

Sportunterricht mehrperspektivisch planen¹

Eckart Balz

1. Vorbemerkungen

Mehrperspektivischer Sportunterricht gilt als anspruchsvoll. Das betrifft die fachdidaktischen Grundlegungen und curricularen Vorgaben (Ruin, 2019), aber auch die damit einhergehenden Erwartungen an Schüler*innen und Sportlehrkräfte. Dementsprechend wird angenommen, dass ein mehrperspektivischer Sportunterricht nicht ganz unvorbereitet oder im Sinne einer sog. „Türschwellen-Didaktik“ gelingen kann. Vielmehr bedarf es einer gezielten Planung, umsichtigen Durchführung und reflektierten Auswertung mehrperspektivischen Sportunterrichts, insbesondere durch die Sportlehrer*innen als verantwortliche Akteure (Balz, 2017a; Balz & Neumann, 2015; Neumann & Balz, 2010; 2011)

Zur Planung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts habe ich bereits versucht, einige methodische Empfehlungen im Sinne mehrperspektivischer „Aufmerksamkeit“ (z. B. perspektivische Lernanlässe nutzen), „Thematisierung“ (z.B. Perspektiven kontrastieren) und „Kultivierung“ (z. B. fachübergreifendes Lehren und Lernen fördern) zu geben sowie weitere Anregungen (z. B. Schüler*innen-Perspektiven aufgreifen, perspektivische Reflexion stärken) zu formulieren (Balz, 2010; 2011). In diesem Beitrag geht es nun darum, bisherige Überlegungen zur Planung mehrperspektivischen Sportunterrichts aufzugreifen, zu erweitern und dabei die Möglichkeiten einer differenziert planbaren Perspektivierung zu konzentrieren (s. Abb. 1). Hierfür werden nachfolgend wesentliche Grundannahmen der Mehrperspektivität im Sportunterricht kurz rekapituliert, dann zentrale Ausgangspunkte zur Planung von Sportunterricht bestimmt und schließlich (sieben) verschiedene Möglichkeiten mehrperspektivischer Planung aufgezeigt.

2. Zur Mehrperspektivität im Sportunterricht

Mehrperspektivität ist – aus der Didaktik des Sachunterrichts in Grundschule kommend und für den Sportunterricht fachdidaktisch gewendet sowie curricular vielfach verankert – ein bedeutsames Prinzip der Gestaltung schulischen Lehrens und Lernens. In meinem Verständnis steht Mehrperspektivität für ein didaktisch-methodisches Prinzip, das im Kontext schulischen Lehrens und Lernens verschiedene Blickrichtungen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand ermöglichen soll, um die Sache gezielt(er) zu erschließen, die Entwicklung der Schüler*innen breit(er) zu fördern und den Bildungshorizont zu erweitern. Hiermit deuten sich auch Begründungen an, die für einen mehrperspektivischen Unterricht (im Fach Sport) herangezogen werden können, um diesen nicht zuletzt gegenüber einem evasiven, sportartenzentrierten oder auch bewegungsoffenen Fachunterricht zu positionieren. Im Rückgriff auf Duncker (2010) scheinen mir folgende Begründungen bedeutsam:

- philosophische Begründungen, die darauf verweisen, dass jede Einsicht perspektivisch vom eigenen Standort abhängt, dass wir uns (damit) komplexitätsreduzierte Bilder von „der“ Wirklichkeit machen und auch neue „Welten“ erschaffen können, unsere Sichtweisen aber immer von reflexionsbedürftiger „Uneindeutigkeit und Relativität“ (ebd., S. 25) geprägt sind.
- bildungstheoretische Begründungen, die darauf verweisen, dass man von seiner Person, von „Provinzialität“ (ebd., S. 21) und vermeintlichen Gewissheiten mehr Abstand zu nehmen lernen kann und dass man sich das Fragen wie Problematisieren bewahren sollte, um „den Aspektreichtum der Welt zu entdecken“ (ebd. S. 22) und sich als Individuum transformierend weiterzuentwickeln.
- sozialwissenschaftliche Begründungen, die darauf verweisen, dass wir für ein besseres Verständnis gesellschaftlicher Strukturen und Lebensverhältnisse, bestimmter Rollen- und Handlungsmuster sowie Teilhabechancen unsere beschränkten, mithin egozentrischen Sichtweisen überschreiten müssen, um mehr Empathie und Fremd verstehen zu entfalten, um offen für Andere und Anderes zu bleiben.
- unterrichtstheoretische Begründungen, die darauf verweisen, dass man Fächer als schulische „Binnen“ begreifen kann, um jene Stücke bzw. Ausschnitte der Welt aufzuführen, die es sich für Lehrer*innen zu „zeigen“ (ebd. S. 27) und für Schüler*innen zu sehen lohnt, um eine „Perspektivenvielfalt“ (ebd. S. 28) thematisch anzulegen und den Lernenden auch Möglichkeiten der unterrichtlichen Mitgestaltung zu geben.
- unterrichtspraktische Begründungen, die darauf verweisen, dass es mit dem Prinzip der Mehrperspektivität gelingen kann, über perspektivische Zugänge und Zielsetzungen fruchtbare Themen (für Unterrichtsvorhaben) zu generieren, dabei unterschiedliche Interessen der Schüler*innen aufzugreifen und diese möglichst vielseitig auszubauen sowie verschiedene Bewegungs- und Reflexionsanlässe situativ zu nutzen.

¹ Balz, E. (2021). Sportunterricht mehrperspektivisch planen. In Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2021). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Evaluation und Innovation, Bd. 3* (S. 53-66). Schorndorf: Hofmann.

In der Sportdidaktik haben vor allem Ehni (1977; 2010) und Kurz (1977; 2010) unter ihrer jeweiligen Leitidee einer Handlungsfähigkeit die Mehrperspektivität rezipiert und für den Sportunterricht fruchtbar gemacht. Dabei geht es Ehni aus handlungstheoretisch strukturalistischer Sicht um eine Sinnerörterung sportlichen Handelns und Erlebens unter den Perspektiven Erkunden, Üben, Trainieren, Wettkämpfen, Spielen und Sprechen; und Kurz geht es aus motivationstheoretisch-pragmatischer Sicht um eine Sinnerschließung sportlichen Handelns unter den Perspektiven Eindruck, Ausdruck, Leistung, Miteinander, Wagnis und Gesundheit. Im Fahrwasser dieser beiden Auslegungen von Mehrperspektivität haben Neumann (2019) und Ruin (2019) auch eine – hier vertretene, für ganz unterschiedliche Perspektiven offene – quasi *prinzipielle* Lesart von Mehrperspektivität markiert und eine – mehr oder weniger systematisch verankerte – curriculare Bestimmung von Mehrperspektivität (MSW NRW, 2015) identifiziert. Allen diesen Auslegungen ist gemeinsam, dass Unterrichtsgegenstände im Fach Sport durch verschiedene Perspektiven sinn- und zielorientiert zum Thema gemacht werden sollen (Ruin, 2019, S. 179f).

Im Gegensatz zu einer weitgehenden normativ-konzeptionellen Durchdringung von Mehrperspektivität im fachdidaktischen Kontext lässt die empirische Untersuchung von Mehrperspektivität im Sportunterricht noch zu wünschen übrig (Balz, Krieger, Miethling & Wolters, 2020). Zwar sind im Feld der Lehrer*innen- wie Unterrichtsforschung erste Studien zu verzeichnen, die eine Umsetzung ausgewählter Perspektiven prüfen, aber das bleibt bislang eher ausschnitthaft und mit manchen blinden Flecken – etwa im Bereich der Schüler*innenforschung – behaftet. Insofern scheint es angezeigt, sich verstärkt einer Evaluation mehrperspektivischen Sportunterrichts, hier explizit mit dem Forschungsverbund „EmS“, zuzuwenden (s. die entsprechenden Beiträge in diesem Band) und dabei auch die Schüler*innen-Seite, ihre Einschätzungen und Lernzuwächse, noch genauer zu beleuchten (Nguyen, 2020).

Eine stärkere empirische Durchleuchtung ist auch insofern wünschenswert, als sich für Lehrkräfte offenbar einige Alltagsprobleme in der möglichen Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts auftun: weil sie und ihre Schüler*innen eher von bestimmten Inhalten und Bewegungsfertigkeiten als von leitenden Zielsetzungen bzw. Perspektiven und Bewegungsabsichten ausgehen; weil in den meisten Lehrplänen wenig zur methodischen Realisierung mehrperspektivischen Sportunterrichts gesagt wird; weil z. T. noch überzeugende Beispiele, mediales Handwerkszeug und konkrete Empfehlungen (etwa zur Notengebung) fehlen; weil manche Lehrkräfte den ggf. höheren Planungsaufwand für mehrperspektivischen Sportunterricht scheuen oder eine kompliziertere Durchführbarkeit aufgrund hinterlegter Reflexions- und Verständigungsansprüche erwarten; weil viele in der Sportlehrer*innenbildung kaum auf Mehrperspektivität und einen erziehenden Schulsport vorbereitet wurden; weil sie im Schulsportalltag für sich und ihre Schüler*innen keinen niederschweligen Zugang zum mehrperspektivischen Sportunterricht finden u. a. m.

So gesehen kann Mehrperspektivität als ein konzeptionell fundiertes, aber auch empirisch ausbaufähiges und praktisch problematisches Prinzip der Gestaltung schulischen Lehrens und Lernens (im Fach Sport) begriffen werden. Wer versucht, dieses Prinzip für die Planung von Sportunterricht zu berücksichtigen, sollte sich jeweils um passende perspektivische Zugänge bemühen und z. B. bestimmte Perspektiven für Unterrichtsvorhaben im Sportunterricht auswählen. Das kann im Rahmen einer gezielten Planung des Unterrichts (für das Fach Sport) gelingen.

3. Zur Planung von Sportunterricht

Die Planung von Sportunterricht geht diesem voraus. Das Vorausschauende der Planung kann sich gedanklich abwägend (z. B. Alternativen bedenken) und auch praktisch handelnd vollziehen (z. B. einen Beobachtungsbogen erstellen). Dabei wird mit der Trias von „Planen, Durchführen, Auswerten“ auf den gegenseitigen Verweisungszusammenhang dieser Tätigkeiten hingedeutet (eine Auswertung für die nächste Planung nutzen etc.); darüber hinaus ist anzumerken, dass mit „Planen, Durchführen, Auswerten“ kein technokratischer Ablauf vorgegeben, sondern vielmehr ein didaktisch-methodisch reflektiertes Geschäft angezeigt wird, das im Verbund mit professioneller Kompetenz auch nach pädagogischer Offenheit im Sinne von „Hoffen, Aushalten, Vergessen“ (Funke-Wieneke, 1997) verlangt.

Aus allgemeindidaktischer Sicht ist die Planung schulischen Unterrichts ein sehr wichtiger Bestandteil der beruflichen Arbeit von Lehrer*innen. In die jeweilige Unterrichtsplanung fließen sämtliche Vorüberlegungen und Vorbereitungen für kommende Unterrichtsstunden oder Unterrichtsreihen ein. Um den Prozess der Unterrichtsplanung zu fundieren und zu strukturieren, kann auf verschiedene allgemeindidaktische Planungsschemata zurückgegriffen werden: So empfiehlt Klafki (1996, S. 251-284) im Sinne seiner bildungstheoretisch fundierten, kritisch-konstruktiven Didaktik nach einer Bedingungsanalyse (u. a. der Lerngruppe) das jeweilige Thema im Unterricht mehrperspektivisch planerisch zu begründen (gegenwärtig, zukünftig, exemplarisch), dann zu strukturieren (in Teillernziele, Zugänglichkeit, Überprüfbarkeit) und schließlich methodisch in bestimmte Lehr-Lern-Prozesse zu überführen (inkl. Lernhilfen etc.). Vor diesem Hintergrund kann die Unterrichtsplanung auch als ein zentrales Merkmal guten Unterrichts bzw. der Unterrichtsqualität und hier insbesondere als wesentlicher Baustein der Input-Qualität, neben einer Prozess- und Output-Qualität, des (kompetenzorientierten) Unterrichts aufgefasst werden (s. u.)

Aus sportdidaktischer Sicht ist die Planung von Sportunterricht – in Anlehnung an allgemeindidaktische Modellierungen oder (oft) unabhängig davon – sowohl grundsätzlich als auch konzeptspezifisch bedeutsam. Grundsätzlich wird eher formal auf relevante Modellvorstellungen, Bezugsgrößen und Planungsschritte eingegangen und

zudem anwendungsbezogen die Unterrichtsplanung im Fach Sport mit praktischen Hinweisen, Beispielen, Vorlagen etc. konkretisiert (u. a. Döhring & Gissel, 2018). Konzeptspezifisch wird im jeweiligen Kontext z. B. des erziehenden Sportunterrichts ein adäquater Planungsvorgang gefasst und ausdifferenziert, der auch unter Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben zu thematischen und methodischen Entscheidungen gelangt sowie die Planung offener, kooperativer usw. Unterrichtsformate berücksichtigt (u. a. Bähr, 2018; Scheid, 2012). Vergleichbares und in der Ausrichtung zugleich Unterscheidbares lässt sich für die Unterrichtsplanung im Kontext anderer fachdidaktischer Konzepte feststellen (Balz, 2009).

Zu einer gewissen Vereinheitlichung kann die seit über einer Dekade grassierende Kompetenzorientierung führen. Damit geht eine primäre Ausrichtung der Unterrichtsplanung in allen Fächern am erwarteten Output – also an den zu entwickelnden Kompetenzen der Schüler*innen – einher. Von ihrem erwarteten Können, Wissen und Wollen aus gilt es, unter Berücksichtigung von curricularen Vorgaben (in kompetenzorientierten Kernlehrplänen), von Lernvoraussetzungen u. a. Bedingungen den unterrichtlichen Lernprozess zu organisieren, passende Aufgaben zu stellen, Schüler*innen möglichst individuell zu fördern und ihren jeweiligen Lernstand zu überprüfen: z. B. eine Überprüfung der taktischen Fähigkeit zur Nutzung von Überzahlsituationen in Sportspielen durch ein 4:2-Überzahlspiel im Fußball. In diesem Zusammenhang ist für die Unterrichtsplanung zu beachten, dass die jeweiligen Kompetenzerwartungen möglichst klar formuliert, strukturiert angesteuert sowie durch Feedback u. a. Hilfen adäquat unterstützt werden, auch wenn es in Kernlehrplänen gravierende Inkonsistenzen gibt (s. den Beitrag von Segets in diesem Band). Ein Planungsraster, das für Unterrichtsvorhaben im kompetenzorientierten Grundschulsport entworfen wurde, haben Neumann und Neuberger (2012) vorgelegt.

Allerdings hat sich bislang weder ein fundiertes, einheitliches Kompetenzmodell für das Fach Sport etabliert, noch hat sich ein mehrperspektivisch naheliegender Ansatz behauptet, pädagogische Perspektiven als Kompetenzbereiche zu fassen und konsequent für die Unterrichtsplanung zu nutzen. Nichtsdestotrotz können perspektivische Zugänge und Zielsetzungen aber helfen, bei der Planung von Sportunterricht für Zielklarheit zu sorgen und ein Unterrichtsvorhaben pädagogisch reflektiert zu rahmen. Empfehlen lässt sich an dieser Stelle auch, dass im Kontext einer Unterrichtsplanung, die Unterrichtsinhalte festlegt und Unterrichtsvoraussetzungen vor allem der jeweiligen Lerngruppe prüft, eben von den leitenden Zielsetzungen bzw. Perspektiven ausgegangen wird; ein Ausgangspunkt der Planung von den Inhalten oder der Lerngruppe ist selbstverständlich genauso möglich, wenn die perspektivische Zielausrichtung mit einbezogen wird (Balz & Neumann, 2015).

Des Weiteren möchte ich empfehlen, bei der Planung von Sportunterricht den Blick – über die einzelne Sportstunde bzw. Unterrichtseinheit hinaus – zunächst auf den thematischen Zusammenhang mehrerer Sportstunden zu richten: also auf die jeweilige Unterrichtsreihe bzw. das geplante *Unterrichtsvorhaben*. Damit lässt sich eine Rahmenplanung für etwa drei bis fünf Sportstunden (ein eher kleineres Unterrichtsvorhaben) oder für etwa sechs bis 15 Sportstunden (ein eher größeres Unterrichtsvorhaben) entwerfen. Vor dem Hintergrund einer solchen thematischen Rahmenplanung des Unterrichtsvorhabens, in der es dann auch bestimmte Ziele bzw. Perspektiven zu berücksichtigen gilt, kann anschließend in der Planung aufeinander folgender Einzelstunden systematisch vorangeschritten werden (Wibowo, 2021).

Für jegliche Unterrichtsplanung auf der Ebene von Unterrichtsvorhaben und von Unterrichtseinheiten ist allerdings einzukalkulieren, dass man trotz umsichtigen Vorausschauens immer mit Ungewissheiten rechnen muss, dass eine verlässliche Planungssicherheit im doppelten Sinne eingeschränkt wird: erstens durch die Komplexität der Planung, die kaum sämtliche Unterrichtsfaktoren und Optionen berücksichtigen kann, und zweitens durch die Situationsspezifität der Durchführung, aufgrund derer im Unterrichtsverlauf ggf. eine Planung angepasst oder auch revidiert werden muss (weil sich z. B. Bedingungen geändert haben oder die Bewegungsabsichten der Schüler*innen in eine unerwartete Richtung gehen). Insofern gewinnt das Prinzip der Verständigung, neben seiner grundsätzlichen pädagogischen Relevanz (MSW NRW, 2015), gerade für eine Planung mehrperspektivischen Sportunterrichts an Bedeutung, in dem die Schüler*innen keine schlichte Planungsgröße, sondern Menschen mit eigenen Perspektiven sind.

4. Mehrperspektivische Planung

Führt man die bisherigen Überlegungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht und zur Planung von Sportunterricht zusammen, so kann das Prinzip der Mehrperspektivität für eine zielbewusste Planung von Unterrichtsvorhaben im Fach Sport konstruktiv – nicht dogmatisch oder schematisch – genutzt werden: Weder geht es darum, einen Kanon fixer Perspektiven dogmatisch abzuarbeiten, noch scheint es angezeigt, möglichst viele oder unbedingte (z. B. vermeintlich „sportartspezifische“) Perspektiven schematisch zu verplanen; vielmehr wäre es konsequent, jeweils für ein Unterrichtsvorhaben – zum Inhalt und zur Lerngruppe – passende Perspektiven auszuwählen und so ein *Thema* zu umreißen. Das jeweilige Thema ergibt sich, wie oben angedeutet, aus der Verknüpfung von Perspektive (Zielsetzung) und Inhalt unter Bezug auf die Lerngruppe (z. B. „Gesundheitserziehung auf Inlineskates“ in einer 8. Klasse; Kastrop, 2011).

Auf welche Weise können nun – im Rahmen bestimmter Unterrichtsvorhaben – bei der Thematisierung von Sportarten und Bewegungsfeldern ausgewählte („pädagogische“) Perspektiven ins Spiel kommen? Anhand eigener Vorarbeiten lässt sich bei der mehrperspektivischen Thematisierung zwischen Akzentuieren, Kontrastieren und

Integrieren von Perspektiven unterscheiden (Balz, 2010) und darüber hinaus auf weitere Möglichkeiten einer solchen Thematisierung wie das Differenzieren von Perspektiven verweisen (Balz, 2017b). In Fortführung und Überschreitung meiner Anregungen möchte ich hier – aus den sportdidaktischen Diskussionen der zurückliegenden Jahre erwachsene, argumentativ haltbare und systematisch unterscheidbare – nun mehr *sieben Formen mehrperspektivischer Thematisierung* aufzeigen, die für eine mehrperspektivische Planung von Sportunterricht orientierend sein können (s. dazu im Überblick Abb. 1).

Erstens – Perspektiven fokussieren: Zunächst dürfte es nötig und hilfreich sein, den Blick überhaupt von Inhalten auf Perspektiven zu lenken. Denn bekannt ist, dass einerseits Schüler*innen fragen „Was machen wir heute?“ und andererseits Sportlehrkräfte ihre Planung primär an *Unterrichtsinhalten* festmachen. Geklärt werden muss aber auch, wozu bestimmte Inhalte thematisiert werden sollen, welche Ziele bzw. Perspektiven also jeweils leitend sind. Perspektiven zu fokussieren bedeutet, sie erst einmal ins Licht der unterrichtlichen Aufmerksamkeit zu rücken, den Sportunterricht perspektivisch „scharf zu stellen“. Die Fokussierung impliziert auch, dass man eine Festlegung leitender Perspektiven begründen und transparent machen sollte, sich ggf. mit den Schüler*innen darüber verständigt und ihre Perspektiven einbezieht, dass man offen bleibt für andere Perspektiven und für situationspezifische perspektivische Lernanlässe wie eine mangelnde Kooperationsbereitschaft (Balz, 2010, S. 90-93; 2017, S. 68). Mit der gewählten Perspektivierung kann so ein Zugang zur Mehrperspektivität ermöglicht und z. B. das Schwimmen dann wahrnehmungsbezogen, gesundheitsorientiert oder auch leistungsthematisch im Sportunterricht fokussiert werden (s. Abb. 1).

Perspektiven	Didaktische Funktion	Zugang zur Mehrperspektivität	Exemplarisches Vorhaben
fokussieren	Aufmerksamkeit	fakultativ	Perspektiven auf das Schwimmen
akzentuieren	Vertiefung	exemplarisch additiv	Hochsprung relativ
differenzieren	interne Unterscheidung	konsekutiv differenzierend	Gesundheitserziehung auf Inlineskates
kontrastieren	externe Gegenüberstellung	konsekutiv kontrastierend	Mehrperspektivisches Ausdauerlaufen
kumulieren	Stufung	konsekutiv aufbauend	Von der Erfahrung zur Gestaltung
integrieren	Verknüpfung	simultan	Mehrperspektivische Kletterrouten
kultivieren	Ausweitung	transmittierend	Fächerübergreifendes Lehren und Lernen

Abb. 1: Formen mehrperspektivischer Thematisierung

Zweitens – Perspektiven akzentuieren: Eine Festlegung leitender Perspektiven kann sich dadurch ergeben, dass eine zentrale Perspektive in den Mittelpunkt des Unterrichtsvorhabens gerückt wird. Durch Akzentuierung einer Perspektive soll eine vertiefte Durchdringung des Unterrichtsinhalts erreicht werden, wenn z. B. das Hochspringen leistungsthematisch bezüglich der Leistungsvoraussetzungen, Sprungtechniken, Vergleichsmaßstäbe, Beurteilungskriterien usw. bearbeitet wird. Dabei ist es möglich, entweder eine naheliegende Perspektive zu wählen (wie das Leisten für die Leichtathletik) oder eine eher ungewohnte Perspektive einzunehmen (wie die Bewegungswahrnehmung oder Bewegungsgestaltung). Durch das Akzentuieren bleibt Mehrperspektivität zunächst exemplarisch und wird additiv von Unterrichtsvorhaben zu Unterrichtsvorhaben um weitere perspektivische Zugänge ausgebaut (Balz 2010, S. 94). Das lässt sich in schuleigenen Lehrplänen mittel Verteilung entsprechender Unterrichtsvorhaben berücksichtigen; und im Unterrichtsalltag macht das Akzentuieren im Sinne von „weniger ist mehr“ die Mehrperspektivität überschaubar und praktikabel.

Drittens – Perspektiven differenzieren: Manche perspektivischen Zugänge wie die Gesundheitsförderung, das „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ oder auch Geschlechterperspektiven sind keineswegs eindeutig. Viel mehr lässt sich innerhalb solcher Zugänge noch zwischen perspektivischen Auslegungen unterscheiden: etwa zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, zwischen stärker wettkampforientierten oder kooperativen Spielformen, zwischen einer objektiven oder subjektiven Belastungssteuerung z. B. beim gesundheitsorientierten

Inlineskaten (Kastrup, 2011). Demnach kann eine Binnendifferenzierung von bestimmten Perspektiven bzw. bestimmten Facetten einer Perspektive für Unterrichtsvorhaben genutzt werden, um diese jeweilige Differenz bewusst zu machen und unterschiedliche Facetten z. B. im Rahmen eines „guten“ Spiels oder einer individuellen Belastungssteuerung ggf. sinnvoll zusammenzuführen (Balz 2017b, S. 68). So können die Schüler*innen erleben und verstehen, dass sich eingenommene Perspektiven durch interne Ausdifferenzierung als mehrdeutig und ggf. auch als komplementär erweisen (wie ein gelungenes Spiel mit funktionierender Kooperation und fairer Konkurrenz).

Viertens – Perspektiven kontrastieren: fruchtbar kann im mehrperspektivischen Sportunterricht darüber hinaus sein, auf denselben Unterrichtsgegenstand wie das Ausdauerlaufen, nacheinander unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (z. B. erst wahrnehmungsbezogen bezüglich Anstrengung, dann ggf. sozialbezogen bezüglich Geselligkeit oder gesundheitsbezogen und evtl. noch wettkampfbezogen). So sollte durch die Gegenüberstellung von hinreichend unterschiedlichen Perspektiven ein Kontrast ersichtlich werden – der Kontrast zeigt, dass sich derselbe Gegenstand je nach perspektivischem Zugang verändert, welche Unterschiede (z. B. der Lauferfahrung) dabei hervortreten und in welcher perspektivischen Auslegung für die Schüler*innen ein individueller Zugang – vergleichend – am ehesten sinnvoll ist (Balz, 2010, S. 94-95). Insofern gehören zur Kontrastierung im Rahmen eines (größeren) Unterrichtsvorhabens immer auch reflexive Anteile der angemessenen Beleuchtung von i. d. R. zwei bis drei behandelten Perspektiven (z. B. hinsichtlich gesundheitlicher Ambivalenz); kontrastierende Perspektivwechsel ermöglichen damit ein komplexeres, mehrperspektivisches Bild.

Fünftens – Perspektiven kumulieren: Verschiedene Perspektiven lassen sich in ihrer konsekutiven Thematisierung auch gut miteinander verbinden, indem sie sinnvoll aufeinander aufbauen. So können nacheinander z. B. bei Ropeskipping oder Stepaerobic zunächst grundlegende Bewegungserfahrungen gesammelt und Sprünge bzw. Schrittfolgen erlernt werden, um dann zu Gestaltungsaufgaben und einer Choreographie überzugehen (oder die Fitness der Schüler*innen zu fördern, ihr Leistungsvermögen zu überprüfen etc.). Dabei ist die Abfolge der Perspektiven nicht umkehrbar und ergibt erst in der kumulierten Kombination ein thematisches Ganzes. Hiermit verbindet sich ggf. ein Steigerungsgedanke, der im Unterrichtsvorhaben von der Erfahrung zur Gestaltung oder von einem reflektierten Leisten (z. B. bei der turnerischen Überwindung von Hindernissen) zu einem verantwortungsvollen Wagnis (z. B. als Parkour auf dem Schulgelände) führen kann (Neumann & Katzer, 2011). Auf diese Weise erwächst ein perspektivisch zusammengesetzter, schrittweise aufgebaute Zugang zur Mehrperspektivität, der sich am Ende eines Unterrichtsvorhabens etwa in der Choreographie bewähren muss.

Sechstens – Perspektiven integrieren: Eine Verbindung verschiedener Perspektiven kann nicht nur auf konsekutivem Weg, sondern auch auf integrativem Weg hergestellt werden. Dabei überlagern und ergänzen sich mehrere Perspektiven im Blick auf den jeweiligen Unterrichtsinhalt: So können beispielsweise beim Klettern – auf derselben Kletterroute – spezifische Bewegungserfahrungen, unterschiedliche Leistungsstufen und individuelle Wagnismomente ineinander übergehen und miteinander verknüpft werden (Balz, 2010, S. 95-96) oder beim Wasserspringen die Bewegungssteuerung, Gestaltoptimierung und Wagniskomponente im Sprung gegen das Brett sich gegenseitig verschränken. Das geschieht dann simultan, sozusagen im gleichen Zeitfenster der Perspektivierung – und es erfordert dementsprechend gezielte Aufgabenstellungen (zur Bewegungssteuerung etc.) und Reflexionsgespräche (zur kognitiven Durchdringung), um den mehrperspektivischen Handlungs- und Erlebnisgehalt bewusst zu machen (Balz, 2017b, S. 69). Damit ermöglicht das Integrieren einen verdichteten und besonders anspruchsvollen wie ergiebigen Zugang zur Mehrperspektivität.

Siebtens – Perspektiven kultivieren: Da die Mehrperspektivität weder aus dem Sportunterricht erwachsen noch auf dieses Fach begrenzt ist, erlaubt ein mehrperspektivischer Unterricht auch fächerübergreifendes Lehren und Lernen (u. a. Bomhard, 2012). Hierfür eignen sich viele verschiedene, perspektivisch ausgerichtete Themen in Verbindung mit Fächern wie Biologie, Sachkunde, Geografie, Philosophie, Kunst und Musik, Deutsch und Geschichte, auch Physik und Mathematik: „Relative Sprunghöhen einschätzen, ermitteln und erproben“, „Gedichte in Bewegung bringen“, „Gesundheitsförderung im Ausdauersport“, „Vortrieb beim Schwimmen“, „Der Wald als Bewegungsraum“ u. a. m. Neben fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben gibt es hier – über das Fach Sport hinaus – auch Gelegenheiten, schulische Projektstage oder -wochen zu nutzen, außerunterrichtliche Sportangebote (wie eine Zirkus-AG oder eine integrative Sportexkursion) perspektivisch auszurichten und schulische Profilierungen (z. B. einer inklusiven, ästhetischen, bewegten oder gewaltpräventiven Schule) mitzutragen und auszugestalten (Balz, 2010, S. 96-99). So lassen sich mehrperspektivische Fenster im gesamten Schulleben öffnen und Möglichkeiten der Mehrperspektivität (transmittierend) ausweiten bzw. schulspezifisch kultivieren (Balz, 2017b, S. 69).

5. Schlussbetrachtung

Dieser Beitrag rekurriert auf das didaktisch-methodische Prinzip der Mehrperspektivität. Zwischen konzeptioneller Sättigung, empirischer Unterbelichtung und praktischen Umsetzungsproblemen wird versucht, das Prinzip der Mehrperspektivität für die Planung von Sportunterricht fruchtbar zu machen. Dies vollzieht sich – im Lichte einer letztlich ungewissen Planbarkeit und einer diffusen Kompetenzorientierung – mit Blick auf perspektivisch ausgerichtete Unterrichtsvorhaben im Fach Sport. Hierfür werden sieben Formen mehrperspektivischer Thematisierung

vorgestellt und anwendungsorientiert erläutert: das Fokussieren, Akzentuieren, Differenzieren, Kontrastieren, Kumulieren, Integrieren und Kultivieren (s. Abb. 1).

Inwiefern solche Anregungen helfen können, Sportunterricht (möglichst erfolgreich) mehrperspektivisch zu planen, bleibt abzuwarten und genauer zu prüfen. Über eine Verankerung in der Sportlehrer*innenbildung hinaus (so z. B. in Kursen des Master of Education) gibt es einerseits Hinweise darauf, dass sich perspektivisch ausgearbeitete Unterrichtsvorhaben in der Schulsportpraxis durchaus gut umsetzen lassen (s. hierzu den Beitrag von Nguyen in diesem Band) und dass Sportlehrkräften unter förderlichen Bedingungen mehrperspektivischer Sportunterricht auch gelingen kann (s. den Beitrag von Frohn und Kastrup in diesem Band); andererseits stehen manche Umsetzungsprobleme und Herausforderungen der gemeinsamen Perspektivierung (s. die Beiträge von Stallmann und von Zander in diesem Band), curriculare Unzulänglichkeiten und immanente Widersprüche zur Mehrperspektivität (s. die Beiträge von Segets und von Stibbe, Poweleit und Ruin in diesem Band) sowie aktuelle Anforderungen z. B. der Inklusion oder auch der Digitalisierung und besondere Belastungen etwa durch die Corona-Pandemie im Raum.

Vielleicht wäre z. B. eine Interventionsstudie lohnend, mit der über den zweijährigen Zeitraum einer Doppeljahrgangsstufe (z. B. 5./6.) konsequent mehrperspektivischer Sportunterricht etwa nach den oben aufgezeigten Wegen geplant, durchgeführt und ausgewertet werden könnte; das sollte auch die Berücksichtigung geeigneter Methoden, Lernmaterialien, Medien etc. einschließen (s. die Beiträge von Wibowo und von Schweihofer, Mergelkuhl und Dreiling in diesem Band). Mit den daraus gewonnenen Erfahrungen und Ergebnissen ließen sich dann wiederum sowohl die Sportlehrer*innenbildung u. a. im Praxissemester (s. den Beitrag von Cwiedzinski und Fahlenbock in diesem Band) als auch die Schulsportpraxis gezielt unterstützen. Vermutlich hat das Prinzip der Mehrperspektivität weder ausgelernt noch ausgedient.

Literatur

- Bähr, I. (2018). Unterrichtsplanung und Organisation Kooperativen Lernens im Sportunterricht. In J. Wibowo & I. Bähr (Hrsg.), *Kooperatives Lernen im Sportunterricht* (S. 183-210). Baltmannsweiler: Schneider.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Balz, E. (2010). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele, Bd. 1* (2. Aufl.) (S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2011). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele, Bd. 2* (S. 25-36). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2017a). Mehrperspektivischen Sportunterricht auswerten. *sportpädagogik*, 41 (5), 38-41.
- Balz, E. (2017b). Perspektivwechsel als Bildungsmomente. *sportunterricht*, 66 (3), 66-70.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *sportpädagogik*, 39 (3+4), 2-7.
- Balz, E., Krieger, C., Miehtling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.). (2020). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bomhard, T. (2012). *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*. Aachen: Shaker.
- Döhring, V. & Gissel, N. (2018). *Sportunterricht planen und auswerten. Ein Praxisbuch für Lehrende und Studierende* (4. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Duncker, L. (2010). Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip – Grundlagen und Begründungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele, Bd. 1* (2. Aufl.) (S. 20-33). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2010). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele, Bd. 1* (2. Aufl.) (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Planen, Durchführen, Auswerten oder Hoffen, Aushalten und Vergessen? In J. Funke-Wieneke, *Vermitteln zwischen Kind und Sache* (S. 196-201). Seelze: Kallmeyer.
- Kastrup, V. (2011). Gesundheitserziehung auf Inlineskates. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele, Bd. 2* (S. 122-135). Schorndorf: Hofmann.

- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2010). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele, Bd. 1* (2. Aufl.) (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen] (Hrsg.) (2015). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Neumann, P. (2019). Quo vadis mehrperspektivischer Sportunterricht? In E. Balz (Hrsg.), *Arbeitsbereich Sportpädagogik* (S. 11-20). Aachen: Shaker.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2010). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele, Bd. 1* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele, Bd. 2*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Katzer, D. (2011). *Etwas wagen und verantworten im Schulsport. Didaktische Impulse und Praxishilfen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neumann, P. & Neuberger, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht planen: Überlegungen und Anregungen zur Vorbereitung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts mit Hilfe eines Planungsrasters. *sportpädagogik* 36 (3+4), 68-73.
- Nguyen, L. T. (2020). *Evaluation mehrperspektivischen Sportunterrichts – ein differenzanalytischer Beitrag -zur Schüler*innenforschung*. Dissertation. Wuppertal.
- Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (2), 127-139.
- Scheid, V. (2012). Erziehenden Sportunterricht planen und auswerten. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 113-132). Wiebelsheim: Limpert.
- Wibowo, J. (2021). Unterrichtsplanung als Lerngelegenheit zur Entwicklung professioneller Kompetenz im Alltag von Sportlehrer*innen. Ergebnisse einer Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.