



DIPLOMARBEIT

„Politische Bildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“
zwischen Anfang und Implementation.“

Stefan Grubmüller

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie

Wien im Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bewegung und Sport; Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Konrad Kleiner

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
1. Problemaufriss.....	6
1.1. Zur Einführung	6
1.2. Hinführung zur Fragestellung	10
1.3. Methode der Bearbeitung.....	13
1.4. Gliederung der Arbeit.....	17
2. Die Definition und Verwendung von Begriffen als zentrales Element	20
2.1. Sport	20
2.2. Politik	22
2.3. Bildung oder Erziehung	24
3. Der politische Sport oder die sportliche Politik.....	27
3.1. Fallbeispiele der wechselseitigen Beeinflussung von Sport und Politik.....	27
3.1.1. Sport als politisches Symbol.....	28
3.1.2. Sport als Gegenstand politischen Handelns	28
3.1.3. Sport als Feld politischen Handelns	29
3.1.4. Sport als politisches Mittel.....	31
3.1.5. Kritik an Güldenpfennig	32
3.2. Das Magische Dreieck.....	32
3.3. Die sportliche Darstellung von Politikern und politischen Fraktionen.....	34
4. Die Lehrpläne von politischer Bildung und Bewegung und Sport im Vergleich.....	38
4.1. Lehrplan Politische Bildung.....	38
4.1.1. Didaktische Prinzipien.....	39
4.1.2. Beutelsbacher Konsens.....	43
4.1.3. Zieleperspektiven der politischen Bildung	44
4.1.4. Unterrichtsinhalte.....	48
4.2. Lehrplan Bewegung und Sport.....	52
4.2.1. Didaktische Grundlagen	52

4.2.2.	Unterrichtsinhalte	55
4.2.3.	Bildungsaufgaben von Bewegung und Sport und Konzept des erziehenden Sportunterricht.....	58
4.2.4.	Didaktische Konzepte	62
4.3.	Schnittstellen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede	66
4.3.1.	Inhaltsebene	66
4.3.2.	Zielperspektive	67
4.3.3.	Didaktische Grundsätze	69
5.	Historische Beispiele für politisch beeinflussten Sportunterricht	71
5.1.	Sportstunde des Nationalsozialistischen Regimes in Deutschland	71
5.1.1.	Maßnahmen zur Umgestaltung der Leibeserziehung	72
5.1.2.	Grundsätze und Richtlinien für die Leibeserziehung	75
5.1.3.	Lehrplan für Jungen	76
5.1.3.1.	Lehrplan der ersten Stufe (6.-10. Lebensjahr)	76
5.1.3.2.	Lehrplan der zweiten Stufe (11. - 13. Lebensjahr)	79
5.1.3.3.	Lehrplan der dritten Stufe (14.-18.Lebensjahr)	81
5.1.4.	Lehrplan für Mädchen	82
5.1.4.1.	Lehrplan der ersten Stufe	82
5.1.4.2.	Lehrplan der zweiten Stufe	83
5.1.4.3.	Lehrplan der dritten Stufe	83
5.1.5.	Leibeserziehung zu Kriegszeiten	84
5.1.6.	Der politische Bildungsgehalt der politischen Leibeserziehung	85
5.2.	Sport und Leibeserziehung der DDR	87
5.2.1.	Orientierung an der Marxschen Bildungstheorie	87
5.2.2.	Sportorganisation in der DDR.....	88
5.2.3.	Lehrpläne der Turnunterrichts	89
5.2.4.	Didaktische und Methodische Leitgedanken.....	94
5.2.5.	Politischer Bildungsgehalt des Sportunterrichts der DDR.....	98
6.	Implementation politischer Potenziale im Unterrichtsfach	
	Bewegung und Sport	101
6.1.	Werte, Normen, Regeln als politische Dimension	102
6.2.	Macht, Gewalt, Hierarchie und Gehorsam als politische Dimension.....	104

6.3. Körper, Körperlichkeit und Kleidung als politische Dimension	107
6.4. Doping, Betrug und Korruption im Sport als Dimension des Politischen.....	110
6.5. Gender, Gender Mainstreaming, Sprache, Migration, Ethnizität und soziale Ungleichheit als politische Dimension	114
6.6. Sport, Wirtschaft, Medialisierung, Konsum, Ökologie und Trends als politische Dimension	118
7. Zusammenfassung und Ausblick.....	122
8. Abbildungsverzeichnis.....	125
9. Literaturverzeichnis.....	126
10. Internetquellen.....	129

VORWORT

Im Laufe meines Lehramtsstudiums an der Universität Wien war die didaktische Ausbildung ein ständiger Begleiter meiner Universitätskarriere. Neben den fachdidaktischen Vorlesungen und Seminaren des Instituts für Sportwissenschaft begeisterten mich vor allem die politdidaktischen Kurse des Lehramtsstudiums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Hier entwickelte ich einerseits ein Gefühl für gesellschaftspolitische Themen und welche Themen überhaupt als solche gelten. Andererseits empfand ich die Gestaltung von Lerninhalten für Schülerinnen und Schüler nach den Grundsätzen und Prinzipien der politischen Bildung als besonders interessant. Nach genauerer Auseinandersetzung mit den Zielen, Themen und Inhalten der politischen Bildung entdeckte ich Querverbindungen zwischen der politischen Bildung und dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Dabei spielte insbesondere die Vermittlung diverser Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen eine übergeordnete Rolle.

In einigen Gesprächen mit Univ.-Prof. Dr. Konrad Kleiner wurde ich darauf aufmerksam gemacht, dass die fächerübergreifende Thematisierung politischer Potenziale ein noch größtenteils unbearbeitetes Forschungsfeld darstellt und sich eine Diplomarbeit über die Inszenierung politischer Bildung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport anbieten würde. Ohne zu zögern beschloss ich, dieses Thema für meine Diplomarbeit auszuwählen. Da ich aufgrund meiner Lehrtätigkeit am GWIKU 18, Haizingergasse, während meines Studiums zeitlich sehr beschränkt war, ruhte die Idee der Diplomarbeit etwa ein halbes Jahr. In dieser Zeit entwickelte ich einen skizzenhaften Rahmen der Arbeit und entschloss mich, im Februar 2012 nach Rücksprache mit Univ.-Prof. Dr. Kleiner die Diplomarbeit nun (endlich) zu schreiben.

Im Rahmen des Vorworts möchte ich die Gelegenheit nutzen und besonderen Dank an meine Familie, die mich während meiner gesamten Studienzeit ohne Vorbehalt und sowohl auf finanzieller als auch auf emotionaler Ebene unterstützte, aussprechen. Auch bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Kleiner möchte mich für die Hilfestellungen und Ratschläge sowie für die Ermöglichung dieser Arbeit bedanken.

1. Problemaufriss

1.1. Zur Einführung

22. April 2012 – am Bahrain International Circuit heulen die Motoren der Formel 1 Boliden. Nach 57 Runden und über 90 minütigem Kampf gegen Mensch und Maschine setzt sich der Red Bull Fahrer Sebastian Vettel durch und gewinnt den Großen Preis von Bahrain. Um etwa 16:45 Uhr örtlicher Zeit überreicht Kronprinz Salman bin Hamad bin Isa Al Chalifa, Oberbefehlshaber der bahrainischen Streitkräfte, dem Deutschen den Siegerpokal. Diese Geste ist der Schlusspunkt einer turbulenten Woche, bei der sich Sport und Politik trotz gegenseitiger Unabhängigkeitsbekundungen so nahe kamen wie selten zuvor. (Motorsportmagazin.com, 22.04.2012)

Rückblende – 2011:

Nach den Demonstrationen 2011 unter anderem in Tunesien und Ägypten bei denen das Volk erfolgreich gegen die monarchischen Staatsoberhäupter protestierte und so einen großen Schritt in Richtung Demokratie machte, kam es auch in Bahrain zu Aufständen. Bereits seit 1996 berichtet Amnesty International (Amnesty International, 1996) über Menschenrechtsverletzungen wie Folter und Gewalt in Bahrain. Nach dem arabischen Frühling 2011 kam es zu ersten Protesten gegen das Regime und seinen König Hamad bin Isa Al Chalifa. Als Reaktion darauf ließ Chalifa die Protestanten mit Gummigeschossen und Tränengas zurückdrängen. Trotz aller Härte und Gewalt setzten die Aufständischen ihre Demonstrationen fort und so kam es, dass am 15. Februar 2011 die ersten Demonstranten auf offener Straße ihr Leben ließen. (AG-Friedensforschung, 2011) Einen Monat später, am 15. März, rief König Al Chalifa den Ausnahmezustand aus. Damit wurde von nun an der immer größer werdenden Protestbewegung mit militärischer Härte begegnet. Die extra für die Protestwelle ins Land gerückten Saudi-Arabischen Truppen erhielten den Befehl alle notwendigen Maßnahmen für die Regulierung des Aufstandes zu treffen. (Süddeutsche Zeitung, 2012a)

Nachdem die gesamte Welt, allen voran der amerikanische Präsident Obama, die Gewalttaten der Regierungstruppen verurteilte (Der Westen, 2011), entschloss sich auch die

Sportwelt, ein Zeichen zu setzen. Als Antwort auf die politischen Unruhen in dem arabischen Staat und die damit verbundenen Sicherheitsrisiken wurde der für 13. März 2011 geplanten Großen Preis von Bahrain abgesagt. Laut eines offiziellen Statements entschlossen sich jedoch nicht die Verantwortlichen der internationalen Rennserie, an deren Spitze Bernie Ecclestone steht, ein Statement abzugeben und nicht nach Bahrain zu reisen. Im Gegenteil, der Streckenbetreiber in Person von Sajid Rasched al-Sajani, verzichtete auf eine Austragung des Rennens. Als Grund nannte er, dass die Sicherheit der Teams nicht gewährleistet werden könne. Die Entscheidung gegen eine Durchführung wurde also nicht als Reaktion auf die Ausschreitungen und Gewalttaten vom Formel-1-Zirkus getroffen, sondern aus Sicherheitsbedenken seitens des Veranstalters. (Spiegel Online, 2011)

Ende der Rückblende – 2012:

Nur ein Jahr später prangerte Amnesty International die nach wie vor andauernden Menschenrechtsverletzungen in Bahrain erneut an. So würden weiterhin Demonstranten verhaftet, gefoltert und die Verantwortlichen der blutigen Protestniederschlagungen des Vorjahres wären nicht zur Rechenschaft gezogen worden. Als Folge dieser Verfehlungen empfahl Amnesty der Formel 1 eine neuerliche Absage der Grand Prix. (Welt Online, 2012) Die Antwort auf diese Empfehlung ließ nicht lange auf sich warten. Der Kronprinz von Bahrain konterte, dass Bahrain nicht Afghanistan oder Syrien sei und garantierte für die Sicherheit der Formel 1. Des Weiteren betonte Isa Al Chalifa, dass das Rennen aus wirtschaftlicher Sicht sehr wichtig für Bahrain sei und sich keine Proteste gegen die Sportler richten würden. Zu den Gewalttaten der vergangenen Monate meinte er, dass die betreffenden Leute zur Verantwortung gezogen wurden und außerdem die Gewalt von der protestantischen Bewegung ausging. (Rencken & Ziegler, 2012) Auch Bernie Ecclestone reagierte auf die Aufforderung das Rennen abzusagen. Konnte er sich im Jahr davor noch nicht zu einem klaren Statement durchringen, so sparte er dieses Mal nicht mit Worten. Mit Aussagen wie „Wir als Sport sind nicht politisch!“, oder Es liegt nicht an uns, Entscheidungen für das Land zu treffen oder uns in die Politik einzumischen. Das tun wir nirgendwo.“, stellte Ecclestone klar, dass er sich nicht in die politischen Belange Bahrains einmischen wollte. (Nimmervoll, 2012) Auch die vertragliche Situation ließe keine Absage des Rennens von Seiten des Formel-1-Zirkus zu. Laut eines Zeitungsberichtes wäre es jedoch

möglich gewesen das Rennen aufgrund „höher Gewalten“ wie etwa Unruhen, Krawalle oder Aufstände ohne Ersatzzahlungen abzusagen. (Rencken & Nimmervoll, 2012) Ecclestone erwiderte auf die Vorwürfe, dass doch niemand erschossen worden war. (Rencken & Nimmervoll, 2012a)

Der Grand Prix fand planmäßig statt. Während des gesamten Rennwochenendes kam es in Bahrain wieder verstärkt zu Protesten und Demonstrationen. Bereits donnerstags landete ein Molotow-Cocktail nur wenige Meter neben einem Fahrzeug des Rennstalls Force India. Das Rennteam, welches am Weg ins Hotel laut Medienberichten zwischen die Fronten geriet, sagte daraufhin das zweite Freitagstraining ab. (Tagesschau, 2012) Auch andere Teams, wie etwa Sauber, berichteten von Zusammenstößen mit Demonstranten. (Laola1.at, 2012) Im weiteren Verlauf des Wochenendes kam es in und rund um die Hauptstadt Manama zu schweren Ausschreitungen und Zusammenstößen zwischen Demonstranten und Polizei. In der Nacht auf Samstag wurde laut Augenzeugenberichten ein Demonstrant von der Polizei erschossen. (Spiegel Online, 2012) All diese Geschehnisse waren jedoch, ohne ein großer Prophet zu sein, voraussehbar. Warum also war es für Bernie Ecclestone und die Formel 1 so wichtig, dieses Rennen durchzuführen?

Nach der Absage des Veranstalters für das Rennen 2011 berichteten die Zeitungen von Verlusten von etwa 100 Millionen Dollar, wobei rund 40 Prozent davon an die Teams gehen sollten, zusammengesetzt aus Werbeeinnahmen, Sponsorverträgen und einer jährlichen Zahlung von 34 Millionen Dollar von Seiten der Königsfamilie. (Bild Online, 2011) Ob und wie viel der Streckenbetreiber bei einer Absage Strafe zahlen muss, ist nicht eruierbar. Es lässt sich aber nicht von der Hand weisen, dass sich die FOA¹ und deren Vorsitzender Bernie Ecclestone in alle Richtungen absichern. So müssten laut eigener Aussage die Teams hohe Strafen bei nicht Antreten zahlen. (Schoklitsch, 2012) Eine Absage der FOA wäre laut Ecclestone mit Verweis auf laufende Verträge jedoch nicht möglich gewesen.

Neben den Sponsorverträgen für die Austragung des Formel-1-Rennens in Bahrain gehen die Verbindungen zwischen dem Königshaus und der Formel 1 noch tiefer. ART-Racing, ein Nachwuchsteam des F1 Rennstalls Lotus, wurde 2005 von Nicolas Todt und Frédéric Vasseur gegründet. Nicolas Todt ist der Sohn von Jean Todt, welcher seit 2008 Präsident des Weltautomobilverbandes FIA ist und sehr enge Kontakte zu Bernie Ecclestone pflegt. Als einer der Hauptsponsoren für das ART-Racing Team tritt ein Sohn des Königs Hamad

¹ Formular One Administration. Rechteinhaber der Formel 1

Al Chalifa auf. (Hofmann, 2012) Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich Jean Todt ausdrücklich für eine Austragung des Bahrain-Rennens ausgesprochen hatte.

König Hamad Al Chalifa sah in dem Rennwochenende eine willkommene Gelegenheit die Meinung über sein Land in der Weltöffentlichkeit deutlich zu verbessern. Er konnte Bilder in die gesamte Welt transportieren, welche die absolut höchste Kategorie des Motorsports in seinem Land zeigten und Einigkeit der bahrainischen Bevölkerung demonstrierten. So sang beispielsweise ein Kinderchor die Nationalhymne von Bahrain zur Eröffnung des Rennens. Auch damit konnte man den Kritikern der Menschrechtssituation in Bahrain den Wind aus den Segeln nehmen, denn das Rennen würde von den Protestaktionen und Ausschreitungen ablenken. Sollte das Rennen nicht stattfinden, so wäre der Schaden für sein Land nicht absehbar. Denn dadurch wäre für die gesamte Welt ersichtlich, dass in Bahrain die Sicherheit für nicht von den Demonstrationen betroffene Sportler nicht gegeben sei. Somit war für ihn klar, dass eine erneute Absage des Rennens eine Blamage für den arabischen Staat wäre.

Bernie Ecclestone hätte also mit einer Absage des Grand Prix einerseits einen millionenschweren Schaden zu verantworten gehabt und hätte andererseits seine hochpotenten arabischen Geldgeber, welche sich quer durch den Motorsport ziehen, verärgert. Schließlich hätte er dem Krisenstaat mit einer Rennabsage die Chance vereitelt von den brodelnden Demonstrationen abzulenken und somit weltweite Propaganda für Bahrain als funktionierenden und glücklichen Staat zu machen.

Nachdem Sebastian Vettel seine Siegetrophäe vom bahrainischen Kronprinzen entgegengenommen hatte, brach der Formel-1-Tross seine Zelte ab und verschwand still und heimlich aus dem krisengeschüttelten Bahrain. Nicht nur bei den betroffenen Fahrern und beteiligten Teammitgliedern hinterließ dieses Wochenende einen bleibenden Eindruck, auch die gesamte Öffentlichkeit blickte verstört auf die Ereignisse der letzten Tage und obwohl ein Mann mehrmals behauptete, dass Sport und Politik nichts miteinander zu tun hätten, lässt es sich wohl nicht von der Hand weisen, dass ihm während dieses Wochenendes mindestens genauso oft das Gegenteil bewiesen wurde.

1.2. Hinführung zur Fragestellung

Anhand des eben ausgeführten Beispiels lässt sich kaum zeigen, dass Sport und Politik zwei kooperierende Systeme sind. Schließlich wird hier trotz der Beteuerungen Ecclestones deutlich, dass Sport politisch sein kann, wenn nicht sogar von Natur aus ist. Dies wirft nun einige Fragen auf, wie beispielsweise: Wie beeinflusst die Politik den Sport, oder beeinflusst der Sport auch in umgekehrter Weise die Politik? Um diesen Fragen nachzugehen wird folgende These aufgestellt:

These 1: Sport und Politik beeinflussen sich allgegenwärtig und wechselwirkend und können somit in der heutigen globalisierten und wirtschaftlich verstrickten Welt nichtmehr ohne einander existieren.

Nachdem Sport und Politik nicht nur im gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern auch im schulischen Umfeld, zum Thema gemacht wird, lässt sich vermuten, dass auch hier Abhängigkeiten oder Gemeinsamkeiten auftreten. So steht beispielsweise in den Lehrplänen von Bewegung und Sport sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung die Vermittlung von Kompetenzen im Mittelpunkt des Interesses (vgl. BMUKK, 2004, S. 2 & BMUKK, 2006, S. 1). Während die politische Bildung versucht, politische Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu vermitteln, um die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu politisch mündigen Menschen zu unterstützen (BMUKK, 2004, S. 2), orientiert sich Bewegung und Sport an der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. (BMUKK, 2006, S. 1) Schon hier werden Parallelen der beiden Lehrpläne erkennbar:

These 2: Die beiden Unterrichtsfächer Bewegung und Sport sowie politische Bildung ähneln sich in ihren didaktischen Grundsätzen, ihren Zielperspektiven und den Beiträgen zu anderen Bildungsbereichen. Die Lehrpläne beider Gegenstände lassen, bei korrekter Vorgehensweise, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Stoffgebieten des jeweils anderen Faches zu.

Aufbauend auf dieser These stellt sich die Frage, ob es möglich ist, Ziele des einen Unterrichtsfaches durch das andere zu verwirklichen. Das heißt, es werden nach Möglichkeiten gesucht, politische Bildung im und durch Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu thematisieren und den Schülerinnen und Schülern so Chancen zu geben, ihre politischen Kompetenzen durch Bewegung und Sport weiterzuentwickeln. Da in der Vergangenheit

das Unterrichtsfach Bewegung und Sport immer wieder für politische Zwecke instrumentalisiert wurde, muss auch der Frage nachgegangen werden, ob diese historischen Sportunterrichtskonzeptionen eine Wertigkeit für die politische Bildung aufweisen. Dies wird mittels folgender These überprüft:

These 3: Die Leibeserziehung des Nationalsozialistischen Regimes in Deutschland und die Turnstunden der DDR bewirkten keine Stärkung der politischen Urteils- und Handlungskompetenzen. Daher können diesen Sportstunden keine politisch bildenden Aspekte zugeschrieben werden.

Anhand der Einteilung von Kleiner (2010, S. 330-332) der versucht politische Dimensionen die in Bewegung und Sport angesprochen werden können zu kategorisieren, werden sechs Stundenplanungen erstellt, die die folgenden sechs Themenmodule repräsentieren:

- „Themenmodul 1: Werte, Normen, Regeln, Legalität und Moralität als Dimension des Politischen*
- Themenmodul 2: Macht, Gewalt, Gehorsam und Hierarchie als Dimension des Politischen*
- Themenmodul 3: Körper, Körperlichkeit und Kleidung (Kopftuch, Piercing, Tattoos, Painting) als Dimension des Politischen*
- Themenmodul 4: Doping, Betrug und Korruption als Dimension des Politischen*
- Themenmodul 5: Geschlecht, Gender, Gender Mainstreaming, Sprache, Migration, Ethnizität und soziale Ungleichheit als Dimension des Politischen*
- Themenmodul 6: Sport, Wirtschaft, Medialisierung, Konsum, Ökologie und Trends als Dimension des Politischen“ (Kleiner, 2010, S. 330-332)*

Mit Hilfe dieser Aufteilung wird für die Erstellung der Stundenplanungen folgende These erstellt:

These4: Es ist möglich politische Dimensionen, anhand der Auswahl von Kleiner, im Unterrichtsfach Bewegung und Sport einzugliedern, zu thematisieren und Lernerfolg zu erzielen. Dabei werden die didakti-

schen und methodischen Grundsätze beider Unterrichtsfächer berücksichtigt und der Lernerfolg zielt gleichermaßen auf Bewegung und Sport sowie auf die politische Bildung ab.

Zusammenfassend stehen folgende Aspekte im Focus der Arbeit:

1. Die Ausarbeitung passender Definitionen zu den Begriffen Politik, Sport, Bildung und Erziehung. Die Definitionen sollen dabei so getroffen werden, dass die Themenfelder in ihrer Gesamtheit abgedeckt werden können.
2. Die Darstellung der Zusammenhänge und Abhängigkeiten von Sport und Politik. Insbesondere soll untersucht werden, ob und wie Sport von der Politik, oder umgekehrt, abhängig ist.
3. Ein Vergleich der Lehrpläne für der Unterrichtsfächer Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung sowie Bewegung und Sport. Hier stehen die didaktischen Grundsätze, Ziel- und Inhaltsperspektiven der Lehrpläne und wissenschaftlicher Diskussionen im Zentrum des Interesses.
4. Die politische motivierte Einverleibung des Sportunterrichts im Nationalsozialistischen Deutschland und der DDR. Durch eine Betrachtung der Lehrpläne und der didaktischen Richtlinien der beiden unterschiedlichen Herangehensweisen, soll der politische Bildungsgehalt untersucht werden.
5. Ein Ausformulierung von Lerngelegenheiten zu den von Kleiner (2010, S. 330-332) angeführten Themenfeldern des Politischen in Bewegung und Sport.

1.3. Methode der Bearbeitung

Auf dem Gebiet der Zusammenhänge von Sport und Politik wurden in den vergangenen Jahrzehnten sehr viele wissenschaftliche Arbeiten publiziert. Aufgrund der immer stärker werdenden Verstrickungen der beiden Handlungsfelder rückte dieser Gegenstand stetig weiter ins Zentrum des Interesses von Wissenschaft und Forschung. Auch im schulischen Kontext häufen sich in den letzten Jahren die Arbeiten zu den Beiträgen der einzelnen Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Mit der Analyse und Interpretation der vorhandenen Literatur orientiert sich diese Arbeit an hermeneutischen Arbeitsmethoden. Dabei werden die drei Stufen der wissenschaftlichen Arbeit von Seiffert (1992, S. 212) als Grundlage für die Bearbeitung der Forschungsfrage genommen. Nachfolgend wird die methodische Arbeitsweise vorgestellt und die wichtigsten Arbeitsschritte werden erläutert.

Für den Erkenntnisgewinn, die Ergebnisfindung und die damit verbundene Überprüfung der Arbeitsthese wird die Hermeneutik als Arbeitsmethode ausgewählt. Haag (1994, S. 39) bezeichnet die Hermeneutik als die „Kunst der Auslegung“ und fügt dem Begriff Synonyme wie Interpretation, deuten, verstehen und beurteilen hinzu. Sowohl Texte als auch andere Gegenstände oder Handlungen können dabei interpretiert werden und dienen somit als Quellen für diese Forschungsmethode. (vgl. Haag, 1994, S. 39)

Somit gliedert sich der Arbeitsprozess nach Seiffert (1992, S. 212) in drei Stufen. Zu Beginn steht die Materialauffindung oder auch Literaturrecherche. Dabei wird mit Hilfe der „Brockhaus-Methode“, der „Schlagwortkatalog-Methode“ oder der „Regal-Methode“ wissenschaftliche Literatur gesichtet. Als für diese Arbeit geeignete Methode wird die Literatursuche anhand von Schlagwörtern angesehen. Durch die Suche nach für das Thema relevanten Schlagwörtern sollen passende wissenschaftliche Texte gefunden werden. Mit Hilfe der Literaturverzeichnisse der gefundenen Werke können weitere zielführende Bücher, Artikel und dergleichen aufgefunden werden. Diese Herangehensweise kann auch fließend in die „Regal-Methode“ übergehen, da auch hier bereits gefundene Texte auf Verweise und Literaturangaben untersucht werden. (vgl. Seiffert, 1992, S. 212-213) Als Ausgangspunkt für weitere Literaturrecherchen kann damit einerseits der Online-Katalog der Universitätsbibliothek Wien angegeben werden und andererseits ein Artikel von Konrad Kleiner „Lernanlässe und Inszenierungsstrategien politischer Bildung im und durch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport“, welcher 2010 im Sammelband „Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung.“ von Ammerer, Krammer und Tanzer (Hrsg.), veröffentlicht wurde.

Als zweite Stufe nennt Seiffert (1992, S. 212) die Materialauswertung. Durch die Anwendung des hermeneutischen Zirkels (siehe Abb. 1) wird durch überfliegendes Lesen der ersten wissenschaftlichen Werke ein vorläufiges Verständnis des zu bearbeitenden Themas gewonnen.

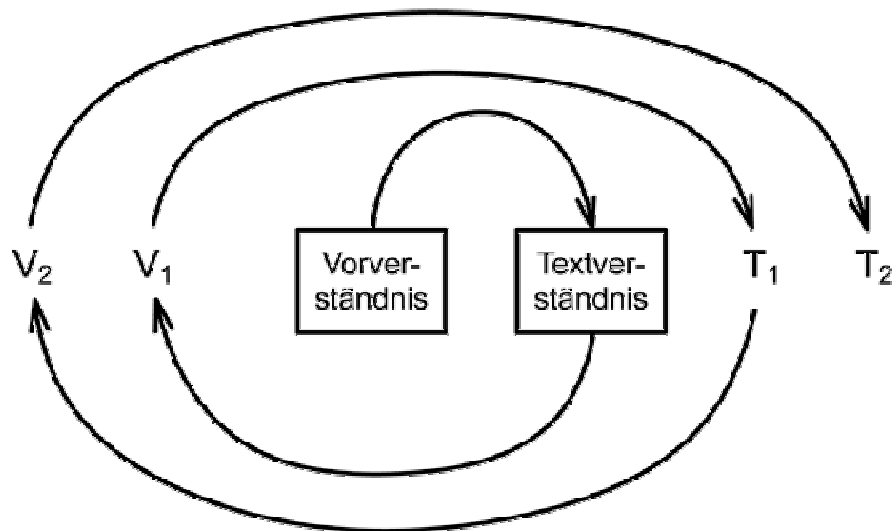


Abb. 1.: Der hermeneutische Zirkel (Danner, 1994, S. 57)

Um den Erkenntnisgewinn aufgrund von Interpretation sowie Beurteilung und den Verlauf der konzentrischen Kreise besser zu verdeutlichen erstellte Danner (1994, S. 57) den hermeneutischen Zirkel. Diese Abbildung sagt aus, dass sich der Wissenserwerb kreisförmig ausbreitet. Dabei wird das jeweilige Vorverständnis durch die Interpretation der Literatur oder Handlung, dem Textverständnis, geprägt und führt zu einem neuerlichen erweiterten Vorverständnis. Dieses wird ebenfalls durch eine erneute beziehungsweise erweiterte Auseinandersetzung mit dem zu bearbeiteten Forschungsmaterial ergänzt, was wiederum zu einem gesteigerten Textverständnis führt. (vgl. Danner, 1994, S. 56-57) Der Wissenserwerb tritt demnach nicht unmittelbar bei der Interpretation von Literatur oder Handlungen auf, sondern erst nach dem Erfragen und Verstehen höherer Zusammenhänge. Bestehendes Wissen wird also durch neue Erkenntnisse ergänzt und führt somit zu neuerlich erweitertem Wissen.

Dadurch erweitert sich einerseits das Wissen über den vorliegenden Gegenstand und es kann andererseits tiefergehende Literatur gefunden werden. Diese neu gefundenen Titel werden nun wieder im Bezug auf die inhaltliche Wertigkeit für das Arbeitsthema gelesen. Somit können Fragen und Unklarheiten, die während des ersten Lesedurchlaufs entstanden sind, beantwortet werden und ein neues Verständnis bezüglich des Gegenstandes

entwickelt werden. In dieser Phase des Arbeitsprozesses sieht Seiffert (1992, S. 214) die Qualität der Quantität untergeordnet. So scheint es also wichtiger zu sein, dass eine Vielzahl von Literatur flüchtig gelesen wird und dazu die zentralsten Aspekte notiert werden, als dass wenige Bücher detailliert bearbeitet werden.

Der Grund dafür liegt nach Seiffert (1992, S. 214) darin, dass zu dieser Phase noch nicht beurteilt werden kann, welche Werke für den weiteren Verlauf der Arbeit von großer und welche von kleiner Bedeutung sein können. Durch dieses „Aussieben“ der wissenschaftlichen Literatur ergibt sich in weiterer Folge ein Grundstock an Texten, die für die Bearbeitung des Gegenstandes geeignet erscheinen. Seiffert (1992, S. 214) beschreibt dieses Aussieben als Beschreiten konzentrischer Kreise. Anders als beim hermeneutischen Zirkel, bei dem die Kreisbewegung und der damit verbundene Erkenntnisgewinn größer werden, laufen hier die konzentrischen Kreise von außen nach innen. Somit wird durch jedes flüchtig bearbeitete Werk das Wissen über relevante Literatur genauer und die Literaturliste enger gefasst.

Die dritte und gleichzeitig letzte Stufe im hermeneutischen Arbeitsprozess ist nach Seiffert (1992, S. 212) die Materialdarstellung. Es scheint nicht sinnvoll und auch nicht realisierbar zu sein, dass ein Buch beziehungsweise eine wissenschaftliche Arbeit von der ersten Seite bis zur letzten in einem Durchlauf fertiggestellt wird. Vielmehr orientiert sich die Arbeitsphase des Schreibens auch an konzentrischen Kreisformen. Dabei wird zu Beginn der Darstellung ein Grundgerüst erarbeitet, welches im Laufe der Arbeit immer wieder verändert und umgebaut werden kann.

Die Phase der Materialdarstellung gliedert sich mit Seiffert (1992, S. 214) also auch in verschiedene Stufen. Nach der Erstellung des Grundrisses folgt das Roh-Manuskript. Dabei wird die gesamte Arbeit in einer noch unvollständigen Fassung geschrieben. Noch mit Fehlern behaftet und zum Teil noch lückenhaft, stellt diese Rohfassung einen enorm wichtigen Schritt für die gesamte Arbeit dar. Schließlich werden hier die Ideen und Gedankengänge, die während der Materialauswertung immer deutlicher entstanden sind, das erste Mal zu Papier gebracht. Somit können alle vorhergehenden Arbeitsschritte festgehalten werden und ein möglicher Verlust der bis zu diesem Zeitpunkt gefundenen Erkenntnisse wird ausgeschlossen. (vgl. Seiffert, 1992, S. 215)

Alle weiteren Arbeitsschritte werden immer im Kontext des gesamten Buches vollzogen. So werden die einzelnen Kapitel nicht nacheinander fertiggestellt, um sie am Ende der Arbeitsphase zusammenzufügen. Vielmehr wird durch Füllen des gesamten Textes die

Arbeit nach und nach verdichtet und so als Gesamtwerk fertiggestellt. Die Arbeitsschritte können sich also zuerst auf die inhaltliche Ebene und noch zu vertiefende Gedankengänge beziehen, um anschließend auf formale und stilistische Aspekte zu achten. Ein weiterer Schritt würde dann die Zitate und Verweise überarbeiten, um danach erneut nach noch nicht vollständigen Ausführungen zu suchen. (Seiffert, 1992, S. 215) So schafft es die Autorin oder der Autor während der gesamten Arbeitsphase, alle Teile des Buches mit neu gefundenen Erkenntnissen oder neuen Gedankengängen zu speisen. Würden die Kapitel nach und nach chronologisch fertiggestellt werden, so blieben neue Erkenntnisse zum Teil auf der Strecke oder müssten nach der Fertigstellung mit hohem Arbeitsaufwand in die einzelnen Kapitel eingearbeitet werden.

1.4. Gliederung der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit (Kapitel 2, S. 20-26) werden die Arbeitsdefinitionen von Sport, Politik und Bildung dargestellt und diskutiert. Dabei werden einerseits die Begriffe Politik und Sport vom Standpunkt der wissenschaftlichen Diskussion beleuchtet und es werden für die nachfolgende Arbeit geeignete Abgrenzungen gesteckt. Neben dem dreidimensionalen Politikmodell, welches sich in policy, polity und politics gliedert, findet auch eine Auseinandersetzung mit enger gefassten Politikdefinitionen statt und es wird offengelegt, welches Begriffsverständnis für die politische Bildung notwendig ist. Auch für den Begriff Sport werden neben den eng gefassten Definitionen der Vergangenheit moderne und offenere Lösungen angeboten.

Außerdem werden die beiden Begriffe Bildung und Erziehung einander gegenübergestellt und verglichen. Als zentrales Element wird hierbei der Frage nachgegangen, wann Bildung beginnt beziehungsweise Erziehung endet und welche Rückschlüsse dies für die politische Bildung im Rahmen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport zulässt.

Anschließend (Kapitel 3, S. 27-37) wird ein Überblick über den momentanen Stand der Forschung bezüglich der Zusammenhänge zwischen Sport und Politik gegeben. Dabei werden ausgehend von Güldenpfennigs (1992, S. 14) Modell von den Verstrickungen von Sport und Politik die vier verschiedenen Erscheinungsformen (Sport als politisches Mittel, Sport als politisches Symbol, Sport als Feld politischen Handelns und Sport als Gegenstand politischen Handelns) aufgearbeitet. Dabei wird exemplarisch die politische Struktur des österreichischen Fußballbundes offengelegt. Außerdem werden durch die Darstellung des magischen Dreiecks Sport – Medien – Wirtschaft Mängel an Güldenpfennigs Modell aufgezeigt und gleichzeitig die Korrelationen und Zusammenhänge verdeutlicht. Des Weiteren wird die sportliche Selbstinszenierung politischer Akteure vorgestellt und damit auch ein Beispiel für die sportliche Beeinflussung der Politik gegeben.

In Kapitel 4 (S. 38-70) werden die fachdidaktischen Aspekte der beiden Unterrichtsfächer Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Bewegung und Sport betrachtet. Dabei werden die Lehrpläne, didaktischen Grundsätze und Prinzipien der beiden Unterrichtsfächer dargestellt und analysiert. Besonderes Augenmerk soll hierbei den Zielen, den Inhalten und den Methoden der beiden Unterrichtsgegenstände geschenkt werden. Auf der Grundlage beider Lehrpläne werden Gemeinsamkeiten, Schnittstellen und Unterschiede aufgezeigt und diskutiert. Als zentrales Element werden dabei die zu vermitteln-

den Kompetenzen sowohl in der politischen Bildung als auch in Bewegung und Sport betrachtet. Hier stehen die politische Urteilskompetenz, welche Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz beinhaltet, und die in Bewegung und Sport zu vermittelnden Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen im Focus. In Bezug auf die politische Bildung werden außerdem die didaktischen Grundsätze nach Sander (Adressantinnenorientierung, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung, exemplarisches Lernen und Kontroversität) dargestellt. (Sander, 2008, S. 190 ff) Auch der Beutelsbacher Konsens, welcher 1976 erzielt wurde und die Grundsätze Kontroversität, Überwältigungsverbot und Schülerinnen- und Schülerorientierung beinhaltet, ist Thema dieses Kapitels.

Auf der Seite des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport werden neben den Zielen und Inhaltsperspektiven des Lehrplanes ein Überblick der didaktischen Konzepte gegeben. Dabei werden der erziehende Sportunterricht, das mehrperspektivische Unterrichtskonzept, der handlungsorientierte Unterricht und der offene Sportunterricht in seinen Grundzügen beschrieben.

Nach der Auseinandersetzung mit den Lehrplänen und didaktischen Leitideen der beiden Unterrichtsfächer erfolgt ein Blick auf die Vergangenheit. Dabei sollen in Kapitel 5 (S. 71-101) zwei historische Beispiele für die politische Vereinnahmung des Sportunterrichts vorgestellt werden. Als Ausgangssituation dient hierfür die politische Leibeserziehung des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland. Durch die Veranschaulichung der nationalistischen Bildungsidee, der Lehrpläne und der didaktischen Grundsätze werden Schlüsse gezogen, ob diese Unterrichtsstunden politisch bildend wirken konnten. Dabei werden die Unterrichtseinheiten der politischen Leibeserziehung in den Rahmen der modernen und aktuellen politischen Bildung gesetzt und auf ihre Wertigkeit untersucht.

Das zweite historische Beispiel beschäftigt sich mit der Turnstunde der Deutschen Demokratischen Republik. Neben einer Auseinandersetzung und Offenlegung der Lehrplanmodelle werden die Orientierung an der Marx'schen Bildungstheorie und den didaktischen Grundsätzen des Sportunterrichts erläutert. Wie zuvor bei der politischen Leibeserziehung in Nazi-Deutschland sollen auch die Unterrichtsstunden der DDR unter Berücksichtigung heutiger Erkenntnisse und Grundlagen politischer Bildung untersucht werden und ihr politischer Bildungsgehalt dargestellt werden.

Als Ergebnis werden im Kapitel 6 (S. 102-123) Möglichkeiten aufgezeigt, die es erlauben, im Unterrichtsfach Bewegung und Sport politische Bildung zu konstituieren. Dabei werden für jedes der von Kleiner (2010, S. 330-332) aufgezeigten möglichen Themenfelder der

politischen Bildung in Bewegung und Sport Lernfelder ausformuliert. Unter Beachtung der didaktischen Prinzipien der politischen Bildung und des Beutelsbacher Konsens sowie den im Lehrplan Bewegung und Sport verankerten didaktischen Grundsätze sollen hierbei Lerngelegenheiten gefunden werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich politisch zu bilden. Neben einer bündigen theoretischen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themenfeld, welche sich auf die Verankerung im Lehrplan und die denkbaren Einbindungen in den Unterricht bezieht, werden anschließend exemplarische Beispiele für eine Implementation des politischen Lernfeldes in Bewegung und Sport angeführt.

Abschließend werden die ausgearbeiteten Themen zusammengefasst und komprimiert dargestellt. Dabei sollen einerseits die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse erläutert werden und andererseits die zu Beginn der Arbeit aufgestellten Arbeitshypothesen überprüft werden.

2. Die Definition und Verwendung von Begriffen als zentrales Element

Um die Themenfelder Sport und Politik ganzheitlich zu bearbeiten und in einen gemeinsamen Kontext zu setzen, bedarf zuerst einer begrifflichen Auseinandersetzung mit den Definitionen und Perspektiven auf diese Handlungsfelder. Außerdem muss im Zusammenhang zwischen politischer Bildung und Bewegung und Sport abgesteckt werden, welche Bereiche durch Bildung angesprochen werden und wo Erziehung ansetzt und an ihre Grenzen stößt. Auf den folgenden Seiten werden die genannten Begriffe zunächst dargestellt, um sie dann als für diese Arbeit sinnbringenden Arbeitsdefinitionen zu definieren.

2.1. Sport

Der aus dem englischen stammende Begriff Sport, dessen Bedeutung ursprünglich „Zerstreuung, Vergnügen, Spiel“ war, leitete sich aus dem Wort „disport“ ab. Disport wiederum hat seine Wurzeln im französischen (se) de (s)porter, was sich zerstreuen oder sich vergnügen bedeutet und seine Wurzeln im lateinischen deportare, ebenfalls zerstreuen oder vergnügen, findet (vgl. Röthig & Prohl, 2003, S. 493).

Nachdem sich der Sport im 20. Jahrhundert weltweit verbreitete und der Begriff mehr umgangssprachlich als wissenschaftlich gebraucht wurde, ist es heute kaum möglich, diesen Überbegriff in eine klar abgesteckte und schlüssige Definition zu fassen. Aber gerade deswegen sieht Steinkamp (1983, S. 6) eine Notwendigkeit Sport als Begriff wissenschaftlich zu definieren und stellt in Frage ob sich denn tatsächlich der Sport weltweit von selber versteht und in allen Teilen der Erde das eine Wort für die gleiche Bedeutung steht. Dass dies eben nicht der Fall ist zeigen die unzähligen und zum Teil frappant voneinander abweichenden Definitionen ein und desselben Begriffs. So wird Sport beispielsweise als „wettkampfmäßig betriebene Leibesübungen“ (Steinkamp, 1983, S. 6, zitiert nach Zech, 1971, S. 474) verstanden. Hier würden alle Sportler/innen, welche sich nicht in Turnieren oder Wettbewerben messen, nicht mehr am Sport teilnehmen können und müssten eine neue Begriffsbestimmung für ihr Treiben finden. So wären beispielsweise nach dieser Definition die aus Gesundheitsmotiven joggenden Sportler/innen oder die nach dem Adrenalinkick suchenden Fallschirmspringer/innen nicht mehr als Sportler/innen anzusehen.

Andere Definitionen heben die Zweckfreiheit von Sport hervor und betonen, dass sportliches Handeln primär nicht zur Erlangung äußerer Zwecke dient (vgl. Steinkamp, 1983, S. 63). Diese Begriffsbestimmungen scheinen jedoch nicht eng genug gefasst zu sein, denn streng genommen könnte demnach auch das Computerspielen dem Sport zugehörig sein. Schließlich ist auch dies in erster Linie zweckfrei und freiwillig und die sportliche Betätigung ist dabei möglicherweise nicht geringer als bei Darts oder Billard.

„Sport ist darauf gerichtet einen Gegner oder eine Gegengewalt zu überwinden; immer mißt (sic!) sich die Kraft an einer andern, immer zielt der Wille auf Sieg.“ (Fischer, 1928, S. 36).

Auch in Fischers Definition von Sport spielen die Leistung und der Kampf gegen jemanden oder etwas die zentrale Rolle und andere Aspekte wie etwa der Gesundheitssport werden nicht beachtet. Vergessen bleibt aber hier auch das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Entwicklungen und Sport. Nun muss festgehalten werden, dass diese Definition aus einer Zeit stammt, in der Sport nicht annähernd so vielfältig war wie er es heute ist. Jedoch erkannte man gerade während der Weimarer Republik in Deutschland, dass Sport und vor allem die Leibeserziehungen zur gesellschaftspolitischen Bildung ein geeignetes Mittel sind (vgl. Krüger, 1993, S. 101). So scheint es doch verwunderlich, dass Fischer in seiner Definition auf eine gesellschaftliche oder soziale Komponente verzichtet.

Alle diese Definitionen reichen jedoch nicht aus um Sport so zu definieren, um ihn sowohl aus motorischer als auch aus gesellschaftlicher und politischer Sicht ganzheitlich darzustellen. Schließlich scheint sich Sport ständig weiterzuentwickeln und sobald eine zeitgerechte und treffende Definition gefunden wurde, tritt eine neue bisher unbekannte Facette des Sports ins Rampenlicht und lässt somit bisherige Definitionen als veraltet erkennbar. Deshalb erscheint es, gerade vor dem Hintergrund des Arbeitstitels und der politischen Dimension des Sports, für die nachstehende Arbeit sinnvoll eine möglichst offene Begriffsbestimmung zu finden. Diese gibt Weiß wenn er meint:

„Sport ist eine soziale Institution, in der Kommunikation körperlicher Leistung stattfindet [...] Sport ist ein Kulturprodukt; er existiert nicht unabhängig von der Gesellschaft, sondern entwickelt sich im Kontext sozialer Systeme.“ (Weiß, 1999, S. 10).

Anhand dieser Definition kann der Sport in ebenso viele Richtungen verstanden werden wie er sich in der heutigen Zeit manifestiert. Sport kann demnach sowohl anhand der kör-

perlichen Betätigung, der gesellschaftlichen Verstrickung und der ständig andauernden und nicht vorhersehbaren Veränderung erklärt werden. Nicht zuletzt lässt diese Auslegung als eine der wenigen, aufgrund der Weiterentwicklung im Kontext sozialer Systeme, auch eine politische Diskussion des Sports zu.

2.2. Politik

Ähnlich wie bei der Begriffsbestimmung von Sport gibt es auch für Politik verschiedenste Definitionen und Erklärungsansätze. Ursprünglich kommt der Wortstamm „Polis“ aus dem altgriechischen und zielt auf die Bezeichnung von Gemeinden insbesondere Stadtstaaten ab. Diese Stadtstaaten waren davon gekennzeichnet autonom und autark zu sein und traten bis ins vierte Jahrhundert vor Christus auf. (Vgl. Weber-Fas, 2008, S. 219)

Hösle versteht unter Politik

„Handlungen, die im Kontext von Machtkämpfen auf die Bestimmung und / oder Durchsetzung von Staatszwecken ausgerichtet sind“ (Hösle, 1997, S. 101).

Es erscheint aber, dass diese Definition des Politikbegriffs etwas eng gefasst ist. So wären politische Handlungen die beispielsweise in kleineren kommunalen Kreisen gesetzt werden und keine Auswirkungen auf den gesamten Staat haben nicht von genügend Relevanz gekennzeichnet um als Politik zu gelten.

Weber-Fas (2008, S. 81) bietet in seinem Polit-Lexikon folgende umfassendere Definition an. Politik sei nach ihm als „Staatskunst“ zu verstehen, welche bis in die Neuzeit ein Gebiet der praktischen Philosophie war und seit der Renaissance auf die Erweiterung und Anwendung von Macht reduziert wurde. Des Weiteren ist sie, die Politik, die Summe der Handlungen und Nichthandlungen die Bürger und Volksvertreter einer rechtsstaatlichen Demokratie im Sinne der Verfassung setzen. Diese sehr offen gehaltene Begriffsbestimmung inkludiert, dass alle Aktionen, welche im gesellschaftlichen Gefüge durchgeführt werden und Bezug auf staatliche Belange nehmen, von politischer Relevanz sind. Es ist aber essentiell für die Erläuterung des Politikbegriffs im Kontext der politischen Bildung eine so offene Definition anzuwenden. Schließlich zielt auch die politische Bildung auf alle gesellschaftlichen Handlungen ab, welche für das geregelte Zusammenleben einer politischen Einheit, diese kann sowohl ein gesamter Staat als auch eine kleine Gemeinde oder

eine soziale Gruppe sein, von Bedeutung sind. So meint auch Filzmaier (2007, S. 5), dass Politik zwar allgemein verbindliche Entscheidungen für eine Gesellschaft trifft, gibt aber dabei nicht an wie weit oder eng der Begriff Gesellschaft gefasst ist.

Nicht nur im deutschsprachigen Raum wird die Definition von Politik seit jeher heftig diskutiert. Im englischen Sprachgebrauch haben sich jedoch in den letzten Jahren drei Unterbegriffe für Politik herauskristallisiert. So wird heute im wissenschaftlichen Diskurs oftmals von der Politik als *policy*, als *politics* oder als *polity* gesprochen. Alle drei Begriffe scheinen zwar miteinander verwandt, lassen sich aber gleichzeitig eindeutig voneinander abgrenzen und geben so einen detaillierten und strukturierten Überblick über Politik beziehungsweise das Politische.

Wenn von Politik als *policy* gesprochen wird, dann ist von der inhaltlichen Dimension vom Politischen die Rede (Filzmaier, 2007, S. 6). Dabei handelt es sich um die Entscheidungen, Handlungen oder Tatenlosigkeiten von politischen Fraktionen. Insbesondere meint *policy* die Politik und dabei vor allem das Programm einer Regierung oder einer Partei. Die Aktionen die sich eine Partei vornimmt um das gesellschaftliche Zusammenleben in diese oder jene Richtung zu lenken fallen also unter diesen Teilbegriff des Politischen. Hier lassen sich wieder Unterkategorien wie etwa Bildungs-, Sicherheits- oder Innenpolitik bilden (vgl. Rohe, 1994, S. 62-63).

Im Gegensatz zur inhaltlichen Ebene der *policy* meint *politics* den politischen Prozess. Hier stehen die Formulierung der inhaltlichen Ziele und deren Durchsetzung, also die Regierungskunst, im Vordergrund. Wenn von Politik als *politics* die Rede ist, dann können zumeist konfliktreiche zwischenparteiliche Auseinandersetzungen um Macht und Prestige beobachtet werden. Um die eben zuvor beschriebene *policy* durchführen zu können, muss eine politische Fraktion Macht erhalten und diese taktisch so einsetzen, dass ein Großteil oder im Idealfall die Gesamtheit der Parteiziele umgesetzt werden kann. Da die Formulierung und Gestaltung der inhaltlichen Ebene auch Einfluss darauf nehmen kann wie sie von der Gesellschaft und von anderen Parteien angenommen wird, setzt *politics* schon hier an.

Der dritte Unterbegriff, Politik als *polity*, behandelt die in der Verfassung festgelegten Strukturen von politischen Systemen. Dieser von Nation zu Nation unterschiedliche politische Handlungsrahmen, welchem *policy* und *politics* untergeordnet sind, umfasst alle politischen Vorgänge eines Rechtsstaats. Auch die Aspekte der politischen Ideologien und Ideen sind dem Begriff *polity* zugehörig. Hier kann desgleichen die Anordnung von politi-

schen Systemen durch geographische Einheiten dazu gezählt werden. (Schubert, Bandelow, 2003, S. 4)

Da Polity und politics keinen Bereich des gesellschaftlichen Lebens von Grund weg als unpolitisch kategorisieren, passt dieses Modell der drei politischen Dimensionen nicht in die enggefassten historischen Definitionen von Politik. Somit können auch andere Bereiche wie Bildung, Kunst und Kultur sowie auch Sport als politisch betrachtet werden. (Hellmuth & Klepp 2010, S. 87-88) Obwohl die Offenheit dieses Modells auch Gefahren und Fallen birgt, so kann anhand dieser Erläuterung von Politik beispielsweise beinahe jede Handlung als politisch angesehen werden. Dennoch gibt es aber den notwendigen Spielraum den die politische Bildung braucht, um sich selbst als Bildung und nicht als Erziehung oder Ausbildung gerecht zu werden.

2.3. Bildung oder Erziehung

Schon zu Zeiten der Antike wurde ein Begriff geprägt, welcher mit dem heutigen Bildungsbegriff durchaus verglichen werden kann. „Paideia“ bedeutete im antiken Griechenland das Streben nach Vollkommenheit in Leib und Seele. Dabei wurde Paideia nicht nur als individueller Prozess angesehen, sondern auch als grundlegende Voraussetzung für gemeinschaftliches Zusammenleben. (vgl. Löw, 2003, S. 20)

Im 19. Jahrhundert griff Wilhelm von Humboldt den Begriff auf und formulierte einen modernen Bildungsbegriff. Auch er berief sich dabei das gesellschaftliche Zusammenleben und den Aufbau eines nationalen Staates. Nach Humboldt war es die Aufgabe der Bildung des Individuums und der Erarbeitung entsprechender Lehrpläne, dieses gesellschaftliche Leben zu ermöglichen. Außerdem führte er aus, dass der Mensch über die Bildung jenes Rüstzeug erlangt und Wissen erfährt, das er oder sie benötigt um sich in eine Gesellschaft eingliedern zu können. (vgl. Kron, 2001, S. 77-78)

Ein anderer Grundsatz von Humboldts Bildungstheorie war die Trennung von Berufsausbildung und Allgemeinbildung. Jeder Mensch, egal welcher sozialen Schicht er oder sie angehörte, sollte eine grundlegende Allgemeinbildung erhalten. Erst auf dieser elementaren Allgemeinbildung aufbauend sollte die spezialisierende Berufsausbildung einsetzen. Da die Allgemeinbildung jedoch in die Gymnasien und Universitäten verlagert wurde, welche nur den reichen Schichten und Männern zugänglich war, konnten die ärmeren Gesellschaftsschichten nicht durch die Bildung profitieren. Mädchen und Frauen aus der

bürgerlichen Schicht kam hingegen eine Vorbereitung auf häusliche und mütterliche Aufgaben zu. Die selbstkritische und reflexive Bildung galt für die „weiblichen“ Pflichten als kontraproduktiv. (vgl. Löw, 2003, S. 20)

Löw fasst die Bildungstheorien zusammen und findet für sich folgende Definition:

„..., dem Bildungsbegriff haftet erstens die Vorstellung an, dass im Prozess des Sich-Bildens und durch das Resultat Gebildet-Sein ein Kulturverständnis und somit Entscheidungsgrundlagen und Urteilsvermögen geschaffen werden. Zweitens dient dieser Wissenszuwachs der Selbstformung und Persönlichkeitsentwicklung.“ (Löw, 2003, S. 21)

Demzufolge hat die Bildung zwei Dimensionen. Auf der einen Seite eine Erweiterung der Urteils- und Entscheidungskompetenzen und andererseits auch eine Weiterentwicklung auf persönlicher Ebene. Außerdem impliziert der Begriff Wissenszuwachs eine Aneignung von theoretischem Fachwissen. Dies wiederum lässt vermuten, dass man Bildung von außen erfahren kann.

Etwas anders interpretiert Dörping-Haus den Bildungsbegriff und betont dabei die Dimension des Sich-Bildens, welches nur aus einem selbst entstehen kann:

„Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen“ (Dörping-Haus, 2009, S. 5, zitiert nach Prohl, Scheid, 2012, S. 19)

Anders gestaltet sich die Sachlage jedoch bei der Erziehung. Obwohl das Ziel beider Begriffe ähnlich ist, nämlich die „Gesellschaftlichkeit der Menschen“ (Löw, 2003, S. 23), wird die Erziehung als Eingriff von außen angesehen. Dabei werden den zu Erziehenden die Werte und Normen einer Gesellschaft einverleibt. Auch das Wissen und Erlernen von speziellen Fähig- und Fertigkeiten, die der jeweiligen sozialen Schicht innewohnen und sie repräsentieren, zählt zur Erziehung. (vgl. Löw, 2003, S. 23-24)

Demnach unterscheiden sich die Begriffe Bildung und Erziehung also darin, dass Bildung freiwillig stattfindet und Erziehung nicht. Außerdem liegt Bildung, nach der Definition von Löw, eine Selbstformung zu Grunde, die bei der Erziehung nicht gefunden werden kann. Viel mehr erscheint die Erziehung als eine Fremdformung die von außen auf die zu Erziehenden projiziert wird.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass es sowohl für Politik und Sport als auch für Bildung und Erziehung notwendig erscheint offene Begriffsbestimmungen anzuwenden. Gerade im Bezug auf Politik können die eng gefassten Definitionen nicht jenen Spielraum bieten, den die politische Bildung benötigt. Schließlich könnte bei einer zu sehr abgrenzenden Politikdefinitionen nur die parteipolitischen Prozesse als Themenfeld der politischen Bildung geltend gemacht werden. Auch für den Begriff Sport ist es unabdinglich eine offene und weite Definition anzuwenden. Da Sport sich in seiner Erscheinungsform laufend ändert und immer neue sportliche Handlungsfelder entstehen, können Definitionen die nur auf die Wettkampf- oder Leistungsorientierung hinweisen den Sport kaum in seiner Gesamtheit erfassen. Für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport heißt dies, dass auch im schulischen Kontext auf die immer wieder neuen Facetten des Sportes eingegangen werden muss. So wäre eine reine Anknüpfung an den traditionellen großen Sportspielen in Bewegung und Sport nicht ausreichend um die Schülerinnen und Schülern das gesamte Betätigungsfeld des Sports näher zu bringen. Vielmehr ist es die Pflicht des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport den Schülerinnen und Schülern eine möglichst große und ausgeglichene Palette an Sport zu präsentieren. Nur dadurch kann gewährleistet werden, dass die Lernenden ihr persönliches und für sie passendes sportliches Feld finden und somit auch außerschulisch Sport betreiben.

3. Der politische Sport oder die sportliche Politik

Nachdem Güldenpfennig 1992 große Versäumnisse der Sportwissenschaft im Bezug auf die Sportpolitik äußerte (Güldenpfennig, 1992, S. 38), entwickelte sich eine kontroverse und intensive Diskussion über die Begrifflichkeit, Abgrenzung und Erstellung von Sportpolitik. Groll sieht die Sportpolitik als *„ein auf die Gestaltung und/oder Instrumentalisierung des Sports gerichtetes Handeln von Akteuren aus den Bereichen Politik, Sport und Gesellschaft.“* (Groll, 2005, S. 61) Das Hauptbetätigungsfeld der Sportpolitik ist dabei der Schul-, Breiten-, und Freizeitsport. Hier sollen in erster Linie infrastrukturelle Maßnahmen gesetzt werden, die die Durchführung dieser Sportfelder gewährleisten. Außerdem greift die Sportpolitik auch in den Spitzensport ein und wirkt besonders in der Nachwuchsförderung durch den Bau von Sportstätten und Leistungszentren. (Groll, 2005, S. 61 ff)

Wie einleitend am Beispiel des Formel 1 Grand Prix in Bahrain dargestellt scheinen sich Sport und Politik gegenseitig zu beeinflussen und in ständigen Wechselwirkungen zueinander zu stehen. Oftmals, und nicht nur von Seiten der Akteure des Sports, wurden in der Vergangenheit diese Korrelationen bestritten und auf die Unabhängigkeit der beiden Handlungsfelder hingewiesen. Im nachfolgenden Kapitel sollen die wechselseitigen Einwirkungen von Sport und Politik anhand einiger Beispiele dargestellt werden.

3.1. Fallbeispiele der wechselseitigen Beeinflussung von Sport und Politik

Im Zuge der wissenschaftlichen Diskussion, ob und wie sich Sport und Politik gegenseitig beeinflussen oder gar voneinander abhängig sind, nennt Güldenpfennig (1992, S. 14) vier Formen des Wechselspiels von Sport und Politik. Anhand dieser Einteilung und anschaulicher Beispiele werden nachfolgend die Interpendenzen der beiden Handlungsfelder dargestellt. Diese vier Erscheinungsformen lassen sich in der Theorie ganz eindeutig voneinander abgrenzen. In der Praxis hingegen werden, wie auch an den anschließenden Beispielen erkennbar, diese Abgrenzungen oftmals verschwimmen und in einander übergehen. So kann es sein, dass die Politik den Sport gleichzeitig auf mehreren Ebenen zu beeinflussen versucht. (vgl. Güldenpfennig, 1992, S. S. 14)

3.1.1. Sport als politisches Symbol

Als erste Erscheinungsform des Zusammenhanges von Sport und Politik nennt Güldenpfennig Sport als politisches Symbol. Dabei wird der Sport als politisch repräsentatives Feld verstanden und für die jeweiligen Interessen subjektiv gedeutet. Der Sport gilt somit als Träger und Repräsentator von gesellschaftlichen und politischen Strukturen. (vgl. Güldenpfennig, 1992, S. 14)

Ganz eindeutig kann diese Erscheinungsform in der Deutschen Demokratischen Republik erkannt werden. Wie nachfolgend in Kapitel 5.2. dargestellt wird, wurde den DDR-Bürgerinnen und Bürgern schon während der Schulzeit die Wichtigkeit der sportlichen Erfolge für das politische System der DDR deutlich gemacht. Das Ziel der DDR-Spitze war es, ihren Staat durch sportliche Triumphe über die westlichen Länder als gesunde, vereinte, friedliche und starke Nation darzustellen und somit durch sportliche Errungenschaften politischen Einfluss zu erlangen. (vgl. Kramer, 1969, S. 72-73)

3.1.2. Sport als Gegenstand politischen Handelns

Sport wird dann zum Gegenstand politischen Handelns, wenn politische Kräfte indirekt oder direkt auf ihn zum Zweck gesellschaftspolitischer Interessen einwirken. Dabei wird der Sport nicht gänzlich von der Politik instrumentalisiert und kann somit in seinen Grundstrukturen weiterhin unverändert stattfinden. (Güldenpfennig, 1992, S. 14) Demnach wird der Sport nicht komplett politisch vereinnahmt, sondern findet nach wie vor autark statt und es wird während seines eigenständigen Bestehens auf ihn eingewirkt.

Hier kann beispielsweise die Vorgehensweise der europäischen Politspitze im Bezug auf die Fußballeuropameisterschaft in Polen und der Ukraine genannt werden. Nachdem bekannt wurde, dass die Ukraine nach wie vor politische Gegner verfolgt und in Gewahrsam nimmt, drohten einige europäische Staatsoberhäupter, allen voran Deutschlands Angela Merkel, die Spiele der Europameisterschaft nicht zu besuchen. Aufgrund der politischen Inhaftierung der ehemaligen Regierungschefin Julia Timoschenko, warfen die deutsche Bundeskanzlerin und ihr Bundespräsident Joachim Gauck ihren ukrainischen Regierungskollegen Missachtung der Menschenrechte vor. (Bidder, 2012) Erst nachdem sich Timoschenkos Gesundheitszustand aufgrund ärztlicher Behandlung verbesserte, dementierte Merkel ihre Boykottandrohung. Unterdessen äußerte sich der Kapitän zu den Vor-

würfen und meine, dass die momentane Lage in der Ukraine seinem Verständnis von Menschenrechte und Demokratie nicht entspreche. (Der Standard, 2012) Dadurch wird die sportliche Veranstaltung an sich weder in ihrer Struktur noch ihrem Ablauf gestört, aber zum Vehikel politischen Handelns gemacht.

Das Verfolgen politischer Gegner stellt einen Verstoß gegen die Menschenrechte dar und wird von verschiedensten Menschenrechtsorganisationen angeprangert. Durch den ange- drohten Boykott der Spiele wirkt die Politik somit zum Zwecke der Allgemeinheit so auf den Sport ein, dass die Ukraine einen gewaltigen Imageverlust zu befürchten hat.

3.1.3. Sport als Feld politischen Handelns

Die politische Dimension des Sports beschränkt sich nicht nur auf eine einseitige Beein- flussung der Politik auf ebendiesen. Vielmehr kann auch der Sport selbst zum Feld politi- schen Handelns werden. (Güldenpfennig, 1992, S. 14) So können beispielsweise Sport- vereine oder Verbände erst durch politische Strukturen so geführt werden, dass ein gere- gelter Ablauf der Wettkämpfe gewährleistet werden kann. Ein Blick auf die Struktur der Österreichischen Fußballbundes verdeutlicht dies.

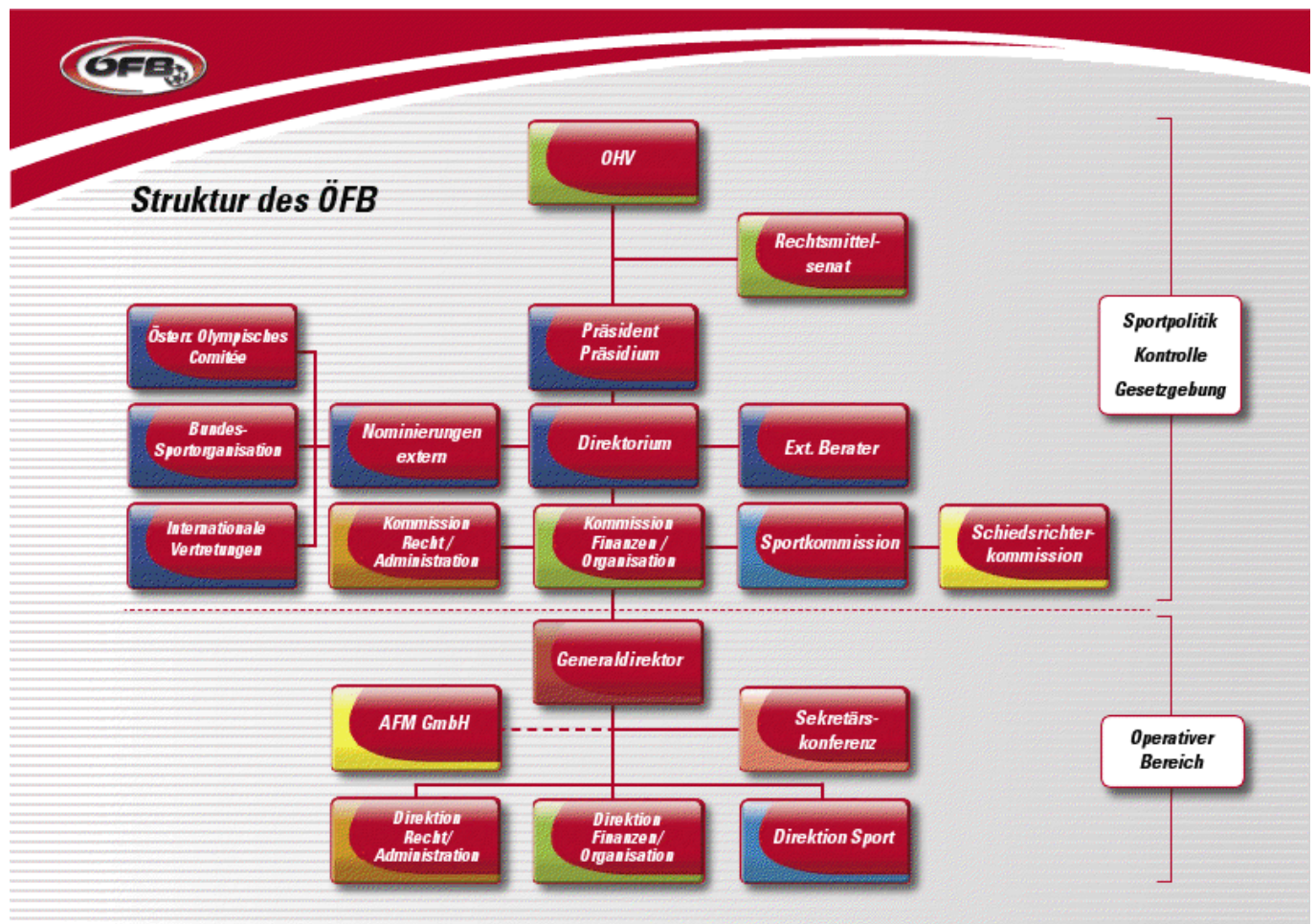


Abb. 2: Struktur der Österreichischen Fußballbundes (Online unter: www.oefb.at/oefb-organisation-pid569)

An der Spitze des Fußballbundes steht die Ordentliche Bundeshauptversammlung. Sie findet mindestens jedes dritte Jahr statt und besteht aus allen ordentlichen Mitgliedern, den Ehrenpräsidenten und Ehrenmitgliedern sowie Vertretern der einzelnen Landesverbände. Sie hat die Funktion, das Präsidium sowie den Rechtsmittelsenat zu wählen und über Anträge des Direktoriums, der Landesverbände oder der Bundesliga abzustimmen.

Der Hauptversammlung und dem Rechtsmittelsenat unterstellt ist die Präsidentin oder der Präsident des ÖFB. Sie oder er gilt als oberstes politisches Organ des Verbandes und repräsentiert diesen national sowie international. Außerdem gehört er oder sie auch dem Direktorium an, welches des Weiteren aus der Präsidentin oder dem Präsidenten der Bundesliga, je einem Oberhaupt der Region Ost, Mitte und West, einer weiteren Vertreterin oder einem weiteren Vertreter der Bundesliga, dem Vorstand der Bundesliga und der Generaldirektion besteht. Das Direktorium bestellt einerseits den Generaldirektor oder die

Generaldirektorin, den Teamchef beziehungsweise die Teamchefin, sowie den Sportdirektor respektive die Sportdirektorin und ist andererseits für budgetäre Kontrollen und Planungen zuständig. Außerdem gilt das Direktorium als Bindeglied zwischen ÖFB und Bundesliga und übernimmt hier auch vermittelnde Position. (vgl. ÖFB, 2010, S. 9-14) Umgelegt auf die politische Struktur in Österreich wäre die ordentliche Generalversammlung, bei der alle Mitglieder stimmberechtigt sind, eine Art Nationalratswahl, die das Staatsoberhaupt, im Fall des ÖFB die Präsidentin oder den Präsidenten und die Regierung, also den Rechtsmittelsenat und das Direktorium wählt.

Wie in einem rechtsstaatlichen System gibt es demnach auch in den Sportverbänden und Vereinen politische Strukturen, die das Zusammenleben und die Ordnung zwischen den Instanzen regeln. Ohne diese hierarchischen Strukturen könnten die Dachverbände den geregelten Spielbetrieb der ihnen zugeordneten Landesverbände nicht gewährleisten. Sport ist also demnach von den politischen Errungenschaften der Vergangenheit und Einrichtungen der Gegenwart abhängig.

3.1.4. Sport als politisches Mittel

Am offensichtlichsten wird die Beeinflussung des Sports von Seiten der Politik, wenn politische Fraktionen oder Regierungen den Sport als Medium nutzen. Dabei werden sportliche Handlungsfelder, sei es der Turnunterricht unter dem Nationalsozialismus oder die Olympischen Spiele in Peking, für die Interessen der jeweiligen politischen Führung instrumentalisiert. Diese Instrumentalisierung des Sports lässt ihn in gesellschaftliche Bereiche vordringen, die unter normalen Umständen nicht mehr zu sportlichem Handeln zählen. (Güldenpfennig, 1992, S. 14) So wurde nach der Machtübernahme der NSDAP in Deutschland der Schulsport gänzlich zu einem vormilitärischen und politisch erziehenden Instrument umgestaltet.

In China ging die Instrumentalisierung der Olympischen Spiele 2008 zwar nicht so weit, dass sowohl die Organisation, die Inhalte und auch die Akteure reorganisiert wurden, jedoch waren klare Formen der Funktionalisierung erkennbar. So wurden die Sommerspiele dazu genutzt, das marode Image Chinas zu verbessern. Durch pompöse Feierlichkeiten und penible sportliche Vorbereitungen und darauf aufbauende Erfolge sollte über die Menschenrechtsverletzungen und schlechten Lebensbedingungen hinweggetäuscht werden. Eine gesamte Nation war durch die autoritäre Führung und ihre Ziele dazu gezwungen,

die eigenen Interessen zurückzuschrauben und die Illusion von einer gesunden und starken chinesischen Volksrepublik aufrecht zu erhalten.

3.1.5. Kritik an Güldenpfennig

Güldenpfennigs Modell mit vier Varianten der gegenseitigen Beeinflussung von Sport und Politik (Güldenpfennig, 1992, S. 14) stehen drei Ebenen sportpolitischer Zusammenhänge von Lüschen (1996, S. 5 ff) gegenüber. Er kategorisiert die Ebenen Sport in der Politik, Politik im Sport und die politische Struktur und Organisation im Sport. Wenn bei Lüschen Sport in der Politik auftritt, dann instrumentalisieren politische Systeme den Sport für ihre Zwecke. Auch multilaterale Zusammenschlüsse sportlicher Organisationen, wie beispielsweise das Internationale Olympische Komitee, fallen in diese Kategorie. Bei der Politik im Sport versuchen politische Akteure das System des Sports aufzubrechen und zu beeinflussen. So kann hier beispielsweise der Boykott von sportlichen Veranstaltungen aufgrund politischer Ereignisse angeführt werden. Die politischen Strukturen im Sport sind bei Lüschen ähnlich dargestellt wie bei Güldenpfennig und so kann auch hier auf das Beispiel der Organisation des Österreichischen Fußballbundes verwiesen werden. (vgl. Lüschen, 1996, S. 5-10 und Bulgrin, 2006, S. 15-16) Beide Modelle stellen die Zusammenhänge und Korrelationen der beiden Handlungsfelder dar, lassen dabei jedoch einen elementaren Aspekt außer Acht. So wird dem magischen Dreieck Sport – Wirtschaft – Medien bei beiden Autoren keine Beachtung geschenkt. Detaillierter als Güldenpfennig und Lüschen setzt sich Groll mit den wechselseitigen Einflüssen von Sport und Politik auseinander. Er gliedert die Einwirkungen in die Gestaltung und die Instrumentalisierung des Sports durch Akteure der Politik, durch Akteure der Wirtschaft, durch Akteure der Medien und Akteure des Sports. Dabei unterscheiden sich die Einwirkungen in sportbezogen-intentionale und nichtsportbezogen-intentionale Dimensionen. (Groll, 2005, S. 58 ff)

3.2. Das Magische Dreieck

Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts wuchsen die beiden Felder Medien und Sport immer näher zusammen und konnten damit eine stetig größer werdende Anzahl an aktiven und passiven Sportlerinnen und Sportlern erreichen. Dadurch, dass die Systeme in der immer moderner werdenden Welt wuchsen, stieg auch der gegenseitige Einfluss. Mit die-

ser steigenden Einflussnahme entdeckte auch die Wirtschaft den Profit medialer Inszenierung des Sports. Durch die Neuerungen auf medialer Seite und die größer werdenden Sportveranstaltungen während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden Abhängigkeiten, die heute als irreversibel angesehen werden. (vgl. Scharenberg & Krüger, 2004, S. 108-111)

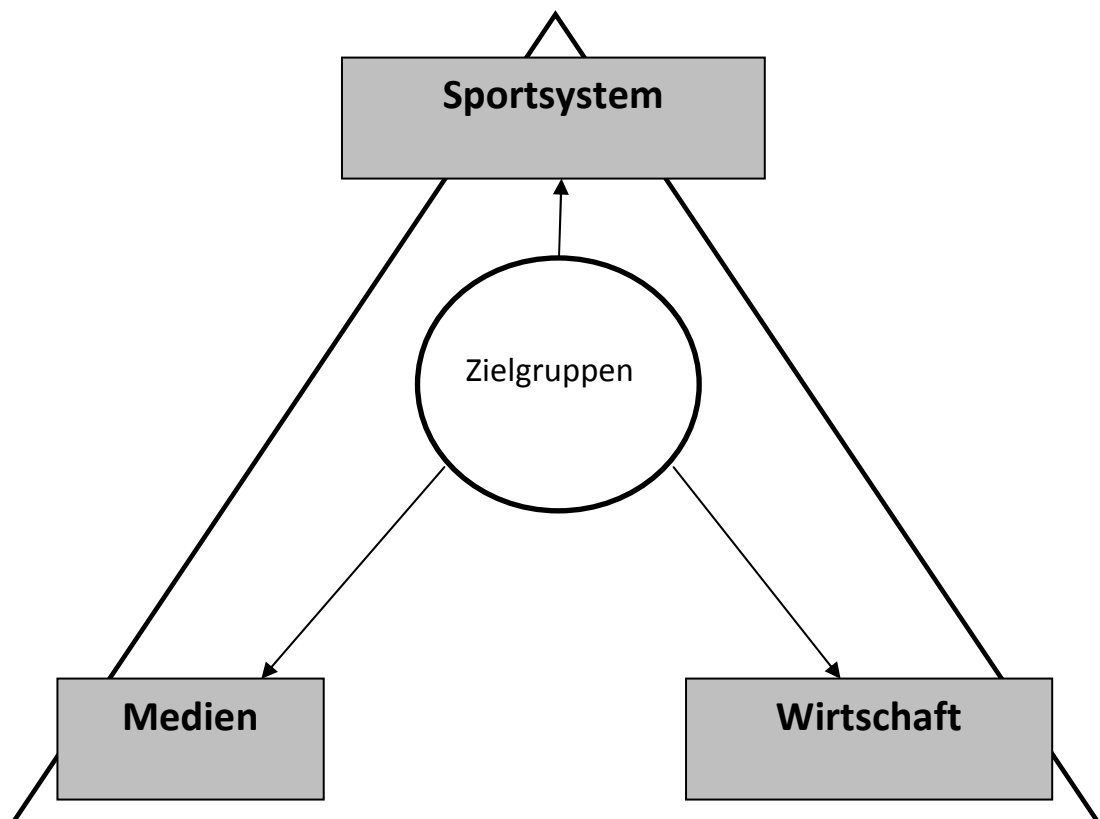


Abb. 3: Das magische Dreieck (modifiziert nach Bruhn, 2004, S. 235)

Demnach sind die Betreiber der modernen Medien nun abhängig von großen Sportveranstaltungen und sichern sich mit der Zahlung von enorm hohen Geldbeträgen die Fernsehrechte daran. Der Sport wiederum benötigt die Finanzspritzen der Medien um die Veranstaltungen und die daran teilnehmenden Athletinnen und Athleten finanzieren zu können. Damit wurde der Sport zu einem der treibenden Wirtschaftsfaktoren und kurbelt durch die Einnahmen der sportlichen Events und diverser Merchandiseartikel, welche in den Medien beworben werden, die Weltwirtschaft an. Aufgrund des wirtschaftlichen Einflusses und der medialen Finanzierung gelten die Medien nicht mehr nur als Sponsor und

Mittel der Veröffentlichung, sondern beeinflussen den Sport in seiner Struktur und seinem Ablauf mit dem Ziel mehr Absatz zu finden. (vgl. Schauerte, 2010, S. 374-377)

3.3. Die sportliche Darstellung von Politikern und politischen Fraktionen

Als neue Erscheinungsform der Zusammenhänge zwischen Politik und Sport sieht Spitaler (2005, S. 101ff) den Versuch von Politikerinnen und Politikern, ihr Image durch Sport und Fitness zu verbessern. Alle Volksvertreterinnen und -vetreter besitzen zum Einen ihren „politischen Körper“, der sie als öffentliche Personen auftreten lässt, und zum Anderen auch einen „natürlichen“ Körper, welcher sie als Mensch und Privatperson erkennbar macht. Beide Körper können in der Öffentlichkeit sichtbar gemacht werden und somit Angriffsfläche bieten. (Spitaler, 2005, S. 101-103) Da in der modernen Politik die Volksvertreterinnen und Volksvertreter ständig um Wählerstimmen kämpfen, wird oftmals versucht, den natürlichen Körper und vor allem seine Vorzüge in den Focus zu stellen, auch um somit von politischen Unzulänglichkeiten abzulenken. Durch die Inszenierung eines sportlichen, fitnessorientierten und gesunden Lebensstiles sollen diese Vorzüge unterstrichen werden.

Als Paradebeispiel für den sportlichen Politiker gilt in Deutschland Joschka Fischer. Er veröffentlichte 1999 ein Buch mit dem Titel „Mein langer Lauf zu mir selbst“. Darin beschreibt er die Wandlung eines unsportlichen Politikers zu einem fitten, gesund lebenden und jugendlich wirkenden Vorbild für die Gesellschaft. Vor allem seine Willensstärke und die Lebendigkeit können dabei für viele Menschen inspirierend sein. (Spitaler, 2005, S. 103)

Auch in der österreichischen Politlandschaft gibt es Beispiele für die Selbstinszenierung auf sportlicher Bühne. So nahmen 1999 am New York Marathon Politiker aus den drei größten österreichischen Parteien SPÖ, ÖVP und FPÖ teil. Neben dem damaligen Innenminister waren auch Martin Bartenstein, Minister für Umwelt, Jugend und Familie sowie Jörg Haider, Parteiobmann der FPÖ am Start des Wettkampfes. Medienberichten zu Folge wurde hier eine Fortsetzung der im selben Jahr über die Bühne gegangenen Nationalratswahlkämpfe ausgetragen. (Spitaler, 2005, S: 110-111) Es schien jedoch vielmehr der Fall eingetreten zu sein, dass sich mehrere Politikerinnen und Politiker am Beispiel Jörg Haiders sportlicher Inszenierung orientierten. Dieser betonte in den 90er Jahren als

nahezu einziger Politiker seine sportliche und gesunde Lebensweise und prangerte zugleich seine vergleichsweise untrainierten und unsportlichen politische Widersacher an. Auch Bill Clinton, damaliger US-Präsident und kritische Stimme zur Regierungsbeteiligung der FPÖ, wurde von Jörg Haider diesbezüglich attackiert. So meinte dieser, dass beim Marathonlauf Clinton gegen ihn keine Chance hätte. (Spitaler, 2005, S. 111)

Im Sog des politischen Aufstiegs Jörg Haiders entwickelte sich auch das Bild der Politikerinnen und Politiker, vor allem auf Seiten der FPÖ und des 2005 neugegründeten BZÖ, von älteren, behäbig wirkenden und beleibteren Parlamentarierinnen und Parlamentarier, wie beispielsweise Alfred Gusenbauer oder Michael Häupl, zu jüngeren, fitteren und Stärke vermittelnden Personen. Heinz Christian Strache, Stefan Kurz und Stefan Petzner können beispielsweise zu dieser neuen Generation von Volksvertreterinnen und -vertretern genannt werden. Aber auch die anderen Großparteien der österreichischen Politik, SPÖ und ÖVP versuchten ihr Image aufzubessern. So radelte Erwin Pröll 2008 gegen Bernhard Kohl, den damaligen Gewinner des Bergtrikots der Tour de France, und Alfred Gusenbauer zeigte sich auffällig oft in Österreichs Zeitungen in Laufschuhen und Jogginghose, begleitet von Politikkolleginnen und Kollegen wie beispielsweise Reinhard Lopatka.



Abb. 4: Reinahrd Lopatka (ÖVP) und Alfred Gusenbauer (SPÖ) beim Joggen in der Wiener Innenstadt 2008. (Online unter: <http://meinekleine.kleinezeitung.at/lopatka/>)

Gerade 2008, als die Fußball-Europameisterschaft in Österreich und der Schweiz ausgetragen wurde, versuchten viele Politikerinnen und Politiker, ihren Nutzen aus der sportlichen Großveranstaltung zu ziehen. So war es selbstverständlich, dass bei Spielen mit österreichischer Beteiligung die gesamte Regierungsspitze anwesend war, um dem Nationalteam die Daumen zu drücken. Neben dem schon bekannten Sehen- und Gesehenwerden bei sportlichen Großereignissen trat eine neue Form der Inszenierung auf. Um die Begeisterung für das Großereignis zu schüren, ernannten die Organisatoren sogenannte „Botschafter der Leidenschaft“. Darunter befanden sich Namen wie Franz Beckenbauer,

die Gallionsfigur des deutschen Fußballs, Markus Rogan, Österreichs erfolgreichster Schwimmer und Franz Klammer, ehemaliger Skistar. Aber auch die österreichischen Politikerinnen und Politiker wollten Leidenschaft vermitteln und so wurden beispielsweise Alfred Gusenbauer, damaliger Bundeskanzler, Martin Bartenstein, damals Wirtschafts- und Arbeitsminister, oder Wolfgang Schüssel, ehemaliger Bundeskanzler zu Botschaftern der Leidenschaft ernannt.

Während sich also der Sport und vor allem die Sportorganisation durch seine politischen Strukturen auszeichnet und ohne diese nicht in seiner heutigen Form durchführbar wäre, orientieren sich die Politikerinnen und Politiker an den zum Teil heldenhaft verehrten Athletinnen und Athleten und versuchen ihrerseits, selbst sportlich, fit und gesund in der Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden. Außerdem soll der Eindruck entstehen, dass die politischen Akteure selbst ein Teil der Sportwelt sind und somit die Leidenschaft, die der Sport hervorruft, in sich selbst tragen und als Botschafterinnen und Botschafter an andere weitergeben.

4. Die Lehrpläne von politischer Bildung und Bewegung und Sport im Vergleich

Um Gemeinsamkeiten, Schnittmengen oder Unterschiede der beiden Unterrichtsfächer aufzeigen zu können, müssen zuerst beide Lehrpläne getrennt voneinander betrachtet werden. Dafür wird folgenden Fragen nachgegangen.

- Welche didaktischen Grundsätze vertreten die beiden Unterrichtsfächer?
- Welche Ziele sollen durch den Unterricht erreicht werden?
- Welchen Beitrag leistet das Unterrichtsfach zu anderen Bildungsbereichen?
- Welche inhaltlichen Vorgaben gibt der Lehrplan den Lehrpersonen?
- Über welche Methoden können die Unterrichtenden verfügen?

Nach einer separaten Beantwortung der Fragen werden die beiden Lehrpläne gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten sowie unterschiedliche Zugänge offengelegt. Hierbei stehen vor allen die angestrebten Kompetenzerweiterungen und didaktischen Grundsätze im Vordergrund der Betrachtung.

4.1. Lehrplan Politische Bildung

Seit dem 7. Juni 2001, an dem alle Parteien des österreichischen Nationalrates einstimmig für die Einführung von politischer Bildung als Pflichtfach abstimmten, ist der Unterrichtsgegenstand Geschichte um die Politische Bildung erweitert. Somit wurde der seit 1978 aufrechte „Grundsaterlass Politische Bildung“, welcher die grundlegenden Formen und Ziele des Politikunterrichts erstmals zusammenfasste, erweitert und die politische Bildung zum Pflichtfach im AHS Bereich. (vgl. Zeilner, 2011, S. 91-92)

Wenige Zeit später, im Sommer 2004, wurden die Lehrpläne des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung neu überarbeitet und fanden im Schuljahr 2004/2005 zum ersten Mal ihre Anwendung. Bis heute sind die Lehrpläne unverändert und werden nach wie vor an allen allgemeinbildenden höheren Schulen Österreichs gelehrt. Im folgenden Kapitel werden, aufbauend auf ebendiesen Lehrplan im Bereich der

allgemein bildenden höheren Schule, wobei aufgrund des politischen Schwerpunktes der Focus auf die Sekundarstufe zwei gelegt wird, die didaktischen Grundsätze und Konzepte, sowie die Ziele, Methoden und Inhalte des Lehrplans nachgezeichnet.

4.1.1. Didaktische Prinzipien

Im Lehrplan des Unterrichtsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sind die didaktischen Prinzipien exemplarisches Lernen, Kontroversität, Methodenvielfalt und Handlungsorientierung verankert. Andere Prinzipien, wie etwa die Wissenschaftsorientierung oder die Kategorisierung, finden hingegen keinen Anklang. (vgl. BMUKK, 2004, S. 3-4) Nachfolgend werden sowohl die didaktischen Grundsätze des Lehrplans als auch andere in Wissenschaft und Forschung diskutierte Prinzipien dargestellt.

Die didaktischen Prinzipien der politischen Bildung haben einerseits die Funktion relevante Themen aus dem unendlich scheinenden Spektrum an politischen Handlungen herauszufiltern und andererseits diese Themen zu konkreten Lernvorhaben für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

Bei der Auswahl der Themen für die politische Bildung, welche nach Hellmuth anhand der didaktischen Prinzipien erfolgt, muss beachtet werden, dass bleibende politische Geschehnisse vorrangig gegenüber tagesaktuellen Themen behandelt werden sollen. (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 141)

Sander führt aus, dass erst durch die didaktischen Prinzipien ein Thema zu einem Lernvorhaben entstehen kann. Denn nur durch eine Verbindung des theoretischen Gegenstands mit der Frage, wie er denn behandelt werden soll, können Lernvorhaben realisiert werden. Die didaktischen Prinzipien, welche genau diese Verbindung ermöglichen, ergänzen sich gegenseitig und ihre Grenzen können in der Praxis verschwimmen. (Sander, 2008, S. 190-191)

Die Adressatenorientierung gibt vor, dass die Auswahl und Struktur von Lerngegenständen und Inhalten so getroffen werden soll, dass sie am Vorwissen der Schüler/innen ansetzen. Dazu kommt, dass die Lebenserfahrung und die Interessen der Lernenden als vollwertige und wichtige Aspekte für die Erstellung von Lernvorhaben gelten müssen (Sander, 2008, S. 191). Die Wichtigkeit der Adressatenorientierung ergibt sich nach Hellmuth daraus, dass die abstrakt scheinende Politik mit der Wirklichkeit der Schülerinnen

und Schüler verbunden werden muss. Dafür ist es essentiell die Lernenden und ihre Bedürfnisse und Erwartungen zu berücksichtigen und in die Planung für politische Bildung einfließen zu lassen. (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 145)

Als wichtigste Säulen für die Adressatenorientierung nennt Sander (vgl. 2010, S. 191-193) den Perspektivwechsel in der Planungsphase, die Offenheit der politischen Bildung nach ihrem Nutzen für die Schülerinnen und Schüler und die partizipationsorientierte Lernkultur der politischen Bildung.

Der Perspektivwechsel in der Planung von Lernvorhaben muss von den wissenschaftlichen und politischen Auffassungen der Lehrpersonen zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vollzogen werden. Wichtig erscheint, dass nicht der Frage nachgegangen wird was möchte die Lehrperson den Lernenden vermitteln, sondern was benötigen die Schülerinnen und Schüler um politische Zusammenhänge verstehen zu lernen. (vgl. Sander, 2008, S. 142)

Der Frage nach dem Nutzen der politischen Bildung für die Weiterbildung der jeweiligen Adressaten muss im Zuge der Adressatenorientierung auch nachgegangen werden. So darf sich die politische Bildung dieser Frage nicht verschließen und die Wertigkeit für die Schülerinnen und Schüler sollte sich im Lernangebot widerspiegeln.

Der dritte wichtige Aspekt bei der Adressatenorientierung ist nach Sander die partizipationsorientierte Lernkultur, bei der die Lernangebote so erstellt werden sollten, dass eine Veränderung durch die Lernenden ermöglicht werden kann. Wichtig erscheint auch, dass den Teilnehmer/innen die Möglichkeit für Rückmeldungen gegeben wird. Schließlich ist so gewährleistet, dass Wünsche und Kritiken der Lernenden zu Tage kommen und Korrekturen des Lernangebots ermöglicht werden.

Ein anderer didaktischer Grundsatz ist das Exemplarische Lernen. Dieser Grundsatz besagt, dass durch die Zusammenstellung der Lerninhalte es möglich sein soll, allgemeine politische Zusammenhänge mit Hilfe anschaulicher Einzelbeispiele verstehen zu lernen. Dabei geht es primär nicht darum, mit einzelnen Beispielen den Einstieg in ein neues Thema zu schaffen, sondern exemplarische Ereignisse so zu gestalten, dass sie als konkretes und in sich geschlossenes Lernvorhaben den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden. Somit kann anhand eines Beispiels auf allgemein gültige Gesellschaftsstrukturen oder auf simultane Geschehnisse geschlossen werden. Die Lernenden können folglich ihr exemplarisch Gelerntes auf andere Situationen übertragen. Passende Beispiele können dabei im alltäglichen Leben, bei akuten Konflikten oder in Medien wie Filmen oder

Liedertexten gefunden werden. Es ist jedoch von großer Bedeutung, die Beispiele und vielmehr die tiefer liegenden Probleme, für die sie stehen, detailliert zu reflektieren. (vgl. Sander, 2008, S. 193-194 und Hellmuth & Klepp, 2010, S. 147)

Schon im Beutelsbacher Konsens festgehalten ist das Kontroversitätsprinzip, welches sich auch in den didaktischen Prinzipien wiederfindet. Als Grundsatz gilt dabei, dass Lerninhalte so vorbereitet werden sollen, dass kontroverse Diskussionen möglich sind und im Idealfall sogar gefördert werden. Bei diesem Prinzip wird dem Verhalten der Lehrperson besondere Aufmerksamkeit zuteil. Bezugnehmend auf die Charakteristik der betreffenden Lerngruppe, „*argumentationsheterogen, argumentationshomogen oder apathisch-indifferent*“ (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 148 nach Reinhardt, 1988, S. 69-72) muss die Lehrperson ihr Verhalten anpassen. Bei der apathisch-indifferenten Lerngruppe wird die Lehrmeinung unreflektiert übernommen und es kommt so zu keiner ausreichenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. In diesem Fall liegt es an der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler mit gezielt provokativen Aussagen aus der Reserve zu locken und sie so in eine Diskussion zu verwickeln. Auch bei argumentationshomogenen Gruppen ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Kontroversität eines Themas hervorzuheben und verschiedene Positionen zu beleuchten. Bei heterogenen Argumentationen ist dies aufgrund der unterschiedlichen Ansichten nicht der Fall und die Lehrperson kann eher im Hintergrund als Moderatorin oder Moderator auftreten. (vgl. Hellmuth & Klepp, 2010, S. 148-149)

Die Problemorientierung als ein weiteres didaktisches Prinzip beschäftigt sich damit, dass Lernvorhaben mit Betonung auf ihren politischen Problemgehalt vorbereitet werden sollen. Dabei soll es einerseits möglich sein, durch die persönliche Identitätsbildung politische Probleme zu erkennen und sie für sich zu lösen und andererseits soll eine differenzierte Auseinandersetzung mit Problemen auf alltäglicher und epochaler Ebene stattfinden. (vgl. Hellmuth & Klepp 2010, S. 144 nach Detjen, 2007, S.329)

Sander nennt drei fundamentale Kriterien, die Probleme aufweisen müssen, um für den Unterricht geeignet zu sein. Dabei handelt es sich zum Einen darum, dass die Lernenden die Probleme als „lebendig“ wahrnehmen müssen. Nur Probleme, welche die Schülerinnen und Schüler auch als echte Probleme betrachten, können anschließend auch sinnvoll gelöst werden. Des Weiteren dürfen die Probleme nicht zu konstruiert wirken. Das heißt sie müssen einem „natürlichen Kontext“ entspringen. Als dritter Kernpunkt wird die Lösbarkeit der Probleme angesprochen. Nur wenn Probleme auch Lösungen zulassen sind

sie für Lernende geeignet und können im Unterricht eingesetzt werden. (Sander, 2008, S. 195)

Als Handlungsorientierung versteht die Politdidaktik eine Präsentation von Lerninhalten, die Schülerinnen und Schüler zu einem aktiven Handeln und Umgang mit den Gegenständen anregt. Ein Schlüssel der Handlungsorientierung ist die Erfassung mit allen Sinnen. Dabei sollen vor allem Bilder, Töne, Gerüche und andere Eindrücke dazu beitragen, dass die Lernenden durch alle Sinne angesprochen werden und so aktive Handlungen setzen können, welche zu Lernerfolg führen. (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 143-144)

Als Kritikpunkt der Handlungsorientierung nennt Sander (2008, S. 198-199), dass jede Aktion, die ein Mensch setzt oder nicht setzt, als Handlung gesehen werden kann. Demnach ist auch das „Nichtstun“ eine Handlung. Die Lösung dieses Dilemmas liegt jedoch in der Aktivität. Während beim Nichtstun die jeweilige Person durch passive Verhaltensweise handelt, sollen die Schülerinnen und Schüler durch aktiv gesetzte Handlungen neue Erkenntnisse erlangen.

Während Sander und Hellmuth bei den fünf bisher genannten Prinzipien Einigkeit zeigen, ist das sechste didaktische Prinzip der politischen Bildung nicht deckungsgleich. Für Hellmuth ist das Kategoriale Lernen das letzte didaktische Prinzip. Durch Bildung von Kategorien ist es demnach möglich, das Politische von seiner komplexen und für die Schülerinnen und Schüler zum Teil unüberschaubaren Dichte auf die wesentlichen Aspekte zu reduzieren. Auch Ackermann (et al, 2010, S. 61) führt aus, dass eine Analyse politischer Sachverhalte ohne die Bildung von Kategorien nicht durchführbar wäre. Solche Kategorien sind beispielsweise Konflikt, Macht, Recht, Demokratie, Identität und dergleichen. (vgl. Hellmuth & Klepp, 2010, S. 142-143)

Sanders Wissenschaftsorientierung hingegen sagt aus, dass die Lerninhalte politischer Bildung verantwortbar vor der Sozialwissenschaft sein müssen. Dies bedeutet beispielsweise, dass keine als wissenschaftlich falsch angesehenen Tatbestände in der politischen Bildung als richtig dargestellt werden dürfen. Auch das Auslassen bestimmter wissenschaftlich relevanter Tatsachen fällt unter dieses didaktische Prinzip und muss damit vermieden werden. Neben den Inhalten müssen sich auch die Methoden des Politikunterrichts vor der Wissenschaft verantworten können und angebotene Lerninhalte dürfen nicht als einzig wahre Gegebenheiten verkauft werden. (vgl. Sander, 2008, S. 199-200)

Ein weiterer im Lehrplan verankerter Aspekt der Politikdidaktik ist die Methodenvielfalt. Hier unterscheidet der Lehrplan drei Kategorien. Zum Ersten bietet das reale Handeln

Lernangebote im Sinne von Diskussionsbeiträgen, Straßenbefragungen und Fall- und Sozialstudien. Wie der Name schon besagt handelt es sich dabei um Lernangebote, bei denen die Schülerinnen und Schüler reale Probleme der politischen Bildung untersuchen können. Das simulative Handeln, die zweite Kategorie, versetzt die Lernenden in fiktive oder nachgestellte Situationen. Dabei wird beispielsweise durch Rollenspiele, Planspiele, Pro- und Kontra-Debatten oder Zukunftswerkstätten das Politische an vorgestellten Beispielen aufgezeigt. Die dritte Kategorie, das produktive Gestalten, erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, Tabellen oder Plakate anzufertigen, sowie Zeitungen oder Ausstellungen zu gestalten. (vgl. BMUKK, 2004, S. 3)

4.1.2. Beutelsbacher Konsens

Seit Anbeginn der politischen Bildung an Schulen wurden die Lehrpersonen mit besonderem Augenmerk beobachtet. Der Fakt, dass jede Lehrkraft neben der Professionalität, die die Lehrtätigkeit verlangt auch ein Individuum mit eigener, auch politischer, Meinung ist, sahen viele als Problem in der politischen Bildung. Denn auch wenn Lehrpersonen ihre Interessen im Klassenraum nicht offenlegen, kann aufgrund der inhaltlichen Auswahl eine unterbewusste Beeinflussung von Schüler/innen auftreten. Deswegen tagten 1976 in Beutelsbach, Baden-Württemberg tonangebende Politdidaktiker unter der Führung der Landeszentrale für politische Bildung. Als Ergebnis wurde ein Konsens erzielt welcher bis heute in großen Teilen Bestand hat. Selbstverständlich gibt es nach wie vor kritische Diskussionen über den Beutelsbacher Konsens, er stellt jedoch weiterhin einen elementaren und allgemein anerkannten Teil der Didaktik politischer Bildung dar. (Reinhardt, 2009, S. 30)

Der Beutelsbacher Konsens gliedert sich in drei Grundprinzipien. Das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Schülerorientierung stellen seit damals die drei wichtigen Säulen der politischen Bildung dar.

Aufgrund des Überwältigungsverbots dürfen Lehrer/innen ihre Schüler/innen nicht mit politischen Meinungen oder Ansichten übermannen. Politikunterricht darf den Schüler/innen nicht einen Standpunkt aufdrücken und sie so in eine Richtung beeinflussen. Es muss gewährleistet sein, dass die Lernenden über politische Probleme und Fragestellungen eigenständig urteilen können. (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 65) Dies impliziert auch, dass weder in der Moderation des Unterrichts noch in der Zusammenstellung der Inhalte oder Methoden den Schüler/innen eine Gesinnung positiver dargestellt wird als andere.

Eng mit dem Überwältigungsverbot verbunden ist das Kontroversitätsgebot. Demnach müssen Tatbestände die kontrovers einzuschätzen sind auch als kontrovers dargestellt werden. Wenn also unterschiedliche Ansichten in der Wissenschaft vertreten sind, so müssen diese auch im Unterricht festgehalten werden. (Reinhardt, 2009, S. 31)

Der dritte Grundsatz des Konsens, die Schülerorientierung, besagt, dass Lernende politische Gegebenheiten verstehen, analysieren und sie für ihre persönlichen Interessen verändern können müssen. Diese ursprüngliche Fassung traf in Folge jedoch auf die Kritik, dass sie nur auf das Individuum ausgerichtet sei und so keine Lösung von Problemen hinsichtlich gemeinschaftlicher politischer Fragen geben könnte. Aufgrund der wissenschaftlichen Diskussion dieser Frage, entstanden Ansätze welche die Beeinflussung von Problemen im Sinne einer Gemeinschaft fördern. (Reinhardt, 2009, S. 32)

4.1.3. Zieleperspektiven der politischen Bildung

Der österreichische Lehrplan des Unterrichtsfaches Politische Bildung orientiert sich in der Vermittlungsdebatte an kompetenzorientierten Konzepten. Im Gesetzestext werden dabei die drei Schlüsselkompetenzen Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz zu einer übergeordneten politischen Handlungsfähigkeit zusammengefügt. Anhand dieser drei Eigenschaften ist es möglich, dass politisches Urteils- und Handlungsvermögen entwickelt werden kann. (BMUKK, 2004, S. 1)

Kompetenzen, im Zusammenhang mit politischer Bildung, sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch die Menschen politische Zusammenhänge erkennen, verstehen und zu ihren Gunsten verändern können. Durch die politische Bildung sollen diese Fähig- und Fertigkeiten nun geweckt und gestärkt werden, was Schülerinnen und Schüler zu mündigen, an der politischen Debatte teilnehmenden Menschen machen soll. (vgl. Krammer, 2008, S. 4-5)

Während im Lehrplan des österreichischen Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die politische Urteilsfähigkeit und die politische Handlungskompetenz nicht zu den ausformulierten Kompetenzen zählen, gibt Krammer (vgl. 2010, S. 23 ff) ein Kompetenzstrukturmodell an, bei dem sowohl die Schlüsselkompetenzen des Lehrplans als auch die politische Urteilsfähigkeit und die Handlungskompetenz berücksichtigt werden. Unbeachtet bleibt in Krammers Modell jedoch die Sozialkompetenz. Sie ist laut dem Lehrplan politischer Bildung jene Fähigkeit, die Verantwortungsbewusstsein, Sensibilisierung für Grup-

penverhalten und Reflexion der eigenen Position innerhalb einer Gruppe gewährleistet. (BMUKK, 2004, S. 1)

Henkenborg unterteilt die *Sozialkompetenzen*, bei ihm auch Bürgertugenden, in die liberalen, dialogischen und gemeinschaftlichen Bürgertugenden. Während die liberalen Bürgertugenden sich in Toleranz und Fairness widerspiegeln, sind die dialogischen Tugenden Kommunikations-, Konflikt, und Kritikfähigkeit. Unter die gemeinschaftlichen Tugenden fallen demnach beispielsweise Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Aufmerksamkeit und kritische Loyalität. (Henkenborg, 2008, S. 215)

Die zweite im Lehrplan aufgezählte und durch politische Bildung zu vermittelnde Kompetenz ist die *Methodenkompetenz*. Sie umfasst die Anwendung diverser Instrumente zu analytischen Betrachtung politischer Zusammenhänge. Auch die Recherchearbeit zählt hier zu Methodenkompetenz. (BMUKK, 2004, S. 1) Krammer führt aus, dass diese Kompetenz jene Fähigkeiten umfasst, „*die es erlauben sich mündlich, schriftlich, visuell und / oder in modernen Medien politisch zu artikulieren...*“ (Krammer, 2008, S. 7). Dabei erscheint es jedoch wichtig anzumerken, dass diese Artikulation im Idealfall auf reflektierte und begründete Weise stattfindet. Auch die Erfassung und Analyse von Beiträgen anderer politisch aktiven Personen, welche in unterschiedlichen Medien oder Textformaten veröffentlicht werden, zählt hier zu dieser Kompetenz. Die Erfassung von politischen Manifesten bezieht sich dabei auf die Erhebung qualitativer oder quantitativer Daten, die Analyse ebendieser Taten, die Prüfung auf den politischen Gehalt medial kommunizierter Aussagen und die Medien- und Kommunikationsanalyse. Im Gegensatz dazu steht die Entwicklung eigener politischer Manifestationen, welche sich unterteilt in, die Methoden der Informationsgewinnung, das Wissen von Darstellungsformen, die Erstellung geeigneter Medien und das Verhalten während der Kommunikation. (Krammer, 2010, S. 29-31 und Krammer, 2008, S. 8)

Die politische Sachkompetenz beruht auf dem Verstehen und Wissen von politischen Regeln und Institutionen. Dabei sollen vor allem politische Zusammenhänge, Konzepte, Prozesse und Fachbegriffe in Kategorien gefasst werden können. Diese Kategorien beruhen einerseits auf den drei Dimensionen Policy, Politics und Polity, (siehe Kapitel 2.2) von Politik und andererseits auf den Basiskonzepten politischer Bildung. (BMUKK, 2004, S. 1 und vgl. dazu Krammer, 2008, S. 9)

Die *politische Urteilskompetenz* ist nach Krammer (2008, S. 6) die Fertigkeit oder Fähigkeit, politische Entscheidungen, Probleme oder Kontroversen zu beurteilen. Daneben soll

das Urteil sach- oder wertorientiert ausfallen und gliedert sich dabei in verschiedene Teilurteile auf oder kann selbst ein Teilurteil eines größeren Urteils sein.

Die Urteilskompetenz gliedert sich in zwei Bereiche, wobei ein Bereich auf der Klassifikation und Einschätzung bereits getroffener Urteile beruht und der andere Bereich auf noch zu treffende Urteile abzielt. Exemplarisch für die Klassifikation bereits getroffener Urteile wäre beispielsweise die Unterscheidung von politischen Vorurteilen zu begründeten und begründbaren Urteilen. Auch die Kompetenz, politische Urteile zu untersuchen und zu prüfen, zählt zu diesem Teilbereich der Urteilskompetenz. (Krammer, 2010, S. 26)

Die Fähigkeit, politische Urteile selbst zu treffen und begründen zu können, zählt zum zweiten Bereich der politischen Urteilskompetenz. Die Einschätzung möglicher Folgen eigener Urteile und gegebenenfalls die Überarbeitung der getroffenen Urteile wird auch diesem Bereich zugeschrieben. (Krammer, 2010, S. 27-28)

Mit Henkenborg (2008, S. 215) wird die politische Urteilsfähigkeit im Gegensatz zu Krammer (vgl. 2008, S. 6 ff) in mehrere Bereiche gegliedert. Darunter fallen die Rationalitätskompetenz, die Fähigkeit, gut begründete politische Urteile zu treffen. Weiters nennt er die Erkenntniskompetenz, die Fähigkeit, politische Vorgänge mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Denkweisen und Methoden zu beurteilen, sowie die Irrationalitätskompetenz, also die Fähigkeit, die Urteilsfindung mit der Berücksichtigung von ethischen, moralischen, zweckrationalen und ästhetischen Kriterien zu verknüpfen, außerdem die Inter-subjektivitätskompetenz, welche jene Fähigkeit darstellt, seine eigenen Perspektive zu wechseln und so alle Ansichten der direkt von politischen Urteilen betroffenen Personen zu erkennen und zu berücksichtigen. Abschließend führt Henkenborg die Diskurskompetenz an. Sie ist die Fähigkeit, eigene Urteile im Diskurs zu entwickeln und zu argumentieren. (vgl. Henkenborg, 2008, S. 215)

Die *politische Handlungskompetenz* wird im Lehrplan der politischen Bildung nicht explizit als eine zu vermittelnde Kompetenz genannt. Vielmehr sieht der österreichische Lehrplan die politische Handlungskompetenz als Überbegriff zu den Kernfähigkeiten Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz an. Für Henkenborg (2008, S. 215) und Krammer (2008, S. 7) ist die politische Handlungsfähigkeit hingegen eine der Haupteigenschaften, die man benötigt um politisch mündig zu sein. Während Henkenborg die Handlungsfähigkeit in drei Bereiche gliedert, sieht Krammer nur eine Unterteilung.

Henkenborg sieht die Fähigkeit, ein positives politisches Selbstbild zu entwickeln, seine Bürgerrolle selbst auszuwählen und zu bestimmen und ethische, moralische und zweckra-

tionale Werte beziehend auf das politische Zusammenleben zu entwickeln, in den drei Kategorien der politischen Handlungsfähigkeit, nämlich in der politischen Selbstkompetenz, der politischen Beteiligungskompetenz und der Wertkompetenz,. (Henkenborg, 2008, S. 215)

Nach Krammer ist die Handlungskompetenz jene Fähig- oder Fertigkeit, die es erlaubt die eigene Position in politischen Fragen zu vertreten, andere Positionen zu erkennen, zu analysieren und gegebenenfalls zu attackieren. Auch die Lösungsfindung für politische Probleme unter Berücksichtigung aller beteiligten Sichtweisen, somit auch die Kompromissbildung, zählt zu dieser Kompetenz. Kurzum ist die politische Handlungskompetenz jene Fähigkeit, die den Menschen politische Konflikte austragen und lösen lässt. (Krammer, 2008, S. 7)

Krammer unterteilt dabei die Handlungsfähigkeit in zwei Kernbereiche, die zum Einen die Durchsetzung von Entscheidungen und Meinungen und zum Anderen das Nutzen von politischen Einrichtungen betreffen und sich wiederum in untergeordnete Teilbereiche gliedern. Während sich der erste Bereich, die Meinungsdurchsetzung in die Artikulation, die aktive Durchsetzung und die Entscheidungsfindung unterteilt, wird der zweite Bereich, das Nutzen von politischen Institutionen, in die Kontaktaufnahme und die Nutzung der Angebote abgegrenzt. (Krammer, 2008, S. 7)

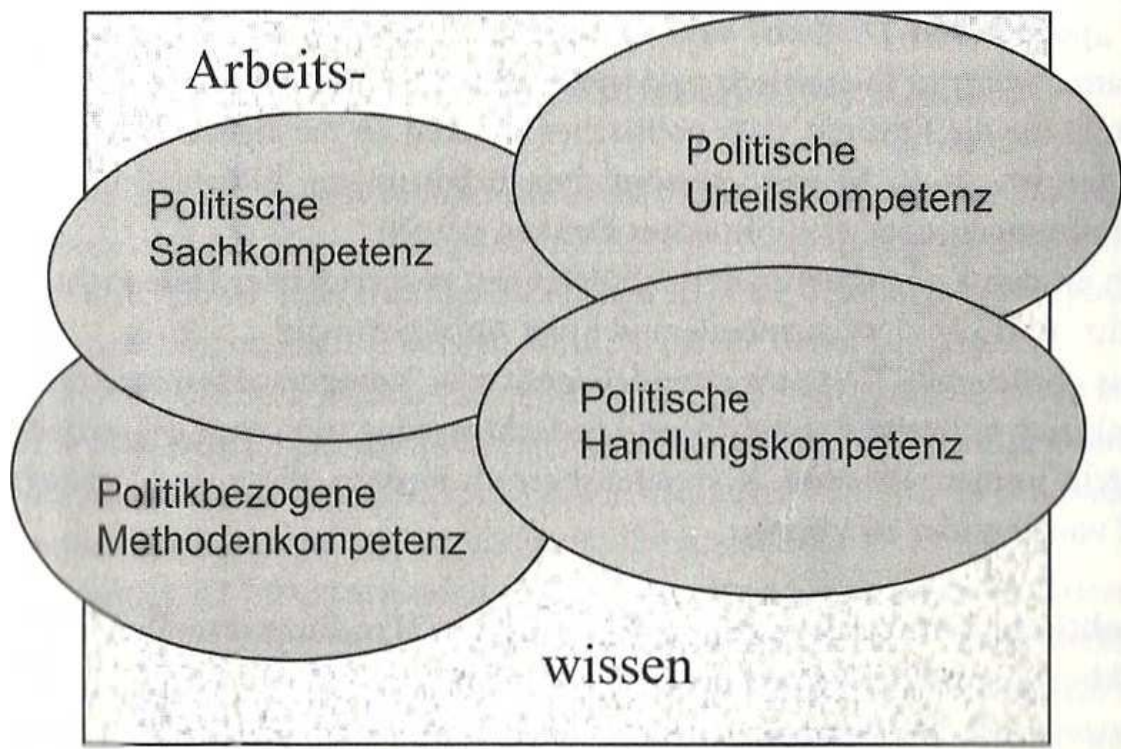


Abb.5: Kompetenzstrukturmodell nach Krammer (2010, S. 24)

Krammer fügt die durch politische Bildung zu vermittelten Kompetenzen unter dem Begriff Arbeitswissen zusammen. Dabei soll das Arbeitswissen jenen Bereich darstellen, der notwendig ist, um politische Probleme überhaupt bearbeiten zu können. Das Arbeitswissen kann dabei nicht als einmal erlangtes und feststehendes Wissen angesehen werden, sondern wird vielmehr jedes Mal, wenn ein politisches Problem behandelt wird, neu generiert und kann als Informationseinholung vor dem eigentlichen Arbeitsprozess angesehen werden. Ohne das Arbeitswissen wäre eine Aus- und Weiterbildung der politischen Kompetenzen nicht möglich. (Krammer, 2010, S. 24)

4.1.4. Unterrichtsinhalte

Auf inhaltlicher Ebene gibt der Lehrplan für das Pflichtfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung viel Spielraum für die Unterrichtenden. Gerade im Bezug auf die politische Bildung sind kaum dezidierte Lerninhalte angegeben. So finden sich neben historischen Eckpunkten des Lehrplans nur allgemein formulierte Inhaltsperspektiven zur politischen Bildung. So werden beispielsweise die Instrumentalisierung von Kultur durch die Politik, das politische Alltagsverständnis mit den politischen Dimensionen oder die Akteu-

re der internationalen Politik im Lehrplan explizit erwähnt. Offen bleiben dabei jedoch tatsächlichen vorgegebene Unterrichtsinhalte. (BMUKK, 2004, S. 4)

Fischer führte bereits 1970 aus, dass *„die Lehrgüter des Politischen Unterrichts austauschbar sind“*. (Fischer, 1970, S. 100) Demnach wären die tatsächlichen Inhalte, mit denen es möglich ist, politische Kompetenzen und Mündigkeit zu erlangen, beliebig austauschbar. Viel mehr Gewicht würde hingegen der methodischen Aufbereitung anhand der didaktischen Grundsätze zugesprochen werden. Auch Sander (vgl. 2008, S. 175-178) stellt klar, dass die Inhalte politischer Bildung nicht zwangsläufig für die Erlangung politischer Mündigkeit verantwortlich sind.

„Eine wissenschaftlich hinreichend abgesicherte Liste von unverzichtbaren Lerngegenständen, die dauerhaft den fachlichen Kern der politischen Bildung repräsentieren, gibt es nicht. Bisher konnte noch nicht überzeugend [...] gezeigt werden, dass es für die politische Mündigkeit von Menschen, [...], zwingend erforderlich ist, eine präzise bestimmbare Liste von Lerngegenständen in der politischen Bildung durchzuarbeiten.“ (Sander, 2008, S. 176)

Demzufolge versucht die politische Bildung nicht, Kompetenzen anhand der Erarbeitung bestimmter Inhalte zu vermitteln, sondern stellt den Prozess der Erarbeitung in den Vordergrund des Interesses. Trotzdem erscheint es aber sinnvoll und sogar notwendig, die Lernangebote auf ihren politischen Gehalt zu untersuchen. Schließlich müssen sich die Lerninhalte am Politischen beziehungsweise an den didaktischen Grundsätzen der politischen Bildung orientieren und das Politische so zum Zentrum der jeweiligen Unterrichtseinheit machen. Dafür hat Sander das Konzept der Tiefenschichten von Politik entwickelt. Es gliedert sich in drei Zonen und der Politikgehalt eines Lerngegenstandes kann mit Hilfe dieses Konzepts überprüft werden. (vgl. Sander, 2008, S. 178):

- *Die Oberfläche:* Sie stellt den politischen Alltag dar. Beispielsweise Schlagzeilen oder aktuelle politische Kontroversen gehören dieser Schicht des Politischen an. Die Oberfläche umfasst alle die Ereignisse, die die Menschen einer Gesellschaft direkt betreffen und sichtbar sind. So gehören auch infrastrukturelle Veränderungen oder politische Kundgebungen dieser Zone an. Am ehesten ist der Kern dieser Zone in den Medien sichtbar. Hier werden die täglichen politischen Ereignisse dargestellt und für alle greifbar. Aufgrund der Aktualität und der Nähe bilden sich oftmals in Folge von Ereignissen, die der Oberfläche des Politischen entspringen, konkrete Lerninteressen und Lernfelder. Ein ande-

res Charakteristikum dieser Zone des Politischen ist, dass ihre Gegenstände einem fortwährenden Wechsel und somit einer gewissen Kurzlebigkeit unterzogen sind. Dadurch lässt sich auch die These von Fischer untermauern, nach der die Lerninhalte der politischen Bildung austauschbar sind. Mit dem raschen Wechsel der Gegenstände geht nämlich auch ein rascher Verlust oder Wechsel der Interessen einher. Dies führt dazu, dass die Lerninhalte, welche sich an den Interessen der Lernenden und damit auch an den Gegenständen der Oberfläche orientieren, schnell überholt sind und durch neue Lerninhalte ersetzt werden. (vgl. Sander, 2008, S. 179-180)

- *Die Mittlere Zone:* Diese Schicht des Politischen repräsentiert mittel- und längerfristige Probleme und Themenfelder der Politik. Sie ist besonders wichtig, um politische Zusammenhänge und Prozesse versteh- und nachvollziehbar zu machen. Dabei ist es durchaus möglich, dass Probleme dieser Zone in tagesaktuellen Ereignissen und damit an der Oberfläche zum Ausbruch kommen. Beispielsweise können hier die Fremdenfeindlichkeit und der Rassismus als generations- und gesellschaftsübergreifendes Phänomen der mittleren Schicht angesehen werden, welches sich durch rassistische Äußerungen oder gewalttätige Übergriffe an Minderheiten an die Oberfläche des Politischen drängt. (vgl. Sander, 2008, S. 180-185)
- *Der Kern:* Der Kern des Politischen erkennt die Politik als Aufgabe des Menschen, welche nicht durch Epochen oder andere zeitliche Grenzen reguliert ist. Der Kern beschäftigt sich einerseits mit dem persönlichen Verständnis und Konzept von Politik, welches jeder Mensch für sich selber ausbilden muss, und andererseits mit den konstruierten Grundbegriffen wie zum Beispiel Menschenrechte, Sozialstaat oder Marktwirtschaft. Diese Zone geht also den grundlegenden Fragen der Politik nach und versucht, sich auf philosophischem Weg daran anzunähern. (vgl. Sander, 2008, S.185-187)

Im Idealfall sind Lerngegenstände so entwickelt, dass sie jede der drei Zonen berühren. So wären etwa tagesaktuelle Geschehnisse, welche ein mittel- oder längerfristiges Problem darstellen und sich mit den Fragen der Kernzone verknüpfen oder gar aufschlüsseln lassen, ideal für die Erstellung von Lernvorhaben der politischen Bildung. Dies kann je-

doch nicht bei allen Lernvorhaben gewährleistet sein und so ist es selbstverständlich, dass sich manche Lernvorhaben eher an tagesaktuellen Ereignissen und andere wiederum eher an den philosophischen Grundfragen des politischen Kerns orientieren. Lernvorhaben sollten jedoch nicht nur eine der genannten Schichten ansprechen, da sonst die Problematik entsteht, nicht alle Aspekte eines politischen Problems zu beleuchten. (Sander, 2008, S. 187-188)

4.2. Lehrplan Bewegung und Sport

Ab dem Schuljahr 2004 / 2005 wurde stufenweise in die Sekundarstufe II ein neuer Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport eingeführt. (BMUKK, 2012) In den folgenden Kapiteln wird der Lehrplan auf seine didaktischen Grundsätze, seine Methoden, die Zielperspektiven und seine inhaltlichen Eckpunkte untersucht, um abschließend einen Überblick über die in Literatur diskutierten didaktischen Konzepte zu geben sowie die zentralsten davon zu beleuchten.

4.2.1. Didaktische Grundlagen

Laut dem Lehrplan von Bewegung und Sport (BMUKK, 2006, S. 2-3) ist die Wahl der Inhalte auf der einen Seite von dem Geschlecht, dem Alter und den Interessen der Schülerinnen und Schüler abhängig und auf der anderen Seite müssen auch die Gegebenheiten der jeweiligen Schule beziehungsweise Schulform berücksichtigt werden. Des Weiteren können Schulveranstaltungen und die Vorbereitung auf diese auch Teil des Unterrichtsgeschehens sein. Bei schulautonomen Reduzierungen der Stundenanzahl von Bewegung und Sport gilt es, primär die motorischen Grundfähigkeiten und technischen Fertigkeiten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu verbessern und weiterführende Bewegungshandlungen gegebenenfalls in unverbindlichen Übungen durchzuführen. (BMUKK, 2006, S. 3)

Da viele Schulen, vermehrt im urbanen Raum, nicht über ausreichend Sportstätten verfügen, ist es von großer Bedeutung, Bewegung und Sport langfristig zu planen, um so dislozierten Unterricht, schulbezogene Veranstaltungen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu ermöglichen. (BMUKK, 2006, S. 3)

Dazu führt Scheid (2012, 116) aus, dass Unterricht in drei Ebenen geplant werden kann. Als übergeordnete Planungsphase nennt er die *Perspektivebene*, welche dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport eine längerfristige und durchgängige Struktur gibt. Dabei sollen vor allem pädagogische oder sportmotorische Schwerpunkte festgehalten werden, sowie Schulveranstaltungen mit einbezogen werden, um sie in Jahres- oder Semesterzyklen einzuordnen. Die *Umrissplanung* beschäftigt sich auf Basis der Perspektivplanung mit den konkreten Unterrichtseinheiten. Besonders die Formulierung und die Auswahl der methodischen Zielübungen sind hier mit Berücksichtigung der örtlichen und zeitlichen

Gegebenheiten zu treffen. Nachdem die schematisch skizzierten Unterrichtsfrequenzen durch die Umrissplanung definiert wurden, werden sie durch die *Prozessplanung* in konkrete und ausformulierte Stundenplanungen gefasst. Hier werden die Unterrichtseinheiten in Abfolge, Vermittlungsformen, Organisation und Unterrichts- sowie Lernziele ausformuliert und dargestellt. (vgl. Scheid, 2012, 116-117)

Eine ähnliche, jedoch anders formulierte, Aufteilung gibt Horn (2009, S. 193). Er unterteilt die Planungsschritte in eine Makro- eine Meso- und eine Mikroebene. Dabei finden sich in der Makroebene die Planungspunkte der Perspektivebene Scheids gtoßteils wieder. Horn sieht die Makroebene als ganzjährige Planungsphase, welche sich durch übergeordnete Ziele, die sich in den einzelnen Unterrichtsstunden wiederfinden, kennzeichnet. Auch für die Mesoebene gibt Horn mit vier bis sechs Wochen eine Zeitstruktur vor. Darin werden konkrete Vorbereitungen für die einzelnen Unterrichtssequenzen getroffen und gegebenenfalls mit Fachkollegen abgesprochen. In der Mikroeben steht dann die konkrete Sportstunde im Zentrum des Interesses. Hier werden durch die Auswahl von Inhalten, Methoden, Materialien und Zielen die Planungsvorhaben zu tatsächlichen Unterrichtsstunden ausformuliert. (Horn, 2009, S. 193-195) Während Scheid schon in seiner Umrissplanung die konkreten Methoden und Inhalte skizziert, nimmt Horn dies also erst in der Mikroebene vor.

Zur Jahresplanung gibt der Lehrplan vor, „[...] dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die verschiedenen Sinnperspektiven sportlichen Handelns (Bewegungshandlungen) erfahren können.“ (BMUKK, 2008, S.3) Das heißt, dass alle Bewegungshandlungen, spielerische, könnens- und leistungsorientierte, gestaltend- darstellende, gesundheitsorientierte und ausgleichende, sowie erlebnisorientierte Bewegungshandlungen im Laufe eines Schuljahres den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden müssen.

Ein weiterer Grundsatz der Planung des Sportunterrichts ist, dass Schülerinnen und Schüler in den Planungsprozess mit einbezogen werden sollten. Dies birgt jedoch auch Probleme. Wie Süßenbach (2008, S. 110-111) ausführt, sind die Wünsche von Schülerinnen und Schülern an das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sehr vielfältig. So werden in den Oberstufen zumeist die großen Sportspiele Fußball, Basketball, Volleyball und Handball sowie Leichtathletik, Geräturnen und Gymnastik gewünscht. Weniger beliebt sind hingegen Stundeninhalte, welche durch systematisches und funktionales Aufwärmen vorbereitet werden. Es scheint demnach, als wären die gesundheitlichen Aspekte des Sports bei den Schülerinnen und Schüler nur sehr rar ausgeprägt. Auch im Bezug auf die

großen Sportspiele, insbesondere auf Fußball, ist eine Adressatenorientierung nicht immer so leicht zu bewerkstelligen. Während einige Schülerinnen und Schüler Fußball im außerschulischen Bereich aktiv in Vereinen betreiben, lehnen andere Lernende Fußball strikt ab. Dieses Dilemma lässt sich nur dann lösen, wenn die Unterrichtenden ausreichend technisch und taktisch anspruchsvolle Übungs- und Spielformen anbieten können und den Stundeninhalt Fußball nicht nur auf das Spielen in Wettkampfform reduzieren. (Süßenbach, 2008, S. 110-111 zitiert nach Schmid, 2006, S. 103-104) Durch die Einführung solcher Übungsformen wären zum Einen die Geübteren doch auch gefordert und die weniger Geübten nicht überfordert. Auch eine innere Differenzierung wäre dadurch eher gewährleistet.

Ein weiterer didaktischer Grundsatz des Lehrplans für Bewegung und Sport ist, dass der motorische Leistungsstand erhoben werden soll und sowohl als Grundlage für die Planung des Unterrichts berücksichtigt als auch als Anreiz für die Lernenden dienen soll. (BMUKK, 2006, S. 3)

Neben den tatsächlichen Werten der Leistungstests soll sich die Bewertung des Lernerfolgs an Maßstäben orientieren, die von Schülerseite mitbestimmt werden können. Dafür ist der Unterricht durch innere Differenzierung so zu gestalten, dass sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler einerseits gefördert und motiviert werden und andererseits auch ihre Leistungsfähigkeit einordnen können. (BMUKK, 2006, S. 3) Diese Differenzierung stellt jedoch große Ansprüche an die Lehrperson. Schließlich müssen dafür individuelle Lernziele, Lerninhalte, Motivationsstrategien und Methoden konstruiert werden, denn durch die innere Differenzierung soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, ihre individuellen Leistung optimal zu verbessern und damit einen maximalen Lernfortschritt zu generieren. (Horn, 2009, S. 180) Ein Problem der inneren Differenzierung ist, dass sie trotz der differenzierten Methoden und Ziele versucht, das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler einander anzupassen. (Horn, 2009, S. 180-181) Das heißt, sie möchte durch unterschiedliche Wege annähernd gleiche Ergebnisse erzielen. Im Idealfall schafft es Bewegung und Sport Inhalte so differenziert zu präsentieren, dass Schülerinnen und Schüler, die über gutes Leistungsniveau verfügen, so gefordert werden, dass sie sich nach wie vor steigern können und er Lernende, deren Leistungsstand nicht ausreichend erscheint, durch eigene Übungs- oder Spielformen so fördert, dass sie bei Spielen und sportlicher Betätigung integriert werden können. Das heißt, die Spielformen sollten idealerweise nicht an die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler angepasst werden, sondern das Niveau

der Leistungsschwächeren sollte so angehoben werden, dass sie am Spielgeschehen aktiv teilnehmen können. (Horn, 2009, S. 181) Eine Möglichkeit, die Unterrichtsangebote differenziert anzubieten und gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler in die Entscheidungsfindung von Stundeninhalten einzubinden, ist der offene Unterricht. Die Vorteile des offenen Unterrichts liegen zweifelsohne darin, dass die Lernenden sich die Inhalte selbst aussuchen können und dass sie dadurch selbstständiges Handeln praktizieren. (Döhring, 2004, S. 111) Als zentrales Element des offenen Unterrichts gelten die Reduzierung der frontalen Lehrerrolle und die Stärkung der schülerbezogenen Selbst- und Mitbestimmung. Dafür tritt die Lehrperson einen Schritt zurück und begibt sich von der Rolle des oder der Unterrichtenden in die Moderatorenrolle. Grundlegend für den offenen Sportunterricht ist ein Aufbrechen des traditionellen lehrerzentrierten, auf festgelegte Regeln, Techniken, Sieg und Niederlage bezogenen Unterrichts. (vgl. Elflein, 2008, S. 68-69) Das heißt, der Unterricht muss so organisiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt sportliche Handlungen durchführen und erlernen können ohne sich dabei an fixierten Formen und wettkampfbezogenen Prägungen orientieren zu müssen.

Auch die Abweichung vom Lehrplan aufgrund von körperlichen oder psychischen Behinderungen bei Schülerinnen und Schülern ist im Lehrplan vorgesehen. Besondere Berücksichtigung wird hier den Bedürfnissen der Lernenden zuteil, wobei im Idealfall die Bewegungsangebote so gewählt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam Bewegung und Sport betreiben können. (BMUKK, 2006, S. 3)

Weitere im Lehrplan verankerte didaktische Grundsätze sind beispielsweise die Möglichkeit der geblockten Unterrichtsstunden. So ist es erlaubt, bei Sinnhaftigkeit Unterrichtseinheiten geblockt anzubieten, es muss aber gleichzeitig dafür Sorge getragen werden, dass das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ganzjährig durchzuführen ist. (vgl. BMUKK, 2006, S. 2-3)

4.2.2. Unterrichtsinhalte

Die inhaltliche Ebene des Lehrplans ist nach Bewegungshandlungen aufgeschlüsselt. Dabei unterteilen sich diese in die Grundlagen zum Bewegungshandeln, Könnens- und leistungsorientierte, gestaltend- darstellende, spielerische, erlebnisorientierte sowie gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen.(vgl. BMUKK, 2006, S. 4-5)

- *Grundlagen zum Bewegungshandeln:* Für diesen Bereich ist eine Verbesserung und Weiterentwicklung der konditionellen Fähigkeiten Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit sowie eine positive Entwicklung der Beweglichkeit, Stabilisation und koordinativen Fähigkeiten vorgehsehen. Auch die theoretische Seite des Sports, beispielsweise die Muskelfunktionen oder die Trainingswirkung, sowie motorische Tests sollen in den Unterricht eingebaut werden. (vgl. BMUKK, 2006, S. 4)
- *Könnens- und Leistungsorientierte Bewegungshandlungen:* Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler an ihre persönlichen Leistungsgrenzen geführt werden. Dabei stehen Übungen aus der Leichtathletik, dem Gerätturnen und dem Schwimmen im Vordergrund. Des Weiteren sollen komplexe Bewegungsaufgaben und –verbindungen gelöst und erarbeitet werden. Auch die Teilnahme an wett-kampforientieren Schulveranstaltungen sowie die Gestaltung und Organisation solcher Wettkämpfe fällt in den Bereich der könnens- und leistungsorientieren Bewegungshandlungen. (vgl. BMUKK, 2006, S. 4)
- *Spielerische Bewegungshandlungen:* Unter den spielerischen Bewegungshandlungen sieht der Lehrplan die Verbesserung der regelgebundenen Spielfähigkeit, der taktischen Fähigkeiten, insbesondere der Gruppen- und Mannschaftstaktik, die Erweiterung der technischen Fertigkeiten sowie das Kennenlernen neuer und für die Schülerinnen und Schüler größtenteils noch unbekannter Spiele vor. Ein anderer wichtiger Aspekt dieses Bereiches ist die Kenntnis, die Erstellung und die Einhaltung der Regelkunde sowie die eigenständige Organisation von Sportspielen. (vgl. BMUKK, 2006, S. 4-5)
- *Gestaltend darstellende Bewegungshandlungen:* Durch diese Bewegungshandlungen sollen eine Verbesserung der Ausdrucksmöglichkeiten und eine Vergrößerung der bekannten Bewegungsformen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Auch Choreografien in Gruppenarbeit und Alleinregie sollen mit den Lernenden erarbeitet werden. Ebenso lernen die Schülerinnen und Schüler, Rhythmus und Musik zu erkennen und in Bewegungen umzusetzen und erfahren so die ästhetische Form von sportlicher Betätigung. (vgl. BMUKK, 2006, S. 5)

- *Gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen:* Die Schülerinnen und Schüler erfahren hier den gesundheitsbezogenen Aspekt von Bewegung und Sport. Neben einer Verbesserung der körperlichen Fitness und der Festigung des eigenen Körpergefühls soll auch die gesundheitsgerechte Ausübung von Sport im Mittelpunkt stehen. Zentral hierfür sind beispielsweise das sportartengerechte Aufwärmen und die konditionelle Vorbereitung. So zählen auch präventive Maßnahmen zur Unfallverletzung zu diesem Bereich des Lehrplans. Insbesondere die Feststellung und Behebung von aufgrund muskulärer Dysbalancen entstandenen Haltungsschäden sollen hier thematisiert werden und Vorbeugemaßnahmen aufgezeigt werden. (vgl. BMUKK, 2006, S. 5)
- *Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen:* Durch die Einbettung dieser Bewegungshandlungen im Lehrplan wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler Sport auch abseits des ihnen bekannten Felds kennenlernen. Mit dem Erfahren von Sport in verschiedenen Orten wie etwa Wald, Wasser oder Felsen und dem Einsatz der dafür notwendigen Ausrüstung, beispielsweise Schneeschuhe, Kletterausrüstung oder Mountainbikes, erkennen die Lernenden Sport als Erlebnis. Durch eine Versetzung in fordernde Bewegungsaufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler selbstständig oder mit Hilfe andere lösen, gelingt es die eigenen Grenzen auszuloten und gegebenenfalls zu verschieben. Auch die selbstständige Organisation von erlebnisorientierten Bewegungshandlungen sowie Kenntnisse über Sicherheitsaspekte und die benötigte Ausrüstung zählen zu den Kernbereichen dieses Bewegungsfeldes. (vgl. BMUKK, 2006, S. 5)

Wie schon bei den didaktischen Grundsätzen kommuniziert wird, kann auch bei den Inhalten des Lehrplans festgehalten werden, dass eine Orientierung in Richtung der Vermittlung von Kompetenzen erkennbar ist. Bei allen Bewegungshandlungen wird neben den sportmotorischen Fähig- und Fertigkeiten besonders auf die selbstständige Organisation und Durchführung der jeweiligen sportlichen Betätigung Wert gelegt. Dadurch schafft es der Lehrplan, seiner Bildungsaufgabe, nämlich der Bildung von Sach-, und Selbstkompetenz, gerecht zu werden. Die Sozialkompetenz wird durch Spiel- und Übungsformen mit dem Schwerpunkt auf gemeinschaftlichem Interesse, etwa in den spielerischen, gestaltend darstellenden oder den erlebnisorientierten Bewegungshandlungen, gezielt thematisiert und geschult.

4.2.3. Bildungsaufgaben von Bewegung und Sport und Konzept des erziehen- den Sportunterricht

Dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport kommt in seiner Position als Pflichtfach einer-
seits eine Funktion als motorische Lerngelegenheit und andererseits als Beitrag zur ganz-
heitlichen Erziehung und Bildung zu.

„Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu leisten: deshalb sind ausreichend und regelmäßig motorische Aktivitäten sicherzustellen. Im Unterricht aus Bewegung und Sport soll die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt und gefördert werden.“ (BMUKK, 2006, S. 1)

Dies bedeutet, dass Bewegung und Sport in seiner Gesamtheit ein „Doppelauftrag“ zu erfüllen hat. Zum Einen müssen im Unterricht die fachspezifischen Inhalte, in diesem Fall Bewegung und Sport, nach den didaktischen Grundätzen des Lehrplans präsentiert werden und zum Anderen muss durch diese Präsentation auch eine erzieherische, bildungs-
bezogene Komponente impliziert werden. Dies stellt das Unterrichtsfach Bewegung und Sport und die Lehrkraft vor ein bedeutendes Problem. Durch die von der Gesellschaft und der Institution vorgegebene Struktur, dass die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Selektion verteilt werden und somit die Lernenden in direkter Konkurrenz zu einander stehen, wird die Lehrkraft darin behindert, die Schülerinnen und Schüler zu sozialen und kooperationswilligen Menschen zu erziehen. Schließlich stehen sie sich einerseits als Konkurrenten gegenüber und sollen andererseits ihre sozialen Kompetenzen erweitern. (Prohl, 2010, S. 99) Gerade im traditionellen Sportunterricht und den großen Sportspielen ist dieses Dilemma immer wieder erkennbar. So sollen Schülerinnen und Schüler das Spiel mit vollem Einsatz bestreiten und im Idealfall gewinnen, aber durch ebensolche Sportspiele auch soziales Handeln erlernen.

Ein weiteres Paradoxon ist, dass der Sport, wie in Kapitel 2.1. dargestellt, freiwillig und zweckfrei betrieben wird. Dann, und nur dann, erscheint Sport für die Sporttreibenden auch als sinnvoll. Sobald dieser freiwillige Sport nun in der Institution Schule als Pflicht angeboten wird, verliert er die Sinnhaftigkeit für die Sportlerinnen und Sportler. Auch hier

obliegt es der Lehrkraft, die Problematik der Sinnhaftigkeit von Schulsport aufzulösen und für die Schülerinnen und Schüler einen Sinn zu finden. (Prohl, 2010, S. 99-100)

Wie kann es Bewegung und Sport nun schaffen, einerseits dem Doppelauftrag der motorischen Weiterentwicklung und der Teilnahme an der ganzheitlichen Erziehung, also dem erziehenden Sportunterricht, sowie andererseits der Lösung des Problems des in sich widersprüchlichen fremdbestimmten Schulsports gerecht zu werden?

Vor dem Hintergrund der Herbart'schen Pädagogik (Prohl, 2010, S. 182-183) wird der Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts sowohl als Bewegungsbildung als auch als Allgemeinbildung angesehen. Während die Bewegungsbildung hier als Sachaneignung, im speziellen von motorischen Fähig- und Fertigkeiten, welche anhand einer Erziehung zum Sport ermöglicht wird, gilt, wird die Allgemeinbildung als Persönlichkeitsentwicklung der Erziehung durch oder im Sport zugeschrieben. (vgl. Prohl, 2010, S. 182-183 und vgl. Prohl, 2012, S. 71-73)

Was hier als zwei voneinander getrennte Erziehungsmöglichkeiten aufgefasst werden kann, soll im Unterrichtsfach Bewegung und Sport nun zusammenfinden und zu einem unterrichtlichen Ganzen vereint werden. So soll die Allgemeinbildung, beziehungsweise die Erziehung durch Sport, anhand der Bewegungsbildung, der Erziehung im Sport, impliziert stattfinden. Das heißt, dass die sozialerzieherischen Handlungen in den Sportunterricht eingebunden werden und die Schülerinnen und Schüler sich unbewusst durch sportliche Aktivität in sozialen Kompetenzen bilden. (vgl. Prohl, 2012, 76 und Bähr, 2008, S. 178)



Abb. 6: Doppelauftrag des Sportunterrichts nach Prohl (2012, S. 77)

Auf der Seite des Erziehens zum Sport soll das Unterrichtsfach Bewegung und Sport die motorischen Grundlagen und sportlichen Fertigkeiten ausbilden und weiterentwickeln. Dabei liegt der Focus auf der Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit, der Entwicklung der Grundfertigkeiten der Sportspiele, sowie einer mannigfaltigen Ausbildung von Bewegungskönnen. Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler den gesundheitlichen Aspekt von Bewegung und Sport kennenlernen, das inkludiert einerseits Sicherheitsbewusstsein und andererseits die Ausbildung von alltagsausgleichenden Fähigkeiten im Betätigungsfeld des Sports. Auch die lebenslange positive Einstellung zu Sport und Bewegung gehört zu den Aufgaben, die der Unterricht mit Hilfe der Erziehung im Sport erreichen soll. (vgl. BMUKK, 2006, S. 1-2)

Bei einer Umlegung der Erziehung durch Sport auf die im Lehrplan formulierten Lehrziele muss angemerkt werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in ihrer persönlichen Entwicklung mittels Stärkung der Persönlichkeit, Umgang mit Emotionen bei Sieg und Niederlage und der persönlichen Auswahl von sportlichen Betätigungsfeldern zur Gestaltung von Freizeit angeregt werden sollen. Auch

die Ausbildung von Teamfähigkeit, die Erstellung und Einhaltung von Regeln, die selbstständige Durchführung und Anleitung von sportlichen Aktivitäten und die Verstärkung des Fairplay-Gedankens sollen durch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ermöglicht werden. (BMUKK, 2006, S. 1) Ebenso zählen die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen im Sport, die kritische Reflexion von Bewegung, Spiel und Sport, insbesondere basierend auf dem Werte- und Normenkanon der sportlichen Gesellschaft und mit dem Sport als wirtschaftlichem Faktor, zu den Lehr- und Lernzielen von Sportunterricht. (vgl. BMUKK, 2006, S. 1-2)

Nachdem der Lehrplan von Bewegung und Sport von den Sportartenkonzepten der Vergangenheit abgekommen ist und den Lehrpersonen nun eine Auswahl von Bewegungshandlungen zur Verfügung stellt, konnte auch die didaktische Umsetzung eines erziehenden Sportunterrichts verwirklicht werden. Es liegt also nun an der Sportlehrerin und dem Sportlehrer, die Inhalte der Unterrichtsstunden so zu gestalten, dass sie sowohl einem motorischen als auch erziehenden Sportunterricht gerecht werden. So können beispielsweise den könnens- und leistungsorientierten Bewegungshandlungen, welche lange Zeit als Geräturnen, Leichtathletik und Schwimmen ausformuliert waren, akrobatische Partner- und Gruppenübungen zugeordnet werden, bei denen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Zielübungen nur mit ausreichend Kooperation und Teamfähigkeit bewältigen können. Dabei würden die Inhalte der Erziehung zum und der Erziehung durch Sport gerecht werden. (vgl. Prohl, 2010, S. 184-185) Für diese Einbeziehung der erzieherischen Komponente im Unterrichtsfach Bewegung und Sport benennt Prohl (2010, S. 178) sechs pädagogische Perspektiven:

- *„ Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern;*
- *sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten;*
- *etwas wagen und verantworten;*
- *das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen;*
- *kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen;*
- *Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.“* (Prohl, 2010, S. 178)

Kritische Gegenstimmen werfen dem Modell des erziehenden Sportunterrichts vor, dass die Implementation von pädagogischen Dimensionen in die Bewegungserziehung auf theoretisch nicht begründbaren Vermutungen aufgestellt wurde. Auch die Ähnlichkeit der pädagogischen Perspektiven mit den sportlichen Sinnebenen von Kurz und Ehni wird als Kritikpunkt angeführt. Schließlich waren die Sinnperspektiven aus der Innensicht gedacht

und die pädagogischen Perspektiven stellen die von außen implizierten pädagogisch wertvollen Aspekte des Sports dar. (vgl. Prohl, 2010, S. 180)

Neben den fachspezifischen Bildungsaufgaben und dem erzieherischen Auftrag leistet das Unterrichtsfach Bewegung und Sport auch seinen Beitrag zu anderen Bildungsbereichen und wird diesem durch die Betonung der jeweiligen Gebiete gerecht. Im Lehrplan ist dafür ausformuliert, dass Bewegung und Sport seinen Beitrag für die Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Gesundheit und Bewegung sowie Kreativität und Gestaltung zu leisten hat. (vgl. BMUKK, 2006, S. 2)

Der Bildungsbeitrag zu Gesundheit und Bewegung versteht sich im Unterrichtsfach Bewegung und Sport von selbst und wird durch die gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen und deren Inhaltsbereiche verdeutlicht. Im Bezug auf die anderen Zweige wird erkennbar, dass Bewegung und Sport durch die Stärkung der Körpersprache und ihrer Ausdrucksmöglichkeiten, die Schulung der Teamfähigkeit, Kooperation und des Problem- und Konfliktlösungsverhaltens, durch Erlebnisse in der Natur und Bewegung in verschiedenen Elementen wie Wasser oder Luft und durch die Auseinandersetzung mit den Darstellungsmöglichkeiten des eigenen Körpers alle Bildungsbereiche anspricht und unverzichtbare Beiträge zur ganzheitlichen Bildung liefert. (vgl. BMUKK, 2006, S. 2)

4.2.4. Didaktische Konzepte

Für die Umsetzung der im Lehrplan genannten Inhalts- und Zielperspektiven bietet die Sportdidaktik eine Vielzahl an didaktischen Konzepten. Da die Konzepte des erziehenden Sportunterrichts und des offenen Sportunterrichts schon in seinen Grundzügen in den Kapiteln 4.2.3. und 4.2.1. erläutert wurden, wird nachfolgend ausschließlich auf die elementarsten didaktischen Konzepte eingegangen. Eine aktuelle Einteilungen der didaktischen Konzepte zählt Horn (2009, S. 72) auf. Er beruft sich auf Elflein (2008, S. 55ff), der 2008 die Konzepte folgendermaßen einteilt:

„1. Die Sportzentrierte Ursprungsposition, der er

- das Sportartenkonzept*
- das Intensivierungskonzept*
- das Könnenskonzept zuordnet*

2. den kritisch-alternativen Positionen, denen er

- *die offenen Konzepte des Sportunterrichts und*
- *den problemorientierten Sportunterricht zuzählt*

3. *den sozialisationstheoretischen Ansatz,*

- *der einerseits mit dem Anliegen intentionalen sozialen Lernens verbunden mit emanzipatorischen Grundgedanken und Verwandtschaft zum offenen Unterricht einherging*
- *und andererseits mehr funktional-pragmatisch (Handlungsfähigkeit im Sport) vorangetrieben wurde*

4. *der leib- bzw. - körpererfahrungsorientierten Sportdidaktik*

5. *eigenständigen Diskussionen zur Didaktik der Sportspiele sowie zur Bewegungslehre*

6. *sportdidaktischen Beiträgen zur Gesundheitserziehung, sowie erlebnis-
abenteuer- und wagnisbezogenen Sporterziehung.*“ (Horn, 2009, S. 72 zi-
tiert nach Elflein 2008, S. 55ff.)

Prohl (2010, S. 105 ff) hingegen unterteilt die Konzepte der Sportdidaktik in die pragmatisch qualifikatorische Strömung, zu der die Sportartenkonzepte und der mehrperspektivische Unterricht zählt, und die kritisch-emanzipatorische Strömung, welcher beispielsweise der offene Sportunterricht angehört und die sich als zentralen Bezugspunkt - „*das Subjekt der Erziehung und nicht die gesellschaftliche Tatsache des Sports*“ (Prohl, 2010, S. 113) - sieht. (vgl. Prohl, 2010, S. 105-118 und Prohl, 2012, S. 58-61)

Nachdem in der Sportdidaktik in den letzten Jahrzehnten eine nahezu unüberschaubare Anzahl an sich teilweise überschneidenden Konzepten Einzug gefunden hat, konzentriert sich diese Arbeit auf das Sportartenkonzept, welches vor allem durch Söll maßgeblich geprägt wurde und den mehrperspektivischen Sportunterricht, der nach Größig (2002, S. 22) zu den Sporterziehungskonzepten zählt, und mit Kurz (1990) und Ehni (1977) zu einem Handlungsorientierten Konzept mit zwei Strömungen zusammengefasst werden kann. (vgl. Kleiner, 2008, S. 75 ff)

Beim *Sportartenkonzept* wird das Lehren und Lernen von Sportarten als oberste Prämisse angesehen. Dabei sollen die Schüler die Sportarten und damit das Kulturgut Sport in drei verschiedenen Ausprägungen kennenlernen. Der Sport wird somit zum Einen als leistungssteigernd, beispielsweise in der Leichtathletik, als künstlerisch beim Gerätturnen oder bei der Gymnastik und als spielerisch, bei den großen Sportspielen wie Basketball,

dargestellt. Wie auch bei vielen anderen didaktischen Konzepten gibt es auch hier innerhalb eines Konzeptes mehrere Herangehensweisen. Im Folgenden wird das Sportartenkonzept nach Söll, einem der stärksten Vertreter des Konzepts, dargestellt. (Elflein, 2002, S. 171-173)

Die pädagogische Legitimation des Sportartenkonzepts nach Söll wird darin festgemacht, dass Unterricht nicht nur von der Inhaltsperspektive, sondern auch von den Zielsetzungen ausgehend zu betrachten ist. Das Sportartenkonzept verbindet die beiden Ansätze und will so durch die fachspezifischen Inhalte eine Vermittlung von Bildung erzielen. (Elflein, 2002, S. 173-174)

Auf inhaltlicher Ebene wird nahegelegt, dass die traditionellen Sportarten aufgrund der modernen Entwicklungen bezüglich der innovativen aber gleichzeitig sich rasch ändernden neuen Sport- und Spielformen wieder in den Vordergrund gerückt werden sollen. Dabei soll Bewegung und Sport durch die gründliche und nachhaltige Vermittlung der klassischen Sportarten wieder mehr Tiefe erfahren und somit erneut eine Stärkung in der Legitimationsfrage erlangen. Somit stehen im Sportartenkonzept die Leichtathletik, welche durch die leistungssteigernde Wirkung und die Messbarkeit als reinste Form des Sports angesehen wird (Elflein, 2002, S. 174), die großen Sportspiele - sie stellen die Verbindung vom kindlichen Spiel zum Sport dar - und das Turnen, welches aus dem Schoß der Kunst und tänzerischen Bewegungsformen den engsten Bezug zum Sport hat, im Vordergrund des Interesses. (vgl. Elflein, 2002, S. 174-175)

Bei der methodischen Umsetzung des Inhalts wählt das Sportartenkonzept den kürzesten und schnellsten Weg. Dabei sollen durch simples Vormachen – Nachmachen die raschesten Lernerfolge erzielt werden. Durch Differenzierung nach physischen Eigenschaften, konvergente Differenzierung, divergente Differenzierung, Differenzierung nach Übungsbedingungen und organisatorische Differenzierung sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähig- und Fertigkeiten individuell verbessern können. (vgl. Elflein, 2002, S. 177-178)

Das Konzept der *Handlungsorientierung* oder *Handlungsfähigkeit*, welches im Nachhinein betrachtet als Vorläufer oder Wegbereiter des *erziehenden Sportunterricht* gesehen werden kann (Horn, 2009, S. 81), sieht den Sport in seiner Mehrperspektivität. Dies bedeutet, dass Bewegung und Sport nicht nur unter der Perspektive der Leistungsfähigkeit betrachtet werden kann, sondern auch anderen Dimensionen, wie beispielsweise die Gesundheitsorientierung oder Körpererfahrung, gerecht werden soll. Sport wird also in einem

breiten Handlungsfeld angeboten und soll dabei nach Möglichkeit alle Perspektiven ansprechen und somit den Schülerinnen und Schülern die Chance geben, ihren persönlichen Zugang zu sportlichem Handeln zu finden und kennenzulernen. Dabei steht jedoch die Handlungsfähigkeit im Vordergrund. Sie soll durch den Unterricht ausgebildet werden und die Schülerinnen und Schüler somit am außerschulischen Sport qualifiziert teilnehmen lassen können. (vgl. Horn, 2009, S. 81 und Größig, 2001, S. 26-27)

Nach Kurz sind nun folgende Perspektiven - beziehungsweise in seinem Sprachgebrauch - Sinngewebungen des Sports erkennbar:

- *„Leistung, Präsentation, Selbstdarstellung, Selbstbewährung*
- *Ausdruck, Ästhetik, Gestaltung, Darstellung, Expression*
- *Eindruck, Exploration, Sensation, „vertigo“*
- *Gesundheit, Ausgleich, Kompensation, Fitness, Wohlbefinden*
- *Anschluss, Geselligkeit, Kommunikation, Beisammen-Sein (sic!)*
- *Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf“* (Kurz, 1997, S. 88-100)

Augenscheinlich ist an dieser Einteilung jedoch, dass viele Sportarten und sportliche Situationen in mehrere Sinngewebungen eingefasst werden können. Es sei aber nicht die Absicht des mehrperspektivischen Unterrichts, das sportliche Handeln in Kategorien einzuteilen, sondern den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Sport anhand verschiedener Perspektiven erfahren können. (Prohl, 2010, S. 108)

Horn (2009, S. 82) führt aus, dass im Gegensatz zu Kurz nach Ehni (1979, S. 108) der mehrperspektivische Unterricht den Schülerinnen und Schülern nicht nur diese Sinngewebungen näherbringen soll, sondern auch die Lernenden Sport als gesellschaftliches Phänomen verstehen lassen muss, um einerseits am Sport teilzuhaben und ihn andererseits auch verändern zu können. Das Ziel ist es also, mündige Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Kenntnisse autonom entscheiden können, ob sie an außerschulischem Sport teilnehmen wollen und wie diese Teilnahme gestaltet werden soll, zu bilden. (Horn, 2009, S. 82)

Mit Ehnis Handlungsorientierung, welche zwar zum mehrperspektivischen Unterricht zugehörig ist, sich aber gleichzeitig aufgrund ihrer Sinngewebung zu der Strömung der kritisch-emanzipatorischen Konzepte zählt, wird der Unterricht mit Hilfe einer strukturalistischen Methode durchgeführt. Dabei soll Sport in seine Grundelemente aufgegliedert werden und aus seinem Zusammenhang gelöst werden. Anschließend erfolgt wiederum eine Zusam-

mensetzung der Grundstrukturen, welche aber nicht zwangsläufig wieder zum Sport des Ausgangspunktes führt. (vgl. Prohl, 2010, S. 113-114) Sport kann dadurch nach der Auseinanderdifferenzierung in die Grundstruktur aus anderen Blickwinkeln beziehungsweise mit anderer Sinnggebung betrachtet und daraufhin wieder zusammengefügt werden. Dies kann dazu führen, dass der ausgewählte Sport nach dem Zusammenführen gänzlich andere Strukturmerkmale oder Sinngbungen aufweist. Prohl gibt dafür folgendes Beispiel:

„So könne z.B. die Sportart Fußball mit der gesellschaftlichen objektivierten Sinnstruktur des „Gewinnens“ [...] „zerlegt“ und neu- arrangiert werden, dass nicht die Anzahl der Tore, sondern die Anzahl erfolgreicher Zuspiele über den Sieg entscheide oder dass miteinander statt gegeneinander gespielt werde.“ (Prohl, 2010, S. 114)

Demnach können Schülerinnen und Schüler nach dem genannten Beispiel Fußball als wettkampforientiertes Sportspiel erkennen, es auf seine Grundelemente reduzieren und es unter einer anderen Sinnperspektive, in diesem Fall Kooperation, neu erleben.

4.3. Schnittstellen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede

Ähnlich wie bei der Analyse der beiden Lehrpläne werden auch die Vergleiche, Gemeinsamkeiten und Schnittstellen anhand der drei Dimensionen Inhaltsebene, Zielperspektive und didaktische Grundsätze angestellt. Neben den Berührungspunkten werden auch die Unterschiede der beiden Lehrpläne skizziert. Da den formalen Eigenschaften der Lehrpläne, wie etwa dem Umfang, keine Bedeutung für diese Arbeit zugeschrieben werden, verzichtet der nachfolgende Vergleich auch auf die Darstellung dieser Komponenten.

4.3.1. Inhaltsebene

Auf inhaltlicher Ebene lassen beide Lehrpläne viel Interpretationsfreiraum für die Unterrichtenden offen. Für die politische Bildung erwähnt Sander (2008, S. 176) sogar explizit, dass es keine Liste an Themenbereichen oder Inhalten gibt, die sich als besonders geeignet versteht.

„Eine wissenschaftlich hinreichend abgesicherte Liste von unverzichtbaren Lerngegenständen, [...] gibt es nicht. Bisher konnte noch nicht überzeugend [...] gezeigt werden, dass es [...] zwingend erforderlich ist, eine präzi-

se bestimmbare Liste von lerngegenständen in der politischen Bildung durchzuarbeiten.“ (Sander, 2008, S. 176)

In der politischen Bildung ist demnach jedes Thema, das sich auf zumindest eine der drei Zonen der Politik bezieht (vgl. Kapitel 4.1.4.), als politische Lerngelegenheit denkbar.

Ähnlich offen stellt sich auch die Lage bei Bewegung und Sport dar. Natürlich gibt der Lehrplan die Einschränkung des Kernbereichs, welcher aus den sechs Bewegungshandlungen besteht, nennt aber gleichzeitig nicht eine Sportart, das Schwimmen ausgenommen, die im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zwingend durchgeführt werden muss. Solange die Inhalte unter den verschiedenen Sinngebungen und Bewegungshandlungen zuordenbar sind, können sie im Unterrichtsfach Bewegung und Sport ihre Legitimation finden.

Aufgrund dieser Situation ist es ohne Bedenken möglich, Inhaltsgebiete, die ursprünglich dem einen Unterrichtsfach zuzuordnen sind, auch im anderen Fachbereich zu thematisieren. Mit Sicherheit bedarf es dafür einiger Vorbereitung, so ist der Spagat von der nicht-motorischen und kognitiven politischen Bildung zu dem praxisgeleiteten und bewegungsorientierten Unterrichtsfach Bewegung und Sport einer der Brennpunkte, die es zu überwinden gilt. Wie aber schon in Kapitel 3 dargestellt sollte es auch hier genügend Berührungspunkte geben, die eine solche fächerübergreifende Thematisierung erlauben.

4.3.2. Zielperspektive

Auf Seite der Zielperspektive möchte sowohl die politische Bildung als auch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport kompetenzorientiert wirken. Im Unterschied zur politischen Bildung soll aber Bewegung und Sport natürlicherweise auch die motorischen Fähigkeit- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler verbessern. Dabei strebt der Lehrplan jedoch nicht nach vordefinierten Zielen und Limits, sondern plant, bezogen auf die Bewegungshandlungen, Verbesserungen der konditionellen Fähigkeiten und der technischen Fertigkeiten.

Beide Unterrichtsfächer haben das Bemühen, verschiedene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Dabei nennen beide Lehrpläne die Sozial- und die Sachkompetenz. Für die politische Bildung bedeuten die beiden Kompetenzen, dass die Schülerinnen und Schüler einerseits sensibles Gruppenverhalten erlernen, ihre Position in ei-

ner Gruppe einnehmen können, sozial agieren können, Verantwortungsbewusstsein übernehmen und Reflexionsverhalten aufweisen sowie andererseits Fachwissen über politische Dimensionen, Strukturen und Prozesse erwerben und internationale Abhängigkeiten sowie Verknüpfungen verstehen. Der Lehrplan von Bewegung und Sport gibt keine explizite Benennung der Kompetenzen, aus dem Zusammenhang lässt sich jedoch erkennen, dass die Sozialkompetenz das Entwickeln von Kooperationsgemeinschaft, verantwortungsbewusstes Umgehen mit sich selbst und anderen und die Teamfähigkeit beinhaltet. (BMUKK, 2006, S. 1) Die Sachkompetenz hingegen bezieht sich auf den Wissenserwerb von der Wirkung von sportlicher Betätigung auf den Körper, den Erwerb von Sicherheitsbewusstsein und der positiven Einstellung gegenüber Sport, Spiel und Bewegung. (BMUKK, 2006, S. 1) Es lässt sich also zusammenfassen, dass die zu erreichenden Ziele auf der Ebene der Sozialkompetenz durchaus ähnlicher Natur sind, wenn nicht sogar als dieselben anzusehen sind. Demzufolge versuchen beide Unterrichtsfächer, das gleiche Ziel auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen. Das heißt, dass Sportunterricht ohne inhaltliche politische Akzentuierung Ziele der politischen Bildung, in diesem Fall die Erweiterung der Sozialkompetenz, erreichen kann. Das Selbe gilt natürlich auch umgekehrt. Im Bezug auf die Sachkompetenz lässt sich hingegen nicht der gleiche Schluss ziehen. Dafür wäre es nämlich notwendig, die Inhalte des einen Unterrichtsfaches im anderen zu thematisieren. Aufgrund der weit gefassten Inhaltsbereiche beider Gegenstände lässt sich dies bei gewissenhafter Vorbereitung jedoch sicherlich verwirklichen. Denkbar ist hier beispielsweise Thematisierung von tagesaktuellen Sportgeschehnissen im Politikunterricht mit Betonung der Sicherheitsaspekte. So wäre eine Lerngelegenheit zur Verbesserung der politischen und auch sportlichen Sachkompetenz anhand der andauernden Sicherheitsdiskussionen im Ski-Weltcup (Pistenpräparierungen und Kurssetzungen vor dem Hintergrund der Wünsche der Sportlerinnen und Sportler und den Vorstellungen der Sponsoren) möglich.

Ein übergeordnetes Ziel der politischen Bildung ist die Erlangung von politischer Mündigkeit. Dafür ist eine Ausbildung der in Kapitel 4.1.3. genannten Kompetenzen unumgänglich. In der Sportdidaktik formulierte Ehni bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, dass Schülerinnen und Schüler durch den mehrperspektivischen Unterricht zu mündigen Menschen gebildet werden sollen (Ehni, 1979, S. 108) und so lassen sich auch hier gemeinsame Zielsetzungen erkennen.

Andere Kompetenzen wie die Medienkompetenz, die politische Handlungskompetenz oder die politische Urteilskompetenz können nicht im Lehrplan für Bewegung und Sport

wiedergefunden werden. Anhand dieser zu verstärkenden Kompetenzen werden die Unterschiede in der Zielsetzung deutlich. Schließlich können diese politikbezogenen Kompetenzen nur angesprochen werden, wenn sich der Unterricht auch mit Politik beziehungsweise politischen Prozessen beschäftigt. Da dies durch den Lehrplan für Bewegung und Sport nicht im Unterricht vorgesehen ist, kann das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in seiner ursprünglichen lehrplanbezogenen Form diese Kompetenzen auch nicht fördern.

4.3.3. Didaktische Grundsätze

Sowohl für die politische Bildung als auch für Bewegung und Sport gibt es eine Vielzahl an didaktischen Grundsätzen und Richtlinien. Als ein ganz zentraler Grundsatz gilt in beiden Fächern jedoch die Adressantinnen- und Adressantenorientierung. Während im Lehrplan für politische Bildung auf die altersgemäße und im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu treffende Auswahl der Lerngegenstände hingewiesen wird, geht der Lehrplan von Bewegung und Sport noch einen Schritt weiter. Hier wird der didaktische Grundsatz so formuliert, dass einerseits die gewählten Inhalte den motorischen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden müssen und dass die Schülerinnen und Schüler an der Jahresplanung, der Unterrichtsgestaltung sowie der Reflexion teilhaben sollen. Augenscheinlich wird dadurch, dass sich beide Unterrichtsfächer sehr stark an den Schülerinnen und Schülern orientieren und keine für die Lebenswelt der Lernenden unpassenden Inhalte anbieten wollen. Somit lässt sich, wie schon bei den Unterrichtsinhalten festgestellt, auch hier vermuten, dass Inhalte, die beide Unterrichtsfächer repräsentieren, gefunden werden können.

Auch die Handlungsorientierung auf Seite der politischen Bildung kann im Unterrichtsfach Bewegung und Sport wiedergefunden werden. Zwar wird diese im Lehrplan von Bewegung und Sport nicht ausdrücklich formuliert, es liegt jedoch auf der Hand, dass Bewegung und Sport durch aktives Handeln der Schülerinnen und Schüler bestimmt wird. Kein anderes Unterrichtsfach ist so auf die Handlungen der Lernenden angewiesen wie Bewegung und Sport. Schließlich wird motorisches Lernen unter anderem durch die Aktivität der Lernenden erst möglich.

Ein anderes zentrales Element der politischen Bildung ist die Methodenvielfalt. Hellmuth und Klepp fassen die zahlreichen Methoden der politischen Bildung in die Makromethoden und Mikromethoden zusammen. Unter den Makromethoden werden dabei „umfas-

sende Entwürfe zusammenhängender Handlungen“ (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 154) verstanden. Darunter fallen Fallstudien, fiktive, auf die Wirklichkeit bezogene Spiele, wie etwa das Rollenspiel oder explorative Untersuchungen. Die Makromethoden dienen dazu, den Unterricht zu gliedern und ihn in Phasen einzuteilen. (vgl. Hellmuth & Klepp, 2010, S. 154-155) Die Mikromethoden gelten als den Makromethoden untergeordnete Arbeitsweisen und gestalten die jeweiligen Phasen der Unterrichtsstunde. Beispiele hierfür wären etwa Brainstormings oder Textarbeiten. (vgl. Hellmuth & Klepp, 2010, S. 156)

Auch im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sollte mit Horn (2009, S. 175) die Methodenvielfalt mehr Beachtung finden. So ist es nicht gerechtfertigt Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Lernziele mit nur einer Methode hinführen zu wollen. Es stellt sich also die Frage, welche Unterrichtsmethode wann angewendet werden sollte. Dafür sind genaue Kenntnisse über die verfügbaren Methoden, ihre Einsatzmöglichkeiten und ihre Grenzen notwendig. Meyer (zitiert nach Horn, 2009, S. 177) zählt vier methodische Grundformen auf. Der gemeinsame Unterricht ist bei Sportfesten oder zu organisierenden Veranstaltungen im Einsatz. Der lehrgangsförmige Unterricht eignet sich für die Wissens- und Könnensvermittlung von Lehrperson zu Schülerinnen und Schülern. Der kooperative Unterricht, bei dem soziales Lernen und die Selbstorganisation besonders gefördert werden kann und der individualisierte Unterricht, welcher, wie der Name schon sagt, auf die individuellen Lernziele der Schülerinnen und Schüler eingeht, zählen auch zu den methodischen Grundformen. (vgl. Horn, 2009, S. 177-178)

Wie auch schon bei den Unterrichtsinhalten und Zielperspektiven lassen sich natürlicherweise auch bei den didaktischen Grundsätzen Unterschiede feststellen. So sind die didaktischen Prinzipien Kontroversität, Wissenschaftsorientierung, exemplarisches Lernen und Problemorientierung nur im Lehrplan der politischen Bildung beschrieben. Im Lehrplan des Sportunterrichts wird lediglich im Bezug auf die Wissenschaftsorientierung angemerkt, dass auch theoretische Inhalte, wie beispielsweise Zusammenhänge, Regeln, Werte und Normen, ihren Platz im Unterricht finden sollen. Gegebenenfalls sollen diese Inhalte auch fächerübergreifend thematisiert werden. Trotz der Betonung von theoretischen Inhalten wird die Wissenschaftsorientierung im Lehrplan von Bewegung und Sport nicht angesprochen. Die anderen politdidaktischen Grundsätze finden im Unterrichtsfach Bewegung und Sport keinen Niederschlag.

5. Historische Beispiele für politisch beeinflussten Sportunter- richt

Während der Menschheitsgeschichte kam es immer wieder vor, dass Sport im Allgemeinen und insbesondere Sportunterricht für politische Zwecke instrumentalisiert wurden. So konnten beispielsweise schon im antiken Griechenland erfolgreiche Olympioniken ihre soziale Stellung durch sportliche Erfolge verbessern. Auch in der Neuzeit, beispielsweise bei Friedrich Ludwig Jahn, welcher die deutsche Turnbewegung initiierte und damit das Nationalbewusstsein der Jugend verstärkte, tritt der Sport immer wieder unter politischen Interessen auf. Nachfolgend werden zwei dieser Instrumentalisierungen dargestellt und auf ihren Bildungsgehalt untersucht. Dabei sollen die Unterrichtsmethoden, didaktischen Prinzipien und Inhalte der damaligen Sportstunden analysiert und der aktuellen politischen Bildung gegenübergestellt werden. Dadurch lässt sich feststellen ob ein Bildungsgehalt im Bezug auf politische Bildung vorhanden war.

5.1. Sportstunde des Nationalsozialistischen Regimes in Deutschland

Schon vor dem Aufstieg des Nationalsozialismus in Deutschland wurden in der Weimarer Republik die Weichen für eine Aufwertung des Sportunterrichts gestellt. Bereits wenige Jahre nach Ende des ersten Weltkriegs erkannte man an der Deutschen Hochschule für Leibesübungen das gesellschaftspolitische Potenzial der Leibeserziehung. August Brier, erster Rektor der DHfL sprach 1920 bei seiner Eröffnungsrede davon, dass die Leibesübungen zur Rettung des Deutschen Volkes maßgeblich beitragen werden. Insbesondere die Ideale des eisernen Willens, der treuen Pflichterfüllung und der kraftvollen sowie gesunden Männlichkeit sollten durch die Leibesübungen vermitteln werden und somit zu einem zentralen Erziehungsmittel Deutschlands avancieren (Krüger, 1993, S. 101).

Im Gegensatz zu den Grundsätzen der Weimarer Republik, dass die Leibesübungen ein Mittel der Gesamterziehung seien, welches zwar zum einen die Wehrtüchtigkeit eines Staates gewährleisten kann, aber andererseits nicht als Erziehungsform allein ausreichend erscheint, wird unter der Herrschaft des Nationalsozialismus der Sport als eine Methode der Erziehung angesehen (Krüger, 1993, S. 101). Die Leibeserziehung solle keine zusätzliche Facette des geistig gebildeten Menschen sein, welche ihn durch Bewe-

gung und körperliche Betätigung vervollständigt. Vielmehr erscheinen die Leibesübungen als das zentrale Element der Erziehung (Wetzel, 1936, S. 35ff). Durch die richtige Erziehung des Leibes konnte gleichzeitig ein gesunder Geist einstehen und die richtige politische Gesinnung erzielt werden. Somit wandelten sich die Leibesübungen aus dem 19. Und 20. Jahrhundert zu der politischen Leibeserziehung der Nationalsozialisten.

Dannheuser (1937, S. 8) grenzt die Leibesübungen noch detaillierter von der Politischen Leibeserziehung ab. Die Differenzierung von Körper und Geist, welche durch die liberal denkenden Philosophen der Vorzeit vorgenommen wurde, solle durch die neue Leibeserziehung aufgehoben werden. Nachdem die Leibesübungen hauptsächlich dazu genutzt wurden um neue Fertigkeiten einzuüben und ein Gegenstück zur geistigen Bildung und Erziehung darstellten, sollten sie nun wieder in den Vordergrund rücken und ihrer eigentlichen Bestimmung, der leiblichen, geistigen und politischen Erziehung durch körperliche Betätigung, nachgehen.

Als Schlüsselperson der deutschen Leibeserziehung wurde den TurnlehrerInnen besonderes Augenmerk geschenkt. Um die Schülerinnen und Schüler mit einer soldatischen und politischen Erziehung formen zu können, mussten LeibeserzieherInnen Wettkampferfahrung vorweisen können. Nur dadurch hätten sie nämlich jene notwendigen Fähigkeiten in Menschenführung und Kriegserfahrung sammeln können, welche für den Beruf des Leibeserziehers beziehungsweise der Leibeserzieherin notwendig sei (Ueberhorst, 1976, S. 81). Außerdem mussten zukünftige LeibeserzieherInnen die sogenannte Führerschule besuchen. Hier wurde den Lehrer/innen die politische Leibeserziehung näher gebracht und neben militärischen Übungen zählten auch ideologische Vorträge zur Ausbildung (Krüger, 1993, S. 143).

5.1.1. Maßnahmen zur Umgestaltung der Leibeserziehung

Die Leibeserziehung des Nationalsozialismus wollte sich eine gesamte Generation von Schüler/innen einverleiben. Hitler erkannte, dass er für die Verwirklichung seines Zieles, eine neue deutsche Jugend zu schaffen und damit ein tausendjähriges Reich aufzubauen, dem Volk und vor allem den Kindern keine Alternative zum Nationalsozialismus lassen durfte. Somit musste er die Grundsätze seiner Partei Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassenbewusstsein und Führertum auch zu den Grundsätzen der deutschen Leibeserziehung machen (Krüger, 1993, S. 141).

Als eine der ersten Maßnahmen zur Umwälzung des Sportunterrichts an deutschen Schulen setzte die Parteispitze der NSDAP die Einführung der Kommandosprache der Sturmabteilung. Im Oktober 1933 sollten bei allen Geländesport- und Ordnungsübungen im Schulunterricht nur mehr der Sprachgebrauch Hitlers erster Kampfstaffel verwendet werden. Nachdem im Versailler Vertrag 1919 jedoch festgehalten wurde, dass im schulischen Umfeld vormilitärische Inhalte oder Umgangsformen verboten waren, stellte dies eine Verletzung des Friedensabkommens dar. Des Weiteren widersetzte sich dieser Beschluss auch einer Bestimmung der Weimarer Republik. Im Februar 1920 wurde festgelegt, dass die Ausbildung von Wehrfähigkeiten kein Ziel des Turnunterrichts mehr sein durfte (Peiffer, 1987, S. 38 ff). Die Vorlagen für die Einführung der Kommandosprache, welche aus Zimmermanns „Die (neue) Gruppe“ (1934) stammten (Peiffer, 1987, S. 39), gingen jedoch weit über die sprachlichen Befehle hinaus. In Zimmermanns Buch wurden sowohl Ordnungsübungen wie Marschieren in Kolonnen aber auch Kampfformationen wie Schützenzug, Geschützketten und dergleichen beschrieben. (Zimmermann, 1934, S. 8 ff)

Die Einführung der SA-Kommandosprache sollte demnach mehr als reine Gewöhnung der Schüler an die Gepflogenheiten der Kampftruppen darstellen. Insbesondere die Aneignung bestimmter Gefechtsaufstellungen und Gruppenzüge scheinen hier eine gewichtige Rolle eingenommen zu haben.

Gleichzeitig mit der Einführung der SA-Kommandosprache wurde auch wieder das Boxen in den Turnunterricht eingegliedert. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg bis zu dem Verbotsgesetz 1912 war Boxen ein fixer Bestandteil der Leibesübungen. Außerdem wies die Regierung der Weimarer Republik 1926 in einem Erlass noch einmal dezidiert darauf hin, dass Boxen während der Schulzeit auf dem gesamten Schulgelände und speziell während des Turnunterrichts verboten ist. Einer der Gründe warum das Boxen aus dem Schulsport verbannt wurde war, dass es als roh und brutal angesehen wurde. Außerdem meinten die auf die geistige Ausbildung fokussierten Philosophen der Jahrhundertwende dem Boxen nach, dass es für die Schüler zu gefährlich sei. Adolf Hitler (1934, S. 48) konterte auf diese Aussagen mit einer Gegenüberstellung von Fechten und Boxen. Der Fechtsport, welcher in intellektuellen Kreisen hoch angesehen war, stand seiner Meinung nach dem Boxen in seiner Brutalität und Rohheit um nichts nach. Auch die Schulung des Angriffsgestes, der Reaktionsschnelligkeit und der psychischen wie physischen Härte konnte das Boxen besser gewährleisten als der Kampf mit dem Degen. Einen weiteren positiven Nebeneffekt des Boxkampfes sah Hitler im Erfahren von Schlägen. Schließlich sollte jeder körperlich fitte Junge einmal die Erfahrung machen einen Boxschlag wegste-

cken zu müssen. Auch Malitz (1934, S. 58) sah die gleichen Vorzüge des Boxens und ergänzte weiter, dass die schlechte körperliche und vor allem paramilitärische Ausbildung des deutschen Volkes in der Vergangenheit zu empfindlichen Niederlagen geführt habe, welche durch das Boxen im Turnunterricht nicht in dieser Form aufgetreten wären. Nichtsdestotrotz konnte der Boxunterricht erst dann in der Leibeserziehung durchgeführt werden, wenn die Leibeserzieher die dafür notwendige Nachschulung abgeschlossen hatten. Die erste dieser Fachtagungen fand 1933 in Dortmund statt (Peiffer, 1987, S. 42).

Ab 1934, mit der Gründung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, ordnete sich die gesamte Bildungspolitik NS-Deutschlands einer zentralen Instanz unter und konnte somit direkt von der NSDAP gesteuert werden. Die Gründung der Abteilung V dem „Amt für körperliche Erziehung: Die Körperliche Ausbildung an Schulen“ verdeutlichte noch einmal, welch hohen Stellenwert die Leibeserziehung im nationalsozialistischen System hatte (Peiffer, 1987, S. 45-45).

Im Wintersemester 1935 ergänzte das Reichserziehungsministerium die bisherigen zwei Unterrichtseinheiten der Leibeserziehung mit einer dritten Stunde. Dadurch erfuhr zum Einen die Leibeserziehung eine enorme Aufwertung im Fächerkanon, andererseits postulierten die Nationalsozialisten damit ein weiteres Mal, dass die Erziehung durch körperliche Betätigung eine ihrer Hauptsäulen war. Diese dritte Stunde sollte nämlich nicht wie die anderen Turnstunden zu reinen Leibesübungen genutzt werden. Das Ziel war es die zusätzliche Unterrichtseinheit im Interesse der Landesverteidigung zu nutzen. Demnach lehrten die LeibeserzieherInnen während dieser Turnstunde militärische Inhalte und erzo- gen die Schülerinnen und Schüler so zur Wehrfähigkeit (vgl. Bernett, 1982, S. 12-15). Ein weiteres Merkmal dieser dritten Turnstunde war, dass sie von extra dafür ausgebildeten LeibeserzieherInnen unterrichtet werden sollte (Peiffer, 1982, S. 52). Durch diese perso- nelle Neuerung erhoffte man sich die Sicherung der neuen Stundeninhalte und –ziele. Wenige Jahre später, in den Richtlinien für die Leibeserziehung 1937, wurde festgelegt, dass für die Leibeserziehung fünf Wochenstunden vorgesehen sind. Nur in den ersten vier Jahren der schulischen Laufbahn, der ersten Stufe, sollten nur vier Stunden Leibes- erziehung unterrichtet werden (Reichs- und Preußischem Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 16).

5.1.2. Grundsätze und Richtlinien für die Leibeserziehung

Das gesamte nationalsozialistische Konstrukt Adolf Hitlers war auf Gemeinschaft ausgerichtet. Mehr als jeder einzelne Mensch zählte das Wohl der deutschen Gesamtheit, welche seiner Ansicht nach die einzig wahre Herrenrasse, die allen anderen überlegen war, darstellte. Diese Prinzipien spiegelten sich nicht nur in der Organisation von Schule und Unterricht, sondern auch in den Richtlinien und Grundsätzen der Leibeserziehung, wider.

Die Unterrichtsstunden der deutschen Leibeserziehung wurden in drei nicht zwingend mit einander verbundene Stundenteile gegliedert, wobei für Winterturnstunden und Sommerturnstunden ähnliche Einteilungen vorgenommen wurden. Während der Wintermonate, hier stand das Gerätturnen im Vordergrund, begann die Unterrichtseinheit mit einem Aufwärmspiel und Übungen der allgemeinen Körperschulung für welche in etwa zehn Minuten in Anspruch genommen wurden. Hierzu zählten in erster Linie kräftigende und mobilisierende Nachahmungsübungen. Anschließend wurden die Hauptübungen der Turnstunde für 20 Minuten durchgeführt. Je nach Stundeninhalt perfektionierten die Schüler ihre Fertigkeiten am Reck, Pferd, Bock oder am Barren. Als Stundenabschluss wählten die Leibeserzieher entweder zwischen einem Hindernislauf oder einem Hallenkampfspiel (Richtlinien, 1937, S. 15). Die Sportplatzstunden während der Sommermonate orientierten sich ebenfalls an dieser Einteilung. Einzig die Stundeninhalte änderten sich vom Gerätturnen zur Leichtathletik.

Wie in vielen anderen Bereichen des NS-Regimes wichen auch in der Leibeserziehung die Voraussetzungen und Ziele des Lehrplans der männlichen Schüler von jenen der Schülerinnen ab. Dies machte sich zum Beispiel schon zu Beginn jeder Turnstunde beim Hitlergruß bemerkbar. Während die Jungen in soldatischer Haltung und Sprache grüßen mussten (Richtlinien, 1937, S. 15), genügte bei den Mädchen ein geschlossenes Antreten zum deutschen Gruß (Richtlinien, 1941, S. 15). Aus diesem Grund werden auch in den nachfolgenden Absätzen die Lehrpläne beider Geschlechter gesondert voneinander diskutiert. Bemerkenswert scheint an dieser Stelle auch, dass die Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen 1937 erschienen, jene für Mädchenschulen aber erst vier Jahre später 1941.

5.1.3. Lehrplan für Jungen

5.1.3.1. Lehrplan der ersten Stufe (6.-10. Lebensjahr)

Als eine der Kernaufgaben der Leibeserziehung der ersten Stufe wurde das Wecken und Erhalten der Freude an Bewegung und Sport angesehen. Auch die Schaffung von Grundlagen für einen gesunden und kräftigen Körper sollten in dieser Zeit gelegt werden. Des Weiteren nahm man sich zum Ziel die unreglementierten Spiele der Straße zu geordneten Schul- und Gemeinschaftsspielen zu machen. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 27) Demnach wurden bereits hier die ersten Akzente gesetzt um das kindliche Spielen in institutionellen Sport einzugliedern und umzuwandeln. Durch Umgestaltung der Straßenspiele zu reglementierten Schulspielen konnten den Schülern schon frühzeitig Ordnungsbewusstsein vermittelt werden.

Für die Erreichung dieser Ziele legten die NS-Leibeserzieher ihren Schwerpunkt auf das spielerische Element im Turnunterricht. Zwar bestimmten Körperschule, Laufschule, Sprungschule und Wurfschule, sowie Gerätturnen und Hindernisläufe den Schulalltag, diese sollten aber in spielerischer Form durchgeführt werden. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass die Spiele Übersicht, Einstellung auf den Gegner und aktive Partizipation von den Schülern verlangten. Außerdem sollten sich die Spiele von Einzelspielen zu Gruppen- und Mannschaftsspielen steigern. Dafür waren etwa Parteiballsportarten wie Völkerball, Grenzball und Raufball vorgesehen. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 29-30)

Eine anderer fixer Bestandteil der Leibeserziehung für Jungen waren sogenannte Durchzähl- und Aufstellungsübungen. Hierbei lernten die Jungen vormilitärische Praktiken kennen und konnten diese bei Märschen und Wanderungen einüben. Besonderes Ansehen genoss das Wandern in der politischen Leibeserziehung. Dadurch erhoffte man sich nämlich eine verstärkte Ausbildung der deutschen Werte. Maltz (1933, S. 33) führte aus, dass Wandern die Liebe zum Vaterland erweckt, die körperlichen Fähigkeiten ideal trainiert und sich als sehr praktisch bei Attacken gegen das Vaterland erwies. Den Schülern sollte des Weiteren bei den Wanderungen durch die Natur und durch die Dörfer des Landes „ihr Deutschland“ näher gebracht werden. Durch das Kennenlernen von Land und Leuten lehrten die Leibeserzieher, dass körperliche Arbeit, wie etwa jene der Bauern, eine der wichtigsten Säulen zur Erhaltung von Volk und Rasse waren. Dadurch erhofften sich die

LeibeserzieherInnen bei den Schülerinnen und Schülern eine enorm starke Bindung zu ihrem Heimatland zu bilden (Stein, 1938, S. 62).

Außer den heimatbetonenden Wanderungen waren auch sogenannte volkssportliche Bewegungen, unter welche beispielsweise das Robben, das Schleichen, das Kriechen oder das Verstecken fallen, von Beginn an Teil der Leibeserziehung. (Peiffer, 1987, S. 42) Auch das spielerische Baden und Gewöhnen ans Wasser ergänzten den Lehrplan der Fünf- bis Neunjährigen. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 21) Schon hier wurden erste Übungen durchgeführt welche eindeutig der vormilitärischen Ausbildung zuzuordnen sind. So können Robben und Schleichen kaum unter anderen Perspektiven betrachtet werden als zur Vorbereitung auf den militärische Einsätze.

Während der Wintermonate standen die winterlichen Leibesübungen an der Tagesordnung. Dabei wurden Schneeballschlachten und Rodeln durchgeführt. Bei vorhandenen topografischen Gegebenheiten zählte auch der Skilauf als ein fixer Bestandteil zur Leibeserziehung. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 31) Wie schon zuvor bei den volkssportlichen Bewegungen können auch hier den Schneeballschlachten durchaus vormilitärische Hintergründe nachgesagt werden.

Am Ende der ersten Stufe mussten alle Schüler einen Leistungstest ablegen. Dabei wurden ein Schnelllauf über 60 Meter, ein Hindernislauf, Klettern, ein Dauerlauf über fünf Minuten und ein Partenspiel geprüft. Es standen aber nicht die tatsächlich erbrachten Leistungen im Mittelpunkt der Benotung. Vielmehr sollte das Verhalten während des Schuljahres und der Leistungsüberprüfungen als wichtigster Indikator für die Benotung dienen. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 31) Folgende Kriterien bildeten dabei die Grundlage für die Benotung:

1. *„Hat der Junge Freude am Sport, oder besteht eine ausgesprochene Scheu vor körperlichen Anstrengungen?*
2. *Zeigt er straffe Haltung und Disziplin?*
3. *Beweist er bei Anstrengungen Ausdauer und Härte gegen sich selbst?*
4. *Ist er beherrscht und ritterlich im Spiel?*
5. *Zeigt er bei Wettkämpfen und im Boxen Kampfgeist?*
6. *Ist er rasch entschlossen und mutig bei der Durchführung schwieriger und ungewohnter Übungen?*

7. *Gibt er sich dem Lehrer und seinen Kameraden gegenüber offen, oder ist er verschlossen?*
8. *Liebt er die Wahrheit? Steht in jedem Falle für sein Verhalten ein?*
9. *Führt er die ihm übertragenen Aufgaben gewissenhaft aus? Können sich Lehrer und Kameraden jederzeit auf ihn verlassen?*
10. *Hat er guten Einfluss auf seine Kameraden? Ist er fähig, selbstständig und verantwortlich zu handeln?“* (Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 20-21)

Durch den gesamten Lehrplan der 1. Stufe ziehen sich Spiele und Übungen welche die Gemeinschaft über das Individuum stellen. Angefangen bei den Staffelspielen der Laufschule über die Parteiballspiele bis hin zu den Aufstellungs- und Durchzählübungen wurden die Schüler immer in Gruppen eingeteilt. Bereits hier spiegelt sich die nationalsozialistische Idee wider, dass die Gruppe stärker ist als der Einzelne. Erst bei der Benotung am Ende dieser vierjährigen Erziehungsstufe wird das Können des Individuums abgeprüft. Aber auch hier, zumindest wird es so im Lehrplan explizit gefordert (die 60 Meter Laufzeit wurde zum Beispiel nicht gestoppt), liegt der Fokus der Benotung nicht auf der Leistung sondern am Verhalten der Schüler. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 17)

Neben dem Gemeinschaftsgedanken wird auch die vormilitärische Ausbildung forciert. Durch Parteiballspiele bei denen das vorrangige Ziel darin bestand die andere Mannschaft auszulöschen, durch Aufstellungsübungen und Märsche, sowie nicht zuletzt durch die im Lehrplan verankerten Schneeballschlachten wurden klar erkennbare Akzente in Richtung Wehrtauglichkeit gesetzt. Auch beim Kriechen, Robben und Schleichen war erkennbar, dass sie auf militärische Zwecke abzielten und nur aus Tarnung mit dem Terminus der „volkssportliche Bewegungen“ betitelt wurden (Peiffer, 1987, S. 42). Somit konnte schon bei den Jüngsten der Gesellschaft das nationalsozialistische Gedankengut eingeschliffen und die Idee von der gemeinschaftlichen und starken deutschen Nation geschärft werden. (vgl. Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 28-31)

5.1.3.2. Lehrplan der zweiten Stufe (11. - 13. Lebensjahr)

In dieser Entwicklungsstufe des jungen männlichen Körpers sahen die Leibeserzieher die Möglichkeit den Mut und die Wagnisbereitschaft zu stärken. Die spielerischen Inhalte der ersten Stufe wichen dem Trainieren und Einüben von diversen Turnübungen.

Die allgemeine Körperschulung war zwar immer noch Bestandteil des Lehrplans, jedoch sollten während dieser Entwicklungsstufe die Anforderungen an die Schüler drastisch steigen. So mussten die Schüler nun zum Beispiel auf mittelhohen bis hohen Geräten ihre Geschicklichkeitsübungen durchführen oder über Gräben und andere Hindernisse springen. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 28)

Auch aus den spielerischen Inhalten im Bereich des Gerätturnens wurden zu erreichende Zielübungen. An den drei Turngeräten Reck, Barren und Ringe mussten die Schüler nun bestimmte Übungen oder Übungsverbindungen turnen. Auch das Klettern an Turngeräten, Leitern, Stangen und Tauen mussten die Schüler perfektionieren. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 29)

Ein anderer Schwerpunkt des Jungvolkalters war das Mannschaftsspiel. Die beiden großen Sportspiele Handball und Fußball wurden den Schülern nun näher gebracht. Dabei teilten sich die Inhalte in Technik- und Taktikschulung welche für Handball in den Wintermonaten und für Fußball in den Sommermonaten durchgeführt wurden. Dabei standen aber nicht die spielerischen Elemente im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, vielmehr wurden die großen Sportspiele als Kampfspiele angesehen und somit als Vorbereitung auf spätere Zweikämpfe des Boxunterrichts eingesetzt. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 30)

Nachdem sich die Schüler während der ersten Stufe in spielerischer Form mit dem Element Wasser vertraut gemacht hatten, wurde während der zweiten Stufe zwei Leistungsgruppen eingeteilt. In diesen Gruppen wurden nach Eigenkönnen differenzierte Schwimm-Tauch- und Sprungübungen durchgeführt. Im dritten Jahr dieser Schulstufe konnten die Schüler Schwimmabzeichen, entweder den Freischwimmer oder Fahrtenschwimmer, ablegen. Neben diesen Abzeichen konnten besonders begabte Schwimmer den Rettungsschwimmerschein erlangen. Für alle Schüler galt hingegen, dass die ersten Kriterien der Rettungsschwimmerprüfung bestanden werden mussten. Insbesondere das Schwimmen mit Kleidung wurde dabei als Gradmesser genommen und war einer der Fixpunkte der

allgemeinen Prüfung. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 77)

Die Leistungsbeurteilung der Schüler erfolgte ähnlich wie in der ersten Stufe mittels Leistungstests. Neu war jedoch, dass die Leistungen der Schüler gemessen und anhand der erzielten Werte mit Richtwerten verglichen und beurteilt wurden. Dafür hatten die Leibes-
erzieher Leistungstafeln, wie auf Abbildung 7 dargestellt, auf denen für jeden Test der zu erzielende Wert und die dafür vorgesehenen Noten eingetragen waren. Anders als heute wurden die Schüler jedoch nach ihrem Alter und nicht nach der Klassenzugehörigkeit be-
notet. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbil-
dung, 1937, S. 59)

10—11 jährige										Tafel 1
Übung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
60-m-Lauf	- 12,4"	12,3 - 11,9	11,8 - 11,4	11,3 - 10,9	10,8 - 10,5	10,4 - 10,1	10,0 - 9,7	9,6 - 9,3	9,2 -	
Weitsprung	- 199 cm	200 - 229	230 - 259	260 - 289	290 - 314	315 - 339	340 - 364	365 - 389	390 -	
Hochsprung	- 56 cm	57 - 66	67 - 76	77 - 86	87 - 96	97 - 106	107 - 116	117 - 126	127 -	
Schlagballweitwurf (80 g) .	- 15,74 m	15,75-20,49	20,50-25,24	25,25-29,99	30,00-34,99	35,00-39,74	39,75-44,49	44,50-49,24	49,25 -	

11—12 jährige										Tafel 2
Übung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
60-m-Lauf	- 11,9"	11,8 - 11,5	11,4 - 11,1	11,0 - 10,7	10,6 - 10,3	10,2 - 9,9	9,8 - 9,5	9,4 - 9,1	9,0 -	
Weitsprung	- 229 cm	230 - 254	255 - 279	280 - 304	305 - 329	330 - 354	355 - 379	380 - 404	405 -	
Hochsprung	- 64 cm	65 - 74	75 - 84	85 - 94	95 - 104	105 - 113	114 - 122	123 - 131	132 -	
Schlagballweitwurf (80 g) .	- 17,49 m	17,50-22,49	22,50-27,49	27,50-32,49	32,50-37,99	38,00-43,24	43,25-48,49	48,50-53,74	53,75 -	

Abb. 7: Leistungstafel für die Leistungsfeststellung der zweiten Stufe. (Reichs- und Preußi-
schen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 59)

5.1.3.3. Lehrplan der dritten Stufe (14.-18.Lebensjahr)

Als oberste Prämisse galt für diese Altersgruppe, dass die militärische und kämpferische Ausbildung vorangetrieben werden sollte. Dafür wurde der Schwerpunkt einerseits auf die seelische und geistige Entwicklung und andererseits auf die Kräftigung des Körpers sowie die Schulung in Kampfsituationen gelegt. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 43)

Für die Spiele, welche in den ersten beiden Stufen unterrichtet wurden, war in dieser Entwicklungsstufe nicht mehr so viel Platz vorgesehen. Vielmehr ersetzten Kräftigungsübungen und Turnübungen das spielerische Kennenlernen und Herantasten der Geräte. Die Kernpunkte waren dabei das Gerätturnen, die Leichtathletik und die Kampfausbildung. Dabei mussten die Schüler bereits Bekanntes, wie etwa bestimmte Turnübungen, verbessern und neue Inhalte, zum Beispiel das Boxen, kennenlernen. Für die Einführung des Boxens mussten sich die Lehrpersonen an genau vorgegebene Stundenbilder halten. Dabei wurden jede Stunde neue Übungen gelehrt und alte wiederholt. Die Übungen unterschieden sich von einfachen Haltungsübungen ohne Partner bis zu freien Kämpfen mit Vollkontakt. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 44-45)

Wie schon von der zweiten Altersstufe bekannt, wurden auch hier die Benotungen anhand von Leistungstests durchgeführt. Für jede Disziplin gab es dabei eigene Limits, wie in der Leichtathletik, beziehungsweise Kriterien wie beim Turnen. Für das Boxen sind keine Leistungskriterien oder dergleichen genannt. Vielmehr wurde beim Boxen und den kämpferischen Stundeninhalten auf die allgemeinen Beurteilungskriterien des Verhaltens zurückgegriffen. Dabei spielten insbesondere die Furchtlosigkeit und der Kampfgeist übergeordnete Rollen. (vgl. Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 20-21)

Als besonderer Unterschied zu den zwei vorhergehenden Altersstufen war in der dritten Stufe eine vermehrte Erziehung zu Härte und Einsatzbereitschaft vorgesehen. Nachdem die Schüler jahrelang ihre motorischen Grundfähigkeiten trainiert und geschult hatten, sollten sie nun Erfahrungen im Umgang mit Schmerz und Kampfsituationen sammeln, sodass die Schüler bestmöglich für den späteren militärischen Einsatz gerüstet waren. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 10)

5.1.4. Lehrplan für Mädchen

5.1.4.1. Lehrplan der ersten Stufe

Wie schon bei den Jungen sollten auch die Mädchen durch die Leibeserziehungen an das politische System des Nationalsozialismus gebunden werden. Werte wie Volk, Rasse und Führertum standen dabei im Vordergrund der Erziehung. Für die Mädchen galt aber auch, dass sie auf ihre späteren Aufgaben als Mütter und Erzieherinnen der deutschen Jugend vorbereitet werden sollten. Daher stand nicht wie bei den männlichen Schülern die Erziehung zu Härte und Kampfeslust im Zentrum des Interesses, sondern die Rassenpflege (Krüger, 1993, S. 142).

Die Inhalte der Leibeserziehung für Mädchen orientierten sich wie bei den Jungen während der ersten Stufe an spielerischen Elementen. Dabei standen jedoch Singspiele und tänzerische Inhalte im Vordergrund des Turnunterrichts. Sie sollten dazu beitragen, dass die Bewegungsfreude der Mädchen durch Lieder, Musik und Rhythmen entfacht wird. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 29-30)

Zur Ausbildung von Gemeinschaftsgedanken und Zusammengehörigkeitsgefühlen dienten Lauf- und Ballspiele. Im Gegensatz zu den Spielen der Jungen wiesen diese Spiele keinen Abwurfcharakter oder dergleichen auf. Die Zielsetzungen waren vielmehr darauf gerichtet, mehr Wiederholungen oder Passfolgen als die anderen Teams zu erzielen. Als einziges Abwurfspiel sollten die Mädchen während der Wintermonate Schneeballschlachten durchführen. Neben den spielerisch orientierten Lehrformen stand auch eine umfassende Bewegungsschulung für die erste Stufe festgeschrieben. Durch zu wiederholende Übungen sollten die Mädchen ihre Fähigkeiten beim Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen, Steigen und Klettern verbessern. Auch das Baden mit spielerischen Inhalten und das schon vom Lehrplan der Jungen bekannte Wandern gehörten dem Lehrplan an. Außerdem sollten durch Lauf- und Ballspiele die körpereignen Kräfte geweckt werden. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 28-29)

5.1.4.2. Lehrplan der zweiten Stufe

In der zweiten Entwicklungsstufe stiegen die Anforderungen an die Mädchen. Während in den ersten Jahren die spielerischen Elemente im Vordergrund standen, mussten die Schülerinnen nun ihre Fähigkeiten durch Übungsformen mit und ohne Handgeräte verbessern. Dazu zählten leichtathletische Fähigkeiten wie Laufen, Springen und Werfen und turnerische Inhalte wie Rollen, Überschläge und Übungen an Schwebebalken und Stangen. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft (Hrsg.), Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 33-35)

Das zentrale Element der zweiten Stufe war jedoch das Schwimmen. Mit besonderem Augenmerk auf das Brustschwimmen erlernten die Schülerinnen durch vielfältige Übungsformen das sichere Fortbewegen im Wasser. Aufgrund des großen Übungsumfangs wurden die Spiele etwas zurückgestellt und beschränkten sich auf ein Minimum. Dabei wurden hauptsächlich Sing- und Tanzspiele sowie Geschicklichkeitsspiele durchgeführt. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 37-38)

5.1.4.3. Lehrplan der dritten Stufe

Ähnlich wie bei der zweiten Altersstufe wurden die Spiel- und Bewegungsschulung durch Üben weiter verbessert. Neben dem Geräturnen an festen Geräten und dem Bodenturnen waren auch die Leichtathletik und das Schwimmen im Lehrplan verankert. Dabei wurden die zu erreichenden Limits angehoben und die Schülerinnen mussten für ganz Deutschland gültige Sportabzeichen erwerben. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 40-41)

Als Hauptinhalt dieser Altersstufe galten aber die Schulgymnastik und der Mädeltanz. Dabei konnten die Inhalte mit und ohne Musik präsentiert werden. Im Falle von musikalischer Unterstützung war aber vorgesehen, dass die Musik erzieherisch wertvoll und lebendig sein musste. Ein anderer zentraler Grundsatz war, dass die Tänze von Beginn an in Gruppen durchgeführt werden mussten. Somit sollte auch bei den Mädchen der Zusammenhalt und das Sozialbewusstsein gestärkt werden. Besonders der Volkstanz als Träger und Vermittler deutscher Ideale erfuhr somit enormen Aufschwung und wurde in

Turnstunden und Tanzschulen quer durch ganz Deutschland zu der beliebtesten Ausdrucksform von Freude, Natürlichkeit und Lebenslust (Malitz, 1934, S. 32).

Für die Benotung der Schülerinnen zogen die Leibeserzieherinnen wie bei den Jungen Leistungstabellen hinzu. Hierbei galten die zu erreichenden Limits und Werte immer für einen Jahrgang und wurden in ganz Deutschland verglichen. Nur während der ersten Altersstufe mussten keine Limits erbracht werden. Die Beurteilung erfolgte hier nach Einschätzung des Verhaltens und konnte somit nicht metrisch oder zeitlich mit der von anderen Schülerinnen verglichen werden. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 19-20) Um jedoch die Persönlichkeit und das Verhalten der Schülerinnen beurteilen zu können, mussten sich die Leibeserzieherinnen erst einen Überblick über den körperlichen Zustand der Mädchen verschaffen. Dafür wurde die Schülerinnen in den Kategorien Entwicklung, Wachstum, Kräftezustand, Ernährung, Gesundheit und Leistung gesondert betrachtet. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1941, S. 19-21)

5.1.5. Leibeserziehung zu Kriegszeiten

Nachdem im September 1939 Deutschland in das Nachbarland Polen eingefallen war, sollte sich nicht nur das gesamte gesellschaftliche Leben sondern auch die schulischen Möglichkeiten und Gegebenheiten aufgrund der Kriegsgeschehnisse verändern. Die deutsche Politikspitze veranlasste zwar, dass die schulische Ausbildung und Erziehung ohne Einbußen fortgesetzt werden sollte, konnte aber nicht verhindern, dass bereits der erste Schultag des Jahres 1939/1940 beispielsweise in Westfalen erst Ende September und nicht wie geplant am sechsten des Monats stattfand. Grund dafür war, dass einerseits Turnhallen für militärische Zwecke benötigt wurden und andererseits großteils Turnlehrer in den Kriegsdienst einberufen wurden. Diese beiden Charakteristika der ersten Kriegstage sollten auch im weiteren Verlauf des zweiten Weltkriegs die Schulpolitik Deutschlands bestimmen (vgl. Peiffer, 1987, S. 182-183).

Nachdem die Turnhallen vorwiegend für militärische Zwecke und nicht für den eigentlichen Sinn der Leibeserziehung genutzt wurden, waren die Leibeserzieher gezwungen den Turnunterricht auszulagern. Oftmals mussten dafür Klassenzimmer, Flure oder Ersatzräume leergeräumt werden (Peiffer, 1987, S. 186). Selbstverständlich konnten die Leibeserzieherinnen und Leibeserzieher in den nicht für die Leibesübungen ausgerichte-

ten Ersatzräumen nicht dieselben Inhalte unterrichten die für die Turnhallen vorgesehen waren. So gab es zum Beispiel keine Turngeräte oder Fußballtore in Klassenzimmern oder keine Leitern und Tauen in Fluren.

Die Eingriffe des Kriegsgeschehens gingen so weit, dass in den entscheidenden Kriegsjahren nach 1942 geregelte Leibeserziehungen kaum mehr möglich waren. Durch die Rekrutierungen von Lehrpersonen, insbesondere männliche Leibeserzieher, sah sich das Reichserziehungsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung gezwungen, Studentinnen und Studenten sowie freiberufliche Sportlehrerinnen und Sportlehrer als Lehrpersonen anzustellen. Was bis dahin undenkbar war, wurde in den folgenden Jahren realisiert und so kam es, dass Frauen von nun an auch Jungen in Leibeserziehung unterrichten durften (Peiffer, 1987, S. 206).

Nachdem die Kriegsfrente immer näher an Deutschland heranrückte und die Rekrutierungen von da an nicht mehr ausschließlich erwachsene Bürger betrafen, mussten auch Schüler der sechsten und siebenten Klasse ab 1943 als Flakhelfer ihren Kriegsdienst leisten. Dadurch sank die Anzahl der in den Schulen verbliebenen Schülerinnen und Schüler auf ein Minimum was zur Folge hatte, dass die zuvor angestellten Aushilfslehrkräfte ab sofort nicht mehr gebraucht wurden. Geregelter, klassenweiser Unterricht war spätestens von nun an nicht mehr durchführbar und die restlichen Schülerinnen und Schüler wurden in Sammelklassen unterrichtet (vgl. Peiffer, 1987, S. 207-208).

5.1.6. Der politische Bildungsgehalt der politischen Leibeserziehung

Schon bei der Begriffsbestimmung wird deutlich, dass die Unterrichtsstunden des nationalsozialistischen Schulsports nicht in das moderne Konzept der politischen Bildung passen. Denn aufgrund des Begriffes Erziehung kann im politischen Bildungsdiskurs nicht mehr von Bildung die Rede sein. So gibt das Große Lexikon in Farbe (1985, S. 258) dem Wort Erziehung die Bedeutung: *„alle pädagogischen Maßnahmen, durch die ein Mensch an die Normen und Wertvorstellungen seiner gesamten Umwelt angepaßt (sic!) wird,...“* (Große Lexikon in Farbe, 1985, S. 258). Genau diese Anpassung an die Umwelt strebt die Bildung insbesondere die politische Bildung, jedoch nicht an. Wie bereits in den Kapiteln 2.3. und 4.1. dargestellt, zielt die politische Bildung darauf ab, die Schüler/innen auf ihrem Weg zu kritisch denkenden und differenziert reflektierenden Menschen zu begleiten. Dies gibt aber auch Spielraum dafür, dass sich die Lernenden selber entscheiden dürfen und

sogar dazu angehalten werden, diese Entscheidungen - etwa wie stark sie sich an die jeweilige Gesellschaft anpassen - eigenständig treffen.

Auch einer Untersuchung bezüglich des Beutelsbacher Konsens und der didaktischen Prinzipien politischer Bildung hält die politische Leibeserziehung nicht stand. Alle drei Punkte des Konsenses, aber insbesondere das Überwältigungsverbot, können nicht durch Sportstunden der politischen Leibeserziehung als erfüllt angesehen werden.

Da in der nationalsozialistischen Erziehung kein Platz für Kontroversen war, was sich auch in der Leibeserziehung widerspiegelte, wird diesem didaktischen Prinzip der politischen Bildung in keinsten Weise genüge getan. Auch im Bezug auf die Adressateninnenorientierung kann die politische Leibeserziehung des dritten deutschen Reiches einem Vergleich nicht standhalten. So besagt die Adressateninnenorientierung, dass Lehrinhalte auf die Interessenswelten der Lernenden abgestimmt werden sollen. Während der politischen Leibeserziehung war die Auswahl der Inhalte jedoch nur auf die zukünftigen Aufgaben, nämlich die Wehrtauglichkeit, der Schülerinnen und Schüler abgestimmt.

Bezugnehmend auf das Kompetenz-Strukturmodell, welches in der modernen politischen Bildung zur Anwendung kommt, muss auch hier festgehalten werden, dass die damalige Leibeserziehung keine der Schlüsselkompetenzen vermitteln konnte. Durch das reine Training und Üben von Fertigkeiten, beispielsweise dem Turnen an den großen Geräten oder den leichtathletischen Übungen, kann es den Schülerinnen und Schülern nicht möglich gewesen sein Urteils-, Handlungs- oder Methodenkompetenz zu erlangen. Mit dem Spielen von gemeinschaftlichen Ballspielen ist es aber denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler Sozialkompetenzen entwickelten. Auch die immer gemeinschaftlichen Wanderungen und Betonungen der deutschen Stärke und Einheit, können Sozialkompetenzen entstanden sein. Mit Sicherheit beschränkten sich diese Kompetenzen aber auf das deutsche Volk und endeten sobald Menschen anderer Nationalitäten, Religionen oder „Rassen“ betroffen waren. Es lässt sich also die Frage stellen ob die damals vermittelten Sozialkompetenzen eher als Nationalkompetenzen angesehen werden können.

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass die Unterrichtsstunden der politischen Leibeserziehung in keinsten Weise als politisch bildend gesehen werden können. Weder können in den Lehrplänen Ansätze von den heutigen didaktischen Prinzipien gefunden werden, noch war es das Ziel der politischen Leibeserziehung Kompetenzen zu vermitteln oder die Schülerinnen und Schüler zu politisch mündigen Menschen zu bilden.

5.2. Sport und Leibeserziehung der DDR

Nachdem das nationalsozialistische System 1945 in sich zusammenbrach und Deutschland von den Besatzungsmächten USA, Großbritannien, Frankreich und der Sowjetunion eingenommen wurde, änderte sich die politische Lage im von den Kriegsjahren gezeichneten Deutschland schlagartig. Da sich die Besatzungsmächte nicht auf eine gemeinsame Politik einigen konnten, wurden Deutschland und auch Berlin in die vier Besatzungszonen aufgeteilt. Während nach einiger Zeit die britische und amerikanische Besatzungszonen zusammengelegt wurden, wuchsen die wirtschaftlichen Ungleichheiten zwischen dem unter sowjetischer Besatzung stehendem Osten und dem Westen Deutschlands. Durch die größer werdenden Differenzen zwischen den sowjetischen und westlichen Besatzungsmächten entschieden sich die Amerikaner, eine Währungsreform für den Westen Deutschlands und den Westen Berlins durchzuführen. Als Reaktion darauf reformierten auch die Sowjets ihrerseits die Währung und blockierten den Westen Berlins. Schließlich wurde am 7. Oktober 1949 unter sowjetischer Oberaufsicht die Deutsche Demokratische Republik ausgerufen. (vgl. Delius, 2005, S. 539-540)

5.2.1. Orientierung an der Marxschen Bildungstheorie

Nachdem aus der sowjetischen Besatzungszone die DDR hervorgegangen war, entwickelten die Bildungstheoretiker ein Konzept zu dem Unterrichtsfach „Körperliche Erziehung“. Dabei legitimierte man die Konzeption mit pädagogischen Ansätzen, die für die gesellschaftliche Erziehung von großem Nutzen sein sollten. In allen Schichten und Fragen der DDR und insbesondere in der Bildungs- und Erziehungsdiskussion spiegelte sich das kommunistische Gedankengut Karl Marx' wider. (vgl. Hinsching und Hummel, 1997, S. 7-8 und Kirchhöfer, 1997, S. 67)

Karl Marx konzipierte in seinem „Kommunistischen Manifest“ eine neue Bildungstheorie, die sich von den bis dahin bekannten abgrenzte. Er forderte, dass die öffentliche Erziehung und Bildung für alle Kinder unentgeltlich sei, keine Kinder mehr in Fabriken arbeiten durften und dass Erziehung und materielle Produktion vereinigt werden sollten. Davon erhoffte sich Marx, dass die höher gestellten Schichten ihren Einfluss auf die sozial weniger Bevorzugten verlieren würden, alle die gleichen Bildungschancen erhielten und damit das Privileg auf Bildung nicht nur der bürgerlichen Schicht zukam. Aufgrund des maschi-

nellen Fortschritts befürchtete Marx die bevorstehende Verkrüppelung von Körper und Geist. Um ihr entgegenzuwirken pochte er auf die polytechnische Bildung und Erziehung, welche ganzheitlich ausgebildete Menschen hervorbringen sollte. Die polytechnische Bildung gliederte sich in drei Bereiche, die aus der geistigen Bildung, der körperlichen Ausbildung und der polytechnischen Erziehung bestanden. (vgl. Kramer, 1969, S. 13-14)

Für die Verwirklichung dieser drei Ebenen sollten ab dem 9. Lebensjahr die Bereiche Erziehung und Arbeit miteinander verbunden werden. Dafür sollten die Kinder täglich bis zu zwei Stunden neben ihrem schulischen Unterricht auch in Werkstätten oder Haushalten arbeiten. Ab dem 13. Lebensjahr sollte diese Arbeitszeit auf vier Stunden und ab dem 16. Lebensjahr auf sechs Stunden erweitert werden. (Kramer, 1969, S. 15)

Als Hauptmerkmal der Marxschen Bildungsidee gilt aber, dass die parteiliche Ideologie des Kommunismus den gesamten pädagogischen Bereich beeinflusste und dirigierte. Zusammenfassen lässt sich diese Ideologie damit, dass die durch die Gesellschaft vorgegebene Klassenstruktur, welche auf sozialen Ungleichheiten beruht, in ihrer Aufteilung und Schichtung umstrukturiert werden sollte. Dabei sollte die Arbeiterklasse gestärkt und damit die Macht der höheren sozialen Schichten gebrochen werden. (vgl. Kramer, 1969, S. 15-16)

5.2.2. Sportorganisation in der DDR

Im Anschluss an die Ausrufung der DDR unterzog sich die sportliche Landschaft in dem neu gegründeten Staat einem enormen Wandel. Nachdem bis zum Ende des zweiten Weltkriegs die Nationalsozialisten den Sport für ihre Zwecke vereinnahmt hatten und während der Zeit des totalen Kriegs kaum mehr Sport durchgeführt wurde, fand nun wieder eine Neuorientierung statt. Jeder Bereich des gesellschaftlichen Lebens, und darunter fiel natürlicherweise auch der Sport, musste sich den Interessen und Zielen der kommunistischen Regierung unterordnen. Krüger (2005, S. 190) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Wie alles in der DDR waren auch der Sport und Schulsport den Weisungen und Richtlinien der kommunistischen Staats- und Parteiführung unterworfen. Im Gegensatz zum Aufbau des Sports und seiner Organisation in der Bundesrepublik, wo der eigenweltliche Charakter des Sports und seine Unabhängigkeit von Politik und Ideologie betont wurden, hatten der Sport und die Leibes-

erziehung in der DDR von Anfang an im Dienst des ersten sozialistischen „Arbeiter- und Bauerstaates“ auf deutschem Boden zu stehen.“ (Krüger, 2005, S. 190)

Im Zuge dieser Unterwerfung musste sich der Sport einiger seiner Facetten entledigen. Beispielsweise wurden die bürgerlichen Turn- und Sportvereine und auch die Arbeiterturn- und Sportvereine nicht mehr gestattet. Im Gegensatz zum Westen Deutschlands orientierte sich die DDR an der sowjetischen Idee des Sports. Das hatte zur Folge, dass der Sport von nun an von staatlicher Hand organisiert und verwaltet wurde und in Gemeinden und Kreisen veranstaltet werden sollte. (vgl. Krüger, 2005, S. 190) Dafür wurde 1957 der Deutsche Turn- und Sportbund gegründet, welcher als Massenorganisation in stetigem Kontakt zur Staatsführung die Sicherung der Parteiziele im Sport gewährleisten sollte. (Krüger, 2005, S. 193) Jede Sportveranstaltung, jede Teilnahme an internationalen Wettbewerben und alle anderen den Sport betreffenden Entscheidungen wurden von höchster politischer Stelle abgesegnet. Auch das systematische Doping wurde von der Parteispitze der SED angeordnet und letztendlich durchgeführt. (Krüger, 2005, S. 194) Der gesamte Bereich des Sports wurde so eng mit der politischen Gesinnung des Landes verflochten, dass alle den Sport betreffenden Aktionen von der politischen Führung gesteuert werden konnten.

5.2.3. Lehrpläne der Turnunterrichts

Nach der Wiedereröffnung der Schulen im Oktober 1945 lautete der Befehl der sowjetischen Besatzungsmacht, dass in allen Schulen Sportunterricht durchzuführen sei. Da noch kein Lehrplan vorhanden war, diktierten die Besatzer, dass die aufgrund des Krieges erlittenen Schäden durch Sportunterricht auszugleichen seien und jede Form von vormilitärischen Übungen strengstens untersagt werde. Außerdem sollten die Leibesübungen eine bewusste Abgrenzung zur nationalsozialistischen Leibeserziehung darstellen, in die Gesamterziehung eingegliedert werden. Außerdem sollte die Körperpflege, eine gesunde Lebensführung sowie die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls durch den Unterricht betont werden. (vgl. Geßmann, 2008, S. 764)

Bereits 1946 wurde ein zentraler Lehrplan verfasst, welcher die körperliche Erziehung als wichtigen Baustein einer ganzheitlichen Bildung zu einem freien, demokratischen Leben betrachtete und sich als Hauptziel die motorische und gesundheitliche Ausbildung steckte.

Alle militärischen und autoritären Aspekte sollten aus dem Sportunterricht entfernt und durch geschichtlich tradierte Grundformen des Turnens, der Gymnastik und des Spiels ersetzt werden. Dafür fand eine Unterteilung der Übungsgegenstände in allgemeine Körperbildung, Gerät- und Bodenturnen, Leichtathletik, Spiele, Baden und Schwimmen statt. Für Mädchen wurde noch das Übungsgebiet Tanz hinzugefügt. Außerdem entstanden unterschiedliche Pläne für Jungen und Mädchen, wobei beide eine Unterteilung in vier Entwicklungsstufen aufwiesen. (Geßmann, 2008, S. 764-765)

Nachdem 1949 das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut die Lehrplangestaltung übernahm, wurde 1951 ein neuer Lehrplan, welcher ein Jahr später in den Schulen umgesetzt werden sollte, veröffentlicht. Als Hauptziel dieses Lehrplans nennt Geßmann (2008, S. 766) mit Verweis auf Grasmann (1979, S. 875) die ganzheitliche Erziehung zu friedliebenden, demokratisch denkenden und patriotisch veranlagten Menschen. Diese Umgestaltung von motorisch, ästhetischen Bildungszielen zu gesellschaftlichen Zielen stellte einen Paradigmenwechsel dar. (vgl. Geßmann, 2008, S. 765) Ein anderes dieser gesellschaftlichen Ziele war es, die Schülerinnen und Schüler auf ein arbeitsreiches Leben und die Erhaltung eines friedlichen Zusammenlebens vorzubereiten. Außerdem wurde das Unterrichtsfach von nun an in Körpererziehung umgetauft (vgl. Drenkow, 1997, 52). Um die Wichtigkeit des Sportunterrichts zu unterstreichen tauchte wieder die Erziehung im Titel des Sportunterrichts auf. Durch das Wort Körper statt Leib konnte aber eine Abgrenzung zur früheren Leibeserziehungen der Nationalsozialisten verdeutlicht werden. Wenige Jahre später, 1955, erfolgte eine neuerliche Umbenennung von Körpererziehung zu Turnen. (Geßmann, 2008, S. 771)

Inhaltlich gliedert sich der Lehrplan in körperformende Übungen, welche sich als kräftigende und schnellkraftbetonende Übungen verstehen, bewegungsschulende Übungen, die die Grundformen von Bewegung repräsentieren, Bewegungsgestaltung und Volkstanz für Mädchen, Spiele (hier wurden insbesondere die großen Sportspiele angesprochen), Schi- und Eislauf, Gerätturnen und Bodenübungen, Leichtathletik, Schwimmen sowie die Schwerathletik für Jungen. Auch theoretische Aspekte von Sport wurden im Lehrplan berücksichtigt. So lehrten die Lehrpersonen den Inhalt und die Bedeutung des Sportleistungsabzeichens, Sporthygiene und Erste Hilfe. (vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung HA Unterricht und Erziehung, 1954, S. 6-11) Der Lehrplan wurde dabei in zwei Bereiche, nämlich den für Grundschulen, 5. bis 8. Schuljahr, und den für Oberschulen, 9. bis 12. Schuljahr, eingeteilt.



Abb. 8.: Das Sportleistungsabzeichen der DDR für Kinder der Altersstufe A (Online unter: <http://www.markt.de/berlin/ddr+ostalgie/sportabzeichen+ddr/recordId,38fab7f/expose.htm>)

Nachdem in den Folgejahren kleinere und kurzfristige Änderungen der Lehrpläne vorgenommen wurden, entwickelte das DPZI 1959 einen einheitlichen Lehrplan für das Fach Turnen. Legitimiert wurde dieser Lehrplan dadurch, dass der Turnunterricht einen gewichtigen Teil zur ganzheitlichen Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern zu sozialistisch denkenden Menschen bildete. (vgl. Drenkow, 1997, S. 53-54)

Neu war dem Lehrplan erstens, dass er von Spezialistinnen und Spezialisten aus Pädagogik und Wissenschaft gemeinschaftlich erstellt wurde und alle Klassen von der 1. bis zur 8. sowie der 9. bis zur 12. Schulstufe umfasste, und zweitens die motorische und physische Grundausbildung in den Vordergrund trat. (Geßmann, 2008, S. 778) Dabei sollten die Fähigkeiten, Kraft, Ausdauer, Gewandtheit, Koordination, Schnelligkeit und Reaktionsvermögen ausgebildet werden. (Drenkow, 1997, S. 54) Es stiegen die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Alter. So wurden ab der 9. Schulstufe in der Leichtathletik beispielsweise der Dreisprung, das Stabhochspringen und der Speerwurf als neue Disziplinen eingeführt. Im Kernbereich Spiele standen zu Beginn der Schulzeit Handball und Fußball im Fokus und wurden ab der 7. Klasse mit Basketball und ab der 8. Klasse mit Volleyball ergänzt. (vgl. Geßmann, 2008, S. 780-781)

Auf inhaltlicher Ebene fand kaum eine Abweichung zu den bisherigen wenig ausgereiften Lehrplänen statt. Man orientierte sich außerdem an den schon zuvor eingeführten Sportarten, die jedoch nun zu selbstständigen Stoffgebieten erklärt wurden. Somit wurden die Leichtathletik, das Gerätturnen und die Spiele zum Kernbereich ernannt und das Schwimmen sowie der Schilaufr zu Wahlbereichen erklärt. Während für die Mädchen Volkstanz und Gymnastik die Kernbereiche des Unterrichts ergänzten, kam für die Jungen die Schwerathletik, in diesem Fall das Boxen, nur mehr in der 9. und 10. Schulstufe dazu. Außerdem wurden Stundenverteilungsübersichten für Jungen und Mädchen ab der 7. Schulstufe getrennt erstellt. Damit wurde dem bis zu dieser Klasse geduldeten koedukativen Unterricht (damals noch nicht so bezeichnet) ein Riegel vorgeschoben. (vgl. Geßmann, 2008, S. 779-780 und Drenkow, 1997, S. 55)

In den folgenden Jahren ergänzten kleinere Änderungen den bestehenden Lehrplan. So kam beispielsweise die Betonung des *„Zusammenhang(s) zwischen der Körperkultur, der produktiven Arbeit und der Verteidigungsbereitschaft“* (Geßmann, 2008, S. 781 nach Lehrplan für die erweiterte Oberstufe, 1961, S. 3), für die Schülerinnen und Schüler ab der 9. Schulstufe hinzu. Andere Modifikationen waren etwa die verstärkte Wissenschaftlichkeit der Inhalte und Methoden, welche mit dem Fortschritt in der Sportwissenschaft und Forschung einher ging, oder jene bezüglich der Organisationsformen des Sportunterrichts. (vgl. Geßmann, 2008, S. 782) Auffällig ist außerdem, dass die noch wenige Jahre zuvor verpönten militärischen Vorübungen, nun unter dem Deckmantel der Erziehung zur Verteidigungsbereitschaft wieder eingeführt wurden.

Die laufenden Präzisierungen des Lehrplans führten dazu, dass 1965 ein einheitliches sozialistisches Bildungssystem eingeführt wurde. Dieses Bildungssystem hatte zum Ziel, dass das gesamte Volk einen hohen Bildungsstandard erreicht sowie

„die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter Persönlichkeiten (Gesetz § 1, Absatz 1), die bewusst die sozialistische Gesellschaft gestalten“ (Drenkow, 1997, S. 56).

Mit der Einführung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems gingen verstärkt Diskussionen über Trainingslehre, Inhalte des Sportunterrichts und Bewegung als Breitensport einher. Diese auf wissenschaftlicher Ebene ausgetragenen Auseinandersetzungen trugen auch zur Formulierung und Ausarbeitung des neuen Lehrplans bei. (vgl. Drenkow, 1997, S. 56-57)

Als eine der zentralen Neuerungen des Lehrplans nennt Drenkow, dass der Turnunterricht von nun an Mehrperspektivität erfuhr. Durch die Sinngebung und Legitimation, welche *„aus den Erfordernissen der sozialistischen Gesellschaft und vor allem aus den Anforderungen des Arbeitslebens, der Lebensweise, der Landesverteidigung sowie aus kulturellen und sportlichen Bedürfnissen und aus Belastung des Lernens“* (Drenkow, 1997, S. 58) bezogen wurde, lassen sich Sport und vor allem der Turnunterricht nicht mehr eindimensional betrachten.

Im Bereich des Inhalts sollte aus der Gymnastik eine reine weibliche rhythmische Gymnastik geformt werden. Allgemeine Körperübungen, die keiner Sportart zugeordnet wurden, fanden ihre erstmalige Zustimmung und wurden sogleich als Kernbereich und Ausgleich für die Sportartenlehrgänge aufgewertet. Auf Ebene der Sportarten war man bestrebt, die einzelnen in den jeweiligen Institutionen gelehrt Disziplinen eins zu eins in den Schulsport einzugliedern. Dies versuchten die Lehrplanschreiber durch eine vertiefende Ausbildung einer gewählten Sportart zu ermöglichen. Dabei konnte ab dem 7. Schuljahr eine Sportart gewählt und mit bis zu acht Jahresstunden vertiefend belegt werden. Mit der Vermittlung von sportartbezogenem Fachwissen sowie einer Orientierung an sportlichen Werten versuchte man Akzente zu setzen, durch die bei Schülerinnen und Schülern das Bedürfnis nach Sport als fixem Bestandteil ihres Lebens geweckt werden sollte. Auch eine Förderung des selbstorganisierten Sporttreibens erhoffte man sich durch diese Akzentuierung. (vgl. Drenkow, 1997, S. 59)

Bis 1989 blieben die Lehrpläne von 1964 beziehungsweise von 1970 aktuell. Trotz einiger Weiterentwicklungen auf sportwissenschaftlicher Ebene dauerte es in etwa 20 Jahre, bis diese auch in den Lehrplänen der DDR Anklang fanden. Darunter fielen etwa die Betonung der Verbesserung koordinativer Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter, Individualisierung und Differenzierung sowie schülerorientierter Unterricht. (vgl. Drenkow, 1997, S. 60.61)

Für die 1. bis 4. Klasse sah der Lehrplan von 1989 die Stoffgebiete Kleine Spiele, leichtathletische Übungen, Turnübungen, gymnastische Übungen Ordnungsformen, Schwimmen und Wintersport vor, wobei für die abschließende 4. Klasse ein eigener Lehrplan ausgearbeitet wurde. Dieser bezog sich verstärkt auf das selbstorganisierte Sporttreiben, sportbezogenes Fachwissen und die Schulung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für die Mittelstufe (4. bis 6. Klasse) und die Oberstufe (7. bis 10. Klasse) wurden die Inhalte Leichtathletik, Sportspiele, Gerätturnen, Gymnastik, ein Wahlgegenstand, Wintersport und

Schwimmen angeboten. Für den Wahlgegenstand waren in erster Linie freizeitbezogene Sportarten vorgesehen. Ab der 7. Schulstufe kamen für die Jungen Kräftigungsübungen und Kampfsportübungen hinzu. Für Mädchen wurde wiederum die rhythmische Sportgymnastik eingeführt. Außerdem sollten die Ordnungsformen, welche in der Unterstufe erlernt worden waren, weiter verbessert und gefestigt werden. (vgl. Geßmann, 2008, S. 800-801)

Als roter Faden zog sich durch alle Lehrpläne der DDR die Orientierung an den außerschulischen und in speziell dafür geschaffenen Institutionen durchgeführten Sportarten. Diese sollten nach Möglichkeit auf den Sportunterricht umgelegt werden, um so erstens Talente zu sichten, diese bereits in der Schule zu fördern und darüber hinaus die Schülerinnen und Schüler für das außerschulische Sportleben zu begeistern und vorzubereiten.

Auch die Legitimation des Sportunterrichts und die Zielsetzungen wichen 1989 nur wenig von jenen aus den 1950er Jahren ab. Immer wieder wurde die wichtige Funktion des Sportunterrichts als Teil einer ganzheitlichen Erziehung zum friedliebenden, arbeitswilligen und sozialistischen Menschen hervorgehoben.

5.2.4. Didaktische und Methodische Leitgedanken

Neben den inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne und den an das jeweilige Alter der Schülerinnen und Schüler angepassten Sportarten stellte die Parteispitze der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands die Forderung nach Akzentuierung an die Unterrichtenden. Dabei sollten die Stoffgebiete so ausgewählt werden, dass die jeweiligen Inhalte eine ganzheitliche sozialistische Bildung nach parteipolitischem Vorbild gewährleisten. Der Sportunterricht sollte aber seinen allgemeinbildenden Charakter für die körperliche Erziehung beibehalten und *„alle physischen Eigenschaften und motorischen Qualitäten gleichmäßig und vielseitig“* (Kramer, 1969, S. 68) ausbilden.

Als Auswahlkriterien für die Akzentuierung galt vor allem der Aspekt der Talentförderung. Insbesondere sollten die olympischen Sportarten durch den Turnunterricht gefördert werden, was durch eine enge Zusammenarbeit der Sportverbände mit dem Ministerium für Volksbildung gewährleistet werden sollte. Durch die Akzentuierung erwartete man sich auch eine gegenseitige Befruchtung von außerschulischem Sport und Turnunterricht sowie die Ermunterung der Schülerinnen und Schüler zu eigenständigem Sporttreiben. (vgl. Kramer, 1969, S. 69)

Für die Umsetzung der Akzentuierung im Turnunterricht brauchte es neue Wege und Unterrichtsarrangements. (Geßmann, 2008, S. 779) Da der Leistungssport als das zu erreichende Idealbild der Körperkultur angesehen wurde, drängte sich vor allem das Leistungsprinzip in den Mittelpunkt des Schulsports. Einerseits sagte man der Leistungsbereitschaft und dem Willen nach, Charakteristika des sozialistisch denkenden Menschen zu sein, und andererseits galten internationale sportliche Erfolge als enormer Prestigegewinn für die DDR. Es galt sogar als Pflicht gegenüber dem Vaterland, den internationalen sportlichen Wettkampf auf höchstem Niveau anzunehmen und austragen zu wollen. Somit erhoffte sich die DDR, das Image einer wiedererstarkten, vereinten, demokratisch lebenden und friedlichen deutschen Nation zu erlangen. (vgl. Kramer, 1969, S. 72-73)

Für den Sportunterricht bedeutete dies, dass der Leistungsgedanke verstärkt werden sollte. Dies versuchten die Lehrpersonen mit Hilfe der Wettbewerbsmethode zu erreichen. Durch die Erziehung im und zum Wettbewerb und Leistungsvergleich sollte das Interesse an sportlicher Betätigung geweckt werden. Durch eine Fülle an Sportfesten, Leistungsvergleichen und Schulwettbewerben sollte dieser Leistungs- und Wettbewerbsgedanke intensiviert werden und gleichzeitig auch eine umfangreiche Talentsichtung von statten gehen. Dafür führte das Ministerium für Volksbildung Schülermeisterschaften, eine Bestenliste und Sportklassifizierungen ein. Die Schülermeisterschaften bildeten ein einheitliches Wettkampfsystem, bei dem sich Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren in Sportarten wie beispielsweise Fußball, Handball, Leichtathletik oder Gymnastik und Turnen untereinander messen konnten. Darauf aufbauend erschien jährlich eine Liste mit den leistungsmäßig besten Schülerinnen und Schülern der Sportarten Turnen und Gymnastik, Leichtathletik und Schwimmen. Die Sportklassifizierung diente dazu, die Schülerinnen und Schüler in Leistungsstufen einzuteilen. Je nach erbrachter Leistung gehörten die Kinder nun der Leistungsklasse eins, zwei oder drei an. Dies sollte einerseits als Ansporn für die leistungsschwächeren Kinder dienen, was in weiterer Folge positive Auswirkungen auf die gesamte Qualität des Schulsports haben sollte, und andererseits als Erleichterung für die Leistungsplanung eingesetzt werden. (vgl. Kramer, 1969, S. 76-78)

Als direkte Folge des Leistungsprinzips wurden 1965 Kinder- und Jugendspartakiaden eingeführt. Diese neue Form von Wettkämpfen hatte mit Kramer folgende Funktionen:

„(1) Möglichst alle Schüler sollen durch die Wettkampfvorbereitungen an ein zielgerichtetes Training in einer ausgewählten Sportart herangeführt werden.“

(2) Diese Wettkampfbewegung will den Sportunterricht ergänzen und dabei auch die parteiliche Erziehungsarbeit vertiefen.

(3) Sportliche Talente werden entwickelt und zu hohen Leistungen geführt.

(4) Die Wettkämpfe sollen Aufschluß (sic!) über den Stand der Nachwuchsarbeit in den einzelnen Sportarten geben und die Grundlage für eine gezielte Nachwuchsförderung schaffen.“ (Kramer, 1969, S. 78-79)

Als die Hauptaufgabe der Spartakiaden muss jedoch eindeutig die Talentförderung genannt werden. Schließlich wurde den Wettkämpfen nachgesagt, dass aus ihnen die zukünftigen Topathleten hervorgehen sollten. Deswegen wurden die Schülerinnen und Schüler im Turnunterricht präzise auf die Wettspiele vorbereitet und mussten sich über Kreis- und Bezirksspartakiaden zu der Spartakiade der Besten qualifizieren. (vgl. Kramer, 1969, S. 79)

Dieser Wettkampforientierung liegt auch die Konzeption des Sportunterrichts als Trainingsprozess zu Grunde. So wurde im Turnunterricht eine trainingsgemäße Gestaltung und somit eine ideale Verbesserung des physischen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler gefordert. (vgl. Kramer, 1969, S. 74-75) Aufgrund der leistungsorientierten Gestaltung des Unterrichts sollte bei den Kindern durch das direkte Wahrnehmen von Leistungssteigerungen die Freude am Sport geweckt werden und der Turnunterricht somit als erlebnis- und freudbetont wahrgenommen werden. (Kramer, 1969, S. 76)

Ein anderer Anreiz um die Schülerinnen und Schüler für Leistung zu begeistern waren verschiedene Abzeichen und Ehrungen, die durch sportliche Leistungen errungen werden konnten. Eines davon war das „Olympia Leistungsabzeichen der Deutschen Demokratischen Republik“. Durch dessen Ablegung konnten alle Sportlerinnen und Sportler sich als Teil der olympischen Bewegung sehen. Schließlich wurde dieses Abzeichen von den DDR-Athletinnen und Athleten bei den olympischen Spielen getragen. Dabei konnte jede und jeder jährlich einen olympischen Ring erkämpfen um so nach fünf Jahren das vollständige Abzeichen tragen zu können. (vgl. Kramer, 1969, S. 81)



Abb. 9: Das Olympia Leistungsabzeichen der DDR. (Online unter: <http://www.huesken.com/onload/fotos/11482.jpg>)

Neben dem Wettkampfgedanken wurde auch die Planung des Unterrichts in der marxistisch-sozialistischen Bildung als ein enorm wichtiger Teil des Erziehungssystems angesehen. Dafür standen den Unterrichtenden zwei Pläne, der Jahresplan und der Zyklenplan, zur Verfügung. Während der Jahresplan die Bildungs- und Erziehungsaufgaben über ein gesamtes Schuljahr abdecken sollte und die Wettkämpfe und Leistungskontrollen fixierte, gliederte der Zyklenplan das Schuljahr in mehrere Abschnitte zu je vier Wochen. Jedem dieser Zyklen kamen dabei andere Bildungs- und Erziehungsaufträge zu. Dabei wurden die Lehrstoffe auf die unterschiedlichen Jahreszeiten und örtlichen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen abgestimmt und im Zyklenplan festgehalten. Die durch die Zyklen erfolgte Systematisierung des Unterrichts diente dazu, ideale Bedingungen für den bestmöglichen Unterrichtserfolg zu schaffen. (vgl. Kramer, 1969, S. 83-84)

Für die Organisationsform des Turnunterrichts wurde die Riegeneinteilung als ideale Form der Individualisierung und Differenzierung gesehen. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler ihrer Leistung entsprechend in Teams eingeteilt, um so zielgerichteter an ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten zu können. Das Trainieren sollte dann in Stationsbetrieb oder Kreisbetrieb stattfinden, wobei auch dem Üben mit Zusatzaufgaben große Bedeutung zukam. Vor allem beim Gerätturnen betrachtete man das zusätzliche Üben zu den bereits beherrschten Kernübungen als wichtige Möglichkeit, die Bewegungsfertigkeiten der Kinder zu verbessern. Auf Seiten des Stationsbetriebs oder der Kreisschulung

sollten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Zielübungen trainieren, um dann nach bestimmter Zeit zur nächsten Übung weiterzugehen und diese durchzuführen. Diese Systematik im Turnunterricht erachtete man als die geeignetste Form, die Leistung der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Sportarten zu steigern. (vgl. Kramer, 1969, S. 86)

Als Gegenpol zu dem auf Leistung ausgerichteten Unterricht stand die Kollektiverziehung im Sportunterricht. Dabei wurde anhand der großen Sportspiele auf die gemeinschaftlichen und sozialen Aspekte des Sports hingewiesen. Auch die kollegiale Hilfestellung und Sicherung bei Übungen und Training wurden unter diesem Gesichtspunkt präsentiert. Dafür wurden Schülerinnen und Schüler zu Hauptbeauftragten oder Nebenbeauftragten ernannt und sollten dann je nach Stellung die Organisation, die Einhaltung von Regeln oder simple Sicherungsaufgaben übernehmen. (vgl. Kramer, 1969, S. 61) Dazu führt Kramer aus:

„Heute hat sich diese Methode des gegenseitigen Führens bzw. des Ein- und Unterordnens innerhalb der sozialistischen Sportpädagogik als ein sehr wichtiges Mittel der Kollektiverziehung allgemein durchgesetzt.“ (Kramer, 1969, S. 62)

5.2.5. Politischer Bildungsgehalt des Sportunterrichts der DDR

Wie auch schon im Regime des Nationalsozialismus war es in der DDR nie das Ziel, durch den Turnunterricht politisch zu bilden. Dies hätte nämlich zur Folge gehabt, dass sich die Menschen innerhalb des sozialistischen Staates kritisch mit den politischen Vorgängen auseinandergesetzt hätten, was wiederum mit Sicherheit zu Gegenstimmen geführt hätte.

Diese Tatsache spiegelte sich auch im Turnunterricht der DDR wider. An keiner Stelle kann eine Annäherung an die didaktischen und methodischen Grundsätze der modernen politischen Bildung beobachtet oder nachgewiesen werden. Zwar wird im Lehrplan die Pflicht der Bürgerin und des Bürgers angesprochen, seine eigene Nation mit sportlichen Höchstleistungen zu vertreten und zu repräsentieren, aber eine Bildung im politischen Sinne kann dieser Maxime nicht zugeschrieben werden. Vielmehr wurden der Leistungsgedanke und die Leistungsgesellschaft in den Lehrplänen betont und die Schülerinnen und Schüler somit vor ein grundlegendes Problem gestellt. Wie in Kapitel 4.2.3. wirft diese Paradoxie, dass Sportunterricht einerseits das gemeinschaftliche Gefüge stärken soll und

gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler in Ranglisten nach Leistungen beurteilt und somit in Konkurrenz zueinander stellt, grundlegende und tiefgreifende Fragen auf, die oftmals für gravierende Verwirrung von Schülerseite sorgt.

Diese Leistungs- und Wettkampforientierung führt auch dazu, dass andere didaktische Grundsätze wie die AdressatInnenorientierung oder die Problemorientierung nicht erfüllt werden können. Zu keiner Zeit werden die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt oder gar thematisiert. Der Turnunterricht dient rein dazu, die Leistung zu optimieren und zukünftige Spitzensportlerinnen und Sportler zu entdecken. Dafür werden den Lernenden keine Problemperspektiven aufgezeigt, sondern sie werden vor fertige Übungsfolgen und Trainingskonzepte gestellt, die sie bestmöglich nachvollziehen sollen. Dadurch kann auch keine Beachtung der Methoden- oder Urteilskompetenz festgestellt werden. Durch das monotone Üben und Trainieren, ohne dabei auf die Sinnhaftigkeit der Bewegungen oder die unterschiedlichen Perspektiven von sportlichem Handeln einzugehen, ist es nicht möglich, die politischen Kompetenzen zu schulen oder zu bilden.

Der Leistungsunterricht der DDR darf aufgrund seiner Charakteristik nicht als politisch bildend angesehen werden, sondern muss vielmehr als kontraproduktiv im Bezug auf die Bildung von kritisch reflektierenden und mündigen Menschen festgehalten werden. Durch die Orientierung an sportlichen Höchstleistungen bereits im Unterstufenalter wurde den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass sie zu Anerkennung und in weiterer Folge Ruhm kommen, wenn sie sich gegen andere, wie bei den Spartakiaden auch gegen Mitschülerinnen und Mitschüler, durchsetzen. Zwar bekannten sich die Lehrpläne der DDR auch zur Kollektiverziehung durch und im Sportunterricht, jedoch kam durch die äußerst einseitige Betonung der Leistungsorientierung die Förderung des Kollektivs zu kurz, um als Mittel zur Stärkung der Sozialkompetenz im Bezug auf die politische Bildung geltend gemacht zu werden. Auch im Hinblick auf die Bestellung von Beauftragten, die ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden in gewisser Weise vorstanden muss festgehalten werden, dass die Stärkung der Sozialkompetenz durch diese Methoden bezweifelt werden darf.

Zusammenfassen kann festgehalten werden, dass weder die politische Leibeserziehung des Nationalsozialismus, noch der Turnunterricht der DDR als echte politische Bildung gelten darf. Aufgrund der soeben und in Kapitel 5.1.6. dargestellten Diskrepanzen zwischen den beiden politischen Vereinnahmungen des Sportunterrichts und der politischen Bildung, konnte kaum echter Bildungsgehalt nachgewiesen werden. Insbesondere die

militärisch orientierten Sportstunden des nationalsozialistischen Regimes stellen hier aufgrund ihrer – heute verbotenen – Überwältigung einen Gegenpol zur modernen politischen Bildung dar. Auch die Turnstunden der DDR können wegen ihrer Leistungsorientierung und der leistungsbezogenen Auslese als nicht politisch bildend angesehen werden.

6. Implementation politischer Potenziale im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Nachfolgend werden auf der Grundlage von Kleiners (2010, S. 320-332) Aufteilung in sechs Themenfelder, politische Potenziale in Bewegung und Sport aufgezeigt. Dabei soll vordergründig die Anknüpfung an die Lehrpläne Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Bewegung und Sport geklärt werden. Anschließend werden anhand ausgesuchter Bewegungsaufgaben und Lernvorhaben die theoriegeleiteten Lehrplananknüpfungen in die Praxis umgesetzt.

6.1. Werte, Normen, Regeln als politische Dimension

Durch Normen und Regeln wird ein gesellschaftliches Zusammenleben erst ermöglicht. Der Aufbau von Nationen und Gesellschaften beruht dabei auf der Einhaltung bestimmter, von der betreffenden Gesellschaft aufgestellter Regeln und Normen. Im politischen Kontext verstehen sich die Regeln und Normen als Gesetze und werden in einer Demokratie von der vom Volk gewählten Regierung veranlasst. Durch die Gewaltenteilung in Legislative, Exekutive und Judikative werden die Einhaltung, die Kontrolle und die Sanktionierung bei Nichteinhaltung gewährleistet. Diese politischen Prozesse und Strukturen sind Teil des Unterrichtsfaches Politische Bildung und werden durch den Rahmen der polity im Lehrplan festgehalten. Dabei stehen einerseits das Wissen über die gesetzgebenden Instanzen – was zur politischen Sachkompetenz zählt -- im Zentrum der Vermittlung und andererseits die Sensibilisierung bezüglich der Einhaltung dieser Regeln und die damit verbundene Findung der eigenen Position im gesellschaftlichen Leben – der politischen Sozialkompetenz.

Regeln und Normen und deren Einhaltung beziehungsweise deren Vermittlung spielen jedoch nicht nur im gesellschaftspolitischen Diskurs eine elementare Rolle. Auch das Handlungsfeld Sport, vor allem der in Vereine und Bünde gefasste institutionalisierte Sport, ist auf die Einhaltung der eigens aufgestellten Regeln angewiesen. Schließlich ist der sportliche Vergleich zweier Parteien nur dann zulässig und reizvoll, wenn die Leistungen beider Seiten vergleichbar sind.

Auch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist, wie jedes andere auch, an Regeln und Normen gebunden. Durch die Regelabhängigkeit von Sportspielen bietet Bewegung und Sport auf diesem Themengebiet jedoch besondere Lernmöglichkeiten. Schon zu Beginn der Schulzeit lernen Schülerinnen und Schüler, dass Sportspiele nur mit der Einhaltung von Regeln durchgeführt werden können. Es werden also schon frühzeitig Kompetenzen entwickelt, die es den Lernenden erlauben, Regeln zu erkennen, sie zu verstehen und sie einzuhalten. Im weiteren Verlauf der Schulzeit obliegt es nun dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport, Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Regeln und Normen weiter zu sensibilisieren. Dabei können die Erstellung neuer Regeln, die Kontrolle und auch die Sanktionierung thematisiert werden. Eine mögliche Schulung der Regelkompetenzen kann dabei durch folgende Bewegungsübungen erfolgen:

	Arbeitsaufgabe:
Die Schüler sollen in Partnerarbeit Regeln ausarbeiten, die einerseits das Fußballspiel klar abgrenzen und andererseits gewährleisten, dass im Idealfall alle Spielerinnen und Spieler in gleichem Ausmaß am Spiel teilnehmen können. Die Regeln werden auf einen Blatt Papier festgehalten. Bei der Erklärung des Arbeitsauftrages muss betont werden, dass kreative Regeln erlaubt sind. Das heißt, die Schüler dürfen den Charakter des Fußballspieles komplett ändern. Die Betonung der gleichmäßigen Teilnahme aller Spieler soll dabei immer im Vordergrund stehen. Um den Perspektivenwechsel zu verdeutlichen, kann die Lehrperson vereinzelt Beispiele geben. Anschließend stellen drei Paare freiwillig ihre Regelbücher vor. Noch fehlende oder erweiternde Regeln sollen von den anderen Schülern ergänzt werden. Die erarbeiteten Regeln werden im Plenum besprochen und wenn notwendig modifiziert. Abschließend wird ein gemeinsames Regelbuch erstellt. Alle Schüler sollen die Regeln kennen, akzeptieren und umsetzen können.	
	Bewegungsaufgabe:
Nach dem soeben erarbeiteten Regelwerk wird fußballgespielt. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Sinnhaftigkeit und Einhaltung der Regeln gelegt. Die Schüler sollen kontrollieren ob ihre Regeln für die Erreichung des Ziels (gleichmäßige Partizipation am Spiel aller Teilnehmer) hilfreich sind. Dafür werden drei Teams mittels Durchzählen gebildet. Die Spielzeit pro Spiel beträgt 9 Minuten. Das Team das gerade nicht ins Spiel eingebunden ist, erhält Beobachtungsaufgaben: 1. Werden die Regeln eingehalten? 2. Wenn ja: wer achtet darauf? Wenn nein: Warum nicht? 3. Können alle am Spiel teilnehmen? 4. Haben alle gleich oft den Ball? 5. Verbesserungsvorschläge?	

6.2. Macht, Gewalt, Hierarchie und Gehorsam als politische Dimension

Macht findet als eines der Basiskonzepte politischer Bildung Anschluss an die didaktischen Prinzipien des Lehrplans Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung. Sander (2009, S. 5) führt dazu aus, dass Macht einer jener politischen Begriff ist, ohne den Politik nicht verständlich gemacht werden kann. Da Macht aber in Wissenschaft und Forschung auf unterschiedlichste Definitionen trifft, kann auch den Schülerinnen und Schülern Macht nicht als ein fertiges Konzept vermittelt werden, das es stur und nur aus einer Perspektive zu lernen gilt. Vielmehr muss Macht als komplexer und differenzierter Gegenstand betrachtet werden und den Schülerinnen und Schülern so vermittelt werden, dass sie reflektierte Vorstellungen finden können, wie Macht gut oder schlecht eingesetzt wird. (vgl. Sander, 2009, S. 5)

Auch im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sind Macht und Hierarchie ständige Begleiter des unterrichtlichen Geschehens. Nicht nur durch die von der Institution Schule vorgegebene Struktur, dass die Lehrperson in der schulischen Hierarchie über den Schülerinnen und Schülern steht, wird dieses Themenfeld angeschnitten. Gerade in Bewegung und Sport muss sich im Unterricht oftmals auf diese Hierarchie berufen werden. Aufgrund von Sicherheitsaspekten erscheint es durchaus sinnvoll und wichtig, dass die ausgebildete Lehrperson das sportliche Handeln der Schülerinnen und Schüler organisiert und sie somit gegebenenfalls vor Gefahren wie Verletzungen oder Unfällen schützt. Jedoch treten Macht, Gehorsam, aber auch Gewalt auch unter den Schülerinnen und Schülern auf. Bei nahezu allen Sportspielen kristallisieren sich nach kurzer Zeit Alpha-, Beta- und Gamme-Spielerinnen und Spieler genauso wie Omega-Spielerinnen und Spieler heraus. Somit stehen die Alpha-Typen während des Spiels in der Teamhierarchie über ihren Mitspielerinnen und Mitspielern und verfügen dadurch über eine gewisse Macht. Diese Macht, man könnte es auch Autorität nennen, bezieht sich jedoch nur auf das Spielgeschehen und endet mit dem Verlassen des Turnsaals wieder. Popitz (1999, S. 119) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass die Macht und Autorität großteils institutionalisiert seien und personenüberdauernd an bestimmte Ämter, aber nicht an Personen von der Gesellschaft verliehen werden. Auf den Unterricht von Bewegung und Sport umgelegt bedeutet dies, dass die durch das Sportspiel entstandene Hierarchie oder Macht, welche erst von den Mitspielerinnen und Mitspielern aufgrund von speziellen sportspielbezogenen Fähigkeiten verliehen wird, meist nach Abschluss des Spieles endet. In der traditionellen Erscheinungsform von Bewegung Sport geschieht diese Verleihung von Macht zumeist unreflek-

tiert und eine Thematisierung geht somit im sportlichen Treiben des Spieles verloren. Genau dieses Spielen und die dadurch entstehende Hierarchie eines Teams bieten jedoch ein ausgezeichnetes Lernfeld für die Schülerinnen und Schüler. Durch gezielte Reflexion der durch das Sportspiel implizierten Macht- und Hierarchiekonstellationen können die Schülerinnen und Schüler ihr Machtverständnis schärfen und somit politische Kompetenzen stärken. Auch durch die explizite Verleihung von Macht, beispielsweise das von außen festgesetzte Amt einer Kapitänin oder eines Kapitäns, kann Machtverhältnisse umkehren und sie so innerhalb der Klasse thematisieren. Eine mögliche Lerngelegenheit für Schülerinnen und Schüler kann dabei etwa so aussehen:

⌚5min	Übung (Bewegungsaufgabe) 1: Teameinteilung und Kapitänswahl
Zwei Schüler werden beauftragt vier Teams zu bilden. Dabei sollen die gebildeten Teams so fair wie möglich zusammengestellt werden. Die Teams bleiben über die gesamte Unterrichtszeit bestehen und die zwei Beauftragten wissen nicht in welches Team sie zugeteilt werden. Danach wählen alle vier Teams einen Kapitän. Dieser ist für das Aufwärmen, die Teamaufstellung, die Taktik und die Spielweise verantwortlich.	
⌚ 10min	Aufwärmübung
Die Kapitäne sind für das korrekte und sinnvolle Aufwärmen verantwortlich. Die Schüler sollen sich dabei an bereits erlernten und bekannten Übungen orientieren. Die Lehrperson steht als Hilfesteller zur Verfügung.	
⌚25min	Übung (Bewegungsaufgabe) 1: Handballturnier
Die vier Teams zu je sechs Spieler stehen sich in einem Turnier gegenüber. Jeder spielt dabei gegen jeden. Die Kapitäne sind für Aufstellung, Taktik und Spielweise verantwortlich. Gespielt wird mit einem Tormann und vier Feldspieler. Die Kapitäne bestimmen den Wechselspieler und können jederzeit einen Spielerwechsel vornehmen. Ein Spiel dauert fünf Minuten und wird nach den Handballregeln geführt. Die Lehrperson agiert als Schiedsrichter und greift sonst nicht ins Spielgeschehen ein.	
⌚10min	Reflexion

Anhand folgender Fragen können die soeben erlebten Ereignisse reflektiert werden:

An die Kapitäne: Wie war euer Führungsstil? Haben die Mitschüler eure Anweisungen befolgt? Hattet ihr Erfolg mit euren Anweisungen? Habt ihr Ideen eurer Mitspielerinnen und Mitspieler beachtet oder nicht? Wenn ja warum? Wenn nein warum nicht?

An die Mitspielerinnen und Mitspieler: Wie habt ihr den Führungsstil eures Kapitäns erfahren? Wie hättet ihr gehandelt? Warum habt ihr ihm gehorcht? Warum habt ihr euch nicht gegen den schlechten Führungsstil gewehrt?

An alle: Wer hat den Kapitänen die Macht erteilt? Wer hätte sie ihnen wieder entziehen können? Welchen Einfluss hatten die Kapitäne auf den Ablauf und den Erfolg der Spiele? Auf welche Bereiche haben die Kapitäne jetzt noch Einfluss und Macht? Wann endet die Macht der Kapitäne? Welche Definitionen können für welche Kapitäne geltend gemacht werden? Wie hättet ihr euch der Macht der Kapitäne entziehen können und warum habt ihr das nicht gemacht?

6.3. Körper, Körperlichkeit und Kleidung als politische Dimension

Schon immer wurde der menschliche Körper auch als Ausdrucksmittel genutzt. Schon vergange Kulturen zeigten beispielsweise durch Tänze oder Körperschmuck ihre Empfindungen und Wünsche. In den vergangenen Jahrzehnten machte der menschliche Körper der modernen Gesellschaft jedoch einen beachtlichen Wandel durch. Von einer auf seine Funktion und Aufgabe ausgerichteten „Hülle“ wurde der Körper immer mehr zu einer der zentralsten Ausdrucksformen der in ihm wohnenden Menschen. Durch Tattoos, Piercings und andere Eingriffe in das Aussehen des menschlichen Körpers wird dem Körper heutzutage mehr denn je eine (re)präsentative Funktion zugeschrieben. Die Präsentation und Zurschaustellung des eigenen Körpers und seiner Individualität greifen dabei auf kulturelle und gesellschaftspolitische Felder über und werden durch mediale Verbreitung ausgeweitet. Das dadurch entstehende Streben nach körperlicher Vollkommenheit wirkt wiederum auf die Wirtschaft und formt die Menschen einer Gesellschaft. Selbst politische Akteure nutzen - wie in Kapitel 3.4. dargestellt - die Selbstinszenierung durch ihr körperliches Erscheinungsbild. Somit können die Themenfelder Körper, Körperlichkeit, Kleidung und Ausdruck auch Anklang im Unterrichtsfach politische Bildung finden.

Bewegung und Sport beschäftigt sich immer unbewusst mit dem Körper und dem Ausdruck der Schülerinnen und Schüler. Ständig werden in diesem Unterrichtsfach die individuellen Eigenschaften der Körper aufgezeigt. In keinem anderen Schulfach erfahren die Schülerinnen und Schüler so viel einerseits über ihren eigenen Körper und andererseits auch über die Körper ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Nicht nur durch die explizit im Lehrplan erwähnten gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen erlangt die Dimension des Körperlichen in Bewegung und Sport Bedeutung. Jede Bewegung und jede aktive Handlung wird von Schülerin zu Schülerin beziehungsweise von Schüler zu Schüler unterschiedlich interpretiert und ausgeführt. Damit kann aus jeder Bewegung eine individuelle Ausdrucksform der oder des Bewegenden werden. Diese Bewegungen und Ausdrucksformen gilt es nun in Einzel- oder Gruppenübungen zu fassen und die politische Dimension von körperlichem Ausdruck durch gezielte Akzentuierung aufzuzeigen. Eminent wichtig erscheint es hier, Kontroversen zuzulassen und unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen zu fördern. Das sportliche Handeln unter der Perspektive der gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen bietet hierfür geeignete Inszenierungsmöglichkeiten. Als entscheidend scheint hier jedoch, dass keine Bewertung von Bewegungen oder Ausdrucksformen im Sinne von Ranglisten stattfinden darf. Vielmehr soll den Schülerin-

nen und Schülern vermittelt werden, dass es keine richtigen, falschen, guten oder schlechten Bewegungen gibt, sondern dass ihre persönliche Ausdrucksform in diesem Moment für sie sich als die einzig zulässige darstellt. Eine von vielen möglichen Thematisierungen von Körperlichkeit als politische Dimension im Unterrichtsfach Bewegung und Sport könnte folgendermaßen stattfinden:

⌚3min	Übung (Bewegungsaufgabe) 1:
Sobald alle sich Schülerinnen und Schüler im Turnsaal befinden, versammeln sie sich in der Hallenmitte. Die Lehrperson erklärt das Stundenthema. Die Schülerinnen und Schüler werden nun aufgefordert ihr körperliches Erscheinungsbild zu verändern. Dafür können sie aus einer vorbereiteten Kiste diverse Accessoires (Piercings, aufklebbare Tattoos, Augenklappen, Kopftücher, Hüte, Kappen, usw.) auswählen. Dadurch schlüpfen die Schülerinnen und Schüler für diese Unterrichtsstunde in eine andere Rolle.	
⌚6min	Bewegungsaufgabe 2: Statuenfangen
Zwei Schülerinnen oder Schüler fangen die Anderen. Wenn jemand abgeschlagen wird, versteinert er oder sie zu einer ausgefallenen Statue (jede Form ist möglich). Erst durch „Wachrütteln“ eines noch nicht Abgeschlagenen wird die Statue wieder zum Leben erweckt. Nach zwei Minuten werden die Fängerinnen oder Fänger gewechselt.	
⌚4min	Übung (Bewegungsaufgabe) 3: Aufbau von Ganzkörperspannung im Zweierteam
„Ausgangsposition: 1 S in Rückenlage, 1 Helfer. S streckt die Füße, Beine, Arme und baut eine Ganzkörperspannung auf, dabei presst S auch die Beine zusammen. Der Helfer fasst an den Fersen und hebt die Füße in Kniehöhe, dabei zieht er leicht die Beine auseinander, um die Adduktorenspannung zu vergrößern.“. Zur Beachtung: Durch das Wahrnehmen von Unterschieden lernen S die Körperhaltung eigenkompetent zu korrigieren.“ (Online unter: http://www.elbus.at/www/user/anwendung.php?link_intern=10&bh=1&erstaufruf=1&id=107&link_old=9&path[0]=9&jp=&monat=&sportart= Zugriff am 01.06.2012)	

⌚13min	Übung (Bewegungsaufgabe) 3: Zeig deine Vielfalt	
Jede Schülerin und jeder Schüler soll sich nun so durch die Halle bewegen, dass es ihrem oder seinem momentanen Erscheinungsbild (mit Accessoires) entspricht. Dazu wird auch wieder die Musik aufgedreht. Ziel ist es viele unterschiedliche Merkmale (Gangart, allgemeine Stimmung wie z.B. Aggression, Lauftempo, usw.) der anderen Schülerinnen und Schüler zu erkennen und für kurze Zeit zu imitieren.		
Welche Sportgeräte werden benötigt? (Materialliste)	Welche Sicherheits-hinweise sind zu be-achten?	Wie werden die Schülerinnen und Schüler organi-siert.
News Artikel (2012, Online unter: http://www.news.at/artic-les/1211/15/321800/weiblicher-vampir-lebendes-kunstwerk)	keine	Gruppeneinteilung in Klein-gruppen nach Rollen. Das heißt pro Gruppe mindesten ein Tätowierer, eine intro-vertierte Person, eine Per-son mit Kopftuch usw.
⌚15 min	Arbeitsauftrag:	
Schülerinnen und Schüler lesen den Artikel. Anschließend sollen in Kleingrup-pen folgende Fragen diskutiert werden. Bist du tätowiert? Was gefällt dir an Tattoos, was nicht? Warum lassen sich Menschen tätowieren? Was sind die positiven Seiten, was die negativen? Wie reagieren die Gesellschaft und das nähere Umfeld auf Tätowierungen?		
⌚5 min	Reflexion:	
Die Schülerinnen und Schüler werden verabschiedet und geben ihre Acces-soires wieder an die Lehrpersonen zurück. Dadurch verlassen sie auch ihre Rollen und sind wieder ganz sie selbst. Außerdem erfolgt eine kurze Reflexion der zuvor eingenommenen Rolle. Leitfragen können lauten: Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Was hat dir besonders gefallen, was hat dich nicht gefallen? Welche Rolle hättest du gerne eingenommen und wa-rum?		

6.4. Doping, Betrug und Korruption im Sport als Dimension des Politischen

Betrug, Korruption und nicht zuletzt Doping gerieten in den letzten Jahrzehnten immer weiter in den Focus des gesellschaftlichen Interesses. Nicht nur Lobbyismusvorwürfe gegen EU-Politikerinnen und Politiker – Ernst Strassers Lobbyismusaffäre kann hier als Beispiel genannt werden – sondern auch Dopingverfahren gegen nationale und internationale Leistungssportlerinnen und Leistungssportler verstärkten den Eindruck, dass Betrug und Korruption in allen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auftreten. Gerade im sportlichen Wettkampf versuchen verschiedene Parteien ihre Gegenseiten durch Einsatz aller erlaubten Mittel zu besiegen. Viele Sportlerinnen und Sportler gehen jedoch einen Schritt weiter und überschreiten durch verbotene Hilfsmittel oder die Einnahme unerlaubter Substanzen die Grenze der Legalität. Quer durch alle Leistungs- und Altersstufen sowie nahezu alle Sportarten betreffend können Dopingvergehen nachgewiesen werden. Dabei betrifft der sportliche Betrug nicht immer die Einnahme verbotener Substanzen. Oftmals versuchen Sportlerinnen und Sportler durch technische Hilfsmittel, die Bestechung von gegnerischen Teams oder die Beeinflussung von Schiedsrichterinnen und Schiedsrichtern, Wettkämpfe für sich zu manipulieren. Betrug im Sport wird jedoch nicht nur von den aktiven Athletinnen und Athleten selbst durchgeführt. Auch die Organisatoren sportlicher Wettkämpfe oder die Schiedsrichterinnen und Schiedsrichter können in Versuchung geraten, persönlichen Nutzen aus den Sportereignissen ziehen zu wollen und sie deswegen zu manipulieren.

Durch die Einbindung des Regelbewusstseins und des Fair-Play-Gedankens in den Lehrplan von Bewegung und Sport (BMUKK, 2006, S. 1), ist es eine Aufgabe dieses Unterrichtsfaches, auf Doping, Betrug und auch Korruption im Sport aufmerksam zu machen. Im Sinne des Überwältigungsverbots der politischen Bildung und der Kontroversität muss dieses Themenfeld jedoch sorgsam in den Unterricht eingebunden werden. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass Doping- oder Betrugsfälle nicht ausschließlich aus einer Sichtweise präsentiert und eventuell vorverurteilt werden. Vielmehr müssen alle Aspekte des jeweiligen Lernfeldes angesprochen werden und somit die Bildung eigener Sichtweisen gewährleistet werden. Doping und Betrug als politische Dimension können auf unterschiedlichste Weise in Bewegung und Sport thematisiert werden. Nachfolgend wird eine Unterrichtsstunde skizziert, die beispielhaft dafür stehen soll.

⌚ 5 min	Einstieg:	Bild/Skizze/ Organisation
Als Einstieg wird den Schülerinnen und Schülern ein Video vom 100 Meter Finale bei den olympischen Spielen Soel 1988 gezeigt. Das Video soll einerseits motivierend für die anschließenden Stundeninhalte wirken und andererseits als Konnex zum Thema Doping helfen (Ben Johnson, der Sieger der Goldmedaille, wurde Jahre später des Dopings beschuldigt und überführt). Video online unter: http://www.youtube.com/watch?v=eacdSVzGwz4		
⌚ 15 min	Übung (Bewegungsaufgabe) 2: 100-Meter Sprint	Bild/Skizze/ Organisation
Es laufen immer fünf Schüler gleichzeitig Jeder Schüler hat zwei Versuche. Die bessere Zeit zählt.		
⌚ 10 min	Arbeitsaufgabe: Zeitungsartikel	Bild/Skizze/ Organisation
Die Schüler sollen den Zeitungsartikel „Ben Johnson: Ein Held läuft in die Falle“ lesen. (Tagesspiegel, 2009, online unter: http://www.tagesspiegel.de/sport/leichtathletik/magische-momente-der-leichtathletik-ben-johnson-ein-held-laeuft-in-die-falle/1577132.html)		
Zwischenreflexion: • Was bringt Doping? • Warum dopen Sportler? • Warum ist Doping verboten? • Warum dopen nicht alle? • Was sind die Nachteile/Gefahren von Doping? • Ist Doping Betrug? Wenn ja: Wer wird betrogen? Wenn nein: Warum nicht?		
⌚ 15 min	Bewegungsaufgabe: Sprint-Gurt	Bild/Skizze/ Organisation

Jeder Schüler soll nun einmal in der Lage sein mit Hilfe des Sprint-Gurtes schneller zu laufen als er es eigentlich kann. Außerdem soll jeder Schüler einmal versuchen gegen etwa gleich schnelle Mitschüler zu laufen. Die Mitschüler dürfen nun mit den Sprint-Gurt laufen.		
⌚ 15 min	Rollenspiel: Athletinnen- beziehungsweise Athletengespräch	Bild/Skizze/ Organisation
Person A: Stell dir vor du bist ein Spitzensportler. Eine Teamkollegin oder ein Teamkollege kommt zu dir und möchte deine Meinung über Doping wissen. Ihr oder ihm wurden verbotene Substanzen zur Leistungssteigerung angeboten und er oder sie ist sich nicht sicher wie er darauf reagieren soll. Berate deinen Teamkollegen nach deinen Vorstellungen und hilf ihm die richtige Entscheidung zu treffen. Versuche dich dabei in ihre oder seine Lage zu versetzen und weise sie oder ihn auf die möglichen Folgen und Gefahren von Doping hin. Hast du vielleicht sogar selber einmal Dopingmittel ausprobiert und kannst ihr oder ihm deine Erfahrungen weitergeben oder hast du noch keine Erfahrungen mit Doping gemacht? Person B: Stell dir vor du bist ein junger, aufstrebender Spitzensportler. Deine Karriere kommt aber nicht richtig in Gang. Deine Sponsoren drohen dir bei ausbleibenden Erfolgen die Verträge zu kündigen. Ein Bekannter hat dir angeboten verbotene leistungssteigernde Substanzen günstig zu besorgen. Er meint, dass dieses Mittel den Dopingkommissaren noch nicht bekannt ist und daher zu 100% sicher ist. Du bist dir nicht sicher ob du dieses Angebot annehmen sollst und suchst Rat bei einem Teamkollegen. Erkläre ihr oder ihm deine Situation und versuche deine Erwartungen an das Dopingmittel beziehungsweise Wünsche und Ängste zu erklären.		
⌚ 15 min	Abschlussdiskussion	Bild/Skizze/ Organisation
Alle Schüler versammeln sich und besprechen die zuvor geführten Beratungsgespräche. Dabei wird folgenden Fragen nachgegangen. Wie hast du deinen Kollegen beraten? Welche Argumente hast du ihm erklärt? Konnte er deine Argumente verstanden? Hast du dich gut beraten gefühlt? Welche Argumente wurden dir erklärt? Wel-		

che Lösung hast du für dich gefunden?

Aus den Erfahrungen der Beratungsgespräche, den unterschiedlichen Per-
spektiven auf Doping und den Reflexionsfragen soll eine kontroverse Diskussi-
on angetrieben werden.

6.5. Gender, Gender Mainstreaming, Sprache, Migration, Ethnizität und soziale Ungleichheit als politische Dimension

Durch verschiedene Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und dergleichen, werden jedem Mitglied unserer Gesellschaft bestimmte Rollenbilder vermittelt. Außerdem tragen öffentliche Medien auch zu der Ausbildung und Vermittlung geschlechterspezifischer Bilder oder Klischees bei. Auch Befangenheiten oder Vorurteile gegenüber sozialen Schichten entstehen durch die gesellschaftliche Sozialisation. Krammer (2006, S. 58 ff) greift die geschlechterspezifischen Sozialisationsprozesse und Rollenbilder auf und bringt sie in einen Kontext zum Geschichts-, beziehungsweise Politikunterricht. Demnach ist es eine Pflicht der politischen Bildung Gender-Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu schulen. Krammer (2006, S. 61) nennt dabei drei zentrale Fähigkeiten der Gender-Kompetenz:

„1. Die überdauernde Einstellung, die das Individuum sensibel macht für die Beziehungen zwischen den Geschlechtern – etwa für die geschlechtlich bedingte Rolle, die einem selbst zugewiesen wird, und für Diskriminierungen auf Grund von Geschlechtszugehörigkeit.

2. Ein verfügbares und verlässliches Wissen um die Gender-Frage in einer historischen und einer aktuellen Perspektive.

3. Die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Handeln, das grundsätzlich auf Gleichstellung ausgerichtet ist (Gender Mainstreaming).“ (Krammer, 2006, S. 61)

Diese Kompetenzen können in der politischen Bildung durch das Aufzeigen und Bewusstmachen der konstruierten Geschlechterrollen, geschlechtsspezifischen aber auch sozialen Ungleichheiten und Riten ausgebildet werden. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass einerseits auf die Veränderbarkeit der tradierten Geschlechterrollen hingewiesen werden muss und dass andererseits Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern keine vorgefertigte Meinung präsentieren dürfen. Vielmehr sollten geschlechterrollenspezifische Lerngelegenheiten so arrangiert werden, dass kontroverse Meinungen und Diskussionen ermöglicht werden (vgl. Krammer, 2006, S. 58-59)

Im Handlungsfeld des Sports finden Männer und Frauen zumeist nicht die gleichen Zugangsvoraussetzungen auf. So fand beispielsweise im Juni 2012 der 25. Österreichische

Frauenlauf statt. Bei diesem Laufereignis, das jährliche seine Teilnehmerinnenzahl vergrößert, durfte dieses Jahr zum ersten Mal ein männlicher Teilnehmer aufgrund einer Sondergenehmigung an den Start gehen. Bis dahin war es nur Frauen gestattet, an dem Wettlauf teilzunehmen. (Österreichischer Frauenlauf, 2012) Dieser Veranstaltung ist jedoch eine der wenigen, die Männer vom Sport ausschließt. Großteils, vor allem durch mediale Inszenierungen, stehen Männer im Zentrum des institutionellen sportlichen Treibens und treiben somit Frauen an den Rand des Sports.

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport bietet für Gender-Kompetenzen ausgezeichnete Lernmöglichkeiten an. Ersten findet, wie soeben dargestellt, Sport oftmals vor dem Hintergrund geschlechterspezifischer Aspekte statt. Zweitens kann Bewegung und Sport durch koedukative Unterrichtsformen und Thematisierung sportlicher Rollenbilder Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen wie kein anderes Unterrichtsfach aufzeigen. Dabei gilt es jedoch weniger, die aufgrund anatomischer Gegebenheiten bestehenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern darzustellen, als vermehrt auf gemeinsame Interessen, Kooperationen und Wesensgleichheiten hinzuweisen.

Ähnlich stellt sich auch die Situation bei der Vermittlung von Sozialkompetenzen im Zusammenhang mit sozialer Schichtung dar. Sport verbindet Menschen unterschiedlicher Herkunft, religiösen Glaubens und sozialer Schicht. Dabei werden durch Partizipation am Sport Emotionen freigesetzt, die es erlauben, dass Menschen unabhängig ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit Freude oder Enttäuschung teilen. Trotzdem gibt es auch im System des Sportes Handlungsfelder, an denen nicht alle Menschen in gleichem Ausmaß teilnehmen können. So sind Sportarten wie etwa Polo, Golf oder Cricket ärmeren sozialen Schichten kaum zugänglich. Andere Sportarten, wie etwa Fußball, werden hingegen sozialschichtunabhängig betrieben.

Die Thematisierung von Gender-Kompetenzen oder Sozialkompetenzen im Zusammenhang sozialer Ungleichheiten kann im fächerübergreifenden Unterricht von politischer Bildung und Bewegung und Sport beispielsweise wie folgt gestaltet werden:

⌚10min	Übung (Bewegungsaufgabe) 1: Kopfball
Der Turnsaal wird in zwei Spielfelder geteilt. Auf beiden Feldern wird Kopfball gespielt. Dabei spielen zwei Teams gegeneinander und versuchen mittels	

Kopfball an die gegnerische Wand Punkte zu erzielen. Die Teams werden von der Lehrperson eingeteilt, wobei zwei Teams mit größeren Schülerinnen und Schülern und zwei mit kleineren Schülerinnen und Schülern gebildet werden. Auf beiden Feldern wird dann groß gegen klein gespielt. Regelwerk: mit dem Ball laufen oder dribbeln ist nicht erlaubt, nach zwei Sekunden muss der Ball weitergespielt werden, wenn der Ball zu Boden fällt erhält ihn das andere Team.	
⌚15min	Station 1: Freiwurf
Die Schülerinnen und Schüler versuchen den Basketball in den Basketballkorb zu werfen. Dabei dürfen die Lernenden so nah oder weit weg stehen wie sie wollen. Der Korb wird so aufgehängt, dass die großen Schülerinnen und Schüler den Ball fast in den Korb hineinlegen können. Jeder Schüler hat 5 Versuche und trägt die erzielten Punkte in sein Arbeitsblatt ein.	
⌚15 min	Station 2: Standhochsprung
Die Schülerinnen und Schüler stehen sehr knapp an der Wand und versuchen die Wand mit ihren Händen so hoch wie möglich zu berühren. Die erzielten Höhen werden ins Arbeitsblatt eingetragen.	
⌚15 min	Station 3: Kartenwettlauf
In einem Bereich der Halle werden Spielkarten vorher angebrachten Schnüren mit Wäschekluppen befestigt. Die Karten hängen so hoch, dass die kleineren Schüler sie gerade noch erspringen können. Die Schülerinnen und Schüler haben 30 Sekunde Zeit so viele Karten wie möglich einzusammeln. Das Ergebnis wird in das Arbeitsblatt eingetragen.	
⌚5 min	Reflexion:
Nach dem Abbau der Geräte versammeln sich die Schülerinnen und Schüler in der Hallenmitte. Die Ergebnisse werden verglichen. Es wird auf die Bevorzugung der Größeren und der damit in Verbindung stehenden Ergebnisse hingewiesen. Es darf auch nicht unbeachtete bleiben, dass bei einer anderen Übungsauswahl die größeren Schülerinnen und Schüler benachteiligt gewesen wären	
⌚10 min	Partnergespräch:

Abschließend gehen jeweils eine größere und eine kleinere Schülerin beziehungsweise ein größerer und ein kleinerer Schüler paarweise zusammen. Beide erzählen sich gegenseitig wie die Erfahrung der Bevorzugung oder der Benachteiligung für sie war. Auch Verbesserungsvorschläge sollen hier thematisiert werden.

6.6. Sport, Wirtschaft, Medialisierung, Konsum, Ökologie und Trends als politische Dimension

Wie in Kapitel 3.2. dargestellt werden die Verknüpfungen zwischen Sport, Wirtschaft und den Medien immer stärker und scheinen heute nahezu irreversibel. Für die politischen Akteure und Entscheidungsträger bieten sportliche Großereignisse oftmals willkommene Möglichkeiten, sich und die jeweilige politische Fraktion zu inszenieren, etwa schon bei der Organisation und Finanzierung von sportlichen Großereignissen.

Die politische Bildung ist aufgrund der politischen Sachkompetenz, welche das Verstehen von politischen Verknüpfungen und Zusammenhängen beinhaltet (BMUKK, 2004, S. 1), dazu verpflichtet, auch die Abhängigkeiten von Wirtschaft, Medien und Sport zu thematisieren. Explizit erwähnt wird dies in den Beiträgen der politischen Bildung zu dem Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung, wo es heißt:

- o *„gesellschaftliche und politische Funktion und Instrumentalisierung des Sports in verschiedenen Kulturen“.* (BMUKK; 2004, S. 2)

Auch im Unterrichtsfach Bewegung und Sport spielen die mediale Darstellung von international erfolgreichen Sportlerinnen und Sportlern eine immer größere Rolle. Schülerinnen und Schüler spielen schon im Kleinkindalter beispielsweise nicht einfach nur Fußball, sondern versuchen ihre Vorbilder und Stars zu imitieren. Durch Werbungen und mediale Inszenierungen der oft als heroisch dargestellten sportlichen Akteure werden etwa die beworbenen Sporttextilien auch in Bewegung und Sport vorzugsweise getragen. So tragen immer öfter Schülerinnen und Schüler auch Sportschuhe, die sehr an jene der internationalen Topstars erinnern.

Um die Verstrickungen zwischen Wirtschaft, Medien und Sport darzustellen bedarf es einer tieferen Auseinandersetzung mit dieser Materie. Dadurch ist es kaum möglich, durch reines und unreflektiertes Sporttreiben diese Zusammenhänge zu vermitteln. Mit der Einbindung von tagesaktuellen Zeitungsartikeln oder anderen Medien in den Unterricht von Bewegung und Sport und einer anschließenden Reflexion können diese komplexen Abhängigkeiten jedoch kommuniziert werden. Diese Thematisierung kann beispielsweise so geschehen:

⌚ 2 min	Übung (Bewegungsaufgabe) 1:
Nachdem sich alle Schülerinnen und Schüler umgezogen haben wird im Vorraum der Garderobe das olympische Feuer entzündet und ein Fackelträger ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler betreten gemeinsam und zur den Klängen der olympischen Fanfare den Sportplatz. Nach dem gemeinsamen Einmarsch versammelt die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler und stellt den Stundenablauf sowie die Wettbewerbe vor. Die Schülerinnen und Schüler messen sich dabei in vier olympischen Disziplinen. Jede Teilnehmerin beziehungsweise jeder Teilnehmer wählt zwei Disziplinen aus an denen er oder sie teilnehmen will. Zwei Disziplinen werden immer zeitgleich angeboten und von je einer Lehrperson betreut.	
⌚ 5min	Übung (Bewegungsaufgabe) 1: Allgemeines Aufwärmen
Die Schülerinnen und Schüler haben in den vergangenen Schuljahren und etliche allgemeine und sportartenspezifische Aufwärmübungen kennengelernt. Nun sollen sie sich eigenständig auf die nachfolgenden Wettbewerbe gezielt vorbereiten und ihren Körper aufwärmen. Im ersten Teil soll eine allgemein Erwärmung und Mobilisation erfolgen	
⌚ 10min	Übung 2: Sportartenspezifisches Aufwärmen
Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich im zweiten Teil des Aufwärmens sportartenspezifisch auf die nachfolgenden Bewerbe vor.	
⌚ 15min	Station 1: Weitsprung
Jede Teilnehmerin jeder Teilnehmer hat drei Versuche. Der weiteste Versuch zählt. Die Schülerinnen und Schüler starten nach alphabetischer Reihenfolge. Eine Lehrperson kontrolliert die Weiten und notiert diese.	
⌚ 15 min	Station 2: Vortexweitwurf
Jede Teilnehmerin jeder Teilnehmer hat drei Versuche. Der weiteste Versuch zählt. Die Schülerinnen und Schüler starten nach alphabetischer Reihenfolge. Eine Schülerin oder ein Schüler kontrolliert ob die Athletinnen und Athleten nach dem Wurf nicht übertreten. Eine Lehrperson kontrolliert die Weiten und notiert diese.	
⌚ 15 min	Station 3: 60-Meter-Sprint

Es laufen immer fünf Schülerinnen und Schüler gleichzeitig. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer hat zwei Versuche. Der bessere Versuch zählt. Die Schülerinnen und Schüler starten nach alphabetischer Reihenfolge. Eine Schülerin oder ein Schüler gibt das Startsignal und kontrolliert die Einhaltung. Eine Lehrperson stoppt die Zeiten und notiert diese.	
⌚15 min	Station 4: Kugelstoßen
Jede Teilnehmerin jeder Teilnehmer hat drei Versuche. Der weiteste Versuch zählt. Die Schülerinnen und Schüler starten nach alphabetischer Reihenfolge. Eine Schülerin oder ein Schüler kontrolliert ob die Athletinnen und Athleten nach dem Stoß nicht übertreten. Eine Lehrperson kontrolliert die Weiten und notiert diese.	
⌚10 min	Siegerehrung
Die Siegerinnen und Sieger der jeweiligen Bewerbe werden vor der versammelten Klasse geehrt. Jede Siegerin und jeder Sieger bekommt eine Medaille.	
⌚10 min	Zeitungsartikel zu den olympischen Spielen
Die Schülerinnen und Schüler bekommen Texte zu den olympischen Spielen in Peking. Dabei befasst sich ein Text mit den Zwangsumsiedlungen der örtlichen Bevölkerung und der andere Artikel mit den wirtschaftlichen Vorteilen der olympischen Spiele. Zwangsumsiedlung: Deutsche Welle, 2007, Online unter: http://www.dw.de/dw/article/0,,2606269,00.html (Zugriff am 31.05.2012) Wirtschaftliche Vorteile: News, 2008, Online unter: http://www.news.at/articles/0829/206/212372/sportwirtschaft-olympia-umsaetzen-adidas-hauptsponsor (Zugriff am 31.05.2012)	
⌚20 min	Pressekonferenz
Die Goldmedaillengewinner der Frauen und Männer geben vor den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern (diese sind jetzt Journalisten) eine Pressekonferenz. Dabei sollen sie Stellung zu den Zwangsumsiedlungen beziehen und sich entweder für oder gegen die umstrittenen Maßnahmen einnehmen. Die Journalisten sind ihrerseits dazu angehalten ebenfalls Position in dieser Sache zu beziehen und sich entweder für die wirtschaftlichen Vorteile der olympischen Spiele oder die gesellschaftlich und menschlich fragwürdigen	

Schritte positionieren.

Dadurch soll eine Diskussion entstehen die die wirtschaftlichen Vorteile den Nachteilen olympischer Spiele gegenüberstellt.

⌚ 5 min

Reflexion

Bei einer abschließenden Reflexion werfen die Lehrpersonen noch einmal die Frage nach wirtschaftlichen Vorteilen und menschlichen Nachteilen auf. Außerdem sollen die Gewinner und Verlierer (nicht nur sportlich gesehen) von olympischen Spielen genannt werden.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Nachdem sich der Autor der vorliegenden Arbeit intensiv mit dem Thema Sport und Politik sowie den Lehrplänen und didaktischen Grundsätzen der beiden Unterrichtsgegenstände politische Bildung und Bewegung und Sport auseinandergesetzt hat, kann nun abschließend eine Überprüfung der aufgestellten Arbeitsthese vorgenommen werden.

Die erste Arbeitsthese sagt vielseitige Zusammenhänge zwischen den beiden Handlungsfeldern Sport und Politik voraus. Aufgrund der von Güldenpfennig und Lüscher kategorisierten Einflüsse, die Sport und Politik aufeinander haben, kann der erste Teil der These als korrekt betrachtet werden. In der Wissenschaft gibt es außerdem seit Jahren den Diskurs, inwiefern die Politik und politische Dimensionen als Sportpolitik in die Sportwissenschaft eingegliedert werden müssen.

Im zweiten Teil der Arbeitsthese wird behauptet, dass Sport und Politik ohne einander nicht mehr existieren können. Dank der politischen Errungenschaften der Vergangenheit kann der moderne Sport in Vereine und Verbände gegliedert werden. Auf dem Prinzip der Demokratie werden sportliche Verbände organisiert und so der geregelte Wettkampfbetrieb sichergestellt. Die großen Sportspiele in ihren modernen, globalisierten Erscheinungsformen wären demnach nicht mehr ohne die politischen Strukturen organisierbar. Im Bezug auf die Abhängigkeit der Politik von Sport können keine ähnlichen Aussagen getätigt werden. Zwar versuchen die Politik und die politischen Akteure ihren Nutzen aus den sportlichen Ereignissen zu ziehen, jedoch kann keine eindeutige Abhängigkeit nachgewiesen werden. So wollen politische Instanzen die positiven Seiten des Sports für ihre Interessen gewinnbringend einsetzen, würden aber ohne diese auch existieren können. Als Beispiel kann hier die Fußball Europameisterschaft in Polen und der Ukraine genommen werden. Freilich versucht vor allem die Ukraine mit der EM über die Menschenrechtsmissachtungen abzulenken, könnte aber auch ohne die Veranstaltung weiterhin existieren.

Nachdem die Zusammenhänge und Interpendenzen von Sport und Politik dargestellt wurden, erfolgte ein Blick auf den derzeitigen wissenschaftlichen Stand der fachdidaktischen Diskussion bezüglich politischer Bildung sowie Bewegung und Sport. Wie in Kapitel 4.3. beschrieben weisen die Lehrpläne und didaktischen Grundsätze der beiden Unterrichtsfächer deutliche Gemeinsamkeiten auf. So wollen beispielsweise beide Fächer kompetenzorientiert wirken. Das heißt, durch den Unterricht von politischer Bildung sowie Bewegung

und Sport sollen bestimmte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gestärkt und ausgebildet werden. Beide Lehrpläne formulieren teilweise sogar dieselben zu erreichenden Kompetenzen. So werden die Sozial- und Sachkompetenz sowohl in der politischen Bildung als auch im Sportunterricht explizit als zu verbessernde Kompetenzen genannt.

Auch im Bezug auf die didaktischen Grundsätze können Schnittstellen aufgezeigt werden. Hier sind in erster Linie die Adressatinnenorientierung, die Handlungsorientierung und die Methodenvielfalt zu nennen. Während die politische Bildung eine Anlehnung der Unterrichtsinhalte an die Interessen der Lernenden fordert, bemüht sich der Sportunterricht sogar, die Schülerinnen und Schüler in die aktive Planungsphase der Unterrichtsstunden einzugliedern und schafft es so, die Inhalte adressatinnenorientiert auszuwählen. Auch die Handlungsorientierung der politischen Bildung kann auf das aktive Teilnehmen am Sportunterricht umgelegt werden. Schließlich lebt Sport im Allgemeinen von aktiven Handlungen aller Beteiligten. Was die Methodenvielfalt betrifft, scheint es, als würde die politische Bildung etwas tiefer gehen und somit mehr Methodenkompetenz bei Schülerinnen und Schülern hervorrufen. Da Horn (vgl. 2009, S. 175-176) aber feststellt, dass eine gute Bewegungserzieherin und ein guter Bewegungserzieher genau weiß, wann welche Methoden einzusetzen sind, kann die Methodenvielfalt auch im Sportunterricht als ein Unterrichtsprinzip festgehalten werden.

Neben den Gemeinsamkeiten bezüglich der Kompetenzorientierung und der didaktischen Prinzipien lassen sich auch auf Ebene der Unterrichtsinhalte Ähnlichkeiten erkennen. So geben beide Lehrpläne Unterrichtenden keine Liste an Inhalten vor. Sowohl in der politischen Bildung als auch in Bewegung und Sport werden lediglich zu bearbeitende Themengebiete angegeben. Für den Politikunterricht gibt beispielsweise das Drei-Dimensionen-Modell der policy, politics und polity keine detaillierten Inhalte vor. Auch die unterschiedlichen Sinnperspektiven des Sportunterrichts, die in Bewegungshandlungen aufgegliedert sind, lassen die Frage nach der inhaltlichen Ausarbeitung zunächst offen. So können also Themen aus dem einen Fachgebiet durchaus auch im anderen Fachgebiet als relevant gesehen werden.

Im Bezug auf die These 2, welche deutliche Gemeinsamkeiten der beiden Lehrpläne voraussagt, kann also bestätigt werden, dass sowohl die Zielorientierung, die didaktischen Grundsätze und die inhaltlichen Möglichkeiten beider Lehrpläne Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten aufweisen.

Sport und der Sportunterricht an Schulen wurde in der Vergangenheit immer wieder für politische Zwecke instrumentalisiert. Die zwei vorgestellten Konzepte von Sportunterricht hatten nach der These 3 keine Wertigkeit für die politische Bildung. Auch diese Aussage kann in den größten Zügen angenommen werden. Weder die nationalsozialistische Körpererziehung noch die Turnstunden der DDR konnten einen Beitrag für die politische Bildung leisten. In beiden Fällen wurde zwar der Beitrag des Sportunterrichts für die ganzheitliche Erziehung betont, jedoch konnte dieser aufgrund der extremen Unterrichtsentwürfe, die im Nationalsozialismus auf vormilitärische Ausbildung ausgerichtet waren und in der DDR nur auf den Leistungssport hinzielten, nicht verwirklicht werden.

Im Bezug auf die vierte These und die sechs Stundenplanungsmodelle kann festgehalten werden, dass für jedes der sechs Themenmodule Lerngelegenheiten für die politische Bildung gefunden wurden. Alle Stundenplanungsmodelle sind eindeutig dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport zuzuordnen und werden jedoch zugleich den Unterrichtsprinzipien und didaktischen Grundsätzen der politischen Bildung gerecht. Somit kann auch die These, dass politische Bildung im Sportunterricht durchgeführt werden kann, als richtig betrachtet werden. Wichtig erscheint dabei die Betonung der Tatsache, dass bei allen sechs Stundenplanungen die politische Bildung und nicht die politische Erziehung angesprochen wird. Dass politische Bildung jedoch im Sportunterricht durch explizit angesprochene Probleme angeregt werden muss und nicht durch das zweckfreie und unreflektierte Sporttreiben auftritt, muss an dieser Stelle ausgesprochen werden.

Mit Sicherheit lässt das Feld der politischen Bildung im Sportunterricht nach wie vor viele Diskussionsmöglichkeiten und kontroverse Standpunkte zu. Es kann jedoch aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit festgestellt werden, dass politische Bildung im Sportunterricht möglich ist und der Sportunterricht sich dafür sogar gut eignet. Um diese wissenschaftliche Debatte weiterzuführen, wäre es nun an der Zeit, die Stundenplanungsmodelle in der Praxis zu erproben und Lernende damit zu konfrontieren. Damit könnten einerseits der letzte Beweis erbracht werden, dass Sportunterricht politisch bildend sein kann. und andererseits neue Themenfelder erschlossen werden. So wäre beispielsweise die Auseinandersetzung mit politischen Institutionen und der politischen Struktur eines Nationalstaates im Sportunterricht als Herausforderung anzusehen.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der hermeneutische Zirkel (Danner, 1994, S. 57)

Abbildung 2: Struktur der Österreichischen Fußballbundes (Online unter: www.oefb.at/oefb-organisation-pid569; Zugriff am 31.05.2012)

Abbildung 3: Das magische Dreieck (modifiziert nach Bruhn, 2004, S. 235)

Abbildung 4: Reinahrd Lopatka und Alfred Gusenbauer beim Joggen in der Wiener Innenstadt 2008. (Online unter: <http://meinekleine.kleinezeitung.at/lopatka/>; Zugriff am 31.05.2012)

Abbildung 5: Kompetenzstrukturmodell nach Krammer (2010, S. 24)

Abbildung 6: Doppelauftrag des Sportunterrichts nach Prohl (2012, S. 77)

Abbildung 7: Leistungstafel für die Leistungsfeststellung der zweiten Stufe. (Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft (Hrsg.), Erziehung und Volksbildung, 1937, S. 59)

Abbildung 8: Das Sportleistungsabzeichen der DDR (Online unter: <http://www.markt.de/berlin/ddr+ostalgie/sportabzeichen+ddr/recordId,38fafb7f/expose.htm> (Zugriff am 31.05.2012)

Abbildung 9: Das Olympia Leistungsabzeichen der DDR. (Online unter: <http://www.huesken.com/onload/fotos/11482.jpg>; Zugriff am 31.05.2012)

9. Literaturverzeichnis

- Ackermann, P. (2010). *Politdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Überarbeitete Auflage. Schwalbach: Wochenschau.
- Bähr, I. (2008). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In Lange, H., Sinning, S. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*. S. 172-193. Balingen: Spitta.
- Bayer, E. & Müller, R. (1938). *Ursprung, Wesen und Formen der Leibeserziehung*. München: Zentralverlag der NSDAP.
- Bernett, H. & John, H.-G. (Redaktion). (1982). *Schulsport und Sportlehrerausbildung in der NS – Zeit*. Methodologische Probleme der Zeitgeschichtsforschung. Berichte über die Arbeitstagen der FVS – Sektion Sportgeschichte 1982 / 83. Clausthal – Zellerfeld: DVS.
- Bode, R. (1938). *Leib und Seele in der Leibeserziehung*. Vier Abhandlungen zur körperlichen Erziehung. Berlin: Widukind.
- Bulgrin, M. (2006). *Sport und Politik: Interpendenzen und Korrelationen*. Norderstedt: Grin.
- BMUKK, (2004). *Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Abrufbar unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml
- BMUKK, (2006). *Lehrplan für Bewegung und Sport*. Abrufbar unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml
- Bruhn, M. (2004). Der Einsatz von Sport als kommunikatives Marketinginstrument. In T. Schauerte & J. Schwier (Hrsg.), *Die Ökonomie des Sports in den Medien*. S. 220 - 245. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik Phänomenologie und Dialektik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dannheuser, J. & Kreher, A. (1937). *Zur Methodik einer politischen Leibeserziehung. Mit praktischen Beispielen und 33 Bildern*. Berlin: Limpert.
- Delius, P. (Hrsg.). (2005). *Die Geschichte der Welt*. Berlin: Delius Verlag.
- Döhring, V. (2004). Offene Lernsituationen des Sportunterrichts strukturiert gestalten. In P., Elflein & I., Hunger & R., Zimmer, (Hrsg.). *Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis*. S. 111-124. Schorndorf: Schneider.
- Drenkow, E. (1997). Sportlehrpläne im Spiegel bildungspolitischer und konzeptioneller Entwicklung. In J., Hinsching & A., Hummel (Hrsg.) *Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-1990*. S. 50-66. Aachen: Meyer & Meyer.
- Elflein, P. (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Elflein, P. (2008). Didaktische Konzepte im Sport und ihr Beitrag für ein wissenschafts- und praxisorientiertes Studium. In H., Lange & S., Sinning . (Hrsg.). *Handbuch Sportdidaktik*. S. 54-76. Balingen: Spitta.
- Fischer, H.W. (1928). Sport und Kraftgymnastik. In H.W., Fischer. *Körperschönheit und Körperkultur* (S. 13-21). Berlin. Deutsche Buchgemeinschaft.
- Fischer, G. (1970). *Einführung in die politische Bildung*. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag.
- Filzmaier, P. (2007). *Politik und Politische Bildung*. Wien: Dornier.
- Geßmann, R. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport. Eine kommentierte Dokumentation 1945 – 2007*. Köln: Strauß.
- Groll, M. (2005). *Transnationale Sportpolitik. Analyse und Steuerungsansatz sportpolitischer Interaktionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Großes Lexikon in Farbe. (1985). München: Compact.
- Göldennpfennig, S. (1992). *Der politische Diskurs des Sports. Zeitgeschichtliche Beobachtungen und theoretische Grundlagen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Haag, H. (1994). Der hermeneutische Zweig. In B. Strauß & H. Haag (Hrsg.), *Forschungsmethoden – Untersuchungspläne - Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft*. For-

- schungsmethodologische Grundlagen* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft; Bd. 2) S. 39-47. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Hellmuth, T. & Klepp C. (2010). *Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Henkenborg, P. (2008). Kategoriale Bildung und kompetenzorientierte politische Bildung. In G., Weißeno. (Hrsg.) *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. S. 213-230. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinsching, J. & Hummel, A. (Hrsg.).(1997). *Sportentwicklung in Deutschland*. Band 3. Aachen: Meyer & Meyer.
- Horn, A. (2009). *Bewegung und Sport. Eine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchhöfer, D. (1997). Das körperverständnis im sportphilosophischen Denken der DDR. In J., Hinsching & A., Hummel (Hrsg.). *Sportentwicklung in Deutschland*. Band 3. S. 67-84. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kleiner, K. (2005). *Bewegung und Sport unterrichten 2*. Unveröffentlichtes Skript der Vorlesung Bewegung und Sport unterrichten 2 an der Universität Wien.
- Kleiner, K. (2010). Lernanlässe und Inszenierungsstrategien politischer Bildung im und durch das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. In H., Ammerer (Hrsg.) *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. In R., Krammer & C., Kühberger (Hrsg.). *Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung*. Band 5. S. 327-335. Wien: StudienVerlag.
- Kramer, H., J. (1969). *Körpererziehung und Sportunterricht in der DDR*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Krammer, R. (2006) Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In Forum politische Bildung (Hrsg.). *Informationen zur politischen Bildung*. Nr. 26. Geschlechtergeschichte – Gleichstellungspolitik – Gender Mainstreaming. S. 58-66. Wien: StudienVerlag.
- Krammer, R. & Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: BMUKK.
- Krammer, R. (2010). Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In H., Ammerer (Hrsg.) *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. S. 22-37. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Kron, F. W. (2001). *Grundwissen Pädagogik*. 6. überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.
- Krüger, M. (1993). Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 3: Leibesübungen im 20. Jahrhundert. Sport für alle. In O., Grupe (Hrsg.). *Sport und Sportunterricht. Grundlagen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Band 10. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1997). *Elemente des Schulsports*. 3. unveränderte Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Löw, M. (2003). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Lüschen, G. (1996). Sport, Politik und Politikfeldanalyse. In Sportpolitik. In G., Lüschen & A., Rütten (Hrsg.). *Sportpolitik. Sozialwissenschaftliche Analysen*. S. 3-25. Stuttgart: Nagelschmid.
- Malitz, B. (1934). *Die Leibesübungen in der nationalistischen Idee*. 2. unveränderte Auflage. München: Eher.
- Peiffer, L. (1987). *Turnunterricht im Dritten Reich. Erziehung für den Krieg?* Köln: Pahl-Rugenstein.
- Popitz, H. (1999). *Phänomene der Macht*. 2. stark erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr.
- Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hrsg.). (1937). *Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen*. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hrsg.). (1941). *Richtlinien für die Leibeserziehung der Mädchen in Schulen*. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Reinhardt, S. (2009). *Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. München, Basel: Cornelsen.

- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. 3. Korrigierte Auflage 2010. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R., Prohl (Hrsg.). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. S. 92-112. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R., Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V., Scheid & R., Prohl (Hrsg.). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. S. 18-34. Wiebelsheim: Limpert.
- Röthig, P. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. 7., völlig neu bearbeitet Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Seiffert, H. (1992). *Einführung in die Hermeneutik. Die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften*. Tübingen: Francke Verlag.
- Scharenberg, S. & Krüger A. (2004). Die Sportmedien und ihr Einfluss auf den Sport. In A. Krüger & A. Dreyer (Hrsg.), *Sportmanagement. Eine themenbezogene Einführung*. S. 87 - 112. München: Oldenbourg Verlag.
- Schauerte, T. (2010). Ökonomisierung des Mediensports: Entwicklungen und Auswirkungen. In M. Marschik & R. Müllner (Hrsg.). „ Sind's froh, dass Sie zu Hause geblieben sind.“ *Mediatisierung des Sports in Österreich*. S. 365 - 378. Göttingen: Die Werkstatt.
- Scheid, V. (2012). Erziehenden Sportunterricht planen und auswerten. In V., Scheid & R., Prohl (Hrsg.). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. S. 112-132. Wiebelsheim: Limpert.
- Schubert, K., Bandelow, N.C. (Hrsg.). (2003). *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*. Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft. Wien: Oldenburg.
- Spitaler, G. (2005). *Authentischer Sport – inszenierte Politik?* Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Stein, A. (1938). *Der Einfluss des Weltkrieges auf die Leibesübungen*. Hausarbeit aus Turngeschichte. Wien: Bundesanstalt für Leibeserziehung.
- Steinkamp, E. (1983). *Was ist eigentlich Sport? Ein Konzept zu seinem Verständnis*. Wuppertal: Hans Putty Verlag.
- Süßenbach, J. (2008). Schüler und Sportunterricht. In H., Lange & S., Sinning (Hrsg.). *Handbuch Sportdidaktik*. S. 107-116. Balingen: Spitta.
- Ueberhorst, H. (1976). *Carl Krümmel und die nationalistische Leibeserziehung*. Turn- und Sportführer im Dritten Reich. Band 4. Berlin: Bartels & Wernitz KG.
- Weber-Fas, R. (2008). *Lexikon Politik und Recht*. Paderborn: Fink.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV.- Univ.-Verlag.
- Wetzel, H. (1936). *Politische Leibeserziehung*. 2. erweiterte Auflage. Berlin: Limpert.
- Zeilner, F. (2011). *Geschichte der Politischen Bildung in Österreich als Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.
- Zimmermann, B. (1934). *Die (neue) Gruppe*. Berlin: Offene Worte Verlag.

10. Internetquellen

- AG-Friedensforschung (2011). *Proteste in Bahrain*. Online unter: <http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Bahrain/proteste.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Amnesty International (1996). *Jahresbericht 1996. Bahrain*. Online unter: <http://www.amnesty.de/umleitung/1996/deu03/013?lang=de&mimetype=text/html&destination=node%2F2882%3Fpage%3D12> (Zugriff am 29.04.2012)
- Bidder, B. (2012). Ukraine und die Boykottdebatte. Nazikeule aus dem Land der Frustrierten. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/ukraine-zeitung-wirft-merkel-nazi-methoden-wegen-em-boykott-vor-a-831618.html> (Zugriff am 30.05.2012)
- Bild Online (2011). *Bahrain-Absage kostet Formel 1 100 Mio Dollar*. Online unter: <http://www.bild.de/sport/motorsport/formel-1/kostet-formel-1-100-mio-euro-16139670.bild.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- BMUKK (2012). *Lehrpläne der AHS-Oberstufe*. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (Zugriff am 16.06.2012)
- Der Standard (2012). Merkel dementiert EM-Boykott. Westerwelle: Gesundheit von Timoschenko hat jetzt Priorität – Schweiz bot Vermittlung an. Online unter: <http://derstandard.at/1334797125073/Merkel-dementiert-geplanten-EM-Boykott> (Zugriff am: 30.05.2012)
- Der Westen (2011). *US-Präsident Obama verurteilt Gewalt in Bahrain*. Online unter: <http://www.derwesten.de/nachrichten/us-praesident-obama-verurteilt-gewalt-in-bahrain-id4303465.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Hofmann, R. (2012). *Moralische Standards? Lieber nicht*. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/sport/formel-rennen-im-krisenstaat-bahrain-koenigssohn-investiert-beim-praesidentensohn-1.1336224-2> (Zugriff am 29.04.2012)
- Laola1.at (2012). *Sicherheitsbedenken: Force India lässt Training aus*. Online unter: <http://www.laola1.at/de/motorsport/formel-1/rennen2012/sicherheitslage-in-bahrain-bedenklich/page/23068-25-221-221-.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Motorsportmagazin.com (22.04.2012). Online unter: <http://www.motorsportmagazin.com/formel1/ergebnisse/2012/session/bahrain-gp-renn-13117.html> (Zugriff am 21.06.2012)
- Nimmervoll, C. (2012). *Ecclestone: „Wir sind nicht politisch“*. Online unter: http://www.motorsport-total.com/f1/news/2012/04/Ecclestone_Wir_sind_nicht_politisch_12041353.html (Zugriff am 29.04.2012)
- Österreichischer Frauenlauf. (2012). Teilnahmebedingungen. Online unter: <http://www.oesterreichischer-fraeunlauf.at/teilnahmebedingungen-pid237> (Zugriff am 19.06.2012)
- Österreichischer Fußballbund. *Die Struktur des ÖFB*. Online unter: www.oefb.at/oefb-organisation-pid569 (Zugriff am 27.05.2012)
- Österreichischer Fußballbund. (2010). *Satzungen des Vereines „Österreichischer Fußballbund – ÖFB“*. Online unter: www.oefb.at/010_nn/downloads-pid598#el15344 (Zugriff am 27.05.2012)
- Rencken, D., Nimmervoll, C. (2012). *Trotz Schweigen: So könnte Bahrain abgesagt werden*. Online unter: http://www.motorsport-total.com/f1/news/2012/04/Trotz_Schweigen_So_koennte_Bahrain_abgesagt_werden_12041237.html (Zugriff am 29.04.2012)
- Rencken, D., Nimmervoll, C. (2012a). *Ecclestone kritisiert Amnesty International*. Online unter: http://www.motorsport-total.com/f1/news/2012/04/Ecclestone_kritisiert_Amnesty_International_12041603.html (Zugriff am 29.04.2012)

- Rencken, D., Ziegler, S. (2012). *Kronprinz von Bahrain: „Wir haben echte Probleme!“*. Online unter: http://www.motorsport-to-tal.com/f1/news/2012/04/Kronprinz_von_Bahrain_Wir_haben_echte_Probleme_12042020.html (Zugriff am 29.04.2012)
- Schoklitsch, F. (2012). *Teams stehen unter wirtschaftlichem Zwang*. Online unter: <http://www.motorsport-magazin.com/formel1/news-139392-ecclestone-bahrain-boykott-waere-vertragsbruch-teams-stehen-unter-wirtschaftlichem-zwang.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Spiegel Online (2011). *Veranstalter sagen Formel-1 Rennen in Bahrain ab*. Online unter: <http://www.spiegel.de/sport/formel1/0,1518,746856,00.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Spiegel Online (2012). *Erster Toter bei Protesten in Bahrain*. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,828897,00.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Süddeutsche Zeitung (2012a). *Bahrain ruft Ausnahmezustand aus*. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/politik-kompakt-renten-steigen-um-ein-prozent-1.1072162> (Zugriff am 29.04.2012)
- Tagesschau (2012). *Formel 1 bekommt Zorn in Bahrain zu spüren*. Online unter: <http://www.tagesschau.de/ausland/bahrainprotest110.html> (Zugriff am 29.04.2012)
- Welt Online (2012). *„Eine Absage wäre das richtige Signal gewesen“*. Online unter: <http://www.welt.de/sport/formel1/article106194304/Eine-Absage-waere-das-richtige-Signal-gewesen.html> (Zugriff am 29.04.2012)

Stefan Grubmüller

Persönliche Informationen:

- Familienstand: ledig
- Nationalität: Österreich
- Geburtsdatum: 19.02.1986
- Geburtsort: Wien
- Eltern: Karin und Gerhard Grubmüller

1996 – 2004 BRG Pichelmayergasse

Ausbildung: *Zusatzqualifikationen*

- Rettungssanitäter
- Trainerausbildungen:
 - Fußball
 - Alpiner Skilauf

Besondere Interessen:

Sport in jeder Ausprägung, als aktiver Sportler, als passiver Betrachter, als Lehrer, als Trainer und als Veranstalter. Des Weiteren würde ich mich als aktives Mitglied der Gesellschaft bezeichnen.

Sprachkenntnisse:

- Deutsch als Muttersprache
- Englisch fließend in Wort und Schrift
- Schulkenntnisse in Französisch

ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Diplomarbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien, im Juni 2012

Stefan Grubmüller