individuen, die versuchen, durch eine eigene Kosten-Nutzen-Abwägung und auf Grundlage ihrer biographischen Prägungen und individuellen Vorlieben, ihre Interessen zu optimie-

ren, wodurch es zu „bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ kommen kann (ebd., S. 27)².

Auch Altrichter (2011) geht davon aus, dass eine unmittelbare Steuerung des Unterrichts durch Lehrpläne nicht möglich ist, da es sich nicht um einen gradlinigen „Top-Down-Durchgriff“ (ebd., S. 123), sondern viel mehr um einen Prozess handelt, bei dem die Akteure auf den einzelnen Ebenen nicht „bruchlos und voll“ (ebd.) die Erwartungen der höheren Ebenen erfüllen: (1) Auf der einen Seite tun sie Dinge, die nicht von ihnen erwartet werden, auf der anderen Seite tun sie Dinge nicht, obwohl diese eigentlich von ihnen erwartet werden. Weiter nehmen die Akteure (2) ihre Rolle und die Rollen der Akteure der anderen Ebenen unterschiedlich wahr (ebd.). Altrichter weist (3) auch darauf hin, dass auf den einzelnen Ebenen die gleichen Probleme ggf. eine unterschiedliche Gewichtung erhalten (ebd., S. 123 f.). Eine fehlende ebenenübergreifende Koordination bzw. Kommunikation (4) hemmt ebenfalls die Steuerung (ebd., S. 124 ff.).

Stibbe und Aschebrock (2007) betonen in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann und Tebrügge (1999), dass staatliche Lehrplandokumente nur begrenzt Einfluss auf die tatsächliche Unterrichtsgestaltung und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler nehmen können (vgl. dazu Abb. 1). Der staatliche Lehrplan (1) als oberste Instanz kann über mehrere Ebenen umgestaltet werden (Stibbe & Aschebrock, 2007). Im offiziellen Lehrplan werden gesellschaftspolitische Niederschläge, bildungspolitische Kompromisse und gesellschaftliche Ziele von Bildung und Erziehung dokumentiert. Im schuleigenen Lehrplan (2) – als erste Umsetzungsstufe auf der Mesoebene des Bildungssystems – wird der staatliche Lehrplan an die jeweiligen Gegebenheiten der Schule angepasst. Hier treffen die theoretischen Vorstellungen des offiziellen Lehrplans auf Fachtraditionen und den Fachhabitus der Lehrkräfte einer Einzelschule (Vollstädt et al., 1999, S. 15 ff.). Der institutionelle Lehrplan begegnet – auf der Ebene der individuellen Lehrkraft – persönlichen Theorien, biographischen Einflüssen und individuellen Interpretationen der jeweiligen Lehrperson und wird so zum individuellen Lehrplan „rekontextualisiert“. Auf der Mikroebene des Unterrichts wird in der konkreten Unterrichtssituation der tatsächliche Lehrplan umgesetzt, der eng mit dem individuellen Lehrplan (3) verwoben ist, aber durchaus im realen Lehren und Lernen von diesem abweichen kann. Was bei den Schülerinnen und Schülern als individuelles Lernergebnis ankommt – in diesem Modell der realisierte Lehrplan – hängt allerdings noch von vielen weiteren Faktoren ab (ebd.)³.

² In dieser Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit weitgehend auf die Verwendung des Konjunktivs bei indirekter Rede verzichtet.

³ vgl. dazu auch das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2007, S. 41 ff.)

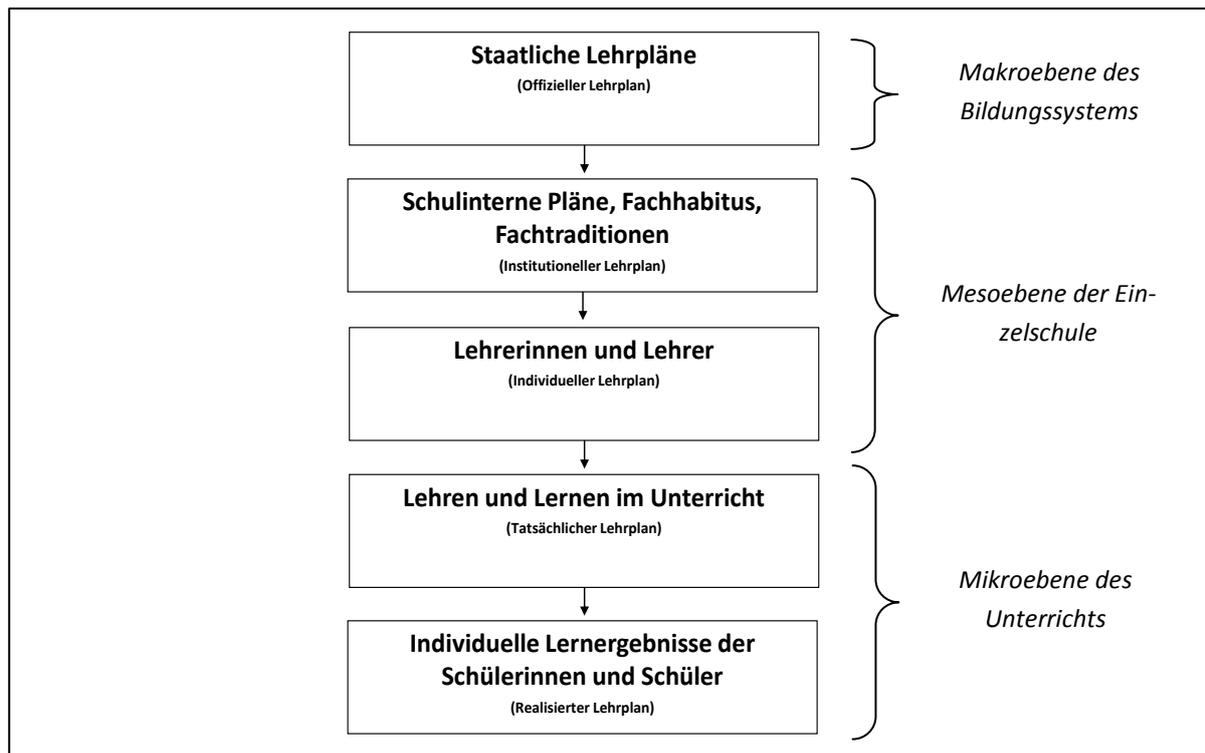


Abb. 1: Konkretisierungsformen des Lehrplans (nach Stibbe & Aschebrock, 2007, S.133, modifiziert nach Vollstädt et al., 1999, S. 15)

Seit Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne als Folge des PISA-Schocks legen diese nur noch zentrale Rahmenvorgaben mit Angaben über Kompetenzen und Bildungsstandards fest. Die inhaltliche Ausgestaltung liegt bei den Einzelschulen (vgl. u.a. Stibbe, 2011a, S. 197). Durch diese Outputorientierung haben die Akteure auf der Mesoebene mehr Gestaltungsfreiraum als früher. Auch in den aktuellen kompetenzorientierten Sportlehrplänen finden sich keine didaktisch-methodischen Hinweise mehr, weshalb die Notwendigkeit besteht, Methoden-Innovationen über andere Kanäle (wie Fortbildungen, Literatur, kollegialer Austausch, eigene Kreativität, usw.) zu beziehen. Dies geschieht hauptsächlich auf der Ebene des einzelnen Lehrers (individueller Lehrplan) und im Idealfall auch auf der Ebene des schulinternen Lehrplans (institutioneller Lehrplan). Vollstädt et al. bezeichnen es als den „indirekten Weg“ (ebd., 1999, S. 28), wenn Materialien (wie z.B. Schulbücher), Konzepte und Vorstellungen den individuellen Lehrplan beeinflussen. Diese werden zwar auch durch den Lehrplan gesteuert, bilden aber einen Zwischenschritt. Die Rahmenvorgaben lassen große Handlungsspielräume für die Einzelschule und für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zu und sind damit abhängig von einer gelingenden Rekontextualisierung auf allen Ebenen (ebd.).

1.2 Vorgehensweise

Basierend auf den Annahmen dieses Rahmenmodells zur Rekontextualisierung von Lehrplänen ist davon auszugehen, dass es auch in Bezug auf die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ Differenzen auf den unterschiedlichen Ebenen gibt. Ziel und Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist es daher herauszufinden, ob bzw. wie die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ von Sportlehrkräften akzeptiert, interpretiert und umgesetzt wird; es soll entsprechend nach Differenzen zwischen Makroebene des Bildungssystems und Mesoebene der

Einzel­schule geschaut werden. Als Mittler zwischen curricularen Ansprüchen und den Lerner­gebnissen der Schülerinnen und Schüler stehen die Sportlehrkräfte im Fokus der Untersuchung. Die Ausdifferenzierung der Forschungsfragen ist in Kap. 4.1 zu finden.

Zunächst werden die curricularen Ansprüche der Wagnisperspektive, entsprechende Vorarbeiten und theoretische Grundlagen der Wagniserziehung (Kap. 2) analysiert sowie der Forschungsstand dargestellt (Kap. 3). Im Rahmen der empirischen Untersuchung werden qualitative Interviews mit Sportlehrkräften geführt sowie schulinterne Lehrpläne an den jeweiligen Schulen betrachtet. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf die Sekundarstufe I an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und die Umsetzung auf der Mesoebene der Einzel­schule (vgl. dazu ausführlich Kap. 4). Weiterhin werden Ergebnisse und Auswertung der Studie dargestellt (vgl. dazu Kap. 5) und ein Rückbezug zu dem hier dargelegten Erkenntnisinteresse hergestellt (Kap. 6).

2 Grundlagen der Wagniserziehung

Ziel dieses Grundlagenkapitels ist es, gesellschaftstheoretische, (sport-)psychologische, (sport-)pädagogische und curriculare Ansprüche der Wagniserziehung darzustellen, um so die für die Fragestellung relevanten Hintergründe aufzuzeigen und die Anspruchsebene der Wagniserziehung zu erfassen. Dazu werden zunächst eine gesellschaftstheoretische Einordnung vorgenommen und aktuelle – für die Interpretation der Wagniserziehung relevante – gesellschaftstheoretische Annahmen umrissen (Kap. 2.1). Wie bereits in Kapitel 1 angeklungen ist, scheinen sportliche Wagnisse einen hohen Aufforderungscharakter zu besitzen; dieses Phänomen soll mithilfe der hier dargestellten (sport-)psychologischen Erklärungsansätze näher ergründet werden (Kap. 2.2). In Kapitel 2.3 geht es um die Bedeutung und Konzepte der Wagniserziehung in der (sport-)pädagogischen Diskussion. Dazu werden relevante Ansätze aufgearbeitet, die das Ziel haben, das (sportliche) Wagnis pädagogisch nutzbar zu machen. Seit der von Nordrhein-Westfalen ausgehenden Lehrplanreform Ende der 1990er-Jahre hat die Wagniserziehung einen festen Platz in vielen deutschen Sportlehrplänen. Kapitel 2.4 befasst sich mit der Wagniserziehung in der curricularen Diskussion und geht dabei sowohl auf die Vorläufer der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ als auch auf die pädagogische Perspektive selbst und die Bedeutung der Wagnisperspektive in den aktuellen (kompetenzorientierten) Lehrplänen in Deutschland ein. Dabei wird der in den Konzepten herausgestellte pädagogische Wert von sportlichen Wagnissen im Sportunterricht erläutert. In der Zwischenbilanz (Kap. 2.5) wird ein Ordnungsversuch der Begriffe Erlebnis, Risiko, Abenteuer und Wagnis (Kap. 2.5.1) sowie eine kritische Würdigung der Konzepte vorgenommen (Kap. 2.5.2).

2.1 Gesellschaftstheoretische Annahmen

Um den zeitgenössischen Abenteuer- und Risikosport⁴ gesellschaftstheoretisch einzuordnen, wird zum Einstieg in dieses Kapitel der Frage nach einem gesellschaftlichen Bezugsrahmen für Abenteuer- und Risikosport nachgegangen. Eine Aufarbeitung der Vielzahl von Theorien und Metatheorien zu dem Thema⁵ und die noch zahlreicheren Veröffentlichungen würden den Rahmen dieser Arbeit überschreiten; sie wäre für die Fragestellung auch nicht zielführend, zumal Wagnis und Erlebnis in den meisten dieser Theorien keine bedeutende Rolle spielen und auch in der Sportwissenschaft nur ein kleiner Ausschnitt rezipiert wird. Allgemein wird in der Sportwissenschaft vor allen Dingen Bezug zur

⁴ Um im Folgenden von einem gemeinsamen Verständnis von Abenteuer- und Risikosport auszugehen, wird hier eine kurze Arbeitsdefinition festgelegt: Die Begriffe Abenteuer- und Risikosport werden zunächst (wie zum Beispiel auch bei Bette, 2004) synonym verwendet. Darunter zu verstehen sind jede Art von körperlicher Betätigung oder Sport, bei der der Akteur intendiert, an seine körperlichen Grenzen zu stoßen und die Möglichkeit eines folgenreichen Scheiterns akzeptiert. Die Einordnung einer sportlichen Aktivität als Abenteuer- oder Risikosport ist sehr subjektiv. Eine ausführliche begriffliche Klärung wird erst nach der theoretischen Einordnung in Kapitel 2.5.1 vorgenommen.

⁵ Es wird z.B. über die Postmoderne (Lyotard, 1979), die Reflexive Moderne (Beck, Giddens, Lash & Rang, 1996), die Mediale Moderne (Böckelmann, Johnen & Schürmann, 2013), die Zweite Moderne (Beck et al. 1996), die Radikalisierte Moderne (Brock, 2012) diskutiert. Die gesellschaftlichen Diagnosen sind je nach Wissenschaftsdisziplin und Blickwinkel vielfältig aufgestellt: Risikogesellschaft (Beck, 1986), Erlebnisgesellschaft (Schulze, 1992), Netzwerkgesellschaft (Castells, 2004), Zivilgesellschaft (Gramsci), Bürgerliche Gesellschaft (Hegel), Dienstleistungsgesellschaft (Häussermann & Siebel, 1995), Industriegesellschaft, Informationsgesellschaft, Konsumgesellschaft (Baudrillard, Hellmann, Schrage & Foegen, 2014), Spaßgesellschaft (Schulze, 1992), Disziplinargesellschaft (Foucault), um nur einige bekannte Überlegungen zu nennen.

Diskussion um die Postmoderne (vor allem Lyotard, 1979) genommen (vgl. z.B. Meinberg, 1991; Thiele, 1990).

Neben der Postmoderne werden im speziellen Feld des Abenteuer- und Risikosports ebenfalls Bezüge zur Risiko- (Beck, 1986) und Erlebnisgesellschaft (Schulze, 1992) hergestellt. Dabei gehen die Autoren von einem Zusammenhang zwischen dem Wandel der westlichen Industriegesellschaften der Postmoderne und der Entwicklung des aktuellen Abenteuer- und Risikosports aus. Um herauszustellen, auf welchen sozialen Prozessen und Hintergründen das gesellschaftliche Phänomen des Risikosports beruhen könnte, werden im Folgenden zunächst die Ansätze der Erlebnisgesellschaft (Beck, 1986) und Risikogesellschaft (Schulze, 1992) aufgegriffen, mit deren Analyse zum Phänomen Abenteuer- und Risikosport explizit verknüpft werden können. In beiden Ansätzen finden sich Merkmale der Postmodernediskussion⁶, auch wenn sich die Autoren selbst nicht als „Postmodernisten“ bezeichnen. Diese Beiträge werden in der sportwissenschaftlichen Fachdiskussion – vornehmlich in der sportsoziologischen Diskussion – aufgegriffen und auf sportliche Situationen fokussiert (vgl. Kap. 2.1.2).

2.1.1 Gesellschaftlicher Wandel (Beck, Schulze)

Becks Gesellschaftsanalyse zur Risikogesellschaft (1986) geht von einer allgemeinen Wohlstandsentwicklung aus. Existenzielle Lebenssicherung im Allgemeinen ist in modernen westlichen Gesellschaften gegeben, weshalb der Kultur eine hohe Bedeutung zukommt. Es existiert keine „Knappheitsgesellschaft“ mehr, sondern eine „Überflusgesellschaft“, wodurch sich auch die Klassengesellschaft auflösen konnte. Die durch die Auflösung traditioneller Klassen und Gruppen entstehende Individualisierung ist ein wichtiger Baustein in Becks Argumentation. In diesem Sinne beschreibt Beck unsere Gesellschaft als Risikogesellschaft, da jedes Individuum ständig abstrakten Risiken ausgesetzt ist. Auf der einen Seite gibt es Risiken durch „naturwissenschaftliche Schadstoffverteilung“ (z.B. Smog, radioaktive Strahlung) und auf der anderen Seite durch „soziale[n] Gefährdungslagen“ (z.B. Arbeitslosigkeit) (Beck, 1986, S.31ff.). Die sozialen Gefährdungslagen sind kein neues Phänomen, denn bereits während der Weltwirtschaftskrise in den 1920er-Jahren gab es das Problem der Arbeitslosigkeit. Die Lage spitzt sich allerdings durch die wachsende Dynamisierung des gesellschaftlichen Wandels immer weiter zu. Tendenziell können beide Risikoarten der modernen Industriegesellschaft jedes Individuum treffen (ebd.). Gleichzeitig sind die Risiken sehr abstrakt und werden hauptsächlich durch die Kommunikation über Massenmedien wahrgenommen. Durch die zahlreichen Informationen über diese Risiken entsteht eine Art Inflation von thematisierten Risiken, die eine gewisse Gleichgültigkeit hervorrufen kann (ebd., S.48). Ein wichtiges Merkmal des Risikos ist, so Beck, dass es sich hier nicht um ein frei wählbares oder individuell beeinflussbares Risiko, sondern um „technisch-ökonomische“ oder „wissenschaftlich-technische“ Risiken handelt (ebd., S.25). Aufgrund wachsender Dynamisierung des gesellschaftlichen Wandels und wachsender Selbstverantwortung im Zuge zunehmender Individualisierung wächst das Risiko stetig an.

⁶ Die Postmoderne ist gekennzeichnet durch Unsicherheit, Verlust von Identitäten, Zusammenbruch traditioneller Werte, Ende der Großen Erzählungen (vgl. Lyotard, 1979), Auflösungserscheinungen (vgl. Beck, 1986) und Pluralismus. Daraus ergibt sich eine Suchbewegung nach Sicherheiten und Konstanten. Eine dieser Konstanten kann der Sport sein, vgl. zum Beispiel ästhetische Erfahrung (vgl. Beckers, 1985; Franke, 2003), Leib und Bewegung als anthropologische Konstanten (vgl. Thiele, 1990) oder Risiko- und Abenteuersport (vgl. ausführlich z.B. Bette, 2004; Becker, 1994; Kap. 2.1.2).

Auch Schulze (1992) spricht in seiner Analyse zur Erlebnisgesellschaft von einer zunehmenden Individualisierung durch eine allgemeine Wohlstandsentwicklung. Die typischen Klassengesellschaften und Familienkonstellationen lösen sich auf, da sie durch zunehmende soziale Absicherung, größeren Lebensstandard und einen höheren Bildungsgrad überflüssig geworden sind. Durch den Wandel aller Lebensbereiche sind die Menschen verstärkt auf sich alleine gestellt und müssen sich neue Gewissheiten schaffen. Dieser Wandel birgt ambivalente Effekte. Auf der einen Seite besteht kein von der Herkunft bedingter Rollenzwang mehr, wodurch Chancen der Individualisierung entstehen. Gleichzeitig müssen alle Entscheidungen individuell getroffen werden, wodurch wiederum Risiken entstehen. Zum Beispiel muss ein Kind heutzutage nicht mehr den Beruf seiner Eltern erlernen oder den Betrieb übernehmen, es hat die Wahl, sich dafür oder dagegen zu entscheiden. Jeder Mensch kann sein Leben prinzipiell selbstbestimmt gestalten. Diese vergrößerte Entscheidungsfreiheit zwingt zu den Fragen, was man mit seinem Leben anfangen möchte, wie man sein Leben gestalten möchte und ob der gewählte Lebensweg tragfähig ist (vgl. ebd., S. 13 ff.).

Die Grundüberlegung der Theorie der Erlebnisgesellschaft ist ein maßgeblicher Wandel des Verhältnisses von Subjekt und Situation. Vor dem gesellschaftlichen Wandel galt die Welt als gegeben und der Mensch musste sich anpassen. Wissenschaft, Wirtschaft und Technik analysierten die Gegebenheiten der Welt, um sie für den Menschen zu nutzen, wodurch sich eine „Fortschrittsdynamik“ entwickelte (ebd., S. 207 f.). Der (wissenschaftliche) Fortschritt ist Bestandteil einer allgemeinen Intellektualisierung und Rationalisierung der Gesellschaft. Dies bedeutet aber nicht unbedingt eine bessere Kenntnis der Lebensbedingungen; durch zunehmende Arbeitsteilung und Spezialisierung bewirkt er eher das Gegenteil, aber es besteht die Möglichkeit, sich jeder Zeit über alles informieren zu können, wenn der Wunsch danach besteht. In Anlehnung an Weber (1986) spricht Schulze in diesem Zusammenhang auch von der „Entzauberung der Welt“⁷. Dieser Verlauf hat sich in den letzten Dekaden noch deutlich verstärkt und durch seine Entwicklung angefangen, sich selbst zu hinterfragen⁸, seit Suchmaschinen wie „google“ und das Internet im Allgemeinen nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken sind. Im Verlauf der Zeit führte genau diese Denkweise zur Umkehrung des Verhältnisses von Subjekt und Situation. Nach dem Wandel ist, wenn überhaupt etwas gegeben ist, das Subjekt gegeben und die Welt muss sich dem Menschen anpassen. Schulze bezeichnet das als „Wandel des Aufbaus von Existenzformen“ (ebd.). Die Existenzform wird nicht mehr von Situationen bestimmt, sondern durch die Möglichkeit des freien Wählens aus einem quasi unbegrenzten Optionsraum (ebd.). Eine subjektbezogene Denkweise bildet trotz Beschleunigung und ständiger Veränderung eine zentrale Kategorie der Erlebnisgesellschaft. Das Individuum steht zunehmend im Mittelpunkt und kann gezielt und selbstbestimmt auswählen, wie es sein Leben gestalten möchte, da nur noch minimale existenzielle Probleme existieren und seine Aufmerksamkeit fordern. Dieser Wandel ruft einen Erlebnistrend hervor (ebd., S. 37 f.).

Schulzes Argumentation läuft hier konträr zu der von Beck, der zwar ebenfalls von einer existenziellen Lebenssicherung in modernen Gesellschaften ausgeht, gleichzeitig aber auch verschiedene Risikoarten in der Gesellschaft (naturwissenschaftliche Schadstoffverteilung und soziale Gefährdungsla-

⁷ Es gibt „prinzipiell keine geheimnisvollen, unberechenbaren Mächte“ (vgl. Weber, 1968, S. 316 f.).

⁸ Die Folgen der „Entzauberung“ haben das Prinzip der Entzauberung selbst aufgelöst. Die Entzauberungsprämissen selbst werden hinterfragt. Peukert geht davon aus, dass der wissenschaftliche Fortschritt und der enorme Wissenszuwachs dazu führen, dass die Idee des modellhaften Abbildens der Realität in der Wissenschaft, also der potentiellen Berechenbarkeit oder Beherrschbarkeit aller Mächte bzw. der Entzauberung der Welt nicht mehr tragfähig ist (Peukert, 1992, S. 125).

gen) klassifiziert. Während das Risiko bei Beck dem Individuum also auferlegt wird, ist das Erlebnis bei Schulze frei wählbar. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen steht nicht mehr der Gebrauchswert von Gütern im Mittelpunkt, sondern immer stärker der Erlebniswert bzw. der Selbstzweck der Güter. Schulze stellt fest: „Das Leben schlechthin ist zum Erlebnisprojekt geworden“ (1992, S. 13). Handlungsleitend in der Erlebnisgesellschaft ist demnach die Produktion angenehmer Erlebnisse, die dem „Projekt des schönen Lebens“ (vgl. ebd., S. 37) gewidmet sind. Aus einem reichhaltigen Angebot kann in der so entstandenen Erlebnisgesellschaft das Beste für das Ich gewählt werden (ebd., S. 197 ff.). Das Ergebnis erlebnisorientierten Handelns ist unmittelbar erfahrbar, „Erlebnisorientierung ist die unmittelbarste Form der Suche nach Glück“ (ebd., S. 14). Aber bei dieser Suche kommen massive Probleme der Unsicherheit und Enttäuschung auf die Individuen zu, da das Projekt des schöneren Lebens in Zusammenhang mit der unendlichen Wahl- und Handlungsfreiheit zu Überforderungen führen kann (ebd., 60 ff.).

2.1.2 *Rezeption in der Sportsoziologie (Bette, Becker)*

Insbesondere haben sich Bette (z.B. 2003, 2004, 2005) und Becker (z.B. 1994, 2005, 2007) intensiv mit dem Zusammenhang von Abenteuer- und Risikosport und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen beschäftigt. Beide Autoren beziehen sich mit ihren Ansätzen schwerpunktmäßig auf die Überlegungen von Beck und Schulze⁹.

Becker (1994) weist in seinem Ansatz zur Abenteuerpädagogik vor allem auf die „Entzauberung der Welt“, „Perspektivenvielfalt und Subjektorientierung“ sowie „Steigerung der Komplexität“ in unserer Gesellschaft hin. Während der Alltag auf der einen Seite von Routineabläufen geprägt ist, treten durch die enorme Beschleunigung der heutigen Zeit auf der anderen Seite immer wieder Situationen der Überraschung auf, sodass den Alltagsroutinen „Sicherheitsverluste und Gewissheitsschwund“ gegenüberstehen (ebd., S. 4). Die Diskontinuitäten moderner Gesellschaften führen zu einer „angstvollen Suchbewegung nach Sicherheiten“ und gleichzeitig zu einer „lustvollen Suche nach risikoreichen und spannenden Aktivitäten“ (ebd., S. 5). Durch die Dynamisierung des Alltags ist traditionelles Erfahrungswissen für die Zukunft nicht mehr allgemeingültig, wodurch keine Sicherheit mehr besteht, dass „die Erfahrungen von gestern für die Bewältigung der Anforderungen von morgen brauchbar sind“ (ebd.). Dadurch wird eine Selbstgestaltung der Zukunft zum Zwang (ebd.). Durch eine „beschleunigte Wissensveralterung“ – die bereits bei Leibniz und Goethe thematisiert wird – entstehen Entscheidungsunsicherheiten, da durch den „Bruch mit der Vergangenheit“ nicht klar ist, wie die Zukunft aussehen wird. Es entstehen ständig neue Optionen und Alternativen, wodurch „jede Entscheidung riskant“ wird (ebd., S.6). Es sind nicht mehr nur Abenteuerer und Entdecker, die riskante Entscheidungen treffen müssen, sondern es sind alle Menschen der Gesellschaft betroffen (ebd.). Unter Berufung auf Marquard bezeichnet Becker unsere moderne Lebensform auch als „Zeit der beschleunigten Erfahrungsveralterung“ (Becker, 2007, S. 32 ff.). Erfahrungen werden oftmals nur einmal gemacht und wiederholen sich nicht, so dass sich keine Erfahrungstiefe entwickeln kann. Dadurch, dass sich die Welt und unsere Gesellschaft in einem ständigen Wandlungsprozess befindet,

⁹ Auch Neumann (1999) nimmt in seinem Kapitel „Wagnissport im gesellschaftlichen Kontext“ schwerpunktmäßig Bezug zu Beck, Schulze, Bette und Becker (bzw. dem Konzept des Vereins zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V. (bsj), welches Becker als wissenschaftlicher Leiter maßgeblich beeinflusst hat).

werden wir immer wieder neuen und unbekanntem Situationen gegenübergestellt. Handlungsmuster, die sich aufgrund bisheriger Erfahrungen entwickelt haben, nützen in neuen und fremden Situationen nicht, so dass die Menschen mit einer „ständigen Weltfremdheit“ konfrontiert werden (ebd.). Diese Weltfremdheit wird durch weitere Faktoren unterstützt: Zum einen dadurch, dass viele Erfahrungen nicht mehr selbst gemacht werden, und zum anderen durch die Tatsache, dass durch das beschleunigte Lerntempo unserer Zeit tiefgründige Erfahrungen verhindert werden. Durch moderne Kommunikationsmöglichkeiten und die ständige Verfügbarkeit von Gütern und Dingen verlieren viele Erfahrungen ihren Kontext. Diese „De-Kontextualisierung von Erfahrungen“ erzeugt vielfach bedeutungsarme Erinnerung und senkt die Erregbarkeit (ebd.). Gleichzeitig wird der Wunsch nach weiteren und intensiven Erlebnissen geweckt (ebd.). Diese Gefahr sieht Becker auch in einer unreflektiert durchgeführten Erlebnispädagogik. Durch den Anspruch, spannende Erlebnisse zu vermitteln, um bei den Teilnehmern Emotionen auszulösen, steigt die Gefahr einer „höher, schneller, weiter, spektakulärer Mentalität“, welche keinen pädagogischen Wert für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bietet, sondern die Entfremdung von der Welt nur weiter unterstützt (ebd.).

Becker (1994) erkennt darüber hinaus zwei gegenläufige Trends, die aus den Entscheidungsunsicherheiten entstehen: Auf der einen Seite die Suche nach Sicherheiten, womit er unter anderem auch die unzähligen Ratgeber erklärt, die es zu kaufen gibt, und auf der anderen Seite die absichtliche Suche nach riskanten und unsicheren Situationen. Die Suche nach Sicherheit auf der einen und Unsicherheit auf der anderen Seite eröffnet einen großen Freizeitmarkt, besonders im Outdoor-Bereich, denn bereits der Besitz von Ausrüstungsgegenständen wie z.B. Regenjacken von bestimmten Outdoormarken vermittelt ein Abenteuergefühl, auch wenn die Ausrüstung noch nie für Abenteuerzwecke benutzt wurde (Becker, 1994, S.7). Auf der anderen Seite könnte der Besitz von Ausrüstungsgegenständen auch ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, um sich gegen die Unsicherheiten der Gesellschaft zu schützen. Bei Risikohandlungen steht gerade die Erfahrung von Eindeutigkeit im Vordergrund, da das Handeln an erster Stelle steht. Im Abenteuer mit seinem Entscheidungszwang und seiner direkten Rückmeldung entstehen „Selbstermächtigungserlebnisse“ (ebd.).

An anderer Stelle weist Becker auf eine strukturelle Ähnlichkeit von Abenteuern und jugendlicher Entwicklung hin. Schon in der Kindheit bieten (fiktive) Abenteuer die Möglichkeit, spielerisch mit Unvertrautem und Neuem umzugehen (Becker, 2005, S. 72 ff.). Abenteuerliches Unterwegssein im bildungstheoretischen Sinn bedeutet Verlassen des Alltags ohne existenzielle Not und damit auch das Verlassen der schulischen Strukturen. Die Jugendlichen lernen im Abenteuer eigenverantwortliches Handeln; im Abenteuer werden die Schüler mit dem Fremden konfrontiert (ebd.). Des Weiteren sieht Becker im Abenteuer den „Prototyp der gesellschaftlichen Grundsituation einer individualisierten Risikoübernahme“ (ebd.). Die Lebensplanung in modernen Gesellschaften ist scheinbar frei von Vorgaben und damit gleichzeitig an Verpflichtungen verbunden, z.B. müssen Entscheidungen bezüglich der Zukunft getroffen werden. Auch im Abenteuer müssen ständig Entscheidungen getroffen werden, denn auch im Abenteuer ist die Zukunft offen und zumindest zum Teil abhängig von den Entscheidungen des Abenteurers (Becker, 1994, S. 16).

Wird das Abenteuer allerdings nicht nur auf das spielerische Moment oder auf das Spektakuläre reduziert, bieten sogar kleine Abenteuer ein „optimales Lernmodell für die Bewältigung der Anforderungen der modernen Gesellschaft“ (vgl. Becker, 1994, S. 16): „Im Abenteuer als einem Handlungsmodell der individualisierten Risikoübernahme sind die stresserzeugenden Momente einer modernen Lebensform in überschaubarer Weise abgebildet“ (ebd.). In der modernen Gesellschaft sind ris-

kante Entscheidungen ein Teil des normalen Alltags; das Abenteuer als pädagogischer Lernort bietet die Möglichkeit, die Folgen von Entscheidungen erfahrbar zu machen. Dabei haben kleine Bewegungsabenteuer den Vorteil, dass sie weniger komplex und damit überschaubarer sind als die „Lebensrisiken“ (ebd.).

Das Neue bzw. das Fremde ist ein fester Bestandteil des menschlichen Lebens. Mit der Geburt kommt der Mensch in eine unbekannte und fremde Umgebung, in der der Schutz und die Fürsorge der Mutter in den ersten Lebensmonaten und Jahren Neugierde zulässt. Mit der Zeit kann sich eine zunehmende Sicherheit von innen entwickeln, die eine immer größere und gefestigte Selbstsicherheit bewirkt und in kritischen Situationen zu der Überzeugung führt: „Im Zweifelsfall wird es gut gehen“ (Becker, 2007, S. 35 ff.). Schon bei kleinen Kindern bringt die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten und Fremden die Entwicklung voran: „Wenn die Auseinandersetzung mit Fremdem fehlt oder gemieden wird, wenn die Sehnsucht nach Sicherheit überwiegt, wird Bildung gestoppt und die Entwicklung von Autonomie gefährdet“ (ebd., S. 38).

Becker hebt den Bildungsanspruch von abenteuerlichen Handlungen hervor, was auch für die Legitimation in der Schule eine Rolle spielen dürfte. Seine Überlegungen drücken aus, wie wichtig Wagniserziehung ist und dass sie auch in der Schule einen hohen Stellenwert haben sollte¹⁰.

Wie Becker argumentiert auch Bette (2003, 2004, 2005), dass die Menschen in modernen Gesellschaften auf der einen Seite mit Alltagsroutinen und auf der anderen Seite mit Sicherheitsverlusten durch individuelle Lebensentwürfe konfrontiert werden. Bette spricht auch von Evidenzverlusten¹¹ und Multioptionsgesellschaft¹², während alltägliche Sicherheiten und Routineabläufe Langeweile und Leere erzeugen.

Für Bette sind riskante Sportpraktiken eine logische Reaktion auf die Moderne¹³ (Bette, 2004, S. 7 ff.). Auf der Suche nach außeralltäglichen Situationen entwickelte sich ein Sportmodell, in dem die Akteure sich freiwillig mit Risiken und Ungewissheiten konfrontieren, um so einen spaßorientierten Umgang mit Angst zu erleben. Sport hat dabei den Vorteil, dass darin außeralltägliche Situationen erlebt werden können, die weder politisch bedeutsam sind noch von der rechtlichen Norm abweichen (Bette, 2003; 2004). Weiterhin fehlen optisch-visuelle Äquivalente für die ablaufende gesellschaftliche Komplexität in vielen Teilen des Alltags, z.B. an der Börse, bei technischen Innovationen und bei poli-

¹⁰ Der Ansatz von Becker wird allerdings in der fachdidaktischen Diskussion kaum rezipiert. Sein Ansatz der Abenteuerpädagogik wird eher in der außerschulischen Jugendsozialarbeit und im Zusammenhang mit intensivpädagogischen Maßnahmen diskutiert und umgesetzt.

¹¹ Während vormoderne Gesellschaften mit ihrer Fixierung auf Religion und Herkunft als „Gewissheitsgesellschaften“ bezeichnet werden können, geht diese Gewissheit in der modernen Gesellschaft verloren, was zu Evidenzverlusten führt (Bette, 2003, S. 29 ff.; Bette, 2004, S. 85 ff.). Die ehemaligen Werte der Religion werden durch Erfahrungswissenschaften ersetzt, soziale Hierarchien werden nivelliert und es entsteht die Möglichkeit leistungsbezogener, selbstentwerfener Biografien.

¹² Den Begriff übernimmt Bette von Gross (1994). Zum einen produziert die moderne Wissenschaft ständig neue Wahrheiten, was zu „Entzauberungseffekten“ führt. Zum anderen entsteht durch die funktionale Differenzierung eine „Multioptionsgesellschaft“, in der jedes Teilsystem seine Wirklichkeit selbst festlegt.

¹³ Bette argumentiert systemtheoretisch und orientiert sich dabei an den Arbeiten von Luhmann. Er nimmt ebenfalls Bezug zu Simmels „Das Abenteuer“ (Simmel, 1911), zu „The Quest of Excitement in Unexciting Societies“ von Elias und Dunning (1970) und zur Risikogesellschaft von Beck (1986).

tischer und gesellschaftlicher Kommunikation. Die Einschätzungen der Menschen über sich selbst und die Welt hängen vom Kontext und vom Beobachter ab (Bette, 2003, S. 29 ff.; Bette, 2004, S. 85 ff.). Die moderne Organisationsgesellschaft vermittelt dem einzelnen Individuum ein Gefühl von Wirkungslosigkeit, Substituierbarkeit und Nutzlosigkeit, welches durch die Kommunikation von globalen Nachrichten über die Massenmedien noch verstärkt wird. Die wichtigen Geschehnisse in der Welt führen jedem Zuschauer die eigene Unwichtigkeit vor Augen (Bette, 2004, S. 23 ff.). Der Wunsch nach aktiver Teilhabe an der Welt als „Strategie der Selbstermächtigung“ (ebd., S. 30), um die Bedeutsamkeit des eigenen Handelns zu erkennen, zeigt sich auch im Abenteuersport (Bette, 2004, S. 28). Abenteuer- und Risikosport fordert den Menschen nicht nur in einzelnen Bereichen, sondern ganzheitlich¹⁴. Er ist gerade deshalb sinnhaft, weil er nicht zufällig passiert, sondern bewusst aufgesucht wird (Bette, 2005, S. 296). Selbstermächtigung findet nur statt, wenn das Handeln aktiv und selbstgesteuert ist. Zudem ist das Handeln in Abenteuer und Sport gegenwartsorientiert, während der Alltag zukunftsorientiert ist (Bette, 2004, S. 115).

Mit dem Stichwort „Handlungsautonomie“ (ebd., S. 31) grenzt Bette den Abenteuer- und Risikosport eindeutig von der Unterhaltungs- und Erlebnisindustrie ab. In einem Freizeitpark entscheidet man sich aktiv für eine Achterbahnfahrt, das Erlebnis selbst ist aber passiv und fremdgesteuert. Ebenso entscheidet man sich zwar eigenmächtig für den Konsum von Drogen, das darauf folgende Erlebnis ist aber nicht mehr zu beeinflussen (ebd., S. 31). Demgegenüber gelingen Handlungserfolge im Extremsport nur auf Grund von konkreten psychischen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (ebd., S. 117 ff.). Neben dem aktiven und ganzheitlichen Handeln während des gesamten Geschehens ist die Möglichkeit des Scheiterns ein wichtiges Merkmal von Extremsport: „Erst die Möglichkeit des konsequenzenreichen, vielleicht endgültigen Scheiterns veredelt das Selbstermächtigungshandeln der Extremsportler und setzt es vom Routinehandeln im Alltag ab.“ (ebd., S. 32).

Risiko- und abenteuersportliches Handeln findet in außeralltäglichen Situationen statt und bietet Erfahrungen, die man im Alltag nicht sammeln kann. Im Alltag ist kein Wagnis mehr notwendig, da frühere Abenteuerfelder nicht mehr zur Verfügung stehen oder keinen Sinn mehr machen (ebd., S. 117 ff.). Im Gegensatz zur Kommunikationslogik des Alltags bilden Körper und Natur eine eindeutige Größe. Natur hat keine im gesellschaftlichen Sinne kommunikative Logik, sondern ihre eigenen Gesetze: Während Kommunikation abhängig und veränderbar ist, ist die Natur beobachterunabhängig und folgt klaren physikalischen Gesetzen (Bette, 2004, S. 41 ff.; Bette, 2005, S. 298 ff.). Im Risikosport stehen körperliche Primärerfahrungen und außeralltägliche Sinneseindrücke im Vordergrund, während die moderne Realität sich hauptsächlich auf dem Bildschirm, in Wörtern und Bildern abspielt (Bette, 2003, S. 28; vgl. auch Rummelt, 2003, S. 212 f.): „Ermüdung, Schweiß und völlige Verausgabung sind vormoderne Körperzustände, die erst der exzessiv betriebene Sport wieder mit Sinn ausgestattet hat“ (Bette, 2005, S. 309).

Die funktionale Differenzierung unserer modernen Gesellschaft führt zu Spezialisierung und Technisierung, was eine Reduktion körperlicher Arbeit zur Folge hat. Dadurch ist der Körper im Alltag unwichtig geworden und Sekundärerfahrungen haben stark an Bedeutung gewonnen, sinnliche Erfahrungen werden im Arbeitsalltag kaum mehr gemacht. Demgegenüber steht im Risikosport körperorientiertes Erleben im Mittelpunkt (Bette, 2005, S. 305 ff.; Bette, 2004, S. 73 f.). Der Körpereinsatz im

¹⁴ Vgl. hierzu auch die Hypothese von Sport und Körper als anthropologische Konstante (Thiele, 1996). Bette übernimmt hierfür den Begriff der „Hyperinklusion“ von Göbel und Schmidt (1998) (vgl. Bette, 2005, S. 32 f.).

Risikosport steht im Kontrast zum effizienten Umgang mit dem Körper in der Alltagswelt: „Positive Erlebnisse kommen für sie [Extremsportler] nur dann zustande, wenn dem Erfolgserleben ein körperintensives Handeln vorgeschaltet werden konnte“ (Bette, 2005, S. 311). Extremsporterfahrungen können nicht durch Sekundärerfahrungen in Form von Sprache, Schrift und Bildern gemacht werden, die Realität des Extremsports ist eine „Welt der Primärerfahrungen“ (Bette, 2004, S. 78).

Abenteuer- und Risikosportler streben nach Einzigartigkeit, Singularität und dem Besonderen; sie wollen nicht nur sich selbst als einzigartig erleben, sondern auch von ihren Mitmenschen so erlebt werden. Risikosport ist zugleich Selbstinszenierung, weshalb der Einsatz moderner Kommunikation und Speichermedien im Extremsport so essenziell geworden ist (Bette, 2004, S. 49 ff.; Bette, 2003, S. 26). Gerade Jugendliche, die sich noch nicht wie Erwachsene über ihren beruflichen Status, Geld oder einen höheren Bildungsabschluss definieren können, haben im Risikosport die Möglichkeit, über ihre Körperlichkeit Individualität herzustellen. Dabei nutzen sie nicht nur wegen der räumlichen Nähe die städtischen Settings: Zuschauer für ihre Selbstdarstellung sind hier leichter zu finden als in der Natur (Bette, 2004, S. 49 ff.; Bette, 2003, S. 26). Risiko- und Extremsportler müssen sich immer wieder auf alle denkbaren Weisen überbieten, um ihre Einzigartigkeit zu betonen; so werden Differenzierungen vorgenommen, um die Neuheit der Aktivität hervorzuheben. Auf Erstbesteigungen folgen neue Routen, der Einsatz von mehr oder weniger Technik. Differenziert wird auch in erster Mann, erste Frau, erster Europäer, der diese oder jene Herausforderung bewältigt hat (Bette, 2004, S. 49 ff.; Bette 2003, S. 27).

2.1.3 Anknüpfungspunkte für die Wagniserziehung

Das Auftreten sportlicher Wagnisse als inszenierte Unsicherheit ist eine denkbare gesellschaftliche Konsequenz, in der das Leben und Entscheidungen stets riskanter geworden sind. Allerdings bietet die moderne Multioptionsgesellschaft viele Möglichkeiten, sodass Individualisierungs- und Selbstdarstellungswünsche nicht zwingend zu sportlichen Wagnissen führen. Diese Bedürfnisse könnten auch durch etwas anderes wie Drogenkonsum, Selbstdarstellung im Internet, Teilnahme an Reality Shows etc. befriedigt werden. Das sportbezogene Handeln hat aber den Vorteil, dass es im Gegenteil zu Drogenkonsum z.B. nicht rechtswidrig ist, keine körperliche und psychische Abhängigkeit nach sich zieht und durch seine strukturelle Ähnlichkeit eine auf den Alltag übertragbare Risikokompetenz erlernt werden kann (vgl. z.B. Becker, 1994; Rummelt, 2003). Die Argumente, die für den Risikosport sprechen, passen zum Teil auch auf andere Optionen. Den Menschen als ganzheitliches, handelndes Subjekt finden wir z.B. auch in Reality Shows. Auch die Unmittelbarkeit ist hier zu erleben, wenn sich z.B. bei einem Auftritt durch Zuschaueranrufe live ein Vorhang öffnet oder schließt. An Reality Shows kann natürlich nur ein minimaler Prozentsatz an Individuen teilnehmen, das heißt, im Gegensatz zum Sport kann nicht jeder partizipieren. Außerdem ist schwer abzuschätzen, wie viel hinter den Kulissen solcher Shows von Produzenten oder Regisseuren vorgegeben wird. Auch das Einstellen von Videos bei youtube, twittern oder posten von Kommentaren auf facebook und ähnlichen Plattformen kann zwar prinzipiell jeder, generell kann aber für die mediale Selbstdarstellung festgehalten werden, dass vielfach die Selbstermächtigung und die Ganzheitlichkeit fehlen. Für die zum Teil vorliegenden Überschneidungen lässt sich letztendlich nur das Argument einer pluralen Gesellschaft anführen. Sportliche Wagnisse sind eben nur eine denkbare Konsequenz in der Postmoderne.

Aus dieser Diskussion ergeben sich auch Folgerungen für den Sportunterricht: Das sportliche Wagnis kann im Unterricht durch professionelle Anleitung und klare Rahmenbedingungen den Schülerinnen und Schülern nahe gebracht werden; sie können lernen, mit Wagnissen als Teil unserer Gesellschaft in einem geschützten Rahmen umzugehen und entsprechende Kompetenzen erwerben, die auch über den Rahmen des Sportunterrichts hinaus von Belang sind. Jugendliche können sich nicht über Berufsabschluss, Lebenserfahrung etc. definieren, so dass ihnen Wagnissport die Möglichkeit gibt, ihre Identität aufzubauen. Nach Bettes Logik ist es einerseits notwendig, Schülerinnen und Schülern einen sicheren Einstieg in das sportliche Wagnis zu ermöglichen, andererseits wird ihnen so gleichzeitig durch die institutionelle Vorgabe die Möglichkeit genommen, sich individuell auszuprobieren und aus Alltagsroutinen auszubrechen. Durch Einschränkungen der Lehrkraft, die im Sinne der Sicherheit unerlässlich sind, kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erneut das Gefühl von Machtlosigkeit entstehen.

Da es sich bei Bettes Ausführungen um Überlegungen zum Extremsport handelt, ist es nicht möglich, seinen Ansatz direkt auf den Sportunterricht zu übertragen, da dort wiederum ganz andere Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten gelten als im selbstgewählten Freizeitsport bzw. Extremsport. Beispielsweise kann es in der Schule nicht darum gehen, die Möglichkeit des konsequenzreichen oder endgültigen Scheiterns zu erleben. Aber eben dieses konsequenzreiche oder endgültige Scheitern ist bei Bette ein Hauptmerkmal des Abenteuer- und Erlebnissports. Dennoch ist Abenteuer- und Risikosport in abgeschwächter Form inzwischen auch fester Teil des Freizeit- und Breitensports (Bette, 2005, S. 295). Bette unterscheidet zwischen Pionieren des Abenteuer- und Risikosports wie z.B. Reinhold Messner und Felix Baumgartner und denjenigen, die im Freizeit- und Breitensport abgeschwächte Formen des Extremsports nachahmen. Auch wenn die Möglichkeit des finalen Scheiterns im allgemeinen Breitensport nicht gegeben ist, scheint der Sport auch hier seine Funktion zur Selbstermächtigung zu erfüllen. Neben breitensportlichen Abenteuererlebnissen erfüllen auch medial vermittelte Abenteuer diese Funktion (Bette, 2005, S. 296). Durch Fotos, Videos etc. können auch Nicht-Extremsportler an der Abenteuerwelt teilhaben. Dadurch, dass Extremsportler ihre Erlebnisse mit anderen teilen, können andere wiederum Sekundärerfahrungen machen (Bette, 2005, S. 311 ff., vgl. hierzu auch Becker, 1994, S. 7).

Wenn es möglich ist, auch durch Sekundärerfahrungen an der Abenteuerwelt teilzuhaben, könnte diese Argumentation dagegen für die Legitimation im Sportunterricht zu einem Problem werden. Wieso sollte man im Unterricht dann das Risiko einer Primärerfahrung eingehen, statt, um es überspitzt zu sagen, mit den Schülerinnen und Schülern ein Video von Felix Baumgartner zu gucken? Ein wichtiges Gegenargument ist natürlich, dass hier das Moment der Selbstermächtigung fehlt. Auch kann durch reines Konsumieren nicht von Ganzheitlichkeit gesprochen werden.

Aus Bettes gesellschaftstheoretischer Begründung ist zu folgern, dass Abenteuer- und Risikosport nur aufgrund der alltäglichen Routinen möglich ist und sozusagen ein Kontrastprogramm bildet. Gäbe es keine Routinen, müsste man auch nicht aus ihnen ausbrechen (Bette, 2004, S. 117 ff.). Das Sportmodell des Abenteuer- und Risikosports steht für gegenwartsbezogene Selbstgefährdung gegen die Langeweile und Leere des Alltags und gegen die Verzichtbarkeit des Körpers im Alltag (Bette, 2003, S. 34 ff.). Bette bezieht sich vor allem auf das Individuum, das sich im Risikosport selbst darstellen möchte und Risiken auch deshalb eingeht, um Einzigartigkeit zu demonstrieren und um sich gleichzeitig als einzigartiges Individuum von der modernen Gesellschaft zu distanzieren. Gleichzeitig spricht Bette aber auch davon, dass Erfahrungen von Extremsportlern wiederum als Sekundärerfahrungen für an-

dere nutzbar sind (Bette, 2004, S. 117 ff.), auch wenn in diesem Fall die Primärerfahrung wie Anstrengung, Hunger, Angst etc. nicht gegeben sind. Damit widerspricht er in gewissem Maße seinem eigenen Argument, dass diese Primärerfahrungen für Abenteuer- und Extremsportler essenziell sind. Gerade das aktive Körpererleben und die Abhängigkeit des Ausgangs von den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten – besonders vor dem Hintergrund, dass der Körper immer weiter aus dem Alltag verdrängt werden – sind bedeutsam für die Selbstermächtigungsprozesse durch Risikosport.

Bette definiert nicht, was er zum Abenteuer- und Risikosport zählt. Wichtig ist auf jeden Fall die Möglichkeit des (endgültigen) Scheiterns. In seinen Aufzählungen geht es immer wieder um Bergsteiger, Paragleiter, Segler, Surfer, Ultramarathonläufer, Triathleten etc., aber auch die Tour de France und die Rallye Paris-Dakar zählen für ihn zum Abenteuer- und Risikosport, wenn auch zum medial-inszenierten Risikosport (Bette, 2004, S. 128 ff.). Durch mediale Inszenierungen und Kommerzialisierung gibt es das Außeralltägliche heutzutage als Massenprodukt, Bette spricht auch von „McDonaldisierung des Abenteuers“¹⁵. Trotzdem bleibt bei allen selbst erlebten Abenteuern eine gewisse Unsicherheit durch den Einsatz des Körpers, der physisch und psychisch auf das Risiko reagiert, und die Natur, die mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten ein letztes Stück unkalkulierbar bleibt (Bette, 2003, S. 34 ff.). Körpereinsatz hat einen hohen Stellenwert im Risikosport. Mit dem Körper können reale Erfahrungen aus erster Hand gemacht werden, was die Bedeutsamkeit für das Selbstwirksamkeitserleben deutlich erhöht. Im Unterschied dazu stehen die Überlegungen von Bette, dass Abenteuer aus zweiter Hand auch funktionieren und die Ausführungen von Becker, dass auch schon der Besitz von abenteuerlicher Ausrüstung zu Selbstwirksamkeitserlebnissen führen kann.

Bette betont, dass nur selbstgesteuerte Erlebnisse und die Möglichkeit des Scheiterns zu dauerhaftem Selbstwirksamkeitserleben führen können, was sowohl Drogenkonsum als auch Erlebnisse in Freizeitparks ausschließt. Die Notwendigkeit einer Steigerung, entweder persönlich oder global gesehen (vgl. Bette 2003, 2004, 2005), könnte für die Übertagung auf den Sportunterricht zu Problemen führen, da dort durch die Institution Schule ein festgelegter Rahmen gegeben ist. Gleichwohl liefert genau diese Unsicherheit durch die Möglichkeit des Scheiterns und die Abhängigkeit von körperlichen Reaktionen (z.B. in Angstsituationen) und eigenem Können die entscheidenden Argumente auch für den Einsatz von Wagniserziehung im Sportunterricht (vgl. dazu auch Neumann, 1999).

2.2 (Sport-)Psychologische Erklärungsansätze für das Aufsuchen von Abenteuern und Wagnissen im Sport

Im Gegensatz zum vorangegangenen Kapitel, in dem eine gesellschaftliche Sicht auf Wagnis und Abenteuer thematisiert wurde (vgl. Kap. 2.1), geht es im Folgenden um die subjektive Sichtweise auf Wagnis und Abenteuer. In diesem Kapitel werden motivationspsychologische Annahmen diskutiert, die in der Sportpädagogik im Zusammenhang mit Abenteuer- und Wagnissport rezipiert werden. In diesem Sinne werden die Idee des „Sensation Seeking“ (Zuckerman, 1978, 1983) und die Angstlust-Theorie (Balint, 1972) beschrieben (vgl. Kap. 2.2.1 und 2.2.2). Beide Ansätze gehen davon aus, dass Angst das erlebte Glücksgefühl intensiviert. Kapitel 2.2.3 beschäftigt sich mit der Flow-Theorie (Csikszentmihalyi, 1975, 1991), Kapitel 2.2.4 greift die Theorie der Anreiztrias nach Rheinberg (1996) auf. Diese Ansätze werden nur kurz dargestellt, weil sie bereits von Neumann (1999) ausführlich mit Be-

¹⁵ Der Begriff stammt ursprünglich von Ritzer (1993).

zug zur Wagniserziehung im Sportunterricht diskutiert wurden. Weitere Erklärungsansätze zum Abenteuer- und Risikosport (Aufmuth, 1983, 1988, 1989; Apter, 1994; Allmer, 1995; Opaschowski, 2000 und Beier, 2001) werden dann in Kapitel 2.2.5 aufgegriffen.

2.2.1 *Sensation Seeking (Zuckerman)*

Der US-amerikanische Psychologe Zuckerman (1978, 1983) beschreibt die Suche nach neuen Reizen und Abwechslung als Persönlichkeitsmerkmal, welches er „Sensation Seeking“ nennt. Der Begriff Sensation Seeking lässt sich als Reizsuchverhalten übersetzen, das bei jedem Menschen individuell ausgeprägt ist (vgl. z.B. Zuckerman, 1983, S. 285 ff.). Zur Erfassung des Reizsuchverhaltens entwickelte Zuckerman die „Sensation Seeking Scale“ (vgl. u.a. Zuckerman, Eysenck & Eysenck, 1978), die er später weiter ausdifferenziert und in vier Unterkategorien untergliedert hat: (1) Die Suche nach Aufregung und Abenteuer (Thrill and Adventure Seeking) mit dem Wunsch, sich mit Sportarten oder Tätigkeiten zu beschäftigen, die mit Geschwindigkeit und Gefahr verbunden sind, (2) die Suche nach tieferen Erfahrungen (Experience Seeking) durch sinnliche und spirituelle Erfahrungen, Reisen oder außergewöhnliche Lebensstile, (3) der Wunsch nach Enthemmung (Disinhibition) unter anderem in sozialen Situationen und sexuellen Beziehungen, (4) die Abneigung gegen Wiederholung, Routine und langweilige Menschen (Boredom Susceptibility). Warum sich welches Individuum welchem Faktor zuordnen lässt, wird bei den Untersuchungen allerdings nicht deutlich (vgl. u.a. Zuckerman, 1983, S. 285 ff.)¹⁶.

Zuckermans Studien lassen darauf schließen, dass das Persönlichkeitsmerkmal hauptsächlich genetisch bestimmt wird. Nur circa 20% der untersuchten Menschen werden als „Sensation Seeker“ klassifiziert, während die Mehrzahl der Individuen Routinen und Gewohnheiten vorzieht. Innerhalb der Gruppe der „Sensation Seeker“ finden sich prozentual mehr Männer, wobei die Altersgruppe der 24 bis 36-Jährigen am häufigsten vertreten ist¹⁷ (vgl. Zuckerman et al., 1978).

Für die Betrachtung des Wagnisses und Risikosports ist lediglich die erste Unterkategorie („Thrill and Adventure Seeking“) von Bedeutung, da diese Risikosportarten und wagnisorientiertes Handeln im Sport einschließt. Nach dieser Erklärung ist das Reizsuchverhalten des Menschen hauptsächlich genetisch veranlagt. Für die Schule bedeutet das, dass die Lehrkraft herausfinden muss, wie welche Schülerin/welcher Schüler das eigene optimale Reizlevel erreicht. Schülerinnen und Schüler müssen sensibilisiert und zur Reflexion über ihr eigenes Reizsuchverhalten angeleitet werden. Aufgrund der Ergebnisse von Zuckermans Studien ist eine Thematisierung der Geschlechterrolle angemessen, da mehr Männer das Persönlichkeitsmerkmal des „Sensation Seekers“ ausgeprägt haben. Wenn man diesen Annahmen folgt, ist auch davon auszugehen, dass diese Perspektivierung für einige wenige Schülerinnen und Schüler besonders ansprechend, für viele andere aber weniger attraktiv ist.

¹⁶ Das Konstrukt des Sensation Seeking erklärt nicht, warum Menschen den Reiz ausgerechnet im Sport und nicht in anderen Bereichen suchen (vgl. hierzu auch Rheinberg, 1995, S. 155; Neumann, 1999, S. 84).

¹⁷ Zuckermans Studien beziehen sich auf den US-amerikanischen Raum und Großbritannien.

2.2.2 *Angstlust-Theorie (Balint)*

Der britische Psychoanalytiker Balint (u.a. 1972) analysiert, dass auf Jahrmärkten Situationen „im Zusammenhang mit Schwindel mit Gleichgewichtsstörungen oder Gleichgewichtsverlust wie Schaukeln, Karussell fahren, Berg- und Talbahn“ (ebd., S. 17) bewusst und willentlich aufgesucht werden, obwohl von ihnen Angst geweckt wird, die ausgehalten werden muss. Auf Grundlage seiner Beobachtungen definiert Balint zwei Persönlichkeitstypen: Während der oknophile Persönlichkeitstyp die Sicherheit vorzieht, setzt sich der philobate Persönlichkeitstyp bewusst Gefahren aus, um Angstlust zu erleben (vgl. Balint, 1972, S. 65 ff.). Beide beschriebenen Persönlichkeitstypen sind Extreme auf einem Kontinuum; sowohl rein oknophile als auch rein philobate Persönlichkeiten bezeichnet Balint als krankhaft. Er begründet die Entwicklung der verschiedenen Persönlichkeitsdispositionen mit frühkindlichen Erfahrungen (Balint, 1972, S. 85 ff.). Die Angstlusttheorie von Balint liefert jedoch keine Erklärung für Wagnissport¹⁸ und ist damit wenig ergiebig für die weiteren Überlegungen.¹⁹

2.2.3 *Flow-Theorie (Csikszentmihalyi)*

Neben diesen beiden Ansätzen, die die Suche nach Reizen und Angstlust als Persönlichkeitsmerkmal zugrunde legen und bei denen der Wechsel von Angst und Sicherheit die entscheidende Rolle spielt, erklärt Csikszentmihalyi (1975) das Phänomen Risikosport aus einem anderen Blickwinkel und beschreibt das Erleben von Flow als Tätigkeitsanreiz. Der ungarisch-amerikanische Psychologe stellt die Frage, was Menschen zum Handeln motiviert und versucht diese mithilfe einer empirischen Untersuchung zu beantworten. Er weicht bei der Klärung dieser Frage von den Annahmen der klassischen Psychoanalyse ab, die davon ausgeht, dass die Befriedigung von Grundbedürfnissen der Motor menschlichen Handelns ist. Csikszentmihalyi geht stattdessen von einer intrinsischen Motivation ohne materielle Belohnung aus und verweist auf das Aufgehen im Tun – das Flow-Erleben (vgl. Csikszentmihalyi, 1975, S. 10 ff.). Flow-Erleben ist demzufolge ein Zustand, bei dem der Akteur ganz in seiner Tätigkeit aufgeht (ebd., S. 61).

Csikszentmihalyi stützt seine Flow-Theorie mit einer empirischen Befragung von insgesamt 173 Schachspielern, Bergsteigern, Komponisten, Tänzern und Chirurgen über ihre Tätigkeit (ebd., S. 30 ff.). Wesentliche Merkmale des Flow-Erlebens sind: das Verschmelzen mit der Aktivität, das Losgelöstsein von Reflexionen, der Verlust des Zeitgefühls, die Fokussierung auf das Handlungsfeld, greifbare und direkte Anforderungen und Rückmeldungen, Kontrollerleben sowie das Gefühl optimaler Beanspruchung von Körper und Geist. Handlungsanforderungen und Können müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, damit sich ein Flow-Erlebnis einstellen kann. Flow-Zustände entwickeln sich deshalb am ehesten bei Handlungen mit klar festgelegten Regeln wie z.B. bei Ritualen, Spielen oder beim Tanz (ebd., S. 61 ff.).

¹⁸ vgl. dazu auch Neumann (1999, S. 85) und Warwitz (2001, S. 161 ff.)

¹⁹ Die Angstlusttheorie wird allerdings u.a. von Rheinberg (1996) wieder aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.2.4).

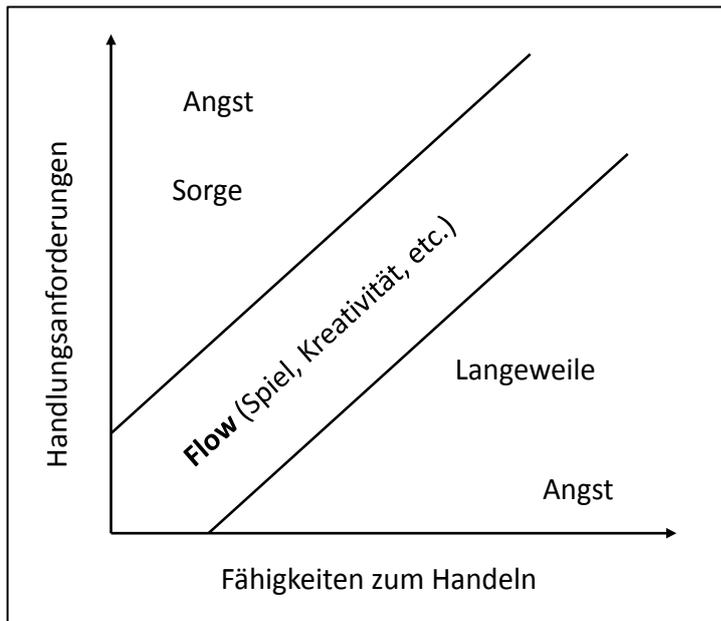


Abb. 2: Modell des Flowzustandes (nach Csikszentmihalyi, 1975, S. 75)

Csikszentmihalyis Analysen riskanter Sportarten²⁰ zeigen, dass das Erreichen von Flowzuständen beziehungsweise tiefen Flowzuständen hier wahrscheinlicher ist als bei anderen Aktivitäten (Csikszentmihalyi, 1975, S. 121 ff.). Im Gegensatz zu Spielen (Schach oder Basketball), wo eine Niederlage nur einen symbolischen Charakter hat, zeigt sich bei „riskanten Sportarten“ ein Ernstfallcharakter (ebd., S. 130 ff.). Eine Erklärung für Flow-Zustände scheint für Aktivitäten, die die „körperliche Unversehrtheit“ (ebd.) gefährden können, allerdings unbefriedigend. Bei den Sportlern stellt sich ein Gefühl der Kontrolle ein, das heißt, die befragten Sportler halten ihr Handeln nicht für gefährlich, weil sie davon ausgehen, dass sie die Situation unter Kontrolle haben. Zudem erhalten sie eine eindeutige und sofortige Rückmeldung, wenn die Situation nicht unter Kontrolle ist, z.B. beim Klettern ein Sturz vom Fels (ins Seil) (ebd., S. 103 ff.).

Beim Klettern im Fels handelt es sich um ein begrenztes Handlungsfeld, die Aufmerksamkeitskonzentration liegt auf der zu kletternden Route. Im Flow haben die Kletterer das Gefühl, eins mit dem Fels zu werden. Die Grenzen zwischen Mensch und Wand scheinen zu verschwimmen (ebd., S. 103 ff.). Für alle Tätigkeiten gilt, dass ein gewisses Maß an Erfahrung und Können notwendig ist, um das Stadium des tiefen Flows zu erreichen (ebd., S. 121 ff.; Csikszentmihalyi, 2004, S. 103 ff.; vgl. auch Abb. 2). Handlungsanforderungen und die Fähigkeit zum Handeln müssen zueinander passen, damit sich Flow überhaupt einstellt. Sind die persönlichen Fähigkeiten zu gering für die Handlungsanforderung, kommt es zu Überforderung und Angstsituationen. Liegen die Fähigkeiten deutlich über den Handlungsmöglichkeiten, führt dies zu Langeweile. Bei zu großer Diskrepanz zwischen Handlungsfähigkeiten und Handlungsgelegenheiten kann es wiederum zu Gefühlen der Angst kommen.

Das Konzept liefert – ebenso wie Zuckerman und Balint – keine Erklärung dafür, warum der Flow gerade im Wagnissport gesucht wird, wenn Sportarten oder Spiele wie Schach und künstlerische Tätigkeiten ebenfalls zu Flow-Erlebnissen führen können; es sei denn, dass bei risikosportlichen Akti-

²⁰ Es wurden lediglich Sportkletterer untersucht. Csikszentmihalyi überträgt aber das Ergebnis generell auf riskante Sportarten, ohne den Begriff „riskante Sportarten“ weiter zu definieren.

vitäten eher ein tiefes Flow-Gefühl als noch „besseres“ Erlebnis erreicht werden kann. Es ist davon auszugehen, dass Präferenzen für sportliche oder künstlerische Tätigkeiten wiederum biographisch oder genetisch zu verorten sind.

2.2.4 Anreiztrias (Rheinberg)

Der deutsche Psychologe Rheinberg beschäftigte sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Leistungsmotivation und entwickelte die Idee der Anreiztrias auf Grundlage des kognitiven Motivationsmodells von Heckhausen (1977). Jedes Individuum setzt seine Aktivitäten nur äußerst sparsam ein und handelt nur, wenn das Ergebnis „ohne eigenes Zutun nicht so einträfe“ (Rheinberg, 1996, S. 101). Des Weiteren muss das Ergebnis dem Individuum erstrebenswert erscheinen: „Eine Tätigkeit ist jeweils so attraktiv, wie das, was nach ihrem erfolgreichen Abschluss voraussichtlich folgen wird“ (ebd., S. 102). Das Flow-Erleben nimmt in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung ein und ist an eine Körpererfahrung mit motorischer Komponente geknüpft (ebd., S. 104 f.).

Bei einer Untersuchung von 150 Motorradfahrern konnte Rheinberg eine Abgrenzung von 35 Anreizkategorien ermitteln, die er mittels einer Clusteranalyse in drei Kategorien zusammengefasst hat: „Kompetenz- und Leistungsthematik“ („Zunahme des fahrerischen Könnens“, „Beherrschung der Maschine“), Anreize „Nervenkitzel“ und „Angstprickeln“ sowie eine fahrdynamische Anreizgruppe, also eine „Anreiztrias“ aus „Kompetenzerleben, erregender Bedrohungswahrnehmung und ungewöhnlichen Bewegungszuständen“ (Rheinberg, 1996, S. 112).²¹

Der Unterschied zwischen scheinbaren und tatsächlichen Risiken ist für Außenstehende nicht immer eindeutig zu erkennen. Die Akteure selbst kalkulieren, „was noch sicher gelingen kann und was nicht mehr“ (Rheinberg, 1996, S. 114). Bei der Risikokalkulation können folgende Probleme auftreten: Erstens, die eigenen Fähigkeiten werden überschätzt, zweitens, mögliche Gefahren werden unterschätzt und drittens, mögliche Gefahren sind dem Akteur noch nicht bekannt (ebd.). Eine weitere Risikokomponente bildet die „Gladiator-Komponente“ (Rheinberg, 1988), die bei „Risikoaktivitäten mit Zuschauern“ einen zusätzlichen Anreiz bietet. Der Ursprung der Gladiator-Komponente ist sozialpsychologisch, da Wagemut ein „sozial positiv bewertetes Attribut“ darstellt (Rheinberg, 1996, S. 115). Die Gladiator-Komponente verleitet dazu, eine Aktivität auch dann nicht abzugeben, wenn das „Risiko bereits unkontrollierbar geworden ist“ (ebd.). Grundsätzlich besteht immer die Gefahr einer unvorhersehbaren Änderung der Situation oder der Verlust der „eigenen Funktionstüchtigkeit“, wenn die „Aktion nicht mehr zu stoppen ist“ (ebd.). Diese Gefahrenkomponente wird von den Akteuren durch eine Art „Schutzengelglaube“ relativiert (ebd., S. 116). Rheinberg folgt der Idee von Cohen (1960), der einen „qualitativen Unterschied zwischen zufalls- und kompetenzabhängigem Risiko“ beschreibt (ebd., S. 110). Er unterscheidet zwischen dem „Russisch-Roulette-Spieler“, bei dem der Ausgang vom Zufall abhängig ist und dem „Stuntman“, bei dem der Ausgang der Situation von Leistung und Kompetenzen abhängig ist (ebd., S.111). Der Anreiz zu riskanten Sportarten liegt also im Leistungs- oder Kompetenzerleben in gefährlichen Situationen, wobei der Akteur sich sicher ist, dass er sich in der Situation bewähren wird (ebd.).

²¹ Die einzelnen Komponenten der Anreiztrias „Kompetenzerleben“ und „erregende Bedrohungswahrnehmung“ wurden von Heckhausen (1980), Zuckerman (1979) sowie Schneider und Rheinberg (1995) ausführlich erforscht. Die dritte Komponente der „ungewöhnliche[n] Bewegungszustände“ wurde bis dahin weniger erforscht (Rheinberg, 1996, S. 112).

2.2.5 Weitere Erklärungsansätze zum Risikosport (Aufmuth, Apter, Allmer, Opaschowski, Beier)

In diesem Kapitel werden weitere Erklärungsansätze aufgezeigt, die sich mit der Suche nach Abenteuer- und Risikosport befassen und ebenfalls in der Sportpädagogik rezipiert werden. Dabei handelt es sich bei den Autoren um Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen wie Psychologie (Aufmuth, Apter), Sportwissenschaften (Allmer, Beier) und Erziehungswissenschaften (Opaschowski), die aus ihrem Blickwinkel jeweils Angstlust als Motiv identifizieren.

Bei der Beobachtung von passionierten Bergsteigern kommt Aufmuth (1988) zu dem Schluss, dass das Erleben von Angst für die Bergsteiger ein wichtiges Motiv darstellt, welches das Glücksgefühl intensiviert (Aufmuth, 1988, S. 62 ff.). Der Psychologe und Bergsteiger basiert seine Monographie zur Psychologie des Bergsteigens nicht auf konkreten Untersuchungen, sondern auf Überlegungen aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen von Bergsteigern. Er vermutet im Bergsteigen ein Phänomen der Industriegesellschaft; das Motiv zum Bergsteigen erkennt er als Wunsch nach einem Ausgleich, da sich das Bergsteigen ganz anders darstellt als die Routinen des Alltags. Dabei ist dieses Ausgleichsmotiv den meisten Bergsteigern gar nicht bewusst (ebd., S. 13 ff.). Aufmuth beschreibt das Bergsteigen als körperliches Erlebnis, das sich durch Anstrengung und unmittelbare Rückmeldungen im Kampf gegen die Natur auszeichnet; damit unterscheidet es sich vom Alltag, wo Konkurrenzkampf im Job meistens körperlos stattfindet. Gleichzeitig herrscht beim Bergsteigen eine starke Kameradschaftlichkeit, weil alle gleichzeitig das Gleiche – und zwar im Gegensatz zum Alltag etwas Besonderes – erleben. Durch die Körperlichkeit wird das Leistungserleben auf einer Bergtour viel intensiver als z.B. am Schreibtisch. Jedes Individuum auf einer Bergtour unterliegt dem Leistungsprinzip, da es das Ziel einer solchen Tour ist, einen Berg zu „bezwingen“, eine bestimmte Route zu schaffen usw. (ebd., S. 20 ff.). Weitere Merkmale, die das Bergsteigen als Gegenentwurf zur Industriegesellschaft darstellen, sind das Erleben des Augenblicks, konkrete Raumerfahrungen sowie Leben und Erleben im Hier und Jetzt (ebd.). Neben dem Wunsch nach körperlich realen Erfahrungen motiviert auch die Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit der Natur im Berg (ebd., S. 56); dabei ist die Angst der Ansporn zu neuen Unternehmungen. Die Grenze der Angst verschiebt sich mit jeder bestandenen Route ein bisschen weiter, so dass neue Unternehmungen möglich werden, bei denen wiederum die Angst überwunden wird. Aufmuth beschreibt Angstlust als Charakterzug eines jeden Alpinisten (ebd., S. 62 ff.). Demnach besitzt das bewusste Aussetzen von Gefahr eine identitätsstiftende Wirkung für die Bergsteiger. Aufmuth unternimmt keinen Erklärungsversuch, warum gerade Bergsport gewählt wird, um diese Motive auszuleben. Allerdings erhebt er auch keinen Anspruch auf eine Übertragung auf andere Tätigkeiten.

Der US-amerikanische Psychologe Apter (1994) geht der Frage nach, warum Menschen Nervenkitzel suchen, indem sie freiwillig unangenehme oder gefährliche Tätigkeiten nachgehen. Er beobachtet, dass z.B. auf Jahrmärkten, beim Anschauen von Horrorfilmen, bei Diebstahl sowie bei grundloser Gewalt und Aggression gegenüber Unbeteiligten, aber auch bei realen Risiken wie beim Drachenfliegen oder Fallschirmspringen bewusst nach einem Nervenkitzel gesucht wird, um die darauf folgende Hochstimmung zu genießen (Apter, 1994, S. 15 ff.). Demnach tun „[...] Menschen bestimmte Dinge ganz offensichtlich nicht trotz, sondern wegen des Risikos“ (ebd., S. 17). Bei seiner Analyse unterscheidet Apter zwischen positiver Erregung (wie Aufregung oder Spannung) und negativer Erregung (z.B. Furcht, Angst), die sich physiologisch gleichermaßen auf den Körper auswirken (z.B. durch erhöhten Herzschlag, schnelle Atmung). Demnach macht die subjektive Interpretation einer Erregungssituation den Unterschied. Ein subjektives Gefühl von Sicherheit ist notwendig, um die Aufregung zu

genießen. Würde dieses Gefühl von Sicherheit fehlen, würde es zu einer negativen Erregungssituation kommen, die nicht genossen werden kann. Da es sich um eine subjektive Einschätzung der jeweiligen Situation handelt, fällt die Wahrnehmung bei jedem Menschen anders aus (ebd., S. 27 ff.). Das intersubjektive Gefühl von Sicherheit wächst mit den persönlichen Fähigkeiten. Im Bezug auf Handlungen mit echtem Risiko bedeutet dies ein kalkuliertes Risiko: Es ist immer möglich, dass etwas passiert, aber man geht davon aus, dass es gut geht (ebd., S. 53 ff.). Chirurgen und Bombenentschärfer erwarten z.B., dass ihnen ihre Arbeit gelingt und können deshalb Spaß am Risiko entwickeln²². Gerade bei diesen Berufsgruppen ist Selbstvertrauen in das eigene Handeln unabdingbar (ebd., S. 56 f.). Jeder Mensch sucht ständig nach Abwechslung zwischen Erregungssituationen und Sicherheit. Wird dieses Bedürfnis im sportlichen und spielerischen Handeln bearbeitet, ergibt sich der Vorteil, dass die Erregungssituationen nicht an die Realität gebunden sind (wie z.B. bei Chirurgen und Bombenentschärfen) (ebd., S. 58 ff.). Apter formuliert, dass die Ursachen für Erregungspräferenzen zum einen durch biographische Erfahrungen und zum anderen durch den Persönlichkeitsfaktor, also durch eine angeborene Disposition, beeinflusst werden (ebd., S. 105 ff.). Dies liefert eine Erklärung dafür, warum Menschen Erregungssituationen auch in Form von Drogen, kriminellen Handlungen und sogar Kriegen finden. Gerade bei Kindern und Jugendlichen – bei denen noch nicht so viele Erfahrungswerte vorliegen – kann es durchaus geschehen, dass Situationen falsch eingeschätzt und dadurch auch gefährlich werden (ebd., S. 151 ff.).²³

Der Sportpsychologe Allmer (1995) führte auf der Suche nach Gründen für Extrem- und Risikosport 100 Interviews mit Extremsportlern und kategorisierte ihre Motive in Grenzsuche und Erlebnissuche (Allmer, 1995, S. 73 ff.). Extremsportler suchen alle möglichen Arten von Grenzen wie z.B. ihre persönlichen Leistungsgrenzen oder Leistungsgrenzen im Vergleich mit anderen, aber auch Grenzen des Alltäglichen und Bekannten. Allmer spricht von „Überwindung der menschlichen Unvollkommenheit“, „Kampf gegen die Naturgewalten“ sowie „Kampf gegen sich selbst“ (vgl. ebd. S. 74). Beim Risikosport geht es darum, Selbstwirksamkeit zu erfahren, indem Situationen durch eigenes Handeln erfolgreich gemeistert werden können. Während Grenzen zwar auch im Alltag erfahrbar sind, diese allerdings durch die Komplexität des modernen Lebens unüberschaubar werden, sind individuelle Bewährungsproben in sportlichen Settings eindeutig und überschaubar (ebd., S. 74 ff.). Extremsportler bereiten sich sehr gewissenhaft auf die selbstgewählte Herausforderung vor, dennoch bleibt gerade bei Natursportarten ein nicht kalkulierbares Risiko, z.B. durch Wetterumschwünge, Erdbeben oder Lawinen (ebd., S. 78 f.). Den Extremsportlern geht es aber nicht um diese nicht-planbare Komponente, sondern um das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die sie in der Situation unter Beweis stellen können: „Gesucht wird nicht das Risiko an sich (Risikosuche), sondern das kontrollierbare Risiko (Risikokontrolle) sowie die individuelle Risikogrenze“ (ebd., S. 82).

²² Meines Erachtens muss hier nochmals zwischen beiden Berufsgruppen unterschieden werden. Bei Chirurgen bleibt auch im Falle eines Fehlers ihr eigenes Leben unversehrt, während Bombenentschärfer ähnlich wie Drachenflieger oder Fallschirmspringer ganz real ihr eigenes Leben riskieren.

²³ Zur Erklärung unterschiedlicher Erregungspräferenzen verweist Apter auf einen Versuch mit Menschenaffen, der gezeigt hat, dass die Reizsuche genetisch veranlagt, aber nicht bei allen Individuen gleich ausgeprägt ist. Hier erkennt er evolutionäre und gesellschaftliche Vorteile. Wenn einige wenige Individuen Risiken eingehen, nützen ihre Erkenntnisse der ganzen Gruppe. Beispielhaft nennt Apter einen Stamm von Urmenschen auf der Suche nach neuen Nahrungsquellen oder Columbus auf der Suche nach dem Seeweg nach Indien. Einige wenige gehen zum Wohl der Gruppe Risiken ein, deren Erkenntnisse später vielen nützen (Apter, 1994, S. 218 ff.).

Ein anderes Motiv, das Allmer aufdeckt, ist die Suche nach Erlebnissen. Dabei geht es den Risikosportlern um Effekte, die sich nach oder während der Aktivität einstellen. Dabei unterscheidet er zwischen zwei erlebnisbezogenen Handlungsintentionen: Zum einen die Suche nach ausgeprägten Sinnreizen und intensivem Bewegungserleben wie z.B. ungewohnte Körperlagen, Erfahrungen der Schwerelosigkeit, in der Luft oder im Wasser, aber auch intensives Naturerleben, zum anderen die Suche nach außergewöhnlichen Emotionszuständen wie z.B. das „Flow“-Erleben (ebd., S. 83 f.). Gerade beim Erlebnismotiv besteht die Gefahr, dass „Erlebnisse in immer kürzer werdender Aufeinanderfolge gesucht und konsumiert werden. Folge des Erlebniskonsums sind flüchtige, auf den Moment bezogene Erlebnisse, denen die Erlebnistiefe fehlt“ (ebd., S. 87).

Opaschowski (2000) untersuchte in einer Studie mit 217 Extremsportlern²⁴, warum sie freiwillig Risiken und Gefährdungen eingehen. In seiner Befragung kommt er zu dem Schluss, dass die Hauptmotive von Risikosportlern Spaß haben (66%), Flucht vor Langeweile (63%), den ultimativen Kick erleben (59%) und Probier- und Experimentierfreude (55%) sind (ebd., S. 13 ff.).

Auch Beier (2001) stellt die Frage, was Menschen an sportlicher Aktivität in der Natur reizt. Mithilfe eines Fragebogens auf der Grundlage des Motivationsmodells von Rheinberg (1989) untersuchte er 244 Sportler aus den Sportarten Klettern, Mountainbiking, Rennradfahren, Skifahren, Snowboarding und Skitourengehen. Abgefragte Anreize waren sensorische Erfahrungen, ästhetische Erfahrungen, Spannung und Aktivierung (Neues erleben, Herausforderung und Spannung, Angstlust), Entspannung und Stimmungsregulation, besondere Erlebnisqualitäten (Flow-Konzept), Leistung, soziale Erfahrung, Gesundheit (vgl. ebd., S. 259 ff.). Die genannten Anreize für Outdoorsportler sind über viele Kategorien gestreut; Schönheit der Natur erleben steht auf Rangplatz eins, dafür sind sensorische und ästhetische Erfahrungen nur von geringer Bedeutung. Angstlust wird ebenfalls als eher unwichtiger Anreiz eingestuft (ebd.).

Beier geht davon aus, dass nicht von einer Anreiztrias im Sinne von Rheinberg (1996) gesprochen werden kann. Dafür stehen Aspekte wie „Verbesserung der physischen Leistungsfähigkeit“ und „Soziale Erfahrungen“ auf den vorderen Rangplätzen (ebd., S. 270 ff.). In diesem Kontext stellt er vier verschiedene anreizbestimmte Sportlertypen heraus: erholungsorientierte Natursportler, leistungsorientierte Fitnesssportler, ausführungsorientierte Leistungssportler und erlebnisorientierte Sportler (ebd., S. 340 ff.).

2.2.6 Anknüpfungspunkte für die Wagniserziehung

Die Idee des Sensation Seeking von Zuckerman (1983) beschreibt eine genetische Disposition, die einige wenige Menschen zu Sensation-Seekern macht. Ebenso geht die Angstlust-Theorie von Balint (1972) von einer Reiz-Suche des Menschen aufgrund seines natürlichen Neugierverhaltens aus. Dabei unterscheidet er generell zwischen zwei tiefenpsychologisch verankerten Persönlichkeitstypen. Die Reiz-Suche wird von beiden Autoren nicht auf sportliche Wagnissituationen beschränkt, sondern kann unter anderem auch durch delinquentes Verhalten befriedigt werden. Generell scheint es kaum eine befriedigende motivationspsychologische Erklärung dafür zu geben, warum Menschen auf ihrer lustvollen Suche nach Angst gerade Wagnissport betreiben sollten. Nach den vorangegangenen An-

²⁴ Die Sportler kamen aus den Bereichen Mountainbiking, Trekking, Free Climbing, Canyoning, River Rafting, Tiefsee-Tauchen, Paragliding, Fallschirmspringen, Bungee-Jumping und Survival Training.

nahmen ist der Persönlichkeitsfaktor des Reiz-Suchenden ein festes Konstrukt, welches genetisch oder biographisch zu verorten ist. Für die Arbeit in der Schule ist daher eine Anregung zur Reflexion, ob man der Gruppe dieser Reizsuchenden angehört oder eher nicht, unabdingbar.

Auch Csikszentmihalyis Konstrukt des Flow-Erlebens, welches in Rheinbergs Anreiztrias aufgegriffen wird, führt nicht automatisch zu wagnissportlichen Aktivitäten. Zwar ist das Flow-Erleben an eine motorische bzw. kompetenzabhängige Komponente geknüpft, Csikszentmihalyi (1975) beschreibt allerdings, dass z.B. auch Chirurgen oder Schachspieler Flow-Zustände erleben können. Damit ist Flow-Erleben ebenso wenig an sportliches Erleben geknüpft wie das Erleben von Angstlust. Im Gegensatz zu Berufsgruppen, deren Alltag mit realen Risiken gespickt ist, betrifft ein wagnissportliches Unternehmen nicht den Alltag. Die Möglichkeit des Scheiterns im sportlichen Wagnis kann zu einer Intensivierung des Flow-Erlebens führen. Doch im Fall eines Scheiterns betrifft es in sportlichen Situationen in erster Linie das handelnde Individuum selbst.

Angstlust als Motiv findet sich – abgesehen von Csikszentmihalyi – bei allen Autoren, auch wenn sie es als stärker oder weniger stark ausgeprägt kategorisieren. Dabei wird die Lust an der Angst nur eingegangen, wenn erwartet wird, dass es gut ausgeht. Zudem ist der Genuss von Angst von den eigenen Fähigkeiten abgängig (vgl. z.B. Balint, 1972; Zuckerman, 1983; Apter, 1994; Allmer, 1995; Rheinberg, 1996). Angstlust kann nur erlebt werden, wenn das Risiko freiwillig als selbstgewählte Herausforderung eingegangen wird. Aufmuth (1988) verweist auch auf das Erleben von Körperlichkeit als wichtiges Motiv für Risikosport. In diesem Zusammenhang scheint der Leistungsgedanke ebenfalls wichtig zu sein (Aufmuth, 1988; vgl. auch Apter, 1994; Allmer, 1995; Opaschowski, 2000; Beier, 2001), der auch mit dem Kompetenzerleben bei Rheinberg (1996) zu vergleichen ist.

Diesen Ergebnissen ist gemeinsam, dass Erregung unterschiedlich erlebt bzw. interpretiert wird und es so zu einer individuell unterschiedlichen Toleranz für Angstlust kommt, welche auch von persönlichen Fähigkeiten und Präferenzen abhängt (vgl. z.B. Aufmuth, 1988, Apter, 1994, wie auch Zuckerman, 1983, Balint, 1972, Csikszentmihalyi, 1975, und Rheinberg, 1996). Naturerleben scheint nach Aufmuth (1988), Allmer (1995) und Beier (2001) ein starkes Motiv für das Aufsuchen zu sein. Eine explizite Erklärung, warum diese Motive gerade im (Extrem-)Sport gesucht werden, liefert jedoch keiner der Ansätze. Lediglich Apter (1994) und Allmer (1995) weisen darauf hin, dass es sich bei einem sportlichen Handlungsfeld um ein abgeschlossenes, von der Realität weitestgehend abgegrenztes System handelt.

Hier verschwimmen die Grenzen zwischen gesellschaftstheoretischen Annahmen und psychologischen Erklärungsversuchen, da sich die psychologischen Ansätze auf die gesellschaftliche Situation beziehen. Auch werden hier zum Teil statt psychologischen Erklärungen biologische beziehungsweise evolutionäre Erklärungen angeboten; so könnte man überspitzt annehmen, dass einige Menschen das Schicksal als Reizsucher ereilt, andere davon verschont bleiben.

Die motivationspsychologischen Ansätze liefern dessen ungeachtet wichtige Erklärungsmuster für wagnissportliches Handeln. Leider kann kein Faktor isoliert werden, der explizit als Motivationsquelle für Wagnissport angesehen werden kann. Es werden lediglich persönliche Vorlieben und genetische Dispositionen als Begründung angegeben. Aber auch wenn diese Erklärungsansätze keine eindeutige Erklärung dafür liefern, was Menschen ausgerechnet zum Wagnissport motiviert, erklären sie generell, weshalb Menschen überhaupt Wagnisse eingehen. Diese Erklärungsmuster sind wichtig, um das Phänomen des Wagnissports besser zu verstehen.

2.3 Bedeutung und Konzepte der Wagniserziehung in der (sport-)pädagogischen Diskussion

In diesem Kapitel sollen die für den Sportunterricht relevanten (sport-)pädagogischen Ansätze zur Erlebnispädagogik und Wagniserziehung vorgestellt werden. Dabei wird jeweils zunächst das Konzept erläutert, die Bedeutung des Ansatzes für die Fragestellung zusammengefasst und eine kritische Würdigung vorgenommen.

Da der Kurzschul-Ansatz von Hahn (1958) als Basis für alle sportpädagogischen Arbeiten dient und bis heute dominant und präsent im Bereich der Erlebnispädagogik ist, wird er hier zunächst dargestellt (Kap. 2.3.1). Erst Schleske (1977) arbeitete das Konzept der Erlebnispädagogik für den Schulsport auf (Kap. 2.3.2). Aufgezeigt werden des Weiteren in chronologischer Reihenfolge die Überlegungen zur Sinnperspektive „Spannung, Spiel, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ von Kurz (1977), die die fachdidaktische Diskussion maßgeblich beeinflusst hat (Kap. 2.3.3) und die weiterentwickelte Perspektive „Etwas wagen und verantworten“. Das in Kapitel 2.3.4 dargestellte Wagniskonzept von Neumann (1999) hat einen direkten Bezug zum Sportlehrplan in Nordrhein-Westfalen, da die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in den Richtlinien und Lehrplänen von NRW zum Teil wörtlich auf Neumann zurückgreift (vgl. dazu Kurz, 2000, S. 34 ff.). Der ebenfalls in der Sportpädagogik rezipierte Ansatz der Sinnsuche im Wagnis von Warwitz (2001) – der sich unter anderem auch mit der persönlichkeitsbildenden Wirkung von sportlichen Wagnissituationen beschäftigt – wird in Kapitel 2.3.5 diskutiert. Im Gegensatz zu Neumann (u.a. 1999) und Kurz (2000) legen Hübner (1999) und Pfitzner (2001) den Fokus ihrer Konzepte auf Sicherheitserziehung im Sportunterricht. Ihre Ansätze zum Risiko im Schulsport finden sich im Kapitel 2.3.6 wieder. Im Anschluss (Kap. 2.3.7) werden die Anknüpfungspunkte für den Sportunterricht erörtert.

2.3.1 Das Grundkonzept: Erlebnistherapie und Outward Bound (Hahn)

Obwohl Hahn (1886-1974) heutzutage mit dem Begriff Erlebnispädagogik verbunden wird, nutzte er selbst hauptsächlich den Begriff Erlebnistherapie²⁵. Ziel der Erlebnistherapie nach Hahn ist es, „die Kinder zu sittlichen Menschen zu erziehen“ (Hahn, 1958, S. 9). Diese Erziehungsmethode soll den Charakter bilden, Intelligenz fördern und Wissen vermitteln. Durch intensive Erlebnisse entstehen „heilsame Erinnerungsbilder“ (ebd.), die Jugendlichen helfen, sich auf das Leben vorzubereiten. Als Vorbild diente Hahn unter anderem das Konzept der Public Schools. Allerdings wollte Hahn Heranwachsende aller sozialen Schichten in seinen Schulen unterrichten, nicht nur die Elite, wie es in den englischen Public Schools der Fall war (ebd.).²⁶

Die Erlebnistherapie beruht auf drei Grundpfeilern. Den ersten Grundpfeiler bildet die sittliche Erziehung nach Plato. Diese besagt, dass Eigenschaften durch intensive Einübung und Nachahmung in Gewohnheiten übergehen können. Den zweiten Grundpfeiler bildet nach den Vorbildern Plato, Pestalozzi, Goethe und Lietz das Modell der pädagogischen Provinz. Die Erziehung soll abgegrenzt von

²⁵ Der Begriff Erlebnispädagogik geht auf die Reformpädagogin Neubert (1930) zurück, die den Begriff in ihrer Dissertation einführte. In ihren Ausführungen zum Erlebnis in der Pädagogik bezieht sie sich vor allem auf Rousseau und Dilthey (vgl. dazu Neubert, 1930).

²⁶ Eine ausführliche Analyse von Hahns Konzept findet sich unter anderem bei Schwarz (1968), Bauer (2001) und Lausberg (2007), die sich intensiv mit seinem Ansatz beschäftigt und sein Konzept sowie die Entwicklung von Outward Bound übersichtlich zusammengefasst haben, weshalb hier nur die wichtigsten Punkte aufgegriffen werden (vgl. Schwarz, 1968; Fischer, 1999; Bauer, 2001; Lausberg, 2007).

der „kranken“ Gesellschaft stattfinden. Der Gesellschaftskritiker bezeichnete die Gesellschaft in den Städten als „soziale Seuche“ (Hahn, 1958, S. 71 ff.), nur in Abgrenzung dazu könnten sich die Kinder frei entwickeln. Auch die Tatsache, dass Hahn seinen pädagogischen Entwurf mit „Erlebnistherapie“ bezeichnet, geht von der Annahme aus, dass die Gesellschaft krank ist. In Anlehnung an Russel (1956) formuliert Hahn den dritten Grundpfeiler der Erlebnistherapie als das „Moralische Äquivalent des Krieges“. Kriegslust und Aggressionen entstehen demnach durch Monotonie im Alltag; deshalb sollte jeder Berufstätige einmal im Jahr einer außeralltäglichen Herausforderung nachgehen (ebd.).

Die auf diesen Grundpfeilern aufbauende Therapie lässt sich des Weiteren in drei Stufen gliedern: (1) Erlebnispädagogische Grundelemente, (2) das Erlebnismotiv und (3) die Erlebnistherapie. Die erlebnispädagogischen Grundelemente sind körperliches Training, Projekt, Expedition und Rettungsdienst (vgl. dazu ausführlich Bauer, 2001; Lausberg, 2007). Das Erlebnismotiv bildet die zweite Stufe der Erlebnistherapie. Die Idee ist, durch besonders intensive Erlebnisse unvergessliche Momente zu schaffen, die in Zukunft in Form von „heilsamen Erinnerungsbildern“ (helpful memories) als „Kraftquellen“ dienen (ebd.). Hahn geht also davon aus, dass die Erfahrungen, die die Jugendlichen während der Erlebnistherapie machen, auf den Alltag übertragbar sind (vgl. dazu ausführlich Schwarz, 1968). Die dritte Stufe bildet die Erlebnistherapie mit dem Ziel, den Charakter der Jugendlichen zu bilden und sie zu verantwortungsvollem demokratischen Handeln zu erziehen. Hahn wählte für seine pädagogische Arbeit bewusst eine ländliche Umgebung aus, da er die Jugendlichen von der industriell geprägten Großstadt fernhalten wollte (vgl. dazu ausführlich Lausberg, 2007).

Hahn verfolgte seine Pädagogik zunächst, indem er verschiedene Landschulheime – als erstes 1920 das Landschulheim Schloss Salem – gründete²⁷. Während der Zeit des Nationalsozialismus kam Hahns Arbeit in Deutschland weitestgehend zum Erliegen, er selbst emigrierte nach England. Während die deutschen Hahn-Schulen entweder geschlossen wurden oder für die Erziehungspolitik der Nationalsozialisten missbraucht wurden, setzte Hahn seine pädagogische Arbeit in England fort. Um eine breitere Bevölkerungsschicht anzusprechen, gründete er zahlreiche Kurzschulen (heute Outward-Bound-Schulen) mit Kursen für 16 bis 19-jährige Teilnehmer mit natursportlichem Schwerpunkt, verknüpft mit Rettungsdiensten (Fischer, 1999, S. 132 ff.). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden handlungs- und erlebnisorientierte Erziehungsformen in Deutschland zunächst abgelehnt. Hingegen konnte sich die Outward-Bound-Idee im anglo-amerikanischen Sprachraum halten. Erst 1951 fand das Outward-Bound-Konzept mit der Gründung der ersten deutschen Kurzschule in Weißenhaus seinen Weg zurück nach Deutschland (ebd., S. 136 ff.). Die Outward-Bound-Bewegung ist bis heute aktuell.

Hahns ursprüngliche Annahmen sind stark gesellschafts- und schulkritisch. Hahn kritisiert wie viele Reformpädagogen seiner Zeit die einseitige Wissensvermittlung in der Schule. Seine Forderung nach körperlichem Training kommt jedoch einem militärischen Drill nahe, bei dem es lediglich um die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit geht. Für die drei weiteren erlebnispädagogischen Grundelemente übernimmt er reformpädagogische Ideen wie die der Projektmethode, um seine Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Handeln und Denken zu motivieren. Die Expedition dient der Selbsterfahrung und beim Rettungsdienst sollen christliche Werte wie Nächstenliebe vermittelt werden. Tatsächlich wirken diese erlebnispädagogischen Grundelemente recht eklektisch.

²⁷ Es folgten die Schulen Hermannsberg (1925), Schloss Spetzgart (1929), Schloss Hohenfels (1931) und Birklehof (1932), die die schultheoretischen Grundlagen von Schloss Salem übernahmen (vgl. Fischer, 1999, S. 115 ff.).

Dazu kommt neben Hahns Gesellschaftskritik auch Hahns Einstellung zur Pubertät. Jugendliche brauchen laut Hahn in der Pubertät hinreichende Führung, damit ihre Persönlichkeit geformt wird. Er geht davon aus, dass starke Erlebnisse und besondere Situationen als Erinnerung im Alltag zurückbleiben und die Jugendlichen so zu Verantwortung, Sittlichkeit und Demokratie erzogen werden.²⁸

2.3.2 *Abenteurer, Wagnis, Risiko (Schleske)*

Schleskes Überlegungen basieren auf der Outward-Bound-Bewegung und dem Ansatz von Hahn. Er rezipiert Hahns Arbeiten kritisch, erweitert sie um eigene Anregungen und ändert das Konzept so ab, dass es für den Sportunterricht in der Schule anwendbar wird. Sowohl Kurz (1977) (vgl. Kap. 2.3.3) als auch Neumann (1999) (vgl. Kap. 2.3.4) beziehen sich auf Schleskes Konzept und bringen seine Arbeit so in die Diskussion ein.

Von Fröbel (1951) übernahm Schleske den Gedanken, dass Wagnis und Abenteuer spielerisch auf Aufgaben des Erwachsenwerdens und Erwachsenseins vorbereiten und erkannte darin die Möglichkeit, das Abenteuer in der Erziehung einzusetzen (Schleske, 1977, S. 13). Weiterhin seien – in Anlehnung an Raapke (o.J.) – in Wagnis- und Abenteuersituationen freie Entscheidungen möglich, die nicht von „ändern gegängelt oder zur Rechenschaft gezogen“ werden (ebd., S. 14). Schleske selbst beobachtete, dass Kinder und Jugendliche in Wagnis und Abenteuer mit ihrer Persönlichkeit experimentierten (ebd.). Die reformpädagogische Abenteuerspielplatzbewegung fordert Kinder zu freiem Spiel und Experimentieren auf, was aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen im Alltag der Kinder kaum noch möglich sei, aber auf den Abenteuerspielplätzen kompensiert werden könne (ebd., S. 15). Kinder und Jugendliche haben, so Schleske, ein natürliches Entwicklungsbedürfnis und bringen sich freiwillig in gefährliche und risikoreiche Situationen, um ihre Grenzen kennen und ihre Fähigkeiten einschätzen zu lernen. Kinder lernen mit Gefahren selbstbewusst und vernünftig umzugehen nur, wenn sie nicht davon ferngehalten, sondern an sie herangeführt werden (ebd., S. 16). Es bestehe – mit Bezug auf Seidelmann (1970) – ein Zusammenhang zwischen „Reifungsaufgaben“ von Heranwachsenden und „abenteuerlichen Erfahrungen und Erlebnissen“ (ebd., S.17). Diese „Abenteuerlust“ könne aber in der Gesellschaft nicht mehr gefahrlos realisiert werden (ebd.). Die Abenteuerlust beinhaltet nicht nur leichte Formen des Risikos, sondern auch radikale Formen wie z.B. „Jugendkriminalität“ und andere Grenzüberschreitungen. „Mut- und Leistungsproben“ drücken das jugendliche Bestreben nach Wagnis und Risiko zur Selbstfindung aus (ebd.). Für die pädagogische Verwendung des Abenteurers bleibt außerdem problematisch, dass „die persönlichkeitsbildenden Wirkungen abenteuerlicher Verhaltensweisen von den Pädagogen bisher noch nicht begründet, sondern nur postuliert [...]“ werden (ebd., S. 24).

Grundsätzlich definiert Schleske ein Abenteuer als ein episodenhaftes und außeralltägliches Erlebnis oder Wagnis, das „spannend, unsicher oder gefährlich“ ist (ebd., S. 27). Aufgrund der vielfältigen Verwendung des Wortes in der Alltagssprache sei eine eindeutige Definition allerdings schwierig (ebd., S. 32). Das Abenteuer lässt sich keinen einheitlichen Inhalten zuordnen; charakteristisch für abenteuerliche Situationen ist dagegen eine deutliche Abgrenzung von Anfang und Ende (ebd., S. 32).

²⁸ Hahn greift für seine theoretische Erklärung auf eine Reihe von Autoren wie z.B. Plato, Pestalozzi, Goethe, Lietz und Russel zurück (vgl. Hahn, 1958). Eine empirische Überprüfung seines Konzepts strebte Hahn nicht an.

Schleske beschreibt eine erlebnisreiche Spannung in abenteuerlichen Situationen, die durch drei Erlebnismerkmale beziehungsweise Situationsfaktoren gekennzeichnet sind: (1) Neues und Fremdes, (2) Außergewöhnliches und Überraschendes, (3) verschiedene Formen von Gefahr (ebd., S.33). Diese Merkmale können, so Schleske, durch verschiedene Formen des Handelns erzeugt werden: (1) Umgang mit neuen und fremden Orten, (2) Umgang mit anderen Menschen oder unbekanntem Objekten, (3) durch das Erproben körperlicher Leistungsgrenzen, (4) durch das Erleben von Geschwindigkeit oder unbekannter Lagen im Raum wie z.B. durch das Verlassen des festen Standes (ebd., S. 33).

Ein weiteres Charakteristikum des Abenteurers ist eine Ungewissheit beziehungsweise ein Ausgang, der sowohl erfolgreich als auch erfolglos sein kann sowie eine „positive Gespanntheit“ (Schleske, 1977, S. 34). Weiterhin bestehe – mit Bezug auf Heckhausen (1973) – während eines Abenteurers ein Handlungsdruck, da Handlung, Wahrnehmung und Reaktion sich ständig abwechseln und in gegenseitiger Abhängigkeit stehen, durch den Emotionen ausgelöst werden, die zwischen Angst und Genuss schwanken (ebd., S. 34 f.). Diese „Angstlust“ ist ein weiteres Merkmal abenteuerlicher Erlebnisse und nach Schleske zugleich „Antrieb für die kindliche Exploration des Fremden und Unbekannten“ (ebd., S. 35). In der Angstlust erkennt er einen Antrieb für jugendliche Entwicklung und begründet damit die Notwendigkeit, „sportliche Tätigkeiten, bei denen das Aufgeben und Wiedererlangen von Sicherheit zum Thema wird“, zu thematisieren (ebd., S. 36).

Neben realen Situationen können auch fiktive Abenteuer²⁹ ersatzweise das Bedürfnis nach Angstlust befriedigen (Schleske, 1977, S. 36 ff.). Abenteuer haben genau wie Spielsituationen einen autotelischen Charakter. Beim Erleben abenteuerlicher Situationen geht es nicht um eine Ziel- oder Produktorientierung, sondern um die Handlung selbst. Die Situationsmerkmale, die ein abenteuerliches Erlebnis oder eine abenteuerliche Erfahrung anzeigen, sind sowohl objektiv als auch subjektiv (ebd., S. 64), wodurch sich im Abenteuer immer „individuell erwünschte Erlebnis- und Handlungsräume“ ergeben (ebd., S. 66).

Mit seiner Arbeit gelingt es Schleske, den pädagogischen Wert abenteuerlichen Handelns anschaulich herauszustellen. Angesichts der Tatsache, dass immer mehr Menschen das Abenteuer in sportlichen Settings aufsuchen, ist die pädagogische Bedeutung von Abenteuer, Wagnis und Risiko im Schulsport u.a. auch darin zu sehen, dass Schule auf diese gesellschaftliche Veränderung vorbereiten kann, indem ein verantwortungsvoller Umgang mit Wagnissituationen eingeübt wird.

2.3.3 Spannung, Spiel, Abenteuer, Risiko, Wettkampf (Kurz)

Kurz (1977) entwickelte in seiner sportdidaktischen Konzeption „Elemente des Schulsports – Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik“ Kriterien für die Auswahl von Inhalten im Sportunterricht und arbeitete – mit dem Ziel, eine übergreifende Handlungsfähigkeit im Sport zu vermitteln – sechs Sinnrichtungen für das Aufsuchen sportlicher Situationen heraus: „Leistung, Präsentation, Selbstdarstellung, Selbstbewahrung“, „Ausdruck, Ästhetik, Gestaltung, Darstellung, Expression“, „Eindruck, Exploration, Sensation, Vertigo“, „Gesundheit, Ausgleich, Kompensation, Fitness, Wohlbefinden“,

²⁹ Zu fiktiven Abenteuern zählt Schleske (1977) symbolisches Spielhandeln (zum Beispiel bei Brettspielen), aktives Zuschauen (zum Beispiel bei Sportveranstaltungen), Konsum von Massenmedien oder Büchern sowie Tagträume von Bewährungssituationen (ebd., S. 38).

„Anschluss, Geselligkeit, Kommunikation, Beisammensein“ sowie „Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ (Kurz, 1977, S. 85 ff., vgl. ausführlich auch Ruin, 2015, S.123 ff.).

Kurz (1977) verbindet in seiner Konzeption erstmals bildungstheoretische Aspekte von Spannung, Abenteuer und Risiko in einem übergreifenden, sportpädagogischen Konzept. Damit führt er die Arbeit von Hahn und Schleske fort und ordnet deren Arbeit in einen übergeordneten Kontext ein.

Das Hauptmotiv der Sinnrichtung „Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ für das Aufsuchen sportlicher Situationen übernimmt Kurz dabei von Elias und Dunning (1970), Frankl (1973) und Schleske (1977). Dahinter steht folgende Idee: Durch einen ungewissen Ausgang der sportlichen Handlungssituation wird Spannung erzeugt. Beim Spielen ist der „Ausgang innerhalb eines sicher kalkulierbaren Rahmens ungewiss“ (ebd., S.100). Auch die Spannung, die durch das Vorhandensein eines ungewissen Ausgangs in Wettkampfsituationen entsteht, ist nicht davon zu trennen. Je enger der Ausgang der Situation mit den eigenen Fähigkeiten zusammenhängt, desto mehr bewegt sich diese Sinnrichtung in Richtung „Leisten“. Der Unterschied liegt in diesem Fall darin, dass für die Sinnrichtung „Leisten“ das Ziel, bei der Sinnrichtung „Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ der Verlauf der sportlichen Situation für die Sinnhaftigkeit des Sports entscheidend ist. Kurz hält fest, dass „die meisten sportlichen Situationen [...] nicht durch eine dieser Sinnrichtungen allein bestimmt [werden]“ (ebd., S. 101).

Als Beispiele für die Sinnrichtung „Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ nennt Kurz die „schnelle Skiabfahrt in unübersichtlichem Gelände“, die „Segeltour trotz aufziehendem Sturm“, den „Sprung vom Drei-Meter-Brett“ oder das „Tischtennismatch mit dem Gegner, dessen Gleichwertigkeit man aus früheren Begegnungen kennt“ (ebd., S. 100 f.). Der Wettkampfaspekt im Sinne von Spannung ist also explizit Teil dieser Sinnrichtung.

Das Grundkonzept der pragmatischen Fachdidaktik und entsprechende Weiterentwicklungen spielen bis heute eine wichtige Rolle in der sportpädagogischen Diskussion sowie in der bundesweiten Lehrplanentwicklung (vgl. z.B. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 166 ff.; Geßmann, 2008, S. 480; Aschebrock, 2013, S. 26). Dabei wird die Leitidee „Handlungsfähigkeit im Sport“ als übergeordnete pädagogische Aufgabe des Schulsports in den Richtlinien von 1980 formuliert (MK NRW, 1980a, S. 8). Abgelöst wurde das Konzept der pragmatischen Fachdidaktik in NRW durch das Konzept des erziehenden Schulsports mit der Lehrplanreform von 1999/2001 (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 177 ff.) in dem sich unter anderem die auf der Grundlage der Sinnrichtungen entwickelten pädagogischen Perspektiven wiederfinden (Kurz, 2000, S. 24 ff.; Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 164).

2.3.4 Wagniserziehung (Neumann)

In seiner Dissertation „Das Wagnis im Sport“ (1999) analysiert Neumann verschiedene abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze sowie Konzepte der Sicherheitserziehung³⁰, ergänzt und erweitert diese für den Sportunterricht, konkretisiert das methodische Vorgehen und entwickelt daraus das Konzept der Wagniserziehung für den Schulsport (Neumann, 1999). In den folgenden Jahren veröf-

³⁰ Neumann (1999) stellt als Grundlage seines Konzeptes die Ansätze von Neubert, Hahn, Outward Bound, Ziegenspeck, City Bound, dem Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V. (bsj), der Sportjugend NRW, Niermann und Engel, Schleske sowie Landau, Hildebrandt und Balz ausführlich und übersichtlich dar (ebd., S. 50 ff.).

fentlichte Neumann eine Reihe von Weiterentwicklungen und praxisnahe Ergänzungen des Konzepts (vgl. z.B. Neumann & Katzer, 2011; Neumann, 2003a; 2003b; 2009; 2013b), die in die folgende Darstellung einbezogen werden.

Das Konzept der Wagniserziehung liefert ein theoretisches Grundgerüst für Erlebnis, Risiko und Wagnis im Sportunterricht und hat darüber hinaus einen direkten Bezug zu den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2001b), da die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ zum Teil wörtlich auf Neumanns Arbeit zurückgreift (Kurz, 2000, S. 34 ff.; vgl. dazu auch Kap. 2.4.2). Im Folgenden wird das Konzept ausführlich dargestellt, indem Ziele der Wagniserziehung, Merkmale sportlicher Wagnissituationen, die Rolle der Lehrkraft und methodische Anregungen nachgezeichnet werden. Eine detaillierte Darstellung ist hier lohnend, da das Konzept der Wagniserziehung – aufgrund seiner Nähe zur pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ – für die Differenzanalyse zum Teil als Grundlage für die Anspruchsebene herangezogen wird (vgl. dazu Kap. 4.3).

Durch Wagniserziehung im Fach Sport soll die Handlungs- und Risikokompetenz der Schülerinnen und Schüler erweitert und Vertrauen innerhalb der Lerngruppe und zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden. Weiter sollen Entscheidungen aufgrund einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung getroffen und die eigenen Grenzen kennengelernt und erweitert werden. Des Weiteren enthalten Abenteuersituationen Entwicklungsaufgaben wie z.B. Rollenübernahme und Selbstverantwortung (vgl. Neumann, 1999, S. 47). Die Wagniserziehung bezieht sich auf individuelle sportliche Wagnisse, die eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit den eigenen sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen. Wagnisse sind in vielen Bereichen des Sports zu finden; Neumann definiert sie als körperlich-reale Erfahrungen, deren Ausgang ungewiss und von den eigenen Fähigkeiten abhängig ist. Ob eine Situation als Wagnis empfunden wird, hängt auch vom subjektiven Erleben und den Vorerfahrungen des Individuums ab (Neumann, 1999; Neumann & Katzer, 2011).

Neben der primären Grundidee der Persönlichkeitsbildung durch Wagniserziehung stellt Neumann Sozialerziehung, Sicherheitserziehung und Umwelterziehung als sekundäre Aufgaben der Wagniserziehung heraus (vgl. Neumann, 1999, S. 136 und S. 156). Für den Wagnissport lassen sich im Bereich der Sozialerziehung – in Anlehnung an die sozialerzieherischen Ziele von Hahn (vgl. Kap. 2.3.1) – besonders die Ziele Vertrauensbildung und Verantwortungsübernahme (für sich und andere) herausstellen. Dabei schränkt Neumann ein, dass diese Ziele zunächst nur auf den Sport beschränkt sein können, da fundierte empirische Ergebnisse für die Übertragung auf andere Lebensbereiche nicht vorliegen (ebd., S. 137 f.). Neben dem Erwerb sportartspezifischer Sicherheitskompetenzen bietet sich unter dem Aspekt der Sicherheitserziehung die Möglichkeit, den Umgang mit Unsicherheit spielerisch zu üben und aus Fehlhandlungen und Fehleinschätzungen zu lernen (ebd.). Unter Umwelterziehung im Wagnissport versteht Neumann das Bewusstmachen der Umweltzerstörung durch unsere Gesellschaft und das Bewusstmachen des Konflikts der Umweltbelastung durch Natursportarten. Nicht das Sporttreiben in der Natur alleine regt die Schülerinnen und Schüler „zur kritischen Wahrnehmung ihrer eigenen sportbezogenen Praxis“ an, sondern dieser Prozess muss pädagogisch begleitet werden, um den Schülerinnen und Schülern sowohl die sportliche als auch die gesamtgesellschaftliche Verantwortung gegenüber der Natur bewusst zu machen (vgl. ebd., S. 141).

Darüber hinaus führt Neumann eine Analyse des sportlichen Wagnisses durch, indem er die Situationsmerkmale nach Schleske (Überwinden von Hindernissen, ungewöhnliche Raumlagen, Geschwindigkeit und ungewöhnliche Fortbewegungsarten) mit den beiden Merkmalen „Einwirkung auf das Gleichgewichtsverhalten“ und „verschiedene Sprungformen“ ergänzt (vgl. Neumann, 1999, S. 121). Sportliche Wagnisse bieten die Gelegenheit zur Selbsterfahrung, da ihre Struktur den Wagenden zum Handeln zwingt und so spielerisch die Identität getestet werden kann. Durch den Handlungszwang lernt der Wagende, sich selbst und seine Fähigkeiten realistisch einzuschätzen, während gleichzeitig die sinnliche Wahrnehmung unmittelbar gefördert wird (ebd., S. 130 ff.). Eine Wagnissituation beinhaltet immer eine gewisse Unsicherheit, deren Bewältigung die eigentliche Herausforderung des Wagnisses darstellt. Die Paradoxie liegt darin, dass die Sicherheit für die Wagnishandlung erst aufgegeben werden muss, um sie durch die Wagnishandlung wiederzuerlangen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere die frühkindliche Exploration, ist geprägt von Unsicherheiten, weshalb es sinnvoll erscheint, Kinder und Jugendliche in einem pädagogisch geschützten Rahmen an Unsicherheiten heranzuführen (ebd., S. 121 f.).

Um die Unsicherheit eines sportlichen Wagnisses zu überwinden, sind erstens „sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und zweitens „emotionale Kontrollen und kognitive Leistungen (z.B. realistische Selbsteinschätzung, angemessener Umgang mit Angst)“ notwendig (ebd.). In jedem sportlichen Wagnis steckt eine persönliche Herausforderung, die durch besondere Leistungsaspekte und Leistungsanreize motiviert (ebd., S. 122 ff.). Gerade im pädagogischen Sinne verlangt das Wagnis hohe Selbstverantwortlichkeit vom Wagenden und begleitende Zurückhaltung des Verantwortlichen, deshalb sollte sich der Lehrer nicht zurückziehen, sondern insbesondere durch eine gute Strukturierung der Lernsituation im Vorfeld für Sicherheit sorgen (ebd., S. 126 f.).

Im Schulsport tragen die Lehrkräfte eine besondere Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler, so dass Wagnisse hier nur nach gemeinsamen Absprachen zugelassen werden und auch nur soweit gehen dürfen, dass die Aufsichts- und Sorgfaltspflicht nicht verletzt wird. Die Lehrkräfte müssen also den Risikograd abschätzen und dementsprechend handeln (vgl. ebd. S. 133). Den Schülerinnen und Schülern sollte es während einer Unterrichtseinheit zur Wagniserziehung immer möglich sein, ein Wagnis nicht einzugehen, sich also bewusst gegen ein Wagnis zu entscheiden; Wagnissituationen im Schulsport dürfen nicht aufgezwungen werden, sondern müssen von den Schülerinnen und Schülern freiwillig aufgesucht werden (vgl. ebd. S. 155), denn das Erleben von Angstlust ist nur bei einem freiwilligen Aufsuchen der Situation möglich. Das Erleben von Angst durch die Möglichkeit des Scheiterns in einem geschützten Rahmen intensiviert dabei das erlebte Glücksgefühl und die erlebte Selbstwirksamkeit. Das Erleben von Angst ist dabei abhängig von der subjektiven Wahrnehmung und macht damit pädagogisch eine Binnendifferenzierung unverzichtbar. Neumann (1999) folgert daraus für den Sportunterricht, dass die individuelle Selbsteinschätzung und Kontrollzuversicht über kleine Wagnisse angebahnt werden können. Dafür sind individuelle Steigerungsmöglichkeiten, ein freiwilliger Zugang zu den Wagnissen und eine zwanglose Atmosphäre erforderlich (vgl. Neumann, 1999, S. 81). Ein bewusstes Aufgeben der Kontrolle, um sie im Anschluss wiederzuerlangen, führt zu einer positiven Selbsterfahrung und erhöht den belohnenden Charakter des Flow-Erlebnisses. Neumann nennt dies das „positive Erleben der Kontrollkompetenz“ (ebd., S. 92 ff.). Durch falsche Selbsteinschätzung oder Vertrauensbrüche kann es im Wagnissport auch zu ambivalenten Erfahrungen im Umgang mit Unsicherheiten kommen, die den erwünschten Wirkungen der Wagniserziehung wider-

sprechen (ebd.). In Sporthallen kommt es zwar weniger häufig zu unvorhersehbaren Situationsänderungen als in der Natur, aber auch im Rahmen des regulären Sportunterrichts sollte die Lehrkraft einen Überblick über die Situation haben, um Gefahren durch Veränderungen der Lage antizipieren zu können (vgl. ebd., S. 96).

Der Aufforderungscharakter von Wagnissituationen liegt in seinen Tätigkeitsanreizen, dem Kompetenzerleben (der Wagende geht davon aus, dass er die Situation erfolgreich bewältigen kann), der erregenden Bedrohungswahrnehmung (im Sinne der Angstlust wird eine Situation eingegangen, gerade weil sie gefährlich ist) und ungewöhnlichen Bewegungszuständen (Geschwindigkeit, ungewöhnliche Raumlagen, Gleichgewicht) (ebd. S. 50 ff.).

Als methodische Anregung greift Neumann die Struktur des Wagnisses „Aufsuchen – Aushalten – Auflösen“ für die Praxis der Wagniserziehung im Schulsport auf (vgl. Neumann, 1999, S. 146). Das Aufsuchen „bewegungsbezogener Herausforderungen“ bildet den Einstieg in ein sportliches Wagnis und bedeutet in diesem Fall „den jeweiligen Raum betreten“, also z.B. Kletterhallen, Hochseilgärten, Halfpipes, Ski-Pisten, Paddelstrecken oder undefinierte Räume wie Treppenstufen für Skater. Während speziell für Wagnissportarten erstellte Anlagen relativ geschlossene Nutzungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten bieten, finden sich in naturnahen Situationen offene und mehrdeutige Gelegenheiten. Das Aufsuchen kann aus sportpädagogischer Sicht auf zwei verschiedenen Wegen geschehen: Zum einen sportartenbezogen (Kajakfahren, Klettern, Snowboarden usw.), zum anderen nach Bewegungsthemen wie „Balancieren, Klettern, Schwingen, Fliegen und Drehen“ (vgl. ebd. S. 146 f.).

Der zweite Schritt, das Aushalten, umfasst zum einen sportmotorische Kompetenzen (z.B. Bewegungstechniken) und zum anderen psychische Kompetenzen (z.B. Ängste überwinden). Beides ist für ein Gelingen des Wagens wichtig. Die sportmotorischen Kompetenzen sind im Gegensatz zu vielen erlebnispädagogischen Maßnahmen ein wichtiger Teil der Wagniserziehung. Durch die Einbeziehung sportartenspezifischer Kompetenzen und Techniken „werden Schüler in die Lage gebracht, selbstwirksame und legale Abenteuersituationen herzustellen“ (vgl. Neumann, 1999, S. 148).

Mit dem dritten Schritt „Auflösen“ endet das sportliche Wagnis in einem Reflexionsprozess, in dem die durchlebten Emotionen aufgearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler können in dieser Phase zum einen ihre Erlebnisse teilen und zum anderen Wünsche und Ängste thematisieren. Vor allem negative Erlebnisse sollten thematisiert werden, denn wenn „negative Empfindungen überwiegen, ist der pädagogische Anspruch einer selbsttätigen Wagnissuche kaum zu realisieren“ (vgl. ebd., S. 149).

Neumann weist darauf hin, dass Wagniserziehung sich am regulären Sportunterricht orientieren sollte und kein Plädoyer für spektakuläre Unterrichtsreihen oder für die Einführung kostspieliger Risiko- und Trendsportarten sei (Neumann, 1999, S. 155).

2.3.5 Die Sinnsuche im Wagnis (Warwitz)

In seiner Monographie „Die Sinnsuche im Wagnis“ trägt Warwitz (2001) Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten zusammen und entwickelt eine Theorie des „Lebens in wachsenden Ringen“ (ebd., S. 1). Warwitz beschreibt Wagnisse als „Lebensrisiken“, als feste Bestandteile kindlichen Lernens (ebd.). Zum Beispiel versucht jedes gesunde Kleinkind irgendwann, sich auf seine Füße zu stellen und später die ersten Schritte zu machen. Dabei baut jeder neue Lernschritt auf einem vorherigen Wagnis auf. Ein erfolgreich absolviertes Wagnis führt zu einer Erweiterung des persönlichen Könnens. Sobald also das Kleinkind das Wagnis des Stehens gemeistert hat, kann es sich auf das nächste Wagnis, das Gehen, einlassen. Nur durch Wagnisse können die Menschen ihre Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten ausschöpfen; die Möglichkeiten vermindern sich, wenn es an Risikobereitschaft mangelt. Der Wunsch, etwas zu wagen, wird durch die Neugier ausgelöst: „Für Kinder ist die Neugier ein bedeutsamer Impuls zum Wagnis“ (ebd., S. 3). Überstarke Reize lösen Angst aus und hemmen die Wagnisbereitschaft, während mittelstarke Reize eine auffordernde Wirkung haben. Je vertrauter die Reize werden, umso weniger motivierend ist ihre Wirkung. Warwitz stellt heraus, dass wagnisbereite Kinder sich selbst zwar einer größeren Verletzungsgefahr aussetzen, sie sich aber deutlich schneller entwickeln als ängstliche Kinder (ebd.).

Neben dieser entwicklungstheoretischen Begründung für das Eingehen von Wagnissituationen greift Warwitz auch gesellschaftstheoretische Annahmen auf. So beschreibt er sechs Probleme, die „durch eine zu frühe Teilhabe an der Konsumgesellschaft und fehlende bzw. falsche Erziehung“ entstehen und der natürlichen Neugier der Kinder gegenüberstehen (Warwitz, 2001, S. 4 f.). (1) „Zu viel Erleben“: Durch eine Fülle von Angeboten werden intensive Erlebnisse verhindert. Die Auseinandersetzung mit dem Erlebten bleibt oberflächlich. (2) „Zu schnelles Erleben“: Durch die Menge an erlebnisreichen Angeboten bleibt keine Zeit, die Erlebnisse zu verarbeiten. (3) „Zu frühes Erleben“: Dadurch, dass viele Erlebnisse leicht zugänglich sind, kommt es häufig zu Konfrontationen mit nicht altersgerechten Reizen. (4) „Zu müheloses Erleben“: (Käufliche) Erlebnisse, für die man sich nicht anstrengen muss, hinterlassen auch keine tiefen Spuren. (5) „Zu viel mittelbares Erleben“: In der heutigen Gesellschaft gibt es viel mehr als nur fiktive Abenteuer in literarischer Form. Es gibt auch Erlebnisse bei Computerspielen oder in Vergnügungsparks. Auch hier ist durch einfach zugängliches und vielfach wiederholbares Erleben keine tiefere Verarbeitung zu erwarten. (6) „Zu wenig authentisches Erleben“: Wie schon Beck hebt auch Warwitz hervor, dass die Erlebnisgesellschaft lediglich vorgeplante und risikofreie Abenteuer bietet. Das Potential eines eigenverantwortlich geplanten und durchlebten Abenteuers oder Wagnisses geht dabei verloren (vgl. ebd.).

Nicht nur für die frühkindliche Entwicklung, auch für Jugendliche sind Wagnisse essentiell für die Persönlichkeitsentwicklung (Warwitz, 2001, S. 8). Wagnis und Spiel haben viele Gemeinsamkeiten, sie können nicht erzwungen werden und beruhen auf Freiwilligkeit; dabei herrscht ein gespannter, erwartungsvoller Zustand, da der Ausgang nicht vorhersehbar ist. Es kommt zu einer Herauslösung aus dem Alltag, da der Gegenstand nicht alltäglich und ungewöhnlich ist. Im Spiel und im Wagnis liegt ein tieferliegendes Symbolhandeln, bei dem eine Rolle oder Aufgabe übernommen wird, die sich auf die augenblickliche Gegenwart bezieht. Regeln und Gesetze werden strikt eingehalten. Die „innere Erfüllung“ versetzt den Spielenden oder Wagenden in einen Flowzustand, der so oft wie möglich wiederholt werden will (ebd., S. 11). Schon einfache Kinderspiele beinhalten oft kleinere oder symbolische Wagnisse. Seien es Brettspiele, bei denen die sicheren Startfelder verlassen werden, um sie später als sicheres Haus wieder zu betreten oder seien es Sportspiele, bei denen abgeworfen, gefan-

gen, befreit und gerettet wird (ebd., S. 13). Die Wirkung der Auflösung der Wagnissituation ist auch schon in diesen kleinen Spielen enorm, allerdings kann nur derjenige gewinnen, der sich etwas wagt, die Sicherheitszone verlässt, um am Ende des Spiels in einer neuen sicheren Zone anzukommen. Nur durch das Aufgeben von Sicherheit und dem bewussten Einlassen auf ein Wagnis – welches auch die Möglichkeit des Misslingens beinhaltet – kann das Spiel gewonnen werden (ebd., S. 14).

Wer etwas wagt, ist in der Regel davon überzeugt, dass der Mehrwert, den das Wagnis mit sich bringt, die Risiken des Wagnisses übersteigt. Aber auch in einem Wagnis wird nur ein Teil der Sicherheit aufgegeben; Selbsteinschätzung und Vertrauen auf das eigene Können und die eigene Erfahrung, Vertrauen in die Ausrüstung und eine gewissenhafte Vorbereitung dienen als sicherheitsstiftende Orientierungspunkte (Warwitz, 2001, S. 20 f.)³¹. Durch ein Wagnis kann sich ein Individuum weiterentwickeln. Bei dem von Warwitz beschriebenen Modell der Wagniskurve führt ein Kompetenz-, Erfahrungs- und Sicherheitsgewinn durch die Bewältigung von Wagnissen – ähnlich einem physiologischen Trainingseffekt – zu einer Verschiebung der persönlichen Sicherheitslinie auf ein höheres Niveau (ebd., S. 22). Die durch Wagnisse entstehende zunehmende Sicherheit auf verschiedenen Ebenen vergleicht er mit einer Fontäne, dessen Wasser in einem Brunnen ständig in neue, breitere Schalen fließt und sich dadurch in wachsenden Kreisen immer weiter ausbreitet. Aufgrund dieser Metapher spricht er von einer „Theorie vom Leben in wachsenden Ringen“ (ebd., S. 257 ff.).

Grenzerfahrungen bilden dabei den Kern eines Wagnisses und sind grundsätzlich subjektive Erfahrungen, die durch ihren Ernstcharakter gekennzeichnet sind. Sie sind für die Persönlichkeitsentwicklung notwendig, denn ohne Wagnisse würden Menschen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt (Warwitz, 2001, S. 300). Besonders Kinder und Jugendliche wollen lernen, sich selbst einzuschätzen und sich angemessen zu verhalten. Wagnisse und Grenzerfahrungen helfen bei der Entwicklung einer „realitätsgerechten Ich-Vorstellung“ (ebd., S. 301). Aber nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für die lebenslange, menschliche Weiterentwicklung sind Grenzerfahrungen unverzichtbar (ebd.). In der Gesellschaft erfüllen Grenzerfahrungen eine wichtige Funktion, denn es fehlen Entladungsmöglichkeiten, um den Trieb nach Neugierde zu befriedigen. Absicherung, Reizarmut und fehlende Alltagsrisiken verschieben das Bedürfnis nach Grenzerfahrungen in den Freizeitsektor (ebd.).

Warwitz weist darauf hin, dass Grenzerfahrungen ihren persönlichkeitsbildenden Charakter nur entfalten können, wenn sie sich nicht „verselbstständigen“, sondern als ganzheitliche Erfahrungen erlebt und reflektiert werden. Zu verselbstständigten Grenzerfahrungen zählt er unter anderem Glücksspiele, Drogenkonsum, Computerspiele oder eine oberflächliche Suche nach dem „Kick“ und bezeichnet diese als folgenlose „Konsumabenteuer“ mit fehlender Wertvorstellung, bei denen nicht die „wachsenden Ringe der Persönlichkeit [...] nach außen [streben, sondern sich] im Nichts verlieren, wie die Kreise eines ins Wasser fallenden Tropfens“ (Warwitz, 2001, S. 302). Grenzerfahrungen seien also nur dann sinnvoll, wenn sie „den Rückbezug zum Wesen und zum Wertezentrum der Person sicherstellen“ (ebd.). Mit anderen Worten: Das Aufsuchen von Wagnissituationen dient der Persönlichkeitsbildung nur, wenn Wagnisse ganzheitlich und nicht verselbstständigt erfahren werden. Allerdings finden sich keine eindeutigen Belege dafür, warum andere Formen des Wagnisses – wie z.B. die von ihm bezeichneten Konsumabenteuer – nicht der Persönlichkeitsbildung dienen und wel-

³¹ Warwitz greift bei seinen Ausführungen auch auf die Argumente verschiedener Angstlust-Theorien (Dollard & Miller, Balint, Zuckerman) (ebd., S. 142 ff.), der Flow-Theorie (Csikszentmihalyi) (ebd., S. 204 ff.) und auf die Arbeiten von Apter zur Erklärung, warum sich Menschen auf Wagnisse einlassen (ebd., S. 224 ff.), zurück.

che Kriterien ein persönlichkeitsbildendes Wagnis von einem Konsumabenteuer ohne Wertvorstellung trennen.

Das Konzept der „Sinnsuche im Wagnis“ hat allerdings keinen direkten Bezug zum Sportunterricht; viele seiner Aspekte und Ausführungen untermauern aber das Konzept der Wagniserziehung von Neumann (1999).

2.3.6 *Wagnis, Risiko und Sicherheit im Schulsport (Hübner, Pfitzner)*

Die Ansätze von Hübner (u.a. 1999) und Pfitzner (2001) nehmen das sportliche Wagnis im Kontext einer Sicherheitserziehung im Schulsport auf. Rezipiert wird dieser Ansatz unter anderem in den Sportlehrplänen von Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern, die Bezug zur Sicherheitserziehung von Pfitzner und Hübner nehmen (vgl. dazu Kap. 2.4.3).

Hübner (1999, 2000) stellt fest, dass in den 1990er-Jahren in der Sportdidaktik ein Trend aufgekommen sei, Risiko, Wagnis und Abenteuer aufzugreifen, nachdem nach der Veröffentlichung der Arbeit von Schleske (1977) lange Zeit wenig Interesse an diesem Themenfeld bestanden habe. Er erkennt in diesem Trend eine Folge der modernen Gesellschaft und eine Suche nach Umgangsformen in der Risikogesellschaft (Hübner, 1999, S. 104 f.). Der Autor argumentiert aus dem Blickwinkel der Unfallforschung und kritisiert, dass die Erkenntnisse der Unfallforschung in der sportpädagogischen Diskussion unberücksichtigt bleiben und negative Konsequenzen von Wagnis und Risiko wie körperliche oder seelische Folgen des Scheiterns nicht in den Blick genommen werden (ebd., S. 105).³²

Die Kritik gilt in erster Linie dem Ansatz der Wagniserziehung von Neumann (1999) und der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in den Rahmenvorgaben in Nordrhein-Westfalen (Hübner, 2000, S. 140 f.). Für Hübner sind riskante Bewegungssituationen nicht nur Wagnisse im Sinne von Neumann, sondern auch Routinehandlungen, Bewegungslernen und unerwartete Vorfälle im Unterrichtsverlauf (ebd.). Weiter bemängelt er, dass der Risikobegriff in der Wagnisperspektive in den nordrhein-westfälischen Rahmenvorgaben nicht thematisiert wird (ebd., S. 127).

Ein kompetenter Umgang mit Bewegungsrisiken und das Entwickeln von Bewegungssicherheit seien im Sinne einer Sicherheitserziehung pädagogisch wertvoll, weshalb sie im Sportunterricht unbedingt thematisiert werden müssten (ebd., S. 116). Dabei umfasst Sicherheitserziehung das Vermitteln von Kompetenzen, die zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Bewegungsrisiken befähigen. Die notwendigen Kompetenzen umfassen Kenntnisse über Bewegungsrisiken, Belastungsgrenzen und Risikoeinschätzungen, die Bereitschaft Regeln einzuhalten oder Verantwortung zu übernehmen sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Bewältigung von Risikosituationen, Konzentrationsfähigkeit, Eigen- und Fremdsicherung in sportlichen Situationen (ebd., S. 141).

Auch Pfitzner (2001) beschäftigt sich in seiner Dissertationsschrift „Das Risiko im Schulsport“ mit dem Thema der Sicherheitserziehung im Schulsport. Dabei analysiert er sportunterrichtliche Abläufe mit Sportspielbezug und leitet Folgerungen für die Sicherheitsförderung und Unfallverhütung ab (ebd., S.103). Mit Bezug auf Hecker (1989) kommt er zur Erkenntnis, dass Elemente des Abenteuers und des Risikos „Jugendliche auf das Leben vorbereiten“ können (ebd.). Dosiertes Risiko könne auch Effekte

³² Dieser Aspekt wird von Neumann erst später im Zusammenhang mit der doppelten Ambivalenz von sportlichen Wagnissituationen aufgenommen (Neumann 2003a, 2009).

auf die Persönlichkeitsbildung haben und trage durch seinen Ernstcharakter zu einer realistischen Selbsteinschätzung in Handlungssituationen bei (ebd., S. 104 f.). Wie schon Becker (vgl. Kap. 2.1.2) und Warwitz (vgl. Kap. 2.3.5) führt auch er an, dass bereits Kleinkinder nach neuen Herausforderungen suchen und dadurch Erfahrungen im Grenzbereich ihres Könnens machen. Diese Erfahrungen tragen auch zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bei. Auch hier ist durch die Aufsicht der Mutter ein dosierter Risikobereich zu finden, der zu einem förderlichen Selbstbewusstsein und zur Selbstständigkeit der Kinder führt (ebd., S. 104).

Pfitzner kommt zu dem Schluss, dass Abenteuer und Wagnis im Sport – in einem gewissen Rahmen – einen Sinn haben und deshalb der Zugang zum Risikosport eher unterstützt als unterbunden werden sollte. Daher gelte es, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen zu fördern: Die Sachkompetenz durch eine Auseinandersetzung mit Unfällen im Sport, ihren Rahmenbedingungen und Folgen; die Sozialkompetenz durch Fair-Play, Verlassen auf Mitschüler, Sensibilisierung für Unterschiede und Erleben der Bedeutung von Gesundheit und Unversehrtheit sowie die Selbstkompetenz auf der motorischen Ebene im Bereich der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten sowie Kennenlernen und Anwenden von Techniken der Hilfestellung (Pfitzner, 2001, S. 110 f.).

Ein wichtiger Kritikpunkt Hübners und Pfitzners am sportpädagogischen Umgang mit Wagnis und Risiko besteht darin, dass die negativen Seiten sportlichen Handelns übersehen werden (Pfitzner, 2001, S. 111). Ebenfalls kritisieren die Autoren die sportpädagogische Literatur zum Themenfeld Wagnis, Risiko und Sicherheit: Die Begriffe würden wenig hinterfragt und diffus verwendet; es würden hauptsächlich Chancen und keine Gefahren bearbeitet, und es lägen keine empirischen Belege für eine positive Wirkung der Wagniserziehung vor (Hübner, Hundeloh & Pfitzner, 2002, S. 179 ff.). Weiterhin bemängeln sie, dass sich die Unfall- und Sicherheitsforschung bis dahin hauptsächlich um einen fachgerechten Aufbau und Umgang mit Geräten und Sportanlagen beschäftigt habe. Im Gegensatz dazu sehen Pfitzner und Hübner Sicherheitserziehung „primär als Kompetenzerwerb, zu dem die Vermittlung spezifischer Kenntnisse, die Förderung sicherheitsbezogener Einstellungen und die Schaffung notwendiger motorischer Grundlagen für ein sicheres Sporttreiben zu rechnen sind“ (Hübner, 1999, S. 105; Pfitzner, 2001, S. 111).

In diesem Kontext fordern Pfitzner und Hübner ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Wagnis- und Sicherheitserziehung im Schulsport. Die Thematisierung von persönlichkeitsstärkenden Effekten ist für die Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler genauso wichtig wie die Auseinandersetzung mit negativen Folgen von Entscheidungen im Sport (Pfitzner, 2001, S. 123).

2.3.7 Anknüpfungspunkte für die Wagniserziehung

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass das Thema Wagniserziehung in der sportpädagogischen/-didaktischen Diskussion insbesondere um die Jahrhundertwende eingehend aufgearbeitet wurde. Ausgangspunkt für die Ansätze ist das Grundkonzept der Erlebnispädagogik von Hahn und dessen Analyse, Erweiterung und Fokussierung auf den Schulsport von Schleske (1977). Die Ansätze stimmen darin überein, dass ein sportliches Wagnis durch seine Abgeschlossenheit eine gute Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung bietet. Kinder und Jugendliche sollen in einem geschützten Rahmen dazu angeleitet werden, sich bewusst und reflektiert auf Wagnisse einzulassen statt sie zu umgehen. Eine Reflexion des Erlebten ist dabei Voraussetzung für einen pädagogischen Umgang mit Wagnissituationen.

Durch die Arbeiten von Neumann (1999) und Kurz (2000) wurde das Konzept der Wagniserziehung in diverse Sportlehrpläne implementiert (vgl. Kap. 2.4.1 und 2.4.2), wobei Kurz das Konzept von Neumann zur Wagniserziehung in ein übergreifendes Konzept integriert und damit in den schulsportlichen Kontext eingebettet hat.

Der von Neumann (1999) entwickelte methodische Dreischritt macht den theoretischen Ansatz der Wagniserziehung für die Praxis greifbarer. Er bedient sich dabei der Argumente der Erlebnispädagogik und der Situationsmerkmale sportlicher Wagnissituationen von Schleske und überträgt diese auf den Sportunterricht. Ein methodischer Unterschied zur Erlebnispädagogik besteht vor allen Dingen darin, dass die Wagniserziehung im Rahmen des Sportunterrichts angesiedelt und dafür keine „pädagogische Provinz“ notwendig ist. Neumann betont sogar explizit, dass sich die Wagniserziehung am normalen Sportunterricht orientieren sollte (vgl. Kap. 2.3.4).³³

2.4 Bedeutung und Konzepte der Wagniserziehung in der curricularen Diskussion

Das folgende Kapitel widmet sich der Wagniserziehung in der curricularen Diskussion; dabei geht die Analyse – aufgrund der Vorreiterrolle der nordrhein-westfälischen Lehrpläne – jeweils von NRW aus (vgl. z.B. Stibbe & Aschebrock, 2007; Geßmann, 2008). Die Bedeutung der Sinnggebung „Spannung, Spiel, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ (Kurz, 1977) im Rahmen der Phase der pragmatischen Fachdidaktik (vgl. Kap. 2.3.3) wird am Beispiel der 1980er-Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (KM NRW, 1980) in Kapitel 2.4.1 erörtert. Im Zuge der Sportlehrplanreform von 1999/2001 wurde das Konzept des erziehenden Sportunterrichts und damit die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in den NRW-Lehrplan aufgenommen (vgl. MSW NRW, 2001b). In Kapitel 2.4.2 wird diese pädagogische Perspektive daher genauer skizziert. Kapitel 2.4.3 zeigt das unterschiedliche Verständnis der Wagnisperspektive in den Sportlehrplänen der Sekundarstufe I für das Gymnasium und die Gesamtschule der einzelnen deutschen Bundesländer auf und befasst sich mit der Rolle der Wagniserziehung in aktuellen, kompetenzorientierten Lehrplänen.

2.4.1 Wagnis als Sinnggebung

Obwohl Kurz diese Sinnggebung schon 1977 als wesentliches Element des Schulsports erkannte, wurde das Thema im NRW-Lehrplan von 1980 noch nicht übergreifend aufgegriffen. Die Ziele des Schulsports im NRW-Lehrplan von 1980 wurden in neun Aufgaben zusammengestellt: (1) „Präventives Training und gesunde Lebensführung“, (2) „Materiale und leibliche Erfahrung durch Bewegung“, (3) „Sportliche Leistungen und Selbstbewusstsein“, (4) „Spielfähigkeit und Regelbewusstsein“, (5) „Selbstorganisation sportlicher Situationen“, (6) „Variation des Sports“, (7) „Ausgleich und Muße in der Schule“, (8) „Bezug zum Sport der Gleichaltrigen“, (9) „Bezug zum Sport der Erwachsenen“ (vgl. KM NRW, 1980a, S. 9 f.). Obgleich hier ein offenerer Sportbegriff formuliert wird, stehen doch Leistung und Wettkampf und der Bezug zum außerschulischen Sport im Fokus (vgl. dazu zusammenfassend u.a. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 104 ff.).

³³ vgl. zur Kritik an der Wagniserziehung Kapitel 2.5.2

In den einzelnen Inhaltsbereichen des Lehrplans werden Teilaspekte der Wagniserziehung lediglich im Bereich Turnen aufgegriffen. In der übergreifenden didaktischen Konzeption des Turnens findet sich der Hinweis:

„Im Sportbereich Turnen müssen den Schülern u.a. Möglichkeiten zu Bewegungserfahrungen gegeben werden, die außerhalb der Schule kaum zugänglich sind. Durch Berücksichtigung geeigneter Bewegungsformen und Handlungsmöglichkeiten zur Intensivierung des Bewegungserlebens sollen die Schüler Gelegenheit erhalten, ihre Gefühls- und Erlebnisfähigkeit zu entdecken und zu erweitern, Angst zu äußern und zu bewältigen, Freude und Lust zu empfinden und zu äußern, Risiken abzuwägen“ (KM NRW, 1980b, S. 52).

Wie auch für die anderen Sportbereiche und Sportarten werden für das Turnen konkrete Unterrichtseinheiten für jede Jahrgangsstufe verfasst, denen unter anderem jeweils Ziele, Fertigkeiten und Erfolgskontrollen zugeordnet sind (MK NRW, 1980b, S. 52 ff.; vgl. auch Geßmann, 2008, S. 481). Für die erste und zweite Klasse der Grundschule führt der Lehrplan für das Turnen aus: „Die Unterrichtsgestaltung muss darauf angelegt sein, Bewegungsbedürfnisse zu wecken und zu befriedigen, freies Bewegen zu ermöglichen und anzuregen, aber auch übertriebenen Wagemut zu bremsen, Selbstüberschätzung der Schüler abzubauen und Aufkommen von Angst zu verhindern.“ (ebd., S. 55).

Im Zusammenhang mit den geforderten fertigkeitsbezogenen Erfolgskontrollen scheinen die hier geforderte Selbsteinschätzung und die Angstreduzierung aber eher dazu zu dienen, das primäre Ziel, nämlich das Erlernen von turnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu erreichen.

Anregungen von Kurz (1977) wurden also lediglich im Bereich Turnen aufgegriffen, spielten da aber eine eher untergeordnete Rolle. In den anderen Sportbereichen wurde die Sinnggebung Wagnis im 1980er-Lehrplan nicht weiter behandelt; dem Wagnis kam in diesem Lehrplan folglich noch keine Bedeutung zu.

2.4.2 *Wagnis als pädagogische Perspektive*

Das fachdidaktische Rahmenkonzept für den Schulsport in NRW ist seit der Lehrplanreform 1999/2001 der erziehende Sportunterricht (vgl. z.B. MSW NRW, 2001b)³⁴.

Typische Merkmale des erziehenden Sportunterrichts in seiner curricularen Auslegung in NRW sind die Bewegungsfelder anstelle von Sportarten, der Doppelauftrag des Schulsports „Entwicklungsförderung durch Bewegung Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (MSW NRW, 2001b, S. 33), Mehrperspektivität als Unterrichtsprinzip, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Werteorientierung (ebd., S. 48 f.). Der Doppelauftrag des Schulsports wird mit sechs pädagogischen Perspektiven – „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)“, „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)“, „Etwas wagen und verantworten (C)“, „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D)“, „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)“ und „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)“ – konkretisiert (ebd., S. 30 ff.).

Das Konzept der Wagniserziehung von Neumann (1999) war wegweisend für die Entwicklung der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“. Kurz (2000) – als maßgeblicher Lehr-

³⁴ Neben der Lehrplankonzeption erfährt das Konzept des erziehenden Sportunterrichts verschiedene Auslegungen beispielsweise von Balz und Neumann, Ehni, Prohl, Funke-Wieneke und Laging oder Giese (vgl. Stibbe, 2013, S. 35).

planentwickler – weist in seinem Gutachten zum pädagogischen Konzept der Rahmenvorgaben darauf hin, dass er bei der Ausarbeitung der Perspektive zum Teil wörtlich auf Neumanns Arbeit zurückgegriffen hat (Kurz, 2000, S. 34 ff.). Gleichzeitig kann das Konzept von Neumann – als Schüler von Kurz – auch als eine Weiterentwicklung der Sinnggebung „Spannung, Spiel, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ von Kurz (1977) interpretiert werden.

Kurz (2000) beschreibt drei Aspekte, die das Wagnis als pädagogisch wertvoll klassifizieren. Erstens: Wer durch ein Wagnis an die Grenzen seiner Fähigkeiten stößt, kann seine Grenzen und seine Fähigkeiten erweitern. Jedes bestandene Wagnis motiviert dazu, ein neues Wagnis einzugehen, was wiederum zur Erweiterung der Grenzen und Weiterentwicklung der Fähigkeiten führt. Zweitens: Wer ein Wagnis eingeht, muss vorher eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und stellt diese im Wagnis auf die Probe. So wird durch jedes Wagnis die „Zuverlässigkeit der Selbstbeurteilung“ (ebd., S. 35) verbessert. Eine Sicherheitserziehung „kann nicht darin bestehen, alle denkbaren Gefahrenmomente auszuschalten, sondern sie zu sehen und realistisch einzuschätzen“ (ebd.). Drittens: Durch gemeinsam eingegangene Wagnisse wird das Vertrauen, sich auf andere verlassen zu können, gefördert. Kurz vermutet eine Wirkung des gegenseitigen Vertrauens „über die Sportstunde hinaus“ (ebd., S. 36).

Auf der Suche nach Grenzerfahrungen gehen gerade Kinder und Jugendliche häufig Wagnisse ein. Entwicklungsaufgaben wie Rollenübernahme, Selbstverantwortung, Erfahrungen mit der eigenen Identität sowie die Kontrolle über herausfordernde und unsichere Situationen finden sich in (sportlichen) Wagnissituationen wieder. Durch den „autotelischen Charakter“ (Kurz, 2000, S. 34) des Wagnisses sind besondere Erfahrungen möglich, die Motivation liegt alleine im Tun. Im Sport gibt es viele Situationen, die subjektiv als Wagnis empfunden werden können, wobei Kurz (2000) beim Eintritt in ein Wagnis eine Emotionslage zwischen Angst und „erwartungsvollem Prickeln“ beschreibt (ebd., S. 35). Der entscheidende Unterschied zwischen dem wirklichen Erleben und dem Miterleben sportlicher Wagnisse, etwa live bei einem Fußballspiel oder als Zuschauer vor dem Fernseher genauso wie dem Erleben symbolischer Wagnisse z.B. bei Brett- oder Computerspielen, ist die Tatsache, dass der Ausgang des realen, selbst erlebten sportlichen Wagnisses von den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängig und „körperlich-real“ (ebd., S. 36) ist. Ferner verdeutlicht Kurz den Unterschied zwischen Wagnis und Risiko bzw. Abenteuer, indem er betont, dass ein Wagnis als eigene, freie Entscheidung eingegangen wird, wobei ein Wagnis eine unsichere Situation mit einer subjektiven Bedrohungswahrnehmung darstellt. Im Gegensatz dazu ist „das Abenteuer [...] eine länger andauernde Unternehmung mit unsicherem Ausgang – pädagogisch u.U. auch fruchtbar, aber ein Grenzfall, der für den Schulsport kaum in Betracht kommt“ (ebd., S. 35). Wagnisse sind Grenzsituationen, in denen das eigene Können richtig eingeschätzt werden muss; auch mögliche Folgen für den Akteur und andere müssen realistisch eingeschätzt werden. Das Wagnis schließt auch explizit das „Neinsagenkönnen“ ein. Auch der Umgang mit Angst und die Sicherheitserziehung spielen eine entscheidende Rolle in der Wagnisperspektive (vgl. ebd., S. 36).

2.4.3 Wagnis in aktuellen Lehrplänen der Sekundarstufe I³⁵

Mit Ausnahme von Bayern und Sachsen-Anhalt (Bayern, 2010; Sachsen-Anhalt 2003, 2012) hat das Thema Wagniserziehung einen Platz in den aktuellen³⁶ deutschen Richtlinien und Lehrplänen Sport für die Sekundarstufe I eingenommen. So findet sie sich in Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ (Berlin, 2006; Bremen 2006, 2012; NRW 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a), in Brandenburg als „Das Wagen und Verantworten“ (Brandenburg, 2008), in Hamburg als Kompetenzbereich: „Erkunden und Wagen“ (Hamburg, 2011a, 2011b), in Baden-Württemberg als Leitgedanke zum Kompetenzerwerb (Baden-Württemberg, 2004), in Niedersachsen als Kompetenzerwartung „Mit Wagnis und Risiko selbstsichernd umgehen“ (Niedersachsen, 2007), in Rheinland-Pfalz als pädagogische Perspektive „Spannung/Spiel (Risiko, Abenteuer)“ (Rheinland-Pfalz, 1998), in Sachsen als Lehrbereich „Wagnis“ (Sachsen, 2009, 2001) und in Schleswig-Holstein als Sinnggebung „Sport als Erlebnis, Wagnis und Abenteuer“ (Schlesig-Holstein, 2005). Im Thüringer Sportlehrplan werden nur Teilaspekte der Perspektive wie z.B. Risiken abwägen, Ängste überwinden und Hemmungen abbauen, Leistungen realistisch einschätzen und eigene Stärken weiter ausbauen sowie anderen vertrauen, Hilfe einfordern, annehmen und verantwortungsvoll geben aufgenommen (Thüringen, 2012a, 2012b).

Tabelle 1 erfasst im Überblick die Wagniserziehung in den aktuellen Sportlehrplänen der einzelnen Bundesländer.

Tab. 1 Wagniserziehung in den Sportlehrplänen der deutschen Bundesländer

Bundesland	Schulform (Jahr)	Pädagogische Perspektive	Inhaltsbereiche/ Themenfelder	Kommentar
Baden-Württemberg	Bildungsstandards Gymnasium (2004) ³⁷			Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Risiken abschätzen ▪ Wagnisse eingehen ▪ Sicherheitsmaßnahmen treffen
Berlin	Rahmenlehrplan Sekundarstufe I (2006) ³⁸	Wagnis: Etwas wagen und verantworten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegung im Wasser ▪ Bewegen an und mit Geräten ▪ Fahren, Rollen, Gleiten ▪ Mit/gegen Partner kämpfen 	

³⁵ Für eine übersichtlichere Darstellung wird in diesem Kapitel auf eine detaillierte Quellenangabe der verwendeten Lehrpläne verzichtet und nur das jeweilige Bundesland mit Jahreszahl genannt. Weite Angaben finden sich im Literaturverzeichnis.

³⁶ Untersucht wurden Richtlinien und Lehrpläne der Sekundarstufe I, die im Schuljahr 2015/2016 gültig waren.

³⁷ In Baden-Württemberg tritt zum Schuljahr 2016/2017 ein neuer Sportlehrplan in Kraft.

³⁸ Die Einführung des gemeinsamen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 bis 10 in den Schulen in Berlin und Brandenburg erfolgt im Schuljahr 2017/2018.

Bundesland	Schulform (Jahr)	Pädagogische Perspektive	Inhaltsbereiche/ Themenfelder	Kommentar
Brandenburg	Rahmenlehrplan Sekundarstufe I (2008)	Wagnis: Das Wagen und Verantworten		
Bremen	Bildungsplan Gymnasium (2006)/ Oberschule (2012)	Etwas wagen und verantworten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegen an Geräten 	an pädagogische Perspektive C in NRW angelehnt
Hamburg	Bildungsplan Gymnasium (2011a)/ Bildungsplan Stadtteilschule (2011b)	Kompetenzbereich: Erkunden und Wagen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gleiten, Fahren und Rollen ▪ Bewegen an und von Geräten ▪ Anspannen, Entspannen und Kräftigen 	
Hessen	Bildungsstandards und Inhaltsfelder (2011a-c)	Leitidee: Wagnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegen an Geräten ▪ Fahren, Gleiten, Rollen 	Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Risiken benennen ▪ Gefahren vermeiden ▪ Wagnisse kontrolliert eingehen ▪ verantwortungsbewusst sichern und helfen
Mecklenburg-Vorpommern	Rahmenplan (2002)	Risiko wagen und verantworten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerätturnen ▪ Zweikampfsport ▪ Wintersport 	Anregungen für fachübergreifende und fächerverbindende Projekte. „Risiko im Sport – wie viel Wagnis ist zu verantworten?“
Niedersachsen	Kerncurriculum Sekundarstufe I (2007)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Turnen und Bewegungskünste 	Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ selbstsichernder und verantwortungsbewusster Umgang mit Wagnissituationen

Bundesland	Schulform (Jahr)	Pädagogische Perspektive	Inhaltsbereiche/ Themenfelder	Kommentar
Nordrhein-Westfalen	Rahmenvorgaben (2014a); Kernlehrpläne Gymnasium (2011); Gesamtschule, Hauptschule, Realschule (2013a-c)	Etwas wagen und verantworten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegen an Geräten – Turnen ▪ Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport 	Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ realistische Selbsteinschätzung ▪ Umgang mit Angst ▪ Sicherheitserziehung ▪ Risiken erkennen und angemessen handeln ▪ Kooperieren, helfen und sichern
Rheinland-Pfalz	Lehrplan Sekundarstufe I (1998)	Spannung/ Spiel (Risiko, Abenteuer)		Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ realistische Einschätzung von Risiken im Sport ▪ Fähigkeit im Vergleich zum eigenen Leistungsvermögen ▪ Bereitschaft zur Anwendung von Maßnahmen des Helfens, Sicherns und Rettens
Saarland	Lehrplan Gesamtschule, erweiterte Realschule (2009); Lehrplan Gymnasium (2010)	Etwas wagen und verantworten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegen an Geräten ▪ Ringen, Raufen und Verteidigen 	
Sachsen	Lehrplan Mittelschule (2009); Lehrplan Gymnasium (2011)	Wagnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Turnen ▪ Kampfsport/Zweikampfübungen ▪ Wintersport - Bewegungserlebnisse in der Natur ▪ Formen der neuen Spiel- und Bewegungskultur 	Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Umgang mit Ängsten und Risiken ▪ Bewältigen individueller und gemeinschaftlicher Herausforderungen ▪ Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen

Bundesland	Schulform (Jahr)	Pädagogische Perspektive	Inhaltsbereiche/ Themenfelder	Kommentar
Schleswig-Holstein	Lehrplan Sport für die Sekundarstufe I (2005)	Sport als Erlebnis, Wagnis und Abenteuer		
Thüringen ³⁹	Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (2012a); Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses (2012b)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerätturnen ▪ Zweikampfsportarten ▪ Wintersport 	Themen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Risiken abwägen, Ängste überwinden und Hemmungen abbauen ▪ Leistungen realistisch einschätzen und eigene Stärken weiter ausbauen ▪ situationsangemessene Formen des Miteinanders akzeptieren und bewusst ausüben ▪ Anderen vertrauen, Hilfe einfordern, annehmen und verantwortungsvoll geben

In Baden-Württemberg, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein werden keine Inhaltsfelder benannt, die mit dem Themenfeld Wagnis in Verbindung gebracht werden. In Rheinland-Pfalz findet sich die Sinnperspektive „Spannung, Spiel, Abenteuer, Risiko“ in Anlehnung an Kurz (1977). In einigen Bundesländern, z.B. in Schleswig-Holstein, wurde das Thema zwar in den Lehrplan aufgenommen („Sport als Erlebnis, Wagnis und Abenteuer“), Begründungen oder nähere Informationen fehlen allerdings. In Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen wird der Themenkomplex nicht als eigene Perspektive formuliert, ist aber in den Kompetenzerwartungen oder innerhalb einzelner Themenfelder zu finden. In direkter Anlehnung an Nordrhein-Westfalen integrieren die Lehrpläne in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, im Saarland und in Sachsen diese Perspektive. Im Gegensatz dazu betonen Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern den Begriff des Risikos in ihren Sportlehrplänen, offenbar wird der Begriff aber synonym zu Wagnis verwendet.

In Folge der bildungspolitischen Diskussion nach dem PISA-Schock 2001 erschienen sukzessiv auch für das Fach Sport kompetenzorientierte Lehrpläne (vgl. u.a. Stibbe, 2011c, S. 12). In den kompetenzorientierten Lehrplänen werden zum Teil Kompetenzerwartungen mit direktem Bezug zum Wagnis formuliert. Die Kompetenzerwartungen sind obligatorische Ziele und erhöhen damit die Verbindlichkeit der Wagniserziehung im Sportunterricht. Insgesamt werden in elf Bundesländern⁴⁰ in den über-

³⁹ In Thüringen tritt zum Schuljahr 2016/2017 ein neuer Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in Kraft.

⁴⁰ Ausgenommen sind Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen.

geordneten Kompetenzerwartungen für das Fach Sport in der Sekundarstufe I Kompetenzerwartungen mit Bezug zum Wagnis formuliert (vgl. Tab. 2).

Tab. 2 Wagnis als Kompetenzerwartung

Bundesland	Kompetenzerwartung mit Bezug zum Wagnis
Baden-Württemberg (2004)	„Die Schülerinnen und Schüler können [...] Risiken abschätzen, sind bereit etwas zu wagen und können Sicherheitsmaßnahmen treffen“ (S. 300)
Berlin (2006)	„Risiken in sportlichen Handlungssituationen beurteilen und kalkulieren“ (S. 11)
Brandenburg (2008)	„Risiken in sportlichen Handlungssituationen beurteilen und kalkulieren.“ (S.13)
Bremen (2006/2012)	Standard/Anforderung am Ende der Jahrgangsstufe 6 Die Schülerinnen und Schüler können [...] „Risiken abwägen und Hemmungen überwinden“ (S.12/S.13)
Hamburg (2011a/2011b)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ein Risikobewusstsein wird in dem Sinne entwickelt, dass die Fähigkeit entsteht, die eigenen Bewegungshandlungen in Bezug zum Risiko des Scheiterns realistisch einzuschätzen; ▪ die bewegungshemmende, aber auch schützende Wirkung von Angst wird erkannt und es werden niveauspezifische Strategien im Umgang mit Angst beim Lösen von Bewegungsaufgaben entwickelt; ▪ Gefahren und der Umgang mit Leichtsinn und Überheblichkeit werden thematisiert, bewertet und es wird besonnenes Handeln entwickelt; ▪ Sicherheitsvorkehrungen werden erlernt, um Verletzungsrisiken und Gefahren für sich und andere zu verhindern; ▪ Kenntnisse werden erworben, damit Material und Ausrüstung funktionsgerecht eingesetzt werden können; ▪ die Möglichkeiten und Grenzen des Sporttreibens in der natürlichen Lebensumwelt werden reflektiert und der respektvolle Umgang damit thematisiert; ▪ Schülerinnen und Schüler lernen, dass Wagnis und Sicherheit sich wechselseitig bedingen; ▪ Schülerinnen und Schüler werden an ihre eigenen Grenzen geführt. (S. 15/S. 16)
Hessen (2011a, 2011b, 2011c)	„Die Lernenden können Risiken benennen, Gefahren vermeiden, Wagnisse kontrolliert eingehen, verantwortungsbewusst sichern und helfen“ (S. 19).
Niedersachsen (2007)	Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6: „[...] bewältigen selbstsichernd Wagnissituationen, nehmen Unterstützung an, bauen Vertrauen auf und übernehmen Verantwortung für die Partnerin/den Partner“ (S. 21 f.).
Nordrhein-Westfalen (2014a)	„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre wagnisbezogene Handlungskompetenz und lernen insbesondere, herausfordernde sportliche Situationen mithilfe der eigenen Fähigkeiten angemessen zu bewältigen und verschiedene Wagnisse für die Selbstbewährung, auch in Kooperation mit anderen, verantwortungsbewusst zu nutzen“ (S. 11).

Bundesland	Kompetenzerwartung mit Bezug zum Wagnis
Rheinland-Pfalz (1998)	„Kenntnis von Maßnahmen des Helfens, Sicherns und Rettens. Fähigkeit zur realistischen Einschätzung von Risiken im Sport im Vergleich zum eigenen Leistungsvermögen.“ „Bereitschaft zu Anwendung von Maßnahmen des Helfens, Sicherns und Rettens“ (S. 8).
Saarland (2009, 2010)	„[...] korrektes Einschätzen von Zielen, Risiken, eigenen Leistungen und eigenem Lernfortschritt“ (S. 3).
Schleswig-Holstein (2005)	„Personale und psychische Kompetenzen [...] Fähigkeit zur realistischen Einschätzung von Zielen und Risiken beim Sport“ (S. 18). „Sozialkompetenz [...] Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen“ (S. 18).

Die erwarteten Kompetenzen (vgl. Tab. 2) orientieren sich zum Teil eng – z.B. in NRW und Niedersachsen – an der pädagogischen Perspektive. Die Kompetenz „Risiken abzuschätzen“, diese zu beurteilen und ein Risikobewusstsein zu entwickeln, findet sich in den meisten Lehrplänen (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein) wieder. Ebenso werden Kompetenzerwartungen zum Helfen und Sichern sowie die Übernahme von Verantwortung in den Lehrplänen für Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein herausgearbeitet. Die „Bereitschaft zum sportlichen Wagnis“ wird ebenfalls in vier Bundesländern als Kompetenzerwartung formuliert (Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen). So werden in den Bundesländern auch bei den Kompetenzerwartungen unterschiedliche Schwerpunkte im Bezug auf die Erwartungen an sportliche Wagnisse gestellt.

Da die NRW-Lehrpläne als Prototyp einer neuen Lehrplangeneration gelten (vgl. u.a. Prohl & Krick, 2006, S. 21), wird im Folgenden das Wagnis in allen⁴¹ an allgemeinbildenden Schulen gültigen NRW-Lehrplänen in den Blick genommen.

In Nordrhein-Westfalen gibt es die pädagogische Perspektive C „Etwas wagen und verantworten“ für alle Schulformen und Schulstufen seit der Lehrplanreform 1999/2001 in den Rahmenvorgaben für den Schulsport (MSW NRW, 2001b). Die zum 1.12.2014 neu in Kraft getretenen Rahmenvorgaben für alle Schulstufen enthalten ebenfalls die pädagogische Perspektive C mit lediglich leicht verändertem Wortlaut (vgl. MSW NRW, 2014a). Zusätzlich wurde ein Absatz zum Kompetenzerwerb ergänzt (ebd.).

„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre wagnisbezogene Handlungskompetenz und lernen insbesondere, herausfordernde sportliche Situationen mithilfe der eigenen Fähigkeiten angemessen zu bewältigen und verschiedene Wagnisse für die Selbstbewahrung, auch in Kooperation mit anderen, verantwortungsbewusst zu nutzen.“ (ebd., S. 11)

Mit dem Gymnasiallehrplan von 2011 trat in NRW der erste kompetenzorientierte Sportlehrplan für die Sekundarstufe I in Kraft. Die Lehrpläne für die Haupt-, Real- und Gesamtschule folgten im Jahr

⁴¹ Grundschule (2008), Gymnasium (2011), Gesamtschule (2013a), Hauptschule (2013b), Realschule (2013c), Sekundarstufe II (2014c)

2013. Das fachdidaktische Rahmenkonzept bleibt aber auch für die kompetenzorientierten Lehrpläne der erziehende Sportunterricht. In den Rahmenvorgaben bilden der Doppelauftrag des Schulsports und die sechs pädagogischen Perspektiven weiterhin die Grundlage für die Unterrichtsplanung. Das übergeordnete Ziel des Kernlehrplans ist eine „übergreifende fachliche Handlungskompetenz“, die in „Kompetenzbereiche“ (Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz) und „Inhaltsfelder“ unterschieden wird. Mit den Schwerpunkten „Spannung und Risiko“, „Emotionen“ und „Handlungssteuerung“ bilden „Wagnis und Verantwortung“ eins von sechs Inhaltsfeldern. Aus den Kompetenzbereichen und den Inhaltsfeldern ergeben sich explizite Kompetenzerwartungen (vgl. z.B. MSW NRW, 2011). Im Lehrplan Sport Gymnasium G8 (MSW NRW, 2011) sowie in den neuen Lehrplänen für Gesamt-, Real- und Hauptschulen (MSW NRW, 2013a, 2013b, 2013c) gelten folgende Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen: Das Inhaltsfeld C „Wagnis und Verantwortung“ beinhaltet die Schwerpunkte „Spannung und Risiko, Emotionen (u.a. Freude, Frustration, Angst), Handlungssteuerung (u.a. Regeln und Verfahren zum Umgang mit Risiken bzw. zur Risikovermeidung oder -minderung)“ (MSW NRW, 2011, S. 17).

Der Inhaltsbereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ wird in allen untersuchten NRW-Lehrplänen direkt mit der Wagniserziehung in Verbindung gebracht, weshalb die Kompetenzerwartungen in diesem Bewegungsfeld genauer dargestellt werden. Der Inhaltsbereich „Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport“ wird – abgesehen von der Sekundarstufe II – ebenfalls in allen Lehrplänen mit dem sportlichen Wagnis verknüpft. In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule (2008) und in den 2013er-Lehrplänen Sekundarstufe I (Gesamtschule, Hauptschule und Realschule) wird das Thema darüber hinaus im Inhaltsbereich „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ aufgegriffen. Zusätzlich wird im 2011er-Lehrplan für das Gymnasium und in den 2013er-Lehrplänen (Gesamtschule, Hauptschule und Realschule) das Thema Wagniserziehung in den Inhaltsbereich „Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport“ aufgenommen.

Beim Turnen in der Grundschule sollen die Schülerinnen und Schüler durch Erfahrungen mit Schwingen, Schaukeln, Springen, Drehen, Rollen an Geräten lernen, „Risiken abzuwägen, Angst zu äußern und zu bewältigen und ihre eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen“ (MSW, NRW, 2008, S. 116). Entsprechende Kompetenzerwartungen finden sich auch in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I. Für die Hauptschule heißt es: Die Schülerinnen und Schüler können „Zusammenhänge zwischen Wagnissituationen und individuellem Leistungsvermögen beurteilen. (MSW NRW, 2013b, S. 32). Ähnliche Formulierungen finden sich auch in den Lehrplänen für Gymnasium, Gesamtschule und Realschule (vgl. MSW NRW, 2011, S. 32; MSW NRW, 2013a, S. 27; MSW NRW, 2013c, S. 28). Im Lehrplan für das Gymnasium wird am Ende der Jahrgangsstufe 6 erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler „in turnerischen Wagnissituationen für sich und andere umsichtig und verantwortungsbewusst handeln sowie Kriterien für sicherheits- und gesundheitsförderliches Verhalten benennen und anwenden“ (MSW NRW, 2011, S. 25) können. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 sollen sie „an ihre individuellen Leistungsvoraussetzungen angepasste Wagnis- und Leistungssituationen bewältigen sowie grundlegende Sicherheits- und Hilfestellungen situationsbezogen wahrnehmen und sachgerecht ausführen, [...]“ und „zwischen Sicherheitsstellung und Hilfeleistung unterscheiden, diese situationsgerecht anwenden und deren Funktionen erläutern“ (ebd., S.32). Analog dazu finden sich Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen für Gesamt-, Haupt- und Realschule (MSW NRW, 2013a-c).

Im Lehrplan für die Sekundarstufe II heißt es dann, die Schülerinnen und Schüler können „an ihre individuellen Leistungsvoraussetzungen angepasste turnerische oder akrobatische komplexe Wagnis-

und Leistungssituationen alleine oder in der Gruppe bewältigen“ und „Maßnahmen zum Helfen und Sichern situationsgerecht anwenden“ (MSW NRW, 2014, S. 39).

Nicht nur für den Inhaltsbereich Turnen scheinen sich die im Grundschullehrplan genannten – auf Wagnis bezogenen – Kompetenzen in der Sekundarstufe I aller Schulformen fortzusetzen. Für die Sekundarstufe II werden demgegenüber deutlich weniger Kompetenzerwartungen mit Wagnisbezug formuliert.

Auf der einen Seite enthalten die kompetenzorientierten Lehrpläne keine methodischen Hinweise mehr (vgl. dazu auch Balz & Neumann, 2013, S. 166 f.), auf der anderen Seite rückt durch das Erreichen von messbaren Kompetenzerwartungen die Leistungsentwicklung in den einzelnen Bewegungsfeldern und Sportbereichen in den Fokus (vgl. dazu auch Schierz & Thiele, 2004, S. 56 ff.). Dadurch treten der autotelische Charakter und die Prozessorientierung sportlicher Wagnissituationen in den Hintergrund. Durch die Kompetenzerwartungen wird eine starke Produktorientierung vorgegeben, das zwanglose Sammeln von Erfahrungen und die freiwillige Auseinandersetzung mit Ängsten gehen ein Stück weit verloren und es besteht die Gefahr, dass die Wagniserziehung auf ein auf Zielerreichung ausgerichtetes Trainieren reduziert wird, der Umgang mit Ängsten nur dazu dient, um diese zu überwinden und die Selbsteinschätzung hauptsächlich dazu genutzt wird, zu erkennen, wo weiteres Üben notwendig ist.

2.4.4 Zusammenfassung

Die Begründungen für die pädagogische Bedeutung von Wagnis im Sportunterricht bleiben mehr oder weniger konstant. Bereits 1977 beschreibt Kurz (1977/1990) die Spannung, die durch einen ungewissen Ausgang der Situation ausgelöst wird, als Kern der Sinnrichtung „Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“. Im 1980er-Lehrplan in NRW wurde die Idee von Kurz – wenn auch noch rudimentär – aufgegriffen. Während Kurz' Ansatz die Sinngebungen vom Sport her entwickelt, ergänzt Neumann (1999) die positiven Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch die Kontrolle von unsicheren Situationen im Sport. Im Lehrplan für NRW und in vielen weiteren Bundesländern (vgl. Tab. 1) sind „Risiken einschätzen“ und „Fähigkeiten erweitern“ Kern der Perspektive. Themen wie Selbsteinschätzung, Umgang mit Angst und Risiko, Vertrauen in sich selbst und andere sowie Helfen und Sichern werden in der Perspektive und in den Kompetenzerwartungen aufgegriffen. Durch die Standardisierung und Ausformulierung der Kompetenzen in den kompetenzorientierten Lehrplänen erhält das Konzept der Wagniserziehung durch differenzierte Kompetenzerwartungen zwar eine größere Verbindlichkeit als früher, spätestens durch die klar formulierte Outputorientierung der Lehrpläne geht allerdings die eigentliche Tiefe des Konzeptes verloren (vgl. Kap. 2.4.3).

Im Blick auf die curricularen Inhaltsbereiche fällt auf, dass der Inhaltsbereich Spiel – im Vergleich zur ursprünglichen Konzeption von Kurz – für die Wagniserziehung auf curricularer Ebene heute kaum noch ein Thema ist. Stattdessen haben sich die Inhaltsfelder Turnen im weitesten Sinne, Gleiten, Rollen, Fahren, Wasserspringen sowie Ringen und Kämpfen etabliert.

2.5 Zwischenbilanz

In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene Grundlagen und Konzepte der Wagniserziehung beschrieben und analysiert, eine gesellschaftstheoretische Einordnung vorgenommen, (sport-)psychologische und (sport-)pädagogische Ansätze für die Suche nach Abenteuer und Wagnis dargestellt sowie curriculare Aspekte der Wagniserziehung untersucht. Dabei stellt sich heraus, dass Wagnisse im Rahmen des Schulsports mehr sein sollten als ein Konsumieren, mehr als fiktive Abenteuer oder Sekundärerfahrungen. Es sind Primärerfahrungen, die von den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängig sind, durch welche Selbstwirksamkeit erfahren werden kann. Demgegenüber ist der Ausgang auf Jahrmärkten und beim Bungeespringen nicht vom eigenen Können abhängig. Auch beim Betrachten von Horrorfilmen können keine Primärerfahrungen gemacht werden. Ein Wagnis ist außeralltäglich, eine Handlung, die abseits der gewöhnlichen Routinen stattfindet. Hierfür gibt es biographische und genetische Erklärungen für Präferenzen im Sportbereich (vgl. Kap. 2.2). Vielleicht kann eine Wagniserziehung im Rahmen des Sportunterrichts so eine biographische Präferenz hervorrufen und damit möglicherweise sogar präventiv – indem sie sportliche Wagnisse als Möglichkeit aufzeigt – gegen delinquentes Verhalten wirken.

In Kapitel 2.5.1 werden nun die Begriffe, die innerhalb der vorangegangenen Kapitel erläutert und geschärft wurden, wieder aufgegriffen, voneinander abgegrenzt und in Beziehung zueinander gesetzt, bevor in Kapitel 2.5.2 die Wagniserziehung kritisch betrachtet wird.

2.5.1 Erlebnis, Risiko, Abenteuer, Wagnis – ein Ordnungsversuch

Der aus der Reformpädagogik stammende und von Hahn geprägte Begriff der Erlebnispädagogik ist inzwischen so vielfältig und komplex, dass eine klare Definition unmöglich erscheint. Im schulpädagogischen Wörterbuch beschreibt z.B. Ziegenspeck⁴² Erlebnispädagogik als ursprünglich „natur-sportlich orientierte“ Unternehmung mit mittlerweile vielfältiger Ausrichtung auch auf künstlerische, musische, kulturelle und technische Bereiche. Er beruft sich auf eine Beschreibung von Outward Bound, wenn er die Kriterien Erlebnis in der Natur, Verantwortung jedes Teilnehmers für das Gelingen einer Unternehmung und Stiftung von sozialen Kontakten formuliert. Ein entstehendes Risiko muss kontrolliert und von den verantwortlichen Pädagogen begrenzt werden (Ziegenspeck, 1994, S. 89 f.).

Die grundlegenden, reformpädagogischen Gedanken der Erlebnispädagogik wurden im Laufe der Zeit von vielen Autoren für weiter ausdifferenzierte Ansätze übernommen. Schleske (1977) war der erste, der das Erlebnis für den Sportunterricht übertragbar gemacht und die pädagogische Bedeutung herausgearbeitet hat. Er verwendet die Begriffe Erlebnis, Wagnis und Abenteuer und grenzt diese gegeneinander ab. Der Begriff der Abenteuerpädagogik wurde unter anderem von Becker (1994) geprägt. Er beschreibt die Bildungsdimension des Abenteuers und erhebt die Abenteuerpädagogik damit zu einem theoretisch fundierten, pädagogischen Konzept. Dabei ist zu beachten, dass weder die Erlebnispädagogik noch die Abenteuerpädagogik als Konzept für die Schule gedacht waren. Nach

⁴² Ziegenspeck war von 2004-2009 Professor für Erziehungswissenschaft und Erlebnispädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg und hat sich intensiv mit Erlebnispädagogik auseinandergesetzt. Er war von 1981-2011 Herausgeber der Zeitschrift für Erlebnispädagogik.

Schleske (1977) griffen Kurz (1977/2000) und Neumann (1999) das Thema für den Sportunterricht auf und entwickelten Konzept und Begriff der Wagniserziehung (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Übersicht über pädagogische Konzepte im Zusammenhang mit Abenteuer, Erlebnis und Wagnis

Begriff Vertreter	Inhalte/Merkmale	Definition
Erlebnistherapie Hahn (1958)	Erlebnispädagogische Grundelemente: körperliches Training, Projekt, Expedition und Rettungsdienst	Die Erlebnistherapie dient der Erziehung von Jugendlichen zu verantwortungsvollen, demokratischen Menschen. Dabei macht sie sich Erlebnisse von Expeditionen und Erfahrungen beim Rettungsdienst zunutze, um den Heranwachsenden Erinnerungen an intensive Erlebnisse, bei denen sie sich bewährt haben, zu gewähren, auf welche sie im späteren Leben zurückgreifen können.
Erlebnispädagogik Outward Bound u.v.m.	Vielfältige Inhalte von kleinen kooperativen Spielen, Theaterspielen, Bogenschießen, Floßbau und Hochseilgarten bis hin zu mehrtägigen Expeditionen	Die Erlebnispädagogik ist eine in der Reformpädagogik entstandene Form des erlebnisorientierten Lernens, die hauptsächlich in der Natur stattfindet, inzwischen aber auch Erlebnisse in der Stadt (z.B. City Bound) oder in geschlossenen Räumen wie Turnhallen einschließt. Das Erleben von Selbstwirksamkeit regt die Persönlichkeitsbildung an und stärkt das Selbstbewusstsein.
Abenteuerpädagogik Schleske (1977), Becker (u.a. 1994)	Ein Abenteuer wird als länger andauernde Unternehmung mit klarem Beginn und klarem Ende verstanden, das sich keinen Inhalten zuordnen lässt. Einmal begonnen zwingt eine Abenteuersituation zum Handeln, Entscheidungen müssen getroffen werden. Merkmale des Abenteuers sind neue und fremde Elemente, das Erleben von Überraschendem, Spielarten von Gefahr sowie ein offener Ausgang.	In abenteuerlichen Situationen kann in einem überschaubaren Rahmen der Umgang mit Neuem und Fremdem erfahren werden. Entwicklungsaufgaben wie Rollenübernahme und Selbstverantwortung werden spielerisch erprobt. Abenteuerliches Unterwegssein im Bildungskontext umfasst auch das Verlassen der schulischen Strukturen. Ein Abenteuer enthält Wagnis- und Risiko-Elemente.
Wagniserziehung Neumann (1999), Kurz (1977/2000), Schleske (1977)	Inhalte sind u.a. Turnen; Wasserspringen und Schwimmen; Gleiten, Rollen und Fahren; Ringen und Kämpfen. Dabei werden der feste Stand aufgegeben, ungewöhnliche Lagen im Raum eingenommen und Geschwindigkeit erlebt.	Die Wagniserziehung ist ein Konzept für den Schulsport und Sportunterricht. Dabei sind Wagnisse immer subjektiv und individuell unterschiedlich. Die Wagniserziehung beinhaltet den pädagogischen Dreischritt Aufsuchen, Aushalten und Auflösen.

Neben diesen vier Konzepten muss auch das Verständnis für die Begriffe Erlebnis, Risiko, Abenteuer und Wagnis geschärft werden. Während ein Erlebnis ein individuell besonderes oder beeindruckendes Geschehen (vgl. Duden, Drosdowski, 1996, S.453) ist, sind die Begriffe Risiko und Wagnis in diesem Kontext schwieriger voneinander abzugrenzen, vor allem, weil jeder Autor seine eigene Vorstellung und Interpretation der Begriffe hat. Um eine Abgrenzung vorzunehmen, wird hier in Anlehnung an Kurz (1977) und Neumann (1999) gefolgert, dass der Ausgang eines Wagnisses im Gegensatz zum Risiko vom Können des Wagenden abhängig ist. Sowohl beim Wagnis als auch bei einem Risiko wird

die Gefahr subjektiv wahrgenommen. Ein Abenteuer ist im Bildungszusammenhang eine länger andauernde Unternehmung, die sowohl Wagnis- als auch Erlebniselemente enthalten kann (vgl. Becker, 1994; 2001). Die folgende Definition von Kurz (2000) bringt den Unterschied zwischen Wagnis und Risiko zusammenfassend zum Ausdruck:

„Wer wagt, sucht aus eigener Entscheidung eine unsichere Situation auf und bemüht sich, diese in Wesentlichen mit den eigenen Fähigkeiten zu bewältigen. Dabei ist die Unsicherheit von der Art, dass sie zumindest subjektiv als Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit empfunden wird. Demgegenüber ist das Risiko durch Gefahren charakterisiert, die von außen auf das Individuum zukommen und die es durch seine eigenen Fähigkeiten nicht entscheidend verringern kann. Das Abenteuer dagegen ist eine länger andauernde Unternehmung mit unsicherem Ausgang – pädagogisch u.U. auch fruchtbar, aber ein Grenzfall, der für den Schulsport kaum in Betracht kommt“ (Kurz, 2000, S. 35).

Alle Konzepte enthalten die Ziele Selbstwirksamkeitserleben durch Könnenserfahrung, Identitätsentwicklung durch Selbsteinschätzung und Vertrauen sowie Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins durch Übernahme von Verantwortung. Durch ein pädagogisch intendiertes Erlebnis, Abenteuer oder Wagnis sollen in einem abgegrenzten Raum Erfahrungen gemacht werden, die sich auf den Alltag übertragen lassen. Während sich auf der einen Seite Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die sich auf außerunterrichtliche und außerschulische Aktivitäten beziehen, entwickelt haben, ist die Wagniserziehung ein Konzept mit klarem Bezug zu sportunterrichtlichen Besonderheiten.

2.5.2 Kritik an der Wagniserziehung

Auf mögliche Kritik am Konzept der Wagniserziehung wurde in den bisherigen Ausführungen wenig eingegangen. Dies soll nun geschehen. Zum Einstieg wird in einem Exkurs die Kritik an der Erlebnispädagogik aufgenommen, die wegen der Verwandtschaft der Konzepte auch für die Wagniserziehung Relevanz hat.

Schott (2003) bemängelt in seiner Monographie „Kritik der Erlebnispädagogik“ vor allen Dingen den Mangel an wissenschaftlicher Qualität, einen unscharfen Gebrauch von Begrifflichkeiten und fehlende Rückverweisungen zu theoretischen Grundlagen in vielen Veröffentlichungen (ebd., S. 171): „Einer Vielzahl von praktischen Unternehmungen und theoretischen Abhandlungen steht – von einigen Ausnahmen abgesehen – häufig eine mangelnde theoretische Fundierung gegenüber“ (ebd., S. 275).

Auch Witte (2002) kritisiert die fehlende theoretische Fundierung in der Praxis der Erlebnispädagogik (Witte, 2002, S. 51 ff.). Er analysiert einschlägige deutschsprachige Studien zur Erlebnispädagogik auf der Suche nach einer gesicherten Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Settings und kommt zu dem Schluss, dass es sich „eher [um] quantitative Datensammlungen ohne stichhaltige Ergebnisse“ (ebd., S. 94) handelt. Die Studien aus dem deutschsprachigen Raum lieferten keine greifbaren Ergebnisse, dafür seien vielschichtiger Forschungsdesigns notwendig, um die Komplexität in erlebnispädagogischen Programmen überhaupt erfassen zu können (ebd., S. 106). Er empfiehlt, sich an der englischsprachigen Forschung zu orientieren: „Wird bei der Betrachtung der vorgestellten Ergebnisse der Schwerpunkt auf den englischsprachigen Raum gelegt, so wird deutlich, dass die Erlebnispädagogik in vielen Bereichen eine wirksame Möglichkeit ist, um eine Vielzahl von positiven Veränderungen bei den Teilnehmern zu erreichen“ (ebd., S. 107).

Winkler (2007) sieht in der Erlebnispädagogik mehr als die erlebnispädagogischen Schulen von Hahn; Erlebnispädagogik sei inzwischen eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft geworden, die in allen

pädagogischen Handlungsfeldern Einzug gehalten hat, z.B. in Waldkindergärten, in der Erwachsenenbildung und bei intensiv-pädagogischen Ansätzen in der Sozialpädagogik (Winkler, 2007, S. 289). Bei dieser Ausdifferenzierung zeigen sich gleich mehrere Probleme: Zum einen seien die Begrifflichkeiten nicht definiert, zum anderen fehle eine Systematik (ebd., S. 291). Überdies merkt Winkler an, dass auch einschlägige Autoren und Experten auf dem Gebiet der Erlebnispädagogik wie Ziegenspeck und Fischer nicht klären könnten, was unter Erlebnispädagogik zu fassen sei (ebd., S. 292 f.). In der Literatur zur Erlebnispädagogik handele es sich hauptsächlich um „programmatische und praxis-konzeptionelle Überlegungen“ (ebd., S. 292). Überspitzt formuliert Winkler die Frage, ob nicht gerade die fehlende Theorie in der Erlebnispädagogik dazu beigetragen habe, dass sie in der Reformpädagogik in Mode gekommen sei (ebd., S. 296). Die ursprüngliche Gesellschaftskritik Hahns sei in einer modernen Erlebnisgesellschaft – hier bezieht er sich auf Arbeiten von Schulze (1992) – nicht mehr zeitgemäß (ebd., S. 297). Hahns Intention war es, Individuen mittels Erlebnistherapie vor der destruktiven Gesellschaft zu schützen (ebd.). Die Erlebnispädagogik sei, so Winkler weiter, Teil einer Gesellschaftskritik gewesen und das Erlebnis nötig, damit sich die Menschen ganzheitlich erfahren können (ebd.). Die Begründung der Reformpädagogen scheint für den Autor in der heutigen Erlebnisgesellschaft nicht mehr tragfähig, da die Hinwendung zum Erlebnis ein fundamentaler Mechanismus der Vergesellschaftung sei, was eine durch Erlebnispädagogik initiierte kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft unmöglich macht (ebd., S. 306). Eine Theorie der Erlebnispädagogik würde Distanz, Kritik und Erklärung in Abgrenzung zur Erlebnisgesellschaft fordern und sich damit selbst ad absurdum führen (ebd.). Stattdessen bedient die Erlebnispädagogik die Sozialisationsformen unserer Gesellschaft – nämlich das Erlebnis – und macht uns „blind für die andere Seite dieser Gesellschaft, die mit Macht und Herrschaft verbunden ist“ (ebd.).

Winkler geht also davon aus, dass Erlebnispädagogik in der Erlebnisgesellschaft nicht mehr tragfähig ist; allerdings geht er bei seinen Überlegungen von einer Art reflexionslosen Adaptation der gesellschaftlichen Verhältnisse aus, wobei ein kritisch-reflexiver Umgang mit inszenierten Erlebnissen durchaus gewinnbringend sein könnte.

Der Vorwurf der mangelnden theoretischen Aufarbeitung von Schott (2003) und Witte (2002) sowie die fehlende Abgrenzbarkeit zu Sozialformen der Erlebnisgesellschaft (Winkler, 2007) können für die Wagniserziehung widerlegt werden. Für die Wagniserziehung gibt es ein klares und eindeutiges Konzept, auch wenn die Auslegung in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer mitunter davon abweicht (vgl. Kap. 2.4.3). Die Gefahr, dass die Praktiken der Erlebnisgesellschaft unreflektiert übernommen werden, besteht allerdings auch für die Wagniserziehung.

Das Abenteuer (Becker, Kap. 2.1.2) und die Expedition (Hahn, Kap. 2.3.1) sind längerfristige Unternehmungen, die zur Selbsterfahrung und zum spielerischen Umgang mit Neuem dienen. Auch bei Neumann (1999) sollen Selbsterfahrungen gemacht werden, allerdings ist das Wagnis ein kurzes Ereignis – ebenfalls mit einem klaren Anfang und einem klaren Ende – aber zeitlich sehr viel begrenzter als Expeditionen oder Abenteuer. Während bei einer Expedition oder einer abenteuerlichen Unternehmung die schulischen Strukturen verlassen werden müssen, bleibt das Wagnis beziehungsweise die Wagniserziehung bei Neumann in den schulischen und unterrichtlichen Strukturen. Das Verlassen des Alltags und der schulischen Strukturen ist bei allen Ansätzen – außer bei Schleske (1977) und Neumann (1999) – zentral. Diese beiden Autoren versuchen, die Erlebnispädagogik für die Schule greifbar zu machen und übertagen gerade deshalb die Ansätze auf die Schule. Es bleibt die Frage, ob es möglich ist, in einem schulischen Setting dieselben Erfahrungen zu machen wie außerhalb der

schulischen Räume. So stellt Becker (2007) fest, dass es für den pädagogischen Erfolg essenziell ist, den alltäglichen Rahmen der Schule und des Unterrichts zu verlassen (Becker, 2007). Neumann (1999) hingegen sieht schon in (kleineren) sportlichen Wagnissen im Rahmen des Sportunterrichts die Möglichkeit, sich aus der Langeweile des Alltags zu befreien (ebd., S. 107). Es stellt sich die Frage, inwieweit es im Sportunterricht gelingen kann, für die Schülerinnen und Schüler außeralltägliche Situationen herzustellen (vgl. auch Kap. 5.1.2.3.1).

Neumann (1999) beschreibt bereits in seinem Grundwerk die Ambivalenz von sportlichen Wagnissituationen als pädagogisch wertvoll (ebd., S. 95 ff.). Später greift er das Thema in mehreren Veröffentlichungen erneut auf und vertieft es (vgl. z.B. Neumann, 2003a; 2009; 2013a). Ambivalenz bedeutet in diesem Fall, dass die Wagniserziehung im Schulsport nicht nur pädagogisch wünschenswerte Effekte hervorbringen kann, sondern dabei auch negative Auswirkungen auftreten können (Neumann, 2013a, S. 43 ff.). Zunächst unterscheidet Neumann zwischen wünschenswerten Wirkungen und Gefahren des Wagnissports (1999), später differenziert er in die „Sonnen- und die Schattenseite des Gelingens“ und die „Sonnen- und die Schattenseite des Misslingens“ (Neumann, 2003a, S. 27 f.; vgl. auch Neumann, 2013b, S. 83 ff.). Neben den gewollten Wirkungen eines gelungenen sportlichen Wagnisses („Sonnenseite des Gelingens“) wie die Verbesserung des Selbstbewusstseins, Verantwortungsbewusstsein, Selbsteinschätzung usw. gibt es auch pädagogisch nicht erwünschte Aspekte des Gelingens. Für diese „Schattenseite des Gelingens“ formuliert Neumann (Neumann, 2003a, S. 28 ff.) fünf nicht gewollte Wirkungen des Gelingens (vgl. dazu ausführlich Kap. 5.1.2.4.2). Erstens die „Gladiatorkomponente“, die dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler ein Wagnis eingehen, um gut dazustehen und nicht, weil sie sich für das Wagnis bereit fühlen. Dies kann z.B. durch sozialen Druck und Zwang durch Zuschauer (in diesem Fall Lehrerinnen und Lehrer sowie Klassenkameraden) entstehen. In dieselbe Richtung geht der zweite Aspekt, den Neumann mit „Dein Körper ist ein Labor – kein Heiligtum“ (ebd.) überschreibt: Hiermit ist ein Austesten der eigenen Grenzen um jeden Preis gemeint, bei dem Verletzungen in Kauf genommen werden, um Wagnisse zu bewältigen. Als drittes nennt Neumann den Aspekt der „Identitätszerstörung“ – also psychische Folgen von hohen Belastungen – die durch eine angemessene Dosierung sportlicher Wagnisse sowie Ausstiegsmöglichkeiten vermieden werden kann. Ebenfalls gerade im Sportunterricht und unter Jugendlichen ist die „gelernete Sorglosigkeit“ (ebd.) ein wichtiger Aspekt; Schülerinnen und Schüler entwickeln die Vorstellung, dass auch ohne eigene Anstrengung negative Konsequenzen (wie z.B. Verletzungen) ausbleiben. Der fünfte Aspekt bezieht sich auf die „endliche Steigerungsspirale“; es liegt in der Natur der Sache, dass auf ein gelungenes Wagnis ein neues, größeres Wagnis folgen soll. Auf diese Weise wird schnell eine gefährliche Grenze erreicht (ebd.).

Eine „Schattenseite des Misslingens“ (ebd., S. 30 f.) ist offensichtlich. Ein Misslingen kann zu körperlichen Verletzungen führen, auf der psychischen Seite können der Verlust des Selbstbewusstseins, Scham, Enttäuschung und Entmutigung die Folge sein. Trotzdem sollte nicht versucht werden, das Misslingen auszuschließen, denn die „Sonnenseite des Misslingens“ ist für die pädagogische Wirkung des Wagnisses wichtig. Ein Misserfolg kann z.B. dazu führen, dass die eigenen Grenzen besser eingeschätzt werden können. Ohne erlebte Misserfolge können Selbstüberschätzung oder Leichtsinnigkeit die Folge von wagnissportlichen Handlungen sein (vgl. ebd., S. 31 f.).

Ein sportliches Wagnis ist also ein Konstrukt, das durchaus pädagogisch nicht gewünschte Folgen mit sich bringen kann, die nur bedingt durch das Handeln der Lehrkräfte aufgefangen werden können.

Schlüter (1999) kritisiert, dass es auch abenteuer- und erlebnispädagogische Programme zur Schulung von Managern gibt und fragt in dem Zusammenhang, ob „der Schüler als zukünftiger, enttäuschungsfester Manager“ Ziel einer Wagniserziehung im Unterricht sein soll (Schlüter, 1999, S. 207). Ebenso kritisch hinterfragt Schlüter, ob eine absichtliche Herstellung von Wagnissituationen nicht unzumutbare Ängste auslösen kann, vor denen die Lehrkraft gerade ängstliche Schülerinnen und Schüler in Schutz nehmen sollte (ebd., S. 207). Er stellt weiterhin fest, dass nach dem Steigerungsprinzip die Wagnisse kontinuierlich gesteigert werden müssen, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen und fragt nach der pädagogisch verantwortbaren Grenze (ebd., S.207). Nach dem Prinzip der Wagniserziehung sollten sportliche Wagnisse einen Bezug zum Können und zu den persönlichen Fähigkeiten jedes Individuums aufweisen (vgl. z.B. Neumann, 2009, S. 197).

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass es den Lehrkräften gelingen muss, ein Wagnis in ihrem Unterricht zu inszenieren, denn wenn das Empfinden sportlicher Wagnisse vom subjektiven Erleben jedes Individuums abhängig ist, spielt dies für die Planung und Durchführung der Wagniserziehung eine bedeutende Rolle.

Da die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kaum benotbar scheint (vgl. dazu ausführlich Kap. 5.1.2.3.3), entsteht die Gefahr, dass der Grad der Gefährdung oder ein individuelles Wagnis benotet werden. Lernerfolgskontrollen und Notendruck können in einer Wagniserziehung im Schulsport zum Problem werden (Schlüter, 1999, S. 207). Neumann schlägt deshalb vor, „Beiträge der Schüler, die in den Bereich der sonstigen Mitarbeit fallen, zur Grundlage für eine Benotung zu machen“ (Neumann, 2009, S. 202), also die Bereitschaft zum Helfen und Sichern, Auf- und Abbau, Engagement bei der Durchführung, Beteiligung an Unterrichtsgesprächen und schriftliche Aufgaben (ebd.).

Zudem stellt sich nach Auffassung von Schlüter (1999) als möglicherweise schwierig dar, dass auch Lehrkräfte durch die Obligatorik der Perspektive einem Handlungsdruck ausgesetzt und gezwungen sind, sportliche Wagnisse in ihren Unterricht zu integrieren (ebd., S. 207). Die Lehrkräfte müssen Wagnisse in ihrem Unterricht verantworten und brauchen entsprechende Kenntnis dazu.

Die Kritik von Thiele (2001), wie sich verhindern ließe, dass die Schülerinnen und Schüler die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in „Etwas riskieren und Spaß haben“ umdeuten (Thiele, 2001, S. 46) wiegelt Neumann dahingehend ab, dass eine „Artikulation einer klaren Zielstellung im Unterricht unerlässlich ist“ (Neumann, 2009, S. 199). Bei diesem Punkt bleibt zu bedenken, dass es auch zwischen der Intention der Lehrkraft und individuellem Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler zu Differenzen kommen kann, also selbst eine klare Zielformulierung keine Garantie dafür liefert, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsinhalt anders interpretieren als von der Lehrkraft intendiert (vgl. Kap. 1.1).

Das Problem der Geschlechtersensibilität bei der Wagniserziehung spricht Neumann (1999) selbst an. Geschlechterbedingte Unterschiede zeigen sich im Wagnis vor allen Dingen darin, dass Abenteuerverhalten eher in die männliche Sozialisation gehört, während Mädchen weniger bestärkt werden, Unsicherheiten aufzusuchen. Die Rolle der Frau im Abenteuer ist klassischerweise die eines schützenswerten Wesens, das gerettet oder befreit werden müsse (Neumann, 1999, S. 143 f.). Diese Rollenzuweisung ist heutzutage pädagogisch nicht vertretbar, was eine Reflexion der Geschlechterunterschiede und historisch bedingter Geschlechterzuschreibungen grundsätzlich erforderlich machen. Gleichgeschlechtlicher Sportunterricht bietet, so Neumann, sicherlich Lernchancen für sensible Bereiche wie offensichtliche Schwächen, Mutlosigkeit und Ängste. Für Wagnisse im Schulsport könne

davon ausgegangen werden, dass Mädchen tendenziell mehr Zeit zur Gewöhnung brauchen und Jungen anders mit ihren Gefühlen und Ängsten umgehen, wenn keine Mädchen dabei sind. Wagnissport könne aber auch erfolgreich koedukativ unterrichtet werden, wenn Ziele und Bearbeitungszeit selbst gewählt werden können, Aufgaben individuell gestellt, gelöst und bewertet werden (ebd.).

Neumann setzt für eine erfolgreiche Wagniserziehung auf die Reflexion des Handelns und das Offenlegen der Ziele. Es stellt aber die Frage, ob und inwiefern eine derart differenzierte Auseinandersetzung im Rahmen des Schulsports überhaupt möglich ist. Eine erfolgreiche Umsetzung der Wagniserziehung im Sportunterricht ist also insbesondere von den unterrichtenden Lehrkräften und ihrer Fähigkeit abhängig, die Schülerinnen und Schüler zu Reflexionen anzuleiten, aber auch die Individuen einer Lerngruppe – sowohl im Bezug auf ihre körperliche als auch auf ihre psychische Fähigkeiten – zu beurteilen.

3 Empirische Studien zur Erlebnispädagogik und der Wagniserziehung

Bislang liegen kaum differenzierte, empirische Untersuchungen über die Praxis der Wagniserziehung beziehungsweise der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ im Sportunterricht vor. Lediglich Neumann (2003b) veröffentlichte eine Voruntersuchung zur Akzeptanz und Umsetzung der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“, bei der 15 Sportlehrkräfte von verschiedenen Schulformen mittels Fragebogen zu der Perspektive befragt wurden (vgl. Kapitel 3.2.2). Witte (2002) kommt aufgrund seiner Nachforschungen zu empirischen Studien zur Erlebnispädagogik zu der Erkenntnis, dass die Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum „eher qualitative Datensammlungen ohne stichhaltige Ergebnisse“ (Witte, 2002, S. 94) seien.

Vor diesem Hintergrund wurde zunächst in den einschlägigen sportwissenschaftlichen und pädagogischen Fachportalen (Sportpilot, ViFa: Sport, SPOFOR, SPOLIT, SPORTIF, peDOCS sowie dem Fachportal Pädagogik) mit den Stichworten „Erlebnispädagogik“, „Wagniserziehung“, „Mehrperspektivischer Unterricht“ und „pädagogische Perspektiven“ recherchiert. Anschließend wurden Doppelungen gestrichen, die Suche mit dem Schneeballsystem ausgeweitet und Studien ergänzt.

Ausgewählte Erkenntnisse von Studien zur Erlebnispädagogik (Kap. 3.1) und zur pädagogischen Perspektivierung im Sportunterricht (Kap. 3.2) werden nachfolgend dargestellt.

3.1 Erlebnispädagogik

Das Forschungsgebiet der Abenteuer- und Erlebnispädagogik wird hier unter besonderer Berücksichtigung des Schulsports vorgestellt. Gerade im Bereich von erlebnispädagogischen Programmen gibt es im deutschsprachigen Raum zahlreiche Wirkungsstudien. In Kapitel 3.1.1 werden Studien zur „Erlebnispädagogik in der Schule“ zusammengefasst, während sich Kapitel 3.1.2 Studien widmet, bei denen erlebnispädagogische Elemente im Rahmen des Sportunterrichts eingesetzt und evaluiert werden (vgl. Tab. 4)

3.1.1 *Erlebnispädagogik in der Schule*

Auf der Suche nach Studien zur Erlebnispädagogik im außerunterrichtlichen Schulsport wurden insgesamt sechs Studien gefunden, wobei zwei Studien (Jagenlauf, 1992; Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997) keinen direkten Schulbezug aufweisen. Allerdings wurden in beiden Fällen die Teilnehmergruppen zum größten Teil aus Schulklassen rekrutiert, weshalb sie hier aufgenommen wurden. Bei beiden Arbeiten handelt es sich um umfangreiche Studien bzw. im Fall von Hattie et al. (1997) um eine große Metaanalyse zur generellen Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen; sie schließen auch das Feld des außerunterrichtlichen Schulsports mit ein, könnten aber auch in ein eigenes Kapitel zur Wirksamkeit von Erlebnispädagogik eingeordnet werden. Übersichten zu weiteren Studien im Bereich der Erlebnispädagogik finden sich u.a. bei Paffrath, Salzmann und Scholz (1999) und Fengler (2014) (Paffrath, Salzmann & Scholz, 1999; Fengler, 2014).

Jagenlauf (1992) veröffentlichte eine im Auftrag von Outward Bound Deutschland durchgeführte empirische Analyse von Outward Bound Deutschland für die Jahre 1985-1989. Dabei wurde die Wirkung der kurzzeitpädagogischen, erlebnisintensiven Natursport-Programme von Outward Bound in Deutschland untersucht (Jagenlauf, 1992, S. 72). Die Datenerhebung erfolgte mithilfe von 35 ver-

schiedenen Erhebungsinstrumenten (hauptsächlich Fragebögen, Auswertung von Tagebüchern, Interviews und teilnehmende Beobachtung). Im Sommer 1987 und im Winter 1988 wurden alle Teilnehmer der 12-tägigen Kurzzeitkurse schriftlich befragt. Die Befragung erfolgte über einen Fragebogen, der zu Kursanfang, Kursende und als „Follow-up“ nach 6 Monaten ausgefüllt wurde. Befragt wurden circa 2300 Personen aus 33 Kursen⁴³. Zusätzlich wurden 50 Teilnehmer zur Kursmitte mittels Fragebogen untersucht. Weiterhin wurden Teilnehmer interviewt und beobachtet. Als Kontrollgruppe wurden 54 Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildende befragt, die an keinem Outward Bound Programm teilgenommen hatten. Des Weiteren wurden 4200 ehemalige Personen, die zwischen 1965 und 1980 an einem Outward Bound Kurs teilgenommen hatten, angeschrieben. Die Rücklaufquote lag bei 30% (904 Fragebögen). Es wurden Teilnehmer-Tagebücher analysiert, Mitarbeiter befragt sowie Interviews mit Lehrern, Ausbildern und Eltern durchgeführt (ebd., S. 83 f.). Jagenlauf konnte feststellen, dass die „Selbstunsicherheit“ fällt und damit die Selbstsicherheit steigt, das „Körperbewusstsein“, also die Zufriedenheit mit der körperlicher Leistung, nach Kurs-Ende und die „Fähigkeit zu sozialem Umgang“ sowie die „Sorgfalt“ ansteigen. Teamgeist und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln sich und Teamfähigkeit, Selbstvertrauen und Ausdauer werden gefördert (ebd., S. 86).

In einer Metaanalyse von 96 Studien⁴⁴ zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Programmen, die zwischen 1968 und 1994 durchgeführt wurden, kommen Hattie et al. (1997) zu der Erkenntnis, dass die positiven Effekte, die in einem Pre-Post-Test nachgewiesen werden können, sich in einem Follow-up Test sogar noch verstärken. Grund hierfür könnte ein verstärkender Prozess sein, der durch ein gesteigertes Selbstvertrauen und eine verbesserte Selbstregulation nach einer erlebnispädagogischen Maßnahme angeregt wird (Hattie et al., 1997). 54 Studien, die in die Metaanalyse eingingen, sind Studien zu Outward Bound Programmen. Es konnten u.a. Effekte auf das Selbstkonzept, auf Kontrollüberzeugung und Führungskompetenz nachgewiesen werden. Die Höhe der Effekte ist vom Programmaufbau, der Dauer des Programms und vom Alter der Teilnehmer abhängig (ebd., S. 43 ff.).

Darüber hinaus liegen vier jüngere Studien zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen im schulischen Kontext vor.

So beschäftigt sich Fengler (2009) mit der Frage, wie sich erlebnispädagogische Programme auf das Selbstkonzept auswirken. Sie versucht in einem Pre-Post-Post-Design genauer herauszufinden, welche Bedingungen sowohl auf der Teilnehmerseite als auch auf der Interventionsseite besondere Wirkungen auf die Veränderung des Selbstkonzepts haben. Dazu befragte sie Schülerinnen und Schüler, die an einer erlebnispädagogischen Klassenfahrt teilgenommen hatten. Als Messinstrument dienten ihr die Frankfurter Selbstkonzeptskalen von Deusinger mit einer 6-stufigen Skala von „trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“. Insgesamt befragte sie insgesamt 917 Schülerinnen und Schüler⁴⁵ aus 35 Klassen verschiedener Schulformen. Die Auswertung erfolgte getrennt nach Geschlecht, Alter, Schulform, Programmtyp und Programmdauer. Die Elemente der Intervention bestanden aus Körper- und Raumerfahrung, Wahrnehmungsschulung, Vertrauensbildung, Kooperation und Reflexion/Transfer

⁴³ Über die genaue Rücklaufquote wird keine Aussage getätigt.

⁴⁴ Es wurden Studien aus Australien, Neuseeland und Amerika berücksichtigt.

⁴⁵ Zum ersten Messzeitpunkt waren es 917 Schülerinnen und Schüler, beim zweiten Messzeitpunkt nahmen 871 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teil, vier Wochen nach der Intervention waren es noch 821. Die Dropout-Quote lag also bei circa 10%. 35% der Befragten waren unter 13 Jahre, 39% 13-14 Jahre, 19,2% 15-18 und 6,8% über 18 Jahre alt.

(ebd. S. 136). Für die Altersgruppen der unter 13-Jährigen, der 13-14-Jährigen und der über 18-Jährigen konnte Fengler eine günstige Veränderung des Selbstkonzeptes im Zusammenhang mit dem Programmtyp zeigen. Insgesamt bestätigt die Studie, dass erlebnispädagogische Maßnahmen im Stande sind, die Entwicklung des Selbstkonzepts bei unterschiedlichen Teilstichproben in wünschenswerter Richtung zu fördern (Fengler, 2009, S. 148 ff.).

Reuker (2008; 2009) ging in ihrer Dissertation der Frage nach, ob die Teilnahme an bewegungsorientierten Schulfahrten die soziale Handlungsbereitschaft von Schülerinnen und Schüler verändert und ob eine pädagogische Ausrichtung der Fahrten in Form erlebnispädagogischer Gestaltung die sozialerzieherischen Möglichkeiten verstärkt. Nach einer Voruntersuchung befragte Reuker im Sommer 2006 321 Schülerinnen und Schüler (t1)⁴⁶ eines Gymnasiums und einer Gesamtschule in Hessen in einem Pre-Post-Test-Design. Sie nutzte einen Fragebogen zur sozialen Handlungsbereitschaft von Schlicht, Bläse und Schmitz (1998). Weiter wurde zu beiden Messzeitpunkten ein computergestütztes soziales Dilemma-Spiel zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Beide Erhebungsinstrumente wurden in einer Voruntersuchung auf ihre Zuverlässigkeit getestet. Reuker konnte mit ihrer Untersuchung herausfinden, dass die bewegungsorientierten Fahrten einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung schulischer Aspekte durch die Schülerinnen und Schüler nehmen. Gleichzeitig verstärkt sich die Bereitschaft zum sozialen und kooperativen Handeln. Die Ergebnisse lassen allerdings lediglich Rückschlüsse auf kurzfristige Wirkungen der erlebnispädagogischen Intervention zu, da auf einen dritten Messzeitpunkt verzichtet wurde (Reuker, 2008; 2009). Bei der Stichprobe handelt es sich um einen sehr kleinen Ausschnitt, da nur eine Altersgruppe (8. Klasse) von zwei Schulen an der Befragung teilnahmen (ebd.).

Größ (2012) prüfte 2009 die Effektivität der Erlebnispädagogik in Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeit im System Schule. Dazu begleitete sie eine Schulklasse mit insgesamt 30 Schülerinnen und Schülern auf einer zweitägigen erlebnispädagogischen Klassenfahrt. Das Programm enthielt unter anderem Kooperationsaufgaben, Problemlöseaufgaben, naturbezogene Aktivitäten (Abenteueraktionen, Orientierungswanderungen, Lagerfeuer), Abseilen mit gegenseitiger Sicherung und Reflexionsphasen. Größ nutzte einen Fragebogen zur Erhebung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer (ebd., S. 73). Die Schülerinnen und Schüler wurden zu Beginn und im Anschluss an die Maßnahme befragt. Es konnte festgestellt werden, dass die Ausprägung der Selbstwirksamkeit für die gesamte Stichprobe nach der Klassenfahrt höher lag als zu Beginn der Maßnahme (ebd., S. 76). Ebenfalls wurden geschlechtsspezifische und altersspezifische Unterschiede erkennbar: Jungen erreichen vor der Maßnahme im Vergleich zu Mädchen eine höhere allgemeine, schulische und emotionale Selbstwirksamkeit. Das Veränderungsausmaß zum zweiten Erhebungszeitpunkt war bei den Jungen ebenfalls höher als bei den Mädchen. Mädchen hingegen zeigten sowohl vor als auch nach der Maßnahme eine stärker ausgeprägte soziale Selbstwirksamkeit als die Jungen. Insgesamt zeigten sich von der Maßnahme unabhängige zunehmende Selbstwirksamkeitswerte mit zunehmendem Alter (Größ, 2012, S. 77 ff.). Da bei dieser Untersuchung lediglich eine Schulklasse für zwei Tage in den Fokus genommen wurde, handelt es sich um eine explorative Studie. Auch nutzte Größ für seine Untersuchung einen allgemeinen Fragebogen zur Selbstwirksamkeitserwartung ohne spezifischen Bezug zu dem durchgeführten erlebnispädagogischen Programm. Mit dem Fragebogen konnte daher nur die Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler erfasst werden.

⁴⁶ Zum Messzeitpunkt t2 nahmen noch 305 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teil.

In einer weiteren Studie untersuchte Fandrey (2013) die Wirksamkeit von Project Adventure und anderen erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten auf das Selbstkonzept. Er befragte circa 300 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 von Haupt- und Realschulen mithilfe der Frankfurter Selbstkonzeptskalen nach Deusinger (1986) in einem Pre-Post-Post-Design. Die erste Befragung fand unmittelbar vor Projektbeginn, die zweite unmittelbar nach Ende des Projekts und die letzte Befragung 6-8 Monate nach Programmende statt. Die Projekte unterschieden sich allerdings stark in Art und Dauer. So handelte es sich zum einen um Klassenfahrten mit erlebnispädagogischem Schwerpunkt, zum anderen um Projekte, die über mehrere Wochen in der Schule stattfanden. Unabhängig von Geschlecht, Alter und Methode konnte Fandrey jedoch positive Veränderungen in nahezu allen Facetten des Selbstkonzepts sowie eine Langzeitwirkung nachweisen (Fandrey, 2013, S. 115 ff.).

Reuker (2008; 2009) und Größ (2012) setzten in ihren Untersuchungen auf ein Pre-Post-Design und konnten eine Verbesserung des Selbstwirksamkeitserlebens und eine gestiegene Bereitschaft zum sozialen und kooperativen Handeln im Anschluss an eine erlebnispädagogische Maßnahme feststellen. Fengler (2007) und Fandrey (2013) nutzten die Frankfurter Selbstkonzeptskalen und konnten mithilfe eines Designs mit drei Messzeitpunkten eine Verbesserung des Selbstkonzepts nicht nur direkt nach der Maßnahme, sondern eine weitere Steigerung zu einem späteren Messzeitpunkt feststellen. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Jagenlauf (1992) und Hattie et al. (2007). Bei beiden Studien handelt es sich um größere Stichproben, die auf vielfältige Methoden und eine große Zeitspanne zurückgreifen. Kritisch zu sehen bleibt aber, dass es sich bei Jagenlauf (1992) um eine Auftragsforschung im Auftrag von Outward Bound handelt. Auch Hattie et al. (2007) greifen in mehr als der Hälfte der Fälle auf Studien zu Outward Bound zurück.

Betrachtet man die vier vorgestellten Studien zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen im schulischen Kontext, so fällt auf, dass sich alle Studien auf mehrtägige erlebnispädagogische Klassenfahrten beziehen. Lediglich Fandrey (2013) untersucht neben den Klassenfahrten auch erlebnispädagogische Projekte, die über mehrere Wochen an einer Schule stattfanden. In allen dargestellten Studien können Korrelationen mit anderen Faktoren – unabhängig von der erlebnispädagogischen Intervention – nicht ausgeschlossen werden (Fengler, 2007; Fandrey, 2013; Reuker, 2008; 2009; Größ, 2012).

3.1.2 *Erlebnispädagogik im Sportunterricht*

Bieligk (2005) entwickelte für seine Studie zur Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Spiel- und Übungsformen im Sportunterricht ein mehrdimensionales Beobachtungsinstrument zur Untersuchung der Wirksamkeit des Erfahrungslernens im Sportunterricht (ebd., S. 64 ff.). Für eine kategorisierte Beobachtung in erlebnispädagogischen Settings wurden jeweils sieben Dimensionen zur Erfassung von Einzelpersonen und Gruppen festgelegt und in den Arbeitsphasen dokumentiert. Vor der Beobachtung fanden eine Beobachterschulung und ein gesondertes Beobachtertraining statt. Die sieben Dimensionen zur Beobachtung von Einzelpersonen wurden mit Hilfe einer vierstufigen Skala („trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“) erfasst. Beobachtet wurden aktive Kooperationsfähigkeit (aktive, motorische Hilfsbereitschaft, Körperkontakt, aktive Zusammenarbeit), passive Kooperationsfähigkeit (passive Hilfe und Empathie-Fähigkeit), Integrationsfähigkeit/Teilnahmebereitschaft, positive Emotionalität (positive Stimmung vs. Aggressivität), verbale Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Vertrauensfähigkeit in andere Personen (z.B. in Form von Hilfe annehmen) (ebd., S. 61 ff.).

Die Gruppenbeobachtung wurde mit Hilfe einer zweistufigen Skala (trifft zu/ trifft nicht zu) erfasst. Die Beobachtung bezog sich auf die Bereiche homogene, aktive Kooperationsfähigkeit; homogene, passive Kooperationsfähigkeit; Integration aller Gruppenmitglieder; gemeinsame Problemlösung; entspannte und freundliche Gruppenstimmung; gleichwertig Kommunikation innerhalb der Gruppe und vertrauen untereinander (ebd., S. 64 ff.). Für die Studie wurden insgesamt 61 Schülergruppen (N=244 davon 112 Mädchen und 132 Jungen) der 7. Jahrgangsstufe im Alter zwischen 13 und 14 Jahren von verschiedenen Schulformen. Bieligk konnte zeigen, dass gezielte erlebnispädagogische Spiel- und Übungsformen im Indoor-Bereich, unabhängig von der Schulform, Auswirkungen auf die aktive und passive Kooperations-, Integrations-, verbale Kommunikations-, Vertrauens- und Problemlösungsfähigkeit sowie die positive Emotionalität der Schülerinnen und Schüler haben können (ebd., S. 94 ff.).

Boeger und Schut (2006) prüften in einer Längsschnittstudie die Veränderung des Selbstkonzepts durch eine Erlebnispädagogik-Intervention im Sportunterricht von zwei siebten Klassen einer Gesamtschule. Insgesamt nahmen 65 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teil, zusätzlich dienten 57 Schülerinnen und Schüler der Parallelklassen als Kontrollgruppe. Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wurde zu drei Messzeitpunkten (Pre-, Post und Follow-up Test) mit Hilfe der Frankfurter Selbstkonzeptskalen nach Deusinger (1986) erfasst. Zu Beginn der Intervention, die insgesamt ein Schulhalbjahr dauerte, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe, aber sowohl im Post- als auch im Follow-up Test zeigte die Interventionsgruppe signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe (vgl. Boeger, Dörfer & Schut-Ansteeg, 2006; Boeger & Schut, 2006). Das allgemeine Selbstkonzept der Teilnehmer wurde über eine Selbstauskunft erfasst, die Wirksamkeit bestimmter Programmelemente und Reflexionsphasen sowie die Rolle der Lehrkraft konnten dabei nicht einzeln bestimmt werden. Gleichwohl kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Intervention eine positive Wirkung auf die Jugendlichen hatte und erlebnispädagogische Maßnahmen auf jeden Fall eingesetzt werden sollten (Boeger, Dörfer & Schut-Ansteeg, 2006, S. 194 f.).

Volk (2011) ging in ihrer Dissertation der Frage nach der Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Sportprogramms im Sportunterricht auf Gruppenprozesse und Teamentwicklung nach. In einer Voruntersuchung wurden 48 Schülerinnen und Schüler (24 Jungen und 24 Mädchen) einer Gesamtschule in Kassel untersucht. Die Hauptuntersuchung fand mit 73 Schülerinnen und Schülern (37 Jungen und 36 Mädchen) aus drei 5. Klassen im Alter von durchschnittlich 11,6 Jahren derselben Gesamtschule als Unterrichtsexperiment im Sportunterricht im Versuchs-Kontrollgruppen-Design statt. Die Intervention umfasste 17 Doppelstunden Sport. Die Erhebung erfolgte mittels eines geschlossenen Fragebogens und einer systematischen Verhaltensbeobachtung. Die Fragebögen zur Erfassung des Gruppenprozesses wurden nach jeder Unterrichtseinheit von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt. Die Autorin entwickelte auf Grundlage des „Stuttgarter Bogen“ von Lerner und Ermann (1976) und dem Gruppenklima-Fragebogen von Tschuschke, Hess und MacKenzie (1991) einen eigenen Fragebogen mit einer fünfstufigen Skala zur Untersuchungen von Veränderungsprozessen in Gruppen. Die systematische Beobachtung erfolgte zu Beginn und am Ende der Intervention mithilfe einer überarbeiteten Form einer von Scheid (1991) und Wegner (1997) konstruierten Beurteilungsskala mit einer siebenstufigen Ratingskala zum motorischen, psychischen, sozialen und arbeitsbezogenen Verhalten. Die Gruppen wurden aus jeweils zwölf Schülerinnen und Schülern aus drei verschiedenen Parallelklassen gemischt. Die Versuchsgruppe nahm an Kennenlernspielen und interaktiven Bewegungsspie-

len, an Übungen zum Thema Vertrauen, Helfen und Sichern in Wagnissituationen und an interaktiven Kletter- und Seilgartenelementen teil. Die Kontrollgruppe spielte Hockey, kleine Sportspiele und Tischtennis (Volk, 2011). Der Gruppenentwicklungsverlauf bei den Versuchsgruppen veränderte sich im Verlauf der Intervention und konnte den Gruppenprozessen Storming, Norming und Performing⁴⁷ zugeordnet werden. Der Gruppenprozess der Versuchsgruppe veränderte sich positiv, wobei die Veränderungen zwischen der Storming- und der Norming-Phase anhand der Daten am deutlichsten zu erkennen sind. In der Vergleichsgruppe zeigte sich keine Veränderung, die sich den Gruppenprozessphasen zuordnen ließ. Auffällig ist allerdings, dass sich die Kontrollgruppe insgesamt positiver einschätzte als die Vergleichsgruppe (Volk, 2011, S. 183 f.). Der Pre-Post-Test-Vergleich zeigte insgesamt eine – zum Teil signifikante – Verbesserung der kooperativen Gruppenleistung bei den Versuchsgruppen (ebd., S. 229).

⁴⁷ Die Autorin orientiert sich bei ihrer Einteilung der Gruppenentwicklung an Tuckman (1965), der vier Entwicklungsstufen im Gruppenprozess identifiziert. Als erstes das „forming“: In dieser Phase findet die Orientierung einer (neuen) Gruppe an einer neuen Aufgabe statt. Es folgt das „storming“, bei dem emotionale Reaktionen auf die Aufgabenanforderungen ablaufen. In der dritten Phase, „norming“, kommt es zu einem offenen Austausch von relevanten Interpretationen. Schließlich findet in der Phase des „performing“ die Lösung der Aufgabe in der Gruppe statt (vgl. Tuckman, 1965).

Tab. 4: Ausgewählte Studien zur Wirksamkeit von Erlebnispädagogik und Schulsport (Klassenfahrten, Projektstage, Schulsport und Sportunterricht; Studien in chronologischer Reihenfolge)

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
Jagenlauf (1992) Wirkungsanalyse Outward Bound	1987/88 1989 Outward Bound Deutschland	Wird der persönlichkeitsbildende Anspruch der Outward-Bound-Kurse wirklich eingelöst? Was sind die tatsächlichen Wirkungen der Kurse?	2300 TN aus circa 40 Kursen; zufällige Stichprobe (n=4200) aus ehemaligen Teilnehmern, Rücklaufquote 30% (=904)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Selbstunsicherheit fällt/ Selbstsicherheit steigt ▫ Zufriedenheit mit Körper und Leistung steigt nach Kurs-Ende ▫ Fähigkeit zum „sozialen Umgang“ steigt ▫ „Sorgfalt“ steigt 	Fragebogenerhebung, Auswertung von Tagebüchern, Interviews mit Führungskräften, teilnehmende Beobachtung
Hattie, Marsh, Neill & Richards (1997) Adventure Education and Outward Bound	Metastudie für den Zeitraum 1968- 1994 Australien, Neuseeland und Amerika	Welche Wirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz lassen sich nach Abenteuerprogrammen nachweisen?	Metastudie aus 96 Einzelstudien	Abenteuerprogramme haben positive Effekte auf Selbstkonzept, Kontrollüberzeugung und Führungskompetenz; die Effekte steigen im Follow-Up-Test an	Metaanalyse von Studien aus dem Bereich der Abenteuer- und Erlebnispädagogik
Bieligk (2005) Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht	November 2000 – April 2001 (Regionalschule Vallendar, Realschule Neuwied, Hauptschule Bendorf, Gymnasium Bendorf, Bischöfliches Gymnasium)	Hypothesen: Erlebnispädagogische Maßnahmen fördern... (1) die aktive Kooperationsfähigkeit von SuS (2) die passive Kooperationsfähigkeit von SuS (3) die Integrationsfähigkeit von SuS (4) die verbale Kommu-	SuS der 7. Jahrgangsstufe im Alter zwischen 13 und 14 Jahren N=244 (112 Mädchen und 132 Jungen) Schultypen: Gymnasium, Hauptschule, Regionalschule, Realschule Anzahl der Gruppen: 61	Die gezielt eingesetzten erlebnispädagogischen Spiel- und Übungsformen im Indoor-Bereich haben wirksam die aktive und passive Kooperations-, Integrations-, verbale Kommunikations-, Vertrauens- und Problemlösungsfähigkeit sowie die positive	Kategorisierte Beobachtung, Videoanalysen, Reflexionsbögen

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
		nikationsfähigkeit der SuS (5) die Problemlösungs- fähigkeit der SuS (6) die Vertrauensfähig- keit der Schülerinnen und Schüler		Emotionalität der SuS jeder Schulart fördern können.	
Boeger, Dörfer & Schut- Ansteeg (2006); Boeger & Schut (2006) Erleb- nispädagogik in der Schule. Veränderung im Selbstkonzept nach Project Adventure	2006/ NRW (Essen)	Veränderung im Selbst- konzept nach Project Adventure, Einflüsse der Erlebnispädagogik aus Selbstwert und Symptombelastung	N= 122 (aus mehreren 7. Klassen einer Ge- samtschule) Versuchsklassen n=65 Kontrollklassen n=57	<ul style="list-style-type: none"> ▫ deutlich erhöhte Wer- te im Selbstkonzept bei Versuchsklassen ▫ Merkmal: „eigene erlebte Standfestig- keit“ bei Follow-up Test noch mehr aus- geprägt ▫ Intervention = positive Resonanz bei Jugend- lichen 	Selbstbeurteilungsfra- gebogen (Pre-, Post- und Follow-Up nach sechs Monaten) 17 Termine statt Sport- unterricht + zwei Pro- jektclassen Frankfurter Selbstkon- zeptskalen
Fengler (2009, 2010) Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie	Sommer/Herbst 2002 (drei Monate)/ Deutsch- land (NRW, Niedersach- sen)	(1) Welche Veränderun- gen in Parametern des Selbstkonzepts treten nach der Teilnahme erlebnispädagogischen Maßnahmen auf? (2) Welche Beziehung besteht zwischen Selbstkonzept- Veränderung und Per-	917 SuS aus 35 Schul- klassen Non-Profit erlebnispä- dagogische Klassenfahr- ten mit weiterführen- den Schulen (GY, GE, Real, HS, BK)	Erlebnispädagogische Maßnahmen sind im Stand, die Entwicklung des Selbstkonzepts bei unterschiedlichen Teil- stichproben in wün- schenswerter Richtung zu fördern	Fragebogenerhebung: <ul style="list-style-type: none"> ▫ FSVE-Skala ▫ FSSW-Skala ▫ FSST-Skala → aus Deusinger: Frank- furter Selbstkonzept Skalen → Pre-Post-Post-Design (3 Messzeitpunkte) t1: vor Beginn der Inter-

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
		sonen-Variablen? (3) Welche Beziehung besteht zwischen Selbstkonzept-Veränderung und Situations-Variablen?			vention (Erwartungsabfrage) t2: am Ende der Intervention (Abschlussauswertung) t3: 4 Wochen nach Seminarende
Reuker (2008, 2009) Chancen schulischer Sport- und Bewegungsangebote	1. Voruntersuchung: Ende 2005 (Göttingen) 2. Voruntersuchung: April 2006 (Butzbach) Hauptstudie: Gesamtschule Altstadt 19.-23.06.2006 Gymnasium Alsfeld 18.-22.09.2006	Verändert die Teilnahme an bewegungsorientierten Schulfahrten die soziale Handlungsbereitschaft der Schüler? Verstärkt eine pädagogische Ausrichtung der Fahrten, wie sie in Form erlebnispädagogischer Gestaltung umgesetzt wird, die sozialerzieherischen Möglichkeiten?	1.Voruntersuchung 9., 10. und 13. Klassenstufe (Gymnasium) (N=57) 2.Voruntersuchung zwei 7. Klassen (Realschule) (N= 35) Hauptuntersuchung : 8. Klasse (Gesamtschule) N= 162, 8. Klasse (Gymnasium) N=159 Rücklauf: N=305 (140 Mädchen, 165 Jungen)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ positiver Einfluss der bewegungsorientierten Fahrten auf die Wahrnehmung schulischer Aspekte durch die SuS ▫ positive Veränderung der Bereitschaft zum sozialen Handeln (starke Veränderung im kooperativen Handeln zum Positiven) Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf kurzfristige Wirkungen	Interventionsstudie Erhebungsinstrumente: Fragebögen zu zwei Messzeitpunkten, computergestützte Erfassung des Spielverhaltens
Volk (2011) Teamentwicklung im Sportunterricht – eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnis-	2004 –2005 Hessen (Kassel)	Forschungsfragen: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Welche spezifischen sozialen Prozesse ergeben sich in verschiedenen gerichte- 	N=73 (37 Jungen und 36 Mädchen)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Die SuS lernen durch die Intervention, mit sozio-emotionalen und aufgabenbezogenen Problemen 	Vergleichsgruppen-Design, Interventionsstudie, Fragebogen zur Erhebung der abhängigen

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
pädagogischen Sport- programms		<p>ten Sportprogrammen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Durch welche sport- unterrichtlichen Maßnahmen kann soziale Interaktion verbessert werden? 		<p>umzugehen und selbstständig Lösun- gen zu finden</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Durch die Interventi- on wird der Aufbau stabiler Gruppenpro- zesse gefördert 	<p>Variablen: Gruppenpro- zess, Beobachtung zur Erhe- bung der abhängigen Variablen kooperativer Gruppenleistungen, zusätzliche Testverfah- ren:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ motorische Leis- tungsfähigkeit ▫ Persönlichkeitsdispo- sition ▫ Sportaktivität
Größ (2012) Die persön- lichkeitsbildende Wir- kung der Erlebnispäda- gogik und ihre Realisie- rung im System Schule	2009 Wuppertal	<p>Überprüfung der Effek- tivität der Erlebnispäda- gogik in Bezug auf die allgemeine Selbstwirk- samkeit</p> <p>Zentrale Fragestellung: Kann eine erlebnispäda- gogische Kurzzeit- Intervention einen posi- tiven Einfluss auf die allgemeine Selbstwirk- samkeitserwartungen von SuS nehmen?</p>	<p>N= 30 Geschlecht: 19 Schülerinnen (63%) und 11 Schüler (37%)</p> <p>Alter: 10-12 Jahre: 11 SuS (37%) 13-15 Jahre: 11 SuS (37%) 16-18 Jahre: 8 SuS (26%)</p>	<p>Geschlechtsspezifische Unterschiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Jungen erreichen im Vergleich zu Mäd- chen eine höhere allgemeine, schuli- sche und emotionale Selbstwirksamkeit ▫ Mädchen hingegen eine stärker ausge- prägte soziale Selbstwirksamkeit <p>Altersspezifische Unter- schiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ zunehmende 	<p>Evaluationsstudie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Schriftliche Befragung durch Fragebogen

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
				<p>Selbstwirksamkeitswerte mit zunehmenden Alter</p> <p>Positive Ergebnisse der Gesamtstichprobe</p>	
Fandrey (2013) Erlebnispädagogische Settings und Selbstkonzept	<p>Februar 2000 bis Juni 2001</p> <p>PA- Projekte fanden in Baden-Württemberg statt</p> <p>Befragungen zu Kurzzeitprojekten fanden in ganz Deutschland statt: Programme von Outward Bound Deutschland, alBERGO und „Erlebnistage im Harz“</p>	Ob und in wie weit unterscheiden sich Project-Adventure-Projekte von erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten in ihrer Wirksamkeit auf das Selbstkonzept der Teilnehmenden?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ circa. 300 Teilnehmer ▫ SuS der 8. Jahrgangsstufe ▫ pro zu untersuchendem Projekt bestand die Gruppengröße aus 60-80 Teilnehmern 	<p>Unabhängig von Geschlecht, Alter und Methode sind in nahezu allen Facetten des Selbstkonzepts positive Veränderungen nachweisbar.</p> <p>Langzeiteffekte nach 6-8 Monaten erkennbar</p>	Pre-Post-Post Design Erhebungsinstrument: „Frankfurter Selbstkonzeptskalen“ (FSKN)

3.2 Pädagogische Perspektivierung des Sportunterrichts

Fokussiert man die Suche auf Studien zur pädagogischen Perspektivierung des Sportunterrichts, lassen sich nur noch einige wenige Arbeiten ausmachen. In den folgenden Kapiteln werden zunächst drei ausgewählte Ansätze zur Erhebung der Umsetzung von pädagogischen Perspektiven im Sportunterricht vorgestellt (Kap. 3.2.1) und explizite empirische Arbeiten zur Wagniserziehung im Sportunterricht in den Blick genommen (Kap. 3.2.2) (vgl. Tab. 5).⁴⁸

3.2.1 Umsetzung der pädagogischen Perspektiven

Schmoll (2004) analysierte die Unterrichtsplanung von Referendaren in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer Lehrplankonformität und stellt dabei deutliche Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit fest. Mit problemzentrierten Interviews von 24 Fachleitern aus allen fünf Regierungsbezirken in NRW und der Analyse von 170 Unterrichtsentwürfen von Referendaren für die gymnasiale Oberstufe zeigte Schmoll auf, dass sich deutliche Unterschiede zwischen dem Anspruch des Lehrplans und den Unterrichtsplanungen der Referendare zeigten. Schmoll fand unter anderem heraus, dass die Perspektiven „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ und „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ deutlich häufiger in der Unterrichtsplanung akzentuiert werden als die anderen Perspektiven. Dagegen ist die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ bei der Planung deutlich unterrepräsentiert (ebd., S. 127 ff.). Bei der Analyse werden die geplanten Unterrichtsziele der Referendare den pädagogischen Perspektiven zugeordnet. In den 170 Unterrichtsentwürfen werden 1067 Unterrichtsziele genannt. Jeweils etwa 30% der Unterrichtsziele lassen sich den Perspektiven „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ und „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ zuordnen. Jeweils circa 10% entfallen auf die Perspektiven „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ und „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“. Lediglich 8% der formulierten Unterrichtsziele gehörten zur Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“. Für „Etwas wagen und verantworten“ sind es nur 3% der Unterrichtsziele (ebd., S. 129).

Innerhalb der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ werden die Ziele „Angst überwinden“, „lernen Aufgabenschwierigkeiten und die eigenen Fähigkeiten realistisch abzuschätzen und die Folgen für sich und andere verantwortlich kalkulieren“ und „gegenseitiges Vertrauen fördern“ am häufigsten genannt. Ziele wie „Anreize erhalten, das eigene Können weiter zu entwickeln“, „lernen, zu ihrer Angst zu stehen“ und „wissen, was man einander zutrauen kann“ werden von den Referendaren gar nicht genannt (ebd. S. 133 ff.).

Fischer (2009) untersuchte in ihrer Dissertation die Realisierung der pädagogischen Perspektive „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Mit einem qualitativen Abgleich zwischen Anspruch (Lehrplänen und Implementationsmaterial) und Wirklichkeit (Unterrichtsplanung und -durchführung) betrachtete und analysierte sie Unterrichtsplanung und -durchführung von sechs Sportlehrkräften. Die Erfassung der Wirklichkeit auf der Planungsebene geschah mittels Verbalisierung von Planungskognitionen und Planungsnotizen der Sport-

⁴⁸ Das übergeordnete Feld der Unterrichtsforschung im Schulsport ist sehr breit gefächert. Ein gelungener Überblick über die Unterrichtsforschung im Fach Sport findet sich bei Wolters (2011) und Bähr, Bund, Gerlach und Sygusch (2011) in „Empirie des Schulsports“ (Bähr et al., 2011; Wolters, 2011). Eine ähnliche Übersicht findet sich im „Handbuch Schulsport“ (Gerlach, Bund, Bähr & Sygusch, 2010; Wolters, 2010).

Lehrkräfte. Die Unterrichtsebene wurde durch videogestützte Unterrichtsbeobachtung erfasst. Fischer beschreibt zunächst die Ansprüche der jeweiligen Lehrkraft in einem Kurzportrait, die Konkretisierung der pädagogischen Perspektive für den Unterricht beschreibt und die jeweiligen Lehr- und Lernziele herausarbeitet (Fischer, 2009, S. 93 ff.). Die Auswertungen der einzelnen Lehrkräfte wurden im Anschluss in Kategorien gebündelt. Der Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, selbstständig und fachkompetent zu üben und zu trainieren und dies auch zu reflektieren, wurde von den Lehrkräften nur teilweise eingefordert. Zum Beispiel wurde zum Teil ein Schüler-Schüler-Feedback zur Technikverbesserung eingesetzt: Die Schülerinnen und Schüler wurden dazu angeleitet, einen Trainingsplan zur Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit zu erstellen; Fachwissen zur Leistungsentwicklung wurde vermittelt. Es zeigte sich bei einer älteren Lehrkraft aber auch eine Ablehnung von Theorievermittlung im Sportunterricht, was dem Anspruch, selbstständig und fachkompetent zu üben und zu trainieren, entgegensteht.

Weiterhin wurde der Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung auseinandersetzen, von den Lehrkräften ebenfalls nur zum Teil umgesetzt. Eine relative Leistungsmessung und Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler wurde nicht von allen Lehrkräften umgesetzt. Der Anspruch, die Lern- und Leistungsmotivation zu fördern, wurde von den Lehrkräften auf individuelle Weise gelöst. Ebenso war das Unterrichtsziel bei den meisten untersuchten Lehrern auf sportmotorische Leistungsförderung ausgerichtet, was dem Anspruch, sportmotorische Schülerleistungen einzufordern und zu fördern, entspricht. Auf der Anspruchsebene heißt es weiter, dass den Schülerinnen und Schülern ihre individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen bewusst gemacht werden sollen. Im Unterricht geschah dies über verschiedene Leistungsmessungen in Form von Wettkämpfen oder normierten Leistungsüberprüfungen. Keiner der untersuchten Sportlehrkräfte beabsichtigte eine Reflexion von sozialen Aspekten von Leistung im Unterricht, so wie sie in der pädagogischen Perspektive gefordert wird (Fischer, 2009, S. 179 ff.). Es finden sich also durchaus sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit.

Hapke und Sygusch (2010) setzten sich in ihrer explorativen Studie (N=3) mit der pädagogischen Perspektive „soziales Miteinander“ auseinander. Die sozialerzieherischen Ansprüche erfassen sie dazu mithilfe einer Analyse von sportdidaktischen Konzeptionen mit entsprechender Zielsetzung. Durch Unterrichtsbeobachtung einer jeweils 90-minütigen Unterrichtseinheit und anschließenden „Stimulated Recall“-Interviews ermitteln sie den Ist-Zustand. Die Autoren stellen fest, dass es in der Realität zu Abweichungen von den Ansprüchen wie offene Formen der Unterrichtsgestaltung und ein allgemeines offenes Unterrichtskonzept, sozialkooperative Aufgaben, Reflexionsgespräche, Gruppen- oder Partnerarbeit, induktive Reihung der Unterrichtsschritte, geringe Lenkung durch die Lehrkraft sowie eine Ergebnis-, Erfahrungs- und Verlaufsoffenheit des Unterrichts kommt; Ausprägung und Ausmaß der Differenzen sind allerdings nicht zu verallgemeinern, sondern unterscheiden sich je nach Sportlehrkraft (Hapke & Sygusch, 2010, S. 2015 ff.).

Hapke (2016) führte für ihre Dissertation eine differenzanalytische Studie durch, in der sie Anspruch und Wirklichkeit der pädagogischen Perspektiven „Miteinander“ und „Leistung“ vergleicht. Forschungsziel ist zum einen die Herausarbeitung von Differenzen zwischen den Ansprüchen der sportpädagogischen Fachdiskussion und der sportunterrichtlichen Wirklichkeit aus Lehrer- und Beobachtersicht; zum anderen soll herauspräpariert werden, welchen Einfluss handlungsleitende Kognitionen der Sportlehrkräfte auf den Unterricht haben (ebd.). Für die Anspruchsanalyse standen insgesamt 94 Dokumente zur Verfügung. Bei den ausgewählten Dokumenten handelt es sich um Zeitschriftenauf-

sätze (63), Beiträge in Sammelbänden (22), Monografien (7) und Teilkapitel aus Monografien (2). Von diesen fachwissenschaftlichen Beiträgen zu den Perspektiven Leistung und Miteinander wurden 29 ausgewählt und analysiert. In den Texten werden die Ansprüche der Perspektiven Miteinander und Leistung als explizite Forderungen und implizite Erwartungen, die sowohl theoretische Überlegungen als auch konkrete Praxisbeispiele enthalten, formuliert. Die Dokumente werden nach Begriffsverständnis, Begründungen, Zielen, Inhalten und Methoden kategorisiert. Auf der Anspruchsebene zeigen sich für die Perspektive „Miteinander“ große Differenzen zwischen den einzelnen Beiträgen auf der Ebene der Fachdiskussion (ebd.; Hapke & Sygusch, 2014, S. 113 ff., Hapke, 2016, S. 145). Für die Studie wurden Sportlehrkräfte mittels problemzentrierten Interviews befragt, ihr Unterricht zur Perspektive Leistung und/oder Miteinander videogestützt beobachtet und im Anschluss „Stimulated Recall“-Interviews mit den Lehrkräften durchgeführt (Hapke, 2016, S. 145 f.). Dabei identifiziert Hapke drei verschiedene Typen didaktischen Handelns von Sportlehrkräften. Den konservativen Typ (n=3) der erhebliche Differenzen zur Anspruchsebene zeigt, den inkonsistenten Typ (n=4), der teilweise Differenzen zur Anspruchsebene zeigt und sich selbst zum Teil widerspricht, und den intermediären Typ (n=2), der kaum Differenzen zur Anspruchsebene zeigt (ebd.).

3.2.2 *Wagniserziehung*

Beschränkt man die Recherche auf empirische Studien zur Wagniserziehung im Sportunterricht, sind derzeit nur zwei empirische Untersuchungen zu finden; zum einen eine Interventionsstudie von Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011), bei der es um die Module Wagnis, Leistung und Spiel geht und zum anderen eine Untersuchung von Neumann (2003), der Sportlehrerinnen und Sportlehrer zum Verständnis der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ befragte.

Conzelmann et al. (2011) gehen der Frage nach, wie der Sportunterricht Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung nehmen kann. Sie entwickelten eine konkrete Intervention für den Sportunterricht zur Förderung des Selbstkonzeptes. Die Intervention beinhaltet die Module Spiel, Leistung und Wagnis. Das Modul Wagnis fokussiert die Förderung des emotionalen Selbstkonzeptes. In einer quasi-experimentellen Feldstudie wurde die Intervention im Jahr 2008 zehn Wochen lang im Versuchs-Kontrollgruppen-Design durchgeführt. Inhaltlich orientiert sich das Wagnismodul am Boden- und Gerätturnen (ebd., S. 114 f.). Die Stichprobe bestand aus 227 Schülerinnen und Schülern⁴⁹ aus zwölf Klassen der Stufe 5. Die Schülerinnen und Schüler wurden vor und nach der Intervention mit Fragebögen zum Selbstkonzept, zur generellen Ängstlichkeit und zur sportbezogenen Angst befragt. Die Autoren konnten eine auffallende Erhöhung der Erfolgsorientierung in den Versuchsklassen feststellen. Die Furcht vor Misserfolg konnte durch die Intervention nicht verringert werden. Die sportbezogene Angst verringerte sich in den Versuchsgruppen und die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper und dem Körper selbstwertgefühl erhöhte sich signifikant (Conzelmann et al., 2011, S. 198 ff.; Valkanover, Berger, Gerlach, Schmidt & Conzelmann, 2008, S. 58 f.). Diese konkrete Untersuchung zur Wagniserziehung im Sportunterricht zeigt einen positiven Einfluss von Wagniselementen auf die Schülerinnen und Schüler.

In einer empirischen Studie befragte Neumann (2003b) 15 Sportlehrerinnen und Sportlehrer unterschiedlicher Schulformen zur Perspektive „Etwas wagen und verantworten“. Bis auf einen Lehrer

⁴⁹ Versuchsgruppe N=112 Schülerinnen und Schüler, Kontrollgruppe N=115 Schülerinnen und Schüler.

gaben alle an, die Perspektive im Unterricht zu behandeln und zwar mit durchschnittlich drei Doppelstunden. Die genannten Inhalte und Themenfelder sind sehr zahlreich und decken die im Lehrplan genannten Inhalte ab. Die Lehrerinnen und Lehrer bewerten das Erleben von Erfolg, wenn die Schülerinnen und Schüler erfolgreich Wagnisse abschließen, als positiv. Ebenfalls positiv werden eine Verbesserung im sozialen Umgang innerhalb der Klasse und eine größere Motivation zum Sportunterricht bewertet. Probleme sehen die Lehrerinnen und Lehrer bei der Binnendifferenzierung, bei Verletzungsgefahren und bei der Benotung. Ebenfalls geben die Lehrerinnen und Lehrer an, dass Unterricht zur Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ zeit- und platzaufwendiger ist als anderer Sportunterricht (Neumann, 2003b)⁵⁰. Damit decken die Ergebnisse erste Schwierigkeiten im Umgang mit dieser Thematik im Sportunterricht auf.

⁵⁰ Leider sind die Ergebnisse dieser Studie nicht differenzierter beschrieben, da die Ergebnisse lediglich in einem dreiseitigen Beitrag in der Zeitschrift „Spiel und Sport“ veröffentlicht wurden.

Tab. 5: Ausgewählte empirische Studien zur pädagogischen Perspektivierung des Sportunterrichts (Studien in chronologischer Reihenfolge)

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
Neumann (2003b) Wer wagt, gewinnt?	NRW	Akzeptanz und Umsetzung der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“	Insgesamt 15 Lehrerinnen und Lehrer: je drei Sportlehrkräfte aus der Grund-, Haupt- und Realschule, je drei Sportlehrkräfte aus der Sekundarstufe I des Gymnasiums und der Gesamtschule, je drei Lehrkräfte aus der Sekundarstufe II des Gymnasiums und der Gesamtschule	<ul style="list-style-type: none"> ▫ 14 von 15 Lehrern geben an, die Perspektive zu thematisieren ▫ Die Lehrer geben an, Verbesserung im sozialen Umgang und bei der Motivation durch Wagnisport im Unterricht zu beobachten ▫ Inne Differenzierung, Benotung, Platz- und Zeitmangel sprechen für die befragten Lehrer gegen die Wagniserziehung 	Schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens
Schmoll (2005) Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe	2001 NRW (alle fünf Bezirksregierungen)	<p>(1) In welchem Maße berücksichtigen die Referendare die pädagogischen Perspektiven bei der Zielformulierung ihrer Unterrichtsplanung?</p> <p>(2) Auf welche Bedingungsfaktoren kann die individuelle Berücksichtigung der Lehrplanvor-</p>	24 Fachleiter 170 Unterrichtsentwürfe von Referendaren	deutliche Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ist unterrepräsentiert	Grounded Theory, problemzentrierte Interviews

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
		gaben innerhalb subjektiver Unterrichtsplanung zurückgeführt werden?			
Fischer (2009) Die pädagogische Perspektive „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ in der gymnasialen Oberstufe in NRW	NRW	Wie werden Lehrpläne rezipiert, verwendet und umgesetzt? (Anspruch und Wirklichkeit)	Voruntersuchung: dreizehn Referendare der Sekundarstufe II Hauptuntersuchung: sechs Sportlehrkräfte	Darstellung der einzelnen Lehrkräfte, keine Vergleiche oder Verallgemeinerungen	<ul style="list-style-type: none"> ▫ explorativer, offener, qualitativer Zugang ▫ Kategorisierung des Datenmaterials (Lehrpläne, Implementations-Material) ▫ Planungsebene (Verbalisierung von Planungskognitionen und Planungsnotizen) ▫ Unterrichtsbeobachtung (Videographie)
Hapke und Sygusch (2010) Die methodische Gestaltung von Sozialerziehung im Sportunterricht	nicht bekannt	Bestehen Differenzen zwischen sportdidaktischem Anspruch und schulsportlicher Wirklichkeit hinsichtlich der methodischen Gestaltung von Sozialerziehung im Sportunterricht?	drei Sportlehrkräfte	Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, je nach Lehrkraft verschieden	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Analyse der sportdidaktischen Diskussion mit sozialerzieherischen Zielsetzungen ▫ Unterrichtsbeobachtung ▫ Stimulated-Recall Interviews ▫ Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse und anhand von deduktiven Kategorien

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
Conzelmann et al. (2011); Valkanover et al. (2008) Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport	Januar – November 2008 Bern (Schweiz)	Inwiefern verändern sich Aspekte des Selbstkonzepts aufgrund von wagniserzieherischen Interventionen u.a. in Abhängigkeit der Ausprägung von genereller Ängstlichkeit?	6 Interventionsklassen; N=112 SuS (Klasse 5) 6 Kontrollklassen, N=115 SuS (Klasse 5)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ keine signifikante Interaktion im Selbstwert ▫ Körperselbstwert erhöht sich in der Experimentalgruppe signifikant ▫ Tendenziell ist eine Reduktion sportbezogener Ängste bei ängstlichen Kindern zu erwarten 	quasi-experimentelle Feldstudie Versuchs-Kontrollgruppen-Design über 10 Wochen Fragebogen: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Selbstkonzept ▫ generelle Ängstlichkeit ▫ sportbezogene Angst
Hapke und Sygusch (2014) Pädagogische Perspektiven differenzanalytisch betrachtet; Hapke (2016) Ziele, Inhalte und Methoden im Handeln von Sportlehrern am Beispiel der pädagogischen Perspektiven Leistung und Miteinander	Bayern, Hessen	Inwiefern bestehen Differenzen zwischen den Ansprüchen der sportpädagogischen Fachdiskussion und der sportunterrichtlichen Wirklichkeit aus Lehrer- und aus Beobachter-sicht im Hinblick auf die Umsetzung der pädagogischen Perspektiven Miteinander und Leistung? Wie sind die identifizierten Differenzen vor dem Hintergrund der hand-	Aufgrund der großen Datenmenge der Grundgesamtheit (N=94) wird eine Auswahl von n=29 Beiträgen getroffen 9 Sportlehrkräften der gymnasialen Sekundarstufe I (N=9)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Für die Perspektive „Miteinander“ sind auf der Anspruchsebene erhebliche Differenzen zu verzeichnen. ▫ Auf der Wirklichkeitsebene zeigen sich drei Typen didaktischen Handelns (konservativer Typ = erhebliche Differenzen zur Anspruchsebene; inkonsistenter Typ = teilweise Differenzen zur Anspruchsebene; 	(I) Anspruchsanalyse: Dokumentenanalyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse (II) Wirklichkeitsanalyse: triangulativ angelegte Fallanalyse durchgeführt Erhebungsverfahren: a) problemzentriertes Interview b) videogestützte Unterrichtsbeobachtung c) Stimulated Recall Interview

Autor	Erhebungszeitraum/ Land/ Region	Fragestellung/ Inhalts- bereiche	Stichprobe	ausgewählte Ergebnisse	Methode
		lungsleitenden Kogni- tionen von Sportlehren- den zu deuten?		intermediärer Typ = kaum Differenzen zur Anspruchsebene)	(III) Differenzanalyse

3.3 Zusammenfassung

Bei den vorgestellten Studien zur Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung des Schulsports (Kap. 3.1) handelt es sich um Wirkungsstudien und Programmevaluationen. Sie beziehen sich auf mehrtägige Klassenfahrten mit erlebnispädagogischen Elementen. Die Ergebnisse zeigen positive Auswirkungen der Interventionen auf die Selbstwirksamkeit (Hattie et al., 2007; Größ, 2012), das Selbstkonzept (Fengler, 2009; Fandrey, 2013) und die soziale Handlungsbereitschaft (Reuker, 2008; 2009). Allerdings sind diese Befunde zunächst nicht auf den Sportunterricht übertragbar, da sich die Evaluation von Interventionen auf besondere Situationen außerhalb des normalen Schulalltages bezieht. Auch zeigen die Studien zu erlebnispädagogischen Elementen im Sportunterricht (Kap. 3.1.2) positive Auswirkungen in den Bereichen Kooperation, Kommunikation, Vertrauen und Problemlösefähigkeiten (Bieligk, 2005), Verbesserung des Selbstkonzeptes (Boeger & Schut, 2006) sowie die Verbesserung von Gruppenprozessen und Teamentwicklung (Volk, 2011). Insgesamt deuten alle Studien also auf eine positive Wirkung von erlebnispädagogischen Interventionen hin.

In Kapitel 3.2 wurden empirische Studien zur pädagogischen Perspektivierung des Sportunterrichts aufgezeigt. Dabei konnten insgesamt nur fünf konkrete Studien erfasst werden. Zwei der drei vorgestellten Studien zur Umsetzung der pädagogischen Perspektiven im Sportunterricht (Kap. 3.2.1) beziehen sich auf die gymnasiale Oberstufe (Schmoll, 2004; Fischer, 2009). Lediglich die Studien von Hapke und Sygusch (u.a. Hapke & Sygusch, 2014; Hapke, 2016) beziehen sich auf die Sekundarstufe I des Gymnasiums. Im Bereich der Wagniserziehung im Sportunterricht (Kap. 3.2.2) liegen lediglich die Interventionsstudie von Conzelmann et al. (2011), die neben den Modulen Spiel und Leistung auch ein Modul zum Wagnis zur Förderung des Selbstkonzeptes enthält, und eine Vorstudie von Neumann (2003b), der insgesamt 15 Sportlehrkräfte, davon jeweils drei aus der Sekundarstufe I des Gymnasiums und der Gesamtschule, befragt hat, vor.

Die empirischen Studien zeigen also zum einen positive Auswirkungen von erlebnispädagogischen Elementen (Kap. 3.1) und Elementen der Wagniserziehung (Kap. 3.2) im Sportunterricht, zum anderen gibt es nur sehr wenige Studien zur Merkperspektivität. Bei diesen Studien handelt es sich weiterhin ausschließlich um explorative Studien, die sich wiederum mehrheitlich auf die gymnasiale Oberstufe beziehen. Zur Umsetzung der Wagnisperspektive liegen bislang – abgesehen von der explorativen Studie von Neumann (2003b) – keine Daten vor. Hier setzt die vorliegende Studie an.

4 Forschungsfragen und Methoden der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen konkretisiert und die Methoden der empirischen Untersuchung genauer beschrieben. Zunächst werden in Kapitel 4.1 die Forschungsfragen hergeleitet und in Kapitel 4.2 die durchgeführte Vorstudie kurz dargestellt. Anschließend wird das Untersuchungsdesign vorgestellt (Kap. 4.3). Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitative Untersuchung in Anlehnung an den differenzanalytischen Forschungsansatzes (vgl. z.B. Balz & Neumann, 2014). Die insbesondere von Balz und Neumann herausgearbeitete Form der Differenzanalyse fungiert als Mittler zwischen universitärer Sportdidaktik und Praxis des Schulsports (vgl. ebd.), bei der das Verhältnis zwischen Sollen und Sein – zwischen Anspruch und Wirklichkeit – bestimmt wird. Dazu werden zum einen auf der Anspruchsebene die fachdidaktische Diskussion, Sportlehrpläne und schuleigene Lehrplänen und zum anderen auf der Umsetzungsebene Interviewaussagen von Sportlehrkräften gegenübergestellt.

Zu Beginn der Arbeit wurde der pädagogische Anspruch mittels einer Dokumentenanalyse und einer theoretischen Aufarbeitung der Fachdiskussion zur Wagniserziehung erfasst (vgl. dazu Kap. 2). Die Datenerhebung auf der Umsetzungsebene erfolgte mithilfe leitfadengestützter Interviews (vgl. Kap. 4.4). Die Aussagen der befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer bilden dabei jedoch nicht die Unterrichtswirklichkeit, sondern eine der Unterrichtswirklichkeit vorgelagerte Stufe und zwar die Konstruktion von Unterricht und Unterrichtsplanung aus Sicht der Sportlehrkräfte ab. Den Lehrkräften kommt eine besondere Rolle zu, weil sie zwischen den pädagogischen Ansprüchen des Lehrplans und der tatsächlichen Realisierung, der Unterrichtswirklichkeit, vermitteln. Die Interviews erfassen die Intentionen und konzeptionellen Vorstellungen der befragten Lehrkräfte, die deutlich von der Unterrichtspraxis abweichen können (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 134). In einer zweiten Teilstudie (Kap. 4.5) werden schulinterne Lehrpläne – als weitere Wirklichkeitsebene – mit Blick auf die Akzeptanz und das Verständnis der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ analysiert. In Kapitel 4.6 folgt eine Methodenkritik.

4.1 Forschungsfragen

Wie Kapitel 2 gezeigt hat, sind die theoretischen Aspekte zur Wagniserziehung in der fachdidaktischen Diskussion umfassend aufgearbeitet. Hier sind für den Sportunterricht insbesondere die Arbeiten von Neumann (u.a. 1999) zu nennen, der sowohl eine theoretische Fundierung als auch eine Praxisorientierung herausarbeitet. Gleichzeitig existieren relativ wenige empirische Studien zur Wagniserziehung (vgl. Kap. 3). Wie bereits zuvor ausgeführt, zielt die vorliegende Studie darauf ab, die theoretisch abgeleiteten Ansprüche der Wagniserziehung auf der einen Seite der Akzeptanz, Rezeption, dem Verständnis und der Umsetzung im Sportunterricht aus Sicht von Sportlehrkräften auf der anderen Seite gegenüberzustellen.

Die dabei konkret zugrunde gelegten Forschungsfragen werden im Folgenden angeführt und jeweils knapp erläutert.

1) Welche Bedeutung hat die Wagniserziehung im Sportunterricht der Sekundarstufe I aus Sicht von Sportlehrkräften?

In Anlehnung an bereits vorliegende empirische Studien (vgl. Kap. 2.3) ist davon auszugehen, dass die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ im Gegensatz zu anderen Perspektiven im Sportunterricht weniger häufig thematisiert wird. Im Rahmen dieser Untersuchung soll mithilfe qualitativer Interviews mit Sportlehrkräften und der Analyse von schulinternen Sportlehrplänen ermittelt werden, welche Bedeutung die Perspektive für die Wirklichkeit der (individuellen) Konstruktion von Unterricht und Unterrichtsplanung innerhalb der untersuchten Stichprobe hat.

2) Welches Verständnis von Wagnis wird von den Sportlehrkräften formuliert?

Ebenso wird – vor dem Hintergrund des Modells der Rekontextualisierung (vgl. Kap. 1.1) – der Frage nachgegangen, was die befragten Lehrkräfte sowie die untersuchten schuleigenen Lehrpläne unter Wagnis und Wagniserziehung verstehen. Welche Differenzen gibt es zwischen den curricularen Ansprüchen, den schuleigenen Lehrplänen und den in den Interviews formulierten Verständnissen?

3) Wie wird die Wagnisperspektive aus Sicht der Sportlehrkräfte im Sportunterricht an Gymnasien/Gesamtschulen der Sekundarstufe I in NRW umgesetzt?

Weiterführend wird die Umsetzung der Wagnisperspektive im Sportunterricht auf der Mesoebene der Einzelschule anhand von den in den Interviews genannten Zielen, Inhalten und Methoden und in den schulinternen Lehrplänen beschriebenen Unterrichtsvorhaben analysiert. Wie wird der Unterricht gestaltet, damit aus einem individuellen sportlichen Wagnis eine Wagniserziehung wird?

4) Was beeinflusst neben dem offiziellen Lehrplan die Vorstellungen und Unterrichtsplanungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Wagnisperspektive?

In Anlehnung an Vollstädt et al. (1999) stehen dem offiziellen Lehrplan nicht nur der Fachhabitus der Lehrkräfte und die Gegebenheiten der Einzelschule gegenüber, sondern der individuelle Lehrplan wird durch Materialien, Konzepte, Fortbildungen und Ähnliches am Lehrplan vorbei beeinflusst (ebd.). Werden dadurch etwaige Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit verstärkt oder abgeschwächt? Finden so ergänzende – vom Lehrplan nicht berücksichtigte – Aspekte der Wagniserziehung Einzug in den Sportunterricht? Besonders auf der Umsetzungsebene bieten die Rahmenvorgaben große Handlungsspielräume, die auf der Mesoebene der Einzelschule und von den Sportlehrkräften konkretisiert werden müssen.

4.2 Vorstudie

In einer Vorstudie wurden Unterrichtsvorhaben zum Thema „Etwas wagen und verantworten“ beobachtet und dokumentiert und die Lehrkräfte vor und nach den Unterrichtsvorhaben zu den geplanten und durchgeführten Stunden sowie zu ihrem Verständnis der pädagogischen Perspektive befragt.

Ziel der Vorstudie war es, zusätzliche Informationen über den Untersuchungsgegenstand herauszufinden⁵¹.

Es wurden 4 Unterrichtsvorhaben (insgesamt 22 Doppelstunden) über mehrere Wochen erfasst. Inhaltlich wurde zweimal Le Parcours (einmal Klasse 7 und einmal Klasse 8, jeweils Gymnasium) ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Mutproben (Klasse 8, Gymnasium) und ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Selbsteinschätzung (Klasse 9, Gesamtschule) unterrichtet. Die Vorhaben waren zwischen vier und sieben Doppelstunden lang. Bei den Lehrkräften handelte es sich um einen Gymnasiallehrer und einen Referendar derselben Schule, einen weiten Gymnasiallehrer und eine Gesamtschullehrerin. Zusätzlich zu den Lehrkräften wurden auch die Schülerinnen und Schüler jeweils nach jeder Unterrichtsstunde mit einem Kurzfragebogen (insgesamt 436 Fragebögen) zu ihren Erfahrungen mit Wagnis und Verantwortung in der Stunde befragt.

4.3 Differenzanalytischer Ansatz

Der von der Regensburger Projektgruppe (2001) um Balz entwickelte und später insbesondere von Balz und Neumann weiterentwickelte differenzanalytische Ansatz (vgl. Abb. 3) dient der Gegenüberstellung von theoretischen, sportdidaktischen Ansprüchen und konkreten Ausschnitten der Schulsportwirklichkeit. Als Ansprüche an Schulsport werden im differenzanalytischen Ansatz vier Ebenen definiert: (1) Die wissenschaftliche/sportpädagogische Ebene, welche Fachpublikationen und die fachdidaktische Diskussion umfasst, (2) die curriculare Ebene, bei der die Ansprüche in Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehrplänen formuliert werden, (3) die institutionelle/schulorganisatorische Ebene, bei der sich die Ansprüche u.a. aus Schulprogrammen und schuleigenen Lehrplänen ergeben und (4) die sportunterrichtliche Anspruchsebene, auf der Absichten, Wünsche und Erwartungen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler aufeinandertreffen (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008, S.30; Balz & Neumann, 2007, S. 325; Balz & Neumann, 2005, S. 145; Neumann, 2009, S. 156)⁵².

Der differenzanalytische Ansatz nimmt nun die „Ver-Wirklichung“ der Ansprüche in den Blick. Dabei stehen wiederum Wirklichkeitsauffassungen von unterschiedlichen Akteuren wie Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen/Lehrern, Schulleitung oder Forscherinnen/Forschern nebeneinander (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008, S. 31 ff.; Neumann & Balz, 2007, S. 326). Die Wirklichkeit kann z.B. mittels Interviews, Unterrichtsbeobachtungen oder Gruppendiskussionen erfasst werden (vgl. z.B. Balz & Neumann, 2005, S. 145).

Ziel des Ansatzes ist es, Widersprüche bzw. Differenzen zwischen Ansprüchen und ihrer Verwirklichung aufzuzeigen, zu verstehen und handzuhaben. Solche Differenzen können entweder ausgehalten werden, d.h. es ändert sich nichts; durch „Anspruchsreduktion“ oder „Wirklichkeitsverbesserung“ können sie verringert oder durch eine Steigerung des Anspruchs vergrößert werden (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 15 ff.; Neumann & Balz, 2007, S. 326; Balz, 2014).

⁵¹ Ebenfalls war es im Vorfeld angedacht, Unterrichtsbeobachtung als Aspekt der Wirklichkeit in die Hauptuntersuchung einfließen zu lassen. Leider konnten für dieses Vorhaben aber nicht genug Lehrkräfte rekrutiert werden.

⁵² Neumann unterscheidet dabei noch zwischen fremd gesetzten (z.B. Curriculum, Richtlinien) und selbst gesetzten Ansprüchen (z.B. schulinterne Lehrpläne) (ebd., 2009, S. 156).

Im Sinne von Balz und Neumann sollte der Umgang mit Differenzen möglichst auch mit einer Rückmeldung oder Beratung der Akteure einhergehen (Neumann, 2009, S. 158).

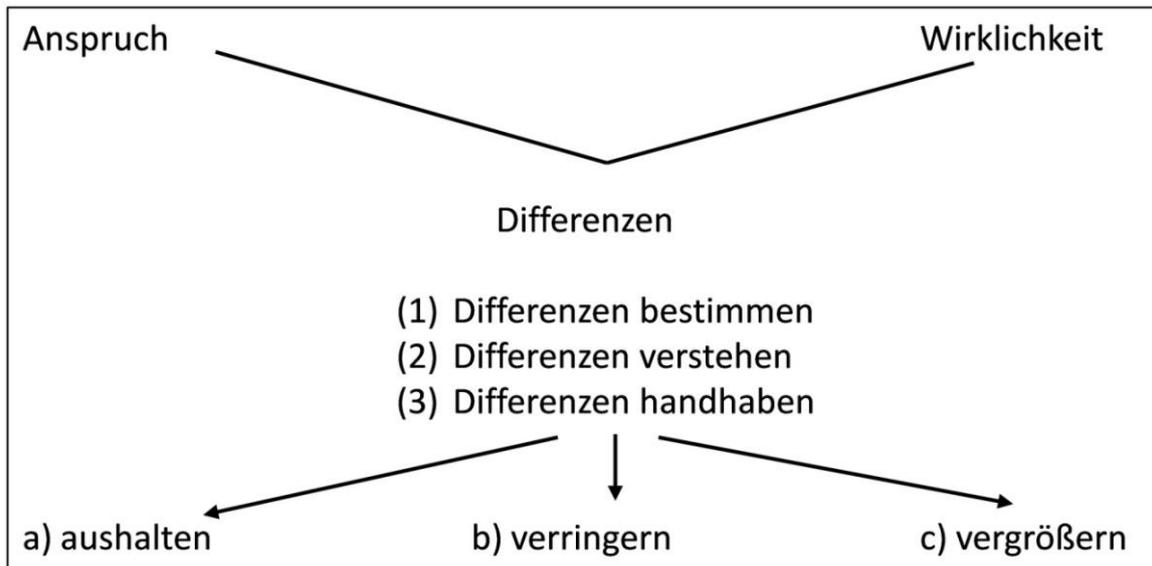


Abb. 3: Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 16; Balz & Neumann, 2005, S. 146)

In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt darauf, Differenzen zwischen den Ebenen (Anspruchs- und Umsetzungsebene) der Wagniserziehung im Sportunterricht zu bestimmen und zu verstehen. Auf der Anspruchsebene werden der Stand der fachdidaktischen Diskussion und die gültigen Rahmenvorgaben und Lehrpläne in NRW analysiert (vgl. auch Kap. 2). Die institutionelle/schulorganisatorische Ebene und die sportunterrichtliche Ebene werden hier als Umsetzungs- beziehungsweise als Planungs- und Transferebene definiert (vgl. Tab. 6). Besonders ertragreich scheint die Untersuchung der Planungs- und Transferebene im Vergleich zur Anspruchsebene zu sein, da die Lehrkraft, als individuell handelnde Person, die Ansprüche in die Unterrichtswirklichkeit transferiert und für die Schülerinnen/Schüler in konkreten Unterrichtsvorhaben bereitstellt. Die Ebene der Unterrichtsrealität, wie sie im differenzanalytischen Ansatz vorgesehen ist, wird in dieser Arbeit nicht betrachtet (vgl. Kap. 4.2). Die Ebenen sind analog zu den Ebenen der Rekontextualisierung zu sehen (vgl. Kap. 1.1, Abb. 1).

Tab. 6: *Anspruchs- und Umsetzungsebene*

Anspruchsebene	Planungs- und Transferebene
<ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktische Diskussion • Rahmenvorgaben und Lehrpläne 	<ul style="list-style-type: none"> • Schuleigene Lehrpläne • Aussagen von Sportlehrkräften

Die konkreten Vorstellungen und Auffassungen der Lehrkräfte sollen Aufschluss darüber geben, wie die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ aus Sicht der befragten Sportlehrkräfte im Sportunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen der Sekundarstufe I in NRW umgesetzt wird und welches Verständnis von Wagnis aufscheint. Darüber hinaus geht es darum zu klären, wel-

che indirekten Wege und Kanäle (vgl. auch Kap. 1.1) neben dem offiziellen Lehrplan die Vorstellungen und Unterrichtsplanungen der Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen (vgl. zur Methodenkritik Kap. 4.6).

4.4 Interviewstudie

„Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 438).

Friebertshäuser und Langer unterscheiden zwischen erzählgenerierenden Interviews und Leitfadeninterviews, wobei die Leitfadeninterviews in fokussierte Interviews, problemzentrierte Interviews, Konstrukt-Interviews, episodische Interviews, ethnographische Interviews und Foto-Interviews unterteilt werden können (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439 ff.). Bei der hier durchgeführten Interviewform handelt es sich um problemzentrierte Leitfadeninterviews, deren Erkenntnisinteresse sich auf im Vorfeld des Interviews ermittelte Themen richten. Dabei basieren die Fragen des Leitfadeninterviews auf fundierten theoretischen oder empirischen Erkenntnissen (ebd., S. 439). Problemzentrierte Leitfadeninterviews eignen sich ausdrücklich, wenn unterschiedliche Themenkomplexe angesprochen werden sollen, die sich aus dem Ziel der Untersuchung ergeben und dazu bestimmte Informationen zu erheben, die sich nicht unbedingt aus dem Verlauf des Interviews ergeben (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 111). Dabei ist der Leitfaden eine vorbereitete Liste offener Fragen, deren Schwerpunkte sich aus den theoretischen Vorarbeiten ergeben (ebd. S. 111) (vgl. Kap. 4.4.2).

4.4.1 Stichprobe

Um eine gewisse Einheitlichkeit der Stichprobe zu gewährleisten, wurden Sportlehrkräfte der Sekundarstufe I an Gymnasium und Gesamtschulen ausgewählt. Aufgrund der unterschiedlichen curricularen Vorgaben in den Bundesländern und aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Untersuchung auf Nordrhein-Westfalen beschränkt⁵³.

Im August 2012 wurde mit der Lehrerakquise begonnen. Angeschrieben oder telefonisch angefragt wurden Sportlehrerinnen und -lehrer aus dem Verteiler des Sportlehrerausbildungszentrums (SpAZ)

⁵³ Im Jahr 2004 wurde in Nordrhein-Westfalen mit der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne für alle Fächer der allgemeinbildenden Schulen begonnen. Die kompetenzorientierten Kernlehrpläne legen Kompetenzerwartungen für bestimmte Jahrgangsstufen und für das Ende der Sekundarstufe I fest. Der Umbruch in den Lehrplänen hatte zum Zeitpunkt der Untersuchung im Fach Sport das Gymnasium bereits erreicht, hier traten die neuen Lehrpläne zum Schuljahr 2011/2012 in Kraft. Die kompetenzorientierten Lehrpläne für die Gesamtschule wurden zum Schuljahr 2013/2014 eingeführt (MSW NRW, 2011; 2013a). Die pädagogischen Perspektiven und damit auch die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ sind seit Anfang des 21. Jahrhunderts in den Sportlehrplänen aller allgemeinbildenden Schulformen in NRW verankert und auch die kompetenzorientierten Lehrpläne halten prinzipiell am Konzept des erziehenden Sportunterrichts und der pädagogischen Perspektiven fest (vgl. Kap. 2.4.3). Damit dürften die pädagogischen Perspektiven allen Sportlehrerinnen und -lehrern in NRW bekannt sein, da sie seit über 10 Jahren durch verschiedene Lehrpläne implementiert wurden. Die verschiedenen Facetten der pädagogischen Perspektiven sind in den neuen Lehrplänen als Kompetenzerwartungen formuliert, an die Inhaltsfelder (a) Bewegungsstruktur und Bewegungslernen; b) Bewegungsgestaltung; c) Wagnis und Verantwortung; d) Leistung; e) Kooperation und Konkurrenz; f) Gesundheit) gekoppelt und damit für alle Lehrkräfte verbindlich (MSW NRW, 2001a; 2001b; 2011).

der Deutschen Sporthochschule Köln, aus Kontakten der Landesstelle für den Schulsport NRW und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW sowie alle Schulen in den Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf, die Sport als Prüfungsfach im Abitur (entweder als Leistungskurs oder als viertes Fach) anbieten. Die Teilnahme an dem Projekt war den Lehrerinnen und Lehrern freigestellt. In der Anfrage wurde deutlich, dass es sich um das Thema Wagniserziehung im Sportunterricht handelt, weshalb davon auszugehen ist, dass sich ausschließlich Lehrkräfte zurückgemeldet haben, die sich besonders mit dieser Perspektive auseinandergesetzt haben. Aufgrund dieser Tatsache ist damit zu rechnen, dass es sich bei der Stichprobe um eine eher positive Auswahl handelt und dass sich in den Ergebnissen wohl ein positiv-selektiver Ausschnitt⁵⁴ von Lehrkräften widerspiegelt.

Anfang 2013 wurden dann 40 leitfadengestützte Interviews mit Sportlehrkräften geführt. Die Rückmeldequote der Schulen war allerdings sehr gering. Ausgewählt wurden deshalb alle bereitwilligen Lehrerinnen und Lehrer mit Fakultas für das Fach Sport, die zum Zeitpunkt des Interviews an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule in NRW unterrichtet haben⁵⁵. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. 29 Interviews waren „face-to-face“-Interviews. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden 11 Interviews als Telefoninterviews durchgeführt. Von den 29 face-to-face-Interviews fanden 22 Interviews an der jeweiligen Schule des Interviewpartners, sieben im privaten Umfeld statt. Nach 25 Interviews zeichnete sich ab, dass sich die Aussagen der Lehrkräfte ähnelten und kaum neue Kategorien gebildet werden konnten. Im Anschluss daran wurden jedoch noch neun weitere Sportlehrkräfte interviewt um eine annähernd gleichmäßige Altersverteilung der Stichprobe zu gewährleisten. Zu den 34 Interviews der Hauptuntersuchung werden im Folgenden noch zwei Probeinterviews und vier Interviews, die im Zuge der Vorstudie (vgl. Kap. 4.2) durchgeführt wurden, hinzugenommen.

Um die Stichprobe im Bezug auf die Grundgesamtheit (Sportlehrerschaft an den besagten Schulformen in NRW) einordnen zu können, werden im Folgenden die Daten der Lehrkräfte, die an den Interviews teilgenommen haben, mit allgemeinen schulstatistischen Daten für Nordrhein-Westfalen verglichen.

In NRW gab es im Schuljahr 2012/2013 insgesamt 627 Gymnasien und 252 Gesamtschulen (MSW NRW, 2014b)⁵⁶. Ein oder zwei Sportlehrer(innen)⁵⁷ von acht Gesamtschulen und 16 Gymnasien wurden für das Projekt interviewt. Von den Schulen lag genau eine in einer Stadt mit weniger als 20.000 Einwohnern, 11 Schulen lagen in Städten mit weniger als 100.000 Einwohnern und 12 Schulen in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern.

Im selben Schuljahr gab es in NRW 20.896 Gesamtschullehrer/innen (davon 3.695 Sportlehrer/innen) und 48.022 Gymnasiallehrer/innen (davon 7.056 Sportlehrer/innen) (vgl. MSW NRW, 2014b; IT NRW,

⁵⁴ Durch die Bereitschaft zur Teilnahme an dem Projekt wird sowohl im Bezug auf die Wagnisperspektive als auch im Bezug zur allgemeinen Berufsmotivation und weiteren Faktoren wie die Zufriedenheit mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln, etc. von einer positiven Selektion ausgegangen.

⁵⁵ Drei Lehrkräfte arbeiteten zum Zeitpunkt des Interviews an einer Schule im Regierungsbezirk Arnsberg, 13 im Regierungsbezirk Düsseldorf, 18 im Regierungsbezirk Köln und sechs im Regierungsbezirk Münster.

⁵⁶ Als Referenzdaten dienen hier die Daten des statistischen Bundesamtes für NRW (2014), die Daten des MSW NRW (2014) und die Daten von IT NRW (2014) jeweils für das Schuljahr 2012/2013.

⁵⁷ Lediglich an einer Gesamtschule wurden drei Lehrer interviewt. An dieser Schule wurde auch ein Teil der Vorstudie durchgeführt.

2014). Die Stichprobe umfasst 16 Gesamtschullehrer und 24 Gymnasiallehrer. Die Verteilung der Lehrkräfte innerhalb der Stichprobe entspricht damit annähernd der Verteilung in NRW (Abb. 4).

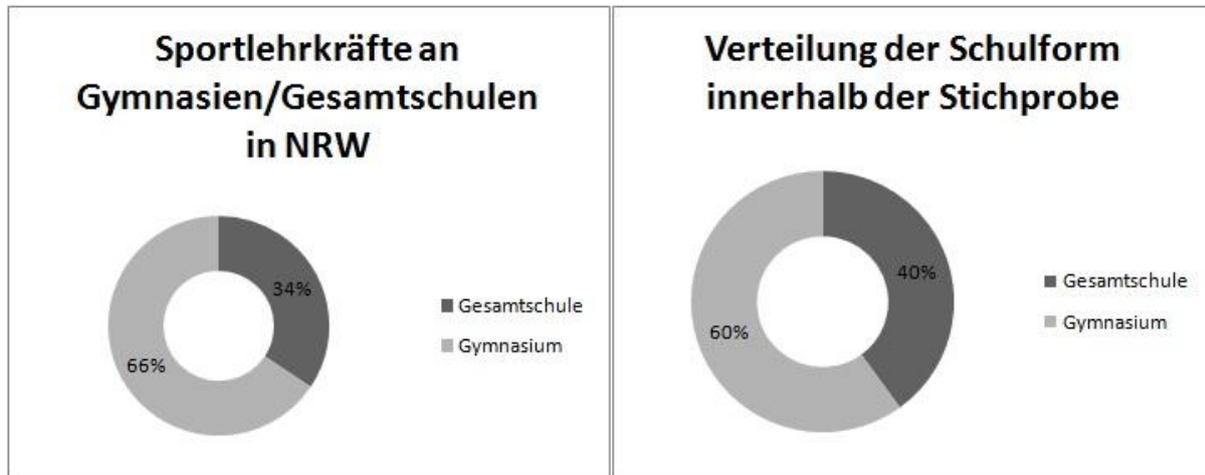


Abb. 4: Verteilung der Lehrkräfte der Stichprobe auf die Schulformen Gesamtschule und Gymnasium

Die Geschlechterverteilung aller Gymnasial- und Gesamtschullehrer mit der Fakultas für das Fach Sport zeigt sich in der Stichprobe ebenfalls ähnlich zur Gesamtverteilung in NRW (Abb.5) (IT NRW, 2014).



Abb. 5: Geschlechterverteilung der Sportlehrkräfte der Stichprobe und der Gymnasial- und Gesamtschullehrer mit der Fakultas für das Fach Sport in NRW

Im Überblick zeigt sich, dass die Stichprobe mit einem Durchschnittsalter von 42,1 Jahren im Schnitt 1,4 Jahre jünger ist als der Durchschnitt aller Sportlehrkräfte an Gesamtschulen und Gymnasien in NRW (43,5 Jahre). Die Altersgruppen ab 51 Jahren sind in der Stichprobe unter-, die jüngeren Altersgruppen bis 40 Jahre sind dagegen leicht überrepräsentiert. Die Altersgruppe 46-50 Jahre ist in der Stichprobe deutlich überrepräsentiert (Abb. 6) (IT NRW, 2014).

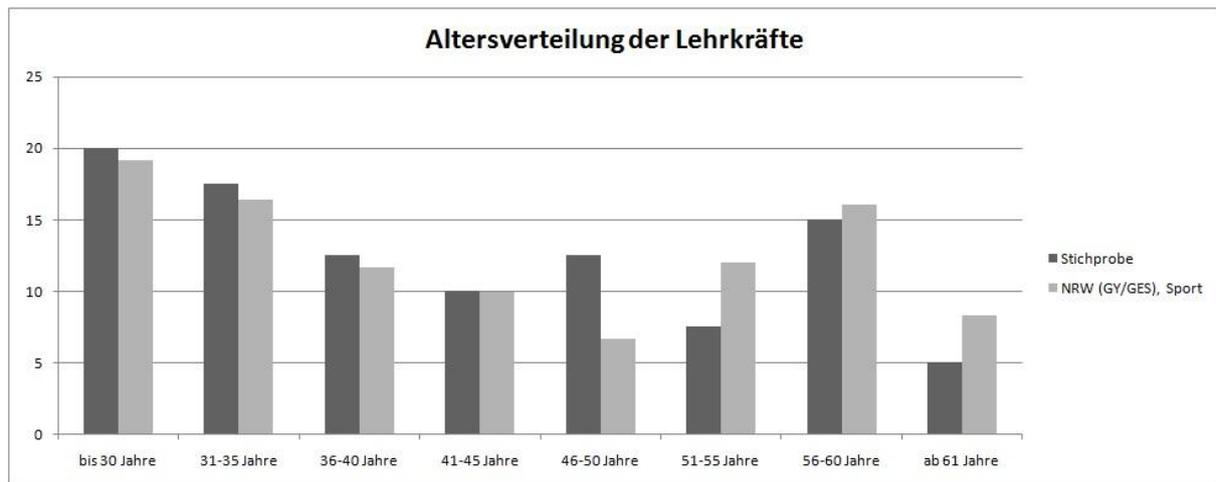


Abb. 6: Altersverteilung der Lehrkräfte der Stichprobe

Neben dem tatsächlichen Alter wurde auch das Dienstalalter der Lehrkräfte, inklusive Referendariat, abgefragt. Das Dienstalalter der befragten Lehrer lag zwischen einem Jahr und 39 Jahren und durchschnittlich bei 14,78 Jahren. Zwei der befragten Lehrer befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews noch im Referendariat (Abb. 7). Das Dienstalalter ist deshalb interessant, weil hieraus Rückschlüsse auf den gültigen Lehrplan zur Studien-/Ausbildungszeit der Lehrkräfte und damit ggf. auch auf die Konzepte im Unterricht möglich sind. Der von 1980-2001 gültige Sportlehrplan gilt als sportartenorientiert, die NRW-Lehrpläne ab 2001 verfolgen das Konzept des erziehenden Sportunterrichts (vgl. u.a. Stibbe & Aschebrock, 2007). Die Hälfte der befragten Lehrkräfte haben ihre Ausbildung vor 2001 abgeschlossen, hatten also zum Zeitpunkt der Befragung mehr als 12 Dienstjahre, und wurden in ihrem Studium nach dem 1980-er Lehrplan ausgebildet.

Vor dem Interview wurden die Lehrkräfte befragt, ob sie im Kollegium ihrer Schule eine Sonderrolle im Bezug auf das Fach Sport einnehmen. Zwölf Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung Fachkonferenzvorsitzende, fünf arbeiteten als Fachleiter für Sport in einem Studienseminar. Drei Lehrer gaben an, als Berater im Schulsport tätig zu sein. Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Sportlehrkräfte, die gleichzeitig an einem Studienseminar arbeiten oder als Berater im Schulsport tätig sind, besonders intensiv mit dem Lehrplan und den fachdidaktischen Grundlagen für das Fach Sport auseinandergesetzt haben (vgl. hierzu auch Erlemeyer, 2014, S. 369 ff.). Bei den Fachkonferenzvorsitzenden ist anzunehmen, dass diese federführend an der Entwicklung des schulinternen Lehrplans beteiligt waren. Die zwei Referendare haben sich aufgrund der Ausbildungssituation ebenfalls mit einer besonderen Intensität sowohl mit dem Kernlehrplan als auch mit dem schulinternen Lehrplan beschäftigt.

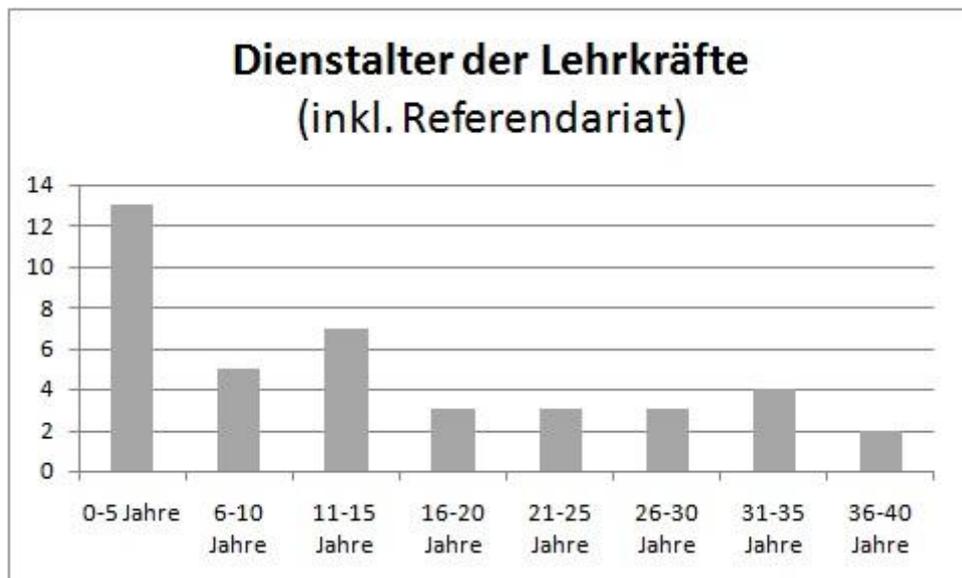


Abb. 7: Dienstalter der Lehrkräfte

4.4.2 Genese des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde auf Grundlage der Dokumentenanalysen (vgl. Kap. 2), des aktuellen Forschungsstandes (vgl. Kap. 3) und der Vorstudie (vgl. Kap. 4.2) erstellt (vgl. Anhang 3).

Der Leitfaden wurde in zwei Probeinterviews getestet und anschließend leicht verändert. Es wurde ein Kurzfragebogen aus dem Interview ausgegliedert, in dem Vorinformationen und Rahmenbedingungen (soziodemographische Daten: Alter, Geschlecht; Studien- und Seminarort, Berufsjahre, zweites Fach; weiterhin die Berufsjahre an der jetzigen Schule und Informationen über die Schule: Größe, Einzugsgebiet, Besonderheiten der Schule) abgefragt wurden (vgl. Anhang 4). Des Weiteren wurden die Fragenreihenfolge leicht verändert und einige Fragen zusammengefasst beziehungsweise offener formuliert.⁵⁸ Die beiden Probeinterviews können mit in die Auswertung aufgenommen werden, weil der Interviewleitfaden nicht grundsätzlich verändert wurde (vgl. zu diesem Vorgehen auch Gläser & Laudel, 2009, S.150).

Im Leitfaden sind die Themen in inhaltlich passende Blöcke (allgemeine Fragen zur Schule und zum Sportunterricht, „Etwas wagen und verantworten“ an der Schule und im schulinternen Lehrplan, „Etwas wagen und verantworten“ in der eigenen Unterrichtspraxis) angeordnet worden, um abrupte Übergänge und Sprünge zwischen den Themen zu vermeiden. Dabei sollte die erste Frage eines neuen Themenkomplexes leicht zu beantworten sein und zu dem jeweiligen Thema hinführen. Deshalb wurden die Lehrer(innen) zum Einstieg nach der Sportausstattung der Schule und der Rolle von Sport im Schulprogramm ihrer Schule gefragt, obwohl diese Informationen nur indirekt mit dem Forschungsgegenstand in Zusammenhang stehen. Zuletzt wurde gefragt, ob es noch Themen gibt, die im Interview zu wenig oder keine Berücksichtigung fanden. So konnten gegebenenfalls noch zusätzliche

⁵⁸ Bei der Veränderungen der Fragenreihenfolge wurden die Themenblöcke „pädagogische Perspektive im schulinternen Lehrplan“ und „Umsetzung der Umsetzung der Wagnisperspektive im Unterricht“ getauscht. Der Fragenblock zum allgemeinen Kontext wurde deutlich gekürzt. U.a. wurde die Frage, welche pädagogische Perspektive am häufigsten thematisiert bzw. am Wichtigsten erachtet wird, gestrichen.

Informationen angesprochen werden, die im Leitfaden bisher nicht berücksichtigt wurden (Gläser & Laudel, 2009, S. 146 ff.).

Der Interviewleitfaden gliedert sich in vier Blöcke. Der erste Teil zu Beginn des Interviews dient als „Warm Up“ und schließt an die Fragen des Kurzfragebogens an. Hier wird nach der Stellung von Sport im jeweiligen Schulprogramm gefragt und geklärt, welche Klassen der befragte Lehrer zurzeit unterrichtet. Zur besseren Einordnung der Lehrerpersönlichkeiten wird versucht, in einem zweiten allgemeinen Block die fachdidaktische Orientierung oder fachdidaktischen Leitideen der Lehrkräfte herauszufinden. Unter anderem wurde gefragt, was gerade unterrichtet wird, wie der Unterricht geplant und reflektiert wird, was der Lehrkraft besonders wichtig an ihrem Sportunterricht ist, wie der „Doppelauftrag“ als Leitidee des Schulsports in NRW interpretiert wird und wie der (schulinterne) Lehrplan in die Planungen einbezogen wird. Auch sind im weiteren Verlauf der Interviews immer wieder Hinweise auf die fachdidaktische Einstellung der Lehrer(innen) zu erkennen, die ebenfalls ausgewertet werden.

Der dritte Block bildet zusammen mit dem vierten das Kernstück des Interviews. Im Rahmen des dritten Themenblocks wird die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ über den schulinternen Lehrplan konkret angesprochen: Wie ist diese im schulinternen Lehrplan verankert beziehungsweise wie wird die Perspektive an der Schule sowohl im Sportunterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulsport⁵⁹ gehandhabt? Weiterhin werden in diesem Themenblock die Ziele und Erwartungen der Lehrer an die pädagogische Perspektive sowie die Vorerfahrungen mit Angeboten zum Thema Wagnis und Verantwortung abgefragt.

Im vierten Block des Interviewleitfadens geht es um die konkrete Umsetzung der Wagniserziehung im Unterricht: Wie oft wird die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ thematisiert und mit welchen anderen Perspektiven kombiniert, welche Inhalte und Themen werden unterrichtet und welche Erfahrungen wurden gemacht? Zudem wurde angefragt, wie methodisch vorgegangen wird, ob und wie mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert wird, wie die Leistungsbewertung aussieht und welche Probleme es im Alltag gibt. Insbesondere im vierten Block des Leitfadens wurden die Lehrkräfte aufgefordert, möglichst konkrete Situationen der Wagniserziehung im Unterricht zu schildern.

4.4.3 Auswertung

Für die Auswertung wurde der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Kern dieser Analyse ist der Einsatz eines Kategoriensystems, der Text wird selektiv Kategorien zugeordnet. Dabei ist jeder Schritt regelgeleitet und systematisch (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 325). Ziel ist zunächst eine Zusammenfassung, bei der das Material reduziert wird. Die Inhalte bleiben erhalten, werden aber durch Zusammenfassung und Abstraktion überschaubar gemacht. Trotz Reduzierung des Materials wird der Bezug zur Textstelle beibehalten, so dass es ständig möglich ist, Rückschlüsse anhand des Ursprungsmaterials zu überprüfen (vgl. Mayring, 2010, S. 59 ff). Der Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse besteht aus Kategorisierung, Paraphrasierung, Generalisierung und

⁵⁹ Die Frage nach dem außerunterrichtlichen Schulsport gilt nur für die „alten“ Lehrpläne, der kompetenzorientierte Lehrplan bezieht sich nur auf den Sportunterricht.

Reduktion (vgl. ebd.). Abbildung 10 zeigt den Ablauf des Vorgehens bei der Inhaltsanalyse in diesem konkreten Fall.

Zur Datenaufarbeitung wurden die Interviews zunächst transkribiert, grammatikalisch bereinigt und ohne Dialekt verschriftlicht. Die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an Flick (2007) und Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007) erstellt und finden sich im Anhang (vgl. Anhang 3). Im Anschluss an die Transkription wurden die Interviewabschriften in das Datenbearbeitungsprogramm MAX QDA 10[®] exportiert und inhaltlich codiert. Um die Anonymität und gleichzeitige Zuordnung der Zitate zu gewährleisten, wurden die Interviews mit einem dreistelligen Buchstabencode verschlüsselt.

Basierend auf dem Interviewleitfaden und den dahinterstehenden theoretischen Vorüberlegungen wurden zunächst deduktive Kategorien gebildet und aus dem Material heraus ergänzt. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, dass neben der theoretischen Einbettung auch andere Perspektiven aufgedeckt und bearbeitet werden können, die vorher nicht angedacht wurden (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 201; Mayring, 2010, S. 59 ff.; Mayring & Brunner, 2010, S. 327). Zu jeder Kategorie und Unterkategorie wurden Codewörter bzw. Merkmalsbeschreibungen und Ankerbeispiele gesucht. Sowohl die Kategorien als auch die Codewörter und Merkmalsbeschreibungen wurden im Verlauf des Codierprozesses angepasst, erweitert und geschärft. Abschließend wurde ein Durchlauf aller Interviews mit dem endgültigen System vorgenommen (Gläser & Laudel, 2009, S. 201) (vgl. Anhang 4, vgl. auch Abb. 8).

Für die Codierung der Interviews wurden folgende Codierregeln festgelegt: Als minimaler Bestandteil einer Kategorie (Codiereinheit) wurde ein Wort definiert. Wenn von den Lehrkräften z.B. eine Sportart als Inhalt genannt wurde, konnte diese der Kategorie „Inhalte“ zugeordnet werden. Als größter Textteil (Kontexteinheit) wurde definiert, dass beliebig lange inhaltlich zusammenhängende Textteile markiert werden konnten, solange sie unter eine Kategorie fallen (vgl. Mayring, 2010, S. 59). Es wurden nur diejenigen Textstellen markiert, die sich eindeutig der jeweiligen Kategorie zuordnen lassen. Überschneidungen und doppelte Codierungen waren möglich, eine Textstelle konnte demnach mehrfach codiert werden. Eine Textstelle ausschließlich einer Kategorie zuzuordnen erscheint in diesem Fall nicht sinnvoll, da die Aussagen aus den Interviews häufig mehrere Ebenen gleichzeitig betreffen (vgl. Abb. 8).



Abb. 8: Ablaufmodell der Analyse nach Mayring (2010)

Das Vorgehen stellt eine gleichberechtigte Bearbeitung des gesamten Materials sicher. Nach der Codierung wurden die Daten extrahiert, zusammengefasst und strukturiert, um die Materialfülle zu reduzieren (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 201 f.; Mayring, 2010, S. 65 f.). Während der Weiterbearbeitung der extrahierten Daten wurde die Quellangabe immer aufgeführt, um fortlaufend die Mög-

lichkeit zu haben, auf die ursprüngliche Textstelle zurückzugreifen und um Entscheidungen während des Auswertungsprozesses zu begründen (Gläser & Laudel, 2009, S. 201 f.). Es wurden zunächst Textstellen zu jedem Thema zusammengestellt. In einem zweiten Schritt wurden Aussagen zu verschiedenen Themen von jedem Interviewpartner zusammengefasst, um eine Fallzusammenfassung der Interviewten möglich zu machen. Eventuell können so Gruppen oder Typen gebildet werden (vgl. Abb. 9).

	Thema A (z.B. Inhalte)	Thema B (z.B. Methoden)	Thema C (z.B. Ziele)	[...]	
Lehrer 1	Textstellen von Lehrer 1 zu Thema A	Textstellen von Lehrer 1 zu Thema B	Textstellen von Lehrer 1 zu Thema C	Textstellen von Lehrer 1 zu Thema [...]	Fallzusammenfassung Lehrer 1
Lehrer 2	Textstellen von Lehrer 2 zu Thema A	Textstellen von Lehrer 2 zu Thema B	Textstellen von Lehrer 2 zu Thema C	Textstellen von Lehrer 2 zu Thema [...]	Fallzusammenfassung Lehrer 2
Lehrer 3	Textstellen von Lehrer 3 zu Thema A	Textstellen von Lehrer 3 zu Thema B	Textstellen von Lehrer 3 zu Thema C	Textstellen von Lehrer 3 zu Thema [...]	Fallzusammenfassung Lehrer 3
Lehrer [...]	Textstellen von Lehrer [...] zu Thema A	Textstellen von Lehrer [...] zu Thema B	Textstellen von Lehrer [...] zu Thema C	Textstellen von Lehrer [...] zu Thema [...]	Fallzusammenfassung Lehrer [...]
	Kategorienbasierte Auswertung zu:				
	Thema A	Thema B	Thema C	Thema [...]	

Abb. 9: Auswertungsmatrix modifiziert nach Kuckartz (vgl. Kuckartz, 2012, S.74)

4.5 Analyse der schulinternen Lehrpläne

Die Interviewpartner (vgl. Kapitel 4.2) wurden gebeten, ihren schulinternen Lehrplan zur Verfügung zu stellen. In den schulinternen Lehrplänen wurden Unterrichtsvorhaben zur Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ analysiert sowie das darin dokumentierte Verständnis der Perspektive interpretiert.

4.5.1 Stichprobe

Die 40 Interviewten kamen von 24 verschiedenen Schulen. Davon konnten 22 Lehrpläne für das Fach Sport in der Sekundarstufe I zur Verfügung gestellt werden. Der Umfang der Lehrpläne lag zwischen einer und 43 Seiten, durchschnittlich bei 14 Seiten. Bei 13 Lehrplänen ist das Erstelldatum unbekannt. Der älteste Lehrplan wurde im April 2005, der neueste im Oktober 2012 entworfen. Acht Lehrpläne sind von Gesamtschulen und gelten für die Jahrgangsstufen 5-10, 14 Lehrpläne sind von Gymnasien, wobei ein Lehrplan ebenfalls für die Jahrgangsstufen 5-10 gilt, die anderen beziehen sich auf die Klassen 5-9.

4.5.2 Auswertungsmethode

Die schulinternen Lehrpläne wurden, wenn sie nicht in digitaler Form vorlagen, digitalisiert und mithilfe von MAX QDA 10® codiert.

In einem ersten Schritt wurden dabei die Unterrichtsvorhaben zum Thema „Etwas wagen und verantworten“ erfasst und in einem zweiten Schritt inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurde zunächst festgehalten, wie oft die Perspektive im schulinternen Lehrplan genannt wurde, mit welchen Bewegungsfeldern und Sportbereichen (kompetenzorientierte Gymnasiallehrpläne) beziehungsweise Inhaltsbereichen (Gesamtschule und noch nicht aktualisierte Gymnasiallehrpläne) sie verbunden wird, ob sie als leitende Perspektive vorkommt und mit welchen anderen Perspektiven sie verknüpft wird. Im zweiten Schritt wurde das Verständnis der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in den schulinternen Lehrplänen erfasst und deduktiv-induktiv kategorisiert (vgl. zum Vorgehen Kapitel 4.2.3). Dabei wurde zunächst nach den aus der Fachdiskussion und Dokumentenanalyse bekannten Zielen der Perspektive gesucht und diese Kategorien aus dem Text heraus ergänzt.

In einem letzten Schritt wurden die Aussagen der Lehrkräfte zu ihren schulinternen Lehrplänen mit den tatsächlichen Inhalten der schulinternen Lehrpläne verglichen.

4.6 Methodenkritik

Die Kennzeichen qualitativer Forschung werden von einschlägigen Autoren unterschiedlich formuliert. Einvernehmen besteht darin, dass die Methodik an den Untersuchungsgegenstand angepasst sein muss, die Komplexität der Perspektiven aller Beteiligten zu berücksichtigen ist und der Forscher außerdem reflektiert mit seiner Fragestellung und seinem Projekt umgehen sollte (vgl. u.a. Flick, 1991; Mayring, 2010; Steinke, 2009). Qualitative Forschung ist nur in sehr begrenztem Maße standardisierbar, deshalb ist eine identische Wiederholung der Untersuchung im Sinne einer intersubjektiven Überprüfbarkeit unmöglich (vgl. Steinke, 2009, S. 324). Als Gütekriterium für qualitative Forschung wird stattdessen der Anspruch auf eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Untersuchung durch Dokumentation und Offenlegung des Vorgehens erhoben. Zentral dafür sind die Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers, die Auswahl der Erhebungsmethoden, die Beschreibung des Erhebungskontextes, der Transkriptionsregeln und der Auswertungsmethoden sowie die Dokumentation von Problemen und Entscheidungen während des Forschungsprozesses (vgl. Steinke, 2009, S. 423 ff.).

Der differenzanalytische Ansatz (vgl. z.B. Balz & Neumann, 2014) dient dazu, Unterschiede zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu erfassen und zu deuten, um daraus anschließend pädagogisch begründete Konsequenzen zu ziehen. Schon bei der Erfassung des Anspruches kann es aber zu Unklarheiten kommen: Was ist der Anspruch und wie wird dieser erhoben? Die Erfassung des Anspruches sollte zwar immer systematisch und theoriegeleitet erfolgen, dennoch kommt es zu einer Reihe von offenen Fragen. So erkundigt sich z.B. Thiele (2000) nach dem Potential bestimmter Ansprüche und fragt plakativ: „Kann man gegen einen Anspruch Einspruch einlegen [...]?“ (ebd., S.19) und „Gibt es eine anspruchslöse Wirklichkeit?“ (ebd., S.19)

Hier zeigen sich gleich mehrere Probleme: Erstens wird deutlich, dass die Differenzanalyse gleichzeitig eine Art Defizitanalyse sein kann, zweitens, dass Ansprüche sehr unterschiedlich sein können, je nachdem, wer einen Anspruch stellt beziehungsweise auf welcher Ebene ein Anspruch gestellt wird und drittens zeigt die herausgearbeitete Anspruchsebene ein vom Forscher vorinterpretiertes Bild des Fachdiskurses. Bei einer Fülle von Ansprüchen unterschiedlicher Akteure ist es möglich, dass die Ebenen miteinander in Konflikt geraten (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008, S.30; Balz & Neu-

mann, 2007, S. 325; Balz & Neumann, 2005, S. 145; Neumann, 2009, S. 156). Auf der anderen Seite regt Thiele zu der Überlegung an, ob es nicht immer einen Anspruch gibt, der umgesetzt wird, dieser Anspruch nur vielleicht nicht dem Anspruch eines jeden Betrachters entspricht, aber in jeder konkreten Situation der Anspruch des umsetzenden Individuums ist (vgl. Thiele, 2000, S. 15 ff.).

In dieser Untersuchung wurden auf Grundlage des Modells der Rekontextualisierung nach Fend (2008) Lehrpläne und fachdidaktische Konzepte als Anspruchsniveau ausgewählt und damit normativ gesetzt. Um einen konkreten Einstieg in die Unterrichtswirklichkeit zu erreichen, wäre es auch denkbar gewesen, die Lehreraussagen, die hier die Wirklichkeitsebene bilden, als Anspruchsniveau der Mikroebene des Unterrichts zu sehen. So kann hier nur ein bestimmter Anspruch und auch nur ein bestimmter Ausschnitt der „Wirklichkeit“ abgebildet werden. Diese Tatsache muss bei der Interpretation der Daten immer berücksichtigt werden. Dieser Ausschnitt der „Wirklichkeit“ wurde gewählt, weil die Betrachtung der Intentionen und konzeptionellen Vorstellungen der Lehrkräfte besonders ertragreich erscheint, da sie als Transformatoren zwischen den Ansprüchen des Lehrplans und der tatsächlichen Umsetzung – der Unterrichtswirklichkeit – stehen.

Die Datenaufnahme erfolgte hier mit Hilfe leitfadengestützter Interviews. Ein Leitfaden als Erhebungsinstrument ist im Gegensatz zu standardisierten Fragebögen ein Gerüst, welches Entscheidungsfreiheiten zulässt (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 142). Die Leitfragen der Untersuchung müssen für die Erstellung der Interviewfragen reduziert werden, so dass die Interviewpartner einen Alltagsbezug herstellen können (ebd.). Der Interviewleitfaden ist sozusagen die Übersetzung der Forschungsfragen und der theoretischen Vorüberlegungen in den Arbeitsalltag der Interviewten (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 143).

Bei einer Frage, und zwar der nach dem Umgang mit dem Doppelauftrag, ist dies im Leitfaden dieser Untersuchung nicht ausreichend gelungen. Diese war für die meisten Lehrkräfte zu abstrakt gestellt und konnte nicht auswertbar beantwortet werden. Zusätzlich konnten auch einige Lehrkräfte mit dem Begriff Doppelauftrag nichts anfangen. In der Auswertung werden deshalb der Doppelauftrag und die Ziele des Sportunterrichts zusammengefasst (vgl. Kap. 5.1.1).

Ein weiterer Nachteil von Interviews im Kontext einer Differenzanalyse ist, dass die Befragten gegebenenfalls sozial erwünschte Antworten geben. Gehen die Befragten z.B. davon aus, dass der Forscher/Interviewer den Anspruch ganzheitlich akzeptiert, so könnten sie ihre Antworten auch entsprechend formulieren, um dem Forscher einen vermutlichen Gefallen zu tun (vgl. z.B. Neumann, 2009, S. 160)

Ein großer Vorteil im Fall dieser Untersuchung liegt darin, dass alle Interviews von einer Person geführt wurden, die die Theorie und die Fragestellung aufgrund ihrer Vorarbeit präsent hatte. Möglicherweise entsteht hierdurch der Nachteil, dass es, wenn alles in einer Hand liegt, der Interviewer zu sehr auf die Theorie fixiert sein kann, durch zu viel Fachwissen der Überblick verloren geht oder die Interpretation in gewisse – durch Vorarbeiten gelenkte – Bahnen läuft. Jedoch verhindert die strikte Arbeit mit dem Interviewleitfaden, dass der Forscher im Interview seine eigenen subjektiven Theorien einfließen lässt oder nach einer bestimmten Anzahl an Interviews beginnt, Suggestivfragen zu stellen (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 143). Ein Teil der Interviews musste als Telefoninterview durchgeführt werden, was zum einen eine Zeit- und Reisekostensparnis bringen kann, zum anderen so aber nur akustische Informationen aufgenommen werden können; wichtige Informationen

durch Mimik und Körpersprache gehen auf diese Weise verloren (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 153 f.).

Die Auswahl der Befragten erfolgte zum Teil über das Schneeballsystem. Problematisch ist hierbei, dass eventuell nur eine bestimmte Gruppe erreicht wird (Friebertshäuser & Langer, 2010, S.450). Im Fall dieser Untersuchung führte die Methode zu einer hohen Anzahl an Probanden, die an Schulen in Köln arbeiten beziehungsweise einen Kölner Studienhintergrund haben. Ungeachtet dessen wurde gezielt versucht, Alter, Geschlecht und Schulform der Sportlehrerschaft in NRW annähernd gleichverteilt abzubilden.

Auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse sollte eine Orientierung an Gütekriterien sichergestellt werden: Zum einen die Intercoderreliabilität, zum anderen die Intracoderreliabilität. Bei der Intercoderreliabilität wird zumindest ein Teil des Materials einer zweiten Person vorgelegt, die das Material ebenfalls codiert. Für die Intracoderreliabilität wird ein Teil des Materials in einem zeitlichen Abstand erneut von demselben Codierer durchgearbeitet, ohne die vorherigen Codierungen zu sehen (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 326). Die Intercoderreliabilität wurde sichergestellt, indem ein Teil der Interviews neben der Projektleiterin von einer Mitarbeiterin unabhängig codiert wurde. Die Intercoderreliabilität wurde nicht berechnet, sondern Differenzen und Abweichungen wurden diskutiert und die Codewörter zum Teil konkretisiert (Mayring, 2010, S. 116 ff.; Mayring & Brunner, 2010, S.326). Die Intracoderreliabilität wurde ebenfalls einbezogen, indem ein Teil des Materials mit zeitlichem Abstand von demselben Codierer erneut bearbeitet wurde (vgl. ebd.).

5 Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewstudie (5.1) und die Ergebnisse der Analyse der schulinternen Lehrpläne (5.2) vorgestellt und diskutiert⁶⁰.

5.1 Interviewstudie

Insgesamt wurden in den Interviewtranskripten 2613 Textstellen mithilfe von 233 Codes markiert (vgl. auch Kap. 4.2). In einem ersten Schritt wird das allgemeine Sportunterrichtsverständnis⁶¹ der befragten Sportlehrkräfte herausgearbeitet (Kap. 5.1.1). Dieses soll später zusammen mit Alter, Geschlecht, Schulform und Aussagen zur Umsetzung der Wagniserziehung für eine Typenbildung genutzt werden, um unter anderem herauszufinden, ob sich Verbindungen zwischen der Einstellung zum Einsatz von Wagniserziehung und dem allgemeinen Sportunterrichtsverständnis herstellen lassen. So sollen gegebenenfalls Faktoren herausgearbeitet werden, die förderlich oder hemmend für Wagniserziehung im Schulsport sein können.

Das zweite Kapitel (5.1.2) widmet sich der Umsetzung der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“. Dazu werden die Interviewaussagen der Lehrkräfte den sich aus den Rahmenvorgaben ergebenden Ansprüchen der Wagniserziehung gegenübergestellt und Differenzen interpretiert.

5.1.1 Allgemeines Sportunterrichtsverständnis der Befragten

Bevor die Aussagen der befragten Sportlehrkräfte zum Thema „Etwas wagen und verantworten“ dargestellt werden, wird zunächst das allgemeine Sportunterrichtsverständnis der Interviewpartner näher betrachtet. Der erste Themenblock des Interviewleitfadens umfasst allgemeine Fragen zu Zielen, Inhalten und Methoden im Sportunterricht ohne spezifischen Fokus auf die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ (vgl. Kap. 4.4.2). Im Folgenden werden die Aussagen zu Zielen als Indikatoren für das Sportunterrichtsverständnis herangezogen. Von den genannten Zielen lassen sich Rückschlüsse auf die fachdidaktische Orientierung oder die fachdidaktischen Leitideen der Lehrkräfte ziehen. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte zu Inhalten und Methoden waren in den Interviews insgesamt weniger ergiebig, da die Lehrkräfte hauptsächlich Ziele ihres Sportunterrichts hervorgehoben haben.

Zunächst wurden die in den Interviews genannten Ziele des Sportunterrichts codiert und nach Mayring (2010) strukturiert zusammengefasst (vgl. auch Kap. 4). Dabei wurden jeweils mindestens

⁶⁰ Die Namen der Lehrkräfte wurden mit einem Kürzel bestehend aus drei Buchstaben ersetzt. Der erste Buchstabe bestimmt das Geschlecht der Lehrkraft: „F“ steht für eine Lehrerin, „H“ steht für einen Lehrer.

⁶¹ Ausgehend von dem von Jank und Meyer (2011) geprägten Begriff des „Unterrichtskonzepts“, der als „Gesamtorientierung didaktisch-methodischen Handelns [...], in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird“, (ebd., S. 304) definiert ist, wird hier unter „Sportunterrichtsverständnis“ eine auf die im Fach Sport fokussierte didaktisch-methodische Gesamtorientierung verstanden.

ein, höchstens neun allgemeine Ziele des eigenen Sportunterrichts genannt. Insgesamt wurden 132 Textstellen⁶² aus allen 40 Interviews codiert (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Ziele des Sportunterrichts (Interviewstudie)

Ziele des Sportunterrichts	Nennungen ⁶³ (N=124)
das Miteinander fördern (Miteinander, Kooperation, Fairness)	20
hohe Bewegungszeit	17
Spaß an Bewegung	17
Reflexion über Sport	11
Bewegungs- und Körpererfahrung sammeln	10
Leistungsverbesserung/ Fertigkeiten vermitteln	10
zum Sporttreiben (außerhalb der Schule) motivieren	10
zu lebenslangem Sporttreiben motivieren	9
Gesundheit fördern	8
individuelle Förderung	5
körperliche Grenzen austesten	3
Leistungsbereitschaft zeigen	2
Selbstbewusstsein stärken	2
Selbstständigkeit fördern	1

An Tabelle 7 wird offensichtlich, dass sich schon unterschiedliche Zielvorstellungen der befragten Lehrkräfte, die sich in eher sport- und bewegungsbezogene Ziele (z.B. hohe Bewegungszeit und Leistungsverbesserung) und eher pädagogisch-soziale Ziele (z.B. das Miteinander fördern und Selbstständigkeit fördern) unterscheiden lassen (vgl. ähnlich auch Ruin & Böttcher, 2016).

Die induktiven Codierungen der Ziele ähneln den Ergebnissen der repräsentativen *SPRINT*-Studie (vgl. Tab. 8), bei der ebenfalls die wichtigsten Ziele des Sportunterrichts von Sportlehrkräften abgefragt wurden (vgl. Brettschneider & Becker, 2006, S. 156). Dabei ist zu beachten, dass die Interviewten dieser Studie die Möglichkeit hatten, frei zu antworten, während bei der *SPRINT*-Studie in einem standardisierten Fragebogen acht Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren, aus denen die drei wichtigsten ausgewählt werden sollten (vgl. ebd.).

Tab. 8: Ziele des Sportunterrichts (*SPRINT*-Studie)

Der Sportunterricht soll... (N=1101)	Zustimmung in Prozent
den fairen Umgang miteinander fördern	79
zu weiterem Sporttreiben motivieren	69
Gesundheit und Fitness fördern	63
Entspannung und Ausgleich zu anderen Fächern schaffen	39

⁶² Doppelte Nennungen eines Zieles in demselben Interview werden hier nur einfach gezählt, so dass eine Differenz von 7 Codierungen entsteht.

⁶³ Die Quantifizierungen dienen nicht dazu, eine metrische Vergleichbarkeit darzustellen; es soll lediglich darum gehen, eine Tendenz anzudeuten. Zusätzliche Informationen aus den Interviews wie „das ist mir besonders wichtig“ oder „das ist auch noch wichtig“ werden hier zunächst nicht berücksichtigt.

Der Sportunterricht soll... (N=1101)	Zustimmung in Prozent
die Leistungen in den einzelnen Sportarten verbessern	10
zur Verbesserung des Schulklimas beitragen	6
Neues aus dem Sport zeigen	5
die Schüler in den Sportverein bringen	3

An erster Stelle steht in beiden Untersuchungen ein eher pädagogisch-soziales Ziel, nämlich „den fairen Umgang miteinander fördern“ beziehungsweise „das Miteinander fördern“. Diesem Ziel mit der höchsten Zustimmung folgt dann in beiden Fällen eine Liste an eher sport- und bewegungsbezogenen Zielen.

Als Vergleichsfolie für die Zuordnung der genannten Ziele auf einer übergeordneten Ebene dient zum einen die Systematisierung von Balz (2009), der aus der Fachliteratur heraus drei sportdidaktische Konzepte identifiziert und diese aufgrund ihrer Ziele, Inhalte, Methoden und gesellschaftlichen Funktion gegeneinander abgrenzt. Diese zunächst theoretische Systematisierung in das konservative, das alternative und das intermediäre Konzept wurde später in der sogenannten WuDu-Studie (vgl. Hofmann & Kleine, 2010; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2012) mittels einer schriftlichen Befragung von Sportlehrkräften (N=1233) bestätigt. Zum anderen dienen die didaktischen Orientierungen des Schulsports nach Prohl (2010, 2012) als Vergleichsfolie (vgl. Tab. 9). Beide Ansätze liefern operationalisierbare Kriterien für die Kategorisierung von Zielen des Sportunterrichts. Dabei wurde der Ansatz von Prohl (2010, 2012) wegen seiner theoretischen Fundierung, die Systematisierung von Balz (2009) wegen ihrer empirischen Bestätigung⁶⁴ ausgewählt.⁶⁵ Im Folgenden werden die einzelnen Zielkategorien Indikatoren bei Balz und/oder Prohl zugeordnet und mit Beispielen aus den Interviews belegt.

Tab. 9: Schulsportkonzept (Balz, 2009) und didaktische Orientierungen des Schulsports (Prohl, 2010, 2012)

	Sport- und bewegungsbezogene Ziele	Pädagogisch-soziale Ziele	Sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele
Balz (2009)	Erziehung zum Sport – das konservative Konzept Ziel: Sportliches Können	Erziehung durch Bewegung – das alternative Konzept Ziel: Leibliche Bildung	Erziehung zum und durch Sport – das intermediäre Konzept Ziele: Handlungs- und Entscheidungsfreiheit

⁶⁴ Die zunächst ebenfalls theoretisch entwickelte Systematik wurde aus den Daten der WuDu-Studie heraus bestätigt.

⁶⁵ Die Ansätze von Prohl und Balz wurden ebenfalls ausgewählt, weil sie in der Fachdiskussion allgemein bekannt sind und häufig rezipiert werden. Es finden sich noch zahlreiche ähnliche Systematiken zum Beispiel bei Crum (1992), Schaller (1992), Hummel (1995/2000), Schierz (1997), Ehni (2000), Größing (2007), Bräutigam (2011).

	Sport- und bewegungsbezogene Ziele	Pädagogisch-soziale Ziele	Sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele
Prohl (2012)	Die pragmatisch-qualifikatorische Strömung (<i>Sportartenprogramm; pragmatische Fachdidaktik</i>) Ziel: Handlungsfähigkeit im Sport	Die kritisch-emanzipatorische Strömung Ziel: Emanzipatorische Handlungsfähigkeit (Mündigkeit und Identität)	Erziehender Sportunterricht Ziele: Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung

In den Interviews wird am häufigsten das Ziel „das Miteinander fördern (Miteinander, Kooperation, Fairness)“ genannt. Dabei handelt es sich nicht um ein originär sportliches Ziel im Sinne einer Handlungsfähigkeit im Sport, das nicht in erster Linie auf sportliches Können abzielt, sondern es geht um ein pädagogisch-soziales Ziel (vgl. Prohl, 2010, S. 113; Prohl, 2012, S. 59). Auch die befragten Lehrkräfte betonen hier, dass es ihnen darum geht, „den Kindern was mitzugeben, was im sozialen Miteinander eben auch im Leben greift“ (FHC).

Das Ziel einer „hohen Bewegungszeit“ kann sowohl im sport- und bewegungsbezogenen Sinn als auch im pädagogisch-sozialen Sinn interpretiert werden. Im sport- und bewegungsbezogenen Sinn führt eine hohe Bewegungszeit dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich motorisch verbessern. Auch in der SPRINT-Studie wird eine hohe Bewegungszeit mit einer Kompensationsfunktion – als Ausgleich zu anderen Fächern und hauptsächlich sitzender Tätigkeit im Schulalltag – verstanden (vgl. Brettschneider & Becker, 2006). Prohl (2010) spricht im zweiten Sinne von „erfahrungsoffene[n] Bewegungsalternativen [...], [die] nicht (primär) sportliche Techniken und Fertigkeiten [...] einüben“ (ebd., S. 116). Aus den Kontexten der Interviews lässt sich schließen, dass die hier von fast der Hälfte der befragten Lehrkräfte genannte hohe Bewegungszeit in einem engen Zusammenhang mit Fertigkeitsschulung und Leistungsverbesserung verstanden wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen „mitmachen und [...] sich bewegen“ (HNW).

„Auf jeden Fall, dass sie sich viel bewegen, also dass man die Bewegungszeit nutzt, aber auch mit Rückmeldung, dass da schon auch so eine Progression stattfindet, nicht dass man die irgendwie so beschäftigt und sagt, jetzt spielt mal ein bisschen Ball über die Schnur, sondern dass die auch irgendwie vernünftig pritschen lernen.“ (HDM).

Die hohe Bewegungszeit geht eng mit dem ebenfalls mehrfach genannten Ziel „Bewegungs- und Körpererfahrung sammeln“ einher. Auch hier ist wie bei der hohen Bewegungszeit eine Interpretation im sport- und bewegungsbezogenen und im pädagogisch-sozialen Sinn denkbar. Eine pädagogisch-soziale Interpretation lässt sich allerdings in den Interviews nicht finden. Die befragten Lehrkräfte verbinden mit dem Ziel „Bewegungs- und Körpererfahrung sammeln“ ausnahmslos sportbezogene Erfahrungen wie „viele Sportarten mal ausprobieren“ (HKH) oder „neue Sportarten kennenlernen“ (HOK). Prohl (2012) beschreibt dies als „Qualifikation der Schüler für den gesellschaftlichen Sport“ (ebd., S. 58).

Darüber hinaus ist der Code „körperliche Grenzen austesten“ mit diesen beiden Zielen verbunden. Auch hier ist eine Interpretation in beide Richtungen möglich. In der Tradition der leiblichen Bildung

sollen „besondere Erfahrungen mit dem Körper“ gemacht werden (Prohl, 2010, S. 108), deren Anliegen pädagogischer Natur ist. Im sport- und bewegungsbezogenen Sinn wird dieses Ziel, wie in den Interviews, auf konkrete Sportarten bezogen, z.B. können beim Turnen Bewegungs- und Körpererfahrungen gemacht werden, die die Schülerinnen und Schüler an ihre Grenzen bringen und diese „Grenzen auch mal so ein bisschen nach hinten verschieben“ (HMK). Auch in einem eher sport- und bewegungsbezogenen Sinn sollen sich die Schülerinnen und Schüler auch mal so richtig körperlich „verausgaben“ (FRN).

Auch der Code „Leistungsbereitschaft zeigen“ ist hiermit verwandt. Durch „viel Anstrengung“ und „Leistungsbereitschaft“ (HRO), die wiederum zu einer hohen Bewegungszeit und damit zu einem erkennbaren Trainingseffekt führen sollen, werden Bewegungs- und Körpererfahrungen gemacht.

Weder Balz (2009) noch Prohl (2010/2012) nehmen Bezug zum Spaßmotiv in ihren Systematiken. Wichtigster Vertreter des Spaßmotives als didaktische Kategorie ist Volkamer (vgl. z.B. 1987), der Spaß als didaktische Leitidee des Schulsports herausgearbeitet hat und damit vielfach in die Kritik geraten ist. Sein Konzept wird vor allen Dingen als Konzept der Entpädagogisierung bezeichnet und dem Sportartenkonzept zugeordnet (vgl. z.B. Volkamer, 1995, S. 58). Dabei sieht Volkamer den Spaß als Grundlage für pädagogische Anliegen im Sport – sozusagen als Mittel zum Zweck – und nicht als Ziel des Schulsports. Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin sei es, dem Sport eine pädagogische Wirkung zu geben (ebd., S. 61), was aber erst möglich wird, wenn der Schüler/die Schülerin selbst einen Sinn im sportlichen Handeln erlebt (Volkamer, 1987, S. 20 ff.). Er betont den autotelischen Charakter von Sport und definiert ihn als „willkürliche Schaffung von Problemen, Aufgaben oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden – und zwar nur aus Spaß an der Lösung“ (Volkamer, 1995, S. 59). Bewegungsprobleme gewinnen erst durch das individuelle Erlebnis des Schülers an Bedeutung, da sportliches Handeln an sich zunächst nutzloses Tun sei (ebd., S. 61 f.). Problematisch sei hierbei die Paradoxie zwischen Sport als benotetem Pflichtfach und Sport als subjektiver Sinnerfüllung (Volkamer, 1987, S. 62).

Bräutigam (1994) zeigt, dass das Spaßmotiv bei Jugendlichen das stärkste Motiv zum Sporttreiben darstellt und auch Brettschneider (1994) betont, dass Freizeitsport nur betrieben wird, wenn es Spaß macht und stellt die Frage, warum Sport in der Schule nicht auch Spaß machen sollte. Das Problem sei in erster Linie der Legitimationsdruck des Sportunterrichts in der Schule (vgl. Bräutigam, 1994, S.236 ff, Brettschneider, 1994, S.235). Spaß als subjektive Kategorie kann den Sport in der Schule nicht legitimieren, wenn er allerdings als Mittel zum Zweck dient, um pädagogische Inhalte im Sportunterricht zu vermitteln, sollte er jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Auch Bräutigam (1994) sieht Spaß nicht als abgrenzbares oder eigenständiges Motiv, sondern als eine „positive Gesamtbilanzierung des eigenen Sporttreibens“ (Bräutigam, 1994, S. 238). Spaß kann ganz unterschiedliche Motive umfassen; so beschreibt Bräutigam z.B. einen engen Zusammenhang zwischen Spaß und Leistungserleben (ebd.): Spaß stellt sich mit Kompetenz- und Leistungserleben ein (ebd., S. 243). Um möglichst viele verschiedene Motive abzudecken und so möglichst vielen Schülerinnen und Schüler das Spaßerleben zu ermöglichen, empfiehlt Bräutigam zwingend einen mehrperspektivisch angelegten Sportunterricht, wenn Spaß als didaktische Leitidee umgesetzt werden soll (ebd., S. 243 f.). Balz (1994) setzt sich hingegen kritisch mit dem Spaßmotiv für den Schulsport auseinander und geht der Frage nach, warum sich Spaß eben nicht als Leitidee des Sports eignet (ebd., S. 468 ff.). Er stellt auf der einen Seite heraus, dass der Begriff Spaß falsch gewählt ist; besser geeignet und anspruchsvoller sei der Begriff „Freude“, da dieser mehr umfasst als den „unmittelbare[n] Genussmoment“ (ebd., S.

469). Spaß ist zudem eine diffuse Zusammenstellung aus ganz unterschiedlichen Motiven. Auf der anderen Seite kritisiert er, dass Bräutigam (1994) das Spaßmotiv als reine Gegenwartserfüllung klassifiziert und so die Ebene der Zukunftsorientierung außer Acht lässt, was für eine Leitidee für den Schulsport unbefriedigend ist (ebd., S. 470).

Die mit „Spaß an Bewegung“ codierten Textstellen der Interviews beziehen sich durchgängig auf Spaß an Bewegung im engeren Sinne von Bewegung und Sport; der Spaß soll die Schülerinnen und Schüler zum weiteren Sporttreiben motivieren, sodass das Spaßmotiv hier auch zu sport- und bewegungsbezogenen Zielen gezählt wird.

„Also, dass die wirklich mal so einen ganz breiten Eindruck bekommen, Sport soll Spaß machen; ich hab ganz viele Sportarten mal ausprobiert und hab vielleicht auch mal eine gefunden, die mir selber auch Spaß macht und vielleicht auch so viel Spaß macht, dass ich das dann den Rest meines Lebens oder vielleicht nicht, aber vielleicht mal zeitweise im Verein ausprobiere oder in meiner Freizeit dem nochmal weiter nachgehe.“
(HKH)

„Zum Sporttreiben (außerhalb der Schule) motivieren“ ist gemeinsam mit „zu lebenslangem Sporttreiben motivieren“ ein starkes Motiv, wird zusammengenommen von 16 Lehrkräften genannt und ist ebenfalls eng mit dem Spaßmotiv verknüpft. Beide Codes gehören zu den sport- und bewegungsbezogenen Zielen, wobei sich der Code „zum Sporttreiben (außerhalb der Schule) motivieren“ auf das aktuelle Sportverhalten der Schülerinnen und Schüler bezieht und der Code „zu lebenslangem Sporttreiben motivieren“ auf das zukünftige Sportverhalten im Erwachsenenalter abzielt. Drei Lehrkräfte geben sowohl das eine als auch das andere als Ziele des Sportunterrichts an. Bei Prohl (2010) sind diese Ziele der pragmatisch-qualifikatorischen Strömung zuzurechnen (ebd., S. 106) und auch bei Balz (2009) findet sich dieses Ziel im konservativen Konzept wieder: „Zugleich sollen sie [die Schüler/innen] zu außerschulischem, möglichst lebenslangem Sporttreiben motiviert werden, wobei eindrückliche Erfahrungen von körperlicher Anstrengung, Leistung und Wettkampf dominieren.“ (ebd., S. 27).

Mehrere Lehrkräfte betonen, dass es ihnen ein Hauptanliegen ist, ihre Schülerinnen und Schüler zum außerschulischen Sport zu motivieren:

„Mein persönlich wichtigstes Ziel, die Schüler für einen lebenslangen Sport zu begeistern und sie dahin zu bringen, dass jeder für sich vielleicht eine Sportart entdeckt, die er dann sein Leben lang machen will und kann.“ (FNC).

In 11 Interviews konnte das Ziel „Reflexion über Sport“ ausgemacht werden. Dies kann man zum einen als „sportmotorische Reflexion“ mit instrumentellem Wissen (Wissen über Bewegungsbeschreibungen, Trainingsmöglichkeiten und Bewegungskorrekturen einer bestimmten Sportart) ausdrücken, wie es sich bei den meisten Aussagen in den Interviews zeigt, zum anderen als eine kritische Reflexion von Sport, die Prohl (2010) als „Freilegung selbstverständlicher Beziehungen und Sinnzusammenhänge einer als unkritisch und fraglos richtig erlebten gesellschaftlichen Wirklichkeit des Sports“ (ebd., S. 114) kennzeichnen. Lediglich zwei Lehrkräfte verbinden mit „Reflexion von Sport“ eher ein kritisch distanzierendes Wissen mit einer tendenziellen sportkritischen Herangehensweise:

„Der Sportunterricht soll [...] den Kindern die Möglichkeit geben, dass sie einmal Sport als etwas, das durch die Kultur vorgegeben ist, kennenlernen und auch entsprechend ausüben zu können, aber natürlich die Kinder dazu erziehen, dass sie eigenständig dann für sich selbst einen Sinn im Sport entdecken können.“ (HNT).

Ein originär sportbezogenes Ziel und Bestandteil der pragmatisch-qualifikatorischen Strömung ist die „Leistungsverbesserung“. Hier geht es um die „Optimierung der Leistung“ im sportmotorischen Sinn

und Verbesserung von körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Prohl, 2010, S. 106). Auch in den Interviews wird dieses Ziel von 10 Lehrkräften genannt. Im Sportunterricht geht es dieser Lehrerin unter anderem schwerpunktmäßig um das „Dazulernen von neuen sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (FWB).

Darüber hinaus wird Sport und Bewegung vielfach eine gesundheitsfördernde Wirkung zugeschrieben. Dies kann zum einen als funktionales Gesundheitsverständnis im engeren Sinne von „Fitness und Gesundheit“ (Prohl, 2010, S. 108) auf den Sportunterricht projiziert werden: Sporttreiben dient dazu, „noch ein bisschen fitter zu sein und gesünder zu sein“ (FHC) und den Schülerinnen und Schülern „Handwerkszeug [...] für eine gesunde Lebensführung“ (HNA) mitzugeben, zum anderen als ein eher kritisches, weites Gesundheitsverständnis, bei dem der „scheinbar selbstverständliche Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit“ hinterfragt werden muss (Prohl, 2010, S. 112). Ein weites Gesundheitsverständnis kommt in den Interviews nicht vor, weshalb alle Nennungen von Gesundheit als Motiv des Sportunterrichts eindeutig den sport- und bewegungsbezogenen Zielen zugeordnet werden können.

„Individuelle Förderung“ wird sowohl in der pragmatisch-qualifikatorischen als auch in der kritisch-emanzipatorischen Strömung als weiteres Ziel des Sportunterrichts formuliert. Auf der pragmatisch-qualifikatorischen Seite sollte die individuelle Förderung auf eine passgenaue qualifikatorische Handlungsfähigkeit oder basale Handlungsfähigkeit (vgl. auch Schierz & Thiele, 2013, S. 134 ff.) des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin abzielen. Prohl (2010) formuliert: „[...] den Anspruch eines Schülers auf Entwicklung und Förderung seiner körperlichen Fähigkeiten berücksichtigen.“ (Prohl, 2010, S. 107). Auch die Angaben in den Interviews zielen auf ein solches Verständnis von individueller Förderung ab, wie das folgende Beispiel belegt:

„Individuelle Förderung muss man natürlich nennen und das ist mir auch wichtig, dass ich also nicht nur einen Sportunterricht für die guten Schüler mache oder für die Vereinssportler, sondern eben auch für die anderen, also dass man individuell da wirklich auch eine Chance hat.“ (FSR)

Diese Lehrerin setzt individuelle Förderung mit Differenzierung gleich. Sie setzt dabei nicht auf der konzeptionellen Ebene an, sondern differenziert lediglich in ihrem Unterricht, indem sie auch für sportmotorisch schwächere Schülerinnen und Schüler Angebote macht, um sich in einer Sportart zu verbessern. Dies zeigt einmal mehr die enge Auslegung des individuellen Förderung.

Eine „emanzipatorische Handlungsfähigkeit“ im Sinne der kritisch-emanzipatorischen Strömung kommt in den Interviews nicht vor. Hier würde das „Leitziel Handlungsfähigkeit nicht qualifikatorisch, sondern emanzipatorisch gedeutet“ (Prohl, 2010, S. 117). Schierz und Thiele (2013) sprechen auch von „reflexiver Handlungsfähigkeit“, bei der nicht nur das Erlernen von motorischen Basisqualifikationen, sondern auch die Reflexion sportlichen Handelns im gesellschaftlichen Kontext Ziel des Sportunterrichts sein sollte (Schierz & Thiele, 2013, S. 136 ff.; vgl. dazu auch Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016).

Eine Stärkung des Selbstbewusstseins über den Sport hinaus, die von zwei der befragten Lehrkräfte angesprochen wird, gehört zu den pädagogisch-sozialen Zielen. Ein im sportlichen Handeln gewonnenes Selbstbewusstsein ist demnach auch auf andere Lebensbereiche übertragbar.

„[Dass] Selbstbewusstseinsstärkung durch den Sport erfolgen kann, wenn Leute eben letztendlich merken, ich kann ja doch mehr, als ich eigentlich von mir erwartet hab, dass sich das vielleicht auch überträgt auf ganz normale andere Fächer wie Deutsch, Mathe, Englisch [...]“ (HRP).

Damit ist die Erwartung verknüpft, dass Erfolgserlebnisse und positive Gefühle aus dem Sport in den Alltag übertragen werden. Auf ähnliche Effekte von Misserfolgserlebnissen im Sport geht die Lehrkraft nicht ein.

Das Ziel „Selbstständigkeit fördern“ wird von Prohl (2010) als Teil der kritisch-emanzipatorischen Strömung angesehen, bei dem in erster Linie die „zunehmende Mündigkeit des Zöglings“ angestrebt wird (ebd., S. 112). In den Interviews wird die „Förderung der Selbstständigkeit“ lediglich von einer Lehrkraft angesprochen. Dieser Lehrer interpretiert das selbstständige Arbeiten an Bewegungsproblemen mit dem Ziel der Leistungsoptimierung, also im engeren sportlichen Sinn als „Selbstständigkeit fördern“ (HGG), weshalb es hier – abweichend von Prohl – den sport- und bewegungsbezogenen Zielen zugeordnet wird.

Tabelle 10 zeigt die Zuordnungen der Nennungen aus den Interviews zu eher sport- und bewegungsbezogenen bzw. pädagogisch-sozialen Zielen. Dazu sein angemerkt, dass sich einige Aussagen in den Interviews nur aus dem Kontext heraus sport- und bewegungsbezogenen oder pädagogisch-sozialen Zielen zuordnen lassen.

Tab. 10: Zuordnung der Nennungen aus den Interviews zu eher sport- und bewegungsbezogenen bzw. pädagogisch-sozialen Zielen

Sport- und bewegungsbezogene Ziele	Pädagogisch-soziale Ziele
hohe Bewegungszeit	das Miteinander fördern (Miteinander, Kooperation, Fairness)
Bewegungs- und Körpererfahrung sammeln (sportartenbezogen)	Bewegungs- und Körpererfahrung sammeln (über den Sport hinaus)
körperliche Grenzen austesten (sportartenbezogen, enges Verständnis)	körperliche Grenzen austesten (erfahrungsoffene Bewegungsalternativen)
Leistungsbereitschaft zeigen	Reflexion über Sport (kritische Reflexion von Sport)
Spaß an Bewegung	Gesundheit fördern (weites Verständnis)
zu lebenslangem Sporttreiben motivieren	individuelle Förderung (emanzipatorische Handlungsfähigkeit)
zum Sporttreiben (außerhalb der Schule) motivieren	Selbstbewusstsein stärken
sportmotorische Reflexion	
Leistungsverbesserung	
Gesundheit fördern (funktionales Verständnis)	
individuelle Förderung (qualifikatorische Handlungsfähigkeit)	
Selbstständigkeit fördern (im engen sportlichen Sinne)	

Die befragten Sportlehrkräfte lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Eine, die hauptsächlich sport- und bewegungsbezogene Ziele vertritt, und eine zweite Gruppe mit sowohl sport- und bewegungsbezogenen als auch pädagogisch-sozialen Zielen. Keine/r der befragten Lehrerinnen und Lehrer gibt an, in seinem Sportunterricht hauptsächlich pädagogisch-soziale Ziele zu verfolgen. Neben den kriteriengeleiteten Codierungen wurde auch immer noch einmal das Interview als Ganzes geprüft, ob die codierten Textstellen der Gesamtaussage des Interviews entsprechen oder ob bei der vorgenommenen Reduktion im Zuge der Codierung relevante inhaltliche Aspekte herausgefallen sind.

Genau die Hälfte der befragten Lehrkräfte verfolgt in ihrem Sportunterricht überwiegend sport- und bewegungsbezogene Ziele. Unter den 20 Lehrkräften sind 6 Gesamtschul- und 14 Gymnasiallehrer. Die anderen 20 Lehrkräfte (jeweils 10 Gesamtschul- und 10 Gymnasiallehrer) verfolgen in ihrem Sportunterricht sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele. Alter und Geschlecht sind über beide Gruppen gleichmäßig verteilt.

Zur Verdeutlichung der beiden Gruppen wird hier nun das jeweilige Sportunterrichtsverständnis zweier exemplarisch ausgewählter Lehrkräfte näher betrachtet:

Der Gesamtschullehrer HNT (44 Jahre) nennt sowohl pädagogisch-soziale als auch sport- und bewegungsbezogene Ziele. Er betont die Bedeutung von „Miteinander und Kooperation“ in seinem Sportunterricht und setzt auf Mehrperspektivität: Die Schülerinnen und Schüler sollen ein „Bewusstsein bekommen für verschiedene Dinge [...], erfahren, was Leistung heißt oder [...] was für sie gesund ist“. Dabei will er eine kritische Reflexion der Sportkultur anregen. Gleichzeitig nennt er das Ziel, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, verschiedene Sportarten entsprechend auszuüben und sie zum Sporttreiben im Verein motivieren zu wollen. Er möchte „gucken, dass die Kinder noch mehr in die Vereine kommen“. Seine Schule bietet sowohl sportartenbezogene AGs an, nimmt an Wettkämpfen teil („Wir kooperieren mit einem Fußballverein, mit einem Handballverein, Basketballverein [...], machen eine Schiedsrichterausbildung im Fußball und angestrebt ist auch eine Trainerausbildung [...], veranstalten einen Talente-Cup“), führt aber auch ein alternatives Sportfest und verschiedene erlebnispädagogische Angebote (z.B. „Gewaltprävention durch Abenteuerpädagogik“) durch.

Die Gymnasiallehrerin FEM (46 Jahre) nennt schwerpunktmäßig sport- und bewegungsbezogene Ziele ihres Sportunterrichts. Ihre Schülerinnen und Schüler sollen „irgendwie einen Zugang zu Sport finden“ und durch Freude an Bewegung eine „Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz“ entwickeln. In der Unterstufe werden die „Grundlagen gebildet“, in der Mittel- und Oberstufe Bewegungserfahrungen entsprechend mit „theoretischem Wissen“ über Bewegungsabläufe, Techniken und Taktiken ergänzt. Bei dieser Lehrkraft zeigt sich eine Ausrichtung am außerunterrichtlichen Wettkampfsport und das Ziel einer Erziehung zum Sport.

„Im Prinzip ist mir besonders wichtig, dass alle Schüler [...] einen Zugang zu Sporttreiben finden, also Freude [...] an irgendeinem Sport, so dass die wirklich zum lebenslangen Sporttreiben irgendwann mal motiviert werden, das wäre mir ein ganz großes Anliegen.“ (FEM).

Sie berichtet in dem Interview auch von umfangreichen Kooperationen ihrer Schule mit Vereinen und Leistungsstützpunkten. Weiter beschreibt sie, dass die pädagogische Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ im schulinternen Lehrplan besonders stark vertreten ist.

Auslegung des Doppelauftrags des Schulsports

Neben den Zielen ihres Sportunterrichts wurden die Lehrkräfte auch auf den Doppelauftrag „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (vgl. MSW NRW, 2001b, S. 6) des Schulsports in NRW angesprochen⁶⁶. Bewegung, Spiel und Sport in der Schule sollen „sowohl als Mittel individueller Entwicklungsförderung“ eingesetzt werden als auch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, die „Bewegungs-, Spiel- und

⁶⁶ Dabei wurden die Aussagen zum Doppelauftrag ebenfalls bei den allgemeinen Zielen des Schulsports erfasst.

Sportkultur“ zu erschließen (ebd.). Dabei wird der Doppelauftrag des Schulsports in der fachdidaktischen Diskussion auch kontrovers diskutiert. So betont Laging (2013), dass die Trennung durch den Doppelauftrag in „Sacherschließung“ (Erziehung zum Sport) und „Persönlichkeitsentwicklung“ (Erziehung durch Sport) problematisch sei, da die Vermittlung von Werten nicht losgelöst vom Bewegungshandeln geschieht, sondern immer direkt mit der Bewegung und deren Reflexion verknüpft ist (ebd., S. 200). Prohl (2012) sieht beide Teile des Doppelauftrages in einem gemeinsamen Kontext, der nicht in „zwei getrennten Unterrichtsthemen verstanden werden“ darf (ebd., S. 76). Bei einer Re-Analyse der *SPRINT*-Daten kommen Balz und Fritz (2008) zu dem Ergebnis, dass für 97% der Lehrkräfte in NRW Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und die Verbesserung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichberechtigt wichtige Ziele des Sportunterrichts sind (vgl. ebd., S. 126).

Zu der Frage „Wie gehen Sie mit dem Doppelauftrag des Schulsports um?“ konnten in den Interviews lediglich 19 Textstellen aus 17 Interviews codiert werden. Dabei ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte sowohl pädagogisch-soziale als auch bewegungs- und sportbezogene Ziele in ihrem Sportunterricht verfolgen. Nur sieben der siebzehn Lehrkräfte, die etwas zum Doppelauftrag berichten, verfolgen sowohl pädagogisch-soziale als auch bewegungs- und sportbezogene Ziele⁶⁷.

Der Doppelauftrag wird von mehreren Lehrkräften als eine Verbindung von theoretischem Wissen über eine konkrete Sportart (z.B. Bewegungsbeschreibungen, Bewegungskorrektur, etc.) und sportmotorischer Ausbildung interpretiert: „[...] dass natürlich das Fach Sport, natürlich einmal, dass Sport mit Bewegung ist, aber auch theoretisches Wissen vermittelt wird. Sonst könnte ich auch Vereinssport treiben, wenn es nur um das geht“ (FEM). Diese Lehrkräfte nennen auch sonst nur sport- und bewegungsbezogene Ziele ihres Sportunterrichts.

Einige der Lehrkräfte, die sich zum Doppelauftrag äußern, betonen, dass in ihrem Unterricht Erziehung zum Sport im Mittelpunkt steht, „überhaupt die Fähigkeit, Sport korrekt auszuüben“ (FRA). Auch sie geben insgesamt nur sport- und bewegungsbezogene Ziele für ihren Sportunterricht an.

In manchen Fällen wurde auf die Frage nach dem Doppelauftrag mit leeren Floskeln geantwortet – so spiele Sport „eine Rolle für die Erziehung“ (HGH) oder der Doppelauftrag ist „ein Spagat, den man machen muss“ (HND) –, die nicht weiter ausgeführt werden.

Interessant ist, dass der Doppelauftrag mehrfach mit „Motivation zu lebenslangem Sporttreiben“ und „zum Sporttreiben (außerhalb der Schule) motivieren“ in Verbindung gebracht wird. Darunter sind auch zwei Lehrkräfte, die sonst sowohl pädagogisch-soziale als auch sport- und bewegungsbezogene Ziele mit ihrem Sportunterricht verfolgen. Ein Lehrer gibt an, dass für ihn neben dem lebenslangen Sporttreiben auch das Fördern der Klassengemeinschaft (vgl. HDL) zum Doppelauftrag zählt und betont so sowohl die Erziehung zum Sport als auch die Erziehung durch Sport.

Ein Gesamtschullehrer versteht unter dem Doppelauftrag die Vermittlung von „Gesundheit, Thema gesunde Lebensführung“ mit verschiedenen Inhalten. Dabei „ist es eigentlich völlig egal, ob ich das im Bereich des Laufens mache, des Schwimmens, des Fahrradfahrens oder von mir aus des Rope Skippings“ (HLA). Dieser Lehrer gibt im weiteren Verlauf des Interviews nur sport- und bewegungs-

⁶⁷ Die 17 Lehrkräfte stammen aus allen Altersgruppen, 13 von ihnen unterrichten am Gymnasium, 4 an Gesamtschulen.

bezogene Ziele an. Seine Interpretation des Doppelauftrages scheint wenig Anknüpfungspunkte an die im Lehrplan verstandene Persönlichkeitsentwicklung (Erziehung durch Sport) aufzuweisen.

Ein Gymnasiallehrer versteht den Doppelauftrag als ein Kennenlernen vieler Sportarten (vgl. HKH) und zeigt damit auch ein eher einseitiges Verständnis des Doppelauftrages. Auch er gibt ausschließlich sport- und bewegungsbezogene Ziele für seinen Sportunterricht an.

Eine weitere Lehrkraft interpretiert den Doppelauftrag dahingehend, dass neben der Fähigkeit „Sport korrekt aus[z]uüben“ auch „Sportzeug mitbringen“ (FRA) mit zum Sportunterricht gehört. Diese Aussage kann im weitesten Sinne als „Übernahme von Verantwortung“ gedeutet werden; allerdings gibt diese Lehrkraft darüber hinaus nur deutlich sport- und bewegungsbezogene Ziele an.

Insgesamt verbinden lediglich fünf Lehrkräfte sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele mit dem Doppelauftrag. Diese fünf Lehrkräfte sind Gymnasiallehrer/innen zwischen 26 und 58 Jahren; es kann also kein plausibler Bezug zu dem zum Studienzeitpunkt gültigen Lehrplan und ihrer Auslegung des Doppelauftrags hergestellt werden.

Auffällig scheint dennoch, dass die Deutung des Doppelauftrages sehr unterschiedlich und häufig nicht im Sinne des Lehrplans erfolgt. Eine Lehrerin macht ihr Verständnis des Doppelauftrages am Beispiel des Schwimmens deutlich: Hier lernen die Schülerinnen und Schüler die Schwimmfähigkeit, können dadurch auch an der außerschulischen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur teilnehmen, agieren aber auch miteinander und lernen soziale Verhaltensweisen, die über die Sacherschließung hinausgehen und zu Persönlichkeitsentwicklung führen (vgl. FRF). Eine andere Lehrerin weist darauf hin, dass sie gerade den Sportunterricht in Abgrenzung zu anderen Fächern als prädestiniert für Persönlichkeitsentwicklung sieht; die Persönlichkeitsentwicklung sei aber immer direkt an die Bewegung gebunden.

Diese fünf Lehrkräfte sprechen insbesondere die „Solidaritätsfähigkeit“ an. So sollen die Schülerinnen und Schüler mit „anderen agieren und soziale Verhaltensweisen lernen“ (FRF), lernen zu kooperieren und sich auch mal unterzuordnen (vgl. FRN) und auch auf die schwächeren Schülerinnen und Schüler „Rücksicht zu nehmen“ (HRO). Die Fähigkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung werden in diesen Interviews weniger angesprochen.

5.1.2 *Etwas wagen und verantworten*

Kapitel 5.1.1 diente dazu, das allgemeine Sportunterrichtsverständnis der Interviewpartner näher zu betrachten. Im Folgenden werden nun die Aussagen zur Umsetzung der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ im Sportunterricht – auf die sich der Hauptteil der Interviews bezog – ausgewertet. Während die Codierungen zu allgemeinen Aussagen (wie allgemeinem Sportunterrichtsverständnis, Auslegung des Doppelauftrags, etc.) bei 18,43% liegen, umfassen die Codierungen zu „Etwas wagen und verantworten“ 71,37% der codierten Textstellen⁶⁸.

In den folgenden Kapiteln werden die in den Interviews mit der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ verknüpften Ziele, Inhalte und unterrichtliche Umsetzungen differenziert betrachtet (Kap. 5.1.2.1-5.1.2.3) sowie ergänzende Aspekte zur Einschätzung der Wagniserziehung

⁶⁸ Die restlichen 10,2% der codierten Textstellen entfallen auf soziodemographische Angaben sowie Angaben zur Schule.

aus Lehrersicht wie Stellenwert der Perspektive, Ambivalenzen sportlicher Wagnisse, Wagnissituationen aus Sicht der Lehrkräfte und organisatorische Aspekte aufgezeigt (Kap. 5.1.2.4).

5.1.2.1 Ziele der Wagniserziehung

Nachdem in Kapitel 5.1.1 insbesondere Bezug zu den übergeordneten Zielen des Sportunterrichts der befragten Sportlehrkräfte genommen wurde, wird in diesem Kapitel ein differenzierter Blick auf die konkreten Ziele der Wagniserziehung geworfen. Dazu werden zunächst auf der Anspruchsebene die Ziele der Wagniserziehung aus den Rahmenvorgaben für den Schulsport zusammengefasst (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.4.2); diese dienen als Vergleichsfolie für die Analyse. In den Interviews wurden die Lehrkräfte gefragt, welche Ziele sie mit Wagniserziehung verfolgen und gebeten, dies an konkreten Unterrichtsbeispielen festzumachen. Diese Aussagen zu den von den Lehrkräften verfolgten Zielen werden analysiert und den Zielen aus den Rahmenvorgaben gegenübergestellt.

Aus den Rahmenvorgaben für den Schulsport (MSW NRW, 2001b, S. 28 f.)⁶⁹ ergeben sich auf der Anspruchsebene eine Reihe von Zielen für die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“. Dabei werden die Ziele hier, wie schon in Kapitel 5.1.1, in „sport- und bewegungsbezogene“ und „pädagogisch-soziale“ Ziele unterteilt.

Ein erstes Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler durch Erfahrungen mit angstbesetzten Situationen lernen, mit Emotionen – insbesondere Angst – umzugehen und Angst entweder zu überwinden oder zu ihrer Angst zu stehen. Hierbei handelt es sich um ein vornehmlich pädagogisch-soziales Ziel.

Des Weiteren soll auch im Rahmen der Wagniserziehung sportliches Können weiterentwickelt werden; gerade die für Wagnissituationen typischen Grenzsituationen enthalten „Anreize, das eigene Können weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 29). Dabei handelt es sich um das einzige Ziel auf der Ebene der Rahmenvorgaben, das als sport- und bewegungsbezogenes Ziel eingeordnet werden kann.

Darüber hinaus müssen sowohl die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die Situation als solche in Wagnissituationen realistisch eingeschätzt werden: „Das Wagnis ist eine Grenzsituation, in der die Schwierigkeit der Aufgabe und die eigenen Fähigkeiten realistisch abzuschätzen und die Folgen für sich und andere verantwortlich zu kalkulieren sind“ (ebd., S. 29).

Das Ziel einer „realistischen Selbst- und Situationseinschätzung“ umfasst zum einen eine „realistische Selbsteinschätzung“, bei der es um die Einschätzung des eigenen motorischen Könnens, Kennen der eigenen körperlichen und emotionalen Grenzen und die Weiterentwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten geht und zum anderen eine „realistische Situationseinschätzung“, bei der die eigenen Fähigkeiten situationsabhängig zu kalkulieren und Folgen des Handelns einzuschätzen sind. Es kann sowohl sport- und bewegungsbezogen als auch pädagogisch-sozial ausgelegt werden, wobei es auf der sport- und bewegungsbezogenen Ebene eine „realistische Einschätzung der eigenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ im Vordergrund steht, und es auf der pädagogisch-sozialen Ebene um ein offeneres Verständnis von Selbst- und Situationseinschätzung geht, das sich nicht nur auf den Sport bezieht.

⁶⁹ Die Rahmenvorgaben für den Schulsport (MSW NRW, 2001b) waren zum Zeitpunkt der Befragung sowohl für das Gymnasium als auch für die Gesamtschule gültig.

Aus diesem offeneren Verständnis ergibt sich auch das Ziel der Sicherheitserziehung, welches darauf abzielt, dass die Schülerinnen und Schüler Risiken und Folgen ihres Handelns erkennen und ihr Handeln entsprechend anpassen:

„Damit stellt sich auch ein Bezug zu einer richtig verstandenen Sicherheitserziehung her: Diese kann nicht darin bestehen, alle möglichen Gefahrenmomente auszuschalten. Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr lernen, Risiken zu erkennen, einzuschätzen und in gefährlichen Situationen angemessen zu handeln.“ (ebd., S. 29).

Sicherheitserziehung geht also über sport- und bewegungsbezogene Ziele hinaus, das Erkennen von Gefahren und angemessenes Handeln in gefährlichen Situationen betrifft nicht nur den Sportunterricht, sondern kann auch auf andere Lebensbereiche übertragen werden (vgl. hierzu auch Kap. 2.3).

Die Übernahme von Verantwortung für Mitschülerinnen und -schüler ist genauso Teil der Wagniserziehung wie die Fähigkeit, Hilfe von anderen in sportlichen Wagnissituationen anzunehmen und Vertrauen aufzubauen. Dabei bezieht sich die Übernahme von Verantwortung in den Rahmenvorgaben zunächst auf sportliche Situationen: „In vielen Situationen des Sports darf nur wagen, wer sich auch auf die anderen verlassen kann, die kooperieren, helfen oder sichern“ (MSW NRW 2001b, S. 29). Im weiteren Verlauf wird dieses Verständnis allerdings ausgeweitet. Zunächst wird das Kooperieren auf eine enge sportliche Situation bezogen – die Schülerinnen und Schüler kooperieren, indem sie sich gegenseitig korrekte Hilfe- und Sicherheitsstellung geben und so dem Partner ein sportliches Erfolgserlebnis ermöglichen. Lernen, Verantwortung zu übernehmen, hat Auswirkungen über den Sportunterricht hinaus, und auch das Annehmen von Hilfe innerhalb der Lerngruppe wird als pädagogisch-soziales Ziel verstanden. Wagniserziehung kann helfen, Vertrauen innerhalb der Lerngruppe und zur Lehrkraft aufzubauen, was ebenfalls als weites pädagogisch-soziales Ziel interpretiert werden kann.

In Tabelle 11 werden die Ziele der Wagniserziehung aus den Rahmenvorgaben jeweils sport- und bewegungsbezogenen oder pädagogisch-sozialen Zielen zugeordnet.

Tab. 11: Ziele der Wagniserziehung auf der Anspruchsebene der Rahmenvorgaben

Sport- und bewegungsbezogene Ziele	Pädagogisch-soziale Ziele
sportliches Können weiterentwickeln realistische Einschätzung der eigenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten Verantwortung übernehmen (enges sportliches Verständnis, helfen und sichern)	Umgang mit Emotionen, insbesondere Angst realistische Selbst- und Situationseinschätzung (über motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus) Sicherheitserziehung (im weiteren Sinn) Verantwortung übernehmen (weites Verständnis) Hilfe annehmen, Vertrauen aufbauen

Neben den Ansprüchen aus den übergreifenden Rahmenvorgaben finden sich, verknüpft mit bestimmten Bewegungsfeldern, diese Ziele auch auf der Inhaltsebene der Kernlehrpläne wieder (vgl. MSW NRW 2001a, 2011). Dabei wird sowohl im Kernlehrplan für die Gesamtschule (2001) als auch im Kernlehrplan für das Gymnasium (2011) insbesondere in den Bewegungsfeldern „Bewegen an Geräten – Turnen“ und „Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport“ ein Bezug zur Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ hergestellt und das Ziel „Verantwortung übernehmen“ – in einem eher sport- und bewegungsbezogenen Sinn – nochmals besonders hervorgehoben. Die Schülerinnen und

Schüler sollen „[...] in turnerischen Wagnissituationen für sich und andere umsichtig und verantwortungsbewusst handeln“ (MSW NRW, 2011, S. 25) und beim Ringen und Kämpfen „verantwortungsbewusst [...] gegenüber Gegnern“ handeln lernen (MSW NRW, 2001b, S. 100).

Die Aussagen zu Zielen der Wagniserziehung der Lehrkräfte wurden zunächst codiert und nach Mayring (2010) strukturiert zusammengefasst (vgl. Kap. 4.2.3). Vergleicht man die genannten Ziele mit der Anspruchsebene, sieht man, dass viele Ziele der Rahmenvorgaben auch von den Interviewpartnern genannt werden. Die folgende Tabelle (Tab. 12) zeigt zunächst die Zuordnung der genannten Ziele zu sport- und bewegungsbezogenen und pädagogisch-sozialen Zielen und gibt an, wie viele Lehrkräfte diese Ziele in den Interviews genannt haben. Dabei wurden jeweils mindestens 3, höchstens 17 Ziele in den Interviews angegeben. Insgesamt wurden 192 Textstellen⁷⁰ aus allen 40 Interviews codiert.

Tab. 12: Ziele der Wagniserziehung in den Interviews (N=126)

Sport- und bewegungsbezogene Ziele (N=79)	Pädagogisch-soziale Ziele (N=47)
sportliches Können verbessern (N=27)	Verantwortung übernehmen (pädagogisch-soziales Verständnis) (N=17)
Verantwortung übernehmen (enges sportliches Verständnis, helfen und sichern) (N=22)	Umgang mit Emotionen, insbesondere Angst (N=16)
realistische Selbst- und Situationseinschätzung (N=20)	Hilfe annehmen, Vertrauen aufbauen (N=7)
Sicherheitserziehung (sport- und bewegungsbezogen) (N=8)	realistische Selbst- und Situationseinschätzung (über motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus) (N=5)
weitere Ziele (N=2)	Sicherheitserziehung (pädagogisch-sozial) (N=2)

Nach dieser zunächst quantitativen Auszählung der Ziele der Wagniserziehung wird in den folgenden Kapiteln näher auf die einzelnen Ziele eingegangen.

5.1.2.1.1 Sport- und bewegungsbezogene Ziele

An erster Stelle der sport- und bewegungsbezogenen Ziele steht das Verbessern des sportlichen Könnens, welches von 27 Lehrkräften genannt wird. Die hierzu codierten Aussagen lassen sich weiter in drei Subkategorien gliedern.

Erstens wird von 16 Lehrkräften das Ziel „motorische Fähigkeiten und sportbezogene Techniken verbessern“ genannt: „Hauptbestandteil dieser Einheit ist es, den großen Hüftwurf aus dem Judo anzuwenden, das ist der O-Goshi, und die passende Falltechnik dazu [...]“ (HDL).

Dieser Lehrer bezieht das Ziel der Verbesserung von motorischen Fähigkeiten auf das Bewegungsfeld „Ringen und Kämpfen“, andere nennen diverse Elemente aus dem Turnen (Umschwung, Flick-Flack,

⁷⁰ Doppelte Nennungen eines Zieles in demselben Interview werden hier nur einfach gezählt, so dass eine Differenz von 66 Codierungen entsteht. Insbesondere die sport- und bewegungsbezogenen Ziele „realistische Selbst- und Situationseinschätzung“ (mit insgesamt 57 Nennungen) und „sportliches Können verbessern“ (insgesamt 33 Nennungen) wurden häufig mehrfach von einer Lehrkraft genannt.

etc.) oder Überwindungstechniken und Sprünge aus Le Parcours, den Kopfsprung ins Wasser oder Techniken beim Eislaufen.

Zweitens betonen 17 Lehrkräfte den Aspekt, dass das sportliche Können verbessert wird, indem die Schülerinnen und Schüler ihre Grenzen kennenlernen und verschieben. Die Befragten geben an, dass sich die Schülerinnen und Schüler sportlich weiterentwickeln, wenn sie an ihre Grenzen stoßen und diese auch mal überwinden.

Drittens geben weitere acht Lehrkräfte an, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Sportunterricht Neues kennenlernen und sich auf Neues einlassen sollen:

„Neue Bewegungen auszuprobieren finde ich immer wieder sehr gewinnbringend, weil die Freude darüber, wenn man das dann doch geschafft hat, immer sehr, sehr groß ist und das ist auch ein sehr gewinnbringendes Ereignis im Sportunterricht“ (FRF).

Diese Lehrerin verknüpft neue Bewegungserfahrungen mit dem Spaßmotiv (vgl. auch Kap. 5.1.1) und versteht dies auch als Motivation zu weiterem Sporttreiben.

Die Aussagen der Lehrkräfte entsprechen in unterschiedlichem Maße der Zielvorgabe der Rahmenvorgaben, dass durch sportliche Wagnissituationen Anreize gesetzt werden können, um „das eigene Können weiterzuentwickeln“ (MSW NRW, 2001b, S.28). Während die erste Subkategorie „motorische Fähigkeiten und sportbezogene Techniken verbessern“ sich auch auf andere pädagogische Perspektiven anwenden ließe und eher allgemeine Gültigkeit besitzt, sind die beiden Aspekte „Können verbessern durch sportliche Grenzerfahrungen“ und „Neues kennenlernen und sich auf Neues einlassen“ enger an die Wagnisperspektive geknüpft. Besonders die zweite und die dritte Subkategorie erfüllen die Zielvorgabe der Anspruchsebene, denn sie beziehen sich auf die in Wagnissituationen gesetzten Anreize. Das in der ersten Subkategorie anvisierte Einüben und Trainieren sportlichen Könnens ist auch ohne Wagnissituationen möglich ist.

Das zweite sport- und bewegungsbezogene Ziel („Verantwortung übernehmen“ im sport- und bewegungsbezogenem Sinn) führen 22 der befragten Lehrkräfte als Ziel der Wagniserziehung in ihrem Unterricht an. Die Schülerinnen und Schüler sollen „lernen, Verantwortung zu übernehmen [...] dass sich keiner verletzt und nichts passiert“ (HDL) und „ein verlässlicher Partner im Sport“ sein (HND). Weiterhin ist das Erlernen und Anwenden von Hilfestellung ein wichtiges Ziel der Befragten: „Wert lege ich erst mal drauf, dass man weiß, welche Hilfestellung man überhaupt wie anwendet“ (HRO). Während in den Rahmenvorgaben „kooperieren, helfen oder sichern“ gleichberechtigt genannt wird, scheint der Schwerpunkt der Lehrkräfte eher auf dem Erlernen und Anwenden von technisch korrekter Hilfe- und Sicherheitsstellung insbesondere im Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten – Turnen“ zu liegen.

Neben diesem engen Verständnis haben 17 Lehrkräfte auch ein weiteres, pädagogisch-soziales Verständnis von Verantwortungsübernahme. Dabei geht es weniger um einzelne Sportarten, sondern vielmehr um Kooperation und Übernahme von Verantwortung über die konkrete sportliche Aufgabe hinaus (vgl. Kap. 5.1.2.1.2). Insgesamt nennen damit 39 von 40 Lehrkräften „Verantwortung übernehmen“ – entweder im engeren oder im weiteren Sinn – als Ziel der Wagniserziehung, was für die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ wenig erstaunlich erscheint.

Eine „realistische Selbst- und Situationseinschätzung“ wurde von 20 Befragten als sport- und bewegungsbezogenes Ziel formuliert. Bei allen Aussagen geht es um die Einschätzung von eigenem Können und von sportlichen Wagnissituationen auf der sport- und bewegungsbezogenen Ebene. Dage-

gen haben vier Lehrkräfte eine realistische Selbst- und Situationseinschätzung auf der pädagogisch-sozialen Zielebene formuliert (vgl. Kap. 5.1.2.1.2). Die Aussagen auf der sport- und bewegungsbezogenen Ebene lassen sich in zwei Unterkategorien einteilen: Zum einen eine „realistische Situations-einschätzung“ (N=7), die sich auf die sachliche und wirklichkeitsnahe Einschätzung von Wagnissituationen bezieht; z.B. gibt ein Lehrer an, im Unterricht Situationen anzubahnen, „wo man dann wirklich nochmal innehält und für sich abwägen muss, ist mir das jetzt zu riskant“ (HDM), und zum anderen eine „realistische Einschätzung der eigenen motorischen Fähigkeiten“ (N=17); die Schülerinnen und Schüler sollen ihre „eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen“ (HRT) und ihr Handeln verantworten.

Im engeren sportlichen Sinn entsprechen diese Aussagen den Zielen der Anspruchsebene der Rahmenvorgaben, allerdings werden nur von 4 Lehrkräften beide Aspekte – also eine realistische Selbsteinschätzung und eine realistische Situationseinschätzung – genannt. Der Aspekt einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wird deutlich häufiger betont. Auch hier zeigt sich, dass das sportliche Können einen hohen Stellenwert hat.

Sicherheitserziehung – als weiteres Ziel – wird von der Mehrheit der befragten Lehrkräfte sehr eng verstanden. Sie verstehen Sicherheitserziehung als sicheren Geräteauf- und -abbau, die fachgemäße Absicherung von Großgeräten mit Matten und das Befolgen von Sicherheitsregeln seitens der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird dieses Wissen methodisch in den seltensten Fällen mit der Lerngruppe zusammen erarbeitet, sondern den Schülerinnen und Schülern von der Lehrkraft vorgegeben. Ein Lehrer nennt als Ziel seines Unterrichts, den Schülerinnen und Schülern vermitteln zu wollen: „[...] was bedeutet Sicherheit im Schulsport, das heißt, wie muss ich die Geräte aufbauen, wie muss ich die Geräte absichern [...]“ (HGM).

Lediglich zwei Lehrkräfte beschreiben Sicherheitserziehung als ein über sport- und bewegungsbezogene Ziele hinausgehendes Anliegen von Wagniserziehung in ihrem Unterricht, wie es auch im Lehrplan vorgesehen ist (vgl. Kap. 5.1.2.1.2).

Als ein weiteres Ziel der Wagniserziehung wurde von zwei Lehrkräften eine gegenseitige Bewertung genannt:

„[...] dass man da eben am Ende auch eine Bewertung zu abgeben kann, dass die Schüler sich auch gegenseitig bewerten können, nach diesen neuen Kompetenzvorgaben ist das ja auch so, Urteilskompetenz, überprüfen, dass man halt kriteriengeleitet so einen Gruppenlauf durchführt“ (HRT).

Dieser Lehrer formuliert dies – wie in den kompetenzorientierten Lehrplänen vorgegeben – als Urteilskompetenz. Abgesehen hiervon werden keine weiteren Kompetenzerwartungen in den Interviews formuliert. Dies liegt wohl vor allen Dingen daran, dass die Ausrichtung des Unterrichts nach Kompetenzen für die Gymnasiallehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung relativ neu und für die Gesamtschullehrkräfte noch nicht obligatorisch war. Viele der genannten Ziele ließen sich aber als Kompetenzerwartungen umformulieren.

Insgesamt werden damit von 38 der befragten Lehrkräfte sport- und bewegungsbezogene Ziele für die Wagnisperspektive formuliert. Zum Beispiel nennt die Gymnasiallehrerin FLS (29 Jahre) auch auf der allgemeinen Ebene lediglich sport- und bewegungsbezogene Ziele ihres Sportunterrichts. Für die Wagnisperspektive formuliert sie eine Reihe von Zielen, wobei die Verbesserung von sportlichem Können den größten Raum einnimmt. Hinzu kommen die Ausführung von technisch korrekter Hilfestellung für bestimmte Elemente im Turnen und Le Parcours und der sichere Geräteauf- und -abbau.

Lediglich zwei Lehrkräfte nennen keine sport- und bewegungsbezogenen Ziele für die Wagniserziehung in ihrem Unterricht, weshalb sie hier noch einmal gesondert betrachtet werden.

Zum einen der Gymnasiallehrer HER (60 Jahre), der nur auf der allgemeinen Ebene – und zwar ausschließlich – sport- und bewegungsbezogene Ziele formuliert. Er gibt an, in seinem Unterricht Einzelstunden zur Wagnisperspektive zu integrieren, grenzt diese aber ganz klar gegen den „richtigen Sportunterricht“ ab. Die von ihm durchgeführten Stunden bestehen aus erlebnispädagogischen Angeboten, bei denen die Schülerinnen und Schüler z.B. mit verbundenen Augen geführt werden oder Teamaufgaben wie beim „Gefängnisausbruch“⁷¹ übernehmen, die das „Wir-Gefühl der Lerngruppe und die Nicht-Ausgrenzung von Mitschülern“ thematisieren. Diese Einzelstunden sollen vor allem Spaß machen, die Schülerinnen und Schüler motivieren; sie werden aber nicht benotet. Ebenfalls gibt der Lehrer an, dass diese Elemente eher „puzzleartig“ aufgenommen werden; „Kontinuität, aufeinander aufbauend, muss ich gleich dabei sagen, habe ich nicht so in dieser Perspektive“ (HER). Diese Einstellung erklärt auch, warum für die Wagnisperspektive keine sport- und bewegungsbezogenen Ziele formuliert werden.

Zum anderen gibt der Gesamtschullehrer HRP (55 Jahre) keine sport- und bewegungsbezogenen Ziele für die Wagnisperspektive in seinem Unterricht an. Bei den allgemeinen Zielen finden sich bei ihm sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele. Als Ziel der Wagniserziehung nennt er lediglich „Verantwortung übernehmen“, zeigt dabei aber ein pädagogisch-soziales Verständnis; sport- und bewegungsbezogene Ziele scheinen für diese Lehrkraft bei der Wagniserziehung in den Hintergrund zu treten. Als inhaltlichen Aufhänger für die Wagnisperspektive nennt er „Ringern und Kämpfen“, „Akrobatik“, „Klettern“, „Trampolin“, „Gleiten, Rollen, Fahren“ und „Le Parcours“. Dabei trennt er zwischen Einheiten, bei denen die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ im Vordergrund steht und anderen Einheiten mit den gleichen Inhalten, bei denen andere Perspektiven wie „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ oder „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ fokussiert werden.

5.1.2.1.2 Pädagogisch-soziale Ziele

Aus der Analyse der Interviews ergeben sich fünf verschiedene pädagogisch-soziale Ziele, die auch den pädagogisch-sozialen Zielen aus den Rahmenvorgaben entsprechen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht lernen, Verantwortung zu übernehmen, kann das Auswirkungen über den Sportunterricht hinaus haben. Dieses pädagogisch-soziale Verständnis von „Verantwortung übernehmen“ kommt in 17 Interviews vor: „Und dadurch ist das auch eine Möglichkeit, weil die sich ja gegenseitig Hilfestellung geben müssen, die da heranzuführen und da auch mal die verschiedenen Rollen in der Zusammenarbeit zu thematisieren“ (HMM).

Dabei schließen mehrere Lehrkräfte auch die Verbesserung des Sozialverhaltens und ein faires Verhalten mit ein. Die in den Rahmenvorgaben vorgesehene Auffassung von Verantwortungsübernahme über den Sport hinaus wird also auch von den Lehrkräften so verstanden.

⁷¹ Beim Gefängnisausbruch, auch unter E-Zahn bekannt, muss die ganze Lerngruppe ein oder mehrere gespannte Seile (je höher desto schwieriger) überqueren, ohne sie zu berühren. Ein erfolgreicher Gefängnisausbruch ist nur möglich, wenn die Gruppe miteinander kooperiert und die Teilnehmer sich gegenseitig helfen, das Seil zu überwinden.

Ebenfalls als über den Sport hinausgehendes Ziel wird der Umgang mit Emotionen, insbesondere der Umgang mit Angst, von einigen der befragten Lehrerinnen und Lehrer angegeben. 16 Lehrkräfte wollen den Schülerinnen und Schülern durch die Wagnisperspektive einen angemessenen Umgang mit Emotionen vermitteln; dazu wurden insgesamt 26 Textstellen codiert. Diesen Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit Gefühlen sammeln und lernen, Emotionen wahrzunehmen und einzuordnen: „Dass die Kinder Erfahrungen machen, körperliche Erfahrungen, seelische Erfahrungen machen, dass sie kennenlernen, welche Gefühle sowas hervorrufen kann [...]“ (FRU).

Der Sportunterricht bietet sich an, um in einem überschaubaren Rahmen Gefühle und Ängste wahrzunehmen und mit ihnen umzugehen. Einige Lehrer(innen) geben an, mit den Schülerinnen und Schülern „individuelle Wagnisbewältigungsstrategien“ (FKR) zu entwickeln und deren Anwendung im Unterricht einzuüben. Die Einordnung und Bewertung der eigenen Ängste kann dabei ebenso Teil der Unterrichts werden wie die Reflexion von Gefühlen des Mutes oder der Erleichterung, wenn etwas geschafft wurde, was man sich vorher nicht getraut hat: „Mir ist wichtig, dass Bereitschaft gezeigt wird, sich mit seinen Ängsten zu befassen, [...] darum geht es mir, dass man sich eben auf dieses Wagnis einlässt und in seinem Ermessen mit diesem Wagnis umgeht.“ (HIA).

Auch das Gefühl, mutig zu sein und sich für oder gegen ein Wagnis zu entscheiden, gehört dazu: „[...] dass ich auch wirklich den Mut habe, also auch sagen kann, nein, das mach ich jetzt nicht, das traue ich mir nicht zu, das kann ich auch nicht.“ (FEM).

Hier zeigt sich, dass der Umgang mit Emotionen von den Lehrkräften sehr unterschiedlich interpretiert wird. Sowohl die Beschreibung von Gefühlen, die vor, während oder nach einem unmittelbaren Wagnis hervorgerufen werden als auch der Umgang mit Niederlagen, Entwicklung von Strategien, aber auch Empathie werden zumindest von einzelnen Lehrkräften thematisiert. Wie genau die methodische Aufarbeitung dieses Aspektes umgesetzt wird, wird in Kapitel 5.1.2.3 noch näher betrachtet.

Im Rahmen der Wagnis- oder Angstbewältigung spielt auch gegenseitiges Vertrauen eine wichtige Rolle. Sieben Lehrkräfte nennen das Ziel „Hilfe annehmen, Vertrauen aufbauen“ für die Wagnisperspektive beziehungsweise formulieren gegenseitiges Vertrauen als Voraussetzung für die Wagniserziehung, an die die Lerngruppe langsam herangeführt werden muss. Diese Auffassung geht über das technische Wissen und Anwenden-Können von Hilfe- und Sicherheitsstellung hinaus; die Schülerinnen und Schüler sollen „wirklich anderen vertrauen“ (HNW); auch das Annehmen von Hilfe muss erlernt werden und ist „nicht selbstverständlich“ (FRU). Auf der Anspruchsebene wird sowohl das Vertrauen zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe als auch das Vertrauen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrer(innen) angesprochen. Generell scheint dieses Ziel im Unterrichtalltag aber eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, da es nur von wenigen Lehrkräften angesprochen wird. Bei den meisten bleibt dieses Ziel auf der sport- und bewegungsbezogenen Ebene (vgl. Kap. 5.1.2.1.1).

Das Ziel einer „realistischen Selbst- und Situationseinschätzung“ wird ebenfalls eher auf einer sport- und bewegungsbezogenen Ebene genannt (vgl. Kap. 5.1.2.1.1). Lediglich bei fünf Lehrkräften zeigt sich in den Interviewaussagen ein Verständnis auf einer pädagogisch-sozialen Ebene. Dabei gehen sie zunächst auch von einer realistischen Abwägung auf einer sportbezogenen Ebene aus; die Reflexion

dieser Einschätzung geht aber über die konkrete sportliche Situation hinaus und lässt sich auf Situationen außerhalb des Sports übertragen:

„[...] dass man auch fragt, nicht nur welche Bedeutung hat das jetzt hier beim Parcours und in diesem Vorhaben, sondern gibt es eine andere Situation im Sport, wo das vergleichbar ist [...] [und dann] auch nochmal eine Stufe weiter, darüber hinausgehend, was hat das über Sport hinaus jetzt für eine Relevanz in eurem Leben? Also der Lebensweltbezug, das versuche ich dann schon auch klar zu machen [...]“ (FSR)

Auch auf der Anspruchsebene der Rahmenvorgaben wird eine solche weitergehende Reflexion eingefordert. Es heißt, im Schulsport finden sich „exemplarische Situationen“, um eigene Fähigkeiten und Situationen realistisch einzuschätzen (MSW NRW, 2001b, S. 29); damit lassen sich die Erfahrungen, die im Schulsport gesammelt werden, auf Situationen außerhalb des Schulsports, der Schule und auch auf Bereiche außerhalb des Sports übertragen. Diese Transfermöglichkeit wird in den Interviews nur von wenigen Lehrkräften genannt. Die meisten Nennungen von einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung finden sich auf einer (schul-)sportlichen Ebene wieder (vgl. Kap. 5.1.2.1.1).

Sicherheitserziehung wird lediglich von zwei Lehrkräften auch als pädagogisch-soziales Ziel der Wagnisperspektive verstanden. In den anderen Interviews zeigt sich hingegen ein sehr enges, sport- und bewegungsbezogenes Verständnis. Beiden Lehrkräften geht es neben dem Einüben von Sicherheitsregeln vor allen Dingen um Wissen über das „Warum“. Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler den Unterschied zwischen sportlichen Wagnissen und riskantem Handeln im Sport kennenlernen: „Was ist denn eigentlich eine Wagnissituation? Im Unterschied zum Risiko, also Abgrenzung Wagnis, Risiko“ (FEM).

Pädagogisch-soziale Ziele der Wagniserziehung werden insgesamt von 29 der befragten 40 Lehrkräfte angegeben. Da der Schwerpunkt der Wagnisperspektive in den Rahmenvorgaben auf pädagogisch-sozialen Zielen liegt (vgl. Kap. 5.1.2.1), scheint es ertragreich, einen Blick auf diejenigen zu werfen, die lediglich sport- und bewegungsbezogene Ziele der Wagnisperspektive anführen. Vergleicht man zunächst die angegebenen Ziele der Wagnisperspektive dieser Lehrkräfte mit den von ihnen genannten allgemeinen Zielen des Sportunterrichts, so lässt sich feststellen, dass etwa die Hälfte von ihnen auch auf der übergeordneten Ebene lediglich sport- und bewegungsbezogene Ziele angibt. Diese Lehrkräfte verfolgen auch unter der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ schwerpunktmäßig das Ziel, sportliches Können zu verbessern. Auch eine realistische Selbst- und Situationseinschätzung sowie das Erlernen von Hilfestellung und Sicherheitsregeln zielen bei diesen Befragten in erster Linie auf eine Verbesserung des sportlichen Könnens ab:

„Das ist immer das A und O beim Turnen, beim Parcours sowieso, wenn es dann nachher darum geht, Wandsalti zu schlagen und sowas, [...] das geht halt selten ohne Hilfestellung, [...] gerade motorisch schwächere Schüler oder dickere Schüler, letzte Einheit, [...] da war es anfangs ein klares No-Go, hat sich keiner irgendwie groß getraut; und dann mit der entsprechenden Hilfestellung hab ich es nachher geschafft, dass die komplette Klasse den Wandsalto gesprungen ist, auch die Dicken und motorisch doch eher sehr, sehr Untalentierten haben das hinbekommen“ (HGG)

Dabei hat es den Anschein, dass Wagnissituationen eingegangen werden müssen, um sportliches Können zu verbessern; weitere Lerngelegenheiten dieser Situationen werden von diesen Lehrkräften nicht genutzt. Ängste müssen überwunden werden, um sich in einer Sportart zu verbessern. Diese Lehrkräfte legen insgesamt auch weniger Wert auf Reflexionsphasen (vgl. auch Kap. 5.1.2.3), aber

einen großen Wert auf eine hohe Bewegungszeit, sportartenbezogene Körpererfahrungen und Leistungsverbesserung (vgl. auch Kap. 5.1.2.1).

Die andere Hälfte der Lehrkräfte, die mit der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ lediglich sport- und bewegungsbezogene Ziele verfolgt, gibt auf der übergeordneten Ziel Ebene sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele an. Diese Tatsache wirkt auf den ersten Blick widersprüchlich. Als sport- und bewegungsbezogene allgemeine Ziele formulieren diese Lehrkräfte am häufigsten eine „hohe Bewegungszeit“ und „Bewegungserfahrungen sammeln“. Auf der Ebene der pädagogisch-sozialen Ziele lässt sich feststellen, dass sie alle gemeinsam das Ziel „das Miteinander fördern“ nennen. Eine Lehrerin (FGP) berichtet z.B. darüber, dass sie das Miteinander durch Mannschaftssportarten, insbesondere am Inhalt Fußball, fördert. Die anderen Lehrkräfte geben zwar an, dass sich der Sportunterricht dazu eignet, das Miteinander zu fördern, führen dies aber nicht weiter aus. Im Bezug auf die Wagnisperspektive nennen diese Lehrkräfte schwerpunktmäßig die Ziele „sportliches Können verbessern“, „Verantwortung übernehmen“ – im engen Sinne von technisch korrekter Anwendung von Hilfestellung – und eine „realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten“. Sie fokussieren also auf sportliche Ziele. Auch inhaltlich orientieren sie sich an Sportarten wie Turnen, Eislaufen, Ringen und Kämpfen etc. und stellen dabei sportartenbezogene Techniken und Sicherungstechniken (z.B. beim Klettern) als Lernziele heraus.

Die Lehrerin FGP (57 Jahre) gibt z.B. explizit an, keine erlebnispädagogischen Teamaufgaben oder Mutproben in ihren Unterricht zu integrieren, weil ihr dies zu gefährlich sei: „Das ist eine üble Geschichte, finde ich immer. Also, so gerade auf Weichbodenmatten kann man sich gut die Knochen brechen und verdrehen, insofern halte ich von dem Thema sonst nichts [...]“ (FGP).

Reflexionsphasen bei FGP scheinen nicht über das Besprechen von Bewegungs- und Sicherheitstechniken hinauszugehen. Sicherheitsaspekte und Verantwortungsübernahme werden nur mit der jeweiligen Sportart verknüpft, pädagogisch-soziale Ziele werden im Zusammenhang mit der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ nicht genannt. Ob das übergeordnet formulierte Ziel „das Miteinander fördern“ in anderen pädagogischen Perspektiven konkretisiert wird, kann aus den Interviews nicht geschlossen werden.

5.1.2.1.3 Zusammenfassung

Die Analyse zeigt, dass die von den Lehrerinnen und Lehrern genannten Ziele im Großen und Ganzen denen in den Rahmenvorgaben für die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ entsprechen. Dabei gibt es aber unterschiedliche Fokussierungen. Auf der Anspruchsebene liegt der Schwerpunkt der Wagnisperspektive eher auf pädagogisch-sozialen Zielen; sport- und bewegungsbezogene Ziele rücken in den Hintergrund. Bei den befragten Lehrkräften scheinen jedoch die sport- und bewegungsbezogenen Ziele zu überwiegen. Dabei zeigen sich starke Unterschiede: Es gibt Lehrkräfte, bei denen nur sport- und bewegungsbezogene Ziele im Fokus stehen (vgl. Kap. 5.1.2.1.2), einige wenige Lehrkräfte, bei denen sport- und bewegungsbezogene Ziele gar keine Rolle für diese Perspektive spielen (vgl. Kap. 5.1.2.1.1) und Lehrkräfte, die sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele nennen.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern, die sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele mit der Wagnisperspektive verknüpfen, ergeben sich wiederum Unterschiede in der

Gewichtung. Zum Teil wird nur ein pädagogisch-soziales Ziel genannt, aber deutlich mehrere sport- und bewegungsbezogene Ziele wie z.B. bei der Gymnasiallehrerin FLS: Sie legt den Schwerpunkt auf sport- und bewegungsbezogene Ziele. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihr sportliches Können verbessern, dabei nennt sie Elemente aus dem Turnen wie „Salto und Flick-Flack“ und Beispiele aus Le Parcours wie „Wandsalto [...], also Wallflip und der Wallspin, das ist ja so ein seitwärts Überschlag an der Wand, [...] auch Vorwärtssalto“ und spezielle Techniken wie „Armsprung und Tic Tac und solche Sachen“. Sie betont: „Da geht es dann wirklich darum, an einer Sache gegebenenfalls zu üben und die zu verbessern“. Des Weiteren nennt sie „Hilfeleistung beim Wallflip“ und bei anderen Elementen, „realistische Selbsteinschätzung“ und sicheren Geräteauf- und -abbau als Unterrichtsziele. Auf der pädagogisch-sozialen Ebene gibt sie lediglich an, dass die Übernahme von Verantwortung über die sportliche Ebene hinausführen soll, dass die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Unterrichtsvorhabens lernen, „sehr gut Rücksicht aufeinander [zu] nehmen“ (FLS).

Dagegen nennt die Gymnasiallehrerin FRF schwerpunktmäßig pädagogisch-soziale Ziele. Sie gibt an, dass sie „diesen sozialen Aspekt in der Regel als Schwerpunkt“ der pädagogischen Perspektive sieht. Im Vordergrund steht für sie die Übernahme von Verantwortung im engen Zusammenhang mit dem Umgang mit Emotionen: „[...] die Schüler, die da natürlich ganz gerne drüber lachen, wenn jemand etwas noch nicht kann oder sich nicht traut, und da kann man halt sehr leicht dran raus arbeiten.“ (FRF).

Auf der anderen Seite nennt sie auch das Ziel, sportliches Können zu verbessern, z.B. den Kopfsprung beim Schwimmen zu erlernen oder generell neue „Bewegungen auszuprobieren“ sowie Hilfestellung beim Turnen anzuwenden. Sie verknüpft aber die sportlichen Ziele eng mit pädagogisch-sozialen Zielen: So ist der Kopfsprung beispielweise auch Aufhänger, um mit den Schülerinnen und Schülern über „Überwindung von Ängsten“ zu sprechen.

Grundsätzlich scheinen sport- und bewegungsbezogene Ziele bei den befragten Lehrkräften präsent und auch für eine Bewertung greifbarer zu sein. Auf den Aspekt der Leistungsbewertung wird in Kap. 5.1.2.3 genauer eingegangen:

„Die Hilfeleistung ist mit in diesem Bewertungsraster dann schon drinnen, also das heißt, jeder Schüler kriegt eine Note, einmal auf die Praxis selbst, die er dann zeigt, diesen Run, und gleichzeitig aber wird ein Teil der Note auch gebildet, wie zeigt der sich in der Hilfestellung, und das packe ich dann zusammen“ (FLS).

Es gibt aber große individuelle Unterschiede zwischen der Schwerpunktsetzung bei den Zielen auf der Transferebene.

5.1.2.2 Inhalte

Das folgende Kapitel stellt die von den Lehrkräften genannten und mit „Etwas wagen und verantworten“ in Verbindung gebrachten Unterrichtsinhalte vor. Die Frage nach den Inhalten von Sportunterricht ist neben denen nach den Zielen (Kap. 5.1.2.1) und Methoden (vgl. Kap. 5.1.2.3) eine originäre Frage der Sportdidaktik. Neben den im Fokus liegenden Inhalten und Unterrichtsvorhaben der Sekundarstufe I (Kapitel 5.1.2.2.1) werden auch genannte Inhalte des außerunterrichtlichen Sports (5.1.2.2.2) und Inhalte der Oberstufe (5.1.2.2.3) dargestellt. Die Inhalte des außerunterrichtlichen Sports und des Sportunterrichts in der Oberstufe wurden aufgegriffen, da sie zum einen Rückschlüsse

auf ein über die gesamte Schullaufbahn aufgebautes Spiralcurriculum ermöglichen, zum anderen ein überblickartiges Gesamtbild der Inhalte zeigen. Einige Lehrkräfte geben nämlich z.B. an, dass die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ gar nicht oder kaum im Unterricht thematisiert wird, im außerunterrichtlichen Schulsport aber durchaus eine Rolle spielt.

5.1.2.2.1 Inhalte in der Sekundarstufe I

Zur pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ heißt es in den Rahmenvorgaben, dass sportliche Wagnisse typisch sind für Situationen beim Schwimmen, Tauchen und Wasserspringen, beim Turnen, Klettern und Balancieren, bei der Akrobatik sowie beim Gleiten und Fahren (MSW NRW, 2001b, S. 28), also für die drei Inhaltsbereiche⁷² „Bewegen im Wasser – Schwimmen“, „Bewegen an Geräten – Turnen“ und „Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport“. Des Weiteren wird der Inhaltsbereich „Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport“ mit der pädagogischen Perspektive assoziiert (vgl. MSW NRW, 2001a, S. 100 ff.; 2011, S. 36). Grundsätzlich ist es aber möglich, die Wagnisperspektive an beliebigen Inhalten festzumachen, da es nicht um bestimmte Sportarten oder Bewegungsfelder, sondern um eine „herausfordernde Situation mit unsicherem Ausgang“ (MSW NRW, 2001b, S. 28) geht.

In den Interviews wurde nach den Inhalten des Sportunterrichts in der Sekundarstufe I gefragt; die Nennungen wurden in einem ersten Schritt quantitativ ausgezählt, um eine Übersicht zu erhalten. Sie werden in der folgenden Tabelle (Tab. 13) geordnet nach Bewegungsfeldern dargestellt, um zunächst einen Überblick zu geben, welche Inhalte von den Interviewpartnern mit der Wagnisperspektive assoziiert werden. Auch bei Mehrfachnennungen von einer Lehrkraft wurden die Inhalte nur einmal gezählt.

Tab. 13: Inhalte in der Sekundarstufe I

Inhaltsbereiche/ Bewegungsfelder und Sportbereiche	Nennungen
Bewegen an Geräten – Turnen	(40)
normgebundenes Turnen	33
Kletterhalle (extern) (5)	21
Kletterwand/Boulderwand (intern) (16)	
Le Parcours, Free Running	22
Akrobatik	16
Trampolin springen	13
Bewegen im Wasser – Schwimmen	(20)
Wasserspringen	11
Schwimmen	6
Tauchen	3
Synchronschwimmen	1
Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport	(12)

⁷² Im zum Zeitpunkt der Untersuchung gültigen Lehrplan für die Gesamtschule (vgl. MSW NRW, 2001a) wird die Bezeichnung „Inhaltsbereiche“ genutzt, im gültigen Lehrplan für das Gymnasium (vgl. MSW NRW, 2011) heißt es „Bewegungsfelder und Sportbereiche“. Die Begriffe Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Sportbereiche werden hier synonym verwendet und meinen jeweils die Inhaltsbereiche aus dem Gesamtschullehrplan als auch die Bewegungsfelder und Sportbereiche aus dem Gymnasiallehrplan.

Inhaltsbereiche/ Bewegungsfelder und Sportbereiche	Nennungen
Inlinern	7
Eislaufen	4
Radfahren	2
Waveboard	2
Rollhockey	1
Rudern	1
Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeit ausprägen	(22)
erlebnispädagogische Teamaufgaben	11
Vertrauensspiele und Mutproben	12
Erlebnisparcours	4
Slackline	3
Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	(2)
Leichtathletik (Hochsprung)	1
„Höher, schneller, weiter – Vorbereitung auf einen leichtathletischen Wettkampf“	1
Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste	(2)
Cheerleading	1
Rock´n Roll	1
Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport	(12)
Ringern und Kämpfen (allgemein)	11
Judo	2

Die von den Lehrkräften angegebenen Inhalte entsprechen im Wesentlichen denen in den Rahmenvorgaben und Lehrplänen genannten Inhalten. Der Bereich Turnen wird von allen Lehrkräften erwähnt. Dabei entfallen die meisten Nennungen auf das normgebundene Turnen (N=33). Ebenfalls werden Klettern (N=21), Le Parcours und Free Running (N=22), Akrobatik (N=16) und Trampolinspringen (N=13) von den Interviewpartnern als Inhalte im Zusammenhang mit der Wagnisperspektive angeführt. Da es sich beim Turnen um eines der Bewegungsfelder handelt, die auch in den Rahmenvorgaben mit der Wagniserziehung genannt werden, ist dieses Ergebnis nicht überraschend.

Die Hälfte der Lehrkräfte verweist auf den Bereich Schwimmen (N=20), dabei entfallen die meisten Angaben auf das Wasserspringen (N=11). Normgebundenes Schwimmen und Tauchen werden nur von einzelnen Lehrkräften unter der Wagnisperspektive thematisiert. Auch dieses Ergebnis überrascht auf Grundlage der Anspruchsebene nicht weiter, wobei sich die Frage stellt, warum nur die Hälfte der Lehrkräfte angibt „Etwas wagen und verantworten“ im Bereich Schwimmen zu arrangieren.

Eine mögliche Antwort auf diese Frage liefert der Gymnasiallehrer HDM (29 Jahre):

„Da ist natürlich auch immer so das Abwägen, ob man sagt, sollen die jetzt hier so Mätzchen machen in Anführungsstrichen oder sollen die, weil die nicht so viele Stunden haben, da lieber richtig schwimmen lernen? Und da würde ich immer auch ganz klar den Fokus auf richtig kraulen lernen legen.“ (HDM)

In der wenigen Wasserzeit, die er mit seinen Klassen hat, legt er den Schwerpunkt darauf, dass seine Schülerinnen und Schüler die Schwimmtechniken erlernen.

Auch der Gesamtschullehrer HND (37 Jahre) führt das Argument der Zeitknappheit gerade im Bereich Schwimmen an: „Wir haben [...] die Schwierigkeit, dass wir da nur einen 1-m und einen 3-m-Turm haben und der geregelte Badebetrieb läuft und von daher muss man dann immer gucken, wann geht das.“ (HND).

Im Gegensatz zu HDM betont er allerdings, dass er gerne mehr Zeit auf die Wagniserziehung im Schwimmbad verwenden würde, organisatorische Gründe ihn aber davon abhalten. Diese beiden Lehrkräfte liefern exemplarisch zwei Argumente, weshalb die Wagniserziehung nur von der Hälfte der Lehrkräfte im Bereich Schwimmen zum Thema gemacht wird.

Im Bereich Gleiten, Fahren, Rollen wird die Wagnisperspektive lediglich von 12 Lehrkräften im Rahmen des Sportunterrichts behandelt. Mit Blick auf den außerunterrichtlichen Schulsport wird dieser Bereich von deutlich mehr Lehrkräften thematisiert (vgl. Kap. 5.1.2.2.2). Klassenfahrten, Exkursionen und ganztägige Ausflüge scheinen sich hierfür deutlich besser zu eignen als eine zeitlich begrenzte Sportstunde im Rahmen des Schulalltags. Dabei findet sich eine Häufung im Bereich von wintersportlichen Klassenfahrten (Ski- und Snowboard, N=28) und für den Sommer (Kajak, Kanu und Segeln, N=16):

„Wir haben eine Skifahrt in der Jahrgangsstufe 9, die grundsätzlich für die ganze Jahrgangsstufe angeboten wird und da ist also die pädagogische Perspektive C nicht wegzudenken, sie ist da auch verankert, [...] da werden eben auch Unterthemen dieser pädagogischen Perspektive speziell Umgang mit Angst [...] thematisiert.“ (FSR)

Diese Gymnasiallehrerin (46 Jahre) gibt ebenfalls an, dass die Wagnisperspektive im schulinternen Lehrplan nur in dieser Skifahrt fest verankert ist. Weiterhin führen mehrere Lehrkräfte Materialprobleme im Bereich Gleiten, Fahren, Rollen an. Es fehlt sowohl an Sportgeräten wie Inlinern oder Fahrrädern als auch im Bereich der Sicherheitsausrüstung an Helmen und Schonern:

„Es ist ja kein Problem, das irgendwie über Inlineskating oder Radfahren zu gewährleisten, das Problem ist bloß, dass natürlich dann im Sportunterricht eine Sicherheitsausrüstung gewährleistet sein muss und da sehe ich ein großes Problem.“ (HIA)

Das vierte in den Rahmenvorgaben angesprochene Bewegungsfeld „Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport“, wird ebenfalls nur von 12 Lehrkräften im Zusammenhang mit der Wagnisperspektive behandelt. Ob dies daran liegt, dass Ringern und Kämpfen in NRW erst seit den 1999-/2001-er Lehrplänen in die obligatorischen Inhaltsbereiche aufgenommen wurde und damit nicht zu den traditionellen Individualsportarten (Turnen, Schwimmen, Leichtathletik, Gymnastik/Tanz) zählt, lässt sich aufgrund der Interviewaussagen nicht belegen (vgl. Geßmann, 2008, S. 443 ff.). Das folgende Zitat der Gesamtschullehrerin FRB (42 Jahre) weist auf zwei mögliche Gründe hin:

„Ja, den Sportbereich Ringern und Kämpfen, da fühle ich mich nicht kompetent genug und hab mich zwar fortgebildet, aber da bin ich trotzdem nicht kompetent genug und hab das Gefühl, das würde bei unserer Schülerschaft auch nicht wirklich einen Vorteil bringen, dieses Ringern und Kämpfen durchzuführen.“ (FRB)

Zum einen wird hier also eine fehlende Ausbildung und Kompetenz seitens der Lehrkraft genannt, auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass für die Schülerinnen und Schüler der Schule – eine eher schwierige Schülerschaft – kein Mehrwert aus der Thematisierung von Zweikampfsportarten entsteht.

Neben denen in den Rahmenvorgaben und im Lehrplan angesprochenen Inhaltsbereichen werden vereinzelt die Bereiche Tanzen (N=2) und Leichtathletik (N=2) genannt. Die im Bereich Tanzen genannten Inhalte (Rock´n Roll und Cheerleading) haben eine hohe Affinität zu dem sonst im Bereich Turnen genannten Inhalt Akrobatik. Im Bereich Leichtathletik wird von einem Lehrer Hochsprung unter der Wagnisperspektive unterrichtet; er sieht besonders in der Einführungsstunde in das Thema Potential, um sportliche Wagnisse zu thematisieren und zu reflektieren: „Gerade bei dieser Einfüh-

rungsstunde des Hochsprungs ist es für viele alleine schon eine Sache, etwas zu wagen, mal erst abzurücken, eine gewisse Flugphase zu haben und dann zu landen.“ (HER).

Weiterhin wird von 22 Lehrkräften der Bereich „Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeit ausprägen“ mit der Wagniserziehung verbunden. Dieses Feld wird zwar in den Rahmenvorhaben und Lehrplänen nicht explizit mit der Wagnisperspektive verknüpft, dieser Anschluss liegt allerdings auf der Hand. In den Rahmenvorgaben heißt es zur Wagnisperspektive:

„Besonders dann, wenn der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum aufgegeben wird, wenn sich erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit stellen, liegt es nahe, die Situation als Wagnis zu empfinden.“ (MSW NRW, 2001b, S. 28).

Es werden Vertrauensspiele und Mutproben (N=12), erlebnispädagogische Teamaufgaben (N=11), Erlebnisparcours (N=4) und Slackline⁷³ (N=3) als mögliche Inhalte genannt. Der Bereich Erlebnispädagogik ist im Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports mit 15 Nennungen ebenfalls stark vertreten. Hier werden vor allen Dingen erlebnispädagogische Aktivitäten auf Klassenfahrten – auch von externen, kommerziellen Anbietern – genannt (vgl. Kap. 5.1.2.2.2). In diesem Bereich fällt auf, dass der Schwerpunkt auf der Überwindung von Ängsten und Grenzen sowie der Kooperation als Klassengemeinschaft liegt. Das eigene sportliche Können wird zur Nebensache.

Nach der Auszählung der genannten Inhalte wird im nächsten Schritt ein Blick auf die umgesetzten Unterrichtsvorhaben beziehungsweise Unterrichtsreihen geworfen und dargestellt, wie oft und wie lange die Inhalte im Unterricht behandelt werden.

Auf der Anspruchsebene werden lediglich im Lehrplan für die Gesamtschule (2001) für die einzelnen Inhaltsbereiche des Schulsports Unterrichtsvorhaben empfohlen (vgl. MSW NRW, 2001a, S. 59 ff.). Dabei sind die im Lehrplan „ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben [...] exemplarisch und als Anregungen, Hilfe und Orientierung zu verstehen“ (vgl. ebd., S. 59). Sie werden folgendermaßen definiert:

„Unterrichtsvorhaben gliedern den unterrichtlichen Prozess. Sie umfassen mehrere Unterrichtsstunden, in denen ein Thema unter Akzentuierung einer Perspektive oder mehrerer Perspektiven über entsprechende Aufgaben und Inhalte entfaltet wird. In der Regel ist von einer Bandbreite zwischen ca. 5 Stunden für kürzere und ca. 10 Stunden für längere Unterrichtsvorhaben auszugehen“ (vgl. ebd., S. 59).

Im Lehrplan für das Gymnasium (2011) finden sich keine Unterrichtsvorhaben mehr, allerdings gab es in dem zuvor gültigen Lehrplan für das Gymnasium (2001) ebenfalls Empfehlungen für Unterrichtsvorhaben, die in weiten Teilen mit denen der im Gesamtschullehrplan vorgeschlagenen Unterrichtsvorhaben identisch sind. Da die Befragung der Lehrkräfte im Schuljahr 2012/2013 stattfand, ist davon auszugehen, dass diese Unterrichtsvorhaben auch den Gymnasiallehrkräften noch präsent waren.

Betrachtet man die einzelnen Unterrichtsvorhaben für die Inhaltsbereiche des Schulsports, empfiehlt der Lehrplan für die Gesamtschule (2001) die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten – Turnen“:

„Turnerische Bewegungsarrangements beinhalten fast immer auch den Reiz des Ungewissen, des Wagnisses. Hier kann der individuell angemessene Umgang mit der Angst, der richtige Umgang mit risikoreichen Situationen und die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere erlernt werden“ (vgl. ebd. S. 81).

⁷³ Der Bereich Slackline wurde hier dem Inhaltsbereich „Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeit ausprägen“ zugeordnet. Hierbei handelt es sich um eine normative Setzung, die den Aussagen der Lehrkräfte folgt; Slackline ließe sich auch dem Bereich Turnen zuordnen.

Für die Jahrgangsstufe 5/6 wird das Unterrichtsvorhaben „Die Schwerkraft spüren und überwinden“ (ebd., S. 112) und für die Klassen 9/10 die Unterrichtsvorhaben „Klettern in und außerhalb der Schule“ sowie „Partner und Gruppenakrobatik“ (ebd., S. 115) vorgeschlagen.

Für den Bereich „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ werden ebenfalls zwei Unterrichtsvorhaben unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ angeregt. Im Doppeljahrgang 5/6 soll vielseitiges Wasserspringen erprobt werden. Dabei können durch verschiedene Sprünge und Partnersprünge Wagnisse eingegangen und Mut erprobt werden (vgl. ebd. S. 79 und S. 111). Für den Doppeljahrgang 9/10 empfiehlt der Lehrplan, Wagnis und Verantwortung beim Rettungsschwimmen zum Thema zu machen (vgl. ebd. S. 115).

Die Bewegungssituationen aus dem Bereich Gleiten, Rollen und Fahren stehen „in besonders enger Beziehung zu der Perspektive Etwas wagen und verantworten“ (ebd., S. 69). Es werden zwei Unterrichtsvorhaben – „Wir erfahren unsere Welt durch Bewegung“ und „Wagnissituationen mit und auf verschiedenen Sport- und Spielgeräten“ (ebd.) – mit Bezug zur Wagnisperspektive angeregt.

Neben der Perspektive „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ sei „Etwas wagen und verantworten“ von zentraler Bedeutung im Inhaltsbereich „Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport“:

„Sich der Herausforderung eines Zweikampfes als einer besonderen Form des „verantworteten Wagnisses“ zu stellen und Sieg oder Niederlage körperlich und unmittelbar zu erleben, sind unverwechselbare Erfahrungen, die zur Stärkung des Verantwortungsbewusstseins und des Selbstwertgefühls beitragen. Oberstes Prinzip ist das verantwortungsbewusste Handeln gegenüber Gegnern, die als Partner begriffen werden sollen“ (ebd. S. 100).

Hier werden die Unterrichtsvorhaben „Sich fallen lassen und gehalten werden“ (Doppeljahrgang 5/6) (ebd., S. 112) und „Würfe wagen und verantworten“ für die Jahrgänge 7/8 vorgeschlagen (ebd., S. 114).

Der Aufbau des G8-Lehrplans für das Gymnasium (2011) weicht durch seine Kompetenzorientierung von der Struktur des Gesamtschullehrplans ab. Die Kompetenzbereiche sind, wie im Gesamtschullehrplan die Unterrichtsvorhaben, den jeweiligen „Bewegungsfeldern und Sportbereichen“ zugeordnet. Auch hier werden die Bewegungsfelder „Bewegen im Wasser – Schwimmen“, „Bewegen an Geräten – Turnen“, „Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport“ und „Ringen und Kämpfen“ mit der Wagniserziehung in Verbindung gebracht (MSW NRW, 2011, S. 24 ff.).

Analog zum Inhaltsbereich des Gesamtschullehrplans wird mit dem Bewegungsfeld „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ Wasserspringen und Rettungsschwimmen assoziiert. In der Jahrgangsstufe 5/6 erlangen die Schülerinnen und Schüler die Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz „Springen und Tauchen in unterschiedlichen Situationen (u.a. Sportschwimmen, Rettungsschwimmen) funktionsgerecht durchführen und dabei Baderegeln und grundlegende Sicherheitsmaßnahmen situationsgerecht umsetzen“, im Bereich der Methodenkompetenz lernen sie „Strategien zur Steuerung von Emotionen beim Schwimmen, Springen und Tauchen (z.B. zur Bewältigung von Angstsituationen) anwenden“ und im Bereich der Urteilskompetenz können sie „Verhaltensweisen am und im Wasser unter sicherheits- und gesundheitsbezogenen Aspekten beurteilen“ (ebd., S. 24). Zusätzlich entwickeln die Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 7-9 die Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz: „Maßnahmen zur Selbstrettung und einfache Formen der Fremdrettung benennen, erläutern und anwenden“ (ebd., S. 31).

Im Bereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ wird für die Jahrgangsstufe 5/6 als Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler „in turnerischen Wagnissituationen für sich und andere umsichtig und verantwortungsbewusst handeln sowie Kriterien für sicherheits- und gesundheitsförderliches Verhalten benennen und anwenden“ können (ebd., S. 25). Auf Ebene der Methodenkompetenz werden der Auf- und Abbau von Geräten und sicheres Verhalten während der Unterrichts sowie die Fähigkeit zur Hilfestellung erwartet (ebd., S. 25). Für die Jahrgangsstufe 7-9 gilt:

„Die Schülerinnen und Schüler können [...] an ihre individuellen Leistungsvoraussetzungen angepasste Wagnis- und Leistungssituationen bewältigen sowie grundlegende Sicherheits- und Hilfestellungen situationsbezogen wahrnehmen und sachgerecht ausführen, [...] zwischen Sicherheitsstellung und Hilfeleistung unterscheiden, diese situationsgerecht anwenden und deren Funktionen erläutern“ (ebd. S. 32).

Des Weiteren können sie „Zusammenhänge zwischen Wagnissituationen und individueller technisch-koordinativer Leistungsfähigkeit beurteilen“ (ebd., S. 33).

Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der Jahrgangsstufe 5/6 beim „Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport“ „situations- und sicherheitsbewusst beschleunigen und bremsen“ und bei Bewegungsabläufen „eigene Fähigkeiten und Grenzen berücksichtigen“ sowie Sicherheitsvereinbarungen einhalten und Gefahrenmomente beurteilen können (ebd., S. 27 f.). In der Jahrgangsstufe 7-9 erweitern sie diese Kompetenz um „technisch-koordinative Fertigkeiten beim Gleiten oder Fahren oder Rollen sicherheits- und geländeangepasst ausführen, Sicherheitsaspekte beschreiben und Möglichkeiten der Bewegungshilfe und Bewegungssicherung erläutern“ (ebd., S. 35). Außerdem besitzen sie die Urteilskompetenz, um

„die situativen Anforderungen (z.B. durch Sportgerät, Raum, Gelände, Witterung) an das eigene Leistungsvermögen und das emotionale Empfinden beurteilen, [...] Sinnzusammenhänge beim Gleiten oder Fahren oder Rollen in (z.B. als Freizeit- und Naturerlebnis, als Gruppenerlebnis, als Bewegungsgestaltung sowie unter Leistungs- bzw. Wagnisaspekten) unterscheiden und beurteilen“ (ebd., S. 35).

Für das Feld „Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport“ werden lediglich für die Jahrgangsstufe 7-9 Kompetenzen formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler können [...] mit Risiko und Wagnis beim Kämpfen situationsangepasst umgehen sowie regelgerecht und fair miteinander kämpfen [...] die eigene und die Leistungsfähigkeit anderer in Zweikampfsituationen beurteilen“ (ebd., S. 36).

Weder die Rahmenvorgaben noch die beiden Lehrpläne (MSW NRW, 2001a; MSW NRW, 2001b; MSW NRW, 2011) weisen darauf hin, ob und wie oft „Etwas wagen und verantworten“ als leitende pädagogische Perspektive aufgegriffen werden sollte. Die Rahmenvorgaben legen lediglich fest, dass die Perspektiven gleichberechtigt zu behandeln sind (vgl. MSW NRW, 2001b, S. 26 f.).

Auf der Transferebene geben 16 Lehrer(innen) an, ein komplettes Unterrichtsvorhaben leitend⁷⁴ unter die Wagnisperspektive zu stellen; dabei ist „Etwas wagen und verantworten“ nicht die einzige Perspektive der Unterrichtsreihe – es werden verschiedene Perspektiven integriert. Die Unterrichts-

⁷⁴ Balz und Neumann (2013) unterscheiden bei der Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts in Akzentuieren, d.h. dass ein Unterrichtsgegenstand unter genau einer Perspektive thematisiert wird, Kontrastieren, d.h. dass ein Unterrichtsgegenstand unter zwei oder drei divergierenden Perspektiven wie z.B. Wagnis und Ausdruck, unterrichtet wird und Integrieren, wenn zwei oder mehrere ergänzende Perspektiven berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 167 f.).

vorhaben umfassten die Themen Akrobatik, Judo, Klettern, Le Parcours, Minitrampolin/Trampolin, Ringen und Kämpfen, Wasserspringen sowie zwei Unterrichtsvorhaben zu „Etwas wagen und verantworten“, zum Thema Wagnisse und Mutproben, bei denen kein Inhalt vorgegeben wurde. Die anderen 24 Lehrerinnen und Lehrer gaben an, „Etwas wagen und verantworten“ begleitend oder ergänzend zu thematisieren. Niemand gab an, die Perspektive mit anderen Perspektiven zu kontrastieren oder einen Perspektivwechsel im Unterricht anzubahnen.

„Etwas wagen und verantworten“ wird ausschließlich in Kombination mit anderen Perspektiven unterrichtet, etwa im Zusammenhang mit der pädagogischen Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)“ (8 Nennungen) beim Turnen, bei Le Parcours, beim Wasserspringen, Inlineskaten und beim Minitrampolin-Springen. Am häufigsten wird „Etwas wagen und verantworten“ mit der Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)“ (12 Nennungen) verknüpft und zwar bei den Unterrichtsinhalten Turnen, Judo, Akrobatik, Rock´n Roll, Cheerleading, Minitrampolin/Trampolin und Tauchen. Zusammen mit „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D)“ (4 Nennungen) taucht „Etwas wagen und verantworten“ bei der Leichtathletik, beim Turnen, Schwimmen und in der Akrobatik auf. In Kombination mit „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)“ wird es sieben Mal genannt, beim Turnen und Klettern, in Zusammenhang mit erlebnispädagogischen Angeboten, beim Rollhockey, bei der Akrobatik sowie beim Ringen und Kämpfen. Selbst eine Verknüpfung mit der Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)“ wird im Zusammenhang mit Inliner fahren einmal genannt.

Im Sinne eines erziehenden Schulsports finden also Verknüpfungen der Wagnisperspektive mit allen anderen pädagogischen Perspektiven statt. Schwerpunktmäßig werden hier die Perspektiven „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern“ und „Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten“ gewählt. Auch hier scheint unter anderem – wie schon bei den Zielen der Wagniserziehung – der Aspekt der Leistungsbewertung⁷⁵ bedeutsam zu sein:

„So gesehen ist diese Perspektive ja auch ziemlich schwierig zu bewerten, deswegen ist so ein kriteriengeleiteter Gruppenlauf natürlich schon etwas Handfesteres, ich kann ja nicht bewerten, wie viel der eine oder der andere sich jetzt traut oder wie mutig der ist, das ist halt schwierig“ (HRT).

Weitergehend wurden die Lehrkräfte in den Interviews gefragt, wie oft und in welchem Umfang die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in ihrem Unterricht vorkommt. Die Angaben zum Umfang reichen von „puzzleartig als Element einer Stunde oder mal eine Einzelstunde“ (HER) bis hin zu 15 Unterrichtsstunden. Im Schnitt werden von den Lehrkräften vier bis fünf Doppelstunden für ein Unterrichtsvorhaben unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ veranschlagt. Die Angaben zur Häufigkeit, wie oft „Etwas wagen und verantworten“ in der Sekundarstufe I Thema ist, variieren ebenfalls. Die meisten Befragten geben an, dass es in ihrem Unterricht einmal pro Halbjahr, einmal pro Jahrgang oder einmal pro Doppeljahrgang (5/6, 7/8, 9/10) vorkommt.

Ein Lehrer weist explizit darauf hin, dass die Perspektive lediglich einmal im außerunterrichtlichen Schulsport vorkommt: „In der Sek I eine Woche bei der Skifahrt. Sonst nicht als leitende Perspektive“ (HKH). Bei einigen Lehrerinnen und Lehrern kommt die Wagnisperspektive kaum vor, wie dieses Zitat zeigt: „Ich würde sagen, bei mir im Unterricht kommt es eher selten vor. Da sind andere Perspektiven, stehen da im Vordergrund, so dass sie eigentlich zu wenig vorkommt“ (HGH), dafür geben andere an, dass es fast immer Thema des Unterrichts ist, wenn auch nicht als leitende Perspektive:

⁷⁵ Auf den Aspekt der Leistungsbewertung wird im folgenden Kapitel (5.1.2.3) vertiefend eingegangen.

„Kommt in fast jeder Reihe vor, nur nicht als leitende Perspektive“ (FRB). Ein Lehrer gibt an, dass „Etwas wagen und verantworten“ sehr häufig auch als leitende Perspektive in seinem Unterricht vorkommt: „Einmal im Halbjahr mindestens, weil das der [schulinterne] Lehrplan so vorschreibt, weil dann Ringen und Zweikämpfen oder Turnen beziehungsweise Parcours dran ist“ (HGG).

Wie oft die Wagnisperspektive in der Sekundarstufe I thematisiert wird, in welchem Umfang und in welcher Intensität, variiert sehr stark innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte. Bei einer Lehrkraft kommt sie im Rahmen des regulären Sportunterrichts gar nicht vor, eine Lehrkraft behandelt sie einmal pro Halbjahr als leitende pädagogische Perspektive, die restlichen 38 Lehrkräfte liegen irgendwo dazwischen. Die Angaben, wie häufig die Wagnisperspektive thematisiert wird, sagen jedoch nichts über die Qualität der Umsetzung aus (vgl. zur Durchführung der Perspektive Kap. 5.1.2.3).

27 Lehrer(innen) äußern sich dazu, ob „Etwas wagen und verantworten“ im Sinne eines Spiralcurriculums zum Thema gemacht wird. Davon geben 18 Lehrer(innen) an, dass die Inhalte aufeinander aufbauen, z.B. in den Klassen 5/6 Turnen, später Le Parcours, Akrobatik o.ä. oder Ringen und Kämpfen in der 5 und 6 eher spielerisch, später sportartenbezogen Werfen und Fallen. In 17 Fällen geht es um einen fertigkeitenbezogenen Aufbau. Nur eine Gesamtschullehrerin (46 Jahre) gibt an, sportartenunabhängig Strategien zur Wagnisbewältigung bei verschiedenen Inhalten (Klettern, Salto vorwärts mit dem Minitrampolin, Wasserspringen, Tauchen) wieder aufzugreifen:

„[...] wenn die Schülerinnen und Schüler dann fähig sind, diese Aspekte, die sie jetzt gelernt haben, okay, welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit wir ein Wagnis eingehen und welche Strategien gibt es überhaupt oder welche Strategien wende ich an, um so ein Wagnis zu bewältigen, und wenn sie das eben transferieren können aufs Wasserspringen.“ (FRK).

Bei den anderen Befragten geht es darum, dass die Sportarten aufeinander aufbauen, wie es auch das folgende Zitat beschreibt:

„Ringen und Kämpfen ist im Lehrplan in jedem Jahr ja auch vorgesehen in 5, 6 wie gesagt die Raufgeschichten, dieses gegeneinander so ein bisschen kebbeln nenn ich das mal, ich fang dann in 7, 8 immer an, dass ich so kleine Judoeinheiten da schon mit reinbringe, aber eher so auf diesem Niveau, jemanden am Boden festhalten oder dieses spielerische, Schildkröten und die muss man umdrehen, halt so sich befreien, was dazu gehört und in 9, 10 dann eigentlich nochmal eine vertiefte Judoeinheit, dann auch wirklich schon so Würfe mit reinkommen und wo man wirklich dann auch speziell die Sprache mit einführt, dieses Kesa-Gatame, wie heißen diese ganzen Griffe [...]“ (FKS).

Weitere neun Lehrkräfte geben an, dass die Inhalte im Bereich Wagniserziehung nicht aufeinander aufbauen: „Kontinuität, aufeinander aufbauend, muss ich gleich dabei sagen, habe ich nicht so in dieser Perspektive“ (HER).

Es wird also lediglich von einer Lehrerin eine sportartenübergreifende Verknüpfung der Wagniserziehung angestrebt.

5.1.2.2.2 Inhalte im außerunterrichtlichen Sport

Obwohl sich das Interview zentral mit der Umsetzung von Wagniserziehung im Sportunterricht der Sekundarstufe I beschäftigt hat, wurden die Lehrkräfte auch nach der Umsetzung der Perspektive im außerunterrichtlichen Sport gefragt. Die Wagnisperspektive ist eng mit dem außerunterrichtlichen Schulsport verbunden, so empfiehlt z.B. der Lehrplan für die Gesamtschule besonders Angebote zum Gleiten, Fahren, Rollen im Rahmen von Schulfahrten zu vertiefen (vgl. MSW NRW 2001a, S.97). Die

Mehrzahl (N=38) der Interviewten berichtete von einer Umsetzung der Wagnisperspektive auch im außerunterrichtlichen Sport. Diese Angebote verteilen sich auf AGs, Klassenfahrten, Projekttag und Wandertage und fließen bei keinem der Interviewpartner mit in die Sportnote ein. Lediglich eine Lehrerin gibt an, eine Skifahrt mit ihrem Sport-LK mit in die Note einbezogen zu haben: „Bei dem LK hab ich es gemacht, auf jeden Fall, also die haben ja auch eine Skifahrt dabei und da hab ich auch Noten gegeben. Aber es ist ja nicht Mittelstufe“ (FRN).

Der außerunterrichtliche Schulsport in der Sekundarstufe I bleibt also von der Leistungsbewertung ausgeschlossen. Zusammenfassend zeigt Tabelle 14 die genannten Inhalte des außerunterrichtlichen Schulsports, geordnet nach Inhaltsbereichen.

Tab. 14: Inhalte im außerunterrichtlichen Schulsport

Inhaltsbereiche/ Bewegungsfelder und Sportbereiche	Nennungen
Bewegen an Geräten – Turnen	
Hochseilgarten	13
Klettern	13
Le Parcours/Free Running	8
Akrobatik	6
Turnen	2
Slackline	1
Trampolin	1
Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport	
Ski-/Snowboard	28
Kanu/Kajak	10
Wasserski	5
Radfahren/Mountainbike	3
Rudern	3
Segeln/Windsurfen	3
Inliner/Roller/Skateboard	2
Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeit ausprägen	
erlebnispädagogische Angebote	15
Wandern	2
Voltigieren	1
Reiten	1
Bewegen im Wasser – Schwimmen	
Sporttauchen	1
Schwimmen	1
Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport	
Judo	1
Ringern und Kämpfen	1

Im AG-Bereich, der in der Regel ein komplettes Halb- oder Schuljahr andauert, werden hauptsächlich Inhalte aus dem Bereich Turnen – wie Klettern, Le Parcours/Free Running, Akrobatik und normiertes Turnen – angeboten.

Der Bereich „Gleiten, Fahren, Rollen“ wird meistens auf mehrtägigen Klassenfahrten abgedeckt, aber auch im Rahmen von Projekttagen angeboten:

„[Wir bieten] eine Projektwoche Rollen an, dort kommen die Kinder mit Dirt-Bikes hin, mit Inlinern, mit Rollern, Skateboards und da geht es nachher bis zum Überschlag aus der Halfpipe oben raus mit Drehung, [...] da ist die Perspektive auch ganz stark verankert“ (FKS).

Besonders häufig werden die Bereiche „Hochseilgarten“ (13 Nennungen) und weitere „erlebnispädagogische Angebote“ (15 Nennungen) als außerunterrichtliche Aktivitäten im Bereich der Wagniserziehung genannt. Ebenfalls geben 14 Lehrer(innen) an, das Thema „Etwas wagen und verantworten“ bei Projekttagen oder Klassenfahrten im Bereich von Angeboten zur Selbstverteidigung, Gewaltprävention oder Suchtprävention, meistens in Form von erlebnispädagogischen Angeboten, aufzugreifen. Bei den Angeboten mit eher erlebnispädagogischem Charakter werden etwa die Hälfte der Angebote selbst (im Kollegium) und die andere Hälfte von externen, zum Teil kommerziellen Anbietern durchgeführt. Viele dieser Angebote haben allerdings kaum noch einen Sportbezug:

„Ja, in der 6. Klasse ist das eigentlich beim Klassenfahrtprogramm mit integriert [...], dass die auf einer Klassenfahrt so ein, zwei erlebnispädagogische Tage da mit eingebunden haben, also Kooperationsspiele und dann [...] gehen wird in den Wald und bauen gemeinsam Hütten, wo man drinnen übernachten könnte, [...] Nachspaziergang und sowas, also [...] meistens haben wir dann einen externen Veranstalter, der das dann mit den Kindern macht oder das organisiert, so wie Niedrigseilkonstruktionen aufbauen und dann da rüber laufen.“ (FNC)

Hier zeigt sich, dass eine Konzentration auf den Sportunterricht für die weitere Analyse sinnvoll ist, da die Wagnisperspektive im außerunterrichtlichen Schulsport als recht diffus erweist.

5.1.2.2.3 Exkurs: Inhalte Oberstufe

Nach den Inhalten der Sekundarstufe II wurde im Interview nicht explizit gefragt. 14 Lehrer(innen) äußerten sich dennoch zu ihrer Umsetzung. Im Sinne eines Spiralcurriculums ist es interessant, ob die Lehrer(innen) die gleichen oder ähnlichen Inhalte für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II angeben. Von den 14 Lehrern geben 12 Inhalte für die Sekundarstufe II an, die den Inhalten der Sekundarstufe I entsprechen oder auf diesen aufbauen. Zum Beispiel wird von fünf Lehrkräften Turnen in der Sekundarstufe I und Le Parcours/Free Running in der Sekundarstufe II unter der Wagnisperspektive thematisiert. Auch eine Vertiefung beziehungsweise ein Wiederaufgreifen des normierten Turnens wird von vier Lehrkräften genannt. Des Weiteren werden Klettern (3 Nennungen), Akrobatik (2 Nennungen), erlebnispädagogische Angebote, Fechten, Rudern, Inlineskaten, Trampolin und Voltigieren (jeweils eine Nennung) als Inhalte angegeben. Bei zwei Lehrern unterscheiden sich die Inhalte der Sekundarstufe II gänzlich von denen der Sekundarstufe I. Bei zwei weiteren Lehrern gibt es sowohl aufbauende als auch neue Inhalte.

Im Sinne eines Spiralcurriculums werden also durchaus von den meisten der befragten Lehrkräfte Inhalte aus der Sekundarstufe I in der Sekundarstufe II vertiefend wieder aufgegriffen. Ob die Wagnisperspektive auch auf der Ebene der Ziele vertieft wieder aufgenommen wird, lässt sich aus den Interviewaussagen nicht rekonstruieren.

5.1.2.3 Unterrichtliche Inszenierungen

Die Aussagen zu Zielen (Kap. 5.1.2.1) und Inhalten (Kap. 5.1.2.2) der Wagniserziehung lassen noch keine differenzierten Rückschlüsse auf deren unterrichtliche Umsetzung zu. Diese wird im folgenden Kapitel näher betrachtet. Die Lehrkräfte wurden gebeten, möglichst konkrete, von ihnen durchgeführte Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsvorhaben detailliert zu beschreiben.

Zunächst werden – zur Definition der Anspruchsebene bezüglich der unterrichtlichen Inszenierung – Merkmale von sportlichen Wagnissituationen auf der Ebene der Rahmenvorgaben herausgearbeitet und diese den Aussagen aus den Interviews gegenübergestellt (Kap. 5.1.2.3.1). Weiterhin werden Reflexionsanlässe von Wagnissituationen im Unterricht noch einmal gesondert betrachtet (Kap. 5.1.2.3.2). Dies scheint sinnvoll, da die Reflexion des Erlebten ein entscheidender Teil der Wagniserziehung ist. Erst durch die Aufarbeitung der Erfahrungen und Emotionen wird das sportliche Wagnis zur Wagniserziehung (vgl. ausführlich Kap. 2.3.4). In einem weiteren Schritt wird die Leistungsbewertung unter der Wagnisperspektive – die für viele Lehrkräfte, bezogen auf die Wagniserziehung, eine besondere Herausforderung ist – in den Blick genommen (Kap. 5.1.2.3.3). In den Interviews sprachen immer wieder Lehrkräfte den Umgang mit Geschlechterunterschieden im Rahmen der Wagnisperspektive an, weshalb dieser Aspekt in einem Exkurs (Kap. 5.1.2.3.4) beleuchtet wird. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der unterrichtlichen Inszenierungen der Wagnisperspektive (Kap. 5.1.2.3.5).

5.1.2.3.1 Merkmale der Wagniserziehung

Aus den Rahmenvorgaben für den Schulsport lassen sich verschiedene Merkmale der Wagnisperspektive (vgl. MSW NRW, 2001b, S. 28 f.) auf der Anspruchsebene zusammenfassen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.4.2); diese dienen als Vergleichsfolie für die Analyse (vgl. Tab. 15). Die Aussagen der Lehrkräfte zur Inszenierung der Wagnisperspektive im Unterricht der Sekundarstufe I wurden anhand dieser Merkmale codiert und nach Mayring (2010) strukturiert zusammengefasst (vgl. Kap. 4.2.3). Insgesamt wurden 405 Textstellen aus allen 40 Interviews codiert. Aufgrund der analytischen Kategorienbildung war eine mehrfache Codierung möglich, einzelne Aussagen der Lehrkräfte wurden gelegentlich mehreren Kategorien gleichzeitig zugeordnet. Zum Beispiel umfasst das unten aufgeführte Zitat diese drei Merkmale: „Situation der Bewährung“, „Wagnis abhängig von individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen“ und „der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum wird aufgegeben, erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit“.

„Das ist schon ein Abschnitt, [...] dieses Sprungerlebnis – das ist für die ja schon eine Überwindung – und dass sie sich schrittweise von, also schon der Kopfsprung alleine ist ja ein Schritt der Überwindung, also mit dem Kopf zuerst ins Wasser zu gehen ist für viele einfach anfangs schwer und wenn man das schrittweise dann erhöht“ (FRF).

Im Folgenden werden die Merkmale von sportlichen Wagnissituationen einzeln aufgezeigt, um zum einen das genaue Vorgehen bei der Codierung zu erläutern und zum anderen die konkrete unterrichtliche Umsetzung zu analysieren. Im Anschluss werden die Ergebnisse kritisch diskutiert.

Merkmale von sportlichen Wagnissituationen (Anspruch)
mit den eigenen Fähigkeiten bestehen
Situation der Bewährung
Proben für die Selbsteinschätzung
Anreize, das eigene Können weiterzuentwickeln
Wagnis abhängig von individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen
Erfahrungen im Umgang mit Emotionen insbesondere Angst
der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum wird aufgegeben, erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit
Reiz des Ungewissen
auf andere verlassen, kooperieren und anderen vertrauen

28 Lehrkräfte machen Aussagen bezüglich der unterrichtlichen Inszenierung, die sich dem Merkmal „mit den eigenen Fähigkeiten bestehen“ zuordnen lassen. Es geht hierbei darum, für die Schülerinnen und Schüler Situationen im Unterricht zu schaffen, die mit den eigenen körperlichen und sportmotorischen Fähigkeiten erfolgreich bestanden werden; das heißt, die Situationen werden bewusst so ausgewählt, dass sie zu Erfolgserlebnissen führen. Die unterrichtliche Inszenierung erfolgt in den meisten Fällen über einen strukturierten methodischen Vermittlungsaufbau vom Leichten zum Schweren beziehungsweise vom Bekannten zum Unbekannten. Gerade im Bereich des normierten Turnens oder zum Einstieg in weitere Bereiche des Turnens werden hier häufig klassische methodische Übungsreihen angewendet.⁷⁶

„Es gab vier oder fünf methodische Vorgehensweisen, wie man nachher die hohe Wende am Stufenbarren turnen kann [...]. Die unterste Variante war an der Reckstange und am Boden, dann ist man relativ nah dran, mit Matten gesichert, [...] dann ein Kasten vor einer Reckstange und den Kasten [...] immer höher bauend und letztendlich am Stufenbarren selber, sodass die sich selber aussuchen konnten, welche methodische Hilfe sie gerade brauchen, um das Ding halt nachher komplett turnen zu können [...]“ (HGG).

Dieser Lehrer nutzt also eine Übungsreihe, um die hohe Wende am Stufenbarren als Zielübung zu vermitteln. Dabei wählt er eine Abfolge, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, zunächst durch einfache Vorübungen Bewegungssicherheit zu erlangen und sich dann langsam an die Zielübung heranzutasten.

Aber auch über das Turnen hinaus wird das Herantasten an Bewegungssituationen über mehrere kleinere Aufgabenstellungen angebahnt, so wie es diese Lehrerin vom Eislaufen berichtet:

„Die lernen erst mal Gleichgewichtsübungen, von einem Bein aufs andere, das ist so in spielerischer Form, [...] da merken die, [...] dass sie die Beine mal hochnehmen können und doch Gleichgewicht halten können. Und das Ganze dann vor vorwärts, rückwärts, seitwärts, übersetzen und als Partnerübung“ (FRU).

Auch hier zeigt sich, dass die schrittweise Schulung der Gleichgewichtsfähigkeit genutzt wird, um die spezifischen Fertigkeiten im Eislaufen zu verbessern. Die Lehrkraft geht davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler durch diesen Ablauf die Situation bestehen. Das Wagnis besteht in diesem Fall – wie auch bei dem Beispiel der hohen Wende – darin, neue Bewegungsmöglichkeiten auszuprobieren.

⁷⁶ Der Bereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ nimmt in der Wagniserziehung einen hohen Stellenwert ein. Alle befragten Lehrkräfte geben an, die Wagnisperspektive mindestens einmal mit diesem Bereich zu verbinden. 33 Lehrkräfte geben an, „Etwas wagen und verantworten“ auch beim normierten Gerätturnen zu thematisieren (vgl. Kap. 5.1.2.2.1).

Insbesondere im Turnen werden Erfolgserlebnisse auch durch Hilfestellung angebahnt:

„Als Ausgangspunkt [werden] die Sprünge erst mal geübt. Ich bin dann erst mal recht spielerisch ran gegangen, hab ein paar Aufwärmspiele auch auf dem Trampolin und so weiter gemacht, dann vor allen Dingen auch nochmal partnerweise darauf springen lassen, bin dann zum Teil auch noch mal in Saltobewegungen mit denen rein gegangen, dass die eben mal Hilfestellung auf dem Tuch selber gemacht haben und mit so einem Sprunggürtel; den haben wir da“ (HRO).

Die beiden vorangegangenen Zitate zeigen ebenfalls, dass die Schlagworte „Übung“ und „Training“ vermehrt angesprochen werden. Übung und Training scheint demnach in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zuzukommen, was auch die folgende Interviewaussage in besonderer Weise verdeutlicht: „Alle wollen sofort einen Salto machen und das ist ja eine Herausforderung, [...] natürlich muss man dann bestimmte Sachen vorab üben, um da diese Spannung, die sie dazu brauchen, auch zu trainieren“ (FRN).

Neben dem Erleben der eigenen sportmotorischen Fähigkeiten steht hier ganz klar die Vermittlung sportlichen Könnens im Fokus. Wie in Kapitel 5.1.2.1 bereits gezeigt, ist die Verbesserung sportlichen Könnens auch das von den befragten Sportlehrkräften meistgenannte Ziel der Wagnisperspektive. Das Merkmal „mit den eigenen Fähigkeiten bestehen“ kann als Grundvoraussetzung interpretiert werden, um sportliche Wagnisse einzugehen, denn der Ausgang eines Wagnisses ist eng mit dem Können des Individuums verbunden (vgl. auch Kap. 2.3). Alleinstehend kann dieses Merkmal aber auch den Perspektiven „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ oder „Kooperieren, wett-kämpfen und sich verständigen“ zugeordnet werden; damit kann dies für sich gesehen noch kein Wesensmerkmal der Wagniserziehung sein.

Das zweite Merkmal „Situation der Bewährung“ bezieht sich auf Unterrichtssituationen, die in Abhängigkeit von den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden können. Im Gegensatz zum vorhergehenden Merkmal wird hier die Möglichkeit eines pädagogisch kalkulierten Misslingens eingeschlossen (vgl. auch Kap. 2.5.2). Von der Inszenierung solcher Situationen berichten 31 der befragten Lehrkräfte⁷⁷, allerdings geben sie kaum Hinweise, wie sie solche Situationen konkret gestalten; es stellt sich also die Frage, ob dies vielleicht dem Zufall überlassen bleibt. Eine Situation der Bewährung, bei der sowohl Gelingen als auch Misslingen möglich ist, umfasst Unterrichtsmomente, bei denen die eigenen Grenzen erfahren werden und die Reflexion von erlebten Bewährungssituationen angebahnt wird. Dies geschieht z.B., indem Schülerinnen und Schüler durch Differenzierung und offene Aufgabenstellungen individuelle Bewährungssituationen und Grenzen erfahren:

„Ausgehend von diesen klassischen Einzelpyramiden oder Partnerarbeit, die wir da gemacht haben, Vertrauensübungen, haben wir [...] darüber hinaus [...] spannenden Sachen aus der Akrobatik, die auch noch ein bisschen kitzeliger sind [gemacht], haben dann überlegt, welche Aufgaben es da so gibt, und jeder hat dann versucht, Aufgaben an diesem Grenzbereich für sich auch noch mal auszuprobieren. Also, auf den Schultern stehen, das haben wir so mit Hilfe von Stationen gemacht [...], also man versucht möglichst differenzierte, individuelle Angebote zu machen. Es geht also nicht darum, dass die alle das gleiche machen, sondern schon die Aufgabenstellungen so sind, dass da Differenzen auch stattfinden, obwohl die alle im gleichen Themenbereich dann arbeiten.“ (HNN)

⁷⁷ Die Merkmale „Situation der Bewährung“ und „mit den eigenen Fähigkeiten bestehen“ werden von insgesamt 37 Lehrkräften genannt.

Methodisch knüpft die Inszenierung solcher Bewährungssituationen in vielen Fällen an die Inszenierung des ersten Merkmals („mit den eigenen Fähigkeiten bestehen“) an. Ein Lehrer beschreibt, dass er in seinem methodischen Stundenaufbau zunächst geschlossene sportmotorische Fähigkeiten vermittelt, die Aufgabenstellung aber zum Ende hin öffnet:

„[Die] Grundsprünge, die es beim Le Parcours gibt, zu erlernen, das war jetzt so das erste Ziel anhand dieser Stationen. Sich so ein bisschen heranzutasten, in verschiedenen Schwierigkeitsgraden, die Grundsprünge kennenzulernen, Grundtechniken. Dann eben in einem weiteren Schritt auch selbstständig zu versuchen, den eigenen Fähigkeiten entsprechend [...] die Hindernisse zu überwinden.“ (HRT)

In beiden Zitaten zeigt sich auch, dass eine Differenzierung gemäß den eigenen Fähigkeiten insbesondere im Bereich der Wagnisperspektive notwendig ist. Es hängt von den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin ab, ob eine Situation als Routine oder als Wagnis erlebt wird (vgl. auch MSW NRW, 2001b, S. 29). Situationen der Bewährung schließen auch auf einer kognitiven Ebene die Reflexion von Bewährungssituationen, die Möglichkeit seine körperlichen Grenzen zu erreichen und gegebenenfalls eine Aufgabe nicht zu schaffen, mit ein. Auf der Ebene des Unterrichts werden solche Reflexionen im Rahmen von kleinen Unterrichtsgesprächen angebahnt. So gibt unter anderem ein Lehrer an, im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu Mutproben, die er gerade durchführt, kleinere Reflexionen einzuschließen:

„Die erste Stunde war sehr deduktiv angelegt, die zweite ist nochmal so angelegt, dass ich Sachen vorgebe, um die so ein bisschen ans Denken zu kriegen, dass ich Möglichkeiten aufzeige, und in der zweiten Stunde möchte ich mehr dazu übergehen, dass ich schon Schüler einbinde, dass ich frage, sind hier Variationsmöglichkeiten, wie habt ihr die Stationen erlebt? Was das gefährlich? War das nervenkitzelnd oder weniger? Woran hat das möglicherweise gelegen? [...] Das geschieht nur auf einer kleinen [reflexiven] Ebene.“ (HGM)

Hier wird die enge Verknüpfung des Merkmals „Situation der Bewährung“ mit den nachfolgend diskutierten Merkmalen „Proben für die Selbsteinschätzung“ und „Erfahrungen im Umgang mit Emotionen“ sichtbar. Das Alleinstellungsmerkmal der Bewährungssituationen ist aber, dass diese Situationen die Möglichkeit des Scheiterns einschließen.

Das dritte Merkmal „Proben für die Selbsteinschätzung“ ist sehr eng mit dem Merkmal „Situation der Bewährung“ verbunden. Auch hier geht es darum, Situationen zu schaffen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Grenzen erfahren. Im Vordergrund stehen hier jedoch Gelegenheiten der kognitiven Selbstreflexion, welche mit Hilfe von praktischem Handeln überprüft werden. Von den befragten Lehrkräften berichten 24 von der Inszenierung solcher Situationen. Die meisten von ihnen geben an, die Selbstreflexion mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen oder sogenannten Könnenslisten beziehungsweise KANN-Blättern anzubahnen.

„Also neben dem Erlernen von Parcours und entsprechender Bewältigung von Hindernissen ging es in dem Vorhaben darum, sich selber einschätzen zu können in Anbetracht solcher Wagnissituationen, ich hab da mit einem Bogen gearbeitet, wo man sich praktisch vor dieser Hindernisüberquerung einmal einschätzen sollte und nachher mit der Zielsetzung, dass man etwas über sich selbst in solchen Situationen erfährt“ (FSR).

Diese Lehrerin setzt den Selbsteinschätzungsbogen als Instrument der Selbstdiagnose ein, damit die Schülerinnen und Schüler mehr über sich selbst erfahren. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie dabei sowohl das motorische Können als auch die Reflexion von Ängsten einschließt.

Eine weitere genannte Möglichkeit ist es, einen Selbsteinschätzungsbogen über ein ganzes Unterrichtsvorhaben hinweg einzusetzen, um das eigene Können und die eigene motorische Weiterentwicklung immer wieder mit diesem Hilfsmittel einzuordnen. Neben der schriftlichen Form der Selbsteinschätzung kann die Selbstreflexion auch auf einer eher praktischen Ebene anregt werden:

„Was mir noch wichtig ist, sind auch so Grenzen kennenlernen und austesten, also was ich feststelle bei Parcours, dass sich mindestens 90% gnadenlos selbst überschätzen, [...] [aber] sobald man ein paar Tests macht, merken die, ich kann ja gar nicht vier Meter aus dem Stand springen, sondern es sind nur 40 Zentimeter oder so und, ja, das finde ich, kann man da sehr gut zur Geltung bringen“ (FLS)

Eine Lehrerin berichtet sogar davon, dass sie der eigentlichen Unterrichtsreihe einen Koordinations-test voranstellt (vgl. FEM). Auch hier zeigt sich demnach, wie schon auf der Zielebene, dass die Selbsteinschätzung in vielen Fällen auf die Einschätzung des sportlich-motorischen Könnens abzielt (vgl. Kap. 5.1.2.1). Nur wenige Lehrkräfte (vgl. z.B. FSR) versuchen eine weitergehende Selbstreflexion anzuregen. Auf der Zielebene nennen fünf Lehrkräfte eine realistische Selbst- und Situationseinschätzung, die über die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgeht. Betrachtet man die unterrichtliche Inszenierung des Merkmals „Proben für die Selbsteinschätzung“ bei genau diesen Lehrkräften, so stellt sich heraus, dass lediglich drei von ihnen auch in der von ihnen beschriebenen konkreten unterrichtlichen Situation versuchen, die Selbsteinschätzung auf eine über den Sport hinausgehende Ebene zu reflektieren. Hier gibt es also Differenzen zwischen Zielebene und unterrichtlicher Umsetzung und zwar in der Form, dass am Ende der Fokus fast bei allen nur auf dem sportmotorischen Können liegt.

Unterrichtliche Inszenierungen von „Proben für die Selbsteinschätzung“ können auch Anreize schaffen, das eigene Können weiterzuentwickeln. Diesen Aspekt betont das vierte Merkmal sportlicher Wagnissituationen („Anreize, das eigene Können weiterzuentwickeln“). Hier steht das Kreieren motivierender Anreize, um die inszenierten Wagnissituationen einzugehen, im Vordergrund. Neben der Feststellung vieler Interviewpartner, dass die Wagnisperspektive an sich eine sehr motivierende Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler hat – „[...] im Vergleich zu vielen anderen Unterrichtsvorhaben ist die Begeisterung, die Motivation, da häufig deutlich höher als vielleicht bei klassischen Dingen, die so angeboten werden“ (FLS) – werden von den Lehrkräften eine Reihe verschiedener methodischer Möglichkeiten genannt, um die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Wagnissituationen zu motivieren und so Anreize zu schaffen, das eigene Können weiterzuentwickeln. Es äußern sich 23 der befragten Lehrerinnen und Lehrer zur unterrichtlichen Inszenierung entsprechender motivierender Anreize.

Unter anderem können Hilfestellung und kleinschrittige Vermittlungsformen – die ebenfalls dazu beitragen, dass Wagnissituationen mit den eigenen Fähigkeiten bestanden werden können – auch dazu genutzt werden, den Schülerinnen und Schülern Anreize zu bieten und Möglichkeiten aufzeigen, dass etwas klappen kann:

„Ich sag jetzt mal, dass der kleine dicke Klaus diesen Wandsalto als Erlebnis zumindest mit einer stabilen Hilfestellung hinbekommt, und es gibt tatsächlich auch so eine Stunde, wo ich immer am Anfang sage, so, am Ende hat jeder von euch einen Salto gemacht, und das Versprechen kann ich auch einhalten, obwohl da auch ganz, ganz Unsportliche dabei sind, weil es da eben sehr, sehr schöne Geräte- und Personenhilfen zu gibt“ (FLS).

Dieses Zitat zeigt vor allem eine Fokussierung auf eine Zielbewegung, die von vielen Lehrkräften so formuliert wird. Das Erfolgserlebnis von Klaus ist hier z.B. weniger von seinen eigenen Fähigkeiten abhängig; andere Merkmale der Wagnisperspektive wie „Aufgeben des festen Stands auf dem Boden und Einnehmen von ungewohnten Raumpositionen“ und „auf andere verlassen, kooperieren und anderen vertrauen“ zeigen sich hier deutlich. Der motivierende Faktor durch das Absolvieren einer Zielbewegung – sei es auch weniger von Klaus selbst abhängig als von einer guten Hilfestellung – wird von der zitierten Lehrerin als besonders hoch eingeschätzt. Nach dieser Einschätzung können auch „unsportliche“ Schülerinnen und Schüler durch ein bestandenenes Wagnis für den Sport motiviert werden. Problematisch scheint hier aber, dass die eigenen Fähigkeiten von Klaus, die in der Wagniserziehung eine essenzielle Rolle spielen, hier nicht gefordert werden (vgl. Kap. 2.3).

Eine bestimmte Bewegung zu erreichen, also das Erlernen sportmotorischer Fähigkeiten wie z.B. ein Salto oder ein Kopfsprung, wird von vielen Interviewpartnern als wichtiger motivierender Anreiz thematisiert. Unter anderen werden das Jugendschwimmabzeichen und der damit verbundene Sprung vom 3-m-Brett als Ziele gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler wollen das Abzeichen machen, dafür müssen sie ihr sportliches Können – und ihren Umgang mit Ängsten – soweit festigen, dass sie tatsächlich vom 3-m-Brett springen (vgl. HNT).

Eine andere Lehrkraft berichtet von einem schulinternen Abzeichen im Eislaufen, auf das die Schülerinnen und Schüler hinarbeiten. Eng damit verknüpft scheint auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler über die Leistungsbewertung zu sein. Z.B. berichten mehrere Lehrkräfte von einem Punktesystem zur Bewertung:

„Die Elemente, die wir lernen, werden auch mit Absprache der Schüler in so ein Punktesystem eingeordnet, was weiß ich, der Wandsalto mit Hilfestellung nur am Oberarm ist 3 Punkte wert, mit Judogürtel 4 Punkte [...] mir Sicherheitsstellung dann 6 Punkte und dann gibt es dann vielleicht 6, 7 Elemente, aus denen die auswählen können und sollen dann drei Stück in einem Run [...] zeigen, [...] dann werden die Punkte nachher addiert, [...] [sodass] so eine Endnote die für Schüler sehr transparent ist, weil die die selber ja mitgestaltet haben“ (FLS).

Wenn sich jemand im Laufe eines Unterrichtsvorhabens verbessert und einen Lernfortschritt zeigt oder gut mitarbeitet, wirkt sich das bei vielen Lehrkräften positiv auf die Note aus (vgl. ausführlich Kap. 5.1.2.3.3). Tatsächlich wird aber nur von wenigen Lehrkräften ein direkter Rückschluss von der Notengebung auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler gezogen. Ein wesentlich größerer Teil der befragten Lehrkräfte nennt Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, um die Schülerinnen und Schüler intrinsisch zu motivieren. Unter anderem werden Gruppenaufgaben gestellt, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, ihr eigenes Können weiterzuentwickeln⁷⁸:

„Bei Akrobatik ist es natürlich so, dass ich versuche, die Kinder, die vielleicht nicht so talentiert sind in Sachen Körperspannung und so weiter, nicht in eine Gruppe zusammenpacke. Das heißt, ich versuch die aufzusplitten in die anderen Gruppen, die vielleicht ein bisschen stärker sind, so dass die jetzt nicht direkt in eine ganz schlechte Gruppe kommen, wo gar nichts läuft, das heißt, dass die auch gute Ergebnisse erzielen können, aber sie haben natürlich dort die Möglichkeit, sich ein bisschen zurückzunehmen und vielleicht die einfacheren Aufgaben zu erledigen“ (HGH).

Hier werden die Schülerinnen und Schüler also bewusst in leistungsheterogenen Gruppen zusammengestellt, um auch die „schwächeren“ Kinder zu motivieren. Die Schülerinnen und Schüler machen durch die Gruppenarbeit „extreme Fortschritte“ (FHC), wenn sie sehen, dass es bei ihren Mitschüle-

⁷⁸ Die Problematik von Gruppenprozessen wird in Kap. 5.1.2.3.2 aufgegriffen.

rinnen/-schülern klappt, und sie motivieren sich gegenseitig in den Kleingruppen. Neben der Gruppenarbeit dienen Kooperationsspiele ebenfalls zur Motivation der Schülerinnen und Schüler. Diese werden häufig auch zum Einstieg in die Wagnisperspektive ausgewählt, um die Schülerinnen und Schüler auf das Thema vorzubereiten und umfassen auch das Merkmal „auf andere verlassen, kooperieren und anderen vertrauen“: „Für mich ist der Einstieg der erlebnispädagogischen Übungen sehr wichtig, Vertrauensübungen, und [dass sich] die Klasse erst mal findet“ (HNA).

Andere Lehrkräfte versuchen „Motivation zu wecken über Videos“ (HNN), setzen also digitale Medien ein, um die Schülerinnen und Schüler zunächst dazu zu motivieren, sich auf ein Wagnis einzulassen (vgl. auch HRT). Durch den Aufforderungscharakter des Wagnisses und den Wunsch „das will ich auch ausprobieren“ (HRT) setzt diese Lehrkraft einen Anreiz, auch das eigene Können zu verbessern.

Wie bereits mehrfach angeklungen, sind sportliche „Wagnisse abhängig von individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen“. Auf der Anspruchsebene heißt es, dass das Eingehen von Wagnissen für viele Bereiche des Sports typisch ist, „dabei hängt es von den individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen ab, wo die Routine endet und das Wagnis beginnt“ (MSW NRW, 2001b, S. 29). Neben der Differenzierung – die sicherlich nicht nur im Bereich der Wagnisperspektive notwendig ist – geht es hier auch um die Reflexion unterschiedlicher Vorerfahrungen im Bezug auf konkrete Handlungssituationen im Unterricht. Die Ansätze der Lehrkräfte zum Umgang mit diesen individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen, um allen Schülerinnen und Schülern ein individuelles Wagnis zu ermöglichen, sind vielfältig. Zu Möglichkeiten der Differenzierung gemäß den individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen äußern sich 34 der befragten Lehrkräfte.

Bei einem Großteil der Lehrkräfte geht dieses Merkmal mit dem Merkmal „Proben für die Selbsteinschätzung“ einher. Mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen, Könnenslisten oder Unterrichtsgesprächen können sich die Schülerinnen und Schüler selbst einordnen und ihre eigene Niveaustufe festlegen. Dabei liegt der Schwerpunkt der Selbsteinschätzung in den meisten Fällen klar auf dem sportlichen Können bzw. motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine Reflexion von unterschiedlichem Wagnisempfinden aufgrund von unterschiedlichen Vorerfahrungen wird lediglich von drei Lehrkräften mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert:

„Gerade am Beispiel derer, die da noch Probleme mit haben, weil die Schüler da natürlich ganz gerne drüber lachen, wenn jemand [etwas] noch nicht kann, oder sich nicht traut, und da kann man halt sehr leicht dran herausarbeiten, wie lange man gebraucht hat, bis man dahin kommt, sich das zu trauen und was für Vorerfahrungen man braucht, um sowas zu machen.“ (FRF)

Es wird also darüber reflektiert, ob es einen Unterschied gibt, ob jemand etwas schon häufig gemacht hat – es also zur Routine geworden ist – oder ob jemand es zum ersten Mal ausprobiert. Bei gleichem motorischen Können und gleichen körperlichen Voraussetzungen kann diese Vorerfahrung einen großen Unterschied ausmachen. Hier zeigt sich auch ein enger Zusammenhang mit Emotionen; ein Schüler, der zum ersten Mal an einer Kletterwand klettert und noch nicht die Erfahrung gesammelt hat, dass das Sicherungsseil hält, ist sicherlich vorsichtiger als jemand, der schon Erfahrungen im Top-Rope-Klettern gesammelt hat.

Differenziert wird aber auch ohne explizite Reflexion der Vorerfahrungen und deren Einfluss auf das Wagnisempfinden, wie oben bereits gesehen. Dabei beziehen die Lehrkräfte häufig ihre Lerngruppe

mit ein, indem z.B. die Schülerinnen und Schüler aus einer Reihe von Elementen auswählen können, was sie zeigen wollen:

„[...] beim Turnen, da geht das mit Hilfestellung, aber wenn die dann trotzdem nicht wollen, dann müssen die das nicht machen. Ein paar Basissachen, die ich immer gerne hätte, die ich immer gerne sehe, aber bis zum Schluss, also sagen wir jetzt mal in der 8, eine Grätsche oder eine Hocke über den Längskasten, muss jetzt nicht jeder machen. Kann man machen, muss man aber nicht machen“ (HMK).

Unterschiedliche Elemente werden – so viele Interviewpartner – gemeinsam von Schüler(innen) und Lehrer(innen) erarbeitet; somit haben die Schülerinnen und Schüler das Gefühl, am Prozess beteiligt zu werden, die Lehrkräfte können den Prozess aber trotzdem lenken und mitbestimmen. Durch die Differenzierung kann z.B. auf unterschiedliche körperliche Voraussetzungen Rücksicht genommen werden.

Mit der Differenzierung geht allerdings die Gefahr einher, dass „unsportliche“ Kinder nur noch für Hilfestellung eingesetzt werden, wie das folgende Zitat zeigt:

„Da war jemand [...] und wog 150 Kilo, [...] und der konnte halt in der Parcours-Reihe, hat der keine einzige Übung hinbekommen, gar nichts, der hat es auch gar nicht erst groß probiert, es war klar, er wird es sowieso nicht schaffen [...]. Für den war die klare Aufgabenstellung für die ganze Reihe, du bist an jeder Station, musst du nachher der perfekt ausgebildete Helfer sein, weil du hast einfach die Kraft dazu, du kannst jeden einzelnen hier locker über den Kasten drüber heben“ (HGG).

Das Problem liegt natürlich nicht in erster Linie bei der Differenzierung, sondern darin, dass eine Aufgabe gestellt wird, die für diesen Schüler vermeintlich nicht zu schaffen ist. Dabei wird der übergewichtige Schüler aus dem Zitat von HGG in eine Richtung gedrängt. Ihm wird keine Entscheidungsfreiheit zugestanden, sich für oder gegen eine Wagnissituation zu entscheiden. Hier scheint es sich eher um eine pragmatische Lösung zu handeln, die mit manchen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtspraxis notwendig scheint. Ob dieser Schüler eine mögliche Wagnisperspektive auf den Sport vermittelt bekommt, bleibt fragwürdig.

Unterschiedliche Vorerfahrungen – sei es im Bereich des Sports oder außerhalb – führen zu unterschiedlichem Emotionserleben. So schildert ein Gymnasiallehrer, dass seine Schülerinnen und Schüler eigentlich schon viele Vorerfahrungen haben und deshalb viele Situationen von den Schülerinnen und Schülern als Routine wahrgenommen werden:

„Ich glaube, das viele [unserer] Schüler [...] von den Eltern schon in gewisser Weise bespaßt werden zuhause oder die Eltern denen viel bieten können und viele Schüler sowas schon häufig gemacht haben, sei es jetzt Ski gefahren zu sein, sei es schon im Klettergarten gewesen zu sein, oder in irgendwelchen Kletterhallen oder [...] in Parcours-Hallen, gibt es ja auch, also sowas haben glaube ich viele schon gemacht“ (HKH).

Auf der anderen Seite werden gerade Schülerinnen und Schüler ohne solche Vorerfahrungen oft mit Situationen konfrontiert, die für sie beängstigend sind. Erfahrungen im Umgang mit Emotionen insbesondere Angst bilden das sechste Merkmal von sportlichen Wagnissituationen. Bei diesem Merkmal geht es um die Reflexion und das Erleben sowie den Umgang mit Emotionen im Bezug auf konkrete (Handlungs-)Situationen im Unterricht. Insgesamt geben 27 der befragten Lehrkräfte an, den Umgang von Emotionen im Rahmen der Wagnisperspektive in ihrem Unterricht zu behandeln.

Inszeniert wird dies durch Unterrichtsgespräche zum Thema Emotionen. Neben der am häufigsten angesprochenen Emotion Angst werden von einigen Lehrkräften auch Stolz und Freude über bestandene Wagnissituationen behandelt:

„Unter dem speziellen Aspekt der Angstüberwindung und Umgang mit Ängsten. Das habe ich dann auch ein bisschen weiter gespannt, um da im Sport vielleicht auch den Raum zu bieten, generell über Ängste im Alltag zu sprechen und zu zeigen, dass der Sport da noch mal einen besonderen Weg aufzeigt, um mit eigenen Ängsten oder mit Herausforderungen umzugehen und da auch speziell deutlich zu machen, dass die Angst an sich erst mal [...] auch etwas Positives hat, weil es ja auch Grenzen aufzeigt und eben den eigenen Umgang mit Grenzen ein bisschen führt [...]. Und sich dann eben nicht leiten lassen von Zurufen oder von irgendwelchem Druck in der Gruppe, den es ja dann geben kann [...] Und da eben eigene Grenzen anzuerkennen und dann eben da verantwortlich mit umzugehen“ (HMM).

In den Unterrichtsgesprächen werden sportartspezifische Wagnissituationen, aber auch Mutproben und Vertrauensübungen und deren Zusammenhang mit Emotionen reflektiert. Zwei Lehrkräfte berichten davon, „Angstbewältigungsstrategien“ mit ihren Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten (vgl. auch FRK).

Neben der verbalen Reflexion werden – wie schon bei den Merkmalen „Proben für die Selbsteinschätzung“ und „Wagnis abhängig von individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen“ – schriftliche Selbstreflexionen über Selbsteinschätzungsbögen oder Angsteinschätzungsbögen angebahnt:

„Ein Unterrichtsvorhaben Wasserspringen, das hatten wir damals genannt, Angst vorm Springen oder nur ein angenehmes Kribbeln im Bauch? Wo wir dann auch so mit so Angsteinschätzungsbögen gearbeitet haben. Ein weiteres Unterrichtsvorhaben, also diese Angsteinschätzungsbögen, die haben wir einfach dann mehrmals verwendet, dann zum Le Parcours“ (HLA).

Neben der Reflexion von Emotionen geben aber auch einige Lehrkräfte an, dass ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht unter der Wagnisperspektive an ihren Ängsten arbeiten, ohne dass diese gemeinsam reflektiert werden. Zum Beispiel berichtet ein Lehrer von einer Unterrichtsreihe zum Salto vorwärts mit dem Minitrampolin, bei dem er das Thema Angst bewusst nicht mit seiner Lerngruppe besprochen hat:

„Ich muss sagen [...] [da] hab ich weniger drüber gesprochen, um die da gar nicht groß zu verängstigen, hab es mit denen einfach gemacht und es haben sich auch alle getraut. Also, die waren da irgendwie relativ furchtlos, weil die sich da nicht so viele Gedanken über mögliche negative Konsequenzen machen“ (HDM).

Bei dieser Vorgehensweise stellt sich allerdings die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler wirklich an ihren Ängsten arbeiten oder ob durch das bewusste Nicht-Thematisieren von Ängsten eine Art Selbstverständlichkeit inszeniert werden soll, um Ängste gar nicht erst aufkommen zu lassen. Den Schülerinnen und Schülern wird so die Möglichkeit genommen, ihre Ängste zu artikulieren, und falls sie es doch tun – oder sich schlichtweg nicht trauen – werden die Schülerinnen und Schüler eher als Belastung für den Unterrichtsverlauf angesehen:

„Wenn man da ein Reck aufbaut [...] dann [ist] auch die Schwierigkeit, dass man [...] sich dann eher um die kümmert, die irgendwie Schwierigkeiten haben einen Aufschwung zu machen, [...] Ich hatte sogar einen Fall, [...] die hat sich nicht mal getraut aus dem Stütz am Reck einen Abzug zu machen. [...] Also, ich hab da teilweise eine halbe Stunde neben gestanden [...] und gesagt so versucht doch mal, versuch doch mal, [...] in dieser Reihe hat es auch nicht geklappt, dass sie diese Angst abgebaut hat“ (HKH).

Das siebte Merkmal sportlicher Wagnissituationen besagt, dass der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum aufgegeben wird, wodurch sich erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit ergeben. Die Inszenierung solcher Situationen wird von allen Lehrkräften in den Interviews genannt. Dabei werden diese Situationen entweder sportartenunspeci-

fisch – über offene Bewegungsaufgaben – oder sportartenspezifisch angebahnt. Die Nennungen sind analog zu den im Kapitel 5.1.2.2 beschriebenen Inhalten zu sehen.

Im Bereich des Turnens werden z.B. Rolle, Rad und Handstand bis hin zum Flick-Flack oder Salto sowie Elemente des Turnens am Barren oder Reck angeführt. Hinzu kommen Figuren aus der Akrobatik und Le Parcours. Beim Klettern wird ebenfalls das Aufgeben des festen Standes auf dem Boden erwähnt. Im Schwimmen werden Sprünge vom 1- oder 3-Meter-Brett genannt, der Kopfsprung oder Startsprung sowie das Tauchen und von einer Lehrerin auch Elemente des Synchronschwimmens. Im Bereich Gleiten, Fahren und Rollen wird mit Hilfe von verschiedenen Sportgeräten wie Inlinern, Schlittschuhen oder Fahrrädern die gewohnte Raumposition verlassen. Beim Ringen und Kämpfen erhöhen unter anderem Partner- und Gruppenkämpfe die Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit.

Hingegen nicht an sportartenspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten gebunden und damit sportartenunspezifisch sind Inhalte aus dem Bereich der Körperwahrnehmung. Hierzu zählen erlebnispädagogische Teamaufgaben, Mutproben⁷⁹ oder Erlebnisparcours:

„Also die erste Unterrichtseinheit war ja dieses „Gefallen am Fallen – Sensibilisierung für Wagnissituationen und reflektierte Auseinandersetzung mit Emotionen“. Das waren ja wirklich diese Wagnisstationen mit dem freien Fall, wo die das ja alles erfahren sollten“ (FRK).

In der beschriebenen Unterrichtseinheit werden die Schülerinnen und Schüler unter anderem an den Ringen hochgezogen und lassen sich von einer selbstgewählten Höhe auf eine Weichbodenmatte fallen. Hier wird also eine Situation erlebt, bei der der feste Stand auf dem Boden und die gewohnte Raumposition verlassen wird; dieses Erleben ist aber an keine spezifische Sportart gebunden.

Die hieraus resultierende Frage, ob durch diese Aufgabenstellungen authentische⁸⁰ Wagnissituationen inszeniert werden können, führt zu einem weiteren Merkmal sportlicher Wagnissituationen, dem „Reiz des Ungewissen“. Dieser ist gegeben, wenn es im Unterricht gelingt, über Situationen mit einem „ungewissen Ausgang“ Spannung bei den Schülerinnen und Schülern zu erzeugen. Zu diesem Merkmal fanden sich lediglich in elf Interviews Aussagen. Zwischen dem Reiz des Ungewissen und den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler besteht ein enger Zusammenhang.

Die meisten Lehrkräfte wirken eher skeptisch, ob es gelingt, „echte“ Wagnissituationen im Unterricht zu inszenieren: „[Wagnissituationen gibt es] wenn man ehrlich ist, relativ wenige, [...]“ (HZM).

Viele Lehrkräfte sehen einen starken Zusammenhang zwischen dem Reiz des Ungewissen und individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vorerfahrungen und Selbsteinschätzung, weshalb es selten für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe gelingt, in einer Unterrichtseinheit authentische Wagnis-

⁷⁹ Einige Lehrkräfte berichten von solchen Mutproben, um die Schülerinnen und Schüler für Themen wie Wagnis versus Risiko oder Angst zu sensibilisieren. Zum Einstieg mögen Mutproben deshalb ihre Berechtigung haben; vom eigenen Können ist der Ausgang solcher Situationen eher nicht abhängig, weshalb der Unterschied zum Bungeespringen oder zu anderen Jahrmarktattraktionen fragwürdig ist (vgl. Kap. 2.5).

⁸⁰ Auch Warwitz (2001) spricht von zu wenigem authentischen Erleben in der Erlebnisgesellschaft (vgl. Kap. 2.5). Unter echten bzw. authentischen Wagnissen sind hier Situationen zu verstehen, in denen die Schülerinnen und Schüler Emotionen wie Angst erleben, die eine ernsthafte Situation der Bewährung oder die eine reelle Probe für die Selbsteinschätzung darstellen.

situationen zu inszenieren. Wenn von den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben wird, selbst zu differenzieren, kann es zu authentischen Wagnissituationen kommen, bei denen der Reiz des Ungewissen von den Schülerinnen und Schülern erlebt werden kann. Eine Chance bietet der selbstständige Umbau von Stationen durch die Schülerinnen und Schüler, so dass sie selbst mitwirken, dass es für sie spannend wird:

„Jetzt war es am Anfang so, wie die Stationen von mir vorgegeben waren, offensichtlich, dass viele sich noch nicht so gefordert gefühlt haben, aber spätestens mit dem Umbau war es aus meiner Sicht auch so, dass sich da viele auch die Dinge so konstruiert haben, dass es für sie ein Wagnis war“ (HRT).

Grundsätzlich werden Wagnissituationen mit dem Reiz des Ungewissen entweder über Mutproben oder Grenzerfahrungen inszeniert; der „ungewisse Ausgang“ der Situation ist vom Individuum alleine abhängig oder bei Vertrauensspielen und Gruppenaufgaben auch von anderen Personen. Zum Beispiel können beim Ringen und Kämpfen solche Situationen entstehen:

„[...] Spielen miteinander und kleine Gruppenspiele gegeneinander [...] wo sie einfach verschiedene Griffe und so weiter kennenlernen und die dann auch umsetzen, dann auch wieder mit dem Ziel, die Kräfte zu messen und auch wirklich zu versuchen, den anderen beispielsweise in der Bodenlage zu halten, aber unter dem Aspekt, kann ich das verantworten und verletzte ich keine Regeln?“ (FHC).

Der Reiz des Ungewissen ist ein wesentlicher Punkt der Wagniserziehung, weshalb es erstaunlich ist, dass die Inszenierung des Ungewissen im Unterricht erstens von nur elf Lehrkräften aufgegriffen wird und zweitens die meisten von ihnen daran zweifeln, ob es einen authentischen Reiz des Ungewissen in ihrem Unterricht gibt. Bei der unterrichtlichen Umsetzung der Wagniserziehung scheint hier ein ganz bedeutender Punkt getroffen zu sein.

Gerade wenn der Reiz des Ungewissen auch von einem Partner abgängig ist, findet sich das neunte Merkmal sportlicher Wagnissituationen „auf andere verlassen, kooperieren und anderen vertrauen“. Dieses Merkmal bezieht sich stark auf den zweiten Aspekt der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ und hebt besonders das Verantworten hervor. Hier geht es um die Inszenierung von Situationen, bei denen Vertrauen und Kooperation – das soziale Miteinander – im Vordergrund stehen. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport heißt es hierzu:

„In vielen Situationen des Sports darf nur wagen, wer sich auch auf die anderen verlassen kann, die kooperieren, helfen oder sichern. Andererseits müssen auch diese wissen, was sie einander zutrauen können. Der Schulsport bietet die einzigartige Chance, gegenseitiges Vertrauen in gemeinsamen Wagnis-Situationen nicht nur zwischen Lehrkräften und Lernenden, sondern auch innerhalb der Lerngruppe zu fördern“ (vgl. MSW NRW, 2001b, S. 29).

Die Inszenierung solcher Situationen entspricht den Zielen „Verantwortung übernehmen“ und „Hilfe annehmen, Vertrauen aufbauen“ (vgl. Kap. 5.1.2.1) und wird von 30 Lehrkräften beschrieben. Für die Umsetzung im Unterricht nennen die befragten Lehrkräfte insgesamt vier verschiedene Möglichkeiten⁸¹. Erstens wählen die Lehrkräfte Vertrauens- oder Kooperationsspiele, um die Schülerinnen und Schüler an den Aspekt des gegenseitigen Vertrauens und die spielerische Übernahme von Verantwortung heranzuführen. Meistens werden diese Formen als Einstieg in die Wagnisperspektive gewählt (vgl. z.B. FRF). Zweitens werden im Vorfeld oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schü-

⁸¹ 15 Lehrkräfte nennen eine Möglichkeit, 7 Lehrkräfte nennen zwei Möglichkeiten und 8 Lehrkräfte nennen drei verschiedene Möglichkeiten der Inszenierung.

lern Verhaltensregeln festgelegt, an die sich die gesamte Lerngruppe halten muss. Diese Regeln geben Sicherheit und ermöglichen gegenseitiges Vertrauen:

„Also festmachen würde ich das jetzt mal an der Stopp-Regel. Egal welches Ringen- und Raufen-Spiel wir machen, wenn einer Stopp sagt, dann heißt das auch Stopp; oder die Regel, der Kopf ist tabu und Verletzungen, die willentlich herbeigeführt werden oder Versuche, den anderen zu verletzen, dass sowas grundlegend gleich unterbunden wird“ (FHC).

Neben den festgelegten Regeln ist drittens auch das Vermitteln und Kennen von Sicherheitstechniken und Hilfestellung ausschlaggebend, um eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen:

„Wobei es mir da in erster Linie auch auf Sicherheitsaspekte ankommt, je nachdem, wie man so eine Pyramide baut, kann man ja sich oder andere auch schwer verletzen und das finde ich dann als Hauptschwerpunkt eigentlich, was auch immer wieder wiederholt wird: Verantwortung für andere, wie machen wir das?“ (HND)

Um die Kooperation, das Vertrauen und das soziale Miteinander zu fördern, bieten sich viertens Gruppenarbeiten an, bei denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Aufgabe lösen oder etwas erarbeiten sollen. Das Unterrichtsvorhaben ist

„im Prinzip [...] auf die Gruppenarbeit ausgelegt, dass die lernen müssen mit jedem auszukommen und auch sich anzufassen und festzuhalten und auch dem anderen dann eben zu vertrauen, dass man festhalten wird, wenn ich da hoch klettere“ (FWB).

Gruppenarbeit ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich innerhalb einer Kleingruppe einzubringen und auszuprobieren und so den sozialen Umgang miteinander einzuüben. Die meisten der befragten Lehrkräfte gehen von einer positiven Wirkung von Gruppenarbeit aus, aber auch negative Aspekte wie Gruppendruck oder Gruppenzwang werden angemerkt. Gefahren, die bei der Arbeit in Gruppen entstehen, werden von den Lehrkräften z.B. in den Reflexionsphasen (s. Kap. 5.1.2.3.2) aufgegriffen.

Nicht jede Unterrichtssituation kann und muss alle neun Merkmale sportlicher Wagnissituationen umfassen und auch nicht jede Lehrkraft inszeniert alle Merkmale in ihrem Unterricht. Alle befragten Lehrkräfte beschreiben mindestens drei unterschiedliche Merkmale, die meisten nennen sechs oder sieben Merkmale. Von vier Lehrkräften werden sogar acht verschiedene Merkmale genannt, bei allen diesen fehlt jedoch das Merkmal „Reiz des Ungewissen“. Am häufigsten wurden die Merkmale „der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum wird aufgegeben, erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit“ und „Wagnis abhängig von individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen“ genannt, am wenigstens das Merkmal „Reiz des Ungewissen“.

Bei der unterrichtlichen Inszenierung zeigen sich zwei verschiedene Herangehensweisen der befragten Lehrkräfte. Für einen Teil der Lehrkräfte dient die Wagnisperspektive in erster Linie dazu, konkrete sportmotorische Fertigkeiten zu verbessern. Zum Beispiel wird den Schülerinnen und Schülern über einen strukturierten methodischen Aufbau kleinschrittig eine vorgegebene Bewegung, wie die hohe Wende am Stufenbarren oder der Startsprung beim Schwimmen, vermittelt. Auftretende Emotionen werden nur reflektiert, wenn diese den motorischen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler behindern. Vergleicht man die Aussagen zum unterrichtlichen Aufbau mit den Zielvorstellungen der Lehrkräfte, zeigt sich eine zu erwartende Stringenz: Die Lehrkräfte, die hauptsächlich sport- und bewegungsbezogene Ziele der Wagniserziehung anführen, geben auch für die konkrete unterrichtli-

chen Umsetzung schwerpunktmäßig Methoden an, bei denen die sportmotorische Verbesserung im Mittelpunkt steht.

Eine zweite Gruppe an Lehrkräften legt den Fokus der Wagnisperspektive auf das Wagnis- und Körpererleben. Sportmotorisches Können spielt auch bei diesen Lehrkräften eine Rolle, tritt aber eher in den Hintergrund. Der Aspekt „sich selbst und seine körperlichen und emotionalen Grenzen kennenlernen, reflektieren und dies auch über den Sportunterricht hinaus“ steht im Vordergrund. Auch hier zeigt sich eine Übereinstimmung zwischen genannten Zielen und unterrichtlicher Umsetzung. Der größte methodische Unterschied wird aber vor allen Dingen in der Reflexion sportlicher Wagnissituationen sichtbar, weshalb das Thema Reflexion im folgenden Kapitel (Kap. 5.1.2.3.2) noch einmal vertiefend aufgegriffen wird.

5.1.2.3.2 Reflexion

Die Reflexion des Erlebten ist ein entscheidender Teil der Wagniserziehung. Durch die Aufarbeitung der Erfahrungen und Emotionen wird das sportliche Wagnis erst zur Wagniserziehung (vgl. Kap. 2.3.4). Unter der Hauptkategorie „Reflexion sportlicher Wagnissituationen“ wurden insgesamt 102 Textstellen aus allen 40 Interviews codiert. Erfasst wurden alle Aussagen über die Inszenierung von Reflexionen im Rahmen der Wagnisperspektive. Im Folgenden werden drei inhaltliche Schwerpunkte aus dem Themenkomplex „Reflexion“ betrachtet: Mittel und Möglichkeiten der Inszenierung von Reflexion, Umfang und zeitliche Einordnung, Inhalt und Qualität.

Der erste Bereich zeigt, mit welchen Mitteln die Reflexionen inszeniert werden. In den Interviews werden die Möglichkeiten „Unterrichtsgespräch“, „Theorieeinheit“ und „schriftliche Selbstreflexion“ genannt. Die am häufigsten gewählte Form der Reflexion ist das Unterrichtsgespräch. 31 Lehrkräfte geben an, im Rahmen der Wagnisperspektive Unterrichtsgespräche – entweder im Plenum, in Kleingruppen oder in Einzelgesprächen – zu führen. Neben den Unterrichtsgesprächen werden von vier Lehrkräften Theorieeinheiten zur Reflexion sportlicher Wagnissituationen durchgeführt. Hierbei handelt es sich im Gegensatz zu den Unterrichtsgesprächen um materialgestützte Unterrichtssequenzen, bei denen der Lehrer/die Lehrerin Material in Form von Texten, Arbeitsblättern, Filmen, Präsentationen in die Klasse gibt. In einem Fall gab ein Lehrer an, eine Theorieeinheit im Klassenraum durchzuführen. Elf Lehrkräfte nutzen Selbsteinschätzungsbögen oder Kann-Blätter zur schriftlichen Selbstreflexion im Unterricht.

Bezüglich der Frage, an welchen Stellen und in welchem Umfang die Reflexionsphasen in den Unterricht aufgenommen werden, lassen sich grundsätzlich drei Phasen unterscheiden: zum Einstieg, zum Abschluss – entweder einer einzelnen Unterrichtsstunde oder einer ganzen Unterrichtsreihe – und im Unterrichtsverlauf:

„[Ich beginne mit einer] kognitiven Phase, einer Problemstellung, die [...] am Anfang der Stunde steht, die wir dann versuchen in der Hauptphase zu lösen und dann nachher in der Abschlussbesprechung noch mal genauer aufzugreifen, das Problem noch mal irgendwie griffig werden zu lassen, beziehungsweise zu gucken, haben wir das gelöst oder haben wir das nicht gelöst [und] gegebenenfalls in den Hauptphasen noch mal Zwischenreflexionen“ (HGG).

Die Reflexionen werden von den Lehrkräften im Vorfeld fest eingeplant oder es ergeben sich spontane Reflexionsanlässe, auf die die Lehrkräfte reagieren. Die Reflexionen zum Einstieg und Abschluss werden fest in die Unterrichtsstruktur integriert. Innerhalb eines Unterrichtsvorhabens kann es ne-

ben den vorher geplanten Reflexionen zu spontanen Unterrichtsgesprächen kommen, in denen akut auftretende Probleme besprochen werden. Diese Unterrichtsgespräche werden abhängig vom Unterrichtsverlauf von den Lehrkräften durchgeführt: „Im Verlauf [...] hole [ich] sie mir auch – ich unterbreche auch mal alle [...] also, aufgehängt an einem bestimmten Unterrichtsgeschehen, was sie gerade ausprobiert haben [...]“ (FTH).

Die Reflexionsphasen unterscheiden sich deutlich im Umfang. Zum Beispiel wird von einigen wenigen Lehrkräften sehr viel Zeit auf die Reflexionsphasen – z.B. in Form von Theorieeinheiten oder Selbstreflexionsbögen – verwendet. Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtet aber von kurzen, zum Teil innerhalb eines Unterrichtsvorhabens einmaligen Reflexionsphasen:

„Also wenn die Schüler sich nicht trauen, dann werde ich da – dann gehe ich da schon drauf ein – aber nicht jetzt in einem Maße, dass ich sage, das thematisiere ich so grundlegend. So in ein paar Nebensätzen wird das schon mal aufgegriffen, taucht das schon mal auf“ (HGH).

Sechs Lehrkräfte geben an, gar keine inszenierte Reflexion anzuleiten: „Eigentlich lasse ich die lieber direkt [machen]“ (FRN) oder „Es kommt nicht vor, dass sich die Gruppe zusammensetzt und [...] da bin ich ehrlich, bei mir nicht, nein“ (HDL). Bei diesen beiden Lehrkräften zeigt sich im Verlauf der Interviews, dass sie zwar keine Reflexionsphasen anleiten, sie aber von einer indirekten Reflexion ausgehen, die Schülerinnen und Schüler also im Verlaufe des Unterrichtsvorhabens durchaus zur Selbstreflexion angeregt werden. Die Reflexion findet aber nicht als geleiteter Teil des Unterrichts statt. Problem dieser nicht gelenkten Reflexion ist, dass die Lehrkraft nicht beurteilen kann, ob und was die Schülerinnen und Schüler aus der Wagnissituation lernen. Natürlich können die Lehrkräfte auch durch eine gelenkte Reflexion nicht alle Aspekte kontrollieren, aber sie können z.B. mögliche negative Aspekte ansprechen. Das Bewusstmachen und die Aufarbeitung von Erfahrungen gehören explizit zur Wagniserziehung dazu (vgl. Kap. 2.3.4). Ein Lehrer geht sogar soweit, dass er bewusst auf eine Reflexion verzichtet, damit sich die Schülerinnen und Schüler keine Gedanken machen:

„Ich muss sagen [...] [da] hab ich weniger drüber gesprochen, um die da gar nicht groß zu verängstigen, hab es mit denen einfach gemacht und es haben sich auch alle getraut. Also, die waren da irgendwie relativ furchtlos, weil die sich da nicht so viele Gedanken über mögliche negative Konsequenzen machen“ (HDM).

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gibt aber an, regelmäßig – eher kürzere – Reflexionsphasen in ihren Unterricht einzubinden.

Der dritte Bereich betrachtet nun den Inhalt und die Qualität der Reflexionen näher: Handelt es sich um eine Reflexionsebene, die den direkten Sportartenbezug nicht verlässt, z.B. Rückmeldungen zu motorischem Können oder korrekten Bewegungsausführungen, oder wird die Reflexion auf einer Metaebene, die über das einzelne Inhaltsfeld hinaus geht, angeregt.

Bei 14 Lehrkräften beziehen sich die Reflexionsphasen ausschließlich auf Bewegungsausführungen, Verbesserung sportmotorischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken sowie konkrete Anwendung von Hilfe- und Sicherheitsstellung oder sicheren Geräteauf- und -abbau:⁸²

„Schon beim Aufbau muss man auf verschiedene Sachen achten, auf Kanten, Ecken, kleine Matten, die übereinander stehen und und und, und das macht man den Schülern natürlich direkt mit transparent [...], dann kriegen die Schüler ganz klare Anweisung und ich sage hier, achtet mit drauf, [...] Sicherheitsrisiken,

⁸² Sieben von diesen Lehrkräften geben auch auf der Zielebene einen sport- und bewegungsbezogenen Fokus für die Wagniserziehung an. Die andere Hälfte der Lehrkräfte gibt sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele an.

Bälle die noch in der Gegend liegen, weg damit, und das wird dann schon [...] im Unterricht sehr deutlich gemacht“ (FKS).

Sechs dieser Lehrkräfte geben an, ihre Schülerinnen und Schüler mündlich oder schriftlich zur Selbsteinschätzung ihres motorischen Könnens aufzufordern. Dabei bezieht sich die Selbsteinschätzung explizit auf eine konkrete Sportart und wird nicht darüber hinaus ausgedehnt:

„[Beim Turnen] kann man das schön machen, dass die Schüler quasi eine Selbsteinschätzung vorher abgeben, sagen, das und das schaffe ich [...]. Wir haben auf der Mattenbahn verschiedene Elemente gemacht, Vorwärtsrolle, Rückwärtsrolle, [...] Handstand [...] und dann sagen die halt, okay, ich traue mir zu, ich mache eine Rolle vorwärts und eine Rolle rückwärts, Handstand aber nicht“ (HNM).

In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung von Hilfe- und Sicherheitsstellung mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert. Dabei werden die Unterrichtsgespräche auch dafür genutzt, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lösungsmöglichkeiten für ein Problem zu finden und so z.B. Hilfestellung und Übungsreihen zu besprechen:

„Ja, klar, also das diskutieren wir schon. Vorher, also die Schüler zum Beispiel in Gruppen, die bilden Gruppen und die kriegen eine Aufgabe, ob das nun heißt, jetzt weil ich gerade vom Stufenbarren gesprochen habe, wie kann man den Stufenbarren überqueren, dass sie sich Gedanken machen, wie hilft man gegenseitig, weil manchmal, gerade wenn sie jünger sind, brauchen die dann Hilfe, die können das von alleine gar nicht ohne den Boden zu berühren. Und das wird thematisiert und dann wird – kommt man zusammen und sagt, wie stellt man sich verschiedene Lösungsmöglichkeiten vor und dann wird gesagt, ja, da wird drüber diskutiert“ (HNW).

Auf einer eher oberflächlichen Reflexionsebene werden Rückmeldungen zur Ausführung der Hilfestellung und Feedback zu technischem oder motorischem Können gegeben.

Insgesamt 26 Lehrer(innen) geben an, mit ihren Schülerinnen und Schülern vertiefend zu reflektieren. Dabei wird am häufigsten, von 21 Lehrkräften, die mündliche oder schriftliche Reflexion von Gefühlen wie z.B. Ängste vor Misserfolg oder Glücksgefühle nach Erfolgserlebnissen angesprochen:

„Welche Gefühle habe ich, auf so einem Dreimeterbrett, was kann passieren, was geht mir da durch den Kopf? Auch Mut zum – also auch mutig – ich kletter da wieder runter. Aber auch dieses Gefühl, welches Gefühl habe ich, wenn ich mich überwunden habe, also das zu thematisieren. Also das geht dann eher Richtung Gruppendruck, [sich] wirklich auch da vielleicht von loszusagen [und] zu seinen Gefühlen auch offen zu stehen“ (FEM).

Das Zitat dieser Lehrerin zeigt neben der Reflexion von Emotionen das Thema Gruppendruck, welches häufig im Zusammenhang mit der Reflexion von Gefühlen in den Unterrichtsgesprächen aufgegriffen wird. Ebenfalls werden die Themen Kooperation, Vertrauen sowie die Übernahme von Verantwortung in Unterrichtsgesprächen behandelt:

„Es wird schon immer nachbesprochen in Reflexionsrunden, wie man damit umgehen soll, wenn Probleme auftauchen, wenn einer im Team nicht mithilft. Wenn jemand über die Stränge schlägt, wie kann ich mich da selbst einschätzen? Wie kann ich Vertrauen aufbauen?“ (FRB).

Hier spielen auch wiederum Gruppenprozesse und Gruppendynamik eine entscheidende Rolle, so dass die drei Themengebiete (Reflexion von Emotionen, Kooperation und Gruppenprozesse) häufig gemeinsam besprochen werden. Acht Lehrkräfte greifen die Themen wie Gruppenprozesse, -druck und -zwang sowie Kooperation, Vertrauen und Übernahme von Verantwortung auf (vgl. z.B. FRN).

Auch im Rahmen der Selbsteinschätzung wird bei einigen Lehrkräften eine über die konkrete Sportart hinausgehende Reflexion angestrebt:

„Für mich ist das Bedeutsame einfach die Selbsteinschätzung, also sich selber zu hinterfragen, was kann ich, was will ich, meinen Körper aus der sportlich Perspektive da auch einfach in einen Kontext zu setzen, zu was bin ich überhaupt fähig? Und wo sind eben auch so meine eigenen Grenzen, ohne dass ich mich dann selber irgendwie so drüber stürze und ich denke, das ist dann auf so einer Metaebene auch wieder zu reflektieren, dass sich quasi die Perspektive so prinzipiell im Leben auch so abspielen kann, was ich möchte, also das ist ein ganz wichtiger Persönlichkeitsbildungsprozess, das auch mit einfließen zu lassen“ (HZM).

Eine Lehrkraft berichtet von einer sehr ausführlichen Theorieeinheit, die sie im Rahmen der Wagnisperspektive mit einer neunten Klasse durchgeführt hat:

„Dann haben wir [...] [mit Hilfe von Arbeitsblättern] das Phänomen der Angst im Sport beleuchtet und [...] was ist Flow, was ist der Flow-Kanal, also diese Abbildung [...] [mit] diesen beiden Koordinaten Leistungsanforderung und das eigene Vermögen, da sollten sich die Schüler dann auch eintragen. Wir haben es tatsächlich mal versucht, nach so einem Run im Parcours Flow zu erleben, das ist ja gar nicht so einfach, erst mal da überhaupt reinkommen und das haben wir dann tatsächlich mit so einer Klebepunktabfrage erhoben, klassenintern, wer hat es tatsächlich geschafft, da in diesen Flow-Kanal rein zu kommen“ (FSR).

Dieses Beispiel bleibt aber die Ausnahme. Die von den Lehrkräften als relevant erachteten Themen werden eher in kurzen Gesprächen aufgegriffen, wenn z.B. ein(e) oder mehrere Schüler(innen) an einer Aufgabe scheitern oder sich nicht trauen oder sie von Mitschülern ausgelacht werden:

„Ja, gerade an dem Beispiel derer, die da noch Probleme mit haben, weil die Schüler da natürlich ganz gerne drüber lachen, wenn jemand noch nicht kann oder sich nicht traut, und da kann man halt sehr leicht drausarbeiten, wie lange man gebraucht hat, bis man dahin kommt, sich das zu trauen und was für Vorerfahrungen man braucht, um sowas zu machen. Das wird schon auch behandelt, auch mündlich“ (FRF).

Hier kommen wiederum die Aspekte Umgang mit Gefühlen und Abhängigkeit des Wagnisses von Vorerfahrungen ins Spiel.

Für zwei Drittel der befragten Lehrkräfte bedeutet Reflexion im Rahmen der Wagnisperspektive mehr als eine Rückmeldung zu konkreten sportmotorischen Aspekten. Insbesondere werden die Themen Umgang mit Gefühlen, Gruppendruck und Gruppenprozesse sowie eine übergreifende Selbsteinschätzung aufgegriffen. Die meisten der befragten Lehrkräfte versuchen die Reflexionsphasen so kurz wie möglich zu halten, um vielfältige Bewegungserfahrungen in den Vordergrund zu rücken.

5.1.2.3.3 Leistungsbewertung

Die Frage nach der Notengebung unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ist generell für die befragten Lehrkräfte ein vordringliches Thema. In der Beschreibung der Wagnisperspektive finden sich in den Rahmenvorgaben hierzu keine Hinweise. Im Kernlehrplan für die Gesamtschule heißt es allgemein:

„Grundlage für die Lernerfolgskontrolle, Beurteilung und Notengebung ist ein differenzierter Leistungs begriff, der die vielfältigen Möglichkeiten berücksichtigt, im Sportunterricht Leistungen zu erbringen. Bei der Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind alle Dimensionen zu beachten, die für den jeweils thematisierten Inhaltsbereich handlungsbestimmend sind“ (MSW NRW, 2001a, S. 107).

Im Kernlehrplan für das Gymnasium finden sich zu diesem Thema ebenfalls nur allgemeine Angaben. Die Leistungsbewertung soll in Zusammenhang mit den im Unterricht erworbenen Kompetenzen stehen, das Erreichen der Kompetenzerwartungen ist die Basis der Leistungsbewertung, weiter soll die Leistungsbewertung für die Schülerinnen und Schüler transparent und nachvollziehbar sein (MSW NRW, 2011, S. 37 f.).

Codiert wurden 59 Textstellen zur Leistungsbewertung unter der Wagnisperspektive aus 37 Interviews. Drei Lehrkräfte haben keine Aussagen zur Leistungsbewertung gemacht. Die codierten Textstellen wurden induktiv in zwei Themengebiete unterteilt. Das erste Themengebiet umfasst Aussagen zur Auslegung der Leistungsbewertung unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“, das zweite Themengebiet beschäftigt sich mit den Grenzen und Problemen der Leistungsbewertung unter der Wagnisperspektive.

Wie auch im Kernlehrplan festgelegt (MSW NRW, 2001a; 2011), ist den Lehrerinnen und Lehrern eine Transparenz bei der Benotung wichtig. Es wird nur in seltenen Fällen eine „objektiv“ messbare motorische Leistung bewertet, sondern Kriterien der sonstigen Mitarbeit wie Fairness und Kooperation, Helfen und Sichern, Beiträge im Unterrichtsgespräch sowie individueller Lernfortschritt, individuelle Anstrengung und Leistungsbereitschaft. Die Auslegungen der Leistungsbewertung lassen sich in sechs Themen unterteilen, die wiederum einzeln oder in Kombination genannt werden: Die Bewertung der sonstigen Mitarbeit, Bewertung von Grenzverschiebung und Überwindung von Ängsten, Bewertung des Engagements und der Leistungsbereitschaft, die Bewertung der motorischen Leistungen, die Bewertung der individuellen motorischen Leistungsverbesserung sowie die Bewertung der korrekten Ausführung von Hilfe und Sicherheitsstellung. Hier zeigt sich also, dass die genannten Ziele der Wagniserziehung auch in der Leistungsbewertung wieder aufgegriffen werden.

19 Lehrer(innen) geben an, die „sonstige Mitarbeit“ im Unterricht zu bewerten. Unter „sonstige Mitarbeit“ fassen die Lehrkräfte die Teilnahme an „Gruppenarbeit“, Hilfe beim „Auf- und Abbau“ und „Bereitschaft zur Hilfe- und Sicherheitsstellung“, „Übernahme von Verantwortung“, „Einhaltung von Regeln“ und „Fairness“ sowie die aktive Teilnahme an Unterrichtsgesprächen. Eine Lehrerin gibt an, dass bei ihr die „Konzentration und Aufmerksamkeit“ der Schülerinnen und Schüler mit in die Bewertung der „sonstigen Mitarbeit“ einfließt. Bei fünf ist die „sonstige Mitarbeit“ die alleinige Bewertungsgrundlage der Wagnisperspektive, die anderen geben mindestens zwei oder mehr weitere Aspekte an, die in die Leistungsbewertung einfließen. Das folgende Zitat zeigt, dass die „sonstige Mitarbeit“ z.B. mit der Bewertung von motorischen Leistungen verbunden wird:

„Genau, das ist einmal unterrichtsbegleitend, natürlich Beiträge zur gemeinsamen Planung, Gestaltung von Übungssituationen, dann Geräteaufbau und so weiter, Beiträge auch im Unterrichtsgespräch, aber dann punktuell wirklich dann auch dieser Run bewertet worden, inwiefern der wirklich die einmal realistisch die eigenen Fähigkeiten einschätzt, aber auch, was da motorisch vom Bewegungsfluss – das wurde natürlich auch thematisiert, wenn ich mehrere Bewegungen, die anspruchsvoll sind, hintereinander packe, steigt natürlich auch der Anspruch, weil natürlich am Ende die Konzentration nachlässt [...] – das sollten sie eben möglichst realistisch, möglichst auf hohem Niveau vormachen und dann wurde das bewertet“ (FEM).

Vier Lehrkräfte geben an, immer in Verbindung mit anderen Faktoren, eine „Grenzverschiebung“ oder das „Überwinden von Ängsten“ in die Note einfließen zu lassen. Dabei wird betont, dass natürlich nicht waghalsige Risiken eingegangen werden sollen, sondern dieses Bewertungskriterium ist immer auch in Zusammenhang mit einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung zu sehen:

„Wenn ich ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Wagnis oder mit der Perspektive Wagnis und Verantwortung habe, finde ich, muss der motorische Anteil relativ weit zurück. Ich kann ja nicht von Schülern irgendwelche völlig risikobehafteten Aktionen verlangen und die dann schlecht benoten, weil die sich das nicht trauen, wenn wir Angst zum Thema machen. Dann müsste meiner Meinung nach nur die Grenzverschiebung, wenn da jemand es schafft, seine Grenze zu verschieben und eine Situation zu bewältigen, die er vorher nicht bewältigt hat, viel höhere Resonanz in der Leistungsbewertung auch kriegen“ (HLA).

„Engagement“ und „Leistungsbereitschaft“ werden von elf Lehrkräften als Bewertungskriterien genannt. Die meisten von ihnen verbinden diese Kriterien mit der absoluten „motorischen Leistungsfähigkeit“ und der „individuellen Leistungsverbesserung“: „[...] wie zeigst du dich hier, mit welchem Engagement bist du hier tätig, welche Voraussetzungen hast du und was machst du daraus. Und ich glaube, damit kommt man gut hin“ (HNR).

Knapp über die Hälfte der Befragten gibt an, die „motorische Leistungsfähigkeit“ mit in die Note einfließen zu lassen. Lediglich zwei Lehrkräfte sehen dies als einziges Bewertungskriterium. Besonders in diesen Fällen findet die Bewertung nicht mehr unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“, sondern unter einer klar leistungsorientierten Perspektive statt:

„Ich hab verschiedene Übungen vorbereitet [...] mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden, und die Schüler dürfen dann auswählen, welche Übungen sie machen, dann gibt es eine Bewertung am Ende, [...] dann gibt es eine dementsprechende Punktzahl und die addieren sie dann und dann gibt es eine Endpunktzahl und dann gibt es eine Note für das Unterrichtsvorhaben“ (HGH).

Alternativ oder ergänzend zur absoluten Leistungsbewertung wird die „individuelle Leistungsverbesserung“ bei der Notengebung berücksichtigt:

„Da gibt es einen Kriterienkatalog, der mit den Schülern gemeinsam entwickelt wird, so eine Voreinschätzung, auf dem Stand bin ich jetzt und das habe ich erreicht. Das heißt, da wird geguckt, bin ich, hab ich etwas gewagt, kann man das so einschätzen, jemand der einen Salto rückwärts schon springt, die hab ich auch, die wagen nicht so viel, wenn sie im Unterricht einen Salto rückwärts springen. Also jemand, der das noch nie gemacht hat und macht das mit Hilfe, der traut sich natürlich da eine Menge. Also, und das ist so ein Persönlichkeitsprofil in der Leistungsbewertung. Andererseits stelle ich auch einen Kriterienkatalog auf und sage, das müsst ihr erreichen, das Minimum, und das ist das Maximum, was erreicht werden muss, und in dieser Spanne bewegt man sich“ (FRB).

Ergänzend wird von einigen Lehrer(innen) auch die „korrekte Ausführung von Hilfe und Sicherheitsstellung“ bei der Benotung berücksichtigt.

Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler dient den Lehrkräften nicht selten als Bewertungsgrundlage. Nicht immer bewerten nur die Lehrerin/der Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler, sondern sie lassen die Jugendlichen an der Notengebung teilhaben. Entweder, indem sie sich selbst bewerten sollen, selbst einschätzen sollen oder indem gemeinsame Kriterien für die Bewertung erarbeitet werden. Eine Lehrerin (FRK) überlässt es zunächst ihren Schülerinnen und Schülern sich selbst einzuschätzen, dabei werden sie durch einen von der Lehrerin entworfenen Selbsteinschätzungsbogen geleitet. Die Einschätzungen der Lerngruppe werden im Anschluss von der Lehrerin mit ihren eigenen Beobachtungen abgeglichen. Die Kriterien zur Selbstbewertung werden entweder von der Lehrkraft vorgegeben oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler erarbeitet. Neben der Selbstbewertung ist es auch möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig bewerten:

„Genau, ich mach da immer, die präsentieren drei Pyramiden, in der Regel wird das dann auch ein bisschen ausgeschmückt mit irgendwelchen Übergängen zwischen erster und zweiter Pyramide und zweiter und dritter Pyramide mit Einmarsch, Ausmarsch mit Verkleidung, mit Musik und so weiter, ja die Schüler haben dann vorher Kriterien sich erarbeitet, was wichtig ist bei so einer Präsentation und dann wird mit einem großen, bei einer großen Abschlusspräsentation alles vorgestellt, das wird dann auf Video aufgenommen und dann am Ende auch gemeinsam angeschaut“ (HGH).

Das zweite Zitat (HGH) zeigt, dass es bei einer Fremdbewertung, sei es durch die Lehrkraft selbst oder durch die Mitschülerinnen und -schüler, eher beobachtbare Kriterien am Ende einer Unterrichtsreihe bewertet werden. Bei einer Selbsteinschätzung durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler können

auch Aspekte der Emotionsbewältigung mit in die Notengebung einbezogen werden, indem die Selbstreflexionen der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden.

Die Lehrkräfte nennen in den Interviews eine ganze Reihe von Grenzen und Problemen, die eine Leistungsbewertung unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ schwierig oder sogar unmöglich machen. Zum Beispiel wird angemerkt, dass es ja nicht darum gehen kann, diejenigen gut zu benoten, die besonders waghalsig und mutig sind:

„[...] weil es eben darum ging, dass es so eine individuelle Geschichte, ich hab gesagt, wenn sich jetzt natürlich einer nicht überwinden kann und sagt, das mach ich nicht, dann war das ja für mich auch okay, denn ich wollte ja auch, dass die das rausfinden für sich selbst, ob sie das machen oder nicht und insofern kann ich das natürlich nicht ahnden mit einer schlechten Note jetzt oder so“ (FSR).

Außerdem können die Lehrkräfte generell nur beobachten oder Schlüsse aus Unterrichtsgesprächen ziehen:

„Die große Herausforderung dabei, würde ich sagen und das ist natürlich in besonderer Weise bei dieser Perspektive der Fall, ist das so eine hochgradig subjektive Geschichte und ich kann nicht in jemanden reingucken, also ich hab einfach so eine Außenperspektive und das ist erst mal für den Lehrer dann auch die Grenze [...] inwiefern das beobachtbare Verhalten sozusagen immer mit dem harmoniert, was da so im Kopf des Schülers passiert [...] wenn ich einen Weitsprung messe und sage, so, ich hab jetzt hier eine messbare Leistung und dem ordne ich eine Note zu, scheinbar einfacher, vielleicht nicht unbedingt einfacher, aber bei der pädagogischen Perspektive C geht es ja um andere Kategorien [...]“ (FSR).

Gerade bei sehr differenzierten Unterrichtsvorhaben, wie sie bei „Etwas wagen und verantworten“ vorkommen, leisten die Schülerinnen und Schüler vielleicht gar nichts Vergleichbares:

„[...] der große Dicke dann, der die Räuberleiter gemacht hat, auf dessen Schultern man sich stellen konnte, um etwas zu überwinden, ist der weniger wert als derjenige, der da alleine hochgekommen ist und da komme ich in eine Grauzone der Notengebung, wo ich glaube, objektiv ist meine Note nicht mehr“ (HER).

In einigen Interviews sprechen die Befragten an, dass es durch die Individualität sportlicher Wagnissituationen keine objektiven Kriterien zur Bewertung der Perspektive geben kann:

„Wenn es darum geht, individuelle Wagnisse für sich zu machen, das kann ich ja nicht an irgendwelche Normen binden [...] individuelle Wagnisse kann ich ja so letztendlich gar nicht überprüfen, das ist ausgehend von Beobachtungen dann. Auf jeden Fall nicht überprüfen irgendwelcher Techniken oder sonst irgendwas. Also ich guck mir jetzt auch nicht die Tagebücher oder die Portfolios an, das ist ihre Baustelle, wie sie da schreiben, sondern nur in den Gesprächen“ (HNN).

Ein Problem sehen die Lehrkräfte auch bei der Akzeptanz der Notengebung durch die Schülerinnen und Schüler unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ beziehungsweise, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich ihre absolute Leistung untereinander vergleichen.

Insgesamt geben vier Lehrkräfte an, dass sie unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ keine Noten geben, sondern für die Leistungsbewertung auf andere Perspektiven ausweichen. Dies könnte zum Problem werden, weil damit andere Bereiche wichtiger erscheinen.

5.1.2.3.4 Exkurs: Umgang mit Geschlechterunterschieden

In den Rahmenvorgaben (MSW NRW, 2001b, S. 28 f.) findet sich kein expliziter Hinweis auf das Thema Geschlechtersensibilität unter der Wagnisperspektive. In der theoretischen Argumentation wer-

den Geschlechterdifferenzen im Bezug zu Wagnis und Abenteuer zum Teil aufgegriffen (vgl. Kap. 2.3). Im Interviewleitfaden wurde der methodische Umgang mit Geschlechterunterschieden nicht angesprochen. Dennoch wurde das Thema an verschiedenen Stellen von den Lehrkräften selbst in das Interview eingebracht, weswegen es angemessen scheint, das Thema hier aufzugreifen. Es wurden 24 Textstellen aus 14 Interviews codiert. Dabei wird in 9 Interviews von einem eher klassischen Rollenbild ausgegangen, bei dem die Jungen als stark, mutig und ungestüm und die Mädchen eher als zurückhaltend, gestalterisch-kreativ und ängstlich beschrieben werden:

„[...] also das ist, glaube ich, ganz typisch für Mädchen, dass sie, dass man sie ranführen muss übers Spielerische, ihre Kraft auszuprobieren und bei den Jungs brauchst du nur sagen, macht mal, die setzen die Kraft direkt ein, also da ist das Spielerische eher im Hintergrund und da versuche ich eben so einen roten Faden durchzuführen, dass ich die ganze Unterrichtsreihe auch sicher durchführen kann und dass da eventuell zwar schon Konflikte entstehen können, aber dass die Mädchen vom Verhalten her genau wissen, was darf man und was darf man nicht, das ist mir ganz wichtig bei der Planung“ (FHC).

Dieses Rollenbild wird sowohl von Lehrerinnen (6 Nennungen) als auch von Lehrern (3 Nennungen) beschrieben. In den anderen fünf Interviews wird zwar auf einen möglichen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hingewiesen, es wird aber nicht dieses stereotype Rollenbild aufgegriffen.

Als weiteres Thema der Geschlechterproblematik gerade beim Thema „Etwas wagen und verantworten“ werden Berührungängste genannt:

„Ja, doch auch viel um Ängste, um Schwierigkeiten, auch um pubertär bedingte Ängste, nenne ich sie jetzt mal, das war zum Beispiel ein großes Problem, auch gemischte Gruppen zu bilden, weil man sich da dann berühren muss als Junge und Mädchen, aber das haben wir dann thematisiert und die wissen, wie man wen wo berührt, dann geht es bei vielen Gruppen dann doch“ (HND).

Ein Lehrer führt weiter aus, dass Berührungen mit Schülerinnen zum Problem für ihn werden können. Er gibt an, dies mit den Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsgesprächen zu thematisieren und so für das Thema zu sensibilisieren. Auch durch Kooperationsspiele können im Vorfeld Hemmungen bei der Hilfestellung und Berührungängste abgebaut werden.

Vier Lehrer(innen) geben an, nach Geschlecht – unabhängig von anderen Faktoren – zu differenzieren. Die Lösungen, die im Unterricht umgesetzt werden, sind unterschiedliche Bewertung, z.B. beim Turnen von Jungen und Mädchen, oder dass Jungen und Mädchen getrennt werden, z.B. beim Ringen und Kämpfen. Ein Lehrer gibt an, dass gerade beim Thema Klettern keine Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen notwendig sei.

Diese Aussagen zeigen, dass auf der einen Seite Geschlechterunterschiede unter der Wagnisperspektive an Bedeutung verlieren, da eine generelle Differenzierung aufgrund vielfältiger Faktoren wie individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vorerfahrungen (vgl. Kap. 5.1.2.3.1) notwendig ist. Differenzen zwischen Jungen und Mädchen können hier mit einbezogen werden, müssen aber in den meisten Fällen nicht explizit herausgestellt werden. Auf der anderen Seite scheinen gewisse Aspekte eine Reflexion der Unterschiede notwendig zu machen. Zum einen kann durch die Auseinandersetzung mit dem Thema ein klassisches Rollenverständnis reflektiert und so thematisiert werden. Gehen wirklich alle Mädchen eher spielerisch an das Thema Wagnis heran und müssen wirklich alle Jungs gebremst werden (vgl. Zitat FHC)? Um sich kritisch mit diesem Rollenverständnis auseinanderzusetzen ist es auch notwendig, dass – neben den Schülerinnen und Schülern – auch die Lehrkräfte ihr

Rollenverständnis reflektieren.⁸³ Zum anderen sollten die Themen Berührungen bei Hilfestellung und Körperkontakt bei gewissen Inhalten (Ringen und Kämpfen, Akrobatik) sensibel von den Lehrkräften angesprochen werden, da es sich hierbei – gerade in der Pubertät – um ein heikles Feld handeln kann. Durch offenes Besprechen können so Missverständnisse und unangenehme Gefühle vermieden werden (vgl. Zitat HND).

5.1.2.3.5 Zusammenfassung

Im vorangegangenen Kapitel wurde die unterrichtliche Umsetzung der Wagnisperspektive anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen analysiert, die die Lehrkräfte in den Interviews beschrieben haben. Dabei wurden die Merkmale sportlicher Wagnissituationen aus den Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW (MSW NRW, 2001b, S. 28 f.) den genannten unterrichtlichen Inszenierungen gegenübergestellt. Die Merkmale aus den Rahmenvorgaben finden sich alle in unterschiedlichen Ausprägungen in den Interviewaussagen der Lehrkräfte wieder. Allen voran wird das Einnehmen von ungewöhnlichen Raumlagen – also die Inszenierung von Wagnissituationen über ungewohnte körperliche Bewegung – genannt. Wie im Sportunterricht zu erwarten, legen die befragten Lehrkräfte alle Wert auf primäre Körpererfahrungen. Dabei lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Bei der einen Gruppe steht das Körpererleben, unabhängig von konkreten Sportarten, z.B. in Form von Mutproben, Wagnissituationen oder offen gestellten Erlebnisaufgaben, im Vordergrund. Bei der zweiten Gruppe steht in erster Linie eine sportmotorische Verbesserung normierter Fähigkeiten, wie z.B. das Erlernen des Wandsaltos über methodische Übungsreihen, im Fokus. Hier finden sich Parallelen zwischen den genannten Zielen – z.B. „sportliches Können verbessern“ und „realistische Selbst- und Situationseinschätzung“ – und der konkreten unterrichtlichen Inszenierung.

Ob eine Situation als Wagnis erlebt wird, hängt von vielen individuellen Faktoren ab, weshalb methodisch eine starke Differenzierung notwendig wird. Pragmatisch definieren einige Lehrkräfte „Etwas wagen und verantworten“ für manche Schülerinnen und Schüler ständig als begleitende Perspektive: „Wagen und verantworten [...] für manche ist es ein Wagnis eine Halle überhaupt zu betreten“ (FGP). Hier zeigt sich überspitzt die Möglichkeit, dass das individuelle sportliche Wagnis bei manchen Schülerinnen und Schüler bereits sehr klein beginnt.⁸⁴ Das andere Extrem sind Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer vielfältigen Vorerfahrungen keine echten Wagnissituationen im Rahmen des Sportunterrichts erreichen.

⁸³ Im Rahmen einer reflexiven Koedukation soll im gemischtgeschlechtlichen Unterricht das Geschlechterverhältnis bewusst zum Thema gemacht werden. So können Geschlechterstereotype angesprochen und kritisch reflektiert werden (vgl. Faulstich-Wieland, 1991, S. 163 ff.; Kraul & Horstkemper, 1999). Faulstich-Wieland (2006) spricht in diesem Zusammenhang auch von Dramatisierung von Geschlecht, wenn geschlechterbezogene Wünsche thematisiert werden und von Enddramatisierung von Geschlecht, wenn geschlechterbezogene Zuschreibungen vermieden werden (ebd., S. 264 ff.). Die Umsetzung der reflexiven Koedukation gehört zu den „überfachlichen Aufgaben“ des Sportunterrichts (MSW NRW, 2001a, S. 32; MSW NRW, 2001c, S. 40). Im gültigen Sportlehrplan für das Gymnasium (MSW NRW, 2011) findet sich allerdings kein entsprechender Hinweis mehr.

⁸⁴ Dabei spricht diese Lehrerin an, dass viele – gerade Schülerinnen – schon Probleme damit haben, einen Ball zu fangen. Weiter geht sie aber auch darauf ein, dass dieses individuelle sportliche Wagnis auch von anderen Faktoren – sie nennt Übergewicht oder Magersucht – beeinflusst wird. Sie scheint aber nicht das Schamgefühl dieser Schülerinnen und Schüler für den eigenen Körper im Blick zu haben, sondern bleibt auf einer sportbezogenen Ebene: „[Wenn ich] denen natürlich dann einen Ball zuzuwerfen, dann fliegen die gegen die Wand“.

Neben sportlichen Merkmalen soll bei vielen Lehrkräften – ebenfalls analog zu den genannten Zielen – eine Weiterentwicklung der pädagogisch-sozialen Fähigkeiten wie Hilfe geben und annehmen, Verantwortung übernehmen und Umgang mit Emotionen, im Unterricht inszeniert werden. Nicht nur das eigentliche sportliche Wagnis, auch diese pädagogisch-sozialen Fähigkeiten bieten im Sinne der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte geben an, dass aufgrund von verschiedenen Faktoren nicht in jeder Unterrichtskonstellation für jeden Schüler/ jede Schülerin eine echte Wagnissituation angebahnt werden kann. Die Ziele der Wagnisperspektive können aber – zumindest zum Teil – auch über die Reflexion von Verantwortungsübernahme wie Hilfestellung oder die Reflexion von Emotionen wie Mut, Angst oder Empathie erreicht werden. Methodisch wird dies in erster Linie in Form von schriftlichen Selbsteinschätzungen und Unterrichtsgesprächen in verschiedenen Ausführungen und Reflexionsebenen angeregt.

Die Leistungsbewertung stellt sich als problematisch dar. Bei den befragten Lehrkräften orientiert sie sich sowohl an den genannten Zielen der Wagniserziehung als auch an pragmatischen Überlegungen. So werden auf der sportpraktischen Ebene beobachtbare Leistungen und Leistungsverbesserungen sowie Leistungsbereitschaft bewertet. Diese Lösung ist insofern pragmatisch, als dass kein originärer Bezug zum Wagnis hergestellt wird und nur isoliert auf ein einziges Merkmal sportlicher Wagnissituationen abgezielt wird. Allein stehend kann dieses Merkmal aber auch anderen Perspektiven zugeordnet werden, so dass im eigentlichen Sinn keine Bewertung unter der Wagnisperspektive stattfindet. Unter der Wagnisperspektive werden Selbsteinschätzungen, Selbstreflexionen, aber auch unterrichtliches Engagement bei der Hilfestellung und beim Auf- oder Abbau sowie die aktive Teilnahme an Gesprächsphasen bewertet.

Die unterrichtlichen Inszenierungen der Wagnisperspektive stellen sich als sehr vielfältig heraus. Dabei rückt die Wagnisperspektive selbst in den konkreten Unterrichtssituationen manchmal ungewollt, manchmal aus pragmatischen Überlegungen heraus, in den Hintergrund.

5.1.2.4 Einschätzung der Wagniserziehung aus Lehrersicht – ergänzende Aspekte

In diesem Kapitel werden nach den bereits analysierten Aussagen der Lehrkräfte ergänzende Aspekte zur Wagnisperspektive aufgegriffen. Dabei handelt es sich zum Teil um Themen, die in den Interviewfragen angelegt waren, zum Teil aber auch um Themen, deren Bedeutung erst während der Interviews deutlich wurde und die als induktive Codierungen in die Auswertung aufgenommen wurden. In diesem Sinne werden zunächst Aussagen zum Stellenwert der Wagnisperspektive im Unterricht (Kap. 5.1.2.4.1) analysiert, die anhand des Interviewleitfadens abgefragt worden waren. In Kapitel 5.1.2.4.2 wird das Thema der doppelten Ambivalenz von sportlichen Wagnissituationen aufgegriffen. Das Kapitel beschäftigt sich mit den sogenannten „Schattenseiten“ der Wagniserziehung. Diese wurden in den Interviews nicht als solche abgefragt, stachen aber in den Aussagen zu einer Reihe von Themen hervor. Auf der organisatorischen Ebene befasst sich Kapitel 5.1.2.4.3 des Weiteren mit Vorerfahrungen, Wagnissituationen aus Sicht der Lehrkräfte, Unterrichtsplanung und Ideenfindung sowie Rahmenbedingungen. Das Kapitel endet mit einer kurzen Zusammenfassung der ergänzenden Aspekte der Wagniserziehung (Kap. 5.1.2.4.4).

5.1.2.4.1 Stellenwert der Wagnisperspektive im Unterricht

Basierend auf der Annahme, dass „Etwas wagen und verantworten“ eine eher vernachlässigte Perspektive im Sportunterricht ist (vgl. z.B. für die gymnasiale Oberstufe Schmall, 2004), wurden die Lehrkräfte in den Interviews nach dem Stellenwert der Wagnisperspektive in ihrem Unterricht gefragt. Da die Interviewten im Vorfeld über das Thema der Studie informiert worden waren und sich freiwillig bereit erklärt hatten, an einem Interview teilzunehmen, ist zunächst davon auszugehen, dass ihre Grundeinstellung zu der Perspektive im Vergleich zur Einstellung der Grundgesamtheit von Sportlehrkräften eher als positiv einzuschätzen ist. Es wurden 56 Textstellen aus 37 Interviews mit dem Code „Stellenwert der Wagnisperspektive im Unterricht“ codiert. Bis auf drei Ausnahmen haben die Lehrkräfte damit Aussagen über den Stellenwert der Perspektive C in ihrem Unterricht gemacht.

15 Lehrkräfte geben an, dass die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ im Vergleich zu anderen pädagogischen Perspektiven einen geringen Stellenwert in ihrem Unterricht einnimmt. Zwei dieser Lehrkräfte begründen dies nicht weiter, die anderen führen vielfältige Argumente für den geringen Stellenwert an. Unter anderem beschreiben vier Lehrkräfte, dass andere Perspektiven wichtiger sind und für „Etwas wagen und verantworten“ keine oder nur wenig Zeit bleibt:

„Da ist natürlich auch immer so das Abwägen, ob man sagt, sollen die jetzt hier so Mätzchen machen in Anführungsstrichen oder sollen die, weil die nicht so viele Stunden haben, da lieber richtig schwimmen lernen? Und da würde ich immer auch ganz klar den Fokus auf richtig kraulen lernen legen“ (HDM).

Dieser Gymnasiallehrer legt den Fokus seines Sportunterrichts auf die Vermittlung von Fertigkeiten und sieht eigentlich keinen Mehrwert in der Wagniserziehung, weiß andererseits aber, dass diese „Mätzchen“ sicherlich einen hohen Aufforderungscharakter für die Schülerinnen und Schüler haben: „[...] natürlich ist das irgendwie für die Schüler eine sehr reizvolle Angelegenheit“ (HDM).

Betrachtet man die allgemeinen Unterrichtsziele dieses Lehrers und seine Unterrichtsziele im Bezug auf die Wagnisperspektive, so stellt man fest, dass er in beiden Fällen ausschließlich sport- und bewegungsbezogene Ziele anstrebt. Das Gleiche gilt auch für die anderen drei Lehrkräfte, die angeben, dass andere Inhalte oder Perspektiven einen höheren Stellenwert haben als „Etwas wagen und verantworten“ und ihnen deshalb die Zeit für diese Perspektive fehlt.

Einige Lehrkräfte begründen weiter, dass neben der geringen Zeit auch fehlendes Material dazu beiträgt, dass die Wagnisperspektive im Vergleich zu anderen pädagogischen Perspektiven einen geringen Stellenwert im Unterricht einnimmt. Dabei gehen diese Lehrkräfte davon aus, dass „Etwas wagen und verantworten“ mit einem hohen Materialaufwand verbunden ist; so gibt ein Lehrer an, dass er diese Perspektive gerne im Rahmen des Inhaltsbereichs Gleiten, Rollen, Fahren anbieten würde, er aber keinen Klassensatz an Sportgeräten (z.B. Inliner oder Fahrräder) und Sicherheitsausrüstung zur Verfügung hat. Diese Lehrkräfte sehen kaum die Möglichkeit, die Wagnisperspektive in ihrem regulären Unterricht umzusetzen. Diese Annahme steht in Differenz zu den Rahmenvorgaben, in denen explizit beschrieben ist, dass das Wagnis typisch für viele Bereiche des Sports ist (vgl. MSW NRW, 2001b, S. 28). Die Wagniserziehung kann ohne zusätzlichen Materialaufwand in den regulären Unterrichtsalltag integriert werden und wird auch auf curricularer Ebene ausdrücklich mit Bewegungsfeldern wie „Bewegen an Geräten – Turnen“ verbunden, die mit einer üblichen Sporthallenausstattung umzusetzen sind. Die Berufung auf fehlendes Material könnte also auch ein vorgeschobenes Problem darstellen, mit dem sich die Lehrkräfte die Begründung einfach machen, warum „Etwas wagen und verantworten“ eine nachgeordnete Rolle in ihrem Unterricht spielt.

Ein weiteres Argument, das insgesamt sechs Lehrkräfte ansprechen, ergibt sich aus der Tatsache, dass die individuelle Wahrnehmung beziehungsweise Einschätzung dessen, was als Wagnis aufgefasst wird, für jede Schülerin und jeden Schüler individuell unterschiedlich ist und die Perspektive deswegen nicht als leitende Perspektive thematisiert wird:

„Wenn ich jetzt so ein Vorhaben zum Wagnis mache und ich hab Kinder, für die ist es schon ein Wagnis – eine Rolle vorwärts [...] oder eine Hocke über einen Kasten [zu machen][...] und dann habe ich Kinder, die machen einfach, noch bevor richtig aufgebaut ist, einen Handstützüberschlag da rüber, dann ist natürlich immer die Frage, wie schaffe ich es jetzt, dass alle da ein Wagnis eingehen können. Also es ist dann immer relativ schwierig, diese Perspektive für alle leitend zu machen“ (HKH).

Im Grunde genommen spricht dieser Lehrer den Umgang mit Leistungsheterogenität in seinem Unterricht an, was ja nicht nur für die Wagnisperspektive, sondern auch für alle anderen Perspektiven gilt. Um die Wagnisperspektive hier für alle leitend zu machen, müsste er also bei der Leistungs differenzierung ansetzen.

Die von den Lehrkräften angegebenen Erklärungen, warum die Wagnisperspektive eine geringe Bedeutung in ihrem Unterricht hat, erscheinen oftmals unabhängig von der jeweiligen Lehrkraft zu sein. Zeitmangel, fehlendes Material, heterogenes oder „unsportliches“ Schülerklientel lassen sich von einer einzelnen Lehrkraft zunächst wenig beeinflussen oder ändern. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Gründe als Erklärung, warum die Wagnisperspektive einen geringen Stellenwert hat, vorgeschoben werden. Der mehrfach geäußerte Wunsch dieser Lehrkräfte, die Perspektive öfter in den Unterricht einzubringen – was ihnen aufgrund der genannten Faktoren nicht möglich ist – kann in diesem Zusammenhang vielleicht in machen Fällen sogar auch als soziale Erwünschtheit interpretiert werden.

Einen gleichberechtigten Stellenwert der Wagnisperspektive mit den anderen pädagogischen Perspektiven beschreiben 22 Lehrer(innen) für ihren Unterricht; nicht alle von ihnen begründen dies. Die meisten Lehrkräfte nennen aber eine – zumindest formale – grundsätzliche Gleichberechtigung der pädagogischen Perspektiven in ihrem Unterricht:

„[...] natürlich dankbar, durch die verschiedenen Perspektiven, da kriegt man die Schüler irgendwie, die gerne diesen Leistungsaspekt mehr haben und man kriegt aber auch die Schüler, die vielleicht gerne mal was ausprobieren wollen, irgendwie Körpererfahrung erweitern wollen, wie auch immer, das finde ich das Faszinierende und Schöne am Sportunterricht, dass man eigentlich alle Schüler auf irgendeine Art und Weise angesprochen kriegt, die einen natürlich manchmal mehr und die anderen dann dafür weniger und bei der nächsten Perspektive ist es wieder – also ich persönlich sehe das auch so als Herausforderung“ (FKS).

Aber auch die Lehrkräfte, die angeben, dass alle pädagogischen Perspektiven grundsätzlich gleichberechtigt seien, nennen eine Reihe von Argumenten, die diese formale Gleichberechtigung für die Umsetzung in die Praxis einschränken. So wird z.B. angeführt, dass die pädagogischen Perspektiven im schulinternen Lehrplan nicht gleichberechtigt angelegt seien, weshalb die Zeit für eine gleichberechtigte Umsetzung fehle:

„Wir haben immer zwei Jahrgänge zusammengefasst, 5er und 6er, da haben wir das Thema Wagen, etwas wagen und verantworten beim Bewegen im Wasser, beim Wasserspringen, und ich selber finde das zu wenig [...]“ (HND).

Auch wird eine mangelnde Ausstattung oder fehlender Platz angeführt, wie z.B. das Zitat von HMM zeigt, der die Wagnisperspektive im Rahmen des Schwimmunterrichts nicht umsetzen kann:

„Ja, das könnte ich mir gut vorstellen, weil ich auch glaube, dass das sehr reizvoll wäre für die Jugendlichen, sich da auszuprobieren und auch vor anderen zu zeigen, was sie können, aber eben in Verantwortung, weil

das Becken auch sehr klein ist und wir sowieso nicht viele Möglichkeiten haben, weil wir uns das noch teilen mit einer anderen Klasse“ (HMM).

Auch hier werden wieder Gründe angeführt, die von den Lehrkräften nur schwer beeinflusst werden können. Mit einer heterogenen Schülerschaft, in der einige Schülerinnen und Schüler mangelnde sportliche Erfahrungen aufweisen, wird des Weiteren argumentiert. In dieser Sichtweise müssen die Schülerinnen und Schüler erst einmal Grundformen der Bewegung lernen, bevor Wagniserziehung für alle Jugendlichen einer Lerngruppe unterrichtet werden kann:

„[...] wenn ich sehe, was bei vielen Schülern schon an Übergewichtigkeit mit in den Unterricht gebracht wird, mangelnde Stützkraft, die gerade beim Turnen am Reck, am Barren eine Rolle spielt, ja dann auch nicht mehr vorhandene motorische Fähigkeiten, selbst bei elementaren Dingen, Rolle vorwärts ist also mittlerweile eine sehr gefährliche Übung geworden, weil also viele es gar nicht mehr schaffen, das Kinn während der Rollbewegung auf der Brust zu lassen, gehen dann wie so ein landender Speer in die Bodenmatte rein mit der Schädeldecke zuerst [...]“ (HER).

Diese drei angeführten Argumente decken sich mit denen jener Lehrkräfte, die angeben, dass „Etwas wagen und verantworten“ einen geringeren Stellenwert als andere Perspektiven in ihrem Unterricht einnimmt (s.o.). Auch hier werden Zeitmangel, fehlendes Material, heterogenes oder unsportliches Schülerklientel als Erklärung vorangestellt. Überraschenderweise geben die zitierten Lehrkräfte an, die Wagnisperspektive weitestgehend gleichberechtigt umzusetzen.

Weiterhin wird viertens ein Kompetenzmangel der Lehrkräfte selbst angeführt:

„Die moderne Sache hat mich jetzt rechts überholt, da muss ich sagen, da bin ich nicht kompetent, die jüngeren Kollegen, die Parcours oder Parcouring, oder wie man es ausspricht, mit in den Unterricht reinbringen und bei vielen Schülern da auch motivierende Stunden abhalten können, da habe ich zu wenig Eigenkompetenz, um mich daran zu wagen. Denn es gehört ja auch immer noch dazu, sicherlich gerade bei dieser Perspektive, den Sicherheitsaspekt im Auge zu haben, und wenn ich den Schwierigkeitsgrad von Dingen nicht so ganz abschätzen kann und die Gefahrenmomente nicht so ganz beurteilen kann, dann, wie vorhin schon gesagt, aus Erfahrungen, schlechten Erfahrungen, die man gemacht hat, mit Verletzungen von Schülern, wird man vielleicht mit zunehmendem Dienstalter auch ein bisschen vorsichtiger“ (HER).

Dieser Lehrer beruft sich auf sein Alter (60 Jahre) und sein entsprechend hohes Dienstalter, gibt aber im weiteren Verlauf des Interviews an, dass die Wagnisperspektive gleichberechtigter Bestandteil seines Sportunterrichts sei. Er füllt die Perspektive jedoch nicht mit jedem möglichen Inhaltsbereich, sondern – was ja durchaus legitim ist – nur mit Themen, die ihm liegen und bei denen er sich selbst sicher fühlt.

Fünftens wird in diesem Zusammenhang auch fehlendes oder ungenügendes didaktisches Unterrichtsmaterial zur Wagniserziehung angeführt:

„Wobei, es gibt ja doch einiges an Handreichungen inzwischen, ich weiß nur nicht, inwiefern das wirklich in der Praxis umsetzbar ist beziehungsweise inwiefern das wirklich auf die Perspektive eingeht und dann nicht doch eher wieder sportartenorientiert ist“ (HNN).

Die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ist vermeintlich nicht mit jedem Bewegungsfeld zu kombinieren, weshalb sie eventuell einen geringeren Stellenwert hat als Perspektiven, mit denen dies möglich ist:

„Das Problem bei der, zumindest aus meiner Sicht, bei dieser Perspektive ist ja, dass es halt nicht auf jede Sportart passt, ich kann halt eine Fußballreihe schlecht zu Verantworten oder Wagnis und Verantwortung machen“ (HGG).

Wie schon an anderer Stelle (Kap. 5.1.2.3.3) beschrieben, ist die Leistungsbewertung unter der Wagnisperspektive aus Sicht vieler Lehrkräfte nur eingeschränkt möglich:

„[...] bei uns hier so Einradfahren, Jonglieren, Jonglieren mit Tüchern, was weiß ich, die Halle als Urwald oder Dschungel, als Klettergarten und so Dinge gemacht werden, wo ich ja dann zum Ursprung zurückkomme, wo ich ja mit meiner Notenskala mich teilweise hilflos fühle, weil mir die objektiven Argumente ausgehen“ (HER).

Insgesamt wird also auch bei den Lehrkräften, die die pädagogischen Perspektiven als theoretisch gleichberechtigt sehen, diese aus den genannten Gründen in der Unterrichtspraxis zum Teil nur eingeschränkt gleichberechtigt behandelt.

Keiner der befragten Lehrkräfte gibt an, dass die Wagnisperspektive im Unterricht einen höheren Stellenwert habe als die anderen pädagogischen Perspektiven. Etwa die Hälfte der Interviewten sieht im Sinne der Rahmenvorgaben die Wagnisperspektive als eine von sechs gleichberechtigten Perspektiven auf den Sport. Dabei relativieren die meisten von ihnen, dass sie „Etwas wagen und verantworten“ zwar als grundsätzlich gleichberechtigte Perspektive sehen, die Wagnisperspektive aber aufgrund von gewissen organisatorischen Zwängen und persönlichen Gründen (z.B. fehlendes Wissen über die Umsetzungsmöglichkeiten) im Unterrichtsalltag auch nur eingeschränkt gleichberechtigt wird.

Auch wenn davon auszugehen ist, dass es sich bei der Stichprobe um Lehrkräfte handelt, die eine positive Einstellung zur Wagniserziehung haben, geben 15 von ihnen an, dass „Etwas wagen und verantworten“ in ihrem Unterricht eine untergeordnete Rolle spielt. Diese Stichprobe lässt natürlich kein Rückschluss auf die Grundgesamtheit zu, es bleibt aber zu vermuten, dass die Wagnisperspektive insgesamt noch bei deutlich mehr Lehrkräften lediglich eine untergeordnete Rolle spielt.

5.1.2.4.2 Schattenseiten der Wagniserziehung

Sportliche Wagnisse können gelingen und misslingen, wobei sowohl das eine als auch das andere pädagogisch erwünschte und pädagogisch nicht erwünschte Folgen haben kann (vgl. ausführlich Kap. 2.5.2). Neumann (2003a) beschreibt dies als doppelte Ambivalenz sportlicher Wagnissituationen. Neben erwünschten Wirkungen wie Könnensentwicklung, realistischer Selbsteinschätzung, Entwicklung von Vertrauen in sich und andere sowie die Übernahme von Verantwortung, wenn Wagnisse bestanden werden, gehört auch das Scheitern zum Wagnis. So können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten besser einschätzen, wenn sie wirklich ihre Grenzen erreichen und an einer Aufgabe scheitern; auch der Sturz in das Sicherungsseil beim Klettern oder der notwendige und erfolgreiche Eingriff der Sicherheitsstellung beim Turnen können ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen vermitteln. Sportliche Wagnisse können aber auch auf zweierlei Weise unerwünschte Wirkungen erzielen. Neben Aspekten des Misslingens von Wagnissituationen wie abnehmendem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, abnehmendem Selbstvertrauen, Enttäuschung, Angstgefühlen, Entmutigung oder möglichen Verletzungen können auch gelungene Wagnisse pädagogisch unerwünschte Folgen wie z.B. Selbstüberschätzung haben (vgl. Neumann, 2003a).

Sonnenseite des Gelingens <ul style="list-style-type: none"> • Könnensentwicklung • Selbsteinschätzung • Vertrauen und Verantwortung • Verbesserung des Selbstbewusstseins 	Sonnenseite des Misslingens <ul style="list-style-type: none"> • Realistische Selbsteinschätzung braucht Korrekturmöglichkeiten • Auch das Misslingen kann Sicherheit vermitteln
Schattenseite des Gelingens <ul style="list-style-type: none"> • „Gladiatorkomponente“ durch sozialen Druck und Zwang durch Zuschauer • Wagnisbewältigung und Grenzverschiebung zu jedem Preis • Identitätszerstörung (psychische Folgen von hohen Belastungen) • gelernte Sorglosigkeit („Wird schon gut gehen“) • „endliche Steigerungsspirale“ (auf ein gelungenes Wagnis muss ein neues, größeres Wagnis folgen) 	Schattenseite des Misslingens <ul style="list-style-type: none"> • abnehmendes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl • abnehmendes Selbstvertrauen • Enttäuschung • Angstgefühle und Entmutigung • Verletzungen

Abb.: 10 Sonnen- und Schattenseiten des Gelingens und Misslingens sportlicher Wagnisse (nach Neumann, 2003a)

Der Ambivalenzbegriff beinhaltet auch Themen, die bereits in vorangegangenen Kapiteln aufgegriffen wurden. Zum Beispiel finden sich Themen zur „Sonnenseite des Gelingens“ und zur „Sonnenseite des Misslingens“ besonders bei den Zielen der Wagnisperspektive wieder (Kap. 5.1.2.1). Aus diesem Grund beschäftigt sich dieses Kapitel im weiteren Verlauf nur mit den Schattenseiten der Wagniserziehung, um Redundanzen zu vermeiden.

Von den Lehrkräften wurden in den Interviews Argumente formuliert, die aus pädagogischer Sicht gegen die Wagnisperspektive sprechen. Diese wurden deduktiv den Schattenseiten des Gelingens und Misslingens zugeordnet. Insgesamt wurden aber nur 28 Textstellen aus 17 Interviews codiert. Es hat sich also nur knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte überhaupt zu diesem Thema geäußert.

Als Schattenseite des Gelingens sprechen mehrere Lehrkräfte das Thema Gruppendruck und Gruppenzwang an:

„[...] Allerdings [ist mir] ganz wichtig, dass niemand gezwungen wird, dass jeder nur das macht, was er auch wirklich kann, insbesondere auch ganz wichtig ist, finde ich, dass kein Gruppendruck entsteht, dass also die Gruppe niemanden dazu auffordert etwas zu machen, was er eigentlich gar nicht will [...]“ (HNW).

Der Gruppendruck ist hier ähnlich der „Gladiatorkomponente“ zu verstehen. Die Gefahr besteht dann, wenn die Schülerinnen und Schüler ein Wagnis eingehen, um sich vor ihren Mitschülern zu profilieren und nicht, weil sie für sich bereit sind das Wagnis einzugehen.

Eine weitere Lehrkraft beschreibt, dass das ausschweifende Austoben einiger Schüler zum Problem werden kann:

„Also bei diesen Extremen, also dass die Jungen da eigentlich überhaupt keine Hemmnisse hatten, also einfach dann Überschlagbewegungen machten, obwohl sie das nicht sollten, also dass man da ganz schön ja zwischendurch auch mal direktiv werden musste, oder die zusammen, wo man da wirklich so einen Balanceakt – kann man das jetzt wirklich auch als sicherheitstechnischen Gründen irgendwo verantworten? (FEM).

Diese Situation lässt sich im Sinne einer gelernten Sorglosigkeit der Schüler interpretieren. Sie probieren Überschlags- oder Saltobewegungen aus und gehen davon aus, dass ihnen nichts passiert. Die Lehrerin FEM sieht aber das Problem weniger bei ihren Schülerinnen und Schülern, die sie bremsen muss, sondern bei sich, weil sie verantworten muss, was in ihrem Unterricht geschieht. Das folgende

Zitat zeigt ebenfalls, dass das sorglose Ausprobieren von Bewegungen der Schülerinnen und Schüler zu einem Sicherheitsrisiko im Unterricht werden kann:

„Wenn [Sie] so ein [...] Minitrampolin [...] dahin stellen und legen eine Matte dazu, sehen Sie 100% immer den Versuch zum Salto. Und bei 80% [...] fangen Sie an zu staunen, dass das Kind das unverletzt überlebt hat“ (HNR).

Beide Lehrkräfte weisen im Verlauf der Interviews darauf hin, dass dieser Übermut besonders in bestimmten Klassenstufen und eher bei Jungen als bei Mädchen vorkommt. Bei beiden Zitaten lässt sich auch ein Zusammenhang mit der Gladiatorkomponente erkennen; es stellt sich nämlich die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler die Bewegungen auch ausprobieren würden, wenn sie alleine in der Sporthalle wären und niemand zuguckte. Die Lehrkräfte können die Motive der Schülerinnen und Schüler nicht erraten, aber ihr Verhalten kann reflektiert und mit der Lerngruppe besprochen werden. Grundsätzlich scheint das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nicht die Folge eines Unterrichtsvorhabens zur Wagniserziehung zu sein, sondern lässt sich auf andere Faktoren zurückführen, zumal dieses Verhalten eher zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens beschrieben wird. Durch das Aufstellen von Regeln und Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern werden diese eher dazu angeregt, ihr Handeln zu überdenken, sodass die Thematisierung der Wagnisperspektive im Unterricht das Verhalten der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann.

Bedenken, dass ihr Unterricht negative psychische Folgen für die Schülerinnen und Schüler haben könnte, äußert keiner der Befragten, und auch die anderen theoretischen Effekte der Schattenseite des Gelingens wie „Wagnisbewältigung und Grenzverschiebung zu jedem Preis“ und „endliche Steigerungsspirale“ (auf ein gelungenes Wagnis muss ein neues, größeres Wagnis folgen) werden nicht von den Lehrkräften angesprochen.

Auf der Schattenseite des Misslingens nennen die Lehrkräfte in erster Linie Verletzungen:

„Die Neun, in der ich gerade unterrichte, die sind sehr lebendig, also das ist wirklich eine ganz, motorisch auch gute Klasse, aber die sind auch sehr, sehr quirlig und da ist auch tatsächlich was passiert, da ist einer beim Überwinden von einem Kasten umgeknickt und hat sich einen Bänderriss geholt [...], aber gerade für den war das auch das richtige Unterrichtsvorhaben, weil es ja eigentlich darum ging, die eigenen Fähigkeiten gut einschätzen zu können und sicher herauszufordern, Grenzen zu erkennen, Grenzen zu akzeptieren und auch nein zu sagen und alle diese Dinge, und das war dann noch mal ein Anlass, das auch nochmal wirklich klar zu machen [...]“ (FSR).

Diese Lehrerin nimmt die Verletzung des Schülers als Reflexionsanlass. Auch wenn die Verletzung zunächst eine negative Folge des Unterrichtsvorhabens ist, so kann sie doch durch Reflexion zu einem positiven pädagogischen Effekt umgewandelt werden.

Mehrere Lehrkräfte schließen aufgrund ihrer Erfahrungen bestimmte Inhalte aus oder wandeln die Unterrichtsvorhaben so ab, dass die Verletzungsgefahr minimiert wird. Zum Beispiel berichtet eine Lehrerin, dass sie mit ihren Lerngruppen auf Mutsprünge von der Tribüne verzichtet, weil sie Angst vor Verletzungen hat. Mögliche Verletzungen einzelner Schülerinnen und Schüler werden weniger als Problem der Schülerinnen und Schüler mit möglichen physischen und psychischen Folgen, sondern eher als Problem der Lehrkraft interpretiert.

Eventuell entstehende Angstgefühle der Schülerinnen und Schüler nach Misslingen eines Wagnisses werden von den befragten Lehrkräften nicht aufgegriffen. Die Lehrkräfte gehen wohl davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Ängste überwinden und „unbeschadet“ ein Wagnis eingehen oder sich bewusst gegen ein Wagnis entscheiden und damit ihr Selbstvertrauen und ihre Selbsteinschät-

zung verbessern. Somit werden auch Angstgefühle der Sonnenseite zugeordnet. Weitere Schattenseiten des Misslingens wie Enttäuschungen, abnehmendes Selbstbewusstsein, sinkendes Selbstwertgefühl und abnehmendes Selbstvertrauen werden in den Interviews nicht genannt.

Insgesamt finden sich in den Interviews – wie erwähnt – nur wenige Nennungen zu den Schattenseiten der Wagniserziehung. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte äußern sich gar nicht dazu. Die Lehrkräfte, die pädagogisch unerwünschte Effekte erkennen, gehen davon aus, dass sie sich durch Reflexion zum Positiven wenden können und damit wieder der Sonnenseite zuzurechnen sind. Kalkulierbare negative Erfahrungen – vor allen Dingen Verletzungsgefahren – werden möglichst vermieden, um die Aufsichtspflicht nicht zu verletzen.

5.1.2.4.3 Organisatorische Ebene

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Aspekten der Wagniserziehung auf der organisatorischen und planerischen Ebene außerhalb der konkreten unterrichtlichen Inszenierung (vgl. dazu Kap. 5.1.2.3). Dazu werden die Vorerfahrungen der Lehrkräfte sowie Wagnissituationen aus Sicht der Lehrkräfte als biographische Erklärungen angesprochen. Zusätzlich zu den in Kapitel 5.1.2.3 aufgegriffenen unterrichtlichen Inszenierungen wird in einem Exkurs auf die Ideenfindung zur Planung von Unterrichtseinheiten zur Wagnisperspektive eingegangen. Weiterhin wird auf Aussagen zur Berücksichtigung der Lerngruppe bei der Planung und Durchführung unter dem Stichwort Rahmenbedingungen eingegangen.

Vorerfahrungen der Lehrkräfte

Biographische Erfahrungen haben eine erhebliche Relevanz für das Handeln und die Professionalisierung von Lehrkräften. Dabei hat biographisches Wissen bei Sportlehrkräften einen besonders hohen Stellenwert, da hier „lebensgeschichtliche Erfahrungen im, mit und durch den Sport biographisch verankert und leiblich gebunden sind“ (Oesterheld & Ernst, 2014, S. 22; vgl. auch Oesterheld, 2014, S. 27). Auch Volkmann (2008) belegt in ihrer Dissertation eine starke Verknüpfung zwischen persönlichen Erfahrungen im und mit Sport und dem beruflichen Handeln von Sportlehrkräften (vgl. Volkmann, 2008, S. 215 ff.). Es ist also davon auszugehen, dass die Biographie der Lehrkräfte – auch im Bezug zur Wagnisperspektive – einen Einfluss auf ihren Unterricht hat. Im Interviewmaterial wurden zu dem Code „Biographie der Lehrer“ 142 Textstellen aus allen 40 Interviews codiert.

Insgesamt berichten neun Lehrer(innen) von einer hohen biographischen Affinität zur Wagnisperspektive z.B. durch besonders viele Fortbildungen, Referententätigkeit, privates Engagement und/oder als Berater im Schulsport in diesem Bereich. Eine Lehrerin berichtet, im Bereich Le Parcours zahlreiche Fortbildungen zu leiten und gibt auch an, in ihrem Unterricht „Etwas wagen und verantworten“ hauptsächlich im Bereich Le Parcours umzusetzen. Eine andere Lehrerin erzählt von ihrem privaten Engagement in einem Turnverein; sie arbeitet ebenfalls als Beraterin im Schulsport im Bereich Bewegen an Geräten. In ihrem Unterricht deckt sie die Wagnisperspektive mit den Sportarten Turnen, Le Parcours und Wasserspringen ab.

Weitere zwölf Lehrkräfte bringen zusätzlich zur beruflichen Aus- und Fortbildung ihre eigene Praxiserfahrung – das heißt eigene sportliche Aktivität als „Teilnehmer“ – in die Unterrichtsgestaltung ein oder engagieren sich besonders in einem Bereich:

„Etwas wagen und verantworten“ wollten wir jetzt beim Schwimmen teilweise mit aufgreifen [...] da wollten wir in den Synchronschwimbereich reingehen, das hab ich früher mal im Verein gemacht, und dann die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ist natürlich da auch ein bisschen, [...] wir machen da dann auch so Delfinräder, wo die wirklich mit 12 Mann nachher an einer Kette hängen und, [...] dann halt so unter Wasser tauchen, da muss man sich auf seinen Partner verlassen, man muss lange unter Wasser bleiben, Figuren unter Wasser auch ausführen und je nachdem, wie fest man da dem Partner am Hals die Beine zu drückt, ist das auch schon mal ganz spannend. Also da und kombiniert noch mit Wasserspringen [...], dann machen wir da auch eine Ringen- und Kämpfen-Geschichte, kommt dann auch wieder unter dem Schwerpunkt Wettkampf und „Etwas wagen und verantworten“, und da speziell wollte ich Judo mit denen machen“ (FKS).

Praxiserfahrungen, die auch auf den Unterricht übertragen werden, haben die Lehrkräfte in den Bereichen Judo, Synchronschwimmen, Wasserspringen, Akrobatik und Inlinern (jeweils eine Nennung), Klettern, Ringen und Kämpfen und Le Parcours (jeweils 2 Nennungen) und Turnen (3 Nennungen).

Bei 16 Lehrerinnen und Lehrern gehen die Erfahrungen im Bereich „Etwas wagen und verantworten“ nicht über die berufliche Aus- und Fortbildung hinaus, sie bringen also eher wenig Erfahrungen mit:

„[...] Studium, also ich hab Sport auf Diplom studiert und hatte diesen Schwerpunkt Freizeit und Kreativität und ich würde sagen, dass sind hauptsächlich Erfahrungen gewesen, also dass ich selber oft erstaunt war, was man dann doch machen kann, auch wenn man vorher dachte, oh Gott, das geht überhaupt gar nicht, was oft dann nur an der richtigen Hilfestellung oder an der richtigen Herangehensweise lag. Und ich glaube, das kann man den Schülern auch ganz gut vermitteln, aber ich hab jetzt keine gesonderte Fortbildung zu „Wagen und Verantworten“ gemacht, wir haben das sicherlich im Seminar auch noch mal thematisiert und da auch Beispiele ausprobiert, selber praktisch, aber jetzt keine gesonderte Fortbildung“ (FNC).

Die Lehrkräfte berichten von Fortbildungen aus dem Bereich Ringen und Kämpfen (2 Nennungen), Akrobatik (2 Nennungen), Inlinern (2 Nennungen), Klettern (4 Nennungen) und Le Parcours (5 Nennungen). Weiterhin geben vier Lehrkräfte an, einen Skilehrerschein erworben zu haben. Die Ideen aus den Fortbildungen werden von vielen Lehrkräften im Unterricht aufgegriffen und umgesetzt. Drei Lehrkräfte geben an, gar keine Erfahrungen mit „Etwas wagen und verantworten“ zu haben.

Die Inhaltsbereiche, in denen von Interviewpartnern Fortbildungen besucht wurden oder in denen die Lehrkräfte private Erfahrungen haben, sind unterschiedlich verteilt. Es ist kein eindeutiger Trendbereich zu erkennen, in dem besonders viele Fortbildungen besucht wurden. Die Lehrkräfte, die Erfahrungen in einem Inhaltsbereich haben, setzen diesen auch vorzugsweise im Unterricht um, was auch zu den Forschungsergebnissen zum Einfluss biographischer Erfahrungen auf die Unterrichtspraxis passt (vgl. Oesterhelt & Ernst, 2014; Oesterheld, 2014; Volkmann, 2008) passt. Auf individueller Ebene wird auf diesen Punkt in Kapitel 5.1.2.5 anhand von ausgewählten Beispielen eingegangen.

Wagnissituationen aus Sicht der Lehrkräfte

In 24 Interviews (insgesamt 44 codierte Textstellen) berichten die Lehrkräfte davon, was sie selbst im Unterricht wagen (müssen), um ihren Schülerinnen und Schülern „Etwas wagen und verantworten“ zu vermitteln. Auch diese von den Lehrkräften beschriebenen Situationen stehen im engen Zusammenhang mit den biographischen Vorerfahrungen.

Ein Wagnis beinhaltet die Möglichkeit des endgültigen oder schmerzhaften Scheiterns (vgl. Kap. 2.1-2.3). Verletzungen oder gar Todesfälle in Kauf zu nehmen kann nicht im Sinne des Sportunterrichts sein, deshalb muss das Verletzungsrisiko minimiert werden, aber trotzdem der Charakter des Wagnisses erhalten bleiben. Davon gehen auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer aus:

„[...] natürlich muss man auch mal irgendwo ein Risiko eingehen, aber das sollte ja so gewählt sein, dass man, also auch wenn es, ich sage mal nicht funktioniert, dass das Risiko kalkulierbar ist und dass da nicht sich einer bei verletzt [...] (HNM).

Um das Risiko im Unterricht zu minimieren, muss ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrerin/Lehrer und Lerngruppe sowie ein Vertrauensverhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern bestehen:

„Verletzungsminimierung, Verletzungsprophylaxe, gute Absprachen finde ich wichtig, und dass man möglichst transparent wirklich auch dann wird [...], dass die tatsächlich auch das Gefühl haben, also dass sie sicher wären, also gerade bei dem Wagen und Verantworten ist es sehr individuell, dass man eben schauen muss, also wo sind da die Leistungsgrenzen überhaupt und das kriegt man ja recht schnell raus, also ich würde zum Beispiel auch niemals so ein Vorhaben sofort am Anfang von einem Jahr starten, wo ich die Schülergruppe noch gar nicht kenne, sondern da muss ich erst mal so ein bisschen auch einschätzen können, wer ist da durchaus ein bisschen stürmischer, wer übertreibt auch mal gerne was oder wer ist wirklich auch vorsichtig, wer ist ängstlich, das ist immer ganz wichtig zu wissen“ (HRO).

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Schülerinnen und Schüler also kennen und wissen, dass sie sich verlässlich an Absprachen und an den Ordnungs- und Sicherheitsrahmen halten: „[...] da muss man natürlich sehr aufpassen, dass nichts passiert, dass die Sicherheitsvorschriften eingehalten werden und den Schülern das klar machen [...]“ (HDL).

Es kann also zu Gefahren kommen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Vereinbarungen nicht einhalten. In diesem Zusammenhang berichtet eine weitere Lehrkraft, dass sie auch schon ein Unterrichtsvorhaben abgebrochen hat, weil ihr die Risiken zu hoch waren:

„Also wenn die dann einfach Sachen machen, die definitiv in dieser Situation nicht erlaubt waren, weil ich hab letztendlich die Verantwortung auch für Sicherheit – also ich sage mal so ein Beispiel, es gab mal so eine Situation, wo ein Schüler einfach einen Salto machte aus voller Höhe, obwohl wir was ganz anderes machten und der sagte dann oh, Entschuldigung, das ist mir gerade so passiert. Da hab ich zum Beispiel abgebrochen, weil ich sag, wenn das so läuft, das kann ich nicht, das kann ich in meinem Sportunterricht nicht verantworten“ (FTI).

Einige Lehrer(innen) schließen vor einem solchen Hintergrund bestimmte Inhalte aus, um Verletzungsrisiken zu minimieren:

„Gut, diese Mut-Sprünge, die man da machen kann, bei uns kannst du die Tribüne ausziehen, erst klettern die hoch und dann springen die auf die dicke Matte runter. Ich hab schon so viele Verletzungen gesehen in meinem Leben [...], wenn ich das mache, da irgendwie die runter springen zu lassen, ist das eine üble Geschichte, finde ich immer. Also, so gerade auf Weichbodenmatten kann man sich gut die Knochen brechen und verdrehen, insofern halte ich von dem Thema sonst nichts, aber es gibt [andere] Möglichkeiten [...]“ (FGP).

Wie auch das folgende Zitat zeigt, haben auch hier die Kompetenz und die Vorerfahrungen der Lehrkräfte einen bedeutenden Einfluss auf die Unterrichtsinhalte:

„Ja, den Sportbereich Ringen und Kämpfen, da fühle ich mich nicht kompetent genug und hab mich zwar fortgebildet, aber da bin ich trotzdem nicht kompetent genug [...]“ (FRB).

Eine andere Lehrkraft weist selbst auf ihr hohes Alter hin und stellt einen Zusammenhang zwischen diesem und der eigenen Vorsicht im Unterricht her. Andere Lehrer(innen) schließen zwar zunächst keine Inhalte aus, führen für bestimmte Bewegungen aber nur selber die Hilfe- und Sicherheitsstellung durch: „Da mach z.B. die Sicherheitsstellung ich, das ist mir sonst zu heikel [...]“ (HNW). In diesem Fall liegt das Wagen einer Bewegung bei den Schülerinnen und Schülern, das Verantworten der Hilfestellung bleibt bei der Lehrkraft, die selbst mehr Erfahrungen und damit eine höhere Kompetenz für die Hilfestellung beim Salto rückwärts auf dem großen Trampolin besitzt.

Weiter ist es einigen der Interviewten wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler gewisse motorische Grundfertigkeiten beherrschen, bevor sie das Thema Wagnis und Verantwortung in ihrem Unterricht angehen:

„Ich könnte mal gerade noch ergänzen, ich hab mit den Schülern [...] Le Parcours [gemacht]. Und das würde ich auch nicht nochmal machen, das war nämlich zu gefährlich, also die Schüler waren meines Erachtens nach motorisch jetzt nicht gerade die Fittesten aber, [...] trotz aller Absicherung ist da auch echt zu so zwei kleineren Unfällen gekommen, es hat sich jetzt keiner irgendwie schlimm verletzt oder so, aber wo ich gedacht habt, so, das hätte auch ins Auge gehen können, von daher würde ich das so auch nicht nochmal machen“ (HDM).

Demgegenüber betonen ein paar Lehrer(innen), dass „Etwas wagen und verantworten“ ebenso ohne körperlich riskante Aktionen möglich sei (vgl. auch Kap. 2.3.4):

„Ich würde das mit jeder Klasse machen. Es gibt Lerngruppen, mit denen würde ich es nicht im Bereich Akrobatik machen, weil mir das Risiko zu hoch wird, es gibt Lerngruppen, mit denen würde ich es eher mit so was machen mit Vertrauensspielen, sehr schön finde ich diese Aufgabe, durch eine Schülersgasse zu laufen und die anderen bilden den Rahmen und man soll so schnell sprinten wie man kann. Das ist echt schwer, wenn man die Augen zu hat. Man muss quasi blind laufen, weiß nicht, wo man hinläuft und muss nur auf das vertrauen, was die anderen einem an Sicherheit geben. Und mit solchen Aufgaben kriegt man auch einen Kurs, wo ich andere Sachen nicht machen würde, weil ich sage, okay, die können sich nicht aufeinander verlassen, da ist halt jeder gefordert, sich auf die anderen verlassen zu müssen, weil er will eine gute Leistung bringen, er will da so schnell wie möglich durch, aber gleichzeitig kann er die nur bringen, wenn er sich drauf verlässt, dass die anderen ihm helfen und so ist dieses Wechselspiel in körperlich sehr unriskanten Situationen schon erlernbar. Also ich würde, wie gesagt, nicht mit jedem Kurs Akrobatik machen, nein, weil in der ein oder anderen Situation würde ich sagen, die schmeißen sich gleich noch absichtlich gegenseitig runter, aber es gibt genügend Formen, mit denen man das in jedem Kurs thematisieren kann“ (FRF).

Die Lehrkraft geht also kein Risiko ein, sondern sucht nach einer kalkulierbaren Grenze, die auch davon abhängig ist, ob sie sich auf ihre Lerngruppe verlassen kann und Vertrauen aufgebaut hat. Diese Einstellung der Lehrerin FRF lässt sich bei vielen der befragten Lehrkräfte herauslesen.

Aus Sicht der 24 Lehrkräfte, die sich zu diesem Thema geäußert haben, geht es also darum, das Verletzungsrisiko in ihrem Unterricht zu minimieren. Insgesamt haben zum einen das Vertrauen zur Lerngruppe beziehungsweise die Verlässlichkeit der Lerngruppe und zum anderen die Vorerfahrungen der Lehrkräfte einen großen Einfluss auf das von den Lehrkräften erlebte Risiko im Unterricht.

Exkurs: Ideenfindung

Die Lehrkräfte wurden in den Interviews gefragt, aus welchen Quellen ihre Ideen für die Unterrichtsplanung unter der Wagnisperspektive stammen. Die wichtigsten Ideen-Quellen für die Unterrichtsplanung sind „kollegialer Austausch“ mit 20 Nennungen und Fortbildungen mit ebenfalls 20 Nennungen:

„Ja und wir haben einen Kollegen hier, der hat ein eigenes Unterrichtsmodell zu den Waveboards entwickelt und daher stammt das, der macht da auch Fortbildungen zu, hat hier auch schulinterne Fortbildungen gemacht mit uns, als die Dinger neu kamen“ (HET).

16 Interviewpartner geben an, sich in Fachzeitschriften und (Fach-)Büchern über Unterrichtsideen zu informieren. Genauso viele Lehrkräfte geben an, im Internet über Unterrichtsvorhaben zur Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ zu recherchieren.

Unabhängig von ihrem Alter führen die Lehrkräfte an, noch immer Anstöße aus dem Studium (12 Nennungen) und aus dem Referendariat (4 Nennungen) in ihren Unterricht einzubringen. Hier zeigt sich wiederum die Bedeutung biographischer Erfahrungen auf die Unterrichtsgestaltung:

„Studium, also ich hab Sport auf Diplom studiert und hatte diesen Schwerpunkt Freizeit und Kreativität und ich würde sagen, das sind hauptsächlich Erfahrungen gewesen, also dass ich selber oft erstaunt war, was man dann doch machen kann, auch wenn man vorher dachte, oh Gott das geht überhaupt gar nicht. Was oft dann nur an der richtigen Hilfestellung oder an der richtigen Herangehensweise lag. Und ich glaube, das kann man den Schülern auch ganz gut vermitteln, aber ich hab jetzt keine gesonderte Fortbildung zu „Wagen und Verantworten“ gemacht“ (FNC).

Im Referendariat scheint zudem der Fachleiter manchmal eine entscheidende Rolle zu spielen (vgl. z.B. FSR). Wiederum elf Sportlehrkräfte bringen Erkenntnisse aus dem privaten Umfeld in ihre Unterrichtsplanung ein (vgl. z.B. FRN, vgl. auch Vorerfahrungen der Lehrkräfte). Lediglich ein Lehrer gibt an, seine Unterrichtsideen auch aus dem Lehrplan zu bekommen:

„Nur beschränkt auf den Lehrplan. Also, das ist jetzt kein Gebiet von mir, wo ich mich selber besonders fortgebildet habe oder wo ich in meiner Arbeit einen Schwerpunkt setze, sondern in dem Bereich nur über die pädagogischen Perspektiven des Schulsports. [...] Hilfreich war der alte Lehrplan, der seit diesem Schuljahr nicht mehr in Kraft ist, weil wenn man da die pädagogischen Perspektiven nachliest, die da eigentlich auf 10, 15, 20 Sätzen sehr schön begründet sind.“ (HGM)

Die meisten Lehrkräfte geben zwei bis drei Quellen an. Besonders das kollegiale Umfeld ist für einen Großteil der Lehrkräfte Fundgrube für die Unterrichtsplanung, aber auch das private Umfeld und die biographischen Vorerfahrungen haben einen Einfluss auf die Unterrichtsplanung.

Rahmenbedingungen

Der Code „Rahmenbedingungen“ ergibt sich aus Beschreibungen der Lehrkräfte zu ihren Lerngruppen und deren Einfluss auf die Durchführung der Wagnisperspektive. Es wurden 30 Textstellen aus 25 Interviews codiert. Fast alle Interviewpartner merkten an, dass sie das Thema „Etwas wagen und verantworten“ in ihrem Unterricht erst behandeln, wenn sich ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülergruppe entwickelt hat (vgl. auch Wagnissituationen aus Sicht der Lehrkräfte):

„[...] ich glaube, das hängt so ein bisschen von dem Verhältnis von Lehrern zu Schülern ab, das ist wahrscheinlich sehr subjektiv, wie man das wahrnimmt und ob man dann denkt, okay, ich glaub mit denen könnte das wirklich klappen, wenn ich denen sage, das hier ist wirklich wichtig, dann sind die konzentriert und dann, wenn ich glaube, ich kann mich darauf verlassen, dann mache ich das auch, aber wenn ich weiß, es sind immer wieder fünf Leute, die da ständig stören und ich dreh mich einmal um und dann kann ich mich eben nicht mehr auf sie verlassen, das wäre ja, glaube ich, so eine Situation, wo ich dann sagen würde, mh, dann sind die wohl jetzt noch nicht so weit, vielleicht ein anderes Mal, weil ich weiß nicht, ob man da so allgemeine Dinge nennen kann, ich glaube das ist sehr subjektiv“ (FNC).

Auf die Frage, ob die Lehrkräfte „Etwas wagen und verantworten“ mit allen Lerngruppen thematisieren, ergeben sich drei Meinungsbilder: Eine Gruppe von Lehrkräften behandelt diese Perspektive mit jeder Lerngruppe (vgl. z.B. HND). Eine zweite Gruppe würde zwar nicht jeden Inhalt mit jeder Lerngruppe behandeln, macht aber „Etwas wagen und verantworten“ immer zum Unterrichtsgegenstand (vgl. z.B. FRF). Und eine dritte Gruppe gibt an, nicht mit jeder Lerngruppe „Etwas wagen und verantworten“ zu thematisieren: „Wenn die Gruppe zu unruhig ist, zu undiszipliniert, dann würde ich das mit denen nicht machen, ja.“ (FRN). Diese Gruppe wird in der vorliegenden Stichprobe interessanterweise ausschließlich von Frauen repräsentiert.

Die meisten befragten Lehrkräfte sind allerdings der Meinung, dass es wichtig sei, „Etwas wagen und verantworten“ mit allen Lerngruppen zu thematisieren. Problematisch scheint allerdings vielfach die Phase des „Aushaltens“ und Übens zu sein; so beschreibt beispielsweise dieser Lehrer fehlendes Durchhaltevermögen, das er bei seinen Schülerinnen und Schülern beobachtete:

„[...] das Problem ist, das war eine neunte Klasse, die, da fehlt dann oft das Durchhaltevermögen, also die probieren dann einmal eine Sache aus, das klappt dann nicht und dann haben sie keinen Bock mehr. So, und das ist so, das ärgert mich, da hab ich auch noch keine schlüssige Lösung gefunden, wie man da weiterkommt. Also das ist jetzt nicht bei Parcours speziell, ich hab jetzt eine andere 9., da hatte ich das gleiche Theater beim Handball“ (HNM).

Der Lehrer HNM weist darauf hin, dass das fehlende Durchhaltevermögen vielleicht mit dem Alter der Lerngruppe in Verbindung gebracht werden kann und nicht nur ein Phänomen innerhalb der Wagnisperspektive ist. Auch in anderen Interviews wird diese Vermutung geäußert. Weiterhin finden einige ältere Lehrkräfte, dass es sich beim fehlenden Durchhaltevermögen um ein Phänomen der heutigen Zeit handle, wie z.B. der Lehrer HER andeutet: „Schüler haben heute so eine Werbefernseh-Mentalität, jede zweite Stunde muss was anderes kommen“ (HER).

Neben dem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Lerngruppe sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe ist es wichtig, einen Balanceakt zwischen „bremsen“ und „ermutigen“ zu finden, wie das folgende Zitat exemplarisch zeigt:

„[...] Das also wirklich spürbar war, mit einer gewissen Unreife, gerade weil das natürlich sehr viele Jungen jetzt in der Gruppe hatte, natürlich erst mal, die man ja dann eher auch bremsen müsste, die Mädchen, die trauen sich [nicht], das ist ja häufig so ein bisschen geschlechtsspezifisch. Also bei diesen Extremen, also dass die Jungen da eigentlich überhaupt keine Hemmnisse hatten, also einfach dann Überschlagbewegungen machten, obwohl sie das nicht sollten, also das man da ganz schön ja zwischendurch auch mal direktiv werden musste, oder die zusammen, wo man da wirklich so einen Balanceakt – kann man das jetzt wirklich auch aus sicherheitstechnischen Gründen irgendwo verantworten?“ (FEM).

Diese Lehrerin schlägt vor, die auffälligen Schülerinnen und Schüler im Auge zu behalten:

„Es gibt einzelne Schüler, einzelne Schüler, die vielleicht, aber auch nur bei den Kleinen, die dann noch kein Ritalin haben, und da vielleicht ein bisschen rumzicken oder rumtitschen oder sich unglaublich überschätzen. Gibt es schon mal so kleine Machojungs, die kennt man aber spätestens nach der zweiten Stunde, da kann man aber dann sagen, hier pass mal auf, die ein bisschen mehr im Auge behalten, aber deswegen so was nicht machen, nee, würde ich nicht sagen“ (FRU).⁸⁵

Der Lehrer im folgenden Zitat geht noch einen Schritt weiter; wer sich nicht an Regeln halten kann, wird aus dem Unterricht ausgeschlossen:

„[...] also entweder, es wird nach den Regeln an den Geräten geturnt und Parcours gemacht, die man vorgibt, damit die Sicherheitsbestimmungen oder damit sich keiner verletzt, und wer das nicht mitmacht, der ist halt in der nächsten Stunde in der Parallelklasse im Englischunterricht oder so“ (HNM).

Eine andere Variante bietet dieser Lehrer. Er gibt an, ein Unterrichtsvorhaben auch komplett abbrechen, wenn er durch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler Sicherheitsbedenken bekommt:

„Wenn ich den Eindruck habe, dass eben nicht vernünftig gearbeitet wird, wenn ich den Eindruck habe, dass eben auf gewisse Gefahren, die entstehen, nicht reagiert wird, dass das auch nicht bei den Schülern aufgenommen wird, und wenn so für die Gesamtgruppe Gefahren entstehen, die ich nicht mehr verantworten kann, würde ich sowas abbrechen [...]“ (HIA).

⁸⁵ Unabhängig vom Bezug zur Wagnisperspektive erscheint diese Alltagsbeschreibung der Lehrerin FRU diskussionswürdig, dies würde aber hier den Rahmen überschreiten.

Ein weiterer Lehrer sagt, dass er es vorzöge, „Etwas wagen und verantworten“ erst in der Oberstufe zum Thema zu machen (vgl. HMM).

Insgesamt bestärkten die Lehrkräfte mit ihren Antworten, dass sie eine – wenn auch individuell sehr unterschiedlich interpretierte – Variante zu „Etwas wagen und verantworten“ grundsätzlich mit allen, auch mit schwierigen Lerngruppen thematisieren.

5.1.2.4.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden ergänzende Aspekte der Wagniserziehung aus Sicht der Lehrkräfte zusammengetragen. Den Stellenwert der Perspektive im Gegensatz zu den anderen pädagogischen Perspektiven beschreiben die befragten Lehrkräfte als gering bis gleichberechtigt (vgl. Kap. 5.1.2.4.1). Die Argumente, warum „Etwas wagen und verantworten“ nicht genauso häufig unterrichtet wird wie die anderen pädagogischen Perspektiven, gründen sich auf einen zu hohen Zeitaufwand, fehlendes Material, ein schwieriges Schülerklientel, fehlende didaktische Hinweise und fehlende Fachkompetenz. Weiterhin ist ein „klassischer“ sportarten- und leistungsorientierter Unterricht scheinbar für viele Lehrkräfte einfacher zu bewerten. Besonders das fehlende Material und schwieriges Schülerklientel beschreiben jedoch zwei Gegebenheiten, die von Lehrkräften nicht beeinflusst werden können.

Insgesamt zeigen die Lehrkräfte – wenn sie unter der Wagnisperspektive unterrichten – kaum Sensibilität für pädagogisch nicht erwünschte Folgen von sportlichen Wagnissen im Unterricht (vgl. Kap. 5.1.2.4.2). Hauptsächlich sorgen sie sich um die Sicherheit ihrer Schülerinnen und Schüler, um die Verletzungsgefahren, die unter dieser Perspektive vermehrt auftreten könnten. Die antizipierten körperlichen Gefahren versuchen die Befragten entweder selbst zu minimieren oder mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Mögliche negative psychische Konsequenzen werden von keinem der Befragten angemerkt.

Die Lehrkräfte werden auf der organisatorischen Ebene durch ihre Vorerfahrungen mit bestimmten Aspekten und Inhalten der Wagniserziehung beeinflusst. Sie lassen private Erfahrungen und Wissen aus Studium und Fortbildungen in den Unterricht einfließen. Auch ihre Sichtweisen auf Wagnissituationen werden von biographischen Erfahrungen beeinflusst. Analog stammen auch die Ideen für die Unterrichtspraxis zum Teil aus privaten Erfahrungen und besuchten Fortbildungen; als weitere Quellen dienen Unterlagen von Kolleginnen und Kollegen und Material aus Fachliteratur und Internet. Im folgenden Kapitel (5.1.2.5) wird auf diese Punkte im Rahmen von ausgewählten Beispielen nochmals eingegangen.

5.1.2.5 Exemplarische Fallbeschreibungen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Interviewstudie vorgestellt und analysiert. Dabei wurde zunächst das allgemeine Sportunterrichtsverständnis der Befragten auf Grundlage der genannten Ziele des Sportunterrichts und der Auslegungen des Doppelauftrags des Schulsports herausgearbeitet (Kap. 5.1.1). In einem zweiten Schritt wurden die Aussagen zur Umsetzung der Wagnisperspektive im Sportunterricht aus den Bereichen Ziele der Wagniserziehung (Kap. 5.1.2.1), Inhalte (Kap. 5.1.2.2), unterrichtliche Inszenierungen (Kap. 5.1.2.3) und weitere Aspekte wie Stellenwert der Wagnisperspektive im Unterricht, Schattenseiten der Wagniserziehung und organisatorische

Faktoren (Kap. 5.1.2.4) herausgearbeitet und den Ansprüchen der Wagniserziehung aus den Rahmenvorgaben des Schulsports (MSW NRW, 2001b) gegenübergestellt sowie Differenzen interpretiert.

Stellt man diese Ergebnisse zusammen mit Alter, Schulform und Geschlecht der befragten Lehrkräfte für eine Typisierung nebeneinander, so zeigt sich, dass es sich hier um 40 Individuen handelt, die sich für eine trennscharfe Typenbildung nicht eignen. Aus diesem Grund sollen nun vier Lehrkräfte als exemplarische Fallbeschreibungen vorgestellt werden, um Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Frau FRF (weiblich, Gymnasium, 26 Jahre)

Die Gymnasiallehrerin FRF hatte zum Zeitpunkt des Interviews erst vor kurzer Zeit ihr zweites Staatsexamen (2013) abgeschlossen und war erst seit wenigen Wochen an ihrer neuen Schule tätig (Dienstjahre inkl. Referendariat 2 Jahre). Studiert hat sie das Fach Sport an der Sporthochschule Köln und als zweites Fach Mathematik an der Universität zu Köln. Eine Sonderrolle im Kollegium im Bezug auf den Schulsport hatte sie nicht.

Die Ausbildungszeit von Frau FRF lässt darauf schließen, dass sie sowohl an der Universität als auch im Referendariat nach dem NRW-Konzept des erziehenden Sportunterrichts ausgebildet wurde. Das zeigt sich auch in ihrem allgemeinen Sportunterrichtsverständnis: Sie verfolgt sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele und beschreibt eine mehrperspektivische Ausrichtung des Unterrichts, bei dem die sechs pädagogischen Perspektiven einen gleichberechtigten Stellenwert einnehmen. Ihre Auslegung des Doppelauftrags erfolgt im Sinne des Lehrplans (vgl. auch Kap. 5.1.1). Sie beschreibt den schulinternen Lehrplan als detailliert mit ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben, denen die pädagogischen Perspektiven fest zugeordnet sind.

Ebenso wie im allgemeinen Kontext beschreibt sie auch in Bezug auf die Wagnisperspektive sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele. Dabei fokussiert sie bei der Wagniserziehung schwerpunktmäßig pädagogisch-soziale Ziele. Zum Beispiel beschreibt sie ein Unterrichtsvorhaben zum Wasserspringen in der sechsten Klasse, bei dem die Schülerinnen und Schüler vom 1- oder 3-Meter-Brett springen und ihr sportmotorisches Können weiterentwickeln sollen; der soziale Aspekt und die Reflexion von Ängsten in Verbindung mit Vorerfahrungen stehen aber im Vordergrund. Neben dem Wasserspringen verknüpft Frau FRF die Wagniserziehung auch mit den Inhalten Turnen, Erlebnisparcours, Akrobatik, Vertrauensspiele und Le Parcours. Dabei ist „Etwas wagen und verantworten“ nicht immer die leitende pädagogische Perspektive, sondern wird häufig auch als ergänzende Perspektive z.B. mit der Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ eingesetzt.

Zur Reflexion setzt sie neben Unterrichtsgesprächen auch eine Könnens-Liste ein, bei denen die Schülerinnen und Schüler zunächst ihr Können einschätzen und ihre motorische Entwicklung dokumentieren sollen:

„Ich arbeite sehr viel mit Könnens-Listen, also mit verschiedenen Niveaustufen, auf denen man sich schrittweise entwickeln kann, [...] mit mehr Hilfestellung und zunehmend weniger Hilfestellung, und dann stufen die Schüler sich selber ein [...]“.

Außerdem regt sie ihre Lerngruppe aber auch zu einer Reflexion von unterschiedlichem Wagnisempfinden aufgrund von unterschiedlichen Vorerfahrungen an (vgl. auch Kap. 5.1.2.3.1). Die geleitete Reflexion findet also neben dem direkten Sportbezug auch auf einer Metaebene statt.

Frau FRF gibt an, sich privat ausführlich mit Akrobatik beschäftigt zu haben und in diesem Bereich neben eigenen Praxiserfahrungen einige Lehrgänge und Fortbildungen besucht zu haben:

„Also, mein persönlicher Sportsozialisierungsprozess hat sehr viel damit zu tun, also, ich hab sehr viele Akrobatik-Lehrgänge gemacht, [...] und dann beschäftigt man sich da natürlich mit, [...] wie können die Kinder Hilfestellung geben, was ist für die möglich und was für eine Verantwortung darf mal denen geben und gleichzeitig, was für Sachen lässt man sie ausprobieren [...], aber das ist wirklich mehr der Freizeitsport, aus dem ich es kenne, als jetzt irgendwie in beruflichen Weiterbildungen“ (FRF).

Sie betont, dass ihre Erfahrungen und Fortbildungen aus dem Freizeitbereich stammen und sie sich in diesem Zusammenhang hauptsächlich mit der Vermittlung von akrobatischen Elementen und dem Einsatz von Hilfestellung zur Unterstützung und Absicherung dieser Elemente beschäftigt hat. Der reflexive Moment dieser Fortbildungen scheint sich in erster Linie auf die Übungsleiter und die Frage zu beziehen, was diese ihren Akrobatikgruppen – aus Sicherheitserwägungen – zutrauen können.

Aus den biographischen Vorerfahrungen der Lehrerin lassen sich also inhaltliche Präferenzen für mögliche Inhalte der Wagnisperspektive ableiten; diese haben aber keinen direkten Bezug zur Wagniserziehung. In dem Interview zeigt sich, dass der Lehrerin die Ausweitung des Inhaltsfeldes auf pädagogisch-soziale Ziele gelingt und sie auch weitere Inhalte im Bereich der Wagnisperspektive aufgreift.

Herr HMK (männlich, Gesamtschule, 54 Jahre)

Der Gesamtschullehrer HMK hat sein 2. Staatsexamen 1992 abgelegt. Damit war während seiner universitären Ausbildung – Sport an der Sporthochschule Köln, Mathematik an der Universität zu Köln – und seines Referendariats in NRW der 1980er-Sportlehrplan gültig, der stark sportartenorientiert und auf sportliche Handlungsfähigkeit ausgelegt war (vgl. KM NRW, 1980a-d). Herr HMK konnte zum Zeitpunkt des Interviews bereits auf 23 Dienstjahre (inkl. Referendariat) zurückblicken und war Fachkonferenzvorsitzender für das Fach Sport. Sein allgemeines Sportunterrichtsverständnis weist eine klare sport- und bewegungsbezogene Zielsetzung auf. Es geht ihm vor allen Dingen darum, dass seine Schülerinnen und Schüler eine hohe Bewegungszeit haben, sportartenbezogene Bewegungs- und Körpererfahrung sammeln, Leistungsbereitschaft zeigen („wichtig ist mir, dass das vorwärts geht, dass sie nicht auf dem Level stehenbleiben, wo ich bei der Unterrichtsstunde angefangen habe“) und (sportartenbezogen) körperliche Grenzen austesten („wenn dann [...] klar ist, wer wie springt, dann kann man anfangen, das Ganze ein bisschen hochzufahren, sprich, dass man zum Rollen kommt und eventuell auch mal zum Salto oder so“). Für die Wagnisperspektive nennt er die gleichen sport- und bewegungsbezogenen Ziele wie für seinen Unterricht im Allgemeinen. Auch hier zeigt sich eine klare Sportartenorientierung:

„Ein paar Basissachen, die ich immer gerne hätte [...] also sagen wir jetzt mal in der 8, eine Grätsche oder eine Hocke über den Längskasten, muss jetzt nicht jeder machen. Kann man machen, muss man aber nicht machen [...] [die anderen] müssen halt einfach eine Hocke oder eine Grätsche über den Bock machen“ (HMK).

Inhaltlich beschränkt sich die Wagnisperspektive in seinem Unterricht auf Turnen und Trampolinspringen, dabei steht „Etwas wagen und verantworten“ nie alleine, sondern in Kombination mit den Perspektiven „Wahrnehmung“ und „Leistung“ und nimmt insgesamt einen eher geringen Stellenwert in seinem Unterricht ein:

„Naja, man kann ja immer noch viel stricken [...] beim ersten Mal, wenn ich an die Geräte ran gehe, ist das etwas mehr unter diesem Gesichtspunkt „Wagen und Verantworten“, wenn ich das dann in der 8 mache oder in der 9 [...] dann geht das mehr so auf dieses normierte Turnen hinaus, das Leistungsturnen. Am Anfang geht es dann einfach mal darum, überhaupt mal Bewegungserfahrungen zu machen, weil die ja zum Teil das Ding noch nie gesehen haben, dann lass ich die da drüber krabbeln, drunter krabbeln, balancieren und schwingen, von einem Kasten zum anderen und all sowas, und im nächsten Durchgang wird das dann so ein bisschen normierter. Also, ja, so im Basketball oder Badminton oder sonst irgendwo kriege ich das jetzt da nicht rein gestrickt mit dem Wagen“ (HMK).

Neben der Einschränkung auf den Inhaltsbereich „Bewegen an Geräten“ und die Kombination mit weiteren Perspektiven zeigt sich in dieser Aussage nochmals die Sportartenorientierung der Lehrkraft.

Dass das Wagnis im Sportunterricht überhaupt ein Thema ist, führt er auf die heutige Schülerschaft zurück: „Ja, es fällt ja schon auf, dass Schüler bestimmte Sachen nicht mehr können, die man so früher als Voraussetzung haben konnte [...]“ (HMK).

Er gibt an, keine Fort- oder Weiterbildungen im Bereich der Wagniserziehung oder zugehöriger Inhalte gemacht zu machen. Reflexionen beziehungsweise Unterrichtsgespräche haben immer einen direkten Sportbezug, sind also instrumentell-dienlich und beschränken sich auf Rückmeldungen zu den einzelnen Elementen.

Herr HER (männlich, Gymnasium, 60 Jahre)

Der Gymnasiallehrer HER war zum Zeitpunkt des Interviews 60 Jahre alt und konnte auf 34 Dienstjahre (inkl. Referendariat) zurückblicken. Damit war er einer der ältesten und dienstältesten Interviewpartner. Da er sein zweites Staatsexamen 1981 abgeschlossen hat, ist anzunehmen, dass er während seines Referendariats mit dem stark sportartenorientierten und auf sportliche Handlungsfähigkeit ausgelegten 1980er-Sportlehrplan konfrontiert wurde (vgl. KM NRW, 1980a-d). Während seiner universitären Ausbildung an der Bergischen Universität Wuppertal (zweites Fach Deutsch) war noch der ebenfalls sportartenorientierte 1974er-Sportlehrplan in NRW gültig. Herr HER war an seiner Schule lange Jahre Fachvorsitzender für das Fach Sport, hatte dieses Amt aber zum Zeitpunkt des Interviews – mit Blick auf den bevorstehenden Ruhestand – abgegeben.

Sein allgemeines Sportunterrichtsverständnis zeigt schwerpunktmäßig sport- und bewegungsbezogene Ziele. Dabei legt er besonderen Wert auf eine hohe Bewegungszeit und Spaß am Sportunterricht. Er berichtet, dass er selbst mit leistungsorientiertem Sport groß geworden ist und diese Ausrichtung auch in seiner Ausbildung vermittelt wurde:

„Ich komme ja noch aus einer Lehrergeneration, die hier mit dem CGS-System großgeworden ist, Zentimeter, Gramm, Sekunden, den man sich mit Trillerpfeile und Stoppuhr um den Hals vorstellen kann [...] wenn ich Leichtathletik-Tabellen aus alten Tagen raushole und schaue, welche Noten wir da für Leistungen vergeben haben, [...] dann sieht man, es ist einfach eine andere Zeit, und für eine andere Zeit muss man auch andere Antworten haben, [...] [dass] Leistungssport [...] heute auch nicht mehr Thema des Sportunterrichts sein kann [...] heute gehen wir über Gesundheitserziehung, pädagogische Erziehung zu ganz anderen Inhalten im Sport, als jeden auf 10,9 auf 100-Meter zu trimmen, und es ist auch gut so“ (HER).

Eine reine Leistungsorientierung im Sportunterricht findet er nicht mehr zeitgemäß und aufgrund von mangelnden sportlichen Erfahrungen, Übergewicht, fehlendem Durchhaltevermögen und fehlender Motivation auch gar nicht mehr möglich.

Er beschreibt den Stellenwert der Wagnisperspektive als gleichberechtigt mit den anderen pädagogischen Perspektiven. Interessanterweise formuliert Herr HER für Wagniserziehung lediglich pädagogisch-soziale Ziele. Aus seinen Aussagen lässt sich schließen, dass er zwar versucht, die Wagnisperspektive gleichberechtigt in den Sportunterricht zu integrieren, aber „Etwas wagen und verantworten“ für ihn kein Bereich des „richtigen“ Sports ist (vgl. auch Kap. 5.1.2.1). Das „Wir-Gefühl der Lerngruppe“ soll z.B. in Einzelstunden mit Teamaufgaben aus der Erlebnispädagogik gefördert werden. Er betont, dass die im Rahmen der Wagnisperspektive behandelten Themen nicht aufeinander aufbauen. Eine Benotung unter dieser Perspektive findet nicht statt, da ihm zum einen objektive Bewertungskriterien fehlen und zum anderen aufgrund von starker Differenzierung die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht vergleichbar erscheinen:

„[...] der große Dicke dann, der die Räuberleiter gemacht hat, auf dessen Schultern man sich stellen konnte, um etwas zu überwinden, ist der weniger wert als derjenige, der da alleine hochgekommen ist, und da komme ich in eine Grauzone der Notengebung, wo ich glaube, objektiv ist meine Note nicht mehr“ (HER).

Herr HER berichtet von zahlreichen Fort- und Weiterbildungen aus dem Bereich Erlebnispädagogik und verschiedener Trendsportarten wie Slackline und Inliner fahren, die er besucht hat:

„Gerade hier diese Perspektive C, dann auch hier mit Weiterbildungen, wo wir Fachreferenten an die Schule geholt haben, die uns dann hier im hausinternen Kollegium Dinge gezeigt haben [...] wie gesagt, Erlebnispädagogik, [...] Inliner fahren, [...] Kanu fahren“ (HER).

Weiterhin gibt er an, im Rahmen der Wagnisperspektive auch klassische Sportarten wie Turnen oder Hochsprung zu thematisieren:

„auch traditionelle Dinge, die man heute vielleicht mit anderer Begrifflichkeit – also etwas wagen – durchaus formulieren könnte“ (HER).

Methodisch werden diese „traditionellen Dinge“ über klassische Übungsreihen vermittelt. Die Wagnisperspektive steht hier weniger im Mittelpunkt. Hier liegt das Ziel auf der Vermittlung von sportmotorischen Fertigkeiten. Dass hier die Wagnisperspektive zum Tragen kommt, ist eher der heutigen Schülerschaft geschuldet.

Im Rahmen von erlebnispädagogischen Aufgaben oder Trendsportarten hingegen regt er eine Reflexion an, die über den Sport hinaus geht:

„Natürlich diejenigen, die motorisch gut drauf sind, [die] dann direkt das Hindernis überwinden und am Ende dieser ominöse [...] kleine Dicke oder der Ängstliche, [der] stehen bleibt, und dann hat man ja zumindest schon mal eine ganz gute Möglichkeit, alle nochmal zurückzurufen und zu sagen, die Aufgabenstellung war ja, überwindet den Zaun, jetzt habt ihr hier vier, fünf Leute stehen lassen, was meint ihr, wie die sich fühlen?“ (HER).

HER legt einen großen Wert auf Teamaufgaben und die Entwicklung eines Gruppengefühls, aber auch die individuelle Selbsteinschätzung und der Umgang mit Emotionen werden in die Unterrichtsgespräche eingebunden.

Herr HNT (männlich, Gesamtschule, 44 Jahre)

Der Gesamtschullehrer HNT studierte Sport, Pädagogik und Technik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sein zweites Staatsexamen absolvierte er 2001 und hatte zum Zeitpunkt des Interviews 13 Dienstjahre (inkl. Referendariat) vollendet. In seinem Kollegium war er Fachvorsitzender für das Fach Sport. Auch während seiner Studien- und Referendarzeit war noch der sportarten-

orientierte 1980er-Sportlehrplan in NRW gültig. Zum Ende seines Referendariats traten die damals neuen mehrperspektivischen Sportlehrpläne (MSW NRW, 2001a) in Kraft.

Sowohl seine allgemeinen Ziele für den Sportunterricht als auch die genannten spezifischen Ziele für die Wagnisperspektive umfassen sport- und bewegungsbezogene und pädagogisch-soziale Elemente. Sein Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler zum einen für den Sport außerhalb der Schule vorbereiten, zum anderen soll eine sportkritische Herangehensweise gefördert werden (vgl. Kap. 5.1.1). Die Schülerinnen und Schüler sollen „eigenständig für sich selbst einen Sinn im Sport entdecken können“ (HNT).

Abweichend von diesen Zielen gibt Herr HNT aber auch an, dass die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in seinem Unterricht und im schulinternen Lehrplan seiner Schule eine untergeordnete Rolle spielt. Die Perspektiven „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ und „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ haben – für ihn und seine Kollegen – innerhalb der pädagogischen Perspektiven einen höheren Stellenwert als die anderen.

Inhaltlich verbindet er normiertes Turnen, Slacklining, Wasserspringen, Ringen und Kämpfen, Mini-trampolin- und Trampolinspringen mit der Wagnisperspektive. Dabei ist im Gegensatz zu den genannten Zielen die unterrichtliche Inszenierung und Reflexion stark sportartenorientiert. Es steht jeweils eine bestimmte Zielbewegung – er nennt den Sprung vom 3-m-Brett für das Erreichen des Silberabzeichens im Schwimmen oder den Flick-Flack beim Turnen – im Fokus seines Unterrichts.

Auch bei der Leistungsbewertung zeigt sich bei ihm eine klare Richtung. Er gibt zwar an, auch den Lernprozess zu beobachten, „letztendlich ist am Ende aber auch eine Prüfung da, eine Leistungsüberprüfung, wo bestimmte Kompetenzen entstehen und dann können die Kinder dann bestimmte Noten erreichen“ (HNT). Im Zentrum der Bewertung steht eine Outputorientierung, die er auch im kompetenzorientierten Lehrplan begrüßt. Zwischen Ziel- und Umsetzungsebene deutet sich hier ein Bruch an. Er gibt auf der Zielebene an, dass die

„Kinder lernen können, mit der Angst oder mit der Wagnissituation [...] umzugehen, dass sie lernen, sich Hilfe zu holen [...], dass die dadurch lernen, was sie machen wollen, zu verantworten, auch in dem Moment wo sie nein sagen“ (HNT).

Er schließt also die Möglichkeit des Nein-Sagens und des bewussten Dagegen-Entscheidens auf der Zielebene mit ein. Auf der Ebene der Umsetzung sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Ängste thematisieren, um sie dann zu überwinden:

„Dann sollen die Schüler [...] sagen, okay, wenn man davor jetzt Angst hat, was würd dir denn helfen, da weniger Angst zu haben [...] dann kann man entsprechend Möglichkeiten anbieten [...] da geht es dann darum, [dass sie] sagen, wovor sie Angst haben und wo sie dann Unterstützung brauchen [...] überlegen, wie kann ich Hilfen anbieten und wie können diese Hilfestellungen abgebaut werden“ (HNT).

Ziel ist also nicht in erster Linie der Umgang mit Angst, sondern die Überwindung der Angst, um eine sportmotorische Fähigkeit oder Fertigkeit zu erlernen.

HNT hat eine mehrtägige Fortbildung zum Thema kooperative Spiele besucht und an mehreren Fortbildungen im Bereich Ringen und Kämpfen – wo er auch private Erfahrungen vorweisen kann – teilgenommen. Seine Kenntnisse im Bereich der kooperativen Spiele setzt er hauptsächlich im außerunterrichtlichen Schulsport um, d.h. im Rahmen von Gewaltpräventionstagen an seiner Schule oder auf Klassenfahrten.

Zusammenfassung

Anhand dieser vier Fallbeispiele zeigt sich sehr deutlich, dass keine linearen Verbindungen zwischen Ausbildungszeitraum, allgemeinem Unterrichtsverständnis, Zielen der Wagniserziehung und unterrichtlicher Umsetzung der Wagnisperspektive hergestellt werden können. Gleichwohl sind einige Zusammenhänge erkennbar.

Bei den beiden Lehrkräften HMK und FRF zeigt sich, dass die Phase der Lehrerausbildung einen Einfluss auf die Auslegung des Sportunterrichts haben kann. Bei Frau FRF spiegelt sich eine mehrperspektivische Auslegung des Sportunterrichts wider, bei Herr HMK zeigt sich ein stark auf sportliche Handlungsfähigkeit im engeren Sinne ausgelegter Sportunterricht. Herr HER hingegen legt seinen Unterricht trotz seiner sportartenorientierten Ausbildung mehrperspektivisch an.

Förderlich für die Wagniserziehung ist ein mehrperspektivisches – nicht nur auf sportliche Leistungsfähigkeit ausgelegtes – Unterrichtsverständnis. Dieses Unterrichtsverständnis und mehrperspektivische Ziele alleine reichen jedoch nicht aus, um Wagniserziehung im Sinne der Rahmenvorgaben im Unterricht zu inszenieren, wie das Beispiel von Herrn HNT zeigt. Ziele und unterrichtliche Umsetzung sind nicht immer deckungsgleich; auch wenn – wie in diesem Fall – pädagogisch-soziale Ziele formuliert werden, fokussiert der Lehrer bei der Umsetzung (und Benotung) eine eindeutige Leistungsorientierung. Das Festhalten am traditionellen Sportbegriff blockiert die Umsetzung der Wagniserziehung im Sportunterricht.

Frau FRF gibt an, im privaten Bereich Erfahrungen mit Inhalten zu haben, mit denen auch die Wagnisperspektive gut umgesetzt werden kann. Solche Inhalte können aber nur förderlich für die Umsetzung der Wagnisperspektive sein, wenn die Lehrkräfte sie mit den Zielen der Wagniserziehung kombinieren und es nicht nur um die Vermittlung bestimmter sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten geht (vgl. auch HNT). Fortbildungen und persönliche Präferenzen von Inhalten, die gut mit der Wagnisperspektive verknüpft werden können, können grundsätzlich förderlich für die Aufnahme und Umsetzung dieser Perspektive in den Unterricht sein.

Nicht nur bei älteren Lehrkräften ist eine Trennung zwischen Wagniserziehung und „richtigem“ Sport zu erkennen (vgl. z.B. HNT und HER). In diesen Fällen findet die Wagniserziehung als etwas vom (benoteten) Sport Losgelöstes im Sportunterricht statt, im Fall von Herrn HER spielt die sportliche Leistung in diesen Unterrichtseinheiten gar keine Rolle mehr oder sie findet vollständig im außerunterrichtlichen Schulsport statt. Im Fall von Herrn HNT geht das Verständnis dann tendenziell in Richtung Erlebnispädagogik; sportliche Leistungsfähigkeit und auch sportliches Handeln oder Bewegung an sich – „blind durch den Wald [führen]“ (FHC), „Kooperationsspiele“ (HNT), „Nachwanderung“ (HDL) oder „wir gehen in den Wald und bauen gemeinsam Hütten“ (FNC) – rücken in den Hintergrund.

5.2 Analyse der schulinternen Lehrpläne

Insgesamt liegen 22 schulinterne Lehrpläne für die Analyse vor, davon acht Gesamtschullehrpläne und 14 Gymnasiallehrpläne, die quantitativ und qualitativ ausgewertet wurden. Sieben dieser Lehrpläne sind kompetenzorientiert, 15 noch nicht⁸⁶. Von den 14 Gymnasiallehrplänen beziehen sich sieben auf den ab 2011 gültigen Kernlehrplan, sieben orientieren sich noch am 2001er-Lehrplan (vgl. ausführlich zur Methode Kap. 4.5).

In 16 Lehrplänen⁸⁷ werden die pädagogischen Perspektiven mit konkreten Unterrichtsvorhaben verknüpft. Insgesamt gibt es 730 Unterrichtsvorhaben in den untersuchten schulinternen Lehrplänen, in denen „Etwas wagen und verantworten“ 114-mal zugeordnet wird⁸⁸, was bereits darauf hindeutet, dass diese Perspektive eher nachrangig behandelt wird (vgl. Tab. 16)⁸⁹. Tabelle 16 zeigt die Zuordnung der Unterrichtsvorhaben zu den Inhaltsbereichen⁹⁰. Sie ist nach den Nennungen der Unterrichtsvorhaben geordnet. Mit 42 Nennungen ist der Inhaltsbereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ am häufigsten vertreten. Im Bereich Gestalten, Tanzen, Darstellen und im Bereich der Sportspiele wird die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in den untersuchten Lehrplänen lediglich zweimal berücksichtigt. Für die Unterrichtsvorhaben wurde jeweils codiert, ob die Wagnisperspektive leitend oder begleitend ist⁹¹. Für 25 Unterrichtsvorhaben war eindeutig erkennbar oder eindeutig zugeteilt, dass „Etwas wagen und verantworten“ die leitende Perspektive ist. Auch hier liegt der Inhaltsbereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ mit neun Nennungen an erster Stelle, dicht gefolgt vom Inhaltsbereich „Bewegen im Wasser – Schwimmen“, in dem die Perspektive achtmal als leitende Perspektive aufgeführt wird. Betrachtet man die Kombination der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ mit den fünf anderen Perspektiven, so fällt auf, dass „Etwas wagen und verantworten“ am häufigsten mit der Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)“ kombiniert wird. Generell wird die Wagnisperspektive mit allen anderen Perspektiven kombiniert, am wenigsten (15-mal) allerdings mit „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)“.

⁸⁶ Zum Zeitpunkt der Untersuchung war der Kernlehrplan der Gesamtschule noch nicht kompetenzorientiert angelegt.

⁸⁷ Acht Gesamtschulen und acht Gymnasien.

⁸⁸ An zwei Schulen wird „Etwas wagen und verantworten“ keinem Unterrichtsvorhaben zugeordnet und an zwei weiteren Schulen wird die Perspektive jeweils nur zweimal thematisiert. In einem Lehrplan wird „Etwas wagen und verantworten“ in 14 Unterrichtsvorhaben angesprochen.

⁸⁹ Zum Vergleich: Die Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ wird 362-mal, „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ 125-mal, „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ 198-mal, „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ 282-mal und „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ 155-mal zugeordnet. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Poweleit und Ruin (2015).

⁹⁰ Im zum Zeitpunkt der Untersuchung gültigen Lehrplan für die Gesamtschule (vgl. MSW NRW, 2001a) wird die Bezeichnung „Inhaltsbereiche“ benutzt, im gültigen Lehrplan für das Gymnasium (vgl. MSW NRW, 2011) heißt es „Bewegungsfelder und Sportbereiche“. Der Begriff Inhaltsbereiche meint hier sowohl die Inhaltsbereiche aus dem Gesamtschullehrplan als auch die Bewegungsfelder und Sportbereiche aus dem Gymnasiallehrplan.

⁹¹ Des Weiteren gab es einen Code „nicht erkennbar“, mit dem alle Unterrichtsvorhaben codiert wurden, bei denen es entweder nicht erkennbar oder nicht festgelegt war, ob die Perspektive leitend oder begleitend sein soll.

Tab. 16: Übersicht über Unterrichtsvorhaben zu „Etwas wagen und verantworten“

Inhaltsbereiche	Nennungen	leitende Per- spektive	Kombination mit anderen Perspektiven ⁹²				
			A	B	D	E	F
Bewegen an Geräten – Turnen	42	9	26	12	6	12	5
Ringern und Kämpfen	20	2	12	0	4	11	4
Bewegen im Wasser – Schwimmen	17	8	11	2	3	1	4
Gleiten, Fahren, Rollen	17	1	14	0	3	2	6
Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeit ausprägen	8	2	4	0	1	4	1
Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	6	2	4	0	2	0	1
Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	2	1	1	0	1	2	0
Gestalten, Tanzen, Darstellen	2	0	1	1	0	0	0
Insgesamt	114	25	73	15	20	32	21

Konkret umfasst der Inhaltsbereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ 16 Unterrichtsvorhaben zum normierten Gerätturnen. Auffällig ist, dass Akrobatik einmal dem Bereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ und fünfmal dem Bereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ zugeordnet wird. Die Nutzung von themenorientierten Gerätelandschaften oder Bewegungsbaustellen wird ebenfalls in zwei Inhaltsbereichen aufgenommen. Während es im Bereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ neun Unterrichtsvorhaben gibt, wird im Bewegungsfeld „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeit ausprägen“ nur ein Unterrichtsvorhaben beschrieben. Der Bereich Klettern ist mit sechs Unterrichtsvorhaben vertreten (viermal im Bereich „Bewegen an Geräten – Turnen“ und zweimal im Bereich „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeit ausprägen“). Unterrichtsvorhaben zum Wasserspringen kommen am zweithäufigsten nach dem normierten Gerätturnen vor. Le Parcours wird nur in zwei Unterrichtsvorhaben thematisiert. Im Bereich „Gleiten, Fahren, Rollen“ findet etwa die Hälfte der aufgeführten Themen nicht im Unterricht, sondern als Projekt, Wandertag oder im Rahmen einer Klassenfahrt statt (vgl. Tab. 17).

Betrachtet man nur die Unterrichtsvorhaben, die unter der leitenden Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ stehen, zeigt sich ein ähnliches Bild. An erster Stelle stehen hier allerdings vier Unterrichtsvorhaben zum Wasserspringen. Am zweithäufigsten finden sich Unterrichtsvorhaben zu nor-

⁹² Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A), Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B), Etwas wagen und verantworten (C), Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D), Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E), Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)

miertem Gerätturnen und themenorientierten Gerätelandschaften oder Bewegungsbaustellen mit jeweils drei Unterrichtsvorhaben. Auch im Bereich Rettungsschwimmen gibt es drei Unterrichtsvorhaben, bei der die Wagnisperspektive leitend ist.

Im Kernlehrplan⁹³ wird die Wagnisperspektive mit den Inhaltsbereichen⁹⁴ Schwimmen, Turnen, Zweikampfsport und Gleiten und Fahren verknüpft. Diese vier Inhaltsbereiche sind auch in den schulinternen Lehrplänen am häufigsten vertreten. Zusätzlich finden sich 18 Unterrichtsvorhaben (davon fünf mit „Etwas wagen und verantworten“ als leitender Perspektive) zu den Inhaltsbereichen Körperwahrnehmung, Leichtathletik, Spielen und Tanzen.

Die Nennungen der Inhaltsbereiche in den schulinternen Lehrplänen liegen nah an den Vorschlägen aus dem Kernlehrplan (vgl. MSW NRW, 2001a; MSW NRW, 2011) beziehungsweise an den Vorschlägen aus dem von der Bezirksregierung Arnsberg als Implementationsmaterial erstellten, schulinternen Beispiellehrplan für Gymnasien (vgl. Schlecht, 2011). Zusätzlich scheint es für die Bereiche Turnen, Le Parcours, Wasserspringen, Akrobatik sowie Ringen und Kämpfen zahlreiche praxisnahe Handreichungen zu geben. Einige Lehrkräfte gaben dazu an, dass es zum Zeitpunkt der schulinternen Lehrplanentwicklung gute Fortbildungen oder hilfreiches und gut zugängliches Unterrichtsmaterial zu bestimmen Inhalten gab. Zum Beispiel nennen zwei Lehrkräfte unabhängig voneinander einen von der Bezirksregierung Arnsberg veröffentlichten Schwimmreader als Ideenquelle (vgl. Zielonka, o.J.).⁹⁵

Deutlich wird in jedem Fall auch in den schulinternen Lehrplänen, dass sich gerade dieses Bereiche für die Inszenierung von Wagnissen anbieten.⁹⁶ Insbesondere bei diesen Inhalten finden sich die Situationsmerkmale sportlicher Wagnissituationen „mit den eigenen Fähigkeiten bestehen“, „Situation der Bewährung“, „Proben für die Selbsteinschätzung“, „Anreize, das eigene Können weiterzuentwickeln“, „Wagnis abhängig von individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen“, „Erfahrungen im Umgang mit Emotionen insbesondere Angst“, „der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum wird aufgegeben, erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit“, „Reiz des Ungewissen“ und „auf andere verlassen, kooperieren und anderen vertrauen“ (vgl. Neumann, 1999, S. 121; vgl. ausführlich Kap. 2.3.4 und Kap. 5.1.2.3.1).

⁹³ Sowohl im zum Zeitpunkt der Untersuchung gültigen Lehrplan für die Gesamtschule (vgl. MSW NRW, 2001a) als auch im gültigen Lehrplan für das Gymnasium (vgl. MSW NRW, 2011).

⁹⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit wird hier die Kurzform verwendet: Körperwahrnehmung (Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeit ausprägen), Spielen (Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen), Leichtathletik (Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik), Schwimmen (Bewegen im Wasser – Schwimmen), Turnen (Bewegen an Geräten – Turnen), Tanzen (Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste), Gleiten und Fahren (Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport), Zweikampfsport (Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport).

⁹⁵ Beide Lehrkräfte arbeiten nicht an Schulen, die zur Bezirksregierung Arnsberg gehören.

⁹⁶ Dabei beziehen sich diese Wagnissituationen auf das Wagnisverständnis von Neumann (1999) und nicht auf die ursprüngliche Idee der Sinnggebung „Spannung, Spiel, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“ (Kurz, 1977), die zum Beispiel auch das Wagnis in Mannschaftssportarten und Wettkampfsituationen berücksichtigt (vgl. Kap. 2.5).

Tab. 17: Konkrete Unterrichtsvorhaben zu „Etwas wagen und verantworten“

Turnen (42)	Zweikampfsport (20)	Schwimmen (17)	Gleiten und Fahren (17)	Körperwahrnehmung (8)	Leichtathletik (6)	Spielen (2)	Tanzen (2)	
normorientiertes Gerätturnen (16)	Zweikämpfe, Kämpfen nach Regeln (8)	Wasserspringen (8)	Gleiten und Rollen mit vielfältigen Sport- und Spielgeräten (2)	Vertrauensspiele (1)	Bundesjugendspiele Leichtathletik (4)	Entwickeln von Spielformen (1)	Akrobatik (1)	
Akrobatik (5)	Fallen und Werfen (9)	Rettungsschwimmen (5)	Inlineskating (3)	Kooperative Abenteuerspiele (1)	Laufrythmus Hürdenlauf (1)	Kooperative Abenteuerspiele (1)	Cheerleading (1)	
Minitrampolin (6)	Vertrauensspiele (1)	Schwimmen (Technik, Wende) (1)	Grundlegende Bewegungserfahrung des Gleitens und Rollens sammeln (2)	themenorientierte Gerätelandschaften/ Bewegungsbaustelle (1)	Werfen und Stoßen (1)			
themenorientierte Gerätelandschaften/ Bewegungsbaustelle (9)	Kampfspiele (2)	Sprünge vom Startblock (1)	Einradfahren (1)	Grundformen des Springens (1)				
Klettern (4)			Tief- und Streckentauchen (2)	Fahrradfahren (1)				Akrobatik (1)
Le Parcours (2)			Projekt/Fahrt	Klettern (2)				Körperwahrnehmung und Geschlechterverhältnis (1)
			Rudern, Segeln oder Kanu, Ski oder Snowboard (3)					
			Fahrradfahren (2)					
			Schlittschuh (2)					
			Wasserski (1)					

Die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ wird am häufigsten mit „Turnen“ kombiniert. Gerade in diesem Inhaltsbereich lässt sich neben den oben beschriebenen Situationsmerkmalen leicht ein Wagnisbezug herstellen. Zum Beispiel eignet sich die Hilfestellung als Ansatzpunkt für die Perspektive, bei der auf der einen Seite die helfenden Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen sollen und auf der anderen Seite die übenden Schülerinnen und Schüler ihren Mitschülern Vertrauen entgegen bringen müssen. Des Weiteren ist Turnen als traditionelle Sportart wahrscheinlich allen Lehrerinnen und Lehrern aus ihrer eigenen Schulzeit und dem Studium bekannt. Neben dem Turnen wird Wasserspringen viermal unter der leitenden Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ genannt und geht durch das Überwinden von Höhen mit dem Situationsmerkmal „der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum wird aufgegeben, erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit“ einher. Wasserspringen scheint außerdem neben dem Erlernen der Schwimmarten im klassischen Schwimmunterricht eine Abwechslung für Lehrkräfte und Schüler/innen zu bieten. Es wird insgesamt neunmal als Unterrichtsvorhaben aufgelistet. Bei der Akrobatik geht es zunächst weniger spektakulär zu, es geht in erster Linie um Vertrauen und das Überwinden von Hemmnissen und Ängsten; dabei kann eine Unterrichtsreihe zur Akrobatik mit sehr einfachen Mitteln umgesetzt werden. Im Gegensatz zum Wasserspringen ist kein Ortswechsel (ins Schwimmbad) nötig, und es werden keine größeren Geräteaufbauten benötigt wie im Turnen oder für Le Parcours. Hier fällt aber besonders ins Auge, dass Akrobatik insgesamt 24-mal als Unterrichtsvorhaben genannt wird, aber nur siebenmal in Verbindung mit der Perspektive „Etwas

wagen und verantworten“. Ebenso werden Unterrichtsvorhaben zum Turnen, Le Parcours, Klettern, Schwimmen und sogar Wasserspringen auch unter anderen Perspektiven thematisiert.

Der Bereich „Gleiten und Fahren“ wird generell, wahrscheinlich aus pragmatischen, organisatorischen Gründen, eher auf den außerunterrichtlichen Sport, also Wandertage, Projektstage oder Klassenfahrten ausgelagert. Im Bereich Skifahren/Snowboardfahren wird „Etwas wagen und verantworten“ immer zugeordnet, es gibt allerdings in keinem der Lehrpläne Hinweise, warum diese Bereiche quasi „automatisch“ Wagnissituationen beinhalten. Natürlich finden sich aber auch in diesem Bereich verschiedene Situationsmerkmale sportlicher Wagnissituationen wieder. Gleichzeitig finden diese Sportarten in der Natur statt, weshalb sie vielleicht in den schulinternen Lehrplänen per se der Wagniserziehung zugerechnet werden. Dadurch, dass das sportliche Handeln außerhalb von geschlossenen, „sicheren“ Sporträumen (wie Turnhallen, Schwimmbädern oder auch Sportplätzen) stattfindet, können gerade körperliche Primärerfahrungen in der Natur Lernanreize bieten. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die keine Erfahrungen mit Berg- oder Wintersport haben, wird hier der Effekt des Außeralltäglichen verstärkt (vgl. auch Bette, 2003; vgl. ausführlich Kap. 2.1.2). Beim Schneesport werden die Naturgesetze relevant, zum unbekanntem, ungewohnten Gelände kommen Unvorhersehbarkeiten der Natur wie plötzlicher Nebel oder Wetterumschwünge hinzu (vgl. z.B. Aufmuth, 1988; Allmer, 1995; ausführlich Kapitel 2.2.5). Auch das Verlassen von sicherem Terrain, um am Ende wieder Sicherheit zu erlangen – als Grundmuster wagnissportlichen Handelns – tritt hier sehr deutlich in den Vordergrund (vgl. z.B. Schleske, 1977; vgl. ausführlich Kap. 2.4.1). Es wird davon ausgegangen, dass das Meistern dieser Situationen zu Selbstwirksamkeitserleben führen kann.⁹⁷

Wintersportklassenfahrten scheinen also ein großes Potential für die Wagniserziehung in sich zu tragen. In diesem Kontext betont Neumann (1999), dass Sport in der Natur alleine noch nicht pädagogisch wirksam sein kann, sondern erst die angeleitete Reflexion erlebter Situationen Lernanlässe bieten kann (vgl. Kapitel 2.3.4). Da in den schulinternen Lehrplänen nicht ausgeführt wird, ob Reflexionen vorgesehen sind oder nicht, kann hier nur spekuliert werden, ob diese Aspekte bei der Planung mitgedacht wurden. Bezieht man sich auf die Aussagen aus den Interviews, ist allerdings davon auszugehen, dass im außerunterrichtlichen Schulsport eher keine Reflexionen der Wagnisperspektive stattfinden:

„[Wir bieten] eine Projektwoche Rollen an, [...] da ist die Perspektive auch ganz stark verankert, [...] da gibt es ganz, ganz viele Sachen, wo es vorkommt, aber dass es jetzt bewusst an dem Tag thematisiert wird, nee, also das haben wir nicht“ (FKS).

Neben den Inhaltsbereichen, die sich an den Vorschlägen aus dem Kernlehrplan orientieren, gibt es auch Sonderfälle wie Cheerleading, Hürdenlauf oder Einrad fahren, die unter der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ behandelt werden. Diese Besonderheiten lassen sich wohl auf Vorlieben einzelner, an der Erstellung des schulinternen Lehrplans beteiligten Lehrkräfte zurückführen. Generell sind innerhalb der einzelnen schulinternen Lehrpläne Schwerpunkte erkennbar, die entweder mit schulischen Besonderheiten oder besonderem Engagement der Lehrkräfte erklärt werden können. Zum Beispiel zeigen sich an einem Gymnasium elf Unterrichtsvorhaben zum Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten – Turnen“, davon viermal unter der Beteiligung der pädagogischen Perspektive „C“. Der befragte Lehrer kommentiert hierzu: „[Turnen kommt im schulinternen Lehrplan relativ häufig

⁹⁷ Schon Hahn (1958) setzte auf Expeditionen zur Selbstbewährung, da hier intensive Erfahrungen gesammelt würden. Naturerleben ist bis heute wichtiger Bestandteil von erlebnispädagogischen Angeboten weltweit (vgl. Kapitel 4.2.4).

vor], Frau XXX ist ja Turnerin“ (HOK). An einem anderen Gymnasium finden sich in allen Jahrgangsstufen Unterrichtsvorhaben zu Le Parcours oder Free Running, die systematisch aufeinander aufgebaut sind. Auch hier wird auf eine Kollegin verwiesen: „Des Weiteren logischerweise [...] gerade durch XXX, die [...] an die Schule gekommen ist [...], die hat Parcours halt bei uns an der Schule mit reingebracht [...]“ (HGG).

Betrachtet man nun einmal die Verknüpfung der pädagogischen Perspektiven untereinander, so fällt auf, dass „Etwas wagen und verantworten“ in nur 15 Unterrichtsvorhaben mit der Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ (B) verbunden wird. Es stellt sich die Frage, warum gerade Akrobatik, Le Parcours, Wasserspringen und auch das traditionelle, normierte Gerätturnen wenig mit der Perspektive B kombiniert werden (vgl. Tab. 16). Bei diesen Inhalten wird oft bei der Bewertung auf ästhetische Maßstäbe zurückgegriffen. Warum nicht öfter eine Kombination dieser Perspektiven gewählt wird, muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben⁹⁸.

Die häufigste Verbindung der Wagnisperspektive wird mit der Perspektive A „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ eingegangen (vgl. Tab. 16). Diese Verknüpfung erscheint stringent, denn gerade in ungewöhnlichen Situationen und durch unbekannte Bewegungsformen entstehen Situationen, die zur Wagniserziehung herangezogen werden können und bei denen gerade die Bewegungserfahrungen erweitert und die Wahrnehmungsfähigkeit verbessert werden können.

Neben den Inhalten der Unterrichtsvorhaben wurde analysiert, wie die Perspektive in den einzelnen Unterrichtsvorhaben ausgelegt wird und welche Ziele mit dem Unterrichtsvorhaben verfolgt werden. Aufgrund der analytischen Kategorienbildung waren Mehrfachcodierungen möglich. Dabei ist zunächst festzustellen, dass die Zuordnung bei 54 Unterrichtsvorhaben aufgrund der Kürze der Formulierung in den schulinternen Lehrplänen schwierig war. So konnte bei diesen Unterrichtsvorhaben lediglich das Ziel „sportliches Können weiterentwickeln“ identifiziert werden. Insgesamt wurden für die 114 Unterrichtsvorhaben 187 Codierungen vergeben. Es wurde – wie schon bei der Auswertung der Interviews – zwischen sport- und bewegungsbezogenen und pädagogisch-sozialen Zielen differenziert (vgl. dazu Kap. 5.1.2.1 insbesondere Tab. 15). Dabei wurden 172 sport- und bewegungsbezogene und 15 pädagogisch-soziale Ziele codiert.

Alle Unterrichtsvorhaben in den untersuchten schulinternen Lehrplänen weisen mindestens eine sport- und bewegungsbezogene Zielsetzung auf. In 94 Unterrichtsvorhaben und damit mit Abstand am häufigsten wurde das Ziel „sportliches Können weiterentwickeln“ genannt. Zusätzlich gab es das Ziel „realistische Einschätzung der eigenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und Kennenlernen der eigenen Grenzen (im engen sportlichen Sinn) in 18 Unterrichtsvorhaben. Die beiden Ziele zusammen werden in 108 der 114 Unterrichtsvorhaben angegeben. Bei 45 Unterrichtsvorhaben wurde „Verantwortung übernehmen“ im Sinne eines engen sportliches Verständnisses, z.B. sicherer Geräteauf- und -abbau (z.B. beim Turnen), Sicherungstechnik beim Klettern, Schwimmregeln und Helfen und Sichern als sport- und bewegungsbezogenes Ziel identifiziert. Dass ein sicherer Geräteauf- und -abbau, Hilfestellung, Sicherheitstechniken und das Einhalten von Regeln bei 45 Unterrichtsvorhaben im Rahmen des Ziels „Verantwortung übernehmen“ im engeren Sinne formuliert wurde,

⁹⁸ Weder im Lehrplan Sport für die Gesamtschule (MSW NRW, 2001a) noch im Beispiellehrplan für das Gymnasium (Schlecht, 2011) wird die Wagnisperspektive mit „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ assoziiert.

scheint konsequent zu sein, um eine adäquate Durchführung des Unterrichts sicherzustellen. Gerade wenn im Unterrichtsgeschehen Wagnisse eingegangen werden sollen, muss im Vorfeld ein Rahmen geschaffen werden, in dem dies auch – für die Lehrkraft verantwortlich – möglich ist (vgl. auch Neumann, 1999, S. 133). Damit das Unterrichtsvorhaben nicht zu einem unsicheren, verantwortungslosen Unterfangen wird, müssen den Schülerinnen und Schülern klare Verhaltensregeln, Erklärungen für den Aufbau von Geräten und allgemeine Sicherheitshinweise an die Hand gegeben oder gemeinsam mit ihnen erarbeitet werden. Bei der Wagniserziehung soll es ja nicht um eine Gefährdung der Schülerinnen und Schüler gehen, sondern unter anderem darum, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch einschätzen können. Dies entspricht den Lehreraussagen (vgl. Kap. 5.1.2.4). Betrachtet man die Nennungen näher, fällt auf, dass Sicherheitserziehung immer dann als Ziel formuliert wird, wenn der Inhaltsbereich oder das Thema zum ersten Mal unterrichtet werden soll. So entfallen die meisten Nennungen in den Klassen 5/6 auf Schwimmen und Turnen und beziehen sich auf Geräteauf- und -abbau sowie Baderegeln. In den Klassen 7-9/10 geht es meistens um Verhaltensregeln beim Gleiten und Fahren und Zweikampfsport.

Pädagogisch-soziale Ziele konnten lediglich in 15 Unterrichtsvorhaben von 10 verschiedenen Schulen identifiziert werden. In 9 Unterrichtsvorhaben (davon sechs mit der Wagnisperspektive als leitende Perspektive) wird das Ziel „Umgang mit Emotionen“ erkennbar. Zum Beispiel werden an einer Gesamtschule die „Berücksichtigung möglicher Ängste beim Wasserspringen“ in der Klasse 7 und „Wahrnehmung und Bewältigung von Angst“ beim Turnen in der Klasse 10 als Lernziele genannt. Der Umgang mit Angst und Emotionen scheint für die Lehrkräfte ein schwer greifbares Thema und die Reflexion eine heikle, sehr persönliche Angelegenheit zu sein (vgl. ausführlich Kap. 5.1.2.3 und Kap. 5.1.2.4) und wird vielleicht deshalb bei der Erstellung der schulinternen Lehrpläne auch eher ausgespart. Vereinzelt finden sich die Ziele „Verantwortung übernehmen“ über motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus (6 Nennungen) und realistische Selbst- und Situationseinschätzung (1 Nennung). Die Ziele „Sicherheitserziehung“ (im weiteren Sinn) und „Hilfe annehmen, Vertrauen aufbauen“ werden in keinem der Unterrichtsvorhaben genannt. Auch unter den 25 Unterrichtsvorhaben, die unter der Wagnisperspektive als leitende Perspektive durchgeführt werden sollten, findet sich nur bei sechs Vorhaben ein pädagogisch-soziales Ziel („Umgang mit Emotionen“).

In den schulinternen Lehrplänen finden sich kaum Hinweise auf eine methodische Umsetzung oder die unterrichtliche Inszenierung der Unterrichtsvorhaben, lediglich in zwei Lehrplänen gibt es knappe Hinweise auf methodische Entscheidungen beziehungsweise mögliche methodische Vorgehensweisen. Für ein Unterrichtsvorhaben zu Le Parcours unter der leitenden pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ findet sich lediglich der Hinweis „Kennenlernen der normierten Le Parcours-Techniken mithilfe von Stationenkarten oder Lehrerdemonstration“, die Leistungsbewertung zu dem Unterrichtsvorhaben sollte „Anstrengungsbereitschaft/Individueller Lernfortschritt, sicherheitsbewusstes Verhalten (Auf- und Abbau der Geräte, Hilfestellung), Kooperation innerhalb der Gruppe und zwischen den Gruppen, Kreativität, [...] Einzeldurchlauf des Parcours, Gewandtheit, Selbsteinschätzung (angemessene Auswahl des Schwierigkeitsgrades)“ umfassen.

Anders als auf der Anspruchsebene findet sich in den schulinternen Lehrplänen dreimal die Formulierung „Risiken eingehen“. Es handelt sich dabei um zwei Unterrichtsvorhaben aus dem Bereich Bewegen an Geräten – Turnen: „Klettern in der Sporthalle – Wagnissituationen einschätzen, Risiken eingehen und Verantwortung übernehmen lernen“ und „Springen mit dem Minitrampolin – Neue Geräte

kennenlernen, Verantwortung übernehmen, Risiken eingehen, Hilfestellung leisten“ sowie um ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Zweikampfsport: „Wurftechniken, Zug- und Schiebetechniken – Körpererfahrung erweitern, Mut zum Risiko, Selbstvertrauen, Etwas wagen und verantworten“. Der Begriff Risiko scheint hier als Synonym für Wagnis verwendet zu werden⁹⁹.

Insbesondere im Bereich der Ziele und der unterrichtlichen Umsetzung gehen die Aussagen der Lehrkräfte weit über die schulinternen Lehrpläne hinaus. Wie sich schon in Kapitel 5.1.2.4.3 gezeigt hat, stammen die Ideen für die Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer aus vielfältigen Quellen und nicht aus den schulinternen Lehrplänen.

5.2.1 Interviewaussagen zu schulinternen Lehrplänen

12 Lehrerinnen und Lehrer gaben an, welche Inhalte in ihren schulinternen Lehrplänen mit der Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ verknüpft sind. Aufschlussreich ist der Vergleich mit den vorliegenden Angaben aus den schulinternen Lehrplänen. Schlussendlich konnten nur für acht Lehrkräfte (3 von einem Gymnasium, 5 von einer Gesamtschule) die Interviewaussagen mit den schulinternen Lehrplänen verglichen werden¹⁰⁰.

Die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer stimmen nur zum Teil mit den tatsächlichen Inhalten der schulinternen Lehrpläne überein. Nur bei einem Lehrer (HND) sind die Aussagen nahezu deckungsgleich mit den im schulinternen Lehrplan aufgelisteten Inhalten. Hier werden sowohl im schulinternen Lehrplan als auch im Interview die Inhaltsbereiche „Schwimmen“, „Turnen“ und „Zweikämpfen“ genannt. Stellenweise widersprechen sich sogar Aussagen zweier Lehrkräfte von einer Schule (vgl. u.a. FRB und HNM).

Bezogen auf das Rahmenmodell der Rekontextualisierung (vgl. Kapitel 1.1) ist diese Erkenntnis nicht verwunderlich, denn hier bestätigt sich, dass der „Institutionelle Lehrplan“ und der „Individuelle Lehrplan“ zum Teil stark differieren können. Anzunehmen ist auch, dass vielleicht gar nicht allen Lehrkräften der schulinterne Lehrplan bis in alle Einzelheiten oder überhaupt nicht bekannt ist. Die große Übereinstimmung bei der Lehrkraft HND lässt sich damit erklären, dass er als Fachkonferenzvorsitzender den schulinternen Lehrplan federführend mit entwickelt hat. Hinzu kommen bei den anderen Kollegen persönliche Vorlieben oder auch Abneigungen, Fortbildungen, private Erfahrungen, eigene Ängste, Erfahrungen aus dem Studium oder dem Referendariat oder von vorherigen Schulen, an denen sie unterrichtet haben (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.1.2.4).

25 Lehrkräfte äußerten sich in diesem Zusammenhang auch zur Akzeptanz und Orientierung am schulinternen Lehrplan ihrer Schule. Insgesamt wurden zu diesem Thema 29 Textstellen codiert. Die Aussagen zu diesem Thema sind sehr heterogen. So geben fünf Lehrkräfte an, dass der schulinterne Lehrplan entweder keine Hilfe oder gar nicht bekannt ist. Eine Lehrkraft bemerkt: „Ich glaube, es gibt

⁹⁹ Im Verständnis der Rahmenvorgaben ist der Ausgang eines Wagnisses im Gegensatz zum Risiko vom Können des Wagenden abhängig (vgl. Kapitel 2.6.1).

¹⁰⁰ Leider lagen von zwei Lehrkräften keine schulinternen Lehrpläne vor, die Aussagen zweier weiterer Lehrkräfte konnten nicht ausgewertet werden, weil in ihrem Lehrplan die Inhalte keinen pädagogischen Perspektiven zugeordnet wurden. Interessanterweise geben diese beiden Lehrkräfte aber Unterrichtsvorhaben an, die im schulinternen Lehrplan mit „Etwas wagen und verantworten“ verknüpft sein sollen.

einen, ich hab ihn allerdings noch nicht gesehen [...]“ (FWB). Eine andere Lehrkraft berichtet davon, den schulinternen Lehrplan sogar selbst entwickelt zu haben, sich aber trotzdem nicht daran zu halten: „Also einen schulinternen Lehrplan, muss ich ganz ehrlich sagen, gibt es hier an der Schule, den hab ich mal vor 5 Jahren geschrieben, da hält sich gar keiner dran“ (FRK).

Zusätzlich geben noch vier weitere Lehrkräfte an, dass ihnen der schulinterne Lehrplan bekannt ist, aber sie sich nur in Teilen daran halten:

„Ich hab den schulinternen Lehrplan gelesen, hab dann geschaut, was ich mit denen machen könnte, hab es dann aber ein bisschen abgeändert, ehrlich gesagt, also eigentlich waren so gymnastische Übungen angedacht und so weiter, also Gymnastik in der Gruppe mit Pyramiden bauen etc., aber [...] ich [hab] mich dann für die Parcours-Reihe entschieden [...]“ (HZM).

Immerhin geben 16 der befragten Lehrkräfte an, dass sie sich im Großen und Ganzen an den schulinternen Lehrplan halten. Allerdings weisen auch fünf von ihnen darauf hin, dass sich der Rest des Kollegiums nicht unbedingt daran hält:

„Also, ich halte mich schon an die Vorgaben. Wir haben ja dann auch noch einige Stunden, die zur freien Verfügung sind, also ich versuche das schon so umzusetzen, so gut wie es geht, von dem, was wir da verbindlich vorgesehen haben. Aber ich weiß auch, dass das viele Kollegen nicht machen“ (HND).

Für diese 25 Lehrkräfte kann festgehalten werden, dass der schulinterne Lehrplan mehrheitlich bekannt ist und – zumindest in Teilen – als Orientierungs- und Planungshilfe genutzt wird. Besonders, wenn die Lehrkraft bei der Entwicklung des Lehrplans mitgewirkt hat und eigene ihre Vorstellungen mit einbringen konnte, steigt die Akzeptanz des schulinternen Lehrplans¹⁰¹. Lediglich eine Lehrkraft gibt, zwar an der Entwicklung des schulinternen Lehrplans mitgewirkt zu haben, sich aber nicht daran zu halten (vgl. FRK).

5.2.2 Zusammenfassung

Die schulinternen Lehrpläne zeigen hauptsächlich eine Zuordnung von Inhalten zu pädagogischen Perspektiven. Die Inhalte der schulinternen Lehrpläne decken sich größtenteils mit denen des Lehrplans für die Gesamtschule, des Kernlehrplans für das Gymnasium beziehungsweise des Beispiellehrplans für Gymnasien der Bezirksregierung Arnsberg (MSW NRW, 2001a; 2011; Schlecht, 2011). Ähnlich kommen z.B. auch Poweleit und Ruin (2015, S. 39) sowie Guardiera (2016, S. 289) bei der Untersuchung schulinterner Lehrpläne zu der Feststellung, dass insbesondere der genannte Beispiellehrplan zum Teil wörtlich in die schulinternen Lehrpläne übernommen wird. Neben diesen Dokumenten wird auch weiteres Implementationsmaterial der Bezirksregierungen (z.B. Zielonka, o.J.) genutzt¹⁰². Außerdem fließen Erfahrungen aus Fortbildungen und Präferenzen von engagierten Kollegen in die

¹⁰¹ Dies entspricht auch den Ergebnissen von Vollstädt et al. (1999), die feststellen konnten, dass gemeinsam entwickelte schulinterne Lehrpläne eine hohe Akzeptanz erfahren, da sie sowohl an die Einzelschule als auch an die subjektiven didaktischen Vorstellungen und Handlungsmuster der Lehrkräfte angepasst werden.

¹⁰² Biehl, Ohlhauer und Riquarts (1999) bezeichnen Strategien und Verfahren zur Lehrpläneinführung als „Sekundäre Lehrplanbindungen“ (ebd.) und identifizieren „materielle Mittel“, „Rekrutierung“, „Beteiligungsverfahren“, „Weisungs- und Unterstützungssysteme“, „Aus- und Fortbildung“, „Schulbücher“, „Handreichungen“, „Zentrale Prüfungen“ sowie „Schule und Schulorganisation“ (ebd., S. 104 ff.) als bedeutende Hilfsmittel zur Lehrplanimplementation. Hierunter fallen auch der Beispiellehrplan und der Schwimmreader der Bezirksregierung.

schulinternen Lehrpläne ein. Dies entspricht auch den Ergebnissen von Regner (2005), der in seiner Studie zu schulinterner Lehrplanarbeit feststellt, dass individuelles Engagement und (berufs-)biographische Erfahrungen der Lehrkräfte den Inhalt und die Qualität der schulinternen Lehrpläne maßgeblich beeinflussen (ebd., S. 131 ff.).

Von den meisten der befragten Lehrkräfte wird der schulinterne Lehrplan als Hilfestellung und Orientierung für die Unterrichtsplanung akzeptiert. Allerdings scheint er dabei keine übergeordnete Rolle zu spielen. Nach der Durchsicht der Lehrpläne zeigt sich auch, dass es sich nur um eine inhaltliche Orientierungshilfe handeln kann, da die Lehrpläne lediglich inhaltliche Zuordnungen enthalten. Die von den Lehrkräften in den Interviews genannten Ziele gehen weit über die in den Lehrplänen formulierten Ziele hinaus und auch bei der konkreten unterrichtlichen Umsetzung können die schulinternen Lehrpläne kaum eine Hilfe bieten. Es ist anzunehmen, dass der Austausch über konkrete Ziele und die Umsetzung der Unterrichtsvorhaben auf einer informellen kollegialen Ebene stattfindet. In den Interviews geben 20 Lehrkräfte an, sich innerhalb ihres Kollegiums über Unterrichtsvorhaben auszutauschen:

„Es ist schon so, dass wir sehr viel Austausch untereinander haben, also dass wir auch komplette Unterrichtsreihen austauschen, [...] da meistens ja solche Reihen für jeden individuell schlüssig sind, heißt das ja noch nicht, wenn jemand anderes das liest – das heißt, ich frag dann schon nach und dann tauscht man sich 10 Minuten, Viertelstunde darüber aus und dann erklärt der mir kurz, wie das gemeint ist, das machen wir schon viel. Wir haben in der Dropbox – mit ein paar Kollegen eben unsere Unterrichtsreihen abgelegt, dass man immer gucken kann, was kann ich gebrauchen und dann kann ich eben nachfragen“ (FLS).

Mehrere Lehrkräfte führen an, sich innerhalb des Kollegiums entweder digital oder in Form von Fotokopien in einem Ordner oder einer kleinen Fachbibliothek an der Schule auszutauschen. Diese informellen Quellen scheinen viel mehr Informationen zu enthalten als die offiziellen schulinternen Lehrpläne. Auf der anderen Seite geben auch zwei Lehrkräfte an, dass es innerhalb ihres Kollegiums keinen Austausch über Unterrichtsvorhaben gibt, so dass sie auf andere Quellen angewiesen sind. Die restlichen befragten Lehrkräfte machen keine Aussagen zum kollegialen Austausch.

6 Resümee

Ausgangspunkt für diese Arbeit war die Frage, wie die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ von Sportlehrkräften interpretiert und umgesetzt wird. Dabei orientierten sich die Überlegungen am Modell der Rekontextualisierung des Lehrplans (vgl. Kap. 1.1) und stellten die Sportlehrkräfte als Mittler zwischen curricularen Ansprüchen und den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus der Untersuchung. In Anlehnung an den differenzanalytischen Ansatz von Balz und Neumann (2005) wurden Differenzen zwischen dem offiziellen Lehrplan, der auf der Makroebene des Bildungssystems entwickelt wurde, und schulinternen und individuellen Lehrplänen auf der Mesoebene der Einzelschule identifiziert und herausgearbeitet. Dazu wurden zunächst in einem Grundlagenkapitel theoretische Annahmen und Ansprüche der Wagniserziehung auf verschiedenen Ebenen (Kap. 2) erfasst, die auch als Grundlage für die differenzanalytische Untersuchung dienten. In Kapitel 3 wurden vorliegende empirische Untersuchungen zur Erlebnispädagogik – als Mutterdisziplin der Wagniserziehung – in der Schule und zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven im Sportunterricht vorgestellt. Hier zeigte sich, dass es durch erlebnispädagogische Elemente und Elemente der Wagniserziehung im Sportunterricht zu positiven Effekten (z.B. im Bereich des Selbstwertgefühls und des Selbstkonzepts) kommen kann. Allerdings liegen insgesamt nur sehr wenige – und ausschließlich explorative – Studien zur Umsetzung der Mehrperspektivität als Teil des erziehenden Schulsports vor. Dementsprechend gibt es auch zur Umsetzung der Wagnisperspektive nur wenige empirische Befunde. Auf dieser Grundlage wurden in Kapitel 4.1 Forschungsfragen formuliert. Mit Blick auf das Forschungsinteresse wurden den Ansprüchen der Wagniserziehung für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen Interviewaussagen von 40 Sportlehrkräften – die mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfasst wurden – und deren schulinternen Lehrplänen gegenübergestellt und analysiert (Kap. 5).

In diesem Kapitel wird auf die in Kap. 4.1 formulierten Forschungsfragen eingegangen (Kap. 6.1). Zum Abschluss folgt ein kurzer Ausblick auf mögliche, zukünftige Weiterführungen der Studie (Kap. 6.2). Auf eine inhaltliche Zusammenfassung wird an dieser Stelle verzichtet, da die einzelnen Kapitel jeweils mit einer Teilzusammenfassung abschließen.

6.1 Fokussierung

Im Anschluss an die Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstandes wurden in Kapitel 4.1 forschungsleitende Fragen formuliert, die auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse im folgenden Kapitel beantwortet werden.

1) Welche Bedeutung hat die Wagniserziehung im Sportunterricht der Sekundarstufe I aus Sicht von Sportlehrkräften?

Im Gegensatz zu anderen empirischen Studien gab die Mehrheit der interviewten Sportlehrkräfte an, dass sich der Stellenwert der Wagnisperspektive in ihrem Unterricht zumindest formal nicht vom Stellenwert der anderen Perspektiven unterscheidet (vgl. Kap. 5.1.2.4.1 und Kap. 5.2). Dennoch zeigte ich im Verlauf der Interviews, dass für die meisten Lehrkräfte die Wagnisperspektive in der Unterrichtspraxis eine untergeordnete Rolle einnimmt. Als Gründe hierfür nannten die Lehrkräfte unter anderem Zeitmangel im Unterricht; diese Lehrkräfte konzentrieren sich vor allem auf eine sportmo-

torische Verbesserung im Sinne einer Fertigkeitsschulung. Ihr Unterrichtsverständnis entspricht damit nicht dem NRW-Konzept des erziehenden Sportunterrichts, bei dem es – formuliert im Doppelauftrag – nicht nur um sportmotorische Verbesserung gehen sollte.

Ebenfalls häufig genannt wird die Überlegung, dass die Schülerinnen und Schüler erst einmal Grundformen der Bewegung lernen und damit motorische Schwächen ausgleichen müssen, bevor Wagniserziehung für alle Jugendlichen einer Lerngruppe eingesetzt werden kann. Die Lehrkräfte folgen damit – bewusst oder unbewusst – der Argumentation in der Fachdiskussion von Bette, Csikszentmihalyi, Rheinberg und andern (vgl. Kap. 2), dass das Kompetenzerleben in sportlichen Wagnissituationen vom eigenen motorischen Können abhängig ist.

Auch wird ein zu hoher Materialaufwand für die Wagnisperspektive als Hindernis für die Integration in den regulären Sportunterricht genannt. Folgt man allerdings dem Konzept der Wagniserziehung, so ist gar kein hoher Materialaufwand nötig, um Wagnissituationen für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Das Ziel sollte eher die Inszenierung von außeralltäglichen Situationen im Rahmen des alltäglichen Sportunterrichts sein (vgl. Kap. 2.3.4 und Kap. 2.4.3).

Durch andere pädagogische Perspektivierungen könne den Schülerinnen und Schülern außerdem mehr sportbezogenes Können mit weniger Aufwand und in kürzerer Zeit vermittelt werden. Der explorative Charakter der Wagniserziehung wird hier als limitierender Faktor angesehen. Darüber hinaus werden fehlende Praxishilfen, Probleme bei der Leistungsbewertung und in diesem Zusammenhang auch Probleme mit der für die Wagniserziehung notwendigen Differenzierung angeführt.

Einige Lehrkräfte nennen eine ungleiche Verteilung der Perspektiven im schulinternen Lehrplan als Begründung für eine nachgeordnete Stellung der Wagnisperspektive in ihrem Sportunterricht. Bei der Analyse der schulinternen Lehrpläne bestätigt sich, dass die Wagnisperspektive im Vergleich zu den anderen pädagogischen Perspektiven deutlich seltener Unterrichtsvorhaben zugeordnet wird; nur bei 25 von 730 Unterrichtsvorhaben wurde „Etwas wagen und verantworten“ als leitende pädagogische Perspektive benannt.

2) Welches Verständnis von Wagnis wird von den Sportlehrkräften formuliert?

Anhand der genannten Ziele, Inhalte und Methoden entsteht ein Bild davon, was die befragten Lehrkräfte unter Wagnis und Wagniserziehung verstehen. Dabei zeigen sich sowohl Differenzen als auch Parallelen zwischen curricularen Ansprüchen und dem Verständnis der Lehrkräfte.

Sportliche Wagnisse können sowohl pädagogisch erwünschte als auch pädagogisch nicht erwünschte Folgen haben (vgl. ausführlich Kap. 2.5.2). Pädagogisch erwünschte Effekte werden von den Lehrkräften in den Zielen der Wagniserziehung beschrieben. Als pädagogisch unerwünschte Folgen der Wagniserziehung nennen sie vor allem verantwortungsloses Handeln aufgrund von Gruppendruck und Gruppenzwang, Übermut, gefährliche Selbstüberschätzung und Verletzungsrisiken. Allerdings hat nur knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte diese Themen überhaupt angesprochen. Diese Lehrkräfte gehen davon aus, dass sie die potenziell unerwünschten Folgen durch das Aufstellen von Regeln und Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern begrenzen und sogar konstruktiv verwenden können. In dem Moment, in dem es gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu einer tiefergehenden Reflexion ihres Handelns anzuregen, kann aus einem individuellen sportlichen Wagnis eine Wagniserziehung werden. Auf der Anspruchsebene betont insbesondere Neumann, dass für eine erfolgreiche Wagnis-

erziehung die Reflexion des Handelns und das Offenlegen der Ziele notwendig seien (vgl. Kap. 2.5.2). Es stellt sich aber die Frage, ob und inwiefern eine derart differenzierte Auseinandersetzung im Rahmen des Schulsports überhaupt umgesetzt wird. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass ein nicht zu vernachlässigender Teil der Lehrkräfte zwar Reflexionsphasen in ihren Unterricht einbezieht, diese aber auf Bewegungsausführungen, die Verbesserung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die konkrete Anwendung von Hilfe- und Sicherheitsstellung oder sicheren Geräteauf- und -abbau beschränken. Das Verständnis dieser Lehrkräfte von Wagniserziehung weicht damit deutlich vom Anspruch der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ab. Genau genommen setzen diese Lehrkräfte in ihrem Unterricht zwar sportliche Wagnisse, aber keine intentionale Wagniserziehung ein. Sie nutzen das Wagnis z.B., um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, etwas auszuprobieren oder thematisieren Ängste, um diese zu überwinden; als originäres Ziel des Unterrichts wird eine sport- und bewegungsbezogene Leistungsverbesserung angestrebt.

Immerhin geben auch einige interviewte Lehrkräfte an, dass es ihnen – im Rahmen von Unterrichtsgesprächen oder schriftlichen Selbstreflexionen – gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu einer über die konkrete sportliche Situation hinausgehenden Reflexion anzuregen. Wagnis als leitende pädagogische Perspektive im Sportunterricht kann also funktionieren, aber nicht mit Hilfe von methodischen Übungsreihen, sondern nur, wenn statt einer Produktorientierung eine Prozessorientierung und eine über Bewegungsabläufe hinausgehende Reflexion angeregt werden. Neben einer Vielzahl von existierenden Praxishilfen mit Sportartenbezug, z.B. im Bereich Le Parcours, Wasserspringen oder Turnen, fehlt es offenbar an Praxishilfen, die die Lehrkräfte genau dafür sensibilisieren.

Inwieweit inszenierte Unsicherheit – im Rahmen von sportlichen Wagnissen – authentische Situationen im Sportunterricht hervorrufen kann, wird von den Lehrkräften selbst angezweifelt (vgl. Kap. 5.1.2.3.1). Die Inszenierung außeralltäglicher Primärerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler an die Grenze ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten bringen und so zur Selbsteinschätzung zwingen, scheint schwierig. Zwar ist der Reiz des Ungewissen ein wesentliches Merkmal der Wagniserziehung, die Lehrkraft muss aber hier die Balance zwischen Fahrlässigkeit und Unterforderung finden, denn nur durch das Durchleben authentischer Wagnisse können die Schülerinnen und Schüler sowohl Selbstwirksamkeitserleben als auch eine auf den Alltag übertragbare Risikokompetenz entwickeln (vgl. Kap. 2.1.3).

3) Wie wird die Wagnisperspektive aus Sicht der Sportlehrkräfte im Sportunterricht an Gymnasien/Gesamtschulen der Sekundarstufe I in NRW umgesetzt?

Eine Typenbildung der interviewten Lehrkräfte aufgrund von Merkmalen wie Ziele, Inhalte und Methoden zur Umsetzung der Wagniserziehung in Zusammenhang mit Schulform, Geschlecht und Alter war aufgrund der vielschichtigen Aussagen nicht möglich, weshalb für die Auswertung exemplarische Fallbeschreibungen (Kap. 5.1.2.5) gewählt wurden, um unterschiedliche Herangehensweisen bei der Umsetzung der Wagnisperspektive im Sportunterricht zu verdeutlichen.

Es zeigt sich, dass auf der Anspruchsebene pädagogisch-soziale Ziele der Wagniserziehung überwiegen. Bei den Lehrkräften spielen sowohl sport- und bewegungsbezogene als auch pädagogisch-soziale Ziele eine Rolle, wobei die Zielsetzungen zwischen den einzelnen Lehrkräften stark variieren, so dass im Bezug auf die Ziele keine allgemeingültige Aussage getroffen werden kann (vgl. Kap. 5.1.2.1). Vorteil einer sport- und bewegungsbezogenen Zielsetzung scheint für die Unterrichtspraxis

vor allen Dingen eine scheinbar objektivere Leistungsbewertung zu sein. Problematisch an dieser Herangehensweise ist allerdings, dass so die Prozessorientierung von Wagnissituationen in den Hintergrund rückt und an ihrer Stelle eine produktorientierte Leistungsbewertung steht.

Inhaltlich orientieren sich die Lehrkräfte größtenteils an den Inhaltsbereichen/Bewegungsfeldern und Sportbereichen der Rahmenvorgaben und Lehrpläne, ergänzt durch einige persönliche Präferenzen.

Die Lehrkräfte wurden in den Interviews gebeten, möglichst konkrete Unterrichtssituationen zu beschreiben; diese wurden den Merkmalen sportlicher Wagnissituationen gegenübergestellt (vgl. Kap. 5.1.2.3.1). Dabei konnten zunächst alle Merkmale aus den Rahmenvorgaben auch in den Aussagen der Lehrkräfte wiedergefunden werden. Es gibt außerdem Parallelen zwischen den genannten Zielen und der konkreten unterrichtlichen Inszenierung. Bei der konkreten unterrichtlichen Umsetzung kommt es häufig dazu, dass eine bestimmte Zielbewegung angestrebt wird; das Erreichen von pädagogisch-sozialen Zielen wird weniger methodisch vor- beziehungsweise aufbereitet. Auch hier zeigt sich eine Abweichung vom NRW-Konzept des erziehenden Sportunterrichts, bei dem sport- und bewegungsbezogene Ziele und pädagogisch-soziale Ziele zusammengesehen werden müssten.

Viele Lehrkräfte beschreiben einen strukturierten methodischen Aufbau, um ihren Schülerinnen und Schülern eine Zielbewegung zu vermitteln. Dies spiegelt sich auch in der Reflexion der Wagnissituation – beispielsweise wird der Umgang mit Wagnissen nur reflektiert, wenn sonst der motorische Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gehemmt würde, Reflexion wird also als Rückmeldung zu motorischem Können und Bewegungsausführungen verstanden – und spiegelt sich in einer produktorientierten Leistungsbewertung der motorischen Leistungsfähigkeit und individuellen Leistungsverbesserung wider. Damit ist bei diesen Lehrkräften der Bezug zur Wagniserziehung kaum erkennbar.

Es gibt aber auch Lehrkräfte, die in der konkreten unterrichtlichen Umsetzung den Fokus der Wagnisperspektive auf das Wagnis- und Körpererleben legen. Auch sie geben an, dass sportmotorische Leistungen und die individuelle motorische Leistungsverbesserung in ihrem Unterricht von Bedeutung sind. Der Umgang mit körperlichen und emotionalen Grenzen und die Reflexion sportlicher Wagnissituationen über den Sportunterricht hinaus sind aber mindestens gleichberechtigte Themen. So werden der Umgang mit Gefühlen, Gruppendruck und Gruppenprozesse sowie eine übergreifende Selbsteinschätzung in angeleiteten Reflexionen aufgegriffen (vgl. Kap. 5.1.2.3.2). Die Leistungsbewertung (vgl. Kap. 5.1.2.3.3) schließt sonstige Mitarbeit und Bewertung von Selbstreflexion mit ein.

4) Was beeinflusst neben dem offiziellen Lehrplan die Vorstellungen und Unterrichtsplanungen der Lehrerinnen und Lehrer im Bezug auf die Wagnisperspektive?

Die Aussagen aus den Interviews bestätigen, dass das Verständnis und die Umsetzung der Wagnisperspektive nicht nur von der Ausbildung und dem offiziellen und schulinternen Lehrplan beeinflusst werden. Neben dem Studium und dem schulinternen Lehrplan – die bei vielen Lehrkräften einen eher untergeordneten Einfluss auf die unterrichtliche Umsetzung zu haben scheinen – beeinflussen auch private Erfahrungen und Fortbildungen sowie Unterlagen von Kolleginnen und Kollegen beziehungsweise der Austausch im Kollegium, Fachliteratur und Internetquellen das Verständnis und die Umsetzung der Wagniserziehung (vgl. Kap. 5.1.2.4.3).

Es kann für die vorliegende Stichprobe keine allgemeine Aussage dazu formuliert werden, ob durch diese zusätzlichen Einflüsse die Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit verstärkt oder abge-

schwächt werden. Natürlich können besondere Kenntnisse und Erfahrungen mit Inhalten – mit denen auch die Wagnisperspektive gut umgesetzt werden kann – förderlich für die Umsetzung der Wagnisperspektive sein und durch persönliche Präferenzen zusätzliche Inhalte in den Sportunterricht eingebracht werden. Es muss aber ein über die Vermittlung von sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehendes Verständnis der Wagniserziehung zugrunde gelegt und umgesetzt werden.

Dies lässt sich vielleicht auch durch eine gewisse Fachkultur erklären (vgl. dazu z.B. Kap. 2.4.1 und 5.1.1), die vermutlich bei einigen Lehrkräften eine größere Nähe zu traditionellen Inhalten und sportartenorientierten Zielsetzungen aufweist, als die Ziele der Wagniserziehung es tun. Werden sport- und bewegungsbezogene Ziele in den Fokus des Unterrichts gerückt, werden wichtige Inhalte – nicht nur der Wagniserziehung, sondern generell des erziehenden Sportunterrichts – außer Acht gelassen. Es liegt also die Vermutung nahe, dass nicht zuletzt die Fachtradition die Umsetzung der Wagniserziehung behindert.

6.2 Ausblick

Neben den aufgezeigten Differenzen zwischen Ansprüchen der Wagniserziehung und deren Verständnis und Umsetzung der Lehrkräfte zeigt sich ein grundlegendes Problem bei der Realisierung der Wagnisperspektive, welches aus dem Material heraus nicht ausreichend geklärt werden kann. Die Wagniserziehung schöpft ihr pädagogisches Potenzial auch aus einem freiwilligen Sich-Einlassen auf sportliche Wagnisse und schließt auf der Anspruchsebene explizit auch ein, sich bewusst gegen ein sportliches Wagnis zu entscheiden. Zwar wird von einigen Lehrkräften in den Interviews betont, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zu riskanten Aktionen aufgefordert oder überredet werden, dem stehen aber die Teilnahmepflicht am Unterricht und eine Leistungsbewertung – in vielen Fällen auf der Grundlage von motorischen Leistungen – gegenüber. Ein kleiner Teil der befragten Lehrkräfte sieht die Wagniserziehung – mit einer eher erlebnispädagogischen Ausrichtung, bei der motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum eine Rolle spielen – losgelöst vom eigentlichen Sportunterricht (vgl. Kap. 5.1.2.5). Demgegenüber eine weitaus größere Gruppe an Lehrkräften versteht die Wagniserziehung als Mittel zum Zweck zum Erlernen sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. ein Sprung vom 3-m-Brett zur Erlangung des Schwimmbadzeichens oder bestimmte Übungen im Turnen, um eine gute Note zu erhalten. In diesen Fällen wird die Wagniserziehung quasi mutiert, die Schülerinnen und Schüler werden zu einem Wagnis gezwungen.

Gerade in Zeiten von kompetenzorientierten Lehrplänen und der Fokussierung auf eine Outputorientierung ist eine Ausrichtung an sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – in Sinne einer individuellen Verbesserung – vielleicht sogar angemessen, zumal sport- und bewegungsbezogene Ziele durchaus einen Teil der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ ausmachen. Wichtig ist es aber, dass Ziele und Umsetzung von der Lehrkraft reflektiert werden und zueinander passen und zudem die pädagogisch-sozialen Ziele der Wagniserziehung nicht verloren gehen. Im Sinne einer Fertigkeitsschulung kann so z.B. überlegt werden, die Wagnisperspektive gewinnbringend mit der Leistungsperspektive zu verknüpfen.

Es bleibt festzuhalten, dass die Studie in Bezug auf die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ einige Differenzen zwischen Makroebene des Bildungssystems und Mesoebene der Einzelschule aufdecken und erklären (z.B. Fokussierung auf sport- und bewegungsbezogene Ziele auf

der Mesoebene) konnte, andere Fragen leider offenbleiben mussten (z.B. Kombination des Wagnisperspektive mit den Perspektive Ausdruck oder Leistung). Die Ergebnisse dürfen aber nicht verallgemeinert werden, da es sich bei der Stichprobe um eine positive Selektion mit lediglich 40 Sportlehrkräften und 22 schulinternen Lehrplänen handelt.

Für weiterführende Studien wäre es gewinnbringend, die Mikroebene des Unterrichts – also die konkrete Unterrichtswirklichkeit und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler – einzubeziehen. Des Weiteren wäre eine Ausweitung der Untersuchung auf anderen Schulformen (Grundschule, Hauptschule, etc.) und auf andere Bundesländer denkbar. Auch wäre eine weitergehende Fragestellung zur Inszenierung sportlicher Wagnisse in der Unterrichtspraxis oder Realisierung von Leistungsbewertung unter der Wagnisperspektive denkbar. Darüber hinaus wären auch empirische Studien zur mehrperspektivischen Inszenierung des Sportunterrichts wünschenswert.

Literaturverzeichnis

- Allmer, H. (1995). "No risk - no fun". Zur psychologischen Erklärung von Extrem- und Risikosport. In H. Allmer & N. Schulz (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft. Erlebnissport - Erlebnis Sport* (S. 60-90). St. Augustin: Academia.
- Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (S. 121-132). Wiesbaden: VS.
- Apter, M. (1994). *Im Rausch der Gefahr. Warum immer mehr Menschen den Nervenkitzel suchen*. München: Kösel.
- Aschebrock, H. (2013). Lehrpläne und Sportdidaktik. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen*. (S.23-35). Sankt Augustin: Academia.
- Aufmuth, U. (1988). *Zur Psychologie des Bergsteigens*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Balint, M. (1972). *Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Balz, E. & Fritz, T. (2008). Kontraste zwischen Anspruch und Wirklichkeit: eine Re-Analyse der SPRINT-Studie. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*. (S.125-130). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (1997). Sportlehrerinnen und Sportlehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In G. Friedrich & Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute: Ausbildung und Beruf* (S. 69-78). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (2000). Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein (Tagungsband der Jahrestagung der dvs Sektion Sportpädagogik vom 03.-05.06.1999 in Regensburg): Hamburg: Czwalina
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S.141-160). Schorndorf: Hofmann.
- 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. (2014). *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße*. Aachen: Shaker
- Balz, E. (1994). Warum „Spaß“ nicht als Leitidee für den Schulsport taugt. *sportunterricht*, 43 (11), 468-471.
- Balz, E. (2004). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik* 16 (2), 25-32.

- Balz, E. (2011). Ansätze einer differenzanalytischen Forschungstheorie in der Sportpädagogik. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S.128-132) Hamburg: Feldhaus
- Balz, E. (2012). Normative Ordnungen und empirische Ergebnisse in sportpädagogischen Differenzstudien. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit* (Tagungsband der Jahrestagung der dvs Sektion Sportpädagogik vom 07.-09-06-2012 in Magglingen) Magglingen: BASPO (S. 86-91)
- Balz, E. (2014). Zur Genese differenzanalytischer Forschung in der Sportpädagogik. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße*. Herzogenrath: Shaker.
- Baudrillard, J., Hellmann, K.-U., Schrage, D. & Foegen, A. (2014). *Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen* (Konsumsoziologie und Massenkultur, 2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bauer, H. G. (2001). *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze* (6. Aufl.). München: Hampp.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010). *Lehrplan für das Gymnasium. Sport*. München: brainwaves Marketing-, Medien- und Kommunikations KG.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. & Rang, P. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, P. (1994). Offene Zukunft und riskante Entscheidungen. Gesellschaftliche und pädagogische Aspekte des Umgangs mit Unsicherheiten in der Moderne. *Olympische Jugend* 39 (12), 16-17.
- Becker, P. (2005). Das Besondere und das Allgemeine oder Jugendhilfe und Schule. In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung*. Band 4 (S. 72-85). Afra Verlag.
- Becker, P. (2007). Das Fremde ist immer und überall. – Zur Unverzichtbarkeit des Fremden im Bildungsprozess und seiner Beziehung zum Abenteuer. In J. Schirp (Hrsg.), *Das Fremde als Schlüsselthema in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Tagungsdokumentation 6. bundesweite Fachtagung zur Erlebnispädagogik* (S. 27-47). Freiburg.
- Beckers, E. (1985). *Ästhetische Erziehung. Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft*. Sankt Augustin: Richarz.
- Beier, K. (2001). *Anreizstrukturen im Outdoorsport. Eine Studie zu den Anreizstrukturen von Sport treibenden in verschiedenen Outdoor-Sportarten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport). Schorndorf: Hofmann.
- Bette, K.-H. (2003). X-treme.: Soziologische Betrachtungen zum modernen Abenteuer- und Risikosport. In T. Alkmeyer (Hrsg.), *Auf's Spiel gesetzte Körper* (S. 19-36). Konstanz: UVK.
- Bette, K.-H. (2004). *X-treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports* (X-Texte). Bielefeld: Transcript.

- Bette, K.-H. (2005). Risikokörper und Abenteuersport. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 295-322). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biehl, Hopman & Ohlhaber (1999). *Sekundäre Lehrplanbindung: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehen und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Endbericht zum DFG-Projekt*. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)
- Bieligk, M. (2005). *Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse moderner Lernprozesse*. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik.
- Boeger, A. & Schut, T. (2006). Erlebnispädagogik in der Schule. Veränderungen im Selbstkonzept nach Project Adventure. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* (1), 17-25.
- Boeger, A., Dörfer, T. & Schut-Ansteeg, T. (2006). Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüssen auf Symptombelastung und Selbstwert. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 55, 181-197.
- Brettschneider, W.-D. & Becker, J. (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. (1994) Die Angst vor dem Spaß. Eine Einführung in das Schwerpunktthema. In *sportunterricht* 43 (6), 235.
- Brock, D. (2012). *Die klassische Moderne. Moderne Gesellschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik. *sportunterricht* 43 (6), 236-244.
- Bräutigam, M. (2011). *Sportdidaktik: ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. 4. Auflage. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bähr, I., Bund, A., Gerlach, E. & Sygusch, R. (2011). Evaluationsforschung im Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 44-63). Aachen: Meyer & Meyer.
- Böckelmann, J., Johnen, S. & Schürmann, V. (2013). Sport der Medialen Moderne. Ein gesellschaftstheoretischer Entwurf. *Sport und Gesellschaft* 10 (2), 119-142.
- Castells, M. (2004). *Das Informationszeitalter. Teil 1. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie und Praxismodule nach der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)* (1. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Crum, B. (1992). Idealtypische Konzepte vom Sportunterricht. *Sportpädagogik* 16 (2), 29-32.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (Konzepte der Humanwissenschaften: Psychologie). Stuttgart: Klett-Cotta (zitiert nach 10. Aufl 2008).
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drosdowski, G. (1996). *Duden, deutsches Universalwörterbuch* (3. Auflage). Mannheim: Dudenverlag.

- Duncker, L. (2004). Mehrperspektivität als didaktischer Prinzip. Grundlagen und Begründungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 20-33). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports*. (S.9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Elias, N. & Dunning, E. (1970). The quest of excitements in unexciting societies. In G. Lüschen (Hrsg.), *The cross-cultural analysis of sport and games* (S. 31-51). Illinois.
- Erlemeyer, R. (2014). Schulinterne Lehrpläne als kooperative Aufgabe für Fachkonferenzen – ein Erfahrungsbericht. *sportunterricht*, 63 (12), 369-373.
- Fandrey, D. (2013). *Erlebnispädagogische Settings und Selbstkonzept. Ein Vergleich von Programmen nach dem Ansatz von Project Adventure und erlebnispädagogischen Kurzzeit-Projekten im Hinblick auf die Veränderung des Selbstkonzeptes der Teilnehmenden* (Schriftenreihe Sozialpädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 29). Hamburg: Kovač.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (2006). Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung – Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 264-274). München: Reinhardt
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (Lehrbuch, 1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Fengler, J. (2009). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept. Eine Evaluationsstudie* (2. unveränderte Auflage). Berlin: Logos-Verl.
- Fengler, J. (2010). Persönlichkeit und Abenteuer. Bivariate Ergebnisse der Wirkungsforschung bei erlebnispädagogischen Interventionen. *erleben&lernen* 4/2010, 4-7.
- Fengler, J. (2014). *Erlebnispädagogik: 30 Meilensteine in 20 Jahren*. Augsburg: ZIEL.
- Fischer, B. (2009). *Die pädagogische Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW. Eine Untersuchung zur unterrichtlichen Realisierung von curricularen Ansprüchen* (Dissertation).
- Fischer, T. (1999). *Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 148-173). München: Psychologie Verlags Union.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport - ein Bildungsprozess. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Sport*.

- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b). *Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5-11. Sport*.
- Funke, J. (1987). Über den didaktischen Ansatz der „Körpererfahrung“. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 94-108). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E., Bund, A., Bähr, I. & Sygusch, R. (2010). Wirkungsforschung im Sportunterricht. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 524-540). Schorndorf: Hofmann.
- Geßmann, R. & Schulz, N. (1995). Welche Rolle spielen Unterrichtskonzepte in Schulsport - Lehrplänen? *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge* 36 (1), 1-13.
- Geßmann, R. (2008) *Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Eine kommentierte Dokumentation 1945-2007*. Köln: Strauß.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Größ, E.-M. (2012). *Die persönlichkeitsbildende Wirkung der Erlebnispädagogik und ihre Realisierung im System Schule. Eine theoretische und empirische Untersuchung*. Hamburg: Diplomica.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik*. (9. Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Guardiera, P. (2016). Zur Reichweite und Wirkung eines staatlichen Lehrplanprogramms auf der Eben schulinterner Lehrpläne. In Kölner Sportdidaktik (Hrsg.), *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde* (S. 280-301). Aachen: Meyer & Meyer.
- Hahn, K. (1958). *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hapke, J. & Sygusch, R. (2010). Die methodische Gestaltung von Sozialerziehung im Sportunterricht. – Differenzen zwischen sportdidaktischem Anspruch und sportunterrichtlicher Wirklichkeit. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 215-219). Bielefeld: Feldhaus.
- Hapke, J. & Sygusch, R. (2014). Pädagogische Perspektiven differenzanalytisch betrachtet. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße*. (S. 109-122). Herzogenrath: Shaker.
- Hapke, J. (2016). Ziele, Inhalte und Methoden im Handeln von Sportlehrenden am Beispiel der pädagogischen Perspektiven Miteinander und Leistung. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.) *Bildungsforschung im Sport*. (S. 145-146). Hamburg: Feldhaus.
- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J. & Richards, G. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research* (67), 43-87.
- Hecker, G. (1989). Abenteuer und Wagnis im Sport – Sinn oder Unsinn. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 9, 11-28.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer
- Hessisches Kultusministerium. (2011a). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium*.
- Hessisches Kultusministerium. (2011b). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I - Hauptschule*.

- Hessisches Kultusministerium. (2011c). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I - Realschule.*
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *sportunterricht* 54 (6), 163-167.
- Hofmann, R., Kleine, T. (2010). Schulsportkonzepte von Sportlehrkräften – die „WuDu Studie“. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 138-142). Bielefeld: Feldhaus.
- Hopf, C. (1991). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 177-182). München: Psychologie Verlags Union.
- Hummel, A. (1995). Historische und Gegenwärtige Modelle in der Diskussion. *Körpererziehung* 45 (3), 83-88 und (4) 123-129.
- Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung in postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht* 49 (1), 9-13.
- Hübner, H. (1999). „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ - eine pädagogische Perspektive für den Schulsport? In L. Kottmann & D. Küpper (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Prof. Doris Küpper zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 104-118). Schorndorf: Hofmann.
- Hübner, H. (2000). Wagnis-Risiko-Sicherheit. Zeitgemäße pädagogische Kategorien für den Schulsport. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 126-148). Bönen: Kettler.
- Hübner, H., Hundeloh, H. & Pfitzner, M. (2002). Sicherheitsförderung - eine originäre Aufgabe der Sportpädagogik? In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven ; vom 14. - 16.6.2001 in Münster* (1. Aufl., Bd. 126, S. 177-197). Hamburg: Czwalina.
- Häussermann, H. & Siebel, W. (1995). *Dienstleistungsgesellschaften* (Edition Suhrkamp, Bd. 964, 1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Information und Technik NRW [IT NRW] (2014). *Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sowie an Berufskollegs und Förderschulen im Bereich der Berufskollegs, die Unterricht im Fach Sport/Bewegungserziehung erteilen, nach Geschlecht und Jahrgang. Für das Schuljahr 2012/13.* Stand 15.10.2012.
- Jagenlauf, M. (1992). Wirkungsanalyse Outward Bound. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl & K. Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik. Methode oder mehr?* Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik (S. 72-95). München: FH München.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. (11. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- KM NRW [Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen] (1980a). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Band 1: Allgemeiner Teil*. Köln: Greven & Bechtold.
- KM NRW [Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen] (1980b). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Band 2: Verbindliche Sportbereiche und Sportarten*. Köln: Greven & Bechtold.

- KM NRW [Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen] (1980c). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Band 3: Alternativ verbindliche Sportarten*. Köln: Greven & Bechtold.
- KM NRW [Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen] (1980d). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Band 4: Zusätzlich wählbare Sportbereiche und Sportarten, Sport in Sonderschulen, Schulsonderturnen*. Köln: Greven & Bechtold.
- Kraul, M. & Horstkemper, M. (1999). *Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen [KM NRW] (1974). *Lehrplan Sport für die Schulen in Nordrhein-Westfalen*.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt. (2003). *Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.02.2003). Sport. Schuljahrgänge 5-12*.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt. (2012). *Fachlehrplan Sekundarschule – Sport*. Staßfurt: SALZLAND DRUCK
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (Reihe Sportwissenschaft, Bd. 8, 3. Auflage, 1999). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Köck, P. (2000). *Handbuch der Schulpädagogik. Für Studium, Praxis, Prüfung* (1. Aufl). Donauwörth: Auer.
- 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.
- Lausberg, M. (2007). *Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Lyotard, J.-F. (1979). *Das postmoderne Wissen. Le mur du pacifique. Ligne fictive*. Paris: Ed. Galilee.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-333). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 11., aktual., überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.

- Meinberg, E. (1991). *Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik* (Edition Sport & Wissenschaft, Bd. 9). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ministerium für Bildung des Saarlandes (2010). *Lehrplan Sport Gymnasium für die Klassenstufe 5-9*.
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2009). *Lehrplan Sport Gesamtschule, erweiterte Realschule*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). *Rahmenlehrplan Sport für die Sekundarstufe I*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002). *Rahmenplan Sport Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10*. Roggentin: adiant Druck.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. (1998). *Lehrplan Sport Rheinland-Pfalz Sekundarstufe I (Klassen 5 - 9/10) (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionale Schulen, Gesamtschulen)*. Grünstadt: Sommer Druck und Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2005). *Lehrplan Sport für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule*.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungsplan Gymnasium. Sport*.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (1999a). *Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (1999b). *Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2001a). *Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2001b). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Schule in NRW, 1. Aufl. Heft 3426). Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2001c). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2001d). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2001e). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2008). *Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.

- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2013a). *Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2013b). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2013c). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2014a). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2014b). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/13. Statistische Übersicht 379 - (2. Auflage. August 2014)*.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2014c). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Neubert, W. (1930). *Das Erlebnis in der Pädagogik* (Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik, Band 7). Lüneburg: Klaus Neubauer (Nachdruck Dissertation Georg-August-Universität zu Göttingen 1990).
- Neumann, P. & Balz, E. (2011). Zum Verständnis des mehrperspektivischen Sportunterrichts. Fragen an Dietrich Kurz. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht - Band 2. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (S. 16-24). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Katzer, D. (2011). *Etwas wagen und verantworten im Schulsport – didaktische Impulse und Praxishilfen*. Aachen: Meyer&Meyer.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2003a). If life gets boring – risk it! Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten. In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis, Wagnis. – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (S. 25-34). Hamburg: Czwalina.
- Neumann, P. (2003b). Wer wagt, gewinnt? Zur pädagogischen Perspektive "Etwas wagen und verantworten". *Spiel und Sport* (3), 40-42.
- Neumann, P. (2009). Wagniserziehung im Schulsport. eine kritisch-konstruktive Betrachtung. In H. Lange & Sinning Silke (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 194-205). Aachen: Meyer&Meyer.
- Neumann, P. (2013a). Ambivalenz im mehrperspektivischen Sportunterricht. In P. Neumann (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl, S. 43-52). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Neumann, P. (2013b). Didaktische Erläuterungen und Empfehlungen zur Perspektive "Wagnis". In P. Neumann (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl., S. 83-90). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2007). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5 -10. Sport*. Hannover: Unidruck.
- Oesterheld, V. & Ernst, C. (2014). Biographische Entwicklungen von Sportlehrkräften – biographisches Wissen, Reflexion und Bildung. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D. Miethling & V. Oesterheld (Hrsg.) *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung*. (S.22-23) Hamburg: Czwalina.
- Oesterheld, V. (2014). Biographisches Wissen und Fachdidaktik – zur Bedeutung pädagogisch-didaktischer Vorerfahrungen für das Sportlehrerhandeln. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D. Miethling & V. Oesterheld (Hrsg.) *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung*. (S.27) Hamburg: Czwalina.
- Opaschowski, H. W. (2000). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen* (Freizeitforschung, 1. Aufl.). Hamburg: Germa Press.
- Paffrath, F. H., Salzmann, A. & Scholz, M. (Hrsg.). (1999). *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Hochschulforum EP 1999*.
- Peukert, H. (1992). Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 113-128.
- Pfitzner, M. (2001). *Das Risiko im Schulsport. Analysen zur Ambivalenz schulsportlicher Handlungen und Folgerungen für die Sicherheitsförderung in den Sportspielen*. Münster: Lit.
- Poweleit, A. & Ruin, S. (2015). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.) *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte*. (S. 35-57) Berlin: Logos.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation in Deutschland* (S.19-52). Aachen: Meyer & Meyer
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. (3. Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012) Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. (S.70-91). Wiebelsheim: Limpert
- Prohl, R. (2012). Sportdidaktische Orientierungen In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.) *Sportdidaktik: Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prouty, D., Panicucci, J., Collonson, R. (2007). *Adventure Education. Theory and Applications. Project Adventure*. Champaign (USA): Human Kinetics. Versa Press.
- Regensburger Projektgruppe (1999) Die bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. *Sportpädagogik*, 23 (1), 3-10

- Regensburger Projektgruppe. (2001). *Bewegte Schule - Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 131). Schorndorf: Hofmann.
- Regner, J. (2005). *Schuleigene Lehrpläne im Sport. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven*. Berlin: Pro Business.
- Reuker, S. (2008). *Chancen schulischer Sport- und Bewegungsangebote. Verändern erlebnispädagogische Schulfahrten die soziale Handlungsbereitschaft?* Berlin: Logos.
- Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. Eine empirische Studie zu erlebnispädagogischen Schulfahrten. *Sportwissenschaft 4*, 330-338.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freunde an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In H. Heckhausen & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie*. Band 4 (S. 101-118). Göttingen.
- Rittner, V. (1983). Zur Soziologie körperbetonter sozialer Systeme. *Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (25), 233-255.
- Rittner, V. (1995). Sport in der Erlebnisgesellschaft. In H. Allmer & N. Schulz (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft. Erlebnissport - Erlebnis Sport* (S. 28-45). St. Augustin: Academic Verlag.
- Ruin, S. & Böttcher, A. (2016). Ziele und Inhalte von Sportlehrplänen in längsschnittlicher Betrachtung. In Kölner Sportdidaktik (Hrsg.), *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde*. (S. 206-237). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ruin, S. (2015). *Körperbilder in Schulsportkonzepten. Eine körpersociologische Untersuchung*. Berlin: Logos.
- Rummelt, P. (2003). Risiko-Sport in der Risiko-Gesellschaft. semantischer Zufall oder logische Konsequenz? In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis, Wagnis. – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (S. 203-220). Hamburg: Czwalina.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: *Sportwissenschaft 22* (1), 9-31.
- Scherler, K. (1995) Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.) *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (Kongressbericht 1. Kongress des DSLV, Leipzig 23.-25.03.1995) (S. 7-18). St. Augustin
- Schierz, M. & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (2), 47-62.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neudenken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.) *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S.122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.

- Schlecht, E. (2011). *Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I Sport*. Bezirksregierung Arnsberg: Eigendruck.
- Schleske, W. (1977). *Abenteuer, Wagnis, Risiko im Sport. Struktur und Bedeutung aus pädagogischer Sicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schlüter, D. (1999). Das Wagnis der Wagniserziehung. *sportunterricht* 48 (5), 206-207.
- Schmoll, L. (2005). *Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe NRW*. Bochum (Dissertation).
- Schott, T. (2003). *Kritik der Erlebnispädagogik*. Würzburg: Ergon.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Schwarz, K. (1968). *Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis*. Ratingen: A. Henn.
- Senator für Bildung und Wissenschaft (2006). *Sport – Bildungsplan für das Gymnasium*. Jahrgangsstufe 5-10. Freie Hansestadt Bremen.
- Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Sport – Bildungsplan für die Oberschule*. Freie Hansestadt Bremen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Sport*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- Serwe-Pandrick, E. & Gruschka, A. (2016). Reflexion über Sport im Sportunterricht – Annäherung an die Logik praktischer Versuche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.). *Sportpädagogische Praxis – Ansatz und Prüfstein von Theorie*. (S.21-49). Hamburg: Feldhaus.
- Simmel, G. (1911). Das Abenteuer. In G. Simmel (Hrsg.), *Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne ; gesammelte Essays* (Wagenbachs Taschenbuch, Bd. 324, S. 25-38 (zitiert nach der 1998 im Verlag Klaus Wagenbacher, Berlin, publizierten Ausgabe)). Leipzig: Wagenbach.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Schulen auf einen Blick. Broschüre - Ausgabe 2014*. (Download unter www.destatis.de).
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-332). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Hohengehren: Schneider (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts).
- Stibbe, G. & Ingelmann, C. (2011). Akzeptanz und Rezeption des standardorientierten Lehrplans Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg – Ergebnisse einer empirischen Studie. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne – Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 153-245). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.

- Stibbe, G. (2009). Schuleigene Lehrplanarbeit als Instrument der Unterrichtsentwicklung. In H.-P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 136-141). Hamburg: Czwalina.
- Stibbe, G. (2011a). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 197-207). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2011b). Erziehender Sportunterricht zwischen fachdidaktischem Anspruch, Lehrplanprogrammatisierung und Lehrplanpraxis. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Ziemlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation*. (S. 27-40). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Stibbe, G. (2011c). Standards, Kompetenzen und Lehrpläne im Fach Sport. Einführung. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne – Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 11-15) Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 35-44). Aachen: Meyer & Meyer.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung. (2009). *Lehrplan Mittelschule. Sport*. Dresden: Saxoprint GmbH.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport. (2011). *Lehrplan Gymnasium. Sport*. Dresden: Saxoprint GmbH.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *sportunterricht* (49), 4-8.
- Thiele, J. (1990). *Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen*. Sankt Augustin: Academia.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung, Bewegungserfahrung, leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?*. Sankt Augustin: Academia.
- Thiele, J. (2000) Bescheidenheit als Anspruch? Eine Vision zukünftiger Sportpädagogik. In Balz & Neumann (Hrsg.) *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. S.15-27
- Thiele, J. (2001). Von "Erziehendem Sportunterricht" und "Pädagogischen Perspektiven". Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht* 50 (2), 43-49.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012b). *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Sport. Erprobungsfassung*.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2012a). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Erprobungsfassung. Sport*.
- Valkanover, S., Berger, R., Gerlach, E., Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2008). Persönlichkeitsentwicklung durch wagniserzieherische Sportinszenierungen. Erste Befunde der Berner Interventionsstudie. In S. Nagel (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf. Vom 17. - 19. September 2008 in Chemnitz* (S. 58-59). Hamburg: Czwalina.

- Volk, A. (2011). *Teamentwicklung im Sportunterricht: Eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Sportprogramms*. Kassel (Dissertation).
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1995). Wieviel Pädagogik verträgt der Sport? – das Konzept der Entpädagogisierung. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.). *Sport unterrichten* (S. 58-63). St. Augustin: Academia.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner, A. (2008). *Erlebnispädagogik in der Berufsschule. Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz*. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik.
- Warwitz, S. A. (2001). *Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen ; Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weber, M. (1968). *Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik. Mit einer Einleitung von Eduard Baumgarten. Herausgegeben und erläutert von Johannes Winkelmann* (Vierte, erneut durchgesehene und verbesserte Auflage). Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Winkler, M. (2007). Versuch einer pädagogischen Kritik der Erlebnispädagogik. In P. Becker, H. Braun & J. Schirp (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik –. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik*. bsj. Jahrbuch 2008/2007 (S. 289-311). Opladen&Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Witte, M. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit*. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Wolters, P. (2010). Unterrichtsforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 176, S. 510-523). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (2011). Unterrichtsforschung. In E. Balz (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 19-43). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006). Papier ist geduldig. Differenzen zwischen schulprogrammatischen Ansprüchen an Bewegung, Spiel und Sport und der schulischen Wirklichkeit. *sportunterricht* (55) 7, 195-199
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2007) Bewegungsfreudige Schule – Ansprüche vs. Wirklichkeit. In Hildebrandt-Stramann (Hrsg.) *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten*. Hohengehren: Schneider.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008) Bewegung-, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben. Qualität bewegungsfreudiger Schulentwicklung: Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Meyer & Meyer

- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2012). Schulsportkonzepte von Sportlehrerkräften – qualitative und quantitative Befunde. *sportunterricht* 61 (12), 355-360.
- Ziegenspeck, J. (1994). Erlebnispädagogik. In R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (S. 89-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zielonka, S. (o.J.). *Schwimmen – gut und sicher. Ein Reader für die Sek. I unter Berücksichtigung der Pädagogischen Perspektiven und der Individuellen Förderung*. Bezirksregierung Arnsberg, Eigen-
druck.
- Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences* 4 (3), 285-292.
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B. & Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 46 (1), 139-149.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen:

Abbildung 1:	Konkretisierungsformen des Lehrplans (nach Stibbe & Aschebrock, 2007, S.133 modifiziert nach Vollstädt et al., 1999, S. 15)	11
Abbildung 2:	Modell des Flowzustandes (nach Csikszentmihalyi, 1975, S. 75)	25
Abbildung 3:	Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 16; Balz & Neumann, 2005, S. 146)	84
Abbildung 4:	Verteilung der Lehrkräfte der Stichprobe auf die Schulformen Gesamtschule und Gymnasium	87
Abbildung 5:	Geschlechterverteilung der Sportlehrkräfte der Stichprobe und der Gymnasial- und Gesamtschullehrer mit der Fakultas für das Fach Sport in NRW	87
Abbildung 6:	Altersverteilung der Lehrkräfte der Stichprobe	88
Abbildung 7:	Dienstalter der Lehrkräfte	89
Abbildung 8:	Ablaufmodell der Analyse nach Mayring (2010)	92
Abbildung 9:	Auswertungsmatrix modifiziert nach Kuckartz (vgl. Kuckartz, 2012, S.74)	93
Abbildung 10:	Sonnen- und Schattenseiten des Gelingens und Misslingens sportlicher Wagnisse (nach Neumann, 2003a)	154

Tabellen:

Tabelle 1:	Wagniserziehung in den Sportlehrplänen der deutschen Bundesländer	46
Tabelle 2:	Wagnis als Kompetenzerwartung	50
Tabelle 3:	Übersicht über pädagogische Konzepte im Zusammenhang mit Abenteuer, Erlebnis und Wagnis	55
Tabelle 4:	Ausgewählte Studien zur Wirksamkeit von Erlebnispädagogik und Schulsport (Klassenfahrten, Projektstage, Schulsport und Sportunterricht; Studien in chronologische Reihenfolge)	67
Tabelle 5:	Ausgewählte empirische Studien zur pädagogischen Perspektivierung des Sportunterrichts (Studien in chronologische Reihenfolge)	76
Tabelle 6:	Anspruchs- und Umsetzungsebene	84
Tabelle 7:	Ziele des Sportunterrichts (Interviewstudie)	98
Tabelle 8:	Ziele des Sportunterrichts (<i>SPRINT</i> -Studie)	98
Tabelle 9:	Schulsportkonzept (Balz, 2009) und didaktische Orientierungen des Schulsports (Prohl, 2010, 2012)	99
Tabelle 10:	Zuordnung der Nennungen aus den Interviews zu eher sport- und bewegungsbezogenen bzw. pädagogisch- sozialen Zielen	104
Tabelle 11:	Ziele der Wagniserziehung auf der Anspruchsebene der Rahmenvorgaben	109
Tabelle 12:	Ziele der Wagniserziehung in den Interviews (N=126)	110
Tabelle 13:	Inhalte in der Sekundarstufe I	118
Tabelle 14:	Inhalte im außerunterrichtlichen Schulsport	126
Tabelle 15:	Merkmale von sportlichen Wagnissituationen (Anspruch) (vgl. MSW NRW, 2001b, S. 28 f.)	129

Tabelle 16:	Übersicht über Unterrichtsvorhaben zu „Etwas wagen und verantworten“	170
Tabelle 17:	Konkrete Unterrichtsvorhaben zu „Etwas wagen und verantworten“	172

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DSHS	Deutsche Sporthochschule Köln
ebd.	ebenda
et al.	et altere
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
f.	folgende Seite
ff.	ferner folgende Seiten
ggf.	gegebenenfalls
inkl.	inklusive
Kap.	Kapitel
m	männlich
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
N	Anzahl der Nennungen
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.J.	ohne Jahr
S.	Seite
s.	siehe
s.o.	siehe oben
Sek	Sekundarstufe
Tab.	Tabelle
u.a.	und andere, unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
w	weiblich
z.B.	zum Beispiel

Interviewleitfaden

a) Warm-Up

- Stellung von Sport im Schulprogramm?
- Welche Klassen unterrichten Sie zurzeit in Sport? [Sek. I]
- Was machen Sie gerade? [Themen/Inhalte]
- Was ist Ihnen besonders wichtig am Sportunterricht? [Ziele]
 - Bezug zu Klassenstufe → Gibt es da Unterschiede?
- Wie gehen Sie mit dem Doppelauftrag um?

b) Einordnung in einen allgemeinen Kontext

- Unterrichtsplanung [konkretes Beispiel; alleine-gemeinsam; Reflexion des Unterrichts; über Inhalt, Perspektiven oder Kompetenzorientiert]
- Einschätzung: Was halten Sie von Vorgaben durch den Lehrplan? [Gymnasium: alt + kompetenzorientiert]

c) Die pädagogische Perspektive im schulinternen Lehrplan

- Wenn schulinterner Lehrplan vorher nicht vorliegt: Gibt es an ihrer Schule einen schulinternen Lehrplan?
- Wie und von wem entwickelt?
 - Waren sie beteiligt? Wie/Wie oft wird der schulinterne Lehrplan überarbeitet?
- Wie ist das Thema Wagniserziehung in ihrem schulinternen Sportlehrplan integriert?
 - Stellenwert
 - Unterricht, außerunterrichtlicher Sport (z.B. Klassenfahrten, Projektstage, Pausensport, AGs)
- Umsetzung im Alltag?
 - [Setzen Sie das so um? Ihre Kollegen? → Orientierung am schulinternen Lehrplan?]
- Was ist ihnen besonders wichtig an der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ [Ziele/ Erwartungen]
- Vorerfahrungen
 - Woher beziehen Sie ihr Wissen über Wagniserziehung?
 - Woher stammen die Ideen für die Unterrichtsvorhaben?

d) Umsetzung im Unterricht

- Wie oft akzentuieren/integrieren/kontrastieren Sie die pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“? [Stellenwert Lehrplan vs. persönlicher Unterricht]
 - Wann das letzte Mal? Ganzes Unterrichtsvorhaben oder Einzelstunde?
 - Inhalte? Wie arrangiert? Kombination mit welchen anderen Perspektiven?
 - Wie machen sie das mit jüngeren/älteren SuS? Methodische Unterschiede? Reflexion? [Methode]
 - Differenzierung; Umgang mit Heterogenität; Leistungsbewertung;

Rahmenbedingungen, Probleme im Alltag

*[hoher Aufwand, räumliche Gegebenheiten (Sporthalle, Kletterwand, Schwimmbad),
problematische Klassen, rechtliche Probleme, Kollegen, Schülermotivation]*

Fragebogen

1.	Alter	
2.	Geschlecht	männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>
3.	Berufsjahre (<i>inkl. Referendariat</i>)	
4.	Zweites (<i>ggf. drittes</i>) Fach	
5.	Studienort	
6.	Abschlussjahr 1. Staatsexamen	
7.	Seminarort	
8.	Abschlussjahr 2. Staatsexamen	
9.	An dieser Schule seit...	Jahren
10.	Größe der Schule	Schüler, Lehrer
11.	Einzugsgebiet	
12.	Besonderheiten der Schule	
13.	Sonderrolle im Kollegium?	

Datum: _____

Identifikationsnummer: _____

Transkriptionsregeln Interviews	
Layout	
Abspielprogramm	DDS Player Standard Transcription Module
Textverarbeitungsprogramm	Word 2007
Schrift	Calibri, 11pt
Rand	2,5 cm rechts/links
Zeilennummern	Keine
Zeilenabstand	Mehrfach 1,2
Zeilenausrichtung	Block
Absatzformatierung	ohne
Titel	Identifizierungsnummer
Interviewer	I:
Befragter/Lehrer	L:
Sprecherwechsel	Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Entertaste verdeutlicht
Verschriftung	
Orthografie	bereinigt, ohne Dialekt
Pausen	Nur, wenn auffällig lange Pause (...)
Auslassungen, die nicht zum Interview gehören	[...]
Zahlen	Ziffern
Namen und Schulen	anonymisiert (xxx)
Zustimmende oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha, etc.)	Werden nicht mit transkribiert, wenn sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen
Lautäußerungen der befragten Person	Werden in Klammern notiert (lachen/seufzen/etc.), wenn sie die Aussage unterstützen oder verdeutlichen
Lautäußerungen der befragten Person	Werden in Klammern notiert (aha/ ehm/ etc.) wenn sie eine Pause bzw. Nachdenken indizieren
Nichtverstandenes/schwer verständliche Äußerungen	[unverständlich]

(in Anlehnung an Stibbe & Ingelmann, 2011, nach Flick 2007; Kuckartz et al., 2007)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Anette Böttcher
Anschrift	Nohlstr. 19 50733 Köln
Telefon	0221/ 29 93 19 62 0176/ 22 89 28 32
Email	anetteboettcher@gmx.net
Familienstand	verheiratet, 2 Kinder: Ole (12.10.2013) und Lotta (19.06.2016)
Geburtstag	04.04.1984
Geburtsort	Essen



Hochschul- und Schulbildung

12/2010 – dato	Promotionsstudium an der Deutschen Sporthochschule Köln Abgabe der Dissertation mit dem Titel: „Etwas wagen und verantworten – Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis“
2007 – 2009	Studium der Sportwissenschaften an der „Philipps-Universität Marburg“ Studienschwerpunkt: Abenteuer- und Erlebnispädagogik Abschluss: Master of Arts (2009), Note: 2
2003 – 2006	Studium der Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld Studienschwerpunkt: Gesundheit und Management Abschluss: Bachelor of Arts (2006), Note: 2,6
1994 – 2003	Carl-Humann-Gymnasium in Essen Abschluss: Allgemeine Hochschulreife (2003), Note: 2,3

Auslandsaufenthalte

07/2000 – 02/2001	Besuch der Saint-Mary's Ryken High School in Maryland, USA
07 – 12/2008	Studium an der Norwegian School of Sport Sciences in Oslo

Ehrenamtliche Tätigkeiten

Seit 2010	Kampfrichterin für Gerätturnen weiblich (B-Lizenz)
2004 – 2006	Mitarbeit im Fachschaftsrat Sport an der Universität Bielefeld
2004 – 2006	Leitung des Gerätturnens im Hochschulsport an der Universität Bielefeld
Seit 1998	Trainertätigkeit im Kinder- und Jugendturnen bei den Vereinen ESG 99/06, TuS Jöllenbeck und TuS Köln Ehrenfeld (C-Lizenz)

Arbeitserfahrungen

- 07/2015 – dato Kollegiatin des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Empirische Schulsportforschung“ (ESf-Kolleg) an der Deutschen Sporthochschule Köln
(Projekt: Wagniserziehung im Sportunterricht)
- 05/2012 – 12/2016 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportdidaktik und Schulsport an der Deutschen Sporthochschule Köln
(Projekt: Schulsport der medialen Moderne)
- 01 – 09/2012 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln
- 09/2010 – 12/2011 WHK am Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln
(Projekt: BESigS – Bewegung, Spiel und Sport in der gesunden Schule)
- 08/2011 – 01/2012 Sportlehrerin am Humboldtgymnasium in Solingen
- 04 – 07/2010 Sportlehrerin an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Kerpen
- 11/2009 – 01/2010 Lehrerin für Sport und Förderunterricht an der Grundschule Wimmersweg in Krefeld
- 2007 – 2009 freiberufliche erlebnispädagogische Arbeit bei verschiedenen Anbietern
- 2007 – 2009 freiberufliche Stuntfrau für verschiedene Produktionen
- 08/2006 – 06/2008 Lehrauftrag für Turnen an der Universität Bielefeld

Veröffentlichungen und Vorträge

- Böttcher, A. (2016). Methoden im Sportunterricht - eine Sammelbesprechung. *sportunterricht*, 5 (65), 151-154
- Böttcher, A. (2016). „Etwas wagen und verantworten“ - Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Perspektive. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel, N. (Hrsg.). *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April - 2. Mai 2015 in Bochum* Feldhaus Edition Czwalina (S. 201-208).
- Ruin, S. & Böttcher, A. (2016). Ziele und Inhalte von Sportlehrplänen gibt es einen Identitätskern des Fachs? In C. Heim, R. Proh. & H. Kaboth, H. (Hrsg.). *Bildungsforschung im Sport: Abstractband*. Feldhaus Edition Czwalina (S. 141-142).
- Böttcher, A., Poweleit, A. & Ruin, S. (2016). Was ist Sportunterricht? Ziele und Inhalte von Sportunterricht auf unterschiedlichen Akteursebenen. In C. Heim, R. Proh. & H. Kaboth, H. (Hrsg.). *Bildungsforschung im Sport: Abstractband*. Feldhaus Edition Czwalina (S. 139-140).
- Ruin, S. & Böttcher, A. (2016). Ziele und Inhalte von Sportlehrplänen in längsschnittlicher Betrachtung In *Kölner Sportdidaktik* (Hrsg.), *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Böttcher, A. (2015). Wagniserziehung aus Sicht von Sportlehrkräften. In Könecke, T., Preuß, H. & Schöllhorn, I. (Hrsg.), *Moving Minds - Crossing Boundaries* (22. dvs-Hochschultag, Mainz) Feldhaus Edition Czwalina (S. 54).
- Böttcher, A. (2015). Umsetzungsprobleme des erziehenden Sportunterrichts - dargestellt am Beispiel der Wagniserziehung. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung*. (Brennpunkte der Sportwissenschaft). Deutsche Sporthochschule Köln (S. 144-154).

- Böttcher, A. (2015). "Etwas wagen und verantworten" - Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Perspektive. In Ruhr Universität Bochum: *Abstractband DVS-Tagung Sektion Sportpädagogik. Sportpädagogische Praxis. Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 23-24).
- Böttcher, A. (2014). "Etwas wagen und verantworten" - eine empirische Prüfung. In E. Balz, & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit: Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße*. (S. 123-134). (Forum Sportpädagogik; Band 6). Aachen: Shaker Verlag.
- Böttcher, A. (2013). Tagungsbericht. 35. Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der DGfE „Sportdidaktik im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung“. *sportunterricht*, 1 (62), 25
- Arimond, U., Böttcher, A., Pupkes, C. E. (2012). Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag – eine Sammelbesprechung. *sportunterricht*, 10 (61), 309-313
- Wagner, I., Böttcher, A., Philippen, P. (2011). Fallanalyse zum strukturierten Promotionsstudium in Köln. *Zephyr*, 18 (1), 19-22.

Köln, 07.03.2017

Anette Böttcher

„Etwas wagen und verantworten“ – Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis

Das NRW-Konzept des erziehenden Sportunterrichts macht mit der pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ die Wagniserziehung zum obligatorischen Bestandteil des Sportunterrichts (MSW NRW, 2014). Untersuchungen zeigen allerdings, dass diese Perspektive bei der Planung und Durchführung von Sportunterricht eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. u.a. Schmoll, 2005), obwohl die sechs pädagogischen Perspektiven laut Konzept gleichwertig unterrichtet werden sollen. Ziel der Perspektive ist es, mit individuellen Wagnissituationen unter anderem beim Turnen, Wasserspringen, Ringen und Kämpfen sowie beim Gleiten, Fahren und Rollen die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erweitern, Vertrauen aufzubauen, Entscheidungen aufgrund einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung zu treffen sowie die eigenen Grenzen kennenzulernen und zu erweitern.

Bei der Umsetzung der Wagnisperspektive kommt es zu einer Reihe von Herausforderungen, die von den Sportlehrkräften bearbeitet werden müssen. Wann eine sportliche Handlung zu einem sportlichen Wagnis wird, hängt von den subjektiven Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler ab. Wenn ein Wagnis aber individuell unterschiedlich ist, wie kann Wagniserziehung dann als (leitende) Perspektive in der Schule thematisiert, umgesetzt und bewertet werden? Auch die Ambivalenz sportlicher Wagnissituationen stellt eine Herausforderung für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer dar. Die vorliegende Studie erfasst mittels qualitativer Interviews das Verständnis von Wagnis und Wagniserziehung von Lehrerinnen und Lehrern. Wie interpretieren sie diese Perspektive? Welche Schwerpunkte setzen sie bei der Realisierung in ihrem Unterricht? Wie gehen sie mit Schwierigkeiten um?

"To dare and be responsible" – A pedagogical perspective in the field of tension between theoretical requirements and teaching practice in physical education

With the pedagogical perspective "to dare and be responsible", the North Rhine Westphalian (NRW) concept of educating physical education makes pupils' risk education a compulsory part of physical education (MSW NRW, 2014). Studies show, however, that this perspective plays a subordinate role in the planning and implementation of physical education teaching (cf., Schmoll, 2005), despite the fact that according to the concept, the six educational perspectives should be taught equally. The aim of the perspective is to improve pupils' skills and abilities, to build trust, to make decisions based on a realistic assessment of the self and the situation with individual risk situations, among others in gymnastics, diving, wrestling and fighting, as well as sliding, driving and rolling and also to recognise and extend their own limits.

There are a number of challenges to be addressed by physical education teachers in the implementation of the risk perspective. When a sporting action becomes a sporting risk depends on the subjective assessments of the pupils. However, if a risk is individually different, how then can risk education be discussed, implemented and evaluated as a (guiding) perspective at school? The ambivalence of

sporting risk situations is also a challenge for teachers. The present study covers teachers' understanding of risk and risk education using qualitative interviews. How do they interpret this perspective? What are the main focal points of their lessons? How do they deal with difficulties?