

Slackline

*Eine sportwissenschaftlich philosophische Argumentation
für eine ganzheitliche Didaktik*

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Magisters der Naturwissenschaften

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von
Tobias PLAICKNER

am Institut für Sportwissenschaften
Begutachter: Mag. Dr. phil. Gerald Payer

Graz, September 2018

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Ort, Datum

Unterschrift

Gender Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit auf die Verwendung von geschlechtsspezifischen Formulierungen verzichtet, ausgenommen sind direkte Zitate. Sämtliche personenbezogene Bezeichnungen sind geschlechterneutral zu verstehen.

Danksagung und Widmung

Diese Diplomarbeit markiert für mich den Abschluss eines langen, oft auch beschwerlichen und dennoch schönen Weges. Darauf zurückblickend sind eine ganze Reihe mir wohlgesinnter Menschen zu nennen, die durchaus auch entscheidend unterstützende Rollen spielten.

Daher bedanke mich ganz besonders...

...bei meinen Eltern Petra und Walter, die mich mit unendlicher Geduld und Akzeptanz in meinem eigenen Rhythmus durch die Schule und das Studium – ganz wonach es mir gerade war – schleichen, gehen und laufen ließen, ohne mir jemals ihre wohlwollende Unterstützung zu versagen.

...bei meiner Freundin Lisa, die mich durch die letzten Studienjahre begleitet hat, dabei immer wieder auf mich verzichten musste und mich in den letzten Monaten ganz besonders unterstützt hat.

...bei meinem Prof. Gerald Payer, der als Betreuer dieser Diplomarbeit mit seiner unendlich offenen, wertschätzenden und unterstützenden Haltung den für die vorliegende Arbeit notwendigen Freiraum nicht nur mir gelassen, sondern selbst mit erschaffen hat.

...bei Prof. Bernd Hackl, weil seine fordernden Seminare in nicht nur einem finsternen Semester ein kleines Licht bedeutet haben und er mir schließlich auch darüber hinaus eine Inspiration blieb.

...bei Gert Crepaz, Isabell Frisch, Günther Meraner, Christian Niederkofler, Markus Olsacher, Ira Passi, Martina Theiner, Pirmin Plankensteiner, Sven Leitner und Brigitte Plaickner für die Unterstützung in der Vorbereitung auf die Eignungsprüfung für das Sportstudium.

...bei meinen engsten Freunden, Studienkollegen, Mitbewohnern und Familie, ihr seid mir in meinen freien Zeiten immer für Spaß, Aufheiterung, Diskussionen und allerlei Unternehmungen zur Seite gestanden, habt hier und da aber auch meine schlechten Launen und Abwesenheiten aushalten müssen. Jeder von euch war und ist auf seine Weise wichtig für mich.

...bei Armin Holzer, denn wer weiß, ob ohne unser leider viel zu kurzes Vergnügen die Slackline jemals diesen Stellenwert in meinem Leben erreicht hätte. Auf dass die Tür in diese besondere Welt noch vielen Menschen geöffnet werden kann, ist ganz besonders dir diese Arbeit gewidmet.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit erarbeitet eingangs die spezifischen Qualitäten der Sportart Slackline. Darüber hinaus wird exemplarisch gezeigt, dass auch die abendländische Philosophie reichhaltig genug ist, um für diese Sportart adäquate philosophische Konzepte bereitzustellen. Sport und Philosophie werden vielschichtig miteinander in Beziehung gesetzt und könnten als Bewegungskultur nach fernöstlichem Vorbild in lebensweltliche Evidenz treten. Die festgestellte Kohärenz zwischen Sport und Philosophie liegt darin, dass sich die beiden Gebiete gegenseitig auf verschiedene Arten, sei es ergänzend oder bestätigend, mancherorts aber auch zu Recht in bestimmte Grenzen verweisend, durchaus bereichern können.

Diese Verflechtung setzt sich letztlich im interdisziplinären Feld der Didaktik fort. Hier werden abschließend Überlegungen in Richtung ganzheitlicher Didaktik angestellt. Erkennt man die Verflechtung von Sport und Philosophie an, ist keine ausschließlich dualistische Sicht auf den Menschen mehr möglich. Der Mensch kann demnach nicht aus zwei unabhängigen Teilen, wie dem Geist und dem Körper bestehen und auch niemals ganz Körper oder ganz Geist sein. Diese Erkenntnis ist in der Sportwissenschaft bereits verbreitete Praxis. Besonders das Slacklining zeigt, dass ohne Einbezug der geistigen Dimension kein hinreichendes Verständnis sportlicher Handlung stattfinden kann. In der Philosophie hingegen herrscht diesbezüglich immer noch Uneinigkeit.

Unter dem Einbezug ausgewählter didaktischer Theorien wurden die Implikationen der vorgehenden Arbeit insbesondere auf das Anwendungsfeld der Schule projiziert. Die gegenwärtigen Regelschulen behindern ihrer Grundkonzeption gemäß ganzheitliche Didaktik weitgehend. Die Slackline kann als innovatives Medium bestehende Spielräume im Schulsystem ausnutzen und so für mehr Ganzheitlichkeit im Schulalltag sorgen. Diese Ambition wurde vor allem in den abschließenden didaktischen Konzepten für die Schule praktisch konkretisiert.

Abstract

The present diploma thesis starts with elaborating the specific qualities of the slackline sport. In addition, it is shown that Western philosophy contains sufficient sources in order to provide adequate philosophical concepts for this sport. The far Eastern model shows already a culture of movement and how sports and philosophy are complexly linked. The herein established coherence between sport and philosophy lies in the fact that the two areas enrich each other in different ways. This benefit arises from the mutual complementation or confirmation, but in some places also from the mutual reference to certain limits.

This interdependence ultimately continues in the interdisciplinary field of didactics. If one recognizes the intertwining of sport and philosophy, an exclusively dualistic view of human beings is no longer possible. Therefore further considerations are made in the direction of holistic didactics. For this reason, human beings cannot consist of two independent parts, such as the mind and the body, nor can they be body or mind. This knowledge is already common practice in sports science. Especially the slacklining shows that without the inclusion of the mental dimension, no adequate understanding of sports action can take place. In philosophy, however, there is still disagreement in this respect.

With the inclusion of selected didactic theories, the implications of the preceding work were projected especially on the scholar application field. The current mainstream schools largely exclude holistic didactics by their basic conception. The slackline, as an innovative medium, can exploit existing scope in the school system and thus ensure more holistic school life. This ambition became practically concrete in the final didactic concepts for the school.

Vorwort

Balance is something;
It exists without you,
And moves through you,
like love.

(Balcom, 2005, S. 95)



Abbildung 1: T. Plaickner, Norwegen 2014 (Foto: Samuel Taipale)

Mit etwa 15 Jahren lernte ich die Slackline durch Renato Botte kennen, der uns damals mit diesem Bewegungsangebot uns selbst überließ. Nichts hätte er richtiger machen können.

Diese ersten Schritte, die mehr von einer Ungleichgewichtserfahrung als von Gleichgewicht geprägt waren, legten in mir eine Motivation an, mich gegen dieses Ungleichgewicht fortwährend aufzulehnen. Vielleicht könnte man einfach sagen, ich war fasziniert, doch das wäre nicht ganz richtig, denn fasziniert hat mich damals vor allem das Klettern. Dort nämlich verbrachte ich die meiste Zeit meiner Jugend und erkannte erstmals die Relativität von Wirklichkeit. Die Durchstiege verschiedenster für mich schwieriger Routen glückten mir immerzu erst dann, wenn es gelang, sie zuvor, wenn auch nur der Möglichkeit nach, als innere Wahrheiten anzuerkennen. Gleichzeitig fühlte ich mich in der damals noch sehr familiären Klettercommunity auch mit meinen jungen Jahren als ganzer Mensch respektiert und wurde nicht, wie in meiner dazu durchaus konträren Schulerfahrung, für ein absurdes Theaterstück auf eine Schülerrolle reduziert. Auch in diesen Erfahrungen liegt der konstruktivistische Zugang dieser Arbeit ein Stück weit begründet.

Währenddessen verlor ich die Slackline immer wieder für längere Zeit aus den Augen, bis ich sie schließlich als mentale Herausforderung zur Vorbereitung auf die sportmotorische Eignungsprüfung meines Studiums zweckmäßigte. Armin Holzer führte mich damals in das Handwerk des Highlinens ein. Es ist mir noch in munterer Erinnerung, wie ich mich nichtsahnend von ihm verabschiedete, als das Highlinen für mich nach bestandener Aufnahmeprüfung seines Zweckes beraubt war. Es sollte kein Jahr vergehen, bis mich die Leidenschaft entgegen aller Erwartung dennoch ergriff und das Slacklinen um seiner selbst willen zu einer Konstante in meinem Leben wurde.

Seit 2012 arbeitete ich zunehmend mit der Slackline in verschiedenen sportpädagogischen Settings. Institutionelle Partner wie das Jugend und Kulturzentrum UFO, der Verband Südtiroler Sportvereine, der Alpenverein Südtirol, die Göthe-Schule in Bozen, aber auch mein Lehramtsstudium an der Universität Graz, boten mir vielfältige Plattformen um unzählige junge Menschen in die Welt des Slacklinens einzuladen.

So begleitete mich die Slackline durch mein gesamtes Lehramtsstudium der Fächer Bewegung und Sport als auch Psychologie und Philosophie. Slacklinen bot mir dabei mannigfaltige Möglichkeiten, Theoretisches in diesem, v.a. hinsichtlich didaktischer Aufbereitung noch wenig erforschtem, praktischem Feld zu erproben.

Bereits die Möglichkeit, Slacklinen als zentrales Thema in meiner Diplomarbeit aufzugreifen, war für mich von besonderem Wert. Dass meine philosophischen und insbesondere konstruktivistischen Interessen überdies ziemlich genau mit der Ausrichtung meines hoch geehrten Professors, Gerald Payer, welcher diese Arbeit betreute, übereinstimmten, war ein Glück, das ich mir nicht erträumen hätte können. Damit war klar, dass diese Arbeit nicht nur sportwissenschaftlich, sondern interdisziplinär verfasst werden musste, denn eine der-

art einmalige Chance konnte ich, in diesen Blütezeiten reduktionistischer Wissenschaften, nicht ungenützt lassen.

Die folgende Arbeit konnte daher zu einem sehr persönlichen Ausdruck meiner Expertise im Gebiet werden. Dieser schöne Umstand erleichterte mir die Ausarbeitungen nicht immer, wollte ich doch die abenteuerliche Reise meiner Gedanken auch für andere präzisieren und zugänglich machen, um vielleicht einen bescheidenen Beitrag zur weiteren Verbreitung dieser Randsportart leisten zu können.

Es wird sich also zeigen, ob Albert Camus recht hatte, als er sagte:

„In dieser Welt ist dann das Werk die einzige Chance, sein Bewusstsein aufrechtzuerhalten und dessen Abenteuer zu fixieren. Schaffen heißt: zweimal leben“ (Camus, 1965, S. 144).

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1 Slackline	10
1.1 Einführung – über Geschichte, Disziplinen, Material, und Status-Quo der Sportart Slacklines.....	10
1.1.1 Terminologie und Arbeitsdefinition	10
1.1.2 Abgrenzung zu anderen Seiltanzkünsten	11
1.1.3 Entwicklung einer neuen Sportart	13
1.1.4 Disziplinen	13
1.1.5 Material & Safety	17
1.1.6 Status-Quo: Rekorde und Dachorganisationen	22
1.1.7 Zusammenfassung	24
1.2 Eine Analyse des Slacklinens	25
1.2.1 Balance und Dysbalance.....	25
1.2.2 Selbsterfahrung und Biofeedback	37
1.2.3 Psychologie des Slacklinens	41
1.2.4 Sozial- und Erlebnisstruktur des Slacklinens	52
1.2.5 Künstlerische Aspekte im Slacklines	55
1.2.6 Zusammenfassung	57
2 Philosophische Kohärenz.....	58
2.1 Albert Camus - „Der Mythos des Sisyphos“	59
2.1.1 Das Absurde.....	59
2.1.2 Utopische Auswege aus dem Absurden	60
2.1.3 Vom Umgang mit dem Absurden zur Metaphorik des Sisyphos...	62
2.1.4 Slackline und der Mythos des Sisyphos.....	63
2.2 Ästhetik und Philosophie der Kunst.....	68
2.2.1 Ästhetik.....	68
2.2.2 Kunst	70
2.3 Viktor E. Frankl - Die Logotherapie	75
2.3.1 Frankls Menschenbild und die Rolle des Sinns	75
2.3.2 Die drei Wertkategorien des Sinns.....	77
2.3.3 Die Kompatibilität mit Camus „Sinn“.....	78
2.3.4 Frankl über den Sport.....	80

2.3.5	Slacklinien und die Philosophie Franks.....	81
2.4	Weitere Möglichkeiten für Kohärenzkonstruktionen	90
3	Didaktische Konklusionen	91
3.1	Wo Schüler heute leben und was sie heute brauchen	92
3.2	Didaktisches Potential der Slackline	100
3.2.1	Gegengewicht zum herkömmlichen Schulalltag	101
3.2.2	Bewegungsangebot außerhalb des Unterrichts	102
3.2.3	Haltungsschule via Slackline	103
3.2.4	Slackline als praktische Dimension für Theoretisches	105
3.3	Exkurs: Grenzen und Möglichkeiten konstruktivistischer Didaktik	108
3.4	Praktische Didaktik: Konkrete Slackline-Konzepte für die Schule	113
3.4.1	Methodischer Parkour und Hilfsaufbauten als Erstkontakt	114
3.4.2	„Slackline macht Haltungsschule“ am SoGym Sand in Taufers..	130
3.4.3	Maturavorbereitung Outdoor	135
3.5	Politische Legitimierung ganzheitlicher Didaktik	143
	Schlusswort und Ausblick	145
	Anhang	147
	Glossar	147
	Quellenverzeichnis.....	150
	Literatur	150
	Internet	154
	Abbildungen und Tabellen.....	157

Einleitung

Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt, wie der Titel unschwer vermuten lässt, die Sportart Slacklines. Gleichzeitig finden unter ihrem Dach aber auch philosophische Konzepte und umfangreiche didaktische Überlegungen ihren Platz. Darüber wie es in heutiger Wissenschaftspraxis möglich ist, eine derart breite thematische Fächerung zuzulassen, sollen die folgenden Zeilen zur methodischen Vorgehensweise aufhellen.

Diese Arbeit ist keine empirische, zumindest keine im heute gebräuchlichen Wortsinn. Dabei ist die hermeneutische Vorgehensweise in dieser Arbeit durchaus nicht allzu weit vom brentanianischen Verständnis empirischer Wissenschaft entfernt, baut sie doch auf gewissen phänomenologischen Grundsätzen auf. So z.B. die Tatsache, dass nichts, was wir über die Welt wissen, auf etwas anderes als unsere Sinneserfahrung zurückgehen kann. Damit ist jede Wissenschaft eine vom Menschen in Bezug auf seinen Erfahrungshorizont geschaffene.

Die Entscheidung für eine konstruktivistische Methode (sofern es dieses Begriffes überhaupt bedarf), verschärft diesen Zugang noch weiter (Glaserfeld, 1996, S. 358ff). Der Konstruktivismus setzt nämlich Intersubjektivität an die Stelle des für ihn utopischen Objektivitätsbegriffes. Damit wird moderne empirische Wissenschaftspraxis durchaus nicht ausgeschlossen. Sie wird lediglich auf ihren Platz verwiesen, man möge dazu eine beliebige Formulierung einer solchen empirischen Methodik lesen. Sofort wird klar, dass sich jeder Objektivitätsanspruch und jede Allgemeingültigkeit nur auf den für das entsprechende Experiment ganz klar eingegrenzten Rahmen bezieht und sich über diesen hinaus nicht als absolute gesicherte Evidenz präsentiert, sondern als Wahrscheinlichkeit relativiert. Solange die Eingrenzung gelingt, ist ganz klar, dass das Untersuchte und Gemessene nicht immer, überall und in jedem Kontext gilt, sondern in seiner gemessenen Sicherheit oftmals sogar ausschließlich für den untersuchten Rahmen. Sobald diese Eingrenzung nicht ausreichend gelingt, wird von Störfaktoren gesprochen und die Ergebnisse werden sogar innerhalb des experimentellen Rahmens nur unter Vorbehalt zu verstehen sein. Glaserfeld (1994) spricht sich daher für einen Viabilitätsanspruch anstelle eines problematischen Wahrheitsanspruchs der wissenschaftlichen Praxis aus. Damit ist eine utilitaristische Orientierung auch in der vorliegenden Arbeit gegeben. Dabei finden logisch analytische Betrachtungen ihren Platz, so wie es für die Hermeneutik, insbesondere aber auch für die philosophische Praxis, charakteristisch ist. Gleichzeitig wird vor allem im letzten-, dem didaktischen Teil der Arbeit die Anwendbarkeit der vorangegangenen Erkenntnisse auch durch praktische Umsetzungen untermauert.

Die konstruktivistische Brille ermöglicht also die Produkte verschiedener Betrachtungen, ebenso wie deren Gegenstände als Konstruktionen miteinander in Beziehung zu setzen (Mikula, 2002). Die Entdeckungen, welche durch die-

ses In-Beziehung-Setzen der Konstruktionen zu Tage kommen, werden stetigen rückbezüglichen Einfluss auf die ursprünglichen Konstruktionen nehmen und begründen für diese, ebenso wie für ihre Relation zueinander, einen Kreislauf der Veränderung.

Dieser Kreislauf passt gemäß hiesiger philosophischer Tradition durchaus in das Konstrukt eines infiniten Regresses. Doch muss dieser nicht unbedingt in einseitiger Zirkularität verhaftet sein. So demonstriert diese Arbeit, wie dieser Kreislauf eine immerzu fortführbare Vertiefung einleiten kann, welche in ihrem, der Möglichkeit nach, ewigen Verlauf, stets nur ganz bestimmte neue Konstruktionen hervorzubringen vermag. Auf diese Weise wird es möglich, scheinbar derart unterschiedliche Bereiche wie Sport, Philosophie und letztlich auch Didaktik in der vorliegenden Arbeit nicht nur nebeneinander, sondern miteinander verflochten zu präsentieren.

In Teil 1 (Slackline), wird die Arbeit mit einem Einführungskapitel über die Sportart Slacklines (1.1) eröffnet, welches gerade für Außenstehende einen multiperspektivischen Einblick in diesen für die Arbeit in weiterer Folge zentralen Gegenstand geben soll. Für eben diese Leser wird im Anhang ein Glossar mit den wichtigsten sportartspezifischen Begriffen bereitgestellt. Es folgt eine Analyse der Sportart (Kap. 1.2), die vor allem zentrale Aspekte des Slacklinens nicht nur nennen, sondern mit akribischer Genauigkeit untersuchen will. Hier wird vor allem auf Balcom (2005) Bezug genommen, denn seit ihm traute sich scheinbar keiner viel über die Quintessenz des Slacklinens auszusagen. Viele andere Publikationen leisten zwar große Aufklärungsarbeit gerade über sicherheitsrelevante und technische Aspekte, vernachlässigen jedoch die erlebnisnahe Seite der Bewegung auf der Slackline.

Die hier offen gelegten spezifischen Qualitäten der Sportart werden in weiterer Folge in Teil 2 als Schnittpunkte mit philosophischen Konzepten herangezogen und in Teil 3 nicht nur über diesen vielleicht bereichernden Umweg zur Philosophie, sondern auch auf direktem Wege als didaktische Implikationen, berücksichtigt.

Wie sportliche Bewegung mit Philosophie in ein einander bereicherndes Verhältnis gesetzt werden können, steht durch den fernöstlichen Kulturkreis mit Yoga, Qi-Gong aber auch diversen Kampfkünsten in jahrtausendelanger Evidenz. Diese Arbeit soll aufzeigen, dass wir im Abendland über dieselben oder zumindest ähnliche Ressourcen wie der asiatische Raum verfügen. Die Praxisnähe von Bewegung und Sport könnte auch hierzulande theorieabstrakte philosophische Konzepte von ihrem geistigen Podest in die lebensweltliche Evidenz zurückführen. Diese Rückführung soll aber keinen oder zumindest nicht nur einen Rückschritt bedeuten. Beide Bereiche werden einen Schritt aufeinander zugehen müssen, um eine Verflechtung überhaupt erst zu ermöglichen. Ob dadurch eine Bereicherung für eine oder im besten Fall beide Seiten resultiert, wird sich im Teil 2 (Philosophische Kohärenz) zeigen. Dort wird

weniger Pro und Contra gegeneinander aufgewogen, als vielmehr exemplarisch und ressourcenorientiert konstruiert.

Philosophietheoretisch werden mit Albert Camus Philosophie des Absurden (Kap. 2.1), mit Frankls Logotheorie die Sinnfrage menschlicher Existenz (Kap. 2.3) und mit Ästhetik und Kunst, eine Reihe weiterer großer Denker wie z.B. Nietzsche und Schopenhauer (Kap. 2.2), zur Sprache kommen.

In den abschließenden didaktischen Konklusionen (Teil 3) wird die bis dahin exemplarisch konstruierte Verflechtung aus Slacklines und den philosophischen Konzepten praktisch umgesetzt. Doch der Nährboden der didaktischen Konklusionen besteht darüber hinaus auch aus direkten Implikationen aus der Kultur und dem Wesen des Slacklinesports, sowie den oben genannten philosophischen Konzepten. Vor diesem Hintergrund versteht sich auch gerade der didaktische Teil als ein weiteres Fortschreiten in der Verflechtung der Gebiete. Spätestens an dieser Stelle kann nur mehr ein ganzheitliches Menschenbild vertreten werden. Die geschlagene Brücke über Körper und Geist widerspricht jeder rein dualistischen Sichtweise. Dem Körper als auch dem Geist muss der, in der westlichen Kultur oftmals zu Unrecht aufgezwungene, Status als eigenständige Entität angesichts der Gesamtheit menschlicher Wesensnatur abgesprochen werden.

“The position expresses the oneness of duality: not two, and not one. This is the most important teaching: not two, and not one. Our body and mind are not two and not one. If you think your body and mind are two, that is wrong; if you think that they are one, that is also wrong. Our body and mind are both two *and* one. We usually think that if something is not one, it is more than one; if it is not singular, it is plural. But in actual experience, our life is not only plural, but also singular. Each one of us is both dependent and independent“ (Suzuki, 1995, S. 25).

Die Slackline hat in den letzten Jahren vielerorts bereits den Weg in die Institution Schule geschafft. Ähnlich wie im alpinsportlichen- und erlebnispädagogischen Segment, stagniert jedoch auch in der Schule seitdem der didaktische Einsatz des Mediums auf dem Niveau einer Nebensache. Diese Arbeit soll insbesondere in diesem Feld durch mehrere Konzeptentwicklungen (3.4) dazu beitragen, dass das didaktische Potenzial der Slackline erkannt und zunehmend angewandt wird.

Gleichzeitig kann diese Ausarbeitung auch als ein Beitrag zur allgemeinen Sportdidaktik in der Sportart verstanden werden, die sich aufgrund des jungen Alters des Slacklinens gegenwärtig erst im Entstehen befindet. Für dieses oft gerade auch extraschulische Anwendungsfeld ist die in Kapitel 1.2 dargestellte Analyse des Slacklinens sicherlich nicht uninteressant, da dort fundamentale Aspekte des Bewegungsgeschehens herausgearbeitet werden. In den letzten Jahren hingegen lagen vermehrt Sicherheitsrisiken v.a. hinsichtlich nicht geeigneten- oder falsch angewandten Materials im Mittelpunkt der Betrachtungen. Diese mussten verständlicherweise Priorität in der Forschung und auch in den kommunikativen Bestrebungen der Verbände haben. Nun aber, wo es zu-

nehmend um die Ausarbeitung von Ausbildungskonzepten für Instruktoren und Trainer geht, gilt es nicht zu vergessen, dass Slacklinien zumindest eine Welt mehr ist als nur die Ingenieurskunst eines Normgerechten Aufbaus. Auch diese Welt sollte in didaktischen Konzeptionen berücksichtigt werden. Viele der Überlegungen in den abschließenden didaktischen Konklusionen (Teil 3) dürften sich auch extraschulisch in leicht abgewandelter Form als durchaus anwendbar und nützlich entpuppen.

1 Slackline

Im Rahmen dieses Kapitels wird die Sportart Slacklinien kurz vorgestellt. Dabei werden einführend die Entstehungsgeschichte, die Einordnung und Abgrenzung bezüglich anderer bestehender Sportarten, das verwendete Material, sicherheits- und aufbautechnische Aspekte, sowie die verschiedenen Disziplinen zusammenfassend thematisiert. Damit sollen die nächsten Seiten gerade für jene Leser, denen diese junge Sportart noch unbekannt ist, ein grobes Bild skizzieren und durch zahlreiche Verweise auf bestehende Literatur und seriöse Quellen Informationsmöglichkeiten bieten, sich bei gegebenem Interesse genauer über einzelne Schwerpunkte zu informieren.

Neben diesen einleitenden Seiten liegt das Hauptaugenmerk in diesem Teil der Arbeit auf einer logisch-analytischen Betrachtung des sportlichen Geschehens beim Slacklinen. Ziel ist dabei die spezifische Qualität dieser Sportart herauszuarbeiten und so Schnittpunkte mit philosophischen Konzeptionen der abendländischen Philosophie zu gewinnen. Im darauffolgenden Teil der Arbeit wird dann durch eben diese Schnittpunkte versucht, Möglichkeiten der Verbindung des Slacklinens mit philosophischen Konzeptionen exemplarisch zu konstruieren.

1.1 Einführung – über Geschichte, Disziplinen, Material, und Status-Quo der Sportart Slacklinien

1.1.1 Terminologie und Arbeitsdefinition

Der Terminus Slacklinien geht auf das englische „slacklining“ zurück und bezeichnet heute sehr allgemein jeden Balanceakt auf einem flachen Kunstfaserverband, das zwischen zwei Bäumen (o.a. adäquaten Fixpunkten) freihängend aufgespannt oder aufgehängt wird. Das verwendete Band ist die sog. Slackline im eigentlichen Sinne und geht auf die Zusammensetzung aus den englischen Wörtern „slack“ und „line“ zurück. „Slack“ bezieht sich damit vor allem auf Konnotationen wie „locker“, „schlaff“ oder „durchhängend“, dabei auf die Aufbaumodalität oder die Elastizität des Materials referierend. Personenbezogen passt „slack“ aber auch auf „nachlässig“ oder „sich hängen / treiben lassen“, was der Entstehungsgeschichte als zweckmäßiges Trainingsgerät eher widerspricht. Das englische „line“ hat mit „Linie“, „Leine“, „Strecke“, „Strich“ oder „Verbindung“ eindeutiger und im Verlauf der weiteren Entwicklung der Sportart weniger widersprüchliche Konnotationen (Geyer & Kößler, 2013, S. 8; Zak, 2011, S. 15).

Im Folgenden werden eine Reihe, meist selbsterklärender, Variationen des Begriffs verwendet. Je nach Kontext werden also semantische Nuancierungen in Richtung der Person mit „Slackliner“, der Tätigkeit mit „Slacklinen“, des Sports und Materials mit „Slackline“ oder der Disziplin z.B. mit „Highline“ herangezogen. Darüber hinaus findet sich im Anhang ein Glossar zu den wichtigsten sportartspezifischen Fachbegriffen.

1.1.2 Abgrenzung zu anderen Seiltanzkünsten

Das Slacklining wird oftmals als eine moderne Form des Seiltanzes erklärt. Diese Vergleichsbezogene Annäherung zu anderen Traditionen der Seilkünste ist allerdings nur bedingt richtig. Es stimmt sicherlich, dass es auf den ersten Blick beiderorts um ähnliche Herausforderungen der Balancefähigkeit geht und dabei gerade beim jüngeren Slacklining eine bestimmte Beeinflussung durch ältere Seiltanzkulturen nicht zu leugnen ist. Diesbezüglich lohnt sich ein kurzer Exkurs zu diesen Traditionen um die folgende Abgrenzung verständlich zu machen:

Es ist anzunehmen, dass die Beschäftigung mit dem Balancieren auf Seilen bald auf die Erfindung der Seile selbst folgte und so in verschiedensten Kulturen sehr früh für Faszination sorgte (Kleindl, 2011, S. 14; Zak, 2011, S. 8). Konkrete Belege dafür finden sich in Gemälden der alten Griechen und Römer ebenso wie in Überlieferungen über die koreanische Tradition des Jultagi (Kleindl, 2011, S. 14f; Geyer & Kößler, 2013, S. 10; Ashburn, 2013, S. XIII).

Die Einteilung der Seilkünste in die Disziplinen des „Tightrope“¹ und des „Slackrope“² drückt zwei sehr auseinandergehende Nutzungszugänge zum Medium Seil aus, die durchaus unterschiedliche Balancetechniken erfordern. Während auf dem Schlappseil versucht wird das Seil aus den Beinen und der Hüfte heraus unter dem Körperschwerpunkt zu halten, ist auf dem Tightrope fast keine Einflussmöglichkeit auf das Schwingungsverhalten gegeben, weshalb dort lediglich der Körperschwerpunkt, vor allem durch Ausgleichsbewegungen der oberen Extremität, über dem Seil gehalten werden muss (www.juggling.org).

Einige stichhaltige Gründe sprechen jedoch dafür, Slacklining als eine von den anderen Traditionen separate und klar abzugrenzende Sportart anzusehen:

Zuallererst ist das verwendete Material beim Slacklining kein Seil, sondern ein flaches Kunstfaserband. Das allein ist genaugenommen schon ein sehr signifikanter Unterschied zu anderen Seiltanz-Disziplinen. Seiltänzer oder Hochseilakrobaten balancieren seit jeher auf Seilen, früher vor allem aus Naturmaterialien wie Hanf, heute vermehrt auf Drahtseilen, welche alle im Gegensatz zu gängigen Slacklines fast gar keine Elastizität aufweisen.

Zweitens ist die Vermischung von „slack“ und „tight“, ebenso wie die dadurch zustande kommenden komplexeren balancetechnischen Herausforderungen mittlerweile ein Charakteristikum des Slacklinings. Beispielsweise erfordern Disziplinen wie das Tricklining und Longlining im Park extrem hohe Vorspannungen, während vor allem bei längeren Highlines oder Rodeolines gänzlich oder annähernd auf Vorspannung der Slacklinebänder verzichtet wird.

Drittens entstand Slacklining als ein neuer Trend in den 1970er und 80er Jahren ausgehend von einer, aus soziologischer Sicht von anderen Seiltanztradi-

¹ Ins Deutsche mit „Drahtseil“ leider etwas unglücklich übersetzt, da sowohl straff gespannte - als auch schlaff aufgehängte Drahtseilakrobatik gepflegt wird und wurde.

² Zu Deutsch recht adäquat: „Schlappseil“

tionen unabhängigen Gruppe. Kletterer im kalifornischen Yosemite-Valley begannen mit dem Balancieren auf Absperrketten o.ä. um sich damit die Zeit zu vertreiben und ihr Gleichgewicht zu trainieren (Zak, 2011, S. 9). Es war damit ein naheliegender Schritt die, als Bandschlingen zum Klettern gedachten, Schlauchbänder als Slacklines der ersten Stunde einzuführen. Jeff Ellington erfand bereits zu dieser Zeit einen heute noch gängigen, selbstabklemmenden Bandflaschenzug, der moderate Vorspannungen der Bänder ermöglichte (Balcom, 2005, S. 42). Auch eine stilistische Anlehnung an das Klettern ist zu beobachten. Eine Slackline gilt als begangen, wenn sie ohne Unterbrechung (Sturz oder Pause z.B.: durch Hinsetzen auf der Line) von Anfang bis Ende gelaufen werden kann – ähnlich dem Durchstieg beim Klettern. Kleindl (2011, S. 73) erklärt auch das „Onsight“, welches ebenfalls dem Klettern entlehnt ist und die erfolgreiche Begehung beim ersten Versuch beschreibt. In dieser soziologischen Perspektive erklärt sich auch die nähere Orientierung des Slacklinens am Vorbild des Kletterns hinsichtlich Motivation und Zielsetzung sowie in stilistischen Fragen.

Der Slackliner Ben Poltkin (2016) sieht in den jüngsten Tendenzen, dass seit etwa 2013 auf Vorspannungen oft völlig verzichtet wird, die Emanzipation des Slacklinens vom geringwertigen Abbild des Tighropewalkings hin zur „legitimately new human activity“ (www.balancecommunity.com). Darauf, dass dieser Vorspannungsverzicht nicht pauschal in jeder Highline und erst recht nicht in anderen Slacklinedisziplinen sinnvoll bzw. überhaupt möglich ist, scheint er zu vergessen. Nichtsdestotrotz komme ich, wenn auch auf Basis anderer Prämissen, zur selben Konklusion, dass Slacklinien (allerdings seit den Anfangsstunden) im Yosemite-Valley als eigenständige junge Bewegungskultur zu betrachten ist.

Diese Ansicht wird allerdings in der einschlägigen Literatur noch nicht durchgehend geteilt, so glauben Beispielsweise Miller und Friesinger (2009, S., 21), dass im russischen Klettergebiet Stolby bereits in den 60er-Jahren auf „Drahthighlines“ balanciert wurde. Geyer & Kößler (2013, S. 12) sehen das Highlinen nicht als neue Erfindung, sondern als Folge einer älteren Hochseiltradition, ähnlich auch Zak (2011, S.8), der die Seiltänzer als „Vorfahren“ der Slackliner bezeichnet. Lediglich bei Kleindl (2011, S.14, 17-23) ist bezugnehmend auf Balcom (2005) und den Schweizer Seiltänzer David Dimitri der Unterschied durch den neuen und gänzlich anderen Zugang zum scheinbar Gleichen schärfer herausgearbeitet. Doch auch er spricht letztlich von einer Neuentdeckung einer alten Tradition die lediglich noch nicht als Sport gesehen wurde. Dabei ist nicht zu vergessen, dass Kleindl (2011) auch sein Buch mit „Slackline – die Kunst des modernen Seiltanzens“ betitelt. Dem entgegen wurde zuvor bereits in prägnanter Einfachheit klargestellt: „Slackline can be tight, but it’s not rope“ (Balcom 2005, S. 2).

1.1.3 Entwicklung einer neuen Sportart

Während die Seiltanztraditionen eher als Zirkuskünste anzusehen sind, welche oft nur innerhalb von Familien oder Zirkusschulen weitergegeben wurden, ist das Slacklining eine Sportart die heute einer breiten Masse von Menschen zugänglich ist. Der Grund dafür ist mitunter die Ausrichtung der Amerikanischen Slackliner der ersten Stunde auf die Highline am Lost-Arrow-Spire. Zwar trainierten zentrale Figuren wie Adam Grolkowski, Jeff Ellington, Scott Balcom oder Chris Carpenter bis 1983 vor allem auf sicherem Boden im Camp 4 des Yosemite-Valley, jedoch war ihre zentrale Motivation die später legendäre Lost-Arrow-Highline zu begehen. Diese erste erfolgreiche Begehung gelang 1985 durch Scott Balcom. Gemeinsam mit dem Fotografen Heinz Zak sorgte Dean Potter 2003, immer noch im Yosemite-Valley, mit der Dokumentation der ersten ungesicherten Begehung der Lost-Arrow-Line für internationale Aufmerksamkeit in der Kletterszene. Zak gelang zur selben Zeit die gesicherte Begehung als erstem Europäer. Darüber hinaus ist er die Schlüsselfigur für die Etablierung der Sportart in Europa, indem er 2006 den ersten internationalen Slackline-Event in Tirol organisierte und zusammen mit Mountain Equipment und einer Seilerei das erste Slackline-Set auf den Markt brachte (Zak, 2011, S.11).

Vor diesem Hintergrund spielte die Disziplin Highline von Anfang an eine entscheidende Rolle, gerade im Hinblick auf das Bekanntwerden dieser neuen Bewegungskultur. Was Zak noch als Pionierarbeit leistete, wurde bald von vielen neu aufgegriffen so gibt es mittlerweile Slackline-Events und –Festivals mehrmals im Jahr und über die ganze Welt verteilt. Ebenso entstand eine ganz neue Industrie von unzähligen allein auf Slackline Equipment spezialisierten Unternehmen, welche ihrerseits enorm zur Weiterentwicklung der Materialien und Sicherheitsstandards beigetragen hat.

2006 wurde mit Slackline.at auch die erste deutsche Infoplattform als Diskussionsraum zum Slacklining und seinen Entwicklungen gestartet. Kleindl (2011, S. 17) erklärt sich dadurch die Vorreiterrolle des deutschsprachigen Raumes im Slacklining. Letztlich sind in diesem Zusammenhang noch die Vereinsstrukturen zu erwähnen, welche im deutschsprachigen Raum ebenfalls seit einigen Jahren bestehen und bereits zu Verbänden als Dachorganisationen zusammengefounden haben.

1.1.4 Disziplinen

Die Vielseitigkeit des Slacklinens drückt sich in einer Reihe verschiedenster Spielarten aus. Während Zak (2011, S. 12) vor wenigen Jahren noch von Universaltalenten wie z.B. dem Slackliner Michi Aschaber oder Jan Galek berichtet, welche in allen Disziplinen des Slacklinens die Entwicklung des Sports vorantrieben, so ist heute das internationale Niveau bereits derart angestiegen, dass die Grenzen des Möglichen vermehrt nur noch von den Spezialisten einer Disziplin gesprengt werden. Hinsichtlich der in Kap. 1.2 folgenden Analyse werden nun die wichtigsten Disziplinen vorgestellt, hier insbesondere auch

noch das Tricklines bzw. Jumplines, welches später nur mehr am Rande berücksichtigt wird. Betrachtet man die Publikationen, lässt sich zwischen den Autoren neben einer Reihe von Parallelen auch eine gewisse Uneinigkeit und Zurückhaltung in der Kategorisierung der Disziplinen erkennen. Wahrscheinlich sind diese Gegebenheiten auf die weit verbreitete Grundeinstellung der Slackliner zurückzuführen, welche von prinzipieller Offenheit gegenüber allerlei möglichen Variationen in Bezug auf Material und Art des Aufbaus gekennzeichnet ist. Ganz im Gegenteil dazu beschränkt sich ein Seiltänzer i.d.R. für einen sehr langen Zeitraum, oder sogar seine gesamte Karriere, auf ein einziges Seil und ein exaktes Setup um seinen Umgang damit zur absoluten Perfektion zu bringen (hervorgegangen aus Gesprächen mit R. Kleindl 04.2018; K. Doblander 2017, 2018).

Die Einteilung und Priorisierung von (Kleindl, 2011) bildet die Vorlieben der aktuellen Szene wohl am besten ab. Er widmet je ein Kapitel den Disziplinen Long-, High- und Jumpline und fasst Nischen wie Rodeolines, Waterlines, Seile, Ketten, usw. als „weitere Spielformen“ zusammen. Diese Bezeichnungen lassen bereits erahnen, dass die Disziplinen anhand von hervorstechenden aber sehr unterschiedlichen Kriterien wie dem Nutzungsverhalten, der Länge, Höhe oder des Untergrundes, sowie materialbezogen beschrieben werden. Selbstverständlich gibt es, dem Freigeist der Szene entsprechend, auch Misch- und Kombinationsformen aller Art.

Was gerade bezogen auf Anfänger in der Sportart nicht vergessen werden darf, ist das gesamte Spektrum der „normalen Slacklines“ welche als Standard-Sets mittlerweile in fast jedem Sportgeschäft ebenso wie in den Online-shops aller führenden Slackline-Unternehmen erhältlich sind. Diese werden oft als Lowlines oder Beginnerlines beschrieben (Geyer & Kößler, 2013, S. 15; Miller und Mauser, 2013, S. 13).

1.1.4.1 Trick- und Jumplines

Trick- und Jumplines werden in dieser Arbeit als Synonym angesehen. Hierbei handelt es sich um die einzige Disziplin im gesamten Slacklinesport, die mit den gängigen Tricklines, auf ein genormtes Sportgerät zurückgreift welches insbesondere bei offiziellen Wettkämpfen in immer gleicher Länge (16 - 20 m) und Höhe (1,10 m, +/- 0,1 m) aufgebaut wird. Dabei wird die Spannung auf die Bedürfnisse der Athleten angepasst und abhängig vom Veranstalter kommen 3 bis 5 cm breite Bänder zum Einsatz (Wettkampfrichtlinien, www.slacklineverband.com).

Durch eine derartige Fixierung von Standards kann eine vergleichbare Schwierigkeit der Tricklines gewährleistet werden. Den Athleten ist so eine adäquate Vorbereitung auf die Wettkämpfe überhaupt erst möglich. Ihre Performance wird ebenfalls anhand transparenter Kriterien von neutralen Judges bewertet. Ähnlich wie ein Trampolin wird die Trickline vor allem für Sprung-elemente, die möglichst im Fluss einer Choreografie vorgeführt werden, benutzt. Die vergleichsweise hohe Vorspannung der Aufbauten bei der kurzen

Länge von maximal 20 m stellt sicher, dass nur eine minimale laterale Deviation der Slackline zustande kommen kann.

Eine Annäherung an die älteren Zirkus- und Seiltanztraditionen ist hier wesentlich stärker zu beobachten als im restlichen Feld des Slacklinens. Interessant dabei ist, dass sich einige Tricks, bei vermutlich nur sehr zu vernachlässigender Beeinflussung, trotzdem sehr ähnlich entwickelt haben, wie beispielsweise im Jahrtausende alten koreanische Jultagi (Kleindl, 2011, S. 91).

Die sehr enge Verwandtschaft mit anderen Free-Style-Sportarten ist beim Tricklinen nicht zu leugnen. Auch das Sich-Messen mit anderen Athleten steht hier viel deutlicher im Vordergrund als bei anderen Slacklinedisziplinen wo ein objektiver Vergleich der Leistungen beinahe unmöglich ist.

1.1.4.2 Highlinen

Wird die Slackline hoch über einem Abgrund aufgebaut, so spricht man von einer Highline. Gerade beim Einstieg in diese Disziplin ist das Balancieren durch den Wegfall der gewohnten optischen Referenzwerte im visuellen Feld erschwert. Hier steht die Selbsterfahrung anhand der instinktiv bedrohlichen Situation im Vordergrund. Ob man nun vom Highlinen als Königsdisziplin sprechen will oder ob dort das unmittelbare Slackline-Erlebnis durch den Faktor Angst getrübt ist bleibt wohl eine Frage der Perspektive (Kleindl, 2011, S. 124; Geyer & Kößler, 2013, S. 29).

Jedenfalls wird das Highlinen oftmals zu Unrecht in einen Topf mit anderen Extremsportarten geworfen, genauer betrachtet ist es lediglich eine sehr sichere Beschäftigung mit extremer Exposition ohne in obligatorischer Weise auch extremes Risiko beinhalten zu müssen. Die Zeiten, bei Kleindl (2011, S. 124) noch in wacher Erinnerung, wo sich Highliner vor ihren eigenen Aufbauten berechtigterweise fürchten mussten, sind heute vorbei. Das insgesamt sehr große Sicherheitsbewusstsein der Slackliner zeigt sich beim Highlinen insbesondere durch das Backupsystem, welches zusätzlich zur Slackline möglichst auf unabhängigen Ankerpunkten installiert wird (vielerorts beschrieben, darunter auch bei Kleindl, 2011, S.125). Optimaler Weise zieht sich diese Redundanz von den Ankerpunkten bis hin zur Sicherungsleash, welche ihrerseits aus zwei Ringen und einem Seilstück mit zusätzlicher Schlauchbandummantelung besteht. Erst beim Klettergurt des Slackliners, der nur in einfacher Ausführung getragen wird, endet die Redundanz.

In 35 Jahren des Highlinens gab es nur zwei dokumentierte Todesfälle (www.slacklineinternational.org; www.katlein.de). Beide Unglücksfälle sind durch einen fehlerhaften Umgang (ersterer, 2011) oder das Vergessen auf die essenzielle Sicherungsleash (letzterer, 2018) zurückzuführen. Dies unterstreicht wohl die These, Highlinen grundsätzlich nicht im Extremsport anzusiedeln. Selbst die extreme Variante des Free-solo-Highlinens³, welche sich in

³ Extreme Variante des Highlinens, bei welcher intendiert auf die Verwendung einer Sicherungsleash verzichtet wird. Der Begriff ist dem Klettersport entlehnt, wo Free-solo eine ähnliche Disziplin unter Verzicht auf Seil und Gurt beschreibt.

stark beschränkten Kreisen doch auch gewisser Beliebtheit erfreut, hat bis dato kein Todesopfer gefordert.

Problematisch hinsichtlich der Printmedien ist allerdings, dass leider immer noch längst überholte und gefährlich Methodik beschrieben steht, auf welche nicht mehr zurückgegriffen werden sollte (explizit z.B. bei Zak, 2011, S. 146, Karabiner in der Leash). Wer sich als Slack- oder insbesondere Highliner auf diesem Wege informieren will, läuft leider Gefahr sich mit veralteten Standards zu rüsten. Auch wenn es, wie bei Geyer & Kößler (2013, S. 30) der Fall, eine Möglichkeit ist, auf diese heiklen Aspekte schlicht gar nicht einzugehen und auch die vorliegende Arbeit keine Aufklärungsaufgabe erfüllen soll, so werden der Vollständigkeit halber unter Kap. 1.1.5.7 und 1.1.6.2 einige besonders geläufige Gefahrenquellen angedeutet und Möglichkeiten vorgestellt, wie man zu aktuellen sicherheitsrelevanten Informationen kommen kann.

Charakteristisch für das Highlinen sind Anforderungen, welche über die reine Slacklinekompetenz hinaus meist auch noch Teamwork, alpinistisches Know-how, ein physikalisches Grundverständnis und eventuelle Kommunikation an Luftverkehrsbehörden erfordern.

1.1.4.3 Longlinen

Beim Longlinen steht, wie sich unschwer erahnen lässt, die Länge im Vordergrund. Kleindl (2011, S. 71), beschreibt eine völlig neue Welt, die ein Slackliner betritt, wenn er die 30 – 40 Meter Marke überschreitet. Während bei kurzen Lines, das Eigengewicht der Line noch nicht ins Gewicht fällt, potenziert das nun schwerere Gewicht der längeren Lines die Schwingungen, die der Slackliner in das System bringt entscheidend. Der Slackliner erhält dadurch ein viel stärkeres Feedback von der Line über sein eigenes Bewegungsverhalten. Kleindl (2011, S. 73) betont darüber hinaus, dass bei längeren Lines die Entspannungsfähigkeit des Slackliners extrem wichtig wird, da man sich nun nichtmehr mit einem Zuviel an Kraft und Ausgleichsbewegungen schnell auf die andere Seite retten kann. Weiter berichtet er, verweisend auf den meditativen Charakter, von der langanhaltenden Auseinandersetzung mit relativ eintönigen und doch komplexen Situationen. Das Schwingungsverhalten einer Longline ändert sich Abschnittsweise sehr deutlich und stellt so eine sich ständig ändernde Herausforderung für den Slackliner dar (Kleindl, 2011, S. 83f).

Kennzeichnend für die Longlineaufbauten sind die speziellen Anforderungen an die Bänder und Spannsysteme sowie an die lokalen Gegebenheiten. Auch wenn es mittlerweile sehr starke Bänder mit sehr geringer Dehnung gibt, ist es mit zunehmender Länge eine mitunter außerordentliche Herausforderung eine Vorspannung zu erzeugen, welche ausreicht, um beim Balancieren in der Mitte nicht den Boden zu berühren. Um die Belastungsgrenzen des Materials und der eigenen Spannkraft (selbst bei mechanischem Vorteil) einzuhalten, werden so auch die Aufhängepunkte der Longlines mit zunehmender Länge höher. Gerade die Anfangs- und Endstücke der Longlines sind dadurch oft an

der Grenze der Absprunghöhe, manchmal auch darüber und erfordern deshalb eine sehr sichere Begehungs- und Catchtechnik. Eine andere Möglichkeit mit niedrigeren Aufhängepunkten zu arbeiten bieten Mulden, wo das Gelände im Mittelbereich der Line etwas tiefer ist als gegen deren Enden.

Ähnlich wie beim Highlinen, ist auch beim Longlinen, ein physikalisches Grundverständnis der Materie notwendig. Dieses wird insbesondere dann wichtig, wenn man den organisierten Rahmen eines fertigen und entsprechend vorabgestimmten Longline-Sets verlässt.

1.1.4.4 Lowlinen – Slacklinen auf Anfängerniveau

Diese Disziplin, wenn man sie überhaupt als solche bezeichnen will, beinhaltet alle Slacklineaufbauten für Einsteiger. Während beim Highlinen und Longlinen 2,5 cm breite Bänder Standard sind, werden für Anfänger meistens breitere Bänder zwischen 3,5 und 5cm Breite empfohlen (Geyer & Kößler, 2013, S. 15). Eine Argumentation dafür fehlt meistens. Die 5 cm breite Slackline kann genauso in die Vertikale kippen und den Fuß abrutschen lassen, wie eine 2,5 cm schmale. Dafür reicht es, dass der Fuß nicht sauber über der Slackline positioniert wird. Das 5cm breite Band stellt also vielleicht eine psychologische Erleichterung (Miller und Mauser, 2013, S. 88) dar, lädt aber gleichzeitig auch zum schlampigeren Gehen ein. Daher ist es durchaus auch möglich 2,5 cm Slacklines im Anfängerbereich einzusetzen (Miller und Mauser, 2013, S. 88). Viel wichtiger ist beim ersten Kontakt mit dem neuen Medium eine niedere Absprunghöhe unbedingt einzuhalten. Als gängige Faustregel dafür gilt, die Slackline maximal auf Kniehöhe des kleinsten Benutzers anzusetzen (Geyer & Kößler, 2013, S. 15). Auch die Länge sollte für den Anfang nicht zu groß sein. I.d.R. reichen 4-8 m, damit werden auch Erfolgserlebnisse schneller möglich. Durch bestimmte Materialien ist es möglich verschiedene Aspekte mehr in den Vordergrund zu heben, so kann durch eher dynamischere, Bänder und weniger Vorspannung, auch bereits unter der von Kleindl (2011, S. 71) beschriebenen 30 – 40 Metermarke, ein Longline-ähnliches Gehgefühl provoziert werden. Anders herum kann durch eher statische Bänder und starke Vorspannung ein Balancieren ermöglicht werden, das jenem am Schwebebalken sehr nahe kommt. Als sehr fortgeschrittene Herausforderung kann eine Rodeoline aufgebaut werden, welche überhaupt nicht gespannt wird, hier balanciert es sich ähnlich wie auf einem Schlappseil.

1.1.5 Material & Safety

Dem Leser dürfte nun bereits aufgefallen sein, dass sich beim Slacklinen sehr viel um das Material dreht. Leider geht damit auch eine entsprechende Materialkompetenz einher, die dem Slackliner abverlangt wird, um seinen Sport sicher ausüben zu können. Grundsätzlich ist von sehr hohen Kräften auch bereits bei Anfängerslines auszugehen. 5 Kilonewton Vorspannung sind bereits beim Spannen mit einer Ratsche ohne besonders großen Hebelarm möglich. Beim Balancieren, Wippen oder Springen auf einer derart vorgespannten

Slackline, kann es bei einem 80kg schweren Slackliner zu Belastungsspitzen von bis zu 8,5 - 11 Kilonewton kommen (Geyer & Kößler, 2013, S. 2010). Fast alle Slacklineaufbauten enthalten Metallteile, die entweder zum Befestigen oder Spannen der Slacklines dienen. Diese können, bei unsachgemäßem Aufbau, zu extrem gefährlichen Geschossen werden. Zak (2011, S. 23) berichtet überaus anschaulich von einem 11 kg schweren Hubzug, welcher nach dem Versagen von zwei Karabinern bei etwa 16 kN Vorspannung, von der sich entladenden Line 100m weit nach vorne geschleudert wurde.

Damit ist die Slackline absolut kein Kinderspielzeug, welches zum freien Experimentieren geeignet ist. Die Gebrauchsanweisungen und Sicherheitshinweise der Komplett-Sets, sind durchaus ernst zu nehmen, wenngleich das Balancieren oftmals noch so sanft, leicht und ungefährlich aussehen mag. Im Folgenden wird kurz auf einige Material- und Sicherheitsaspekte eingegangen welche dem Laien oft nicht bewusst, nachvollziehbar oder leicht zugänglich sind. Vorab sei betont, dass diese Ausführungen nicht als Guidelines verstanden werden dürfen, sie sollen lediglich als Hinweise zur Bewusstseinsbildung bezüglich gängiger Gefahren und als Verweis auf seriöse Informationsquellen dienen. Vollständigkeit kann aufgrund des beschränkten Rahmens der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt werden, ebenso wird für die zukünftige Gültigkeit der Informationen keine Garantie gegeben.

Neben diesen sicherheitstechnischen Aspekten, wird auch versucht einen kleinen Einblick in verschiedene materialtechnische Möglichkeiten zu bieten.

1.1.5.1 Bänder

Die Slacklinebänder haben neben der erwähnten unterschiedlichen Breite auch verschiedene Dehnungseigenschaften und Bruchlasten. Der österreichische Slacklineverband sammelt seit längerem Daten der verschiedenen Bänder und vergleicht deren Dehnungswerte im „Slackline Webbing Stretch Chart“, ersichtlich in einem Online-Diagramm (www.slacklineverband.com).

Die Bruchlast der Slacklinebänder sollte immer vom Hersteller angegeben sein, fehlt eine Angabe, so ist das als Hinweis auf minderwertige Ware zu werten. Angesichts der oben erwähnten potenziell möglichen Belastungsspitzen von 11 Kilonewton im Anfängerssetup, sollten in allen Disziplinen nur Bänder mit einer Bruchlast von mindestens 3 Tonnen (=~30 kN) verwendet werden. Zu berücksichtigen ist, dass je nach Befestigungsmethode das Slacklineband in seiner Bruchlast um bis zu 50% reduziert wird. Beschädigungen der Bänder stellen daher schnell einen Austauschgrund dar. Mittels eines Schweinebauchexperiments wurde die enorme Gefahr, die von einer zu stark gespannten Slackline ausgehen kann, sehr anschaulich beschrieben (Kleindl, 2011, S. 88). Allgemein gilt: Je elastischer das Band, desto größer ist der Spannweg um dieselbe Vorspannung zu erreichen. Das bedeutet, dass in elastischeren Bändern wesentlich mehr Energie gespeichert ist, welche bei einem Bruch frei wird.

1.1.5.2 Anschlagmaterial, Spannsysteme und Metallteile

Das gesamte Anschlagmaterial inklusive des Spannsystems und aller Metallteile sollte stärker dimensioniert sein, als das verwendete Slacklineband. Dadurch wird es unwahrscheinlicher, dass die Slackline im Falle eines Bruches zu einer Schleuder für die Metallteile wird.

Als Rundschlingen haben sich Schwerlastschlingen aus dem Industriesegment mit einer Bruchlast von 7 Tonnen (Working Load Limit - WLL 1t) bewährt. Je nach Anbieter finden sich aber durchaus auch andere Bandschlingenvarianten.

Eine Reihe verschiedenster Spannsysteme, vom Seilflaschenzug, dem Ellington-Bandflaschenzug, über Ratschen und Kettenzüge sind bei Kleindl (2011, S. 53-60) beschrieben. Gerade bei kürzeren Slacklines im Anfänger- und Tricklinesegment haben sich Ratschen durchgesetzt. Für größere Spannwege sind Seilflaschenzüge ein sehr ausgereiftes Spannmittel. Grundsätzlich sollten alle Metallteile egal ob Ratsche, Flaschenzug oder Linelocker zusätzlich rückgesichert sein. Dafür bietet sich i.d.R. das Restband der Slackline an, welches zusätzlich als Backup um den Baum geknotet werden sollte.

In Zusammenarbeit zwischen dem österreichischen und dem Schweizer Slacklineverband wurde 2013 explizit vor der Verwendung von Karabinern beim Slacklining gewarnt. Insbesondere Aluminiumkarabiner aus dem Klettersport reagieren empfindlich auf die zyklischen Belastungen als auch auf die Dreiecksbelastungen (Tri-Loading) in der Slacklineapplikation. Die vielerorts beschriebenen Stahlkarabiner sind ebenso wenig für Tri-Loading ausgelegt, auch die Dauerschwellbelastung wird bei Stahlkarabinern als ungünstig angenommen, beides ist beim Slacklining kaum zu vermeiden (Sicherheitshinweise, www.slacklineverband.com). Trotzdem finden sich immer noch in vielen Slackline-Sets Stahlkarabiner und nicht Schäkkel mit Formschluss.

1.1.5.3 Baumschutz

Gerade im urbanen Raum, wo viele Slackliner an wenigen Bäumen regelmäßig aktiv sind, hat sich schnell gezeigt, wie wichtig ein Baumschutz ist. Um die Bäume in nachhaltiger Weise zu nutzen und nicht zu schädigen, ist die Verwendung eines adäquaten Baumschutzes unbedingt notwendig. Darüber hinaus ist auf ausreichend dicke, gesunde und gut verwurzelte Bäume zu achten (Geyer & Kößler, 2013, S. 39f). Gerade in Gebieten wo dieser Aspekt vernachlässigt wurde, lässt sich vermehrt eine Verbotspolitik beobachten.

1.1.5.4 Verankerungsmöglichkeiten abseits der Bäume

Steht und fällt das Slacklining mit der Verfügbarkeit von geeigneten Bäumen? Die Antwort ist ein klares „Nein“. Es gibt eine ganze Reihe geeigneter Ankerlösungen für den Außenbereich als auch für die Turnhalle. In letzterer sollte allerdings unbedingt davor Abstand genommen werden, Slacklines auf nicht dafür vorgesehenen Geräten zu installieren. Sprossenwände, Volleyballständer etc. sind definitiv nicht auf diese Kräfte ausgelegt, werden aber mancherorts

trotzdem als Möglichkeiten beschrieben⁴. Geyer & Kößler (2013, S. 52f) beschreiben genau worauf bei der Installation an Reckstangen geachtet werden muss, um allen Bestimmungen gerecht zu bleiben. Darüber hinaus stellen sie eine Reihe anderer genormter Möglichkeiten vor, darunter z.B.: Wandverankerungen oder Erdanker in Kombination mit A-Frames um die gewünschte Höhe zu erreichen. Gerade bei weniger konventionellen Ankermöglichkeiten sollten die entstehenden Kräfte beim Slacklines berücksichtigt und eine etwaige Redundanz angedacht werden, um Unfällen vorzubeugen.

1.1.5.5 Einsteiger-Sets zum kleinen Preis

2011 berichtet Kleindl (S. 39) recht optimistisch von qualitativ guten Einsteiger-Sets, welche bereits ab ca. 50 € erhältlich sind. In der Zwischenzeit haben sich jedoch einige weiterführende Erkenntnisse gerade hinsichtlich Sicherheit und Baumschutz herausgebildet. Auch der Markt hat sich mit viel größerem Angebot, größerer und differenzierterer Nachfrage sowie entsprechender Konkurrenz verändert. Gerade im untersten Preissegment findet sich bei genauerer Betrachtung i.d.R. immer das ein oder andere Manko. Gerne zeigt sich dieses in fehlenden Baumschützern, knapp bemessenem Material, eingeschränkten Nutzungsmöglichkeiten, kurzer Lebensdauer oder gar geringen Sicherheitsreserven. Es lohnt sich also ein paar Euro mehr auszugeben, gerade wenn dadurch ernsthaften Verletzungen vorgebeugt werden kann.

Bei der Beratung in Sportgeschäften ist zu berücksichtigen, dass Slacklines noch ein sehr junger Sport ist und sich das Verkaufspersonal oft recht wenig damit auskennt, es liegt daher beim Käufer sich entsprechend zu informieren um sich ein Bild vom Produkt machen zu können (Zak, 2011, S. 66).

Die ISA führt seit 2014 eine Liste, welche vordergründig Einsteiger-Sets hinsichtlich verschiedenster Parameter miteinander vergleicht. Sie ist unter folgendem Link abrufbar und bietet einen umfangreichen Überblick:

<https://data.slacklineinternational.org/slacked-data/starter-kits/>

1.1.5.6 Die Slackline als alpinsportliches-, erlebnispädagogisches Element

Was weiter oben bereits Andeutung fand, ist eine gewisse Problematik der Slacklinenutzung im erlebnispädagogischen - und alpinsportlichen Bereich. Diese beiden eng mit dem Klettern verknüpften Sektoren haben die Slackline verständlicherweise recht früh in ihr Repertoire aufgenommen. Die Slackline ist dort meist nur Teil eines größeren Programms oder eine am Rande stehende Zusatzattraktion, was durchaus seine Berechtigung hat. Leider scheinen diese Sektoren mittlerweile aber oft von der weiteren Entwicklung des Slacklinesports entkoppelt zu sein. So kommt es dazu, dass immer wieder noch sehr veraltete Methoden mit bestimmten Sicherheitsrisiken Anwendung finden. Allen voran sind hier immer wieder die Verwendung von Aluminiumka-

⁴ Beispielsweise in der Sammlung „Kletterspiele für Kletterwand und Turnsaal“ des Österreichischen Alpenvereins, 4. Überarbeitete Auflage 2014

rabinern aus dem Klettersport sowie das Fehlen von Rücksicherungen der potentiell gefährlichen Metallteile, insbesondere der Ratschen, zu beobachten. Beides ist im Grunde genommen nur auf eine Unwissenheit der Anwender zurückzuführen, welche unbedingt Ziel weiterer Aufklärungsbemühungen sein sollte. Nur so kann die Slackline weiterhin für spannende Momente auch in diesem Bereich als Element erhalten bleiben ohne dramatische Unfälle zu produzieren (Eigene Eindrücke im Rahmen meiner Lehramtsausbildung, sowie der Arbeit im Alpenverein und erlebnispädagogischen Bereich, v.a. 2012-2018).

1.1.5.7 Highline - besonderen Risiken

Jedem Slackliner der sich an diese Disziplin heranwagt sei angeraten, sich zumindest zu Beginn an den Aufbauten von Experten zu orientieren und seine eigenen Setups nicht ohne die Überprüfung durch Experten zu begehen. Ebenso liegt es in der eigenen Verantwortlichkeit des Slackliners kritisch zu valutieren welche Personen er als „Experten“ gelten lässt. An diesbezüglichen Standards für qualifizierte Rigger arbeitet aktuell die Education-Comission der ISA (www.slacklineinternational.org). Darüber hinaus ist ein Grundverständnis der physikalischen Zusammenhänge in einem Highline-Setup unumgänglich, um die Belastbarkeit der Ankerpunkte ebenso wie des gesamten verwendeten Materials, unter Berücksichtigung der gegebenen Konfiguration, adäquat einschätzen zu können.

Pauschale Richtlinien für selbständiges Highlinen (vom Aufbau bis zur Begehung) wie sie mancherorts zu finden sind, werden aus Komplexitätsgründen hier nicht genannt. Das Highlinen ist bis dato die einzige Slacklinedisziplin, welche zu Unfällen mit Todesfolge führte (siehe 1.1.4.2). Die Sicherheit in dieser Disziplin ist entscheidend vom theoretischen Wissen und den praktischen Kompetenzen der aufbauenden Slackliner abhängig, beides kann hier nicht hinreichend vermittelt werden. Daher liegt die Empfehlung an dieser Stelle für alle Interessenten an der eigenverantwortlichen

- Erarbeitung der physikalischen Grundlagen,
- Beschaffung entsprechend qualitativen Materials,
- Aneignung der u.U. voraussetzungshaften klettertechnischen Kompetenzen (Sichern, Kletter, Abseilen in alpinem Gelände),
- Einarbeitung in die korrekte Verwendung des Materials und die Aufbau-praxis entsprechender Setups,
- Einübung in Rettungs- und Selbstrettungstechniken auf der Highline,
- Information über lokale rechtliche Gegebenheiten (insb. Kommunikation als Luftfahrthindernisse).

Alles in allem sollte im Idealfall in kontinuierlichem Austausch bzw. Interaktion mit praktizierenden Experten des Gebiets erfolgen.

1.1.6 Status-Quo: Rekorde und Dachorganisationen

Was den aktuellen Stand der Sportart betrifft, sind einige Rekordleistungen erwähnenswert. Heinz Zak konnte beim Longlinen bereits 2006 die 100m begehen. Im Highlinen hingegen galt lange Zeit die 100 Meter Marke als nur schwer zu überschreitende Grenze. Grund dafür waren die hohen Spannungen und das zusätzliche Gewicht im System durch die Backups. Nur sehr gezählte Athleten konnten Highlines über 100m begehen, stießen jedoch darüber bald an ihre Grenzen. Seit 2013/14 gelang es mit dem Aufkommen der low- bzw. no-tension-Bewegung diese Barriere zu durchbrechen. Es lässt sich behaupten, das Balancieren auf langen lockeren Highlines ist wesentlich einfacher als auf langen gespannten Highlines. Entscheidend dafür ist u.a. auch, dass sich die Wirkung der Backups durch den Vorspannungsverzicht, von erschwerend auf stabilisierend und schwingungsdämpfend gewandelt hat. Das spiegelt sich sehr klar in der Entwicklung der Rekordleistungen wieder, die nunmehr mit der Begehung des Kilometers und der Meile keine Grenzen nach oben hin zu haben scheinen. Im Longlinen hingegen ist der Verzicht auf größere Vorspannungen kaum möglich, ebenso ist dort ein Backup unter der Slackline unüblich. Die Längenrekorde liegen dort mittlerweile deutlich unterhalb jener des Highlinens.

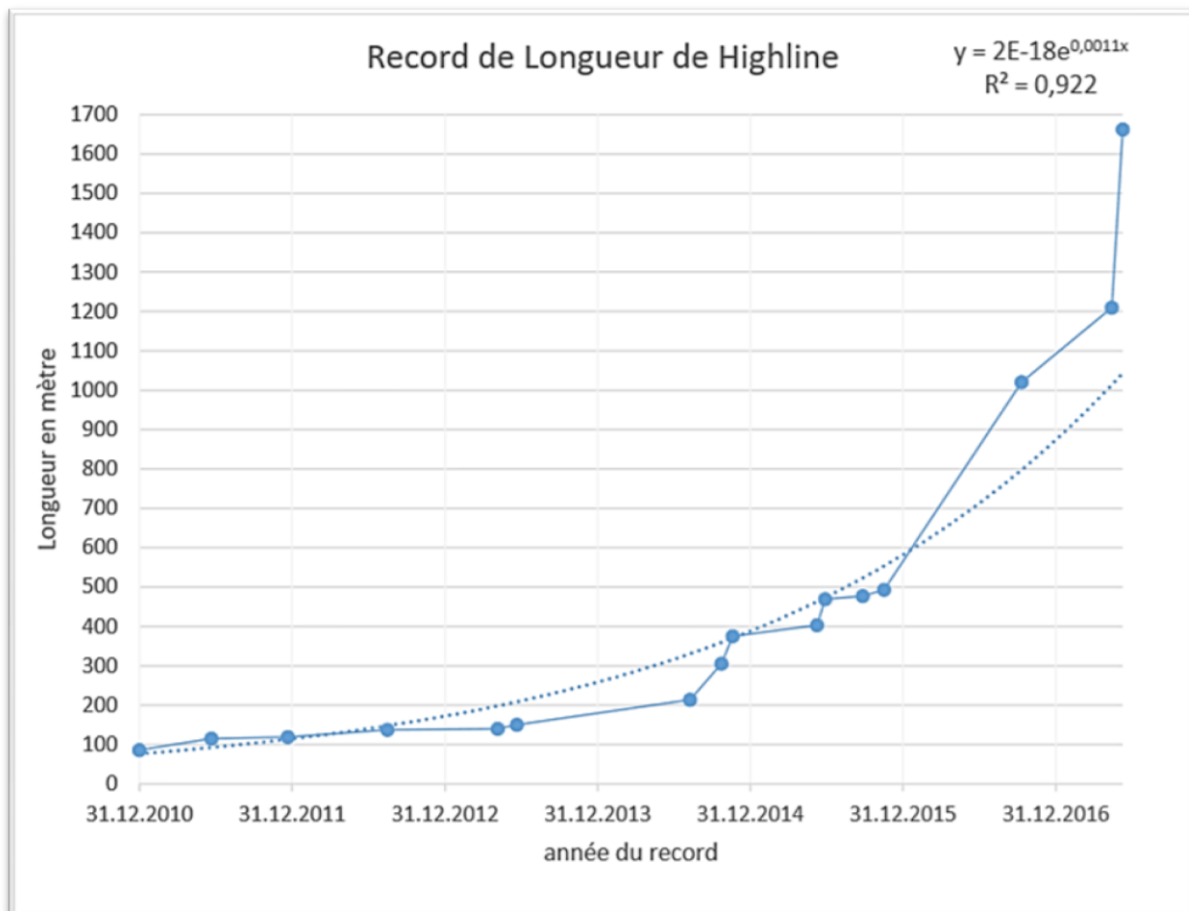


Abbildung 2: Exponentielle Entwicklung der Längenrekorde im Highlinen (Biland, 2018, S. 8)

Wie oben erwähnt ist ein Vergleich der Leistungen in allen Slacklinedisziplinen (außer dem Tricklinien) äußerst schwierig. Dies hängt mit den sehr unterschiedlichen Setups, also den verwendeten Materialien, Vorspannungen etc. ab. Das relativiert einerseits die Rekorde, andererseits hat sich daraus eine Art Ethik der Dokumentation und Publikation der Rekorde herausgebildet, wonach nicht nur Länge und Höhe als Parameter angegeben werden, sondern auch Informationen wie das verwendete Band, die Vorspannung, Backup, Durchhang usw. Ein Blick in die exponentielle Entwicklung der Rekorde über die letzten Jahre lässt die obige Grafik von Biland (2018) zu.

Der Zeit-, Material-, Kosten- und Kommunikationsaufwand von Projekten dieser Größenordnung legt nahe, dass die meisten Slackliner heute weiterhin i.d.R. in eher kleineren Dimensionen bis ca. 200 m Länge agieren.

1.1.6.1 International Slackline Association - ISA

Die ISA stellt auf einer ganz anderen Ebene einen Meilenstein in der aktuellen Entwicklung des Slacklinesports dar. Sie entstand 2014 als Zusammenschluss von nationalen Dachverbänden und gibt folgendes „Mission Statement“ ab:

“The International Slackline Association aims to support and develop the slackline community, protect access, enhance communication and informational resources, and increase the safety of all forms of slacklining worldwide” (www.slacklineinternational.org).

Unter obiger Onlinepräsenz ist die ISA im World-Wide-Web erreichbar. Damit stellt die ISA auf internationaler Ebene, ähnliche wie die Dachverbände auf nationalem Gebiet, die zentrale Institution des Slacklinesports dar. Hier werden Standards ausgearbeitet und fixiert, sowie die Interessen der Slackliner nach außen vertreten, aber auch nach innen die Slacklinecommunity über Aktuelles informiert. Derzeit organisiert sich die ISA in verschiedene Kommissionen, welche sich auf spezifische Aspekte konzentrieren und dort die Entwicklung der Sportart vorantreiben sollen. Beispielsweise gibt es eine Education-Commission oder eine Safety-Commission, welche an Instruktor- und Trainerausbildungen oder an Sicherheitsstandards und Unfallauswertungen arbeiten.

1.1.6.2 Weiterführende qualitative Informationsquellen

Neben der International Slackline Association sind die nationalen Verbände oft genauer über lokale Gegebenheiten im Bilde und stellen neben relevanten Informationen auch Kontaktmöglichkeiten auf ihren Webseiten zur Verfügung. Die Verbände entstanden ihrerseits aus dem Zusammenschluss von Vereinen und Clubs welche sich auf urbane Zentren oder kleinere regionale Gebiete konzentrieren. Folgend sind die derzeit relevantesten Verbände aufgelistet:

- Österreichischer Slacklineverband: <https://www.slacklineverband.com/>
- Deutscher Slacklineverband: <https://deutscherslacklineverband.org/>
- Schweizer Slacklineverband: <http://www.swiss-slackline.ch/>
- United States Slackline Association: <https://slackline.us/>

Auch die Slackline-Industrie leistet nach wie vor wertvolle Forschungsbeiträge zur Sportart, die weit über die Entwicklung ihrer Produkte hinaus gehen. Dabei sind v.a. das amerikanische Unternehmen „Balance Community“ des Slackliners Jerry Miszewski und der ehemalige deutsche Betrieb „Landcruising Slacklines“ mit seinen Gründern Damian Jörren und Stefan Junghannß des Erwähnens würdig (www.balancecommunity.com; www.landcruising-slacklines.com). Know-how, Testergebnisse und mehr sind aktuell unter der folgenden Rubrik abrufbar:

- Balance Community: www.Balancecommunity.com/slack-science/

Letztlich ist noch die überaus aktive und inzwischen, mit über 14.000 Mitgliedern, sehr große Onlinecommunity der Facebookgruppe „Slackchat“ zu erwähnen. Internationaler Austausch und Diskussion über allerlei Themen mit Slacklinebezug findet hier statt. Zu bedenken gilt, dass hier jeder schreiben kann und dadurch mitunter nicht jeder Beitrag unkritisch gelesen werden darf. Trotzdem ist die Qualität der Informationen auch in diesem, zwar nicht unumstrittenen Medium oft deutlich aktueller als in gut recherchierte aber u.U. veralteter Literatur. Experten der Sportart, wie sie in den Verbänden und der ISA mitarbeiten, sind ebenfalls im Slackchat präsent und tragen dort sehr zu einer sachlichen Diskussionskultur bei.

(Abrufbar unter: www.facebook.com/groups/slackchat/)

1.1.7 Zusammenfassung

Im Rahmen dieser einleitenden Seiten wurde ein grobes Bild der Sportart skizziert und ein Einblick in verschiedene Aspekte des Slacklinens gegeben. Von besonderer Bedeutung im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Argumentation darüber, dass Slacklinen als eigenständige Sportart, mit eigener Entwicklungsgeschichte und den beschriebenen Unterschieden zu anderen Seiltanztraditionen angesehen werden kann. Sofern man dieser Argumentation zustimmt (siehe 1.1.2 Abgrenzung zu anderen Seiltanzkünsten), hat das Slacklinen, mit seiner Ende des 20. Jahrhunderts im Nordamerikanischen Kalifornien beginnenden Entstehungsgeschichte, durchwegs abendländische Wurzeln. Nachdem das Slacklinen 2006 nach Europa kam, erfolgte die weitere Ausbreitung und Entwicklung durchaus global. Die Grundkonzeption der Sportart ist dennoch aus abendländischen Köpfen erwachsen, was ganz und gar keine Besitzunterstellung sondern lediglich eine Einordnung der Sportart oder besser gesagt ihres Ursprunges, bedeuten soll. Es ist daher legitim in Teil 2 (Philosophische Kohärenz) das Slacklinen mit philosophischen Konzepten des Abendlandes zu verflechten und dies mit dem Ziel unterbeweiszustellen, dass sich auch in der westliche Welt den fernöstlichen Bewegungskulturen ähnliche Konstruktionen erbauen und leben lassen. Diesem „leben lassen“ wird v.a. in 3.4 (Praktische Didaktik: Konkrete Slackline-Konzepte für die Schule) Rechnung getragen.

1.2 Eine Analyse des Slacklinens

„There is no need to ‘reach out’ to find balance – it is in you.“ (Balcom, 2005, S. 63)

Worum geht es beim Slacklinen? Was kann Slacklinen bieten, wie funktioniert es? Diesen Fragen soll folgende Analyse Rechnung tragen.

In der Sportwissenschaft ist es üblich von Sportarten oder bestimmten Disziplinen ein sportartspezifisches Anforderungsprofil zu erstellen. Diese Anforderungsprofile werden i.d.R. aus leistungssportlichen Motiven erstellt und bilden daher vermehrt trainingswissenschaftliche oder sportpsychologische Aspekte ab. Ziel dieser Anforderungsanalysen ist meistens das Training für einen bestimmten Athleten bestmöglich hinsichtlich seiner Effizienz abzustimmen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich jedoch vordergründig weniger auf Leistungssport als auf den möglichen Mehrwert der sich durch die Kohärenzkonstruktion einer Sportart mit philosophischen Konzeptionen ergeben könnte. Damit wird der Zugang umgedreht, es geht nicht um die Frage was verlangt der Sport vom Athleten, sondern vielmehr darum was kann eine Sportart, in diesem Fall Slacklinen für uns, nicht nur im sportlichen, sondern auch im gesamt menschlichen Kontext, leisten. Wenn nun in den folgenden Seiten die spezifischen Qualitäten des Slacklinens herauszuarbeiten versucht werden, so gilt es diese Analyse also hinsichtlich viel breiterer Möglichkeiten und Implikationen zu lesen.

Als Grundlage dieser Analyse werden meine langjährigen Erfahrungen in dieser Sportart herangezogen. Dabei finden meine persönlichen Konstruktionen (mehr wahrnehmender als aufbautechnischer Natur) als aktiver Slackliner (1), meine Eindrücke über die Slacklinecommunity sowohl auf Freizeit-, Vereins- und Verbandsebene (2), als auch die sportpädagogische Arbeit mit dem Medium Slackline aus der persönlichen und sportwissenschaftlichen Sicht (3) Berücksichtigung. Diese drei Perspektiven sollen zentrale Aspekte des gegenwärtigen Slacklinesports abbilden und mittels eines Blickes in seine Funktionsweise und Eigenheiten ein Verständnis über seine Besonderheit ermöglichen. Erst dieses Verständnis kann das Ineinanderpassen des Slacklinens mit, im nächsten Teil vorgestellten, philosophischen Positionen nachvollziehbar machen.

Die folgenden Seiten konzentrieren sich dabei insbesondere auf den innere Struktur, den Erfahrungs- und Erlebnishorizont des Slacklinens, welcher in der bestehenden Literatur am ehesten von Balcom (2005) aufgegriffen wird, ansonsten jedoch in breiter Übereinstimmung nur am Rande Erwähnung findet.

1.2.1 Balance und Dysbalance

„The lesson of slackline is balance“, stellte Balcom (2005, S. 4) nüchtern fest. Was, wenn nicht das Gleichgewicht sollte beim Slacklinen der Kern der Sache sein. Als Einstieg in eine differenziertere Betrachtung über dieses scheinbar

simple Thema bietet sich die Einteilung von Balcom (2005, S. 95-99) an, der drei Arten des Gleichgewichts unterscheidet:

- Gleichgewicht durch Gegengewicht

Dieses ist am besten mit einer Wippe oder herkömmlichen Waage zu veranschaulichen. Sind die Kräfte, welche um ein Zentrum wirken gleich, bleibt die Wippe in der Horizontalen über einem Balancierpunkt stehen. Bewegung im Sinne eines Pendelns um diesen Balancierpunkt ist hier nicht ausgeschlossen. Gleichzeitig ist aber auch ein „Einpendeln“ auf einen regungslos ausbalancierten Zustand möglich.

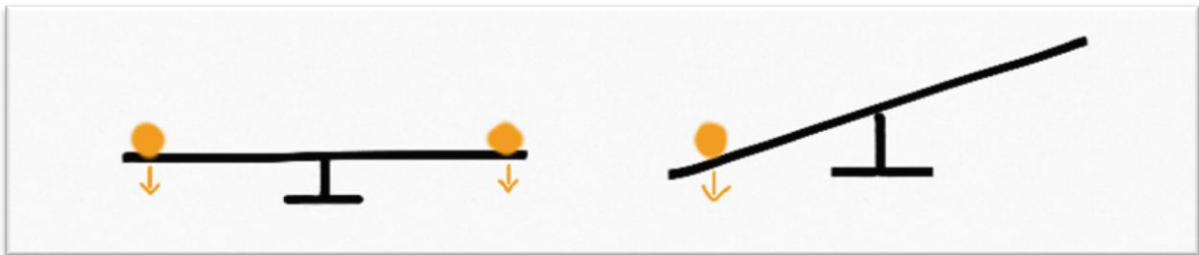


Abbildung 3: Gleichgewicht durch Gegengewicht (Mantovan & Plaickner)

- Statisches Gleichgewicht

Balcom (2005, S. 98) verdeutlicht dieses anhand von delikate ausbalancierten Steinskulpturen. Streng genommen könnte dabei eine Abgrenzung zum „Gleichgewicht durch Gegengewicht“ schwierig sein, denn auch dieses könnte dabei eine Rolle spielen. Die Unterscheidung deutlicher betonen würde eine schlichte Steinsäule, welche einmal vertikal aufgestellt, aufgrund der zentrumsnahe nach unten wirkenden Kräfte, in sich ruht und nicht zu einer Seite hin umfällt. Bewegung würde hier zum Einstürzen des Gleichgewichts führen und ist deshalb weitestgehend ausgeschlossen.

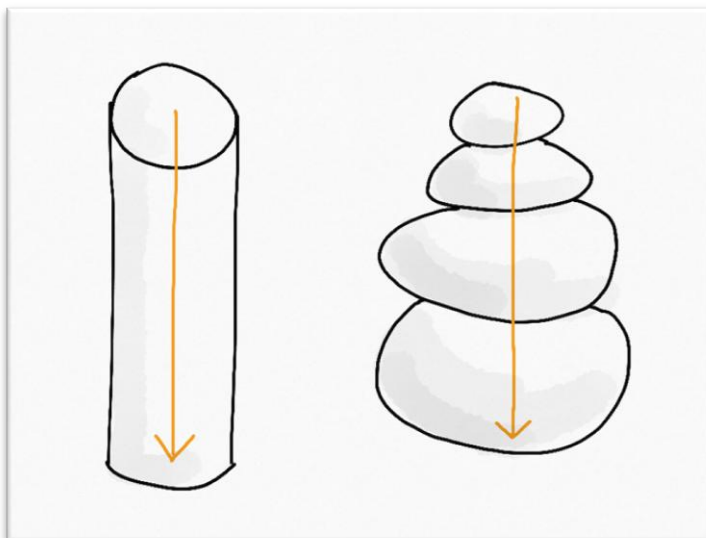


Abbildung 4: Statisches Gleichgewicht (Mantovan & Plaickner)

- **Dynamisches Gleichgewicht**

Laut Balcom (2005, S. 99) ist das dynamische Gleichgewicht nicht wie die beiden vorhergehenden mathematisch kalkulierbar. Erst hier kommt es, bei Balcom zur Anwendung des Gleichgewichtsbegriffs auf den menschlichen Körper. Dabei sind zwei dynamische Aspekte auszumachen: Einerseits die Dynamik der Unruhe in der Situation, wie sie beim Skifahren, Surfen oder eben Slacklinien gegeben ist. Andererseits stellt diese Unruhe in der Situation, dem Akteur die Anforderung rechtzeitiger dynamischer „adjustments“, also feiner Anpassungen und Regulierungen, um sein Gleichgewicht in den wechselnden Anforderungen von Augenblick zu Augenblick bewahren zu können.

An dieser Stelle gilt es zwei Fragen zu klären: jene nach der Art der Unruhe und jene nach der Anwendung des Gleichgewichtsbegriffs auf den menschlichen Körper.

1.2.1.1 Unruhe und Ruhe im Slacklinien

Ist die Unruhe in der Situation beim Slacklinien eine Unruhe von derselben Art wie beim Skifahren, Surfen etc.?

Bewegung ist bei einem Surfbrett in einer Welle auch ohne Surfer gegeben. Auch beim Skifahren ist davon auszugehen, dass bei ausreichender Steilheit ein Ski (abzüglich der geläufigen Skistopper) von sich aus dazu tendiert talwärts zu fahren, auch wenn kein Skifahrer darauf steht. Eine aufgebaute Slackline ist hingegen i.d.R. regungslos, solange bis jemand darauf balanciert. Es scheint also, dass beim Slacklinien das System erst unter Hinzunahme des Slackliners Bewegung erfährt. Das bedeutet weiter, dass dem Slackliner eine durchaus andere Rolle zukommt als Akteuren anderer Sportarten. Er bewegt sich weder auf unbewegtem bzw. unbewegbarem Terrain (z.B. ein Turner auf dem Pferd), noch bewegt er sich auf von vorn herein bewegtem (z.B. der Skifahrer / Surfer). Der Slackliner ist also nicht nur Kreateur seiner eigenen Bewegung, durch sein Zutun wird aus dem an sich unbewegten System Slackline ein bewegtes System. Das bedeutet, dass der Slackliner sich zwar in einem bewegten System zurechtfinden muss, er aber sehr große Einflussmöglichkeiten auf die Art der Unruhe und Bewegung hat, in der er sich zurechtfinden muss.

1.2.1.2 Gleichgewicht im menschlichen Körper

Könnten auch die beiden ersteren Gleichgewichtsarten Balcoms (G. durch Gegengewicht und statisches G.) auf den menschlichen Körper angewandt werden?

Sicherlich ist eine Anwendung dieser plakativ geglätteten Begriffskonzeptionen, wie sie Balcom (2005, S. 96ff) einführt, auf ein lebendig-bewegtes Wesen wie den Menschen nicht ohne weiteres möglich. Mit gleicher Strenge müsste, dann aber auch auf den Vergleich des Menschen mit steifen geometrischen Konzepten verzichtet werden, dessen sich jedoch auch Balcom in durchaus

In Abbildung 5 wird ersichtlich wie ein Gleichgewicht durch Gegengewicht im menschlichen Körper Verwirklichung findet. Charakteristisch ist dabei vor allem der Balancepunkt „Slackline“ welcher sich über das Standbein nach oben in den Beckenbereich projiziert. In diesem Becken- / Lendenbereich, wo in etwa auch der Körperschwerpunkt anzusiedeln ist, entsteht ein Drehpunkt auf den relativ große Hebelkräfte durch die sehr dezentralen, zentrumsfernen Ausgleichsbewegungen wirken. Diese Art zu Balancieren führt dazu, dass der Oberkörper als zentrales Element der „Pyramide Mensch“ lateral in Richtung des Standbeines ausschert, das Ausgleichsbein dies jedoch durch das Gegengewicht auf der anderen Seite wieder kompensiert. Es ist also ein Pendel zwischen den Extremen Links und Rechts, wodurch es möglich wird den Körperschwerpunkt über der Slackline zu halten. Ferner trifft dies auch auf die Sagittalebene, nach vorn und hinten zu. Die Vor-Rückbalance ist auf der Slackline i.d.R. nicht ganz so schwer wie die laterale links-rechts-Balance, trotzdem ist das freie Ausgleichsbein auch eine Einladung in diese Richtung zu schwingen. In der Körpermitte und dem Schwerpunkt herrscht viel Bewegung vor, was aus physiologischer Sicht auf längere Zeit nicht unbedingt gesundheitsfördernde Auswirkungen hat.

B) Statisches Gleichgewicht

Es wurde bereits gezeigt, dass die Unruhe im System Slackline eine menschengemachte Unruhe ist. Daher ist es nun möglich zu diskutieren, ob statisches Gleichgewicht, sowohl auf festem Boden als auch auf der Slackline, auf den Menschen anwendbar ist, ohne das Gleichgewichtsgeschehen auf der Slackline von vorn herein auszuschließen. Erinnern wir uns an die o.g. Steinsäule: Wenn Balcom (2005, S. 98) von „plumb-ness“ spricht, ist es vermutlich dieses Kriterium, welches unbelebte Materie wie z.B. Steine weitestgehend in den Rahmen vom beschriebenen statischen Gleichgewicht zwingt. Sicherlich kann sich kein Stein von sich aus dazu aufschwingen irgendwelche Ausgleichsbewegungen zu machen um sein Gleichgewicht zu halten. Dabei ist es viel eher denkbar, dass ein zur Bewegung fähiger Mensch auch zur „plumb-ness“ fähig sein könnte.

Ein rudimentärer Blick in die menschliche Anatomie gibt allerdings Auskunft darüber, dass bereits im aufrechten Stand auf festem Boden unzählige Muskeln, Sehnen und Bänder aktiv arbeiten müssen um ein Umfallen zu verhindern. Dass diese aktive Arbeit nicht vom Bewusstsein in Auftrag gegeben werden muss, tut der offensichtlichen Aktivität nichts ab. Ein vollkommen versteinertes stehender Mensch würde wohl genau wie Balcoms (2005, S. 99) auf den Kopf gestellte Pyramide, wenn nicht von selbst, dann mit der leichtesten Brise umfallen. Regulierungen sind also notwendig um die invertierte Pyramide vor dem Umfallen zu bewahren. Wahrscheinlich ist für den Menschen kein statisches Gleichgewicht, im Sinne einer kompletten Passivität wie der eines Steines, möglich, vorausgesetzt das Prinzip der Schwerkraft wirkt und die

Ebene seines Körperschwerpunktes befindet sich deutlich über der Ebene des Balancepunktes.

Wenn wir nun zurück auf die hin und her schwingende Pyramide im „Gleichgewicht durch Gegengewicht“ denken (siehe Abbildung 5), ist anzunehmen, dass auch diese Art des Gleichgewichts beim Menschen zugleich ein dynamisches Gleichgewicht ist. Es wurde dort aber bereits darauf hingewiesen, dass fortgeschrittene Slackliner ein etwas anderes Bewegungsmuster pflegen. Dieses Muster ähnelt viel eher einer Säule oder zumindest einer lotrecht ausgerichteten und stabilisierten, wenn auch immer noch invertierten Pyramide. Charakteristisch für diese Art zu balancieren ist, dass Regulierungen und Ausgleichsbewegungen nunmehr sehr subtil über die Muskulatur und über feine Bewegungen der Arme und Hände gemacht werden. Der Mensch als Beweger seiner selbst bewegt nun vermehrt zentrumsnahe. Lockern wir also die Bedingung des „statischen Gleichgewichts“ soweit, dass es die größtmögliche Realisierung „Lot-heit“ in einer gewissen Haltung beschreibt. Selbstverständlich ist ein weit ausgestreckter Arm ebenso wie ein weit ausgestrecktes Bein ein sehr dezentral angebrachter und dementsprechend großer Hebel. Im Gegensatz zum Gleichgewicht durch Gegengewicht ist aber beim Balancieren nach einem statischeren Gleichgewichtsideal die Pyramide Mensch solide auf beiden Beinen verankert. Durch diese Konvention das zweite Bein nicht als Kompensationsgewicht zu verwenden verändert sich die Wirkung einer Ausgleichsbewegung der Arme signifikant. Zuvor bildete eine Bewegung der Arme meist eine Einheit mit der Bewegung des Oberkörpers und fand sich in einer Kompensationsbewegung auf der gegenüberliegenden Seite durch das freie Bein wieder. Innerhalb der Konvention „beide Beine auf die Line“ ist es möglich, durch den dezentralen Hebel einer Armbewegung einen direkten Effekt auf den Körperschwerpunkt zu erzeugen. Die Körpermitte ist nun nichtmehr passiver Drehpunkt, sondern Mittelpunkt einer Zentrierung. Dieses Säulengleichgewicht ist anders als das Gleichgewicht durch Gegengewicht. Eine Dislokation des Schwerpunktes aus dem Lot provoziert zwar eine dezentrale Ausgleichsbewegung des Armes, diese aber wirkt gezielt und subtil im zentralen Bereich des Körperschwerpunktes und kann nun auch als Reaktion auf diese zentrale Dislokation angesehen werden. Charakteristisch ist hier, dass in der Körpermitte wenig Bewegung stattfindet und nur so viel Spannung wie notwendig aufrechterhalten werden muss. Um auch hier kurz auf die Sagittalebene einzugehen: „Beide Beine auf der Line“ führt, allein durch das nun gegebene Feedback über die Druckverteilung auf dem vorderen und hinteren Bein, unumgänglich zu einer verbesserten Vor- Rück-Balance.

Die plumb-ness und Statik eines Steines kann zwar nicht ohne weiteres auf menschliches Bewegungsgeschehen übertragen werden. Trotzdem leistet eine Anlehnung darauf eine wertvolle Idealvorstellung über Zentrierung. Vor allem aber rückt sie das Grundprinzip Schwerkraft, welches alles gerade nach unten zieht und genauso auch auf den Menschen wirkt in den Vordergrund. Wenn Balcom (2005, S. 100) fragt, ob wir uns überhaupt bewusst sind, welche

Richtung „straight down“ beschreibt, wird wohl auch noch manch geübter Slackliner kalt erwischt.

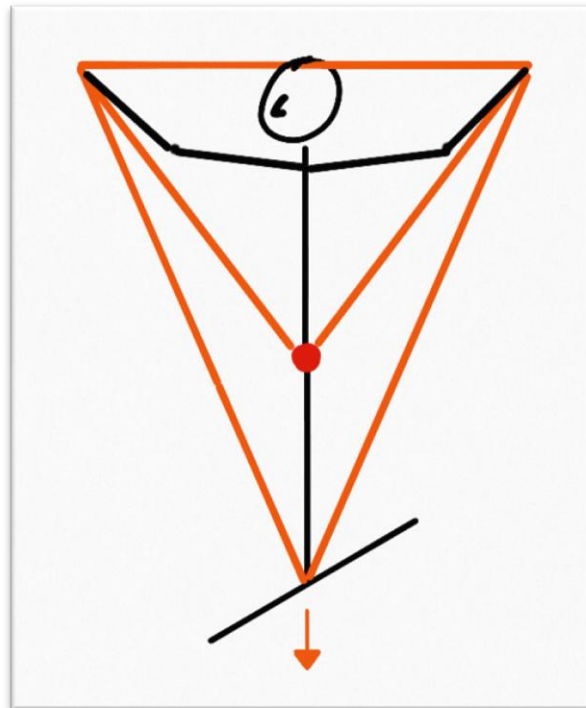


Abbildung 6: Invertierte Pyramide stabilisiert (Mantovan & Plaickner), vgl. Abbildung 4: Statisches Gleichgewicht

Fassen wir also kurz zusammen: Wir haben nun die Schwerkraft als grundsätzliches Prinzip, das uns eine Richtung gibt – das Lot. Nun können wir uns um dieses Lot in verschiedenen Formen bewegen, so wie im Gleichgewicht durch Gegengewicht oder im statischen Gleichgewicht. Beide Begegnungsarten mit dem Lot implizieren eine bestimmte Dynamik (also Aktivität) welche für den Menschen aufgrund seiner Anatomie und Lebendigkeit unumgänglich ist. Aus der strikten Perspektive eines Gleich-Gewichts führt beides zum selben Ergebnis – nämlich, dass die Gewichte gleich sind und dadurch der aufrechte Stand oder Gang orientiert am unsichtbaren Lot möglich wird. Jedoch wurde bereits ein weiterer Aspekt angesprochen, jener der Zentrierung. Darin liege ja der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Gleichgewichtsarten.

Um diese Zentrierung nun etwas genauer zu betrachten liegt es nahe aus der bisher linearen Herangehensweise in eine gewissermaßen zirkuläre zu wechseln. Balcom (2005, S. 57) spricht von Balance als einem „state of being, not thinking“. Darüber hinaus zieht er Analogien zu Kampfkunsttraditionen und spricht über unsere Energie welche wir beim Slacklinen tief zentrieren sollten. So wären wir der Slackline näher und das Balancieren einfacher. Eine gewisse Parallelität zu fernöstlichen Bewegungskulturen wird spätestens hier ersichtlich und wird in Folge noch weiter verdeutlicht. Dabei geht es nicht darum fernöstliche Systeme durch das Slacklinen zu bestätigen, vielmehr sollen die Parallelen dort aufgezeigt werden, wo abendländische Erklärungsansätze nicht hinreichend sind. Dazu möchte ich zunächst mit der Metaphorik des

Kreises und des Kreisels die plakative Glättung von Balcoms Gleichgewichtsbegriffen auflösen: Ein sich schnell drehender Kreisel folgt einer kleinen Kreisbewegung rund um sein Lot, je langsamer er wird, desto weiter schlägt er aus, bis er schließlich – kurz bevor er regungslos liegen bleibt – umfällt.

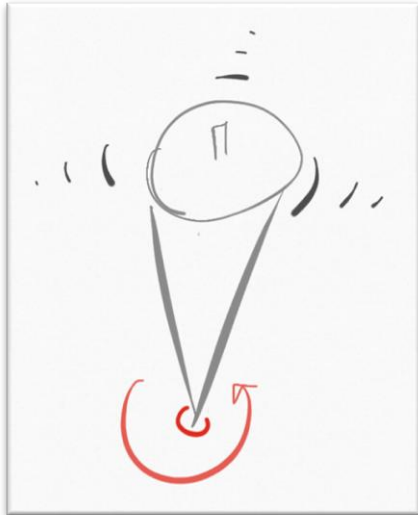


Abbildung 7: Schnell drehender Kreisel (Mantovan & Plaickner)

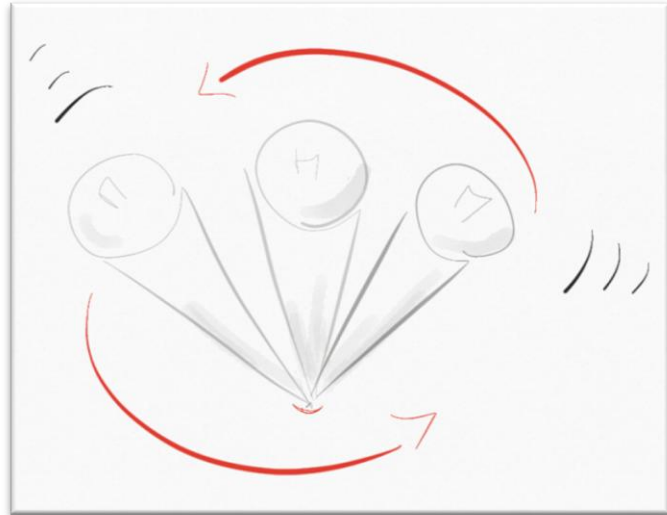


Abbildung 8: Langsam drehender Kreisel (Mantovan & Plaickner)

Man vergegenwärtige sich nun noch einmal die obigen Gleichgewichtsarten und stelle sich vor, der Mensch wäre so ein Kreisel. Natürlich müsste er sich nicht drehen, jedoch wird nun viel offensichtlicher, wann er wohl dem Umfallen näher sein wird. Im Gleichgewicht durch Gegengewicht werden mit Extremitäten und Oberkörper sehr große Kreise beschrieben, je näher wir dem statischen „Säulengleichgewicht“ kommen desto kleiner werden die beschriebenen Kreise. Fast könnte man von einer spiraligen Annäherung an die Mitte – das Lot sprechen. Es sei angemerkt, der meistens zu beobachtende Lernweg im Umgang mit der Slackline entspricht dem umgekehrten Drehweg des Kreisels. Mit dem Einbezug des Kreisels in unsere Betrachtungen über das Gleichgewicht, lässt sich nun vielleicht verstehen, was Balcom (2005, S. 99) mit „You could never predict the adjustments someone would need to make to cross a slackline“, meint. Dieses dynamische Gleichgewicht, so Balcom (2005, S. 99) wäre nicht wie sein statisches Gleichgewicht oder sein Gleichgewicht durch Gegengewicht mathematisch berechenbar. Bis hierher waren es immer Momentaufnahmen, welche wir analysiert haben, zudem haben wir lineare Ebenen herausgegriffen. Mit „to cross a slackline“ bringt Balcom (2005, S. 99) aber eine Raum-Zeit Dimension zum Ausdruck, in der sich der Slackliner bewegt. Während dieser Bewegungszeit sind allerlei Abweichungen vom Lot denkbar, dabei bietet der Kreis(el) ein sehr ganzheitliches Schema an um zu veranschaulichen, dass nicht nur Vor-Rück- oder Links-Rechts-Balance stattfindet sondern u.U. auch diagonale Mischformen zwischen diesen rechtwinklig zueinander stehenden Balance-Ebenen. Auch wenn man weiterhin das

Gleichgewicht hinsichtlich der ursprünglichen Ebenen betrachten möchte, vermittelt das Kreisschema die immanente Gleichzeitigkeit dieser beiden Gleichgewichtsgeschehnisse. Weiters ist auch die Projektion des Kreises in die Dreidimensionalität einer Kugel im Slacklines erfüllt, denn auf der Slackline kann auf und ab gebounct, hin und her gesurft und vor und zurück gegangen werden.

1.2.1.3 Gleichgewicht und Zentrierung

Ich denke es ist nun legitim zu behaupten, dass in der deutschen Sprache der Gleichgewichtsbegriff grundsätzlich als recht unscharf einzustufen ist. Die Ausrichtung an einem Lot kann auf durchaus unterschiedliche Art und Weise geschehen, Gleichgewicht muss ganz und gar nicht Zentrierung implizieren. Umgekehrt scheint Zentrierung jedoch ein ganz bestimmtes Gleichgewicht zumindest zu begünstigen, wenn nicht vorauszusetzen. Bei Balcom (2005) finden sich diese Begrifflichkeiten als jeweils eigenständige Kapitel: „7. Centering“ (S. 57) und „11. The Art of Balance“ (S. 95). Betrachten wir also Zentrierung als stärkere Bedingung, die im Vergleich zum Gleichgewicht mitunter schwieriger zu erreichen ist. Gleichgewicht ist, wie bereits erwähnt, dann gegeben, wenn entgegengesetzte Kräfte einander aufheben. Aber wann ist Zentrierung gegeben?

Ich nehme an, es wäre ein Fehlschuss sowohl Gleichgewicht, als auch Zentrierung als etwas Absolutes, als etwas Greif- und damit Festhaltbares anzusehen – zumindest solange wir im menschlichen Kontext und insbesondere beim Slacklines bleiben. Damit ist sowohl die erwähnte Lebendigkeit mit all ihren Bewegungsmöglichkeiten, die – wenn man so will – ungeeignete anatomische Bauweise, und die Aktivität in den Dimensionen Raum und Zeit gemeint. Solange wir also die zeitliche Dimension nicht außenvorlassen, gilt auch für das Gleichgewicht, dass ein einmal gegebenes nicht auch noch im nächsten Augenblick vorhanden sein muss. Gewissermaßen erfindet sich Gleichgewicht von Augenblick zu Augenblick von neuem. Trotzdem scheint es, dass Gleichgewicht zumindest hinsichtlich Momentaufnahmen leichter fassbar und dort auch berechenbar ist. Zentrierung hingegen, scheint unter dem Verzicht auf fernöstliche Energiemodelle kaum fassbar zu sein. Natürlich könnte man versuchen, Zentrierung als die Realisierung einer größtmöglichen Reduktion dezentraler Kräfte, unter Erhalt eines Gleichgewichts zu definieren. Damit könnte eine spiralförmige Annäherung an das Lot am ehesten beschrieben werden, jedoch ist in dieser Definition eine Relativität bereits verankert. Dies bedeutet weiter, dass Aussagen über Zentrierung auch als Momentbetrachtungen nur einen relativen Annäherungswert beschreiben könnten, kaum aber ein absolutes „Erreicht haben“. Zentrierung ist also eine Ausrichtung auf das Lot oder ein Streben nach Lot und eine vollkommene Erreichbarkeit ist so wie die Berechenbarkeit der irrationalen Kreiszahl „ π “ (Pi) nur näherungsweise aber nie vollkommen möglich.

Nun unter hypothetischer Hinzunahme fernöstlicher Erklärungssysteme, wie beispielsweise dem daoistischen Qi (=~Energie), wäre es u.U. vorstellbar, dass diese weitere Variable unser System so vervollständigt, dass wir zum Lot selbst werden könnten – entgegen der ungeeigneten Anatomie etc.

Spätestens hier verlassen wir den Bereich des rein physikalisch Erklärbaren, aber lassen wir diese Hypothese vorübergehend zu, um eine Idee zu konstruieren: Angenommen die besprochene Zentrierung wäre nun nichtmehr bloß näherungsweise, sondern vollkommen erreichbar. Wenn auch nur für kurze Zeit oder bloße Augenblicke wäre eine Art Nullpunkt gegeben. Wir erinnern uns: das Lot, war unsere Aus-richtung – die Orientierung daran gelang anhand der Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen unserer Idee vom Lot und unserer Selbstwahrnehmung im Raum. Solange wir wissen, dass wir „nicht Lot“ sind konnten wir versuchen „mehr Lot“ oder gar „Lot“ zu werden – wir hatten eine Richtung. Ab dem Augenblick des „Lot-seins“ stirbt jedoch, mit dem Wegfall der genannten Diskrepanz, unsere Orientierungsmöglichkeit. Damit befänden wir uns in einer vollkommen neuen Situation. Dieser Augenblick des „Lot-seins“ ist immer noch ein hypothetischer, daher sei es dahingestellt ob es möglich ist, dass „Lot-sein“ im menschlichen Körper auf der Slackline überhaupt vollkommene Verwirklichung finden kann. Trotzdem ist es möglich die Implikation des Nullpunktes, nämlich den Wegfall der Diskrepanz und damit der Orientierungsmöglichkeit zu konstruieren ohne ein „Lot-sein“ in vollkommen verwirklichter Weise vorauszusetzen. Es ist nämlich ein entscheidender Unterschied ob von einer wirklichen Realität oder von *für-wahr-genommener Wahrnehmung* einer Realität die Rede ist.

Der Slackliner der sich am Lot orientiert, verfügt über eine gewisse Selbstwahrnehmung und über eine Vorstellung, eine Idee vom Lot. Aus diesen beiden Aspekten ergibt sich die besprochene Diskrepanz-Wahrnehmung, welche der Slackliner durch Verbesserung seiner Bewegungstechnik zu vermindern versucht. Dabei ist das Mittel „durch Verbesserung der Bewegungstechnik“ (X) wichtig, denn er könnte auch einfach „wegschauen“ und damit denselben Zweck der verminderten Diskrepanz-Wahrnehmung (Y) erreichen. Es besteht also ein kausaler Zusammenhang: „Wenn (X) größer/ besser wird, dann wird (Y) kleiner“. Davon ist auszugehen, gerade weil es unwahrscheinlich ist, dass sich die Funktion (X) und die Funktion (Y) proportional und symmetrisch verändern. Viel wahrscheinlicher ist eine zeitlich versetzte Wechselwirkung (Abbildung 9)

Zeit T₁: X wird größer → Y kleiner →

Zeit T₂: → Y passt sich an (wächst wieder durch subtilere Wahrnehmung) →

Zeit T₃: damit kann X noch größer/besser werden was wiederum zu → vermindertem Y führt. Der Kreislauf beginnt von neuem.

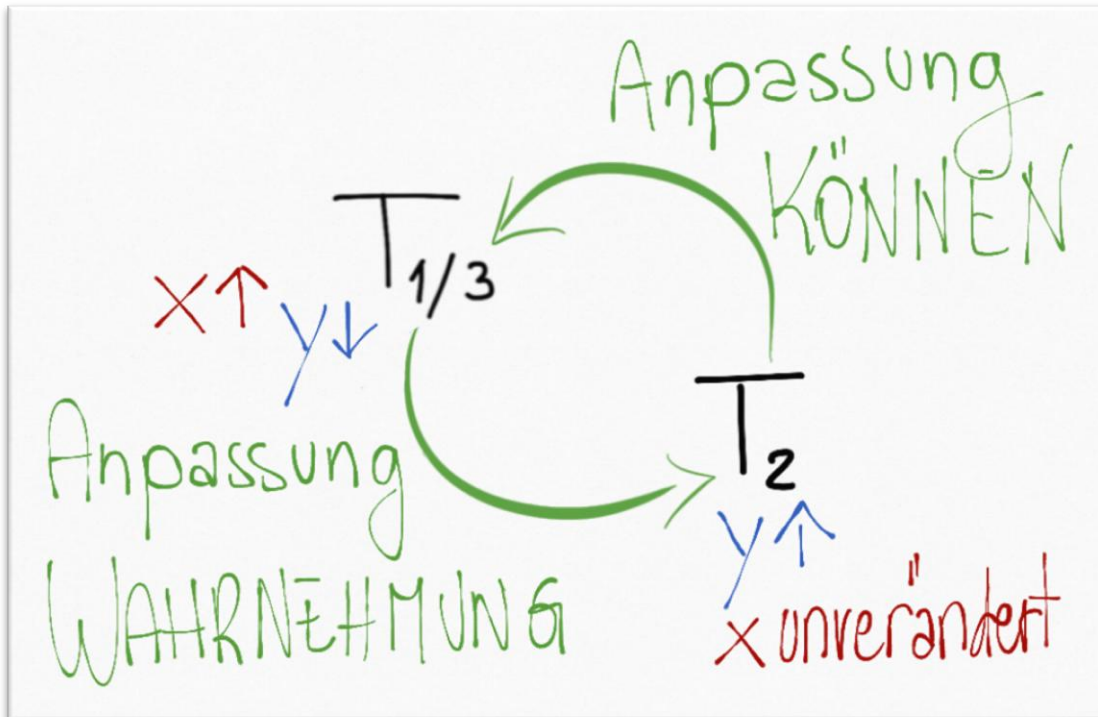


Abbildung 9: Kausale Wechselwirkung zwischen den Funktionen X und Y (Mantovan & Plaickner)

Nehmen wir an die kausale Kette hört plötzlich auf, da die Bewegung bereits derart optimiert wurde, dass die Wahrnehmungsverbesserung nicht ohne weiteres nachfolgen kann. Die Diskrepanz-Wahrnehmung wäre unterbrochen, ganz ohne absolute Verwirklichung des „Lot-sein“, jedoch gerade durch ein für-wahr-genommenes „Lot-sein“. Damit ist letztlich „Lot-sein“ oder Zentrierung keine rein hypothetische Konstruktion mehr, sondern auf einer subjektiven Ebene erfahr- und erlebbar. Wahrscheinlich findet der ein oder andere fortgeschrittene Slackliner zu den letzten Zeilen übereinstimmende Erinnerungen aus manchem Flow Erlebnis auf der Slackline und weiß damit auch um das Problem, welches sich mitunter ergibt: „Wo soll ich hin, wenn ich da bin?“ Das Paradox der Situation scheint, dadurch festgelegt, dass die (wahrgenommen) perfekte Zentrierung sobald gefunden, einem auch schon zwischen den Fingern zerronnen.

Bis hierher galt die Aufmerksamkeit dem Gleichgewicht und der Zentrierung. Nach einer langen Reihe von Argumenten sind wir dabei zu einem zentralen Wesenszug des Slacklinens vorgedrungen: Mensch und Slackline bilden ein bewegtes System, welches ein festhalten von Gleichgewicht und Zentrierung selbst auf höchstem Niveau nur bedingt zulässt. Zwar gibt es Profis, welche unvorstellbare Strecken auf der Slackline laufen können (siehe die eingangs erwähnten Rekorde 1.1.6), jedoch geht es hierbei nicht um diese äußere Erscheinung einer Meter-Anzahl. Vielmehr geht es aber um die komplexe Betrachtung von Balance und Dysbalance als zwei Pole eines Kontinuums, anstatt zu behaupten, Balance ist genau solange wie man auf der Slackline bleibt und Dysbalance sobald man runterfällt. Es geht um die Auseinandersetzung

mit diesem Kontinuum und seinen komplementären Polen. Wie oben gezeigt, kann sich selbst der beste Slackliner dieser Auseinandersetzung entziehen, denn:

“SLACKLINE FACT NUMBER ONE: you will fall off.” (Balcom, 2005, S. 59)

Ich bin nicht sicher, ob Balcom sich mit dieser „ersten Slackline-Wahrheit“ nur auf Anfänger beziehen wollte. Das wäre durchaus denkbar, aber aus der Perspektive des Kontinuums zwischen Balance und Dysbalance und vor dem Hintergrund der entwickelten Flüchtigkeit von Gleichgewicht und Zentrierung, ist dieser „Fact Nr. 1“ vom schlechtesten bis zum besten Slackliner gültig. Ein/e einmal erreichte/s Gleichgewicht oder Zentrierung strebt, durch die zur Veränderung angeregte Wahrnehmung, zur Relativierung seiner selbst. Selbst das „perfekte“ Bewegungsmuster kann nicht von Dauer sein – auch nicht bei gleichbleibender Wahrnehmung. Wir haben es beim Slacklinen zwar vor allem mit uns selbst zu tun, aber eben nicht nur. Was sich beim Anfänger noch in der permanenten Konfrontation mit ungewollten Abgängen äußert, zeigt sich beim routinierten Slackliner in der immanenten Bemühung einmal Erreichtes erneut zur Verwirklichung zu bringen oder eben darüber hinaus zu wachsen. Gerade bei den allerersten Annäherungsversuchen ist die extreme Unberechenbarkeit des Mediums Slackline zu berücksichtigen. Diese kann durchaus zu unvorhergesehenen und unkoordinierten Stürzen führen was zu Verletzungen oder Schlimmerem führen kann (Balcom, 2005, S. 59). Das legt gerade für den Anfänger einen besonders behutsamen und respektvollen Umgang mit dem noch unbekanntem Medium nahe. Auch leicht Fortgeschrittene werden immer wieder, durch die Diversität der verschiedensten Slacklineaufbauten und Materialien immer wieder mit annähernd unbekanntem Geherfahrungen Bekanntschaft machen.

Mit zunehmender Routine werden Abgänge u.U. zur Seltenheit gehören, dennoch kennt wahrscheinlich jeder erfahrene Slackliner das Gefühl, wenn es gerade nicht so rund läuft wie vielleicht noch ein paar Sekunden zuvor: Der Muskeltonus ist auf einmal höher als notwendig, die Schritte etwas weniger behutsam, die Schultern im Nacken oder einfach die Mitte nicht mehr so stabil. Fakt Nr. 1: Man fällt – wenn nicht von der Slackline selbst, dann vom Level, das man vielleicht gerade noch hatte.

Dieses Kapitel begann mit Balcoms Feststellung „The lesson of slackline is balance“ (2005, S. 4) und könnte ebenso gut mit „A lesson about dysbalance“ beschlossen werden – so wie bei einer Medaille kann die eine Seite nicht ohne die Erfahrung der Anderen gewonnen werden. Die Beschäftigung mit Fehlern, Niederlagen und – bei entsprechend negativer Bewertung derselben – auch Versagen und Frustration gehören damit ebenso zum Slackline-Alltag wie der ganze Spaß an der Balance.

1.2.2 Selbsterfahrung und Biofeedback

Das Biofeedback im engeren Sinne ist eine Methode der Verhaltenstherapie. Dabei werden physiologische Prozesse (Biosignale), welche einem Menschen über seine Sinneswahrnehmung ansonsten kaum oder gar nicht zugänglich sind, sichtbar gemacht. I.d.R. werden dafür technische Messapparaturen sowie grafische und/oder akustische Darstellungen der gemessenen Parameter benötigt. Der Patient (im therapeutischen Kontext), erhält so eine wahrnehmbare Rückmeldung, also ein Feedback, über somatische Gegebenheiten. Dadurch kann einerseits die Sensibilität für Veränderungen in diesen Parametern erhöht werden, andererseits kann jedoch auch sehr schnell gelernt werden gezielt auf diese zuvor unzugänglichen Parameter Einfluss zu nehmen. Dabei ist sich die Verhaltenstherapie mittlerweile durchaus bewusst und macht sich auch zunutze, dass unsere Physiologie mit unseren Gedanken, unserem Verhalten und Erleben zusammenhängen (Kogler & Kogler, 2005, S.79f).

Slacklines ist sicher keine elektro-technische Apparatur, mit der Parameter wie Puls, Blutdruck oder gar ein Hautleitwert gemessen werden können. Ebenso wenig können irgendwelche Parameter mit Hilfe der Slackline grafisch oder akustisch mittels Display oder Lautsprecher zugänglich gemacht werden. Es gibt aber eine ganze Reihe von Aspekten, welche nahelegen Slacklines als eine Art Biofeedback zu betrachten. Das Feedback erfolgt dabei auf einer kinästhetischen oder taktilen Ebene über das Schwingungsverhalten der Slackline. Für den geübten Slackliner ist dieses Feedback äußerst differenziert, so kann er daraus feinste Veränderungen seiner Haltung, seines Muskeltonus und seiner Bewegungsausführung feststellen, die ihm sonst nicht in diesem Ausmaß zugänglich wären. Darüber hinaus kommt der Selbstwahrnehmung beim Slacklines aufgrund verschiedener Gegebenheiten ein besonderer Stellenwert zu.

1.2.2.1 Ein Aktions-Reaktions-Kreis

Slackline als Biofeedback sollte hier schon insofern nachvollziehbar sein, als bereits gezeigt wurde (siehe 1.2.1 Balance und Dysbalance), dass die Bewegung im Slacklinesystem zu großen Teilen eine selbstgemachte Unruhe bzw. Bewegung darstellt. „It doesn't shake at all when there's nothing to influence it" (Balcom, 2005, S. 66). An dieser Stelle betont Balcom darüber hinaus den Unterschied zwischen „shake“ und „swing“. Die Slackline darf durchaus schwingen und jedes Band hat eine Art natürlichen Rhythmus, mit dem eine Harmonie gefunden werden sollte. Mit „shake“ hingegen meint Balcom vermutlich einen Umgang mit der Slackline entgegen dieser Harmonie, was sich in kaum zu beherrschendem Feedback als grobe harte Schwingungen und Schlägen des Bandes äußert. Anregungen zu den physikalischen Hintergründen über Schwingung und Frequenz von Slacklines gibt Kleindl (2011, S.

78ff)⁵. Als Kreateur so gut wie aller Schwingungen des Bandes sind wir also nur die Urheber dessen, was von der Slackline zurückgegeben wird. Wie in der Neurophysiologie zwischen afferenten und efferenten Nervenbahnen unterschieden wird, passt auch auf der Slackline die gesamte sensomotorische Aktivität in diese Konstruktion. „Efferent“ bedeutet dabei eine Signalübertragung vom Zentralnervensystem in Richtung Peripherie, „afferent“ beschreibt den umgekehrten Weg, wobei das periphere Signal zum Zentralnervensystem übertragen wird (Menche, 2007, S. 61). Beim Slacklinen müssen wir dabei den rein neuronalen Bereich verlassen und den Slackliner in einem erweiterten – aber immer noch abgeschlossenen System betrachten. Den Abschluss findet dieses System an den Ankerpunkten der Slackline. Dort wird jede ankommende Schwingung (=Bewegungsenergie), reflektiert, da sie sich nicht einfach entladen kann.

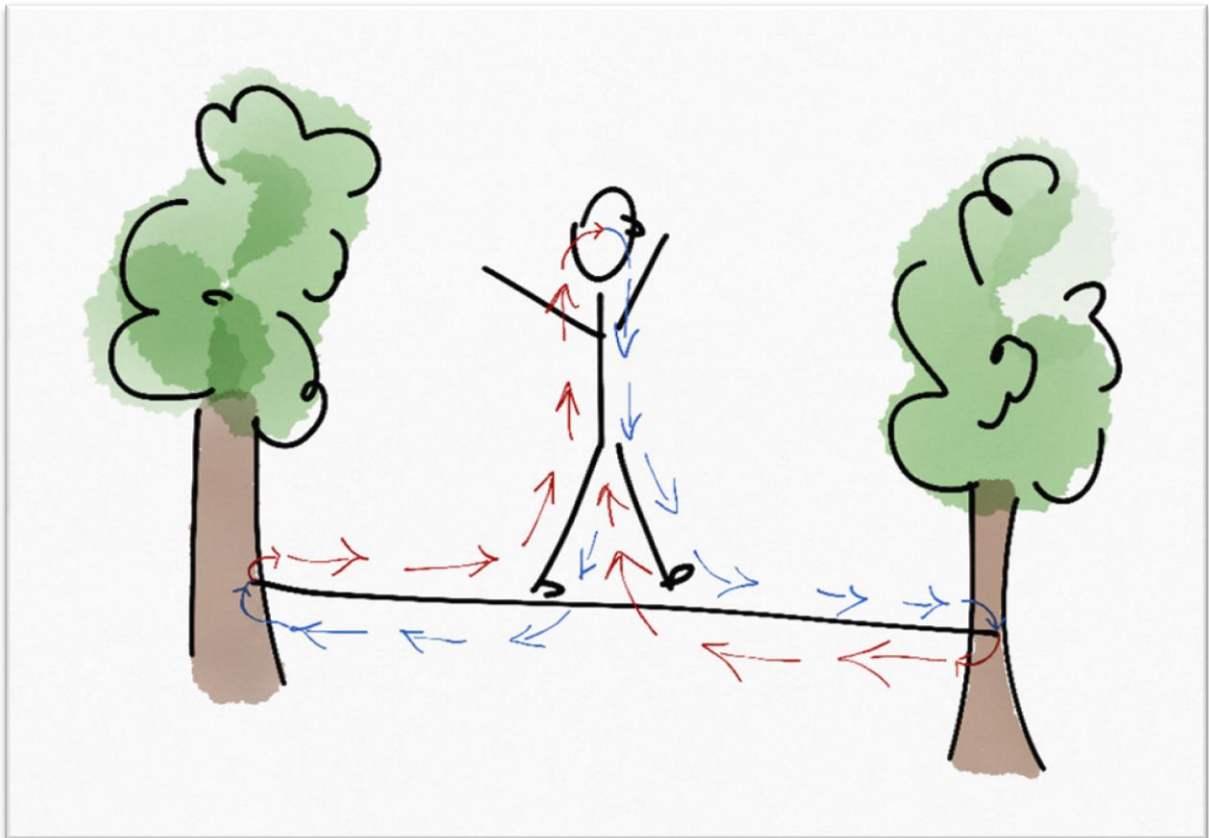


Abbildung 10: Efferente (blau) und afferente (rot) Bahnen (Mantovan & Plaickner)

Den Slackliner bringt das in die mitunter missliche Situation, dass er stets zwischen diesen Reflektoren steht und von vorn und hinten einen Spiegel vorgehalten bekommt, der ihm Auskunft über sein eigenes Bewegungsverhalten gibt. Die Rückmeldung über eine u.U. klar eingrenzbare Bewegung „x“ zum Zeitpunkt „t¹“ des Slackliners, erhält er, abhängig von Länge und Spannung

⁵ Diese Informationen sind jedoch mit gewisser künstlerischer Freiheit zu interpretieren, da den Formeln eine konsequente Richtigkeit fehlt.

der Slackline, immer mit einer kleinen oder größeren Verzögerung. Zum Zeitpunkt „t²“ erfährt der Slackliner also eine ganz bestimmte Schwingung $y(x)$. Zwischen „t¹“ und „t²“, ebenso wie in jeder anderen noch so „ruhigen“ Situation auf der Slackline, findet jedoch eine stetige Interaktion zwischen Slackline und Slackliner statt, die Balcom (2005, S. 62) sehr treffend mit „no matter how straight the road, you can't stop steering“ beschreibt. Um in diesen Kreislauf der Interaktion eintreten zu können, braucht es zu allererst eine subtile Finesse die es ermöglicht auf der Line zu bleiben. Diese, so Balcom (2005, S. 62) kann nicht erzwungen oder trainiert werden, vielmehr ist diese Finesse ein Seins-Zustand (Anm. T. P.) der einem abverlangt wird.

1.2.2.2 Haltung und Spannung

Beim Slacklinen wird durch die deutlich reduzierte Standfläche auf dem schmalen Band und die Schwingungsmöglichkeit eben dieser Standfläche, Schwerkraft und Lot auf eine viel deutlichere Art und Weise erfahrbar als auf festem Boden. Vor allem gibt die Slackline eine unmittelbare Rückmeldung, wenn der Umgang mit dem eigenen Lot nicht passt. Für die Körperhaltung bedeutet dieser Umstand einen roten Faden, wie einzelne Körperteile funktional aufeinander aufgebaut und möglichst ökonomisch mit geringem Kraftaufwand, also mit eutonischer Muskelspannung, in dieser funktionalen Haltung stabilisiert werden können. Wechselnde Anforderungen konstituieren dabei auch eine Variabilität dieser eutonischen Muskelspannung gemäß den aktuellen Erfordernissen.

1.2.2.3 Geschwindigkeit

Gerade wurde die subtile Finesse angedeutet welche aufgebracht werden muss, um mit der Slackline in einen konstruktiven Dialog treten zu können. Dieser Seinszustand lässt sich mit Attributen wie Ruhe, Achtsamkeit, Behutsamkeit und Reaktionsbereitschaft näher beschreiben. Damit ist es verständlich, warum Slacklinen kein Sport ist, der nach Geschwindigkeit strebt. Zwar gab es da und dort Experimente mit „Speedline“-Wettkämpfen, die jedoch ein sehr befremdliches Bild der Sportart zeichneten. Man stelle sich dazu einen Sprint-Wettkampf vor, wo jener Athlet gewinnt, der es schafft am langsamsten zuerst ins Ziel zu laufen. Der Widerspruch liegt auf der Hand, wenn dieser leichtathletischen Disziplin ihre Quintessenz zu entziehen versucht wird. Genau in diesem Punkt ist Slacklinen grundsätzlich anders als viele andere Sportarten. Das wird mit „on the other hand, the olympics is sorely lacking a ‚who can go the slowest‘ sport“ auch durch Balcom (2005, S. 4) unterstrichen. Dabei ist noch weiter zu spezifizieren, dass es beim Slacklinen zwar um eine gewisse Langsamkeit geht, diese aber nicht unbedingt wie bei Balcom im komplementären Sinne zu einem „am schnellsten“, verstanden werden darf. Vielmehr geht es um eine adäquate Geschwindigkeit welche durch verschiedene Faktoren (persönliche, Setup, Absprunggelände, Zielsetzung: Surfen vs. Line überqueren, etc.) determiniert –, und nicht umgekehrt als festgelegtes

Maß „so langsam wie möglich“ der Situation aufgezwungen werden sollte. Es scheint also passender eine Distanzierung von jeglicher Geschwindigkeitsorientierung als eine pauschale Langsamkeitsorientierung zu propagieren. Je nach Kontext lassen sich in beiden Segmenten Probleme ausmachen. So ist oft eine Hast zu beobachten, die der Vorstellung entspringt auf den noch kurzen oder beinahe ganz überquerten längeren Lines erfolgreicher zu sein, wenn man sich schnell auf die andere Seite oder über die letzten Meter flüchtet. Ebenso sind manchmal Stagnationen des Gehflusses zu beobachten die meist durch verschiedene Unsicherheiten begründet sind. Eine funktionale Geschwindigkeit könnte also durch eine ausreichende Langsamkeit für die notwendige Finesse bestimmt werden. Daraus ergeben sich nun zumindest ein weiteres sehr entscheidendes Charakteristikum des Slacklinens: Die fast immanente Reflexionsmöglichkeit.

1.2.2.4 Immanente Reflexionsmöglichkeit

Slacklinen ist im Vergleich zu Geschwindigkeitssportarten wie z.B. Skifahren oder auch Ballspielen grundsätzlich langsamer. Darüber hinaus sind bei elementaren Bewegungsformen wie dem Gehen auf der Slackline die Bewegungsmuster recht simpel und im Gegensatz zu anderen Sportarten wie z.B. Klettern sehr monoton und immer wiederkehrend. Der gesamte kognitive Bereich ist damit beim Slacklinen auf eine ganz andere Art gefordert als beim Klettern oder Skifahren. Beim Klettern ist man mitunter mit schwierigen Passagen konfrontiert welche als komplexe Bewegungsprobleme nur mit Köpfchen gelöst werden können. Beim Skifahren oder in einem Volleyballmatch ist die Geschwindigkeit des Bewegungsgeschehens derart hoch, dass die meisten Bewegungen automatisiert sein müssen, denn es bleibt kaum Zeit um Bewegungen auf Basis bewusster Überlegung in der Gleichzeitigkeit der Situation zu modifizieren. Auch beim Slacklinen ist ein Fundament an Automatismen erforderlich, das einen entspannten Umgang mit dem Medium ermöglicht. Ist dieses Fundament jedoch einmal vorhanden, sind beim Slacklinen sehr große kognitive Ressourcen frei. Beinahe hat man Zeit sich Gedanken zu machen, wie beim Spaziergehen, was nicht unbedingt nur Vorteile mit sich bringt. Viel Zeit zum Gedanken machen, lenkt die Aufmerksamkeit schnell auf bestehende Unsicherheiten oder störende Einflüsse wodurch diesen u.U. mehr Beachtung zu Teil wird als notwendig. So kann daraus durchaus ein limitierender Faktor entstehen, andererseits ergibt sich durch die freien kognitiven Ressourcen eine wertvolle Möglichkeit – die Reflexion. Diese kritische Selbstbeobachtung ermöglicht es die erstaunlich große kognitive „Freizeit“ beim Slacklinen mit einer Aufgabe zu füllen. Eine Vielzahl von Körperwahrnehmungen können analysiert und hinterfragt werden. Damit ist die Reflexion gleichzeitig eine Einladung zum Experimentieren mit Veränderungen. Reflexion und Veränderung können beim Slacklinen in sehr ausführlicher Form in Gleichzeitigkeit mit dem Bewegungsgeschehen stattfinden.

1.2.3 Psychologie des Slacklinens

Spätestens mit den Ausführungen über die immanente Möglichkeit der Reflexion dürfte klar geworden sein, dass beim Slacklinen auch eine gewisse psychologische Komponente eine entscheidende Rolle spielt.

1.2.3.1 Umgang mit Feedback und Reflexion

Jeder Slackliner ist dazu gezwungen einen bestimmten Umgang mit diesen Feedback- und Reflexionsmöglichkeiten zu finden. Während sich das Feedback von der Slackline als Information regelrecht aufdrängt, ist bei der Reflexion nur die Möglichkeit gegeben, sich dadurch Informationen zu erschließen. Bei beiden Aspekten, Biofeedback und Reflexion, hat jeder Slackliner jedoch die Freiheit sich dazu auf eine bestimmte individuelle Art einzustellen. Als Ausgangspunkt für diese Einstellungen taucht immer wieder eine perspektivische Frage auf, welche allzu oft voreilig beantwortet wird: Wer ist schuld? Wer wackelt? Wer hat die Verantwortung über das eigene Sein oder nicht sein auf der Slackline? Im Wesentlichen geht es dabei um die grundsätzliche Frage zwischen eigener Verantwortlichkeit über persönliche Handlungsmöglichkeiten und dem ausgeliefert Sein an externe Faktoren, vor allem der Slackline.

Spätestens an dieser Stelle öffnet sich die Tür zur mentalen Welt des Slacklinens. Die Verbreitung von irrationalen Überzeugungen wie „ich kann das nicht, weil die Line wackelt“ ist enorm. Die externe Schuldzuweisung liegt dabei auf der Hand und ist bei Erwachsenen ebenso wie bei Kindern mit höchster Prävalenz zu beobachten. Dagegen hält ein einfacher Vergleich mit einem Kleinkind, das gerade dabei ist Laufen zu lernen: Wenn es auf ebenem Boden stolpert, wer ist daran schuld? Das Kleinkind oder der Boden?

Natürlich sind wir auch bei unseren Anfängen auf der Slackline mit einer unbekanntem Situation konfrontiert. Aus dieser Unbekanntheit ergibt sich unser ungeschickter Umgang damit. Die Überzeugung, das nicht zu können oder runterzufallen, weil die Line wackelt, ist streng genommen eine „nicht mein Problem“-Haltung. Das führt schließlich dazu, dass die ungewohnte und damit auch veränderbare Situation nichtmehr als solche, sondern als pauschal unberechenbare und damit konstante Situation eingestuft wird. Veränderungsmöglichkeiten werden nicht mehr im persönlichen Handlungsrahmen angesiedelt. Für viele endet hier leider die Bereitschaft zur weiteren Auseinandersetzungen mit dem Medium. Andere wiederum probieren weiter. Sie ermöglichen sich eine Neubewertung der Situation, aufgrund unbewusster psychischer und motorischer Ökonomisierung im Umgang mit der ungewohnten „Situation Slackline“. Erst auf Basis dieser neuen / anderen Bewertung wird es möglich, die Slackline als Feedback wahrzunehmen und nicht mehr als Gegner und Feind. Sobald dieses Bewusstsein der Eigenverantwortlichkeit sich einmal gegen die Angst vor der „höheren Gewalt“ durchgesetzt hat, entsteht ein ganz neues Verhältnis zur Slackline. Erstmals können die gegebenen Ressourcen durch Biofeedback und Reflexion bewusst erschlossen werden. Die eigene Rolle

wechselt damit vom Passagier zum Kreateur, ein aufgeschlossenes experimentieren mit körperlichen und psychischen Positionierungen beginnt.

1.2.3.2 Gegenwart - Eine Reduktion der Dimensionen Raum und Zeit

Genauso wie sich in jedem Augenblick die Frage über das physikalische Gleichgewicht des Körpers auf der Slackline neu entscheidet, gilt es auch die mentalen Herausforderungen des Slacklinens von Moment zu Moment adäquat zu bewältigen. Für die Psychologie menschlichen Denkens ist wohl nichts wichtiger als die Fähigkeit sich als wirkendes Subjekt in den Dimensionen von Raum und Zeit zu erleben. Der Mensch kann in höchstausdifferenzierter Weise in Vergangenheit und Zukunft erinnern, denken und planen. Der Slackliner stellt damit eine psycho-physiologische Einheit dar, welche wie auf einem Zeitstrahl balanciert. Die Slackline hat gewissermaßen ein Gedächtnis, denn der Slackliner, als Kreateur gesehen, gestaltet zwar die Bewegung des Bandes, die erzeugte Schwingung entwickelt jedoch ein Eigenleben und kommt erst zu einem späteren (wenn auch beinahe unmittelbaren) Zeitpunkt zum Slackliner zurück. Diese verzögerte Antwort ist die Vergangenheitskomponente des Zeitstrahls „Slackline“. Andererseits gibt es auch die Zukunftskomponente die sich im Kreieren ganz bestimmter Schwingungsmuster äußert oder eben in der Zielorientierung „so lange wie möglich auf der Slackline bleiben“, „die ganze Slackline überqueren“ oder „einen schwierigen Trick (als isoliertes Element) zur erfolgreichen Ausführung bringen“.

Was die Slackline durch ihre Eigenheit jedoch besonders macht, ist, dass neben der, ganz und gar nicht ausgeschlossenen Vergangenheits- und Zukunftsaspekte, die Priorität der Gegenwart hervorgehoben wird. Diese Gegenwartsorientierung ist mitunter durch die starke Einschränkung der eigenen Handlungsoptionen, aber auch durch die von Haus aus stark begrenzten Ereignismöglichkeiten gegeben. Wenn der Slackliner einen Schritt nach vorn machen will, so gibt es nur einen möglichen 2,5 cm breiten Strich im Raum wo er einen Boden unter seinen Füßen findet. Wenn der Slackliner eine für ihn schwierige Slackline als Ganzes überqueren will, dann geht das nur, wenn er dem Weg⁶ dorthin in jedem einzelnen Augenblick den übermäßig großen Aufmerksamkeitswert zugesteht den dieser einfordert. Natürlich lassen sich auch in dieser Sportart auf allen Niveaus die Flucht-nach-vorne-Typen beobachten. Aber selbst diese Flucht nach vorne gelingt nur wenn, dass aktuelle Geschehen adäquate Berücksichtigung findet. Das Qualitätserleben während der Begehung von Momentgenießern und Flucht-Typen ist dabei eine andere Frage. In der Diskussion über Raum und Zeit kommt das Verschmelzen von Körper und Geist besonders schön zum Ausdruck. Denn erfolgreiches sportliches Handeln kann nur gelingen, wenn die Dimensionen Körper und Geist mit den Dimensionen Raum und Zeit funktional koordiniert werden.

⁶ „Weg“ meint hier die Begehung vom Aufstehen auf einem Ende der Slackline bis zum Abstieg auf dem anderen.

1.2.3.3 Konzentration, Optik und Angst

Konzentration und Fokus produzieren als geistige und optisch-sensorische Komponente durchaus auch Probleme oder eben Funktionalität in Bereichen der Bewegungsausführung und der Körperhaltung. Dabei ist Angst in ihren vielfältigen Erscheinungsformen oftmals die Ursache der Gegenwart entfliehen zu versuchen.

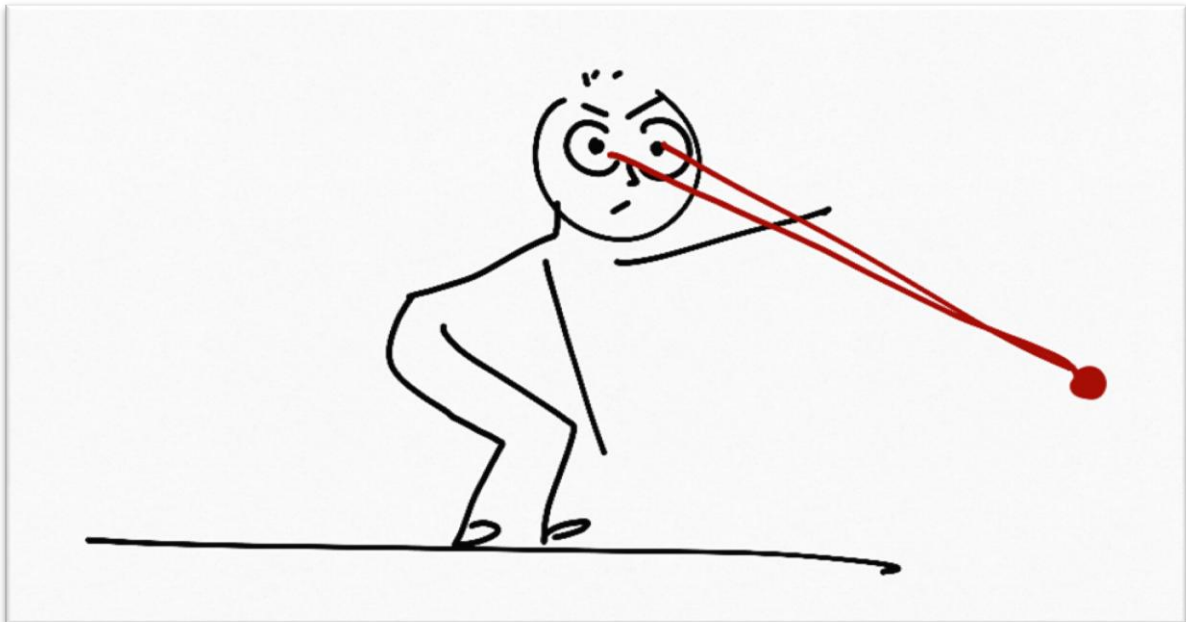


Abbildung 11: Angst manifestiert sich in Hyperfokus und Körperhaltung (Mantovan & Plaickner)

Konzentration als ein geistiger Akt ist wiederum Ausdruck einer typisch westlichen Sichtweise. Wird diese Sichtweise auf der Slackline ausgelebt, so zeigt sich das zum Beispiel in der viel propagierten beinahe krampfhaften Fokussierung auf einen Punkt am Ende der Slackline. Mental kann diese Fokussierung mit der Konzentration auf das „drüben Ankommen“ einhergehen und den geistigen Fokus vom aktuellen Balanceakt ablenken. Die optische Fokussierung bringt zwar eine wünschenswerte Stabilisierung des visuellen Feldes mit sich, wodurch eine valide Beziehung zwischen optischen Informationen und der Veränderung der Körperposition auf der Slackline erst möglich wird. Trotzdem zeigt sich damit oft ein Paradebeispiel westlicher Geisteskonzentration, indem die Augen beinahe dem Slackliner vorausseilen. In der Körperhaltung zeigt sich dies, dadurch, dass Oberkörper und Schultern in Bezug auf das Becken ventrosagittal vorgeschoben werden, analog auch der Kopf in Bezug auf den Schultergürtel. Die erhöhte Muskelspannung die dadurch notwendig wird, um das Gleichgewicht dennoch zu halten, führt zwangsläufig zu einer ineffizienteren und schlampigeren Bewegungsausführung.

In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, dass eine Reihe herausragender Slackliner erstaunlich schlecht sehen und dennoch nicht mit Brille auf der Line unterwegs sind. Ein Beispiel dafür ist Alexander Schulz, der immer wieder mit neuen Weltrekorden für Schlagzeilen sorgte und seine Kurzsichtig-

keit als Ressource sieht (www.spiegel.de). Auch in meiner persönlichen Erfahrung hat sich das periphere Sehen beim Slacklinen gegenüber dem detaillierten Sehen bewährt, denn was mir beim Slacklinen **nicht** hilft, ist meine herausragende Sehschärfe. Diese Mehrinformation, derer ich mich im Gegenteil zu Schulz bedienen kann, hat mir vielleicht den Einstieg ins Slacklinen erleichtert, jedoch spätestens bei der Beschäftigung mit längeren High- oder Waterlines, wo optische Referenzwerte wegfallen oder gar trügen, eine Barriere in den Weg gelegt, die mir erst bewusst werden musste. Ich gehe davon aus, dass „schlechte Seher“ wie Schulz von vornherein mehr Aufmerksamkeit auf die kinästhetische Wahrnehmung legen, dadurch Information über die Positionierung ihres Körpers im Raum vermehrt aus dem inneren ihres Körpers beziehen. Das periphere Sehen ist im Gegensatz zum detaillierten Sehen dadurch gekennzeichnet, dass eben nicht auf einen Punkt fokussiert wird. Beim Slacklinen kann und soll ein geeigneter Punkt durchaus herangezogen werden, um der visuellen Wahrnehmung eine Richtung zu geben und die erwähnte visuelle Stabilität zu erzeugen. Peripheres sehen kann in weiterer Folge begünstigt werden, indem die Aufmerksamkeit dann bewusst auf dezentrale Bereiche des visuellen Feldes gelegt wird. Einem konzentrierten Fokus soll, wie beim „starren Blick“ oder dem „Depperlfenster“ bzw. „Narrenkastl“ schauen, vorgebeugt werden.

Das Hara-Prinzip, welches ebenfalls auf die fernöstliche Kultur zurückgeht, bietet sich an, um ein ganzheitliches Konzentrationskonstrukt zu beschreiben. Dort werden die Elemente Zentrierung, Atmung, Haltung und Muskelspannung berücksichtigt (Amler, Bernatzky & Knörzer, 2009, S.40f). Dass Slacklinen dieses Prinzip vermitteln kann hat auch schon Balcom (2005, S. 57) vermutet und dürfte auch aus meiner Analyse hervorgehen. Letztlich kann eine ausschließlich geistige Konzentration nicht als sinnvolles bzw. funktionales Konstrukt bestehen bleiben, da es vielleicht erste positive Effekte provoziert in weiterer Folge aber kontraproduktiv wird. Ein Konzentrationsverständnis für die Slackline muss also ein ganzheitliches sein, welches auch körperorientierte Konzentration beinhaltet und damit ebenso wie im Körper auch im Geist eine eutonische Spannung produziert.

Damit wird nun deutlich, dass Konzentration ebenso nur ein Pool eines Kontinuums ist der auch ein Komplement haben sollte. So wie Training nicht ohne Regeneration erfolgen kann und eine Muskelkontraktion sich nur aus der Komplementierung zur Relaxation heraus definiert, ist auch Konzentration nur das Gegengewicht zur Dezentration. Die Slackline verkörpert damit einen Vermittler zwischen Körper und Geist – einen Lehrmeister im Sinne eines psycho-physiologischen Gleichgewichts zwischen Spannung und Entspannung.

1.2.3.4 Wahrnehmung und Perzeption

Für ein Verständnis der Relation Wahrnehmung/Perzeption müssen diese Begriffe zunächst geklärt werden. Eine ausführliche Erklärung und Einbettung in den Kontext erfolgt weiter unten.

Wahrnehmung abzüglich der Bewertung ergibt Perzeption. Also ergibt Perzeption zuzüglich Bewertung Wahrnehmung. Im Sinne einer Phänomenologie ist Wahrnehmung also nicht die Erfassung von wahrer Realität, sondern ein „für-wahr-nehmen“, also eine Art automatisierter Bewertungs- und Konstruktionsprozess der uns versucht ein funktionales Bild der Realität zu geben. Die Funktionalität hier bezieht sich auf den Menschen, der sich in der Realität bewegen soll. Ist diese Funktionalität durch das durch die Wahrnehmung vermittelte Bild nicht mehr gegeben, etwa in der neuen Situation „Slackline“, so gibt es verschiedene Möglichkeiten damit umzugehen (Plaickner, 2018, S. 18).

Die meisten Menschen, selbst die rebellischsten Punks, waren bereits relativ erfolgreich mit der Konstruktion funktionaler Wahrnehmungsbilder. Nur so war es ihnen möglich an der menschlichen Kultur teilzuhaben, auch wenn dies mitunter in der Form prinzipieller Kontraposition geschah. Um beispielsweise im Straßenverkehr zu überleben, ist die individuelle Konstruktion von einigermaßen gesellschaftskohärenten funktionalen Wahrnehmungsbildern obligat. Dieser Erfolg, den sich in gewissem Maß auch schon ein Volksschulkind anrechnen kann, wird berechtigterweise nicht bei der erst besten Gelegenheit aufgegeben um sich völlig neu zu orientieren. Damit ist es naheliegend, bei der Begegnung mit einer entscheidend anderen, unbekanntem und neuen Situation wie beim Slacklining, zuerst mit jenen Konstruktionen weiter zu arbeiten, mit denen man auch in anderen Situationen bereits Erfolg hatte. Bisher musste man sich nur über dem Boden halten, auf der Slackline jedoch muss man nun seinen Boden unter den eigenen Füßen halten und das ist nur einer von vielen Aspekten, welche auf der Slackline nach einer anderen Logik funktionieren. Dass die bestehenden Konstruktionen nicht ausreichende Funktionalität mitbringen um diese fundamentale Umstellung zu vollziehen, liegt auf der Hand. Eine erste Annäherung kann durch Overlaykonstruktionen erfolgen, indem eine Art Filter über bestehende Konstruktionen gelegt wird. Für Feinnuancen in der Selbstregulation kann dies hilfreich sein, bei größeren Einschränkungen führt ein solches Overlay durch den entsprechend größeren Widerspruch zu den ursprünglichen Konstruktionen schnell zu einem dystonen Erleben der Situation.

Wie bereits oben erwähnt, ergibt Wahrnehmung abzüglich der Bewertung Perzeption. Perzeption kann also die Akzeptanz einer gegebenen Situation erleichtern, zumal die angstgenerierenden Aspekte i.d.R. im wertenden Teil der Wahrnehmung liegen. Gerade beim Slacklining erwarten den Sportler grundsätzlich Unsicherheitsfaktoren. Wie bei der Einführung über die Sportart erklärt geht es hier wesentlich um die Verschiedenheit der Herausforderungssituationen jenseits jeder Standardisierung. Voraussetzung für die Akzeptanz dieser

Unbekanntes ist, dass man sich der dysfunktionalen Bewertungen in der eigenen Wahrnehmung bewusst wird und den Automatismus der Wahrnehmung durch den Verzicht auf den wertenden Aspekt durchbricht. Natürlich kann man argumentieren, dass die reine Perzeption einer Situation eine Utopie darstellt – vielleicht so wie die Erfassung der wahren Realität hinter einem Phänomen. Das ist für diese Methodik aber kein Problem, denn sie erzielt bereits bei der Verschiebung der Wahrnehmung in Richtung der Perzeption eine deutliche Verbesserung (Plaickner, 2018, S. 19).

Beispiel: Ein Slackliner balanciert auf der Highline und es kommt starker Wind auf. Die Wahrnehmung dieser Veränderung in der Situation kann folgendermaßen aussehen: „Verdammt – auch noch der Wind!“ Die ohnehin schon schwierige Situation wird noch schwerer, weil der Wind als negativ bewertet wurde. Erschwerte Bedingungen sind aber nur bei extrem böigem Wind oder bei derart starkem Wind, dass man auch auf festem Boden kaum mehr auf einem Bein stehen könnte, gerechtfertigt. Man kann diese Bewertung also aus guten Gründen hinterfragen, denn als geübter Slackliner kann man in Bodennähe auch bei Wind mühelos balancieren, auf der Highline hingegen ist die Vulnerabilität erhöht und man reagiert empfindlicher und schneller gestresst. Wenn der Slackliner also im Augenblick des Wahrnehmens des Windes interveniert und „Verdammt – auch noch der Wind“ in „Okay der Wind geht“ ändert, dann ist das eine neutralere, weniger wertende Position, die er einnimmt. Der Wind wird für ihn automatisch weniger oder gar keinen Stress bedeuten und auch die dysfunktionalen psychosomatischen Nebenwirkungen der ursprünglichen Bewertung, wie ein erhöhter Muskeltonus usw., treten nicht ein. Die Erfahrung, dass der Wind sogar stabilisierend auf das Schwingungsverhalten der Slackline wirkt, kann auf diese Weise erst ermöglicht werden. Analoge Beispiele ließen sich auf jedem anderen Niveau finden, auch beim Anfänger, der das erste Mal die Slackline betritt (Plaickner 2018, S. 19).

Zusammenfassend ließe sich behaupten, dass das Bewusstwerden der dysfunktionalen Wahrnehmung eine Erkenntnisfähigkeit und damit eine subjektive Neupositionierung ermöglicht. Nachdem die Situation beim Slacklinen immer durch die Interaktion zwischen Slackline und Slackliner zustande kommt, konstruiert sich mit einer subjektiven Neupositionierung, gemäß des Aktions-Reaktions-Kreises (siehe 1.2.2.1) auch die Gesamtsituation neu. Kognitiv-emotionale Veränderungen gehen dabei mit physiologischen Veränderungen einher, da das Subjekt als eine psychophysiologische Einheit angenommen wird. Damit stimmen wir auch in diesem Argument gewissermaßen mit Balcom überein: „You cannot walk the line without changing it; you cannot walk through life without changing it. Your presence matters.“ (Balcom, 2005, S. 109)

Allerdings wird in dieser Aussage Balcoms dem „You“ - dem Selbst - eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation ist die Analogie, die Balcom hier zwischen Slacklinen und dem

Leben zieht, sicherlich plausibel. Auch ist es naheliegend, dass eine gewisse Selbstbezogenheit beim Slacklinen aufgrund seiner speziellen Qualitäten hinsichtlich Biofeedback und Selbsterfahrung (siehe 1.2.2, S. 37) gegeben ist. Der Slackliner hat geradezu ständig Zeit und ist gewissermaßen gezwungen, sich mit sich selbst und dem System, in dem er sich bewegt, auseinanderzusetzen.

Trotzdem ist die Umkehrmöglichkeit der obligatorischen Veränderungsbedingung, die Balcom formuliert, mit zu bedenken. Auch das Leben verändert den, der es lebt genauso wie niemand die Slackline betreten kann, ohne von ihr verändert zu werden. Um die Situation zu meistern, wird dem Slackliner ein ganz bestimmtes Spektrum von Herangehensweisen abverlangt, die letztlich das Kriterium der Funktionalität erfüllen: in Balance bleiben. Es zählt also nicht nur die eigene Präsenz, sondern in gleichem Maße auch das Gegenüber „Slackline“.

Insbesondere aus konstruktivistischer Sicht ist eine solche Hervorhebung des eigenen Selbst, das ja gerade die wertende Instanz darstellt, jedoch etwas kritisch zu betrachten: „You“ / „I“ bzw. „du“ / „ich“ beinhalten dabei sowohl im Englischen als auch im Deutschen⁷ Konnotationen, welche immer auch die steife und fixierte Sichtweise personaler Identität beinhalten, die der abendländischen Philosophie (exkl. des Sonderfalls Konstruktivismus) in jahrtausendelanger Tradition ein unlösbares Problem beschert haben. Ich gehe davon aus, dass das „Verhaftet-sein“ in *einem* Selbstkonstrukt zu einem Verlust von Flexibilität hinsichtlich wechselnder Anforderungen oder unbekannter neuer Situationen führt. Damit lässt sich jeder Lernprozess als ein Erweitern, Aufbrechen und Verändern dieses Selbstkonstruktes verstehen und ist insbesondere im sportlichen Kontext, hier des Slacklinens, in lebensweltlicher Evidenz. Man stelle sich dazu nur einen Vorher-Nachher-Vergleich vor von jemandem, der zuerst felsenfest davon überzeugt ist, diese Slackline nicht überqueren zu können, nach ein paar Stunden der Beschäftigung mit dem neuen Medium aber seine erste erfolgreiche Begehung verzeichnen kann.

Letztlich sind es gerade die Ausführungen über Wahrnehmung und Perzeption, welche die Diskussion über verschiedene Bewusstseinszustände in die Wege leiten. So ist Wahrnehmung gekennzeichnet von einem Bewerten, das eine Bewertungsinstanz wie jene des Selbst – des Ich-Bewusstseins erfordert. Perzeption hingegen zielt in die entgegengesetzte Richtung: zum Selbstvergessen und zum Aufgehen in der Situation.

⁷ Vermutlich auch in jeder anderen modernen Sprache mit grammatikalisch festgelegter Subjekt-Objekt-Trennung.

1.2.3.5 Slacklinien zwischen Flow und Meditation

In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, dass Slacklinien als methodisches Hilfsmittel betrachtet werden kann, um in Bewusstseinszustände jenseits der wertenden Wahrnehmung und der Subjekt-Objekt-Spaltung (Jaspers) einzutreten. Flow und Meditation sind begriffliche Konzepte, welche diese Bewusstseinszustände (siehe Perzeption, 1.2.3.4) benennen und zu beschreiben versuchen.

Während Flow ein recht junges Konzept ist und auf Csikszentmihalyis Theorie aus den 1970ern zurückgeht (Engeser & Schiepe-Tiska, 2012, S. 2), wird Meditation bereits seit Jahrtausenden in verschiedenen Kulturen und auf unterschiedlichste Weise praktiziert. Flow wird oft mit Meditation in Verbindung gebracht, grenzt sich aber insofern ab, als unter Meditation passives Sitzen verstanden und Flow als aktive Handlung bei mitunter hoher physischer Belastung dargestellt wird (Peifer, 2012, S. 150). Engeser definiert Flow wie folgt:

„Flow is a state in which an individual is completely immersed in an activity without reflective self-consciousness but with a deep sense of control“ (Engeser & Schiepe-Tiska, 2012, S. 1).

Analysiert man die heute gängigen Kriterien des Flows genauer, ist eine gewisse Widersprüchlichkeit auszumachen, welche insbesondere in der zielorientierten Handlung und dem Verschmelzen mit der Tätigkeit besteht (bezugnehmend auf versch. Publikationen Csikszentmihalyis, Engeser & Schiepe-Tiska, 2012, S. 2f). Im Flow-Erleben ist die Handlung also gleichzeitig Mittel zum Zweck in einer außenweltlichen Orientierung und der Zweck in sich, während die traditionelle fernöstliche Meditation das Außen dem inneren Selbstzweck unterordnet. Diese gleichzeitige Verwirklichung offensichtlich antinomischer Pole sei der Anlass um die Konzeption des Flows etwas in Frage zu stellen.

Es scheint, als wäre Flow die bekömmliche Aufbereitung meditativer Aspekte für die westliche Psychologie, welche mit Flow meditative Zustände innerhalb einer Handlungssituation als eine neue Errungenschaft präsentiert. Dabei wird nicht bedacht oder gezielt exkludiert, dass Zustände bewegter Meditation schon lange weltweit dokumentiert sind, wie z.B. im Tanzbereich. Auch in verschiedenen buddhistischen Traditionen wird durch das Achtsamkeitsprinzip der meditative Aspekt alltäglicher Tätigkeiten in den Vordergrund gerückt. Beispielsweise geht die Teezeremonie im Zen weit über die Funktion des Teezubereitens und Teetrinkens hinaus, der meditative Selbstzweck gewinnt geradezu übermächtige Priorität, sodass die Handlung eher im Dienste der Meditation zu stehen scheint als umgekehrt.

Wenn nun Meditation als Konzept auch auf Bereiche außerhalb der „resting position“ (Peifer, 2012, S. 150) angewandt wird, ist es schwierig bis unmöglich

eine klare Grenze zwischen Handlungen meditativer Natur und Flow-Handlungen zu ziehen.

Ich wage die Behauptung, dass Flow lediglich eine Vorstufe oder Abgeschwächte Form von Meditation ist und in manchen leistungsorientierten oder stark am „Handeln im Außen“ orientierten Sportarten vielleicht die größtmögliche Verwirklichung von Meditation beschreibt. Das Konzept Flow scheint im Sinne eines Sparsamkeitsprinzips nicht notwendig, um entsprechende Bewusstseinszustände zu beschreiben, gerade auch, weil Meditation als bewegte und physisch aktive Form praktiziert werden kann. Meditation muss nicht als ein „Alles oder Nichts Zustand“ angesehen werden, der einer Vorstufe „Flow“ eine Daseinsberechtigung einräumt, sondern kann durchaus als gegenüberliegender Pool eines Kontinuums, mit der Subjekt-Objekt-Spaltung auf der anderen Seite, betrachtet werden.

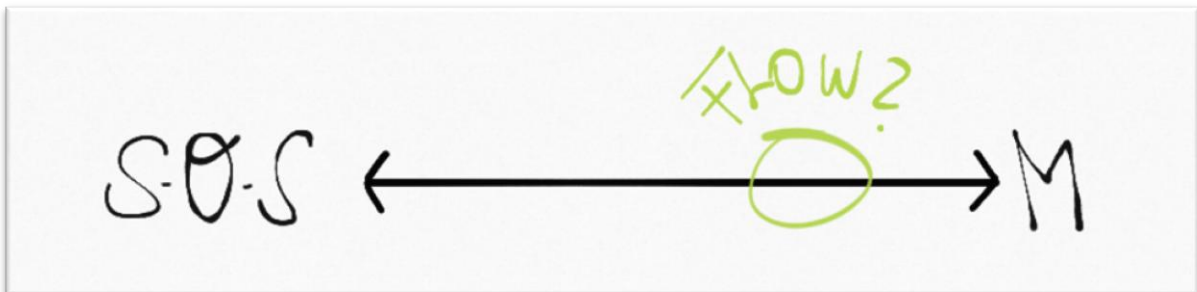


Abbildung 12: Kontinuum zwischen Subjekt-Objekt-Spaltung und Meditation (Mantovan & Plaickner)

Je weiter wir uns auf dem obigen Kontinuum also zur Meditation bewegen, desto mehr wird unser Handeln zum Selbstzweck und desto unwichtiger wird unser Selbstkonstrukt da wir uns zunehmend in einer entscheidend anderen Logik des Gewahrseins befinden. Eben dieses Gewahrsein darf m.E. nicht mehr mit einem „subjektiven“ oder besitzunterstellendem „eigenen“ adressiert werden. Sonst beginnt genau mit dem Augenblick des darüber Redens, Schreibens oder Lesens der gewissermaßen sprachlogisch determinierte Fehler, meditative Welten beschreiben zu wollen, ohne dabei die Komfortzone der Differenzwahrnehmung zwischen sich selbst und der Welt zu verlassen.

Vergleicht man das Slacklinen mit dem Klettern, welches gerade im Kontext Flow eine viel zitierte Sportart darstellt, so scheint beim Klettern das Ziel einen anderen Stellenwert zu haben als beim Slacklinen. Während das Klettern vom „irgendwohin klettern“ lebt, erfolgt balancieren auf der Slackline immanent – auch wenn man auf einem Fleck stehen bleibt. Interessanterweise kann beim Slacklinen die physiologische Belastung verglichen mit anderen Sportarten auf Flow-Level erstaunlich gering ausfallen. Diese geringe physiologische Belastung referiert insbesondere auf Kraft und Herz-Kreislauf. Weiters ist beim Klettern eine viel größere Variabilität in den verschiedenen Bewegungssituationen gegeben. Auch beim Slacklinen wechseln die Anforderungen, trotzdem blei-

ben diese Veränderungen von außen betrachtet in der Anforderung recht streng begrenzt und überschaubar. Die Bewältigung der Anforderungen passiert vor allem im Inneren des Sportlers.

Slacklinen soll keineswegs als heiliger Gral westlicher Bewegungsmeditation dargestellt werden. Macht sich doch der Slackliner letztlich nicht anders als der Kletterer von eben diesem äußeren Hilfsmittel der sportlichen Handlung abhängig, um dadurch Meditation zu erfahren. Dennoch scheint durch die Achtsamkeitsförderung im Slacklinen, eine stärkere Orientierung in diese Richtung gegeben zu sein, als in den meisten anderen Sportarten. Damit eröffnet sich durch das Slacklinen eine besondere Möglichkeit die Fesseln eines subjektiven Selbstkonstrukts abzulegen und Zugriff auf einen größeren Ressourcenhorizont zu erleben. Dafür, dass jenseits des bewussten und rationalen Denkens noch ein weiterer Ressourcenhorizont liegt spricht auch Payers Erörterung verschiedener Entscheidungsmöglichkeiten. Dort stellt sich bei komplexer Informationslage unbewusstes Entscheiden als die bessere Wahl gegenüber bewusst rationalem Entscheiden heraus (Dijksterhuis & Höhr zit. nach Payer, 2013, S. 140f).

1.2.3.6 Mentaltraining und positive Psychologie

Slacklinen bietet durchaus interessante Möglichkeiten als Methode für mentales Training. Insbesondere das Highlinen stellt zu Beginn eine intensive Beschäftigung mit existenziellen Ängsten dar, ganz ohne dabei einem realen Risiko ausgesetzt zu sein. Dabei, aber auch in allen anderen Slacklinedisziplinen ist vor allem die psycho-physische Selbstregulation, bedingt durch die besondere Art des Biofeedbacks, der wertvolle Kernaspekt der hinsichtlich der Anwendung als Mentaltraining geschult wird.

Darüber hinaus ist die Andersartigkeit im Vergleich zu beinahe allem, was den meisten Slacklineanfängern bis dato begegnet ist, eine ideale Gelegenheit bestehende Konstruktionen zu hinterfragen und neue zu erbauen. Eben das, sowie das grundsätzlich enorme metaphorische Potenzial, laden dazu ein diese Erfahrungen einer flexiblen und neuen Herangehensweise auch auf andere Bereiche zu transferieren.

Nun steht Mentaltraining jedoch in recht engem Bezug zur positiven Psychologie, welche nicht die Krankheit, sondern die Gesundheit in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stellt. Mentaltraining und positive Psychologie sind ressourcenorientierte Ansätze, welche jedoch Gefahr laufen den blinden Fleck individueller Defizite zu übersehen. Dies läuft auf die Grundfrage zwischen Toleranz und Akzeptanz hinaus. Tolerieren impliziert Dulden und bedeutet in diesem Kontext die Fokussierung auf die Stärken ohne sich dabei den individuellen Schwächen anzunehmen. Diese Methodik muss nicht zwingendermaßen falsch sein, aber Slacklinen steht im Zeichen des Gleichgewichts und fordert damit auch die Akzeptanz eben dieser Schwachpunkte ein.

In direktem Zusammenhang mit Slacklines wurde von Balcom (2005, S. 92ff) die viel beschriebene Methode des Visualisierens bzw. der Imagination genannt. Ich stimme mit Balcom überein, wenn er argumentiert, dass Visualisierung der erste Schritt zur Entwicklung einer neuen Fähigkeit ist. Wenn wir uns etwas ganz und gar nicht vorstellen können, ist es kaum möglich eben dieses Unvorstellbare geschehen zu lassen. Balcom deutet schon an, dass für manch einen das Visualisieren das Problem mit sich bringt, etwas oder jemand zu sein bzw. zu können was man nicht ist. Dieses erleben von Verstellung und Unstimmigkeit zum eigenen Selbstbild muss uns aber nicht hindern Zielvorstellungen anzufertigen. Dennoch entgegne ich Balcoms Propagierung: „The most important rule of visualization in slacklining is to never visualize falling” (Balcom, 2005, S. 93).

An dieser Stelle muss m.E. zwischen der Visualisierung außerhalb der sportlichen Handlung und der Visualisierung während der sportlichen Handlung differenziert werden. Bei ersterer gilt mit Sicherheit Balcoms Zusatz: „It’s your imagination. Imagine what you want to happen” (Balcom, 2005, S. 93).

Bei zweiter, der Visualisierung während der sportlichen Handlung, entgegne ich jedoch, dass Visualisierung dort insbesondere dafür dienlich ist die Weichen für das Eintreten in Bewusstseinszustände wie Flow oder Meditation zu stellen. Des Weiteren gehe ich davon aus, dass die Visualisierung dort nicht die Exklusivität des einzig relevanten mentalen Prozesses erfährt wie z.B. bei abendlicher Visualisierung vor dem Einschlafen. Während der sportlichen Handlung drängen sich uns eine Reihe weiterer Reize und Empfindungen auf die sich aus der Situation ergeben. Genau dort besteht die Kunst nun darin, die Visualisierung aber auch jede andere mentale Technik als Werkzeug zu betrachten, welches in dem Moment in dem es seinen Nutzen verliert, beiseitegelegt oder neu gestaltet werden muss.

Bei den selteneren defizitorientierten mentalen Techniken ist man bemüht den Ballast der Defizite abzuwerfen. Gelingt das nicht - oder plötzlich nichtmehr, entsteht das Problem des dystonen Erlebens der Situation. Umgekehrt gilt dies leider auch für ressourcenorientierte mentale Techniken, sobald es nichtmehr gelingt das „Positive“, etwa in Form einer Visualisierung, festzuhalten.

Ein Beispiel aus meiner persönlichen Erfahrung mit exponierten Highlines soll das verdeutlichen: Oftmals wurde ich dadurch aus dem meditativen Flow gerissen, der zuvor durch Mantras oder Visualisierung eingeleitet wurde, dass sich mir „negative“ Bilder aufdrängten, die ich unbedingt loswerden wollte. Z.B.: Das Bild wie mein lebloser zerschlagener Körper dort unten im Geröll liegt, nachdem doch alle Stricke gerissen sind. Ein letztes verbleibendes Quäntchen des Ich-Bewusstseins ging daraufhin sofort in Protesthaltung um mir mitzuteilen: „das darfst du nicht denken – so kann das nicht funktionieren – schlag dir das aus dem Kopf!“. Manchmal gelang mir das, aber damit kam der

Gedanke „ich muss die nun nichtmehr negativen Bilder unbedingt festhalten“, was sich in etwa wie das Davonlaufen von einem unsichtbaren Gegner anfühlte. Der Schlüssel diesem Mechanismus zu entgehen, lag für mich darin, die aufkommenden Bilder zuzulassen und dem Bewusstsein zu sagen: „du darfst dich entspannt zurücklegen und betrachten was passiert“. Nicht selten konnte ich auf diese Weise Ressourcen mobilisieren die eben, wie in den Schilderungen über Flow, jenseits derer lagen die ICH bewusst ansteuern hätte können. Die Funktion mentalen Trainings liegt sicherlich darin mentale Prozesse nicht dem Zufall zu überlassen, sondern auf sie bewusst und systematisch Einfluss zu nehmen (Amler u.a., 2009, S. 8). In der meditativen Natur des Slacklinens liegt möglicherweise das Potential dieses „bewusste systematische Einflussnehmen“ mit „meditativem Geschehen-lassen“ ineinander zu verflechten. Es geht dort eben weder um die Fokussierung auf das „+“ noch auf das „-“, sondern darum, einen neutralen Nullpunkt zuzulassen. Eben in diesem Gleichgewicht der nichtwertenden Perspektive eines Nullpunktes, liegt m.E. der Schlüssel meditative Zustände im Sport auch über einen längeren Zeitraum auszudehnen.

Csikszentmihalyi hingegen bringt sein bereits erwähntes Flow-Modell in engen Zusammenhang mit der Glücksforschung. Genau dort liegt m.E. sein grundlegender Fehlschluss: Er beschreibt zwar das sich transzendierende ICH-Bewusstsein, wodurch negative wertende Gedanken wegfallen, auf das was mit den positiven (und ebenso wertenden) Gedanken geschieht scheint er aber zu vergessen (Csikszentmihalyi zit. nach Schmid, 2011, S. 34). Wahrscheinlich erklärt diese typisch westliche Orientierung, immer auf ein „+“ abzu zielen, Csikszentmihalyis Problem, dass die Verschmelzung im Flow-Zustand üblicherweise nur für kurze Zeit eintritt und die Ganzheitlichkeit des Erlebens immer wieder von einer dualistischen Perspektive unterbrochen wird (Csikszentmihalyi zit. nach Schmid, 2011, S. 21).

Wie bereits in den Ausführungen über Balance und Dysbalance (siehe 1.2.1) ein Nullpunkt zur Sprache kam, so lehrt die Slackline auch den Umgang mit einem kognitiv-emotionalen Gleichgewicht – einem Nullpunkt den man zwar bewusst ansteuern kann, in welchem aber jede wertende Orientierung verloren geht. Von daher sollte von einem Mentaltraining gemäß den Auffassungen einer strikt positiven Psychologie in Zusammenhang mit der Verwendung der Slackline als Trainingsmethode Abstand genommen werden.

1.2.4 Sozial- und Erlebnisstruktur des Slacklinens

Beim Slacklinen steht die individuelle Beschäftigung mit dem Medium im Vordergrund. Zwar gibt es mancherorts Versuche des „Tandemslacklinens“, dort wird eine Slackline gleichzeitig von zwei Slacklinern benutzt, allerdings erfreuen sich diese Tendenzen bis dato nur in sehr begrenzten Kreisen. Auch die Spaceline ist ein Aufbau, der mehrere Slacklines miteinander verbindet und damit eine gleichzeitige Benutzung durch mehrere Slackliner möglich macht.



Abbildung 13: Spaceline im Rahmen des Highlinemeetings am Monte Piana (Foto: Sebastian Wahlhuetter)

Die meisten Slacklines werden jedoch immer noch quer durch alle Disziplinen (beim Highlinen zwar mit Backup) als singuläre Lines zur Benutzung für einen Slackliner aufgebaut. Damit haben, wenn es um das Slacklinen im engeren Sinne geht, individualsportliche Aspekte Priorität. Trotzdem kann man Slacklines von seiner sozialen Struktur her nur schwer mit klassischen Individualsportarten wie Leichtathletik, Turnen oder Tennis vergleichen. Dort ist einerseits der Leistungsaspekt im vergleichenden Wettkampf wesentlich zentraler. Andererseits ist dort eine gewisse gemeinschaftliche Teamkomponente nicht in dem Ausmaß obligatorisch wie sie beim Slacklinen doch auftritt.

Um diese Teamkomponente zu verdeutlichen ist es notwendig Slacklines in einem weiteren Sinne zu verstehen. Bis hierher haben wir uns vor allem mit den zentralen Aspekten einer individuellen Auseinandersetzung mit der Slackline befasst. Voraussetzung dafür sind allerdings die Slacklineaufbauten welche als Sportgeräte nicht wie in der Leichtathletik oder Turnhalle als fertige Struktur zur Verfügung stehen. Die Slackliner bauen sich ihre Slacklines immer wieder neu und immer wieder anders an verschiedensten Orten auf. Dabei lassen sich viele einfache Slacklineaufbauten durchaus auch alleine aufbauen. Bei vielen komplexeren Aufbauten, insbesondere bei Longlines, Waterlines oder Highlines ist man aber auf die Zusammenarbeit mit anderen Slacklinern angewiesen. Es ist also durchaus denkbar, dass für die eine oder andere besondere Line ein mehrköpfiges Team für den Aufbau notwendig ist, was ein dementsprechendes Gemeinschaftserlebnis beschert. Beispiele dafür sind besonders lange Longlines wo es u.U. mehrere Personen braucht um die

Spannarbeit verrichten zu können oder Highlines, wo beide Anker erklettert und eine komplizierte Verbindung gelegt werden muss.

Nachdem beim Slacklinen ein objektiver Vergleich verschiedener Leistungen kaum möglich ist, geht es also meistens darum sich gemeinsam am Balancieren zu erfreuen. Natürlich wird auch manchmal allein geslackt, was sehr besinnlich und meditativ sein kann. Gemeinsames Slacken schließt diese Dimension jedoch nicht aus, sondern bietet i.d.R. nur Vorteile: So schließt man sich meist gerne mit anderen zusammen, auch wenn es die Umstände nicht notwendig machen. Beim Slacklinen im Park kann man sich gegenseitig neue Inspirationen verschaffen und gemeinsam mehrere Lines aufbauen anstatt jeder nur seine eigene für sich allein. Wenn zwei Slackliner zwei Lines im Park aufbauen die sie zwar jeweils alleine aufbauen könnten, dann entsteht für keinen eine Mehrarbeit. Im Gegenteil die Spannarbeit kann mitunter aufgeteilt werden oder lästiges hin und herlaufen zwischen den Ankern beim Aufbauen bleibt erspart. Nach dem Aufbau kann man sich an zwei verschiedenen Slacklines erfreuen. Das alt bekannte Sprichwort „geteiltes Leid ist halbes Leid, geteilte Freude ist doppelte Freude.“ stimmt also beim Slacklinen durch und durch. Bei Slackline-Erlebnissen mit mehreren Slacklinern aber nur einer Slackline entsteht viel Raum und oft auch Notwendigkeit für gute Kommunikation und Zusammenarbeit, nach erfolgtem Aufbau für viel zwischenmenschlichen Austausch da ja immer nur einer nach dem anderen auf die Line kann. Wenn in heterogener Gruppe geslackt wird und Zeit- oder Aufbaumöglichkeiten begrenzt sind, muss man sich oftmals auf einen Kompromiss einigen und eine Line aufbauen, mit der möglichst alle Beteiligten etwas anfangen können. Damit bietet sich die Slackline als tolle Verbindung von herausforderndem Abenteuer und entspannender Auszeit an.

Das Glück im privaten Garten dauerhaft fordernde Slacklines aufbauen zu können haben nur wenige. Öffentliche Flächen wie urbane Parks und Schwimmbäder oder extraurbane Wälder, Wiesen, Felder Seen, Berge etc. helfen dann aus. In diesen öffentlichen Flächen ist man als Slackliner jedoch immer nur Gast. Das bedeutet, dass die Nutzung in eine vertretbare Harmonie mit anderen Anspruchstellern gebraucht werden muss. In erster Linie geht es dabei um den Ausschluss von Gefahren- und Schadensquellen. Um Gefahren hinsichtlich der Parallelnutzung von öffentlichen Flächen mit anderen Interessensgruppen gilt es z.B. keine Verkehrswege mit einer Slackline zu behindern. In stärker frequentierten Parks oder Weidegebieten empfiehlt es sich möglichst immer einen Slackliner als Wächter zu beauftragen damit niemand (Mensch, Kind, Weidetiere) in die Lines hineinlaufen. Hinsichtlich Schadensquellen gilt es allen voran die Bäume durch entsprechenden Baumschutz zu schützen aber auch u.U. mit Bauer, Grundbesitzer oder Naturparkbehörde die Verträglichkeit der eigenen Vorhaben mit den lokalen Gegebenheiten abzuklären. Insbesondere das Highlinen erfreut sich zunehmend öffentlicher Diskussion zumal diese Aufbauten mitunter ein Risiko für den Luftverkehr darstellen.

Slacklinen ist nicht die einzige Sportart die an gewisse legale Grenzen stößt mit denen umgegangen werden muss. Beim Slacklinen ist man jedoch im Gegensatz zur Sportart Parkour, welche in seiner Philosophie die Rückeroberung des privatisierten Raumes enthält, zu träge um dahingehenden Protest zu leisten. Daraus resultieren ein entsprechendes Verantwortungsbewusstsein und eine Notwendigkeit zur subtilen Politik und Diplomatie, die sich beim Slacklinen auf verschiedensten Ebenen zeigt. Mit der ISA und den Verbänden ist die Spitze dieses Eisberges bereits vorgestellt worden (siehe Kap. 1.1.6). Im Kleineren passiert sehr viel auf der Ebene lokaler Vereine, letztlich vor allem aber auch im ganz Kleinen, wenn sich ein paar Slackliner um ihre „Homespots“ bemühen, Wissensdefizite innerhalb der Community auszugleichen versucht - oder kritische Passanten mittels sachlicher Information aufgeklärt werden. Natürlich handeln Slackliner damit vor allem im Interesse des Erhalts ihrer Sportart, dennoch ist die Slacklinecommunity ein extraordinäres Beispiel verantwortungsbewussten Umgangs mit dem systemischen Umfeld.

1.2.5 Künstlerische Aspekte im Slacklinen

Wer beim Slacklinen nicht die völlige Einsamkeit sucht, wird früher oder später die Aufmerksamkeit von Passanten auf sich ziehen. Dabei wird man schnell mit Zirkusartisten verwechselt (Kleindl, 2011, S. 37). Oft wird man ungeniert fotografiert, als ob man eine Sehenswürdigkeit wäre. Dabei zielt diese Sportart grundsätzlich gar nicht auf die Selbstdarstellung oder die Unterhaltung eines Publikums. Zwar liegt dort ein attraktives Potential für die professionellen Athleten in diesem ansonsten noch recht jungen und kleinen Sport. Natürlich ist es ein Spektakel, wenn ein Slackliner einen Abgrund überquert und Laien werden den Unterschied zu einem Seiltänzer in ihrer Aufregung auch leicht übersehen. Dennoch scheinen traditionelle Seilkünstler in Fragen der Grazie, der Ausdrucksformen und des Unterhaltungswertes bis auf wenige Ausnahmen die Slackliner zu übertreffen. Dies liegt m.E. nicht in der längeren Tradition, sondern in der grundverschiedenen Zielsetzung begründet. Mittlerweile gibt es auch im Slacklinen eine ganze Reihe verschiedenster Tricks und Showelemente (auch außerhalb des genormten Tricklinens), ihre Ausführungsqualität gleicht aber allzu häufig einer erzwungen zappeligen Pantomime. Das hindert die daran interessierten Athleten aber nicht schnell zur Einübung des nächsten Kunststückes fortzuschreiten. Im Slacklinen geht es eben nicht um Showeffekte (Tricklinen bildet hier u.U. eine Ausnahme), sondern um die Freude an der Balance, um die Beschäftigung mit Herausforderungen und Unsicherheit, um Abwechslung und um Gemeinschaft aber nur am Rande um die Inszenierung vor einem Publikum. Auch wenn mittlerweile Slackliner für Shows engagiert werden, performt ein Slackliner außerhalb dieser Ausnahme-settings um die Freude an der Sache selbst willen. Existenzielle Motive stehen auch bei den meisten professionellen Slacklinern eher im Hintergrund.

Ein anderer Aspekt der ebenfalls künstlerische Gesichtspunkte aufweist, ist die Wahl der Linie. Im Gegensatz zu Seiltanztraditionen bauen Slackliner be-

kanntlich immer wieder neue und andere Setups auf. Dabei ergibt sich eine viel umfangreichere Interaktionsmöglichkeit mit der Umwelt. Einmal vom Fieber gepackt, kommen viele Slackliner nicht umhin überall potenzielle Lines zu erspähen. Ihr Blick auf die Landschaft ähnelt dem eines Künstlers auf sein fast fertiges Gemälde – mit einem letzten bedachten Pinselstrich ist es vollendet. Beim Slacklining im Park, bei Waterlines oder bei Highlines ist es häufig genau dieses Kriterium welches bestimmt, wo eine Line aufgespannt wird. Unlogische, erzwungene Linien wirken wie ein scharfes Vergehen an der Ästhetik⁸ eines Ortes und inspirieren weit weniger zum Balancieren als künstlerische Perlen.



Abbildung 14: Svolværgeita 2016, Slackliner A. Schwarz & O. Troger (Foto: Sander Lied Edvardsen)

Dieses Highlineprojekt wurde von einem erfahrenen achtköpfigen Team bestehend aus Aichner, Grigis, Kok, Oberhollenzer, Oberleiter, Plaickner, Pramstrahler, Schwarz, und Troger äußerst sensibel und unter Berücksichtigung der lokalen Kletterethik, nur mit mobilen Sicherungsmitteln realisiert. Zwar wurde es von der lokalen Tageszeitung durchaus positiv rezipiert, die nationalen Medien zeichneten jedoch ein eher negatives Bild, was nicht unbedingt zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Sportart in Norwegen beigetragen hat. Nichtsdestotrotz dürfte mit obigem Bild nachvollziehbar werden, wie besonders, einmalig und einzigartig solche Perlen sein können. Nirgendwo auf der Welt, als an diesem Ort könnte so etwas nachgebaut werden.

⁸ Hier gemeint im alltäglichen, umgangssprachlichen Wortsinn als „schön“ bzw. „ansprechend“.

1.2.6 Zusammenfassung

Gleichgewicht oder differenzierter ausgedrückt, Balance und Zentrierung haben es verdient vermehrt im Mittelpunkt der Betrachtungen hinsichtlich des Slacklinens zu stehen. In der veröffentlichten Überblicksliteratur findet dieser zentrale Aspekt des Slacklinens, außer bei Balcom (2005) lediglich nebensächliche Berücksichtigung. Auch in empirischen Studien ist aufgrund der dortigen Standardisierungsmotivation die Sportart Slacklinen extremsten Reduktionen ausgesetzt (Keller, Langenberg, Lorenzetti, Murer & Schärli, 2013). Die hier vorliegende Analyse des Slacklinens hat auch aus diesem Grund, unter Bezugnahme auf Balcom (2005), die innere Struktur der Sportart, ausgehend vom fundamentalen Aspekt Gleichgewicht, näher untersucht und abgebildet. Im Fokus stand also vor allem der Erfahrungs- und Erlebnishorizont der Sportart, welcher in möglichst ausdifferenzierter Form dargelegt wurde. Damit gab diese Analyse insbesondere über die spezifischen und mitunter exklusiven Qualitäten des Slacklinens Auskunft und sollte nicht nur für didaktische Konzeptionen zum Thema Slackline im Hinterkopf behalten werden.

Die bedeutendsten dieser spezifischen Qualitäten waren:

- Die eigenverschuldete Bewegung der Slackline und demzufolge auch die Rolle des Slackliners als Kreateur der bewegten Situation (siehe 1.2.1.1).
- Die bedeutende Feinheit, dass Gleichgewicht nicht immer mit Zentrierung gleichzusetzen ist (siehe 1.2.1.3).
- Die Eigenheiten des Slacklinens hinsichtlich der Art der Selbsterfahrung mit der Besonderheit des Biofeedbacks (siehe 1.2.2).
- Die Distanzierung von jeder Geschwindigkeitsorientierung (siehe 1.2.2.3).
- Die aus psychologischer Sicht beinahe unergründliche Tiefe der Sportart, besonders hinsichtlich der Bewusstseinszustände jenseits der Subjekt-Objekt-Spaltung, also Flow bzw. Meditation (siehe 1.2.3).

Aus diesen und weiteren Qualitäten der Sportart ergibt sich ein großes metaphorisches Potential, das viele Schnittpunkte mit den folgenden philosophischen Konzeptionen bereitstellt. Die Analyse überblickend zeichnet sich letztlich ein für die Sportwissenschaft nicht untypisches Menschenbild ab, das sich als Funktionseinheit mit nicht separierbaren psychischen, physischen aber auch emotionalen Anteilen versteht.

2 Philosophische Kohärenz

An dieser Stelle sollen nun ausgewählte philosophische Konzeptionen, mit durchwegs exemplarischem Charakter, herangezogen und auf ihre Kompatibilität hinsichtlich einer Kohärenz mit dem Slacklinesport untersucht werden. Dazu wird die vorangegangene Analyse über den Slacklinesport betrachtet, um Analogien aber auch Ergänzungs- und Erweiterungsmöglichkeiten für diese philosophischen Konzepte und den Slacklinesport zu erkunden. Kohärenz zwischen Sport und Philosophie wird hier also nicht nur als „einander zustimmend“, sondern auch als „einander bereichernd“ verstanden. Bereichernd kann diese Beziehung zweier unterschiedlicher Bereiche aufeinander auch dann sein, wenn sie einander widersprechen, einander ihre Grenzen aufzeigen oder einander ergänzen.

Die zentrale Funktion die dieser Teil erfüllen soll, liegt in zwei umfassenden Argumenten. Erstens soll aufgezeigt werden, dass Sport und Philosophie durchaus auch in abendländischer Kultur enger miteinander verflochten werden könnten, als allgemein üblich. Dabei soll demonstriert werden, dass diese Verflechtung für beide Bereiche einen Mehrwert bedeuten kann. Der Leser möge diesbezüglich im Hinterkopf behalten, dass auch der Sportart Slacklines hierbei eine exemplarische- und keine obligatorische Rolle zukommt. Im besonderen Interesse dieser Arbeit ist die Bewahrung der Entwicklungsoffenheit in diese Richtung, die hier eben nur beispielhaft anhand *einer* Sportart und *dazu passender* philosophischer Konzepte konstruiert wird.

Zweitens soll die Brücke, die diese Betrachtungen über die Trennung von Körper und Geist schlägt, Anlass geben, um auch didaktische Momente unter ganzheitlichen Gesichtspunkten zu untersuchen.

Hinsichtlich der philosophischen Konzepte findet sich an erster Stelle Albert Camus Philosophie des Absurden in meiner Auswahl. Diese stellt in meinen Augen gewissermaßen einen Gipfel abendländischer Philosophie dar, da Camus sein System erstmals weiter fasst, als in der aristotelischen Tradition des ausgeschlossenen Widerspruchs üblich. Als zweites wird die Philosophie der Ästhetik und Kunst herangezogen und als philosophische Richtung allgemein, aber auch anhand der konkreten Ideen bestimmter Philosophen mit dem Slacklines in Beziehung gesetzt. Drittens und letztens wird die Logotheorie und das Menschenbild Frankls Gegenstand der Betrachtungen sein.

2.1 Albert Camus - „Der Mythos des Sisyphos“

Camus begründet in seinem Werk „Der Mythos des Sisyphos“ seine Philosophie des Absurden. Sie steht in erwähnenswertem Zusammenhang mit dem Zeitgeist des französischen Existenzialismus und weist einige parallelen insbesondere im vertretenen Menschenbild auf. So schreibt beispielsweise Sartre „schaffen und schaffend sich schaffen und nichts anderes sein als das, zu dem man sich geschaffen hat“ (Sartre, 1944, S. 58). Weiter sieht er die Angst als Handlungsvoraussetzung nicht als Hindernis und betont ein Verantwortungsbewusstsein aller gegenüber allen (Sartre, 1944, S. 59). Auch in der individuellen Dimension wird die Verantwortlichkeit unterstrichen: „Er ist frei, weil er immer wählen kann, ob er sein Los in Resignation hinnimmt oder sich dagegen auflehnt“ (Sartre, 1944, S. 60). Damit wird klar, dass Sartre nicht unendliche Möglichkeiten verspricht, sondern die Freiheit verdeutlicht, sich zu gegebenem auf unterschiedliche Weise einstellen zu können, er gibt dabei aber durchaus seine Empfehlung ab. Zusammenfassend wird der Existenzialismus letztlich als „[...] eine humanistische Philosophie des Handelns, der Anstrengung, des Kampfes, der Solidarität[...]“ beschrieben (Sartre, 1944, S.60). Was den Mythos des Sisyphos wohl am deutlichsten vom Existenzialismus unterscheidet ist die Abstandnahme vom Politischen und die Distanzierung von der gesellschaftlichen Perspektive. In der Philosophie des Absurden geht es ebenso um die Ablehnung von allem Göttlichen und um die Einsicht vom „[...] ganz und gar menschlichen Ursprung alles Menschlichen[...]“ (Camus, 1965, S. 145). Der Einfluss Nietzsches ist damit bei beiden, Sartre und Camus, klar ersichtlich. Camus gibt jedoch eine, philosophisch umfangreich Argumentierte, letztlich aber durch und durch persönliche, wenn auch poetisch und metaphorisch aufbereitete Antwort auf die zentrale Frage ob das Leben die Mühe gelebt zu werden lohnt oder nicht. Diese Frage macht Camus zur Grundfrage seiner Philosophie des Absurden, legitimiert diese Vorgangsweise durch die weitreichenden Handlungsfolgen, welche ihre Beantwortung nach sich zieht (Camus, 1965, S. 15). Damit bildet sich der Mensch auch im Mythos des Sisyphos als ein handelnder und (für sich) verantwortlicher Mensch ab, der sich hinter keinem Glauben, keinem höheren Sinn und keiner Hoffnung verstecken kann (Camus, 1965, S. 20).

2.1.1 Das Absurde

Das begriffsbegründende Gefühl des Absurden wird als Widerspruch und Entzweiung beschrieben:

„Diese Entzweiung zwischen dem Menschen und seinem Leben, zwischen dem Handelnden und seinem Rahmen, genau das ist das Gefühl der Absurdität“ (Camus, 1965, S. 18). Der Ursprung des Absurden liegt im Vergleich,

„[...] zwischen einem Tatbestand und einer bestimmten Realität, zwischen einer Handlung und der Welt, die unermesslicher ist als sie. [...] Das Absurde liegt weder im Menschen [...] noch in der Welt, sondern in ihrer gemeinsamen Präsenz“ (Camus, 1965, S. 43).

Weiter argumentiert Camus, dass das Absurde im Gleichgewicht vergleichener Glieder besteht. In einem ausführlichen Diskurs, nehmen Vernunft und Irrationales, in exemplarischer Weise (Anm. T. Plaickner), den Platz dieser Glieder ein. Camus kritisiert dabei beispielhaft aber durchaus explizit Schestow, der dem Absurden durch das negieren jeglicher Vernunft ausweicht, indem er dem Irrationalen ungerechtfertigtes Übergewicht zuspricht (Camus, 1965, S. 49f).

„Der absurde Mensch dagegen vollzieht diese Nivellierung nicht. Er erkennt den Kampf an, verachtet die Vernunft nicht absolut und lässt das Irrationale zu. Er ist also offen für alle Erfahrungstatsachen und wenig geneigt zu springen, bevor er weiß“ (Camus, 1965, S. 50).

Kennzeichnend ist hier vor allem das „[...] verachtet die Vernunft nicht absolut[...]“, denn Camus argumentiert durch und durch vernünftig und logisch präzise, er relativiert damit jedoch die Vernunft und weißt sie in ihre Grenzen. Innerhalb dieses Rahmens möchte er sie jedoch zur Gänze erschöpfen um zu sehen was sie im Gesamtkontext des menschlichen Lebens leisten kann.

An anderer Stelle wird das eigentliche Wesen des Menschen als Gegensatz, Zerrissenheit und Entzweiung beschrieben (Camus, 1965, S. 48). Es scheint mir als würden der absurde und der eigentliche Mensch nicht dieselben sein. Dem eigentlichen Menschen stößt das Absurde zu und er wird dadurch in mitunter existenzielle Krisen gestürzt oder er schafft es unter Qualitätsabstrichen in einer Lüge zu leben. In aussichtsloser Weise versuchte er, durch Glaube, Gott, Hoffnung oder höheren Sinn dem Absurden auszuweichen, was aber nicht ohne die Aufgabe der menschlichen Hellsichtigkeit möglich ist (Camus, 1965, S. 48). Der absurde Mensch hingegen erkennt das Absurde und die Antinomie in der er sich befindet an, das ermöglicht ein annehmen des Kampfes zwischen den Gliedern wodurch immer jenes bedient werden kann, welches im Augenblick dringender verlangt, ohne dabei das aufzugeben was den Menschen zum Menschen macht.

Die Philosophie des Absurden ist eine Philosophie der Nichtbedeutung der Welt. Sinn und Tiefe kann sich der Mensch nicht aus der Welt selbst, sondern nur aus dieser Philosophie, seiner Anschauung und Handlungen, seiner Auseinandersetzung damit ziehen (Camus, 1965, S. 55).

Insgesamt macht Camus damit einen interessanten Schritt, den es vorher in der abendländischen Philosophie noch nicht gegeben hat. Er macht mit dem Absurden den Widerspruch explizit zum Ausgangspunkt seiner Philosophie. Sein philosophisches System ist damit weiter angelegt als jedes andere das nur für Logik und Vernunft oder Glauben Platz lässt und stets nach vollkommener Kohärenz strebt bzw. diese zu Beweisen sucht.

2.1.2 Utopische Auswege aus dem Absurden

Camus unterscheidet klar zwischen Wahrheiten auf der Gefühlsebene und auf der Geistesebene, sein philosophischer Anspruch liegt jedoch bei letzterer, der bewussten und logischen Auseinandersetzung mit der Thematik (Camus, 1965, S. 15, 21).

Es verwundert daher nicht, dass Camus alles Denken, das sich selbst negiert und damit über sich hinauszuwachsen strebt, verachtet. Er betitelt dies mit dem Terminus des philosophischen Selbstmordes und macht diesen einer ganzen Reihe bekannter Denker zum Vorwurf. Den philosophischen Selbstmord sieht Camus als einen Sprung zur Ewigkeit der sich auf vielerlei Weise vollziehen kann. Sowohl einer rationalen als auch religiösen Ordnungen könne er entspringen, immer einhergehend mit der Aufgabe der Vernunft und dem Verrat der eigenen Logik (Camus, 1965, S. 54f). In der Tat ist es allzu oft kein Unterschied, ob nun ein Dogma oder eine ontologische Hypothese den Ausgangspunkt eines Ordnungssystems markiert. Dabei ist es nicht das Dogma oder die latente ontologische Hypothese, welche die Religion bzw. ein philosophisches System zu einer solchen macht. Vielmehr ist es der Kontext des Religiösen oder des Philosophischen der determiniert ob der grundlegende Fehler, den Camus ausmacht, eben als Dogma oder ontologische Hypothese bezeichnet wird. Die Natur des Fehlers bleibt für Camus dabei dieselbe. Was Camus daran stört ist, dass beides darauf hinausläuft, dass Sinn, Hoffnung oder Halt anhand von Gott, Religion, Metaphysischem oder analogem versprochen werden, ohne dass diese gesichert evident sind. Camus stört dabei nicht das göttliche, religiöse oder metaphysische an sich, sondern deren Rolle in den diversen Theorien. In seinen Augen ist es ein unzulässiges Prinzip, durch diese Mittel eine Ausflucht aus der Widersprüchlichkeit zu ermöglichen, derer sich in anderer Weise angenommen werden müsste. Camus verdeutlicht das nachdrücklich indem er die pauschale Auflehnung, die Verneinung der, eigentlich atheistisch eingestellten, Existenzialisten als ihren Gott bezeichnet. Nicht die Affirmation Gottes an sich interessiert bzw. stört ihn, sondern die Logik die zu ihr führt (Camus, 1965, S.54).

Der reelle Selbstmord ist nach Camus die andere potentielle Möglichkeit zum Entfliehen aus der Absurdität, welche jedoch bis zum Ende rein vom Gefühl geleitet, sozusagen emotionslogisch ist. Vielmehr will Camus aber wissen, ob es auch eine Logik bis zum Tod gibt (Camus, 1965, S. 21). Nur unter der Befreiung von seinem emotionalen Gehalt ließe sich eine Logik und Redlichkeit des Selbstmordes nachweisen (Camus, 1965, S.63). Allerdings streicht man sich durch den Suizid gewissermaßen selbst aus der Gleichung des Lebens, wodurch sich die Entzweiung und Zerrissenheit auflöst (Camus, 1965, S. 63). Man könnte meinen ein „Eins-Sein“ mit der Welt würde dadurch möglich. Geht man jedoch von einer Auslöschung der betreffenden Existenz durch den Selbstmord aus, ist es wohl eher ein „Sein der Welt“ als ein „Eins-Sein“ mit ihr – wenn man doch selbst nicht mehr ist. Sogar in der Hypothese eines Weiterlebens nach dem Tod, bliebe es wilde Spekulation, ob in dieser neuen Qualität der Existenz und ihrer neuen Welt nun keine Absurdität mehr entstünde. Doch derartige Spekulationen finden bei Camus keinen Platz. Er findet keine Logik bis zum Tod, dadurch wird dieser zur unausweichlichen Fatalität jeden Schicksals und zum letzten Grund der Absurdität (Camus, 1965, S. 70).

2.1.3 Vom Umgang mit dem Absurden zur Metaphorik des Sisyphos

Nachdem Camus im Wesentlichen auf die beiden gerade beschriebenen Auswege aus dem Absurden (siehe Kap. 2.1.2) eingeht und diese immer auf den Verrat an einem entscheidenden Bestandteil der menschlichen Natur hinauslaufen, präsentiert er einen möglichen Umgang mit dem Absurden. Dieser Umgang bezieht sich v.a. auf die Erkenntnis und die Akzeptanz des Absurden, dann aber auch auf eine beständige Auflehnung. Die Auflehnung ist bei Camus ähnlich der existenzialistischen Auflehnung zu sehen, allerdings in etwas relativem Licht. Sie ist auch nicht als Auflehnung gegen das Absurde, sondern wegen des Absurden zu verstehen. Für den absurden Menschen gibt es im Sinne eines begrenzten Daseins kein Morgen (Camus, 1965, S. 71). Diese Erkenntnis führt den absurden Menschen zu seiner absurden Freiheit, denn „[...] auch der Tod hat Patrizierhände, die niederdrücken und doch befreien“ (Camus, 1965, S. 72).

Einer Freiheit im gesamtwörtlichen Kontext ist der Mensch nicht fähig, diese impliziert einen Sprung zur Ewigkeit und scheitert am Tod. Im Angesicht seiner begrenzten Zeit und der Unermesslichkeit der Welt ist man verantwortlich und nicht verantwortlich zu gleich. Aus dieser nüchternen Einsicht ergibt sich die Entscheidung des absurden Menschen für das Leben, für die Herausforderung, ohne alles gar zu ernst zu nehmen.

Die Schwierigkeit dieser Haltung besteht im Aufrechterhalten des vom Bewusstsein zu Tage geförderten Absurden, denn eine Hingabe an eine Idee, die höheres verspricht, bietet sich vielerorts an (Camus, 1965, S. 68f).

Wenn alles endlich bzw. absurd ist, dann ist es eine allumfassende Nutzlosigkeit, die jeder Tätigkeit, jeder Anstrengung, jedem Schaffen beigelegt ist. Aber Camus findet einen Umgang damit, der wie jeder Sinn nicht im Außen der Welt zu suchen ist, sondern in der Unmittelbarkeit persönlicher Erfahrung.

„Durch das bloße Spiel des Bewusstseins verwandle ich in eine Lebensregel, was eine Aufforderung zum Tode war – und lehne den Selbstmord ab“ (Camus, 1965, S. 77f)

„Übrig bleibt ein Schicksal, bei dem nur das Ende unausweichlich ist. Abgesehen von diesem einzigen Verhängnis des Todes stellt alles andere, Freude oder Glück, Freiheit dar. Es bleibt eine Welt, deren einziger Herr der Mensch ist. Was ihn bannte, war die Illusion einer anderen Welt. Das Los seines Denkens besteht nicht mehr darin, sich selbst zu verleugnen, sondern in Bildern fortzufahren“ (Camus, 1965, S. 137f).

Sisyphos wird von Camus insbesondere auf seinem Rückweg vom Gipfel betrachtet, nachdem er das vermeintlich schlimmste zum erneuten Mal vor sich sieht:

„Schließlich ist nach dieser langen Anstrengung, die sich an einem Raum ohne Himmel und einer Zeit ohne Tiefe misst, das Ziel erreicht. Und nun sieht Sisyphos, wie der Stein innerhalb weniger Augenblicke in jene Welt hinabrollt, aus der er ihn wieder hoch auf den Gipfel wälzen muss“ (Camus, 1965, S. 142f).

Mit der Einsicht in die Absurdität wird jeder Gott aus der Welt vertrieben, der nur Unzufriedenheit und sinnlose Schmerzen brachte – das Schicksal wird auf eine rein menschliche Angelegenheit reduziert. Die verborgene Freude des Sisyphos besteht genau darin, dass ihm sein Schicksal gehört. „Sein Fels ist seine Sache“ (Camus, 1965, S. 144).

„Wenn es ein persönliches Geschick gibt, dann gibt es kein übergeordnetes Schicksal oder zumindest nur eines, das er unheilvoll und verachtenswert findet. [...] Ich verlasse Sisyphos am Fuße des Berges! Seine Last findet man immer wieder. Sisyphos jedoch lehrt uns die höhere Treue, die die Götter leugnet und Felsen hebt. Auch er findet, dass alles gut ist. Dieses Universum, das nun keinen Herrn mehr kennt, kommt ihm weder unfruchtbar noch wertlos vor. Jeder Gran dieses Steins, jedes mineralische Aufblitzen in diesem in Nacht gehüllten Berg ist eine Welt für sich. Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen“ (Camus, 1965, S. 145).

2.1.4 Slackline und der Mythos des Sisyphos

Nun was hat das Slacklines mit Camus' Werk zu tun? Wie können zwei vermeintlich so verschiedene Bereiche wie ein philosophischer Essay mit sportlicher Handlung zusammenfallen, ohne dass das eine das andere explizit zu seinem Thema macht?

Für den Anfang lässt sich feststellen, dass Camus zwar nicht ausführlich auf den Körper selbst eingeht, ihm jedoch durchaus einen Platz in seinem philosophischen System einräumt. „Das Urteil des Körpers gilt allemal so viel wie das des Geistes, und der Körper scheut die Vernichtung. Wir gewöhnen uns ans Leben, ehe wir uns ans Denken gewöhnen (Camus, 1965, S. 20). In dieser Aussage findet sich auch die Relativierung des Denkens und der Vernunft wieder, wie wir sie weiter oben bereits erfahren haben. Hier erkennt man also, dass Camus in seinem System Platz für die gesamt menschliche Natur lässt und dem Geistigen keine Übermacht zugesteht. Der Körper hat seinen, auch für die sportliche Handlung notwendigen Platz. Das heißt jedoch nicht, dass der Körper, ohne Geist oder Denken, allein die hinreichende Voraussetzung sportlicher Handlung bildet. Demnach dürfte es durchaus legitim sein, weitere Aspekte aus Camus' Philosophie herauszugreifen und ihnen, mittels der Gegenüberstellung mit dem Slacklines, eine sportliche Dimension zu verleihen.

Eine Sache für die sich das Slacklines aber auch der Sport im Allgemeinen anbietet, ist eine Überprüfungsfunktion für jedes philosophische System, das den Anspruch erhebt ein ganzheitliches, bezogen auf den menschlichen Lebenshorizont, zu sein. Dadurch könnte in schweren Fällen die philosophische Konzeption zum Einsturz gebracht werden, sollte sie, vor bestimmten vom Sport evident gemachten Tatsachen, nicht bestehen können. Einer solchen Entkräftung muss sich die Philosophie des Absurden m.E. jedoch nicht fürchten. Ist es doch Camus selbst der geradezu einlädt mehrere Perspektiven zuzulassen:

„Selbst die rigorosesten Epistemologien setzen eine Metaphysik voraus. Und zwar so sehr, dass die Metaphysik der meisten zeitgenössischen Denker darin besteht, nichts als eine Epistemologie zu haben“ (Camus, 1965, S. 57).

Der Fehler nur eine Epistemologie als Erkenntnisgrundlage zuzulassen bzw. sich so leicht zufrieden zu geben, drückt sich vielfach in reduktionistischen Wissenschaftssystemen aus. Besonders in Bereichen, welche eigentlich der Logik des Faches wegen den ganzen Menschen berücksichtigen sollten, müssten derartige Herangehensweisen unmittelbar als inadäquat erscheinen. Doch beispielsweise einem verkopften Theoretiker wissenschaftlicher Pädagogik oder empirischer Psychologie fällt es eben nicht auf, wenn seine Produktionen praktisch nicht funktionieren – hat er doch selbst nichts mehr mit der Praxis zu tun⁹. Blickt man zurück in die Psychologie des Slacklinens (siehe Kap. 1.2.3), sind vor allem die meditativen Bewusstseinszustände eine Perspektive, die Anspruch erhebt in einer entsprechenden Epistemologie berücksichtigt zu werden. Die Slackline als methodisches Hilfsmittel um in diese Sphären eintreten zu können, bietet sich an, diese Bereiche evident und mitunter auch für eine breitere Masse¹⁰ zugänglich zu machen. Eine Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung mittels Flow oder Meditation zu erfahren, bedeutet auch diese neue Welt und ihre ihr eigene Logik kennenzulernen. Damit konstruiert sich eine gegenüberliegende Perspektive zum Subjekt-Objekt-gespaltenen Denken und in dieser Gegenüberstellung geschieht eine Relativierung. Dies muss ganz und gar keine Entwertung einer Seite bedeuten, als vielmehr das gegenseitige Aufzeigen der jeweiligen Grenzen. Zwei Rahmen werden abgesteckt, welche man, wie bei Camus zwischen Irrationalem und Vernünftigem, in einem Gleichgewichtsverhältnis ansehen kann wo jedes Glied Geltungsanspruch erhebt und auch ausgeschöpft werden soll.

Erinnern wir uns weiter an die Philosophie der Nicht-Bedeutung der Welt:

„Wir wollen hier lediglich das Vorgehen des Geistes beleuchten, der von einer Philosophie der Nicht-Bedeutung der Welt ausgeht, um schließlich Sinn und Tiefe in ihr zu finden“ (Camus, 1965, S. 55). Im Absurden gibt es nur sinnlose Tätigkeiten, solange „Sinn“ bzw. „Sinnlosigkeit“ auf das „Außen“ in der Welt projiziert werden. Camus findet Sinn aber gerade durch die genannte Nicht-Bedeutung der Welt, in der Unmittelbarkeit individueller Erfahrung. Das Slacklinen ist gerade durch solche Unmittelbarkeit gekennzeichnet, auch Schöpfung und Werk sind nicht nur für Camus diesbezüglich interessant, sondern auch Dimensionen im Slacklinen: Man agiert als Kreateur einer Schwingung, man zeichnet mit dem Spannen einer Slackline eine Linie in die Landschaft, man

⁹ Dieses Beispiel soll keineswegs diese Fachbereiche prinzipiell in schlechtes Licht rücken. Vielmehr meint es jene delikaten Fälle wo theoretische Wissenschaft sich so sehr von jeder Praxis zu emanzipieren meint, dass der Sache, dem Fach selbst kein Mehrwert mehr durch ihre Tätigkeit entsteht.).

¹⁰ Beispielsweise Schüler in der Schule mit denen Slacklinen als für sie funktionierendes Bewegungskonzept erarbeitet wird.

schafft gemeinsames und erschafft Erlebnis hinsichtlich aller Dimensionen die sich aus dem Slacklinen erschließen.

Wenn man Camus' Aufruf folgt, von nun an in Bildern fortzufahren, passt sein skizziertes Bild der mythologischen Figur des Sisyphos auch auf die Überlegungen zum „Lot-Sein“ und den mitunter nicht absolut aber relativ dennoch als vollkommen erlebbaren Nullpunkt (siehe 1.2.1.3 Gleichgewicht und Zentrierung; 1.2.3 Psychologie des Slacklinens). Damit entsteht hier als Legitimität der Zielrichtung auch ohne Aussicht auf vollkommene Vollendung, eine sich wechselseitig stützende Struktur. Auch Camus' Entscheidung für das Leben, ist eine Entscheidung ohne jeden Anspruch oder Erwartung – die es jedoch fernab der Meidung jeder Herausforderung zu verstehen gilt. Im Kapitel Gleichgewicht und Zentrierung (siehe 1.2.1.3) wurde herausgearbeitet, dass Gleichgewicht im menschlichen Kontext sich jeder erschöpfenden mathematischen Berechnung entzieht. Mittels der irrationalen Kreiszahl „ π “ (Pi) und dem Kreisel wurde gezeigt, dass sich diese Fragen im begrenzten Raum der Mathematik nicht eindeutig, nicht bis aufs letzte beantworten lassen. Auch das passt mit Camus zusammen der Vernunft und Irrationales als gleichberechtigte Teile eines Ganzen sieht. Vielerorts betont Camus, dass das Absurde im Gleichgewicht vergleichener Teile besteht. Die Utopie einer vollkommenen Verwirklichung des „Lot-Seins“ hinsichtlich physikalischer Gegebenheiten, führt seinerseits das Streben nach diesem „Lot-Sein“ und das gesamte Spiel mit dem Gleichgewicht ad absurdum. Damit ist die Symmetriebedingung der folgenden Formel erfüllt:

Camus gemäß dem Mythos des Sisyphos:

„Das Absurde = Gleichgewicht“,

muss als solches auch umkehrbar sein und wurde nach Plaickners Analyse des Slacklinens (siehe Kap. 1.2.1.3) bestätigt als:

„Gleichgewicht = Absurdes“

Auch Camus Menschenbild als handelnd, verantwortlich und auflehnend, spiegelt sich im Slacklinen auf verschiedenen Ebenen wieder. Das Verantwortungsbewusstsein über die eigene Rolle, eingebunden in einem System wo nicht nur Slackliner Ansprüche erheben, dürfte in den Ausführungen über die Dachorganisationen (siehe Kap. 1.1.6) und die Sozial- und Erlebnisstruktur (siehe Kap. 1.2.4) der Sportart zum Vorschein gekommen sein. Das sichere und adäquate Aufbauen sollte bereits vom Anfängerniveau an, ein verantwortliches Handeln für sich, die Mitmenschen und die Umwelt abbilden (siehe 1.1.5 Material & Safety).

Die Einsicht Kreateur zu sein, impliziert ihrerseits das übernehmen von Verantwortung für das Bewegungsgeschehen beim Slacklinen selbst (siehe 1.2.1.1 Unruhe und Ruhe im Slacklinen; 1.2.2.1 Ein Aktions-Reaktions-Kreis; 1.2.3.1 Umgang mit Feedback und Reflexion). Auch ist es ein Aufruf zur Auflehnung gegen die allzu häufige und erwiesenermaßen unberechtigte Idee, die Slackline wäre der Herr der Situation und der wackelnde Übeltäter, der ein Balancieren schwierig macht. Besonders bei speziellen Disziplinen, wie High- oder Waterlines, ist eine Auflehnung gegen den aufkommenden Bedeutungsanspruch der Umwelt sehr schön zu beobachten, zumal den meisten Slacklinern die sich diesen fortgeschrittenen Disziplinen zuwenden, bewusst ist, dass ihre Herausforderung immer noch nur eine Slackline ist. Überhaupt entspricht das Gleichgewichtsgeschehen im Slacklinen dem Sinnbild des Sisyphos als einer Auflehnung gegen das Schicksal, denn der ungeeigneten Anatomie zufolge wäre jeder andere Umgang mit der Slackline leichter, als auf ihr zu balancieren (siehe 1.2.1.2 Gleichgewicht im menschlichen Körper). Dennoch beweist jeder geübte Slackliner, dass das Balancieren, entgegen jeder Logik, irgendwann doch die selbstverständlichste und leichteste Beschäftigungsform mit der Slackline werden kann.

Der von Camus geprägte Begriff des philosophischen Selbstmordes, wurde in seiner Theorie durchaus negativ und als Kritik eingeführt. Vermutlich als Kritik, bezogen auf eine Methodik die vorgibt ein vernünftiges Denken abzubilden, sich aber selbst negiert. Beim Slacklinen könnte der Begriff dahingehende Anwendung finden, dass irrationalen Überzeugungen entweder Folge geleistet und resigniert wird, oder dadurch, dass er verweigert wird indem man den irrationalen Ängsten entsagt und trotzdem weiter probiert. Eine weitere Auslegung die sich bei Camus jedoch nicht expliziter Form findet, wäre eine Anwendung des philosophischen Suizids als Methode um gezielt an irrationalen und mitunter unbewussten Problemen und Hindernissen zu arbeiten.

Wenn man sich mit ausreichend großen Ängsten konfrontiert sieht, nützt es oft herzlich wenig, wenn die bewusste Rationalität sichere Auskunft gibt, z.B.: „dieses Highlinesetup ist nach allen Regeln der Kunst 100% sicher aufgebaut.“ Es ist mitunter eine Wahrheit im Geiste, doch wie Camus erklärte „[...] der Körper scheut die Vernichtung [...]“ (Camus, 1965, S. 20), negiert die instinktive Gefühlswahrheit u.U. jede rational begründete Handlungsfähigkeit. Jeder Highliner wird bestätigen, dass es zwei vollkommen verschiedene Wahrheiten sind entweder diese „zu wissen, dass das Setup hält“ oder jene „zu erfahren, dass das Setup hält“. Ich spreche hier nicht vom routinierten Highliner, sondern vor allem von jenem, der sich zum ersten Mal der Herausforderung stellt und in die Sicherungs-Leash fällt. Die Handlungsfähigkeit, die ihm diese Erfahrung ermöglicht, geht mitunter gerade auf so einen philosophischen Suizid zurück. Oft wird es erst dadurch möglich, sich seiner Gefühlsebene anzunehmen und durchwegs irrationale dysfunktionale Bilder in funktionale umzukonstruieren. Vor diesem Hintergrund ist es oftmals relativ egal, ob das rationale Be-

wusstsein über die ausreichende Stabilität des Setups vorhanden war oder nicht. Das zeigt sich insbesondere auf diversen Highlinefestivals, wo sich zunehmend Slackliner als passive Konsumenten auf von Experten aufgebauten Highlines versuchen, ganz ohne über das nötige Knowhow zu verfügen, um ein derartiges Setup zu valutieren. Für Camus' Philosophie ergibt sich daraus die Konsequenz, dass nicht immer das rationale vorausgeschickt werden muss. Umgekehrt ergibt sich jedoch auch ein ggf. verletzungs- oder schlimmeres vorbeugender Nutzen, wenn man sich Camus' „Sein Schicksal gehört ihm. Sein Fels ist seine Sache“ (Camus, 1965, S. 144) vergegenwärtigt. Nicht umsonst erinnert uns auch Balcom an:

„Rigging is the first challenge of slackline, and no slacker should be content to walk someone else 's line. Like tuning an instrument or sharpening a chisel it is an integral part of the process, though no one sets out to learn these things“ (Balcom, 2005, S. 15).

Ebenso könnte genauer untersucht werden ob die angesprochenen meditativen Zustände nicht ebenso ihren Anfang in einer Art philosophischen Suizids finden, wird dort doch das Subjekt-Objekt-Denken gezielt negiert, um sich in eine tiefere Harmonie mit dem Medium Slackline zu begeben. Dazu würde sich jedoch Jaspers als Philosoph mit seiner Subjekt-Objekt-Spaltung mindestens ebenso geeignet anbieten.

2.2 Ästhetik und Philosophie der Kunst

Hier wird sich die Vorgehensweise gegenüber dem vorhergehenden Kapitel über Camus (siehe 2.1) und dem nachfolgenden über Frankl (siehe 2.3) dahingehend unterscheiden, dass ich den philosophietheoretischen Hintergrund von Anfang an mit dem Slacklinen in Beziehung setzen werde. Grund dafür ist die kleinere Dimensionierung sowie die geringere Komplexität der Thematik. Mit „Ästhetik und Kunst von Pythagoras bis Freud“ fiel mir ein Werk in die Hände, welches die 2500 Jahre abendländischer Philosophie dieses Gebiets, für den Kontext der vorliegenden Arbeit, mehr als nur passend abbildet (Waibl, 2009).

Als erstes gilt es die hier zentralen Grundbegriffe Ästhetik und Kunst im philosophischen Verständnis zu klären.

2.2.1 Ästhetik

Ästhetik geht auf das griechische „aísthesis“ zurück und bedeutet so viel wie „Empfindung“ und „sinnliche Wahrnehmung“. In der Philosophie bezeichnet Ästhetik daher die Lehre der sinnlichen Wirklichkeitsaneignung. Damit ist nicht nur Positives oder Schönes (wie etwa in der Kallistik), sondern jede sinnlich erfahrbare Qualität der Wirklichkeit, also auch hässliches oder abstoßendes, Teil der Ästhetik (Waibl, 2009, S. 14). Grundlegende Bemühung der Ästhetik ist sinnliche Erscheinung in größtmöglicher Reichhaltigkeit erfahrbar zu machen (Waibl, 2009, S 15).

Damit haben wir einen ersten Schnittpunkt mit dem Slacklinen: Die Slackline als ästhetisches¹¹. Instrument. Auch dort können wir nichts wahrnehmen, nichts erfahren, was uns nicht durch unsere Sinne vermittelt wird. Jedoch werden wir in dieser Sportart durch ihre besonderen Qualitäten mit einer äußeren und inneren Wirklichkeit konfrontiert, die wir so vorher noch nicht kannten (siehe 1.2.1.1 Unruhe und Ruhe im Slacklinen; 1.2.2 Selbsterfahrung und Biofeedback). In lernender Auseinandersetzung erschließen wir eine zuvor ungekannte Subtilität und Finesse der Wahrnehmung. Diese bezieht sich v.a. auf den kinästhetischen Sinn und manifestiert sich schließlich auch in einem Können, wodurch ein „Innen“ des eigenen Körpers und ein „Außen“ der Welt als Slackline in verschmelzender Weise erfahrbar werden.

An diesem Beispiel der Slackline als ästhetisches Instrument wird ersichtlich, dass die Ästhetik sich generell dem Sport bedienen könnte, gerade um Körpererfahrungen zu ermöglichen. Ein Abwenden von dieser Dimension, kann nicht im Dienste einer größtmöglichen Reichhaltigkeit von Wirklichkeitserfahrung stehen.

Dennoch wird Ästhetik gerne strenger eingeschränkt und unter die Bedingung reiner Wahrnehmung, frei von Interesse an begrifflicher Erkenntnis und praktischer Nutzbarmachung gestellt (Waibl, 2009, S. 16). Doch scheint mir dies als

¹¹ Nun im philosophischen Wortsinn

ohnehin unerfüllbarer Anspruch, schreibt doch Waibl, bezugnehmend auf Kant, gleich darauf vom „interesselosen Wohlgefallen“ und der „sinnlich-geistigen Lust“. Er expliziert noch weiter mit „[...] sie [die Ästhetik] will die Sinne schärfen und das Empfindungsvermögen kultivieren, um eine gesteigerte, subtilere und reichhaltigere Wahrnehmungsfähigkeit zu erzielen“ (Wai-bl, 2009, S. 16). Wie sich das einem Mehrwert im Sinne begrifflicher Erkenntnis und praktischen Nutzbarmachung entziehen kann bleibt mir ein Rätsel, wirft doch auch die sinnlich-geistige Lust ein gewissen Nutzen und die geschärfte Wahrnehmung eine gesteigerte begriffliche Erkenntnis als Früchte ab, auch wenn diese nicht intendiert geerntet werden. Ich werde daher im Folgenden Ästhetik als Konstrukt ohne diese, sich selbst widersprechenden, strengeren Einschränkungen gebrauchen.

Eine Verwandtschaft der ästhetischen Einstellung bzw. der ästhetischen Schau (Wai-bl, 2009, S. 15), mit dem fernöstlichen Achtsamkeitsprinzip liegt damit nahe. Lässt sich doch beides als ein Spiel der Aufmerksamkeit betrachten. Waibl benennt dieses Spiel mit „intensivierter Wahrnehmungskonzentration“ und „ganz besonderer Zuwendung“, welche einem Objekt in ästhetischer Aufmerksamkeit zu Teil wird (Wai-bl, 2009, S. 16).

Betrachten wir nun die Slackline als abgeschlossenes, scharf abgegrenztes Objekt, aufgespannt zwischen zwei Bäumen. Vor dem Hintergrund der gesamten Analyse des Slacklinens (siehe 1.2), lässt sich mit absoluter Sicherheit feststellen, dass die Erfahrung, die sinnliche Wahrnehmung einer Wirklichkeit dieses Objekts um eine Welt ärmer ist, wenn sie nur von außen nebenstehend betrachtet wird. Jede sinnlich-geistige Lustempfindung und jede noch so konzentrierte Wahrnehmung des „passiven“ Zuschauers, wird um die Welt des aktiven Slackliners ärmer sein. Dieser stürzt sich nämlich in das Objekt Slackline hinein, erspürt es mit all seinen Sinnen, eben auch dem kinästhetischen-, dem taktilen, dem Gleichgewichtssinn und sucht es nicht nur visuell-geistig, unter Verzicht auf die Bemühung seine Hände nicht zu beschmutzen oder sich gar ein Haar zu krümmen, zu erfassen.

Auch dieses Argument lässt sich aus jedem anderen Sport analog konstruieren und sucht jene Philosophie von ihrem Thron zu entkleiden, die aus der Tradition einer klerikalistischen Geistlichkeit stammt, sich über jede Weltlichkeit erheben will, sich dabei aber unwiderruflich von ihr Distanziert und dennoch zu belehren versucht.

Bevor wir nun zum Kunstbegriff fortschreiten, fassen wir kurz zusammen: Die analytische Betrachtung ging zwar auf künstlerische Aspekte des Slacklinens (siehe Kap. 1.2.5) ein, doch hat uns die Theorie der Ästhetik im vorliegenden Kapitel, erst den weitreichenden ästhetischen Gehalt der Sportart erfassen lassen. Damit hat Slacklinen nicht nur künstlerische, sondern auch ästhetische Aspekte und leuchtet eine Wirklichkeit weiter aus, die ansonsten im Halbschatten verblieben wäre.

2.2.2 Kunst

Der Kunstbegriff ist also in jeder Hinsicht enger gefasst als die Ästhetik, geht es dabei doch immer um menschliche Artefakte oder menschliche Hervorbringungen jenseits materieller Gebundenheit (Waibl, 2009, S. 22). Auch im Kunstbegriff setzen sich bei Waibl die bereits in der Ästhetik angesprochenen Widersprüchlichkeiten fort. Er stellt sich damit in die Tradition, die die Kunst in „handwerklich-technische Kunst“ und „schöne Künste“ einteilt. Waibl meint damit sogar, dass erstere Künste außer-ästhetisch wären, da sie einen instrumentellen Nutzen beinhalten (Waibl, 2009, S. 11, 29), während sich der Sinn der schönen Künste darin erschöpfe, durch Betrachtung und Nachvollzug Lust und geistige Bereicherung hervorzubringen (Waibl, 2009, S. 12). Doch noch einmal, warum sollte das kein instrumenteller Nutzen sein? Es drängt sich mir das Urteil auf, dass dies nur eine neu formulierte Abwertung einer, bereits in der Antike gegebenen, graduellen Abstufung in freie Künste „artes liberales“ und gemeine Künste „artes vulgares“, ist (Waibl, 2009, S. 13). Diese Kategorisierung scheint mir zwingendermaßen ihren Ursprung in zwei ontologischen Grundannahmen zu haben: 1. In der Annahme einer Trennung von Körper und Geist. 2. In einer Glorifizierung des Geistigen und einer Abwertung des Körperlichen. Beide Annahmen lassen sich durch die Evidenz, dass auch die Betrachtung mittels Augen und Ohren und die geistige Bereicherung im Organ „Gehirn“ eine körperliche, eine biologische Dimension beinhaltet, angreifen. Ich weigere mich daher, mich diese Tradition hier fortzusetzen und möchte Ästhetik so weit fassen, dass jede Kunst eine Teilmenge der Wirklichkeit ist. Weiters möchte ich auch nicht Kunst auf „schöne Kunst“ beschränken, indem nur mehr das als Kunst gälte, was jeder Funktionalität jedem instrumentellen Nutzen beraubt nur mehr Selbstzweck darstellt. Diese Kategorisierung ist zugleich ihr Damoklesschwert, so finden sich bei Waibls Kriterien des Kunstwerks (Waibl, 2009, S. 26f) doch eine Reihe inkonsistenter Behauptungen:

1. Kunstwerke sind menschliche Hervorbringungen.
Soweit stimme ich überein.
2. K sind intendierte menschliche Hervorbringungen, keine Zufallsprodukte.

Es scheint mir gewiss eine Vielzahl von Künstlern zu geben die eine gehörige Portion Zufall in ihre Werke mit einbeziehen oder gar Versuchen ihr evaluierendes, intendierendes Bewusstsein im schaffenden Akt außer Kraft zu setzen. Reicht es diese Herangehensweise zu intendieren, um dann die erst in weiterer Folge entstehende Produkte als intendierte Hervorbringung anzusehen?

3. Anders als bei Technik und Handwerk, hätten Kunstwerke eine kommunikative Absicht.

Nun man betrachte nur einmal den Werdegang von Fahrzeugdesigns verschiedener Kraftfahrzeughersteller im Verlauf der Zeit aber auch zwischen verschiedenen Modellen der gleichen Epoche. Diese technischen Ingenieurskünste realisieren durch und

durch verschiedene kommunikative Botschaften, indem sie das eine Fahrzeug freundlich und gemütlich, ein anderes sportlich und aggressiv aussehen lassen.

Auch in ein Möbelstück kann durchaus kommunikativer Gehalt vom Handwerker eingearbeitet sein. Folgt man Watzlawicks erstem Axiom gilt sogar: Man kann nicht nicht kommunizieren (Watzlawick, 1972).

4. „Kunstwerke sind intendierte menschliche Hervorbringungen in kommunikativer Absicht zu nicht-instrumentellen, nicht-wissenschaftlichen und nicht-alltäglichen Mitteilungszwecken“ (Waibl, 2009, S. 27).

Hier gipfelt die Widersprüchlichkeit, denn mit der Nicht-Instrumentalität versucht Waibl Kunst von Wissenschaft und Alltag abzugrenzen. Er müsste Kunst, folgend aus meiner Kritik zu Punkt 3, mit der Nicht-Instrumentalität auch noch vor dem Anspruch handwerklich-technischer Künste, Kunst zu sein, retten.

Das Eis auf dem er sich bewegt hält diesem Druck jedoch nicht stand, denn bereits „kommunikative Absicht“ oder „Mitteilungszweck“ im künstlerischen Kontext ist bereits Instrumentalität!

Ich verlasse die Kriterien Waibls, und füge als (5.) provisorisch hinzu „Nicht-Instrumentalität, im Sinne einer Ausschließlichkeit für die kommunikative Absicht“.

Dann ließe sich jedoch immer noch entgegenen, dass einem Kunstwerk, das zwar exklusiv dem kommunikativen Zwecke gewidmet, auch noch ein anderer Zweck zugesprochen werden kann, ja auch zufällig zufallen kann. Z.B.: Als Dekoration oder Raumgestaltungsmittel. Ist ein Gemälde, eingefasst in die Glasplatte eines Tisches, kein Kunstwerk mehr, bloß weil nun auch auf ihm gegessen werden kann? Ist Landart, die vergängliche sich wandelnde Kunst mittels Natur und Landschaft keine Kunst mehr, in dem Augenblick indem nicht mehr betrachtend der kommunikativen Aussage gelauscht sondern, während des Spazierganges durch sie hindurch geschritten wird? Verliert die Holzskulptur, die angesichts einer Notsituation verbrannt wird um ein wärmerendes Feuer zu spenden, bereits mit der Intention diese zu verbrennen ihren Kunststatus oder eben doch erst nachdem sie wirklich zerstört ist?

Trotzdem scheint es mir nicht gerechtfertigt den kommunikativen Aspekt gerade in seiner Ausschließlichkeit, dermaßen in den Vordergrund zu stellen. Dies unterstreicht jene klerikalistische Positionierung, einiger Fachpersonen des Gebiets, die sich wohl selbst als Kenner und Meister der Interpretation dieser so definierten Kunstwerke bezeichnen, selbst jedoch keinen einzigen Pinselstrich wagen würden.

Dabei unterstelle ich, einem beachtenswert großen Teil der Künstler, Kunst um ihrer selbst willen zu schaffen. Und das „um ihrer selbst willen“ beziehe sich nicht auf das letztendliche Produkt, sondern den Schaffensakt, man müsste also richtigerweise und um die Zweideutigkeit auszuräumen sagen:

„Kunst schaffen“ um seiner selbst willen. Ich wage die Behauptung, dass für viele Künstler das Werken, nicht die Werke im Vordergrund stehen, und dass ihnen das, was andere letztlich in ihren Werken zu sehen glauben oftmals als relativ bedeutungslos gilt.

Diese, auf eine Entmythisierung der Kunst abzielende, Argumentation lässt sich darüber hinaus auch durch die Geschichte des Slacklinens weiter bestärken. So wurde bereits einführend untermauert, dass es eine Reihe guter Gründe gibt, das Slacklinen von Beginn an als eigenständige Bewegungskultur zu betrachten unabhängig von den älteren Seilkünsten (siehe 1.1.2 Abgrenzung zu anderen Seiltanzkünsten). Auch in Balcoms allerersten Zeilen ist eine ähnliche Auflehnung gegen die Mystik der Seilkünste zu lesen:

„Walk the Line dismisses the myth that only these professionals have the skills and talent to perform such feats. This myth is perpetuated by some who walk the line in order to keep others from realizing how easy it is – which is the most important secret of walking the line“ (Balcom, 2005, S. 1).

Nachdem nun das Verständnis der Begriffe Kunst und Ästhetik in der vorliegenden Arbeit geklärt ist, werden im folgenden Aspekte des Slacklinens, sowohl hinsichtlich handwerklich-technischer Kunst als auch hinsichtlich „schöner Kunst“ beleuchtet. Dabei wird nicht immer eine strikte Trennung beider Bereiche möglich sein, dort wo diese jedoch zum Vorschein kommt, soll sie keinerlei Wertung ausdrücken.

Manchem könnte meine Kritik an den allzu scharfen Bedingungen für Kunst oder Ästhetik zu wage und der sportliche Kontext zu weit hergeholt erscheinen. Doch beides fußt auf solider Basis und lässt sich mittels der, von Waibl, in weiterer Folge vorgestellten philosophischen Positionen, bestätigen. Liest man doch über Schopenhauer ähnliches wie wir bereits von Camus erfahren haben. Waibl entlockt Schopenhauer, der die Welt als Jammertal und das Leben als Leiden sieht, in Bezug auf Ästhetik einen interessanten Gedankenengang: „Sich durch den Freitod den Übeln und Zumutungen der Welt zu entziehen, ist kein Ausweg, weil durch den Freitod nur die individuelle Verkörperung des Willens vernichtet wird, nicht aber der Wille selbst“ (Waihl, 2009, S. 218). Für Schopenhauer ist eine Erlösung vom Leiden nur durch eine Aufgabe des Wollens, mittels Askese oder ästhetischer Kontemplation erreichbar.

„[...] plötzlich sind wir herausgehoben aus dem endlosen Strom des Begehrens und Erreichens; die Erkenntnis hat sich los gemacht vom Sklavendienst des Willens, sie ist frei und für sich da: [...] also ist die Erkenntnis ohne Interesse, ohne Subjektivität, betrachtet die Dinge rein objektiv, ist ihnen ganz hingegeben [...] diese Art des Erkennens, diese Reinigung des Bewusstseins von allen Beziehungen zum Willen tritt notwendig ein, sobald wir irgendetwas ästhetisch betrachten und dann ist die auf dem ersten Wege des Wollens immer gesuchte, aber immer entfliehende Ruhe mit einem Male von selbst eingetreten und uns ist völlig wohl“ (Schopenhauer zit. nach Waibl, 2009, S. 218f).

Meine Kritik am Kriterium der „Nicht-Instrumentalität“ findet also auch hier weitere Bestätigung indem die ästhetische Einstellung für die Erlösung vom Leiden instrumentalisiert wird.

Darüber hinaus ist gerade diese Aufgabe des Wollens auch im Slacklinen gegeben (siehe 1.2.3 Psychologie des Slacklinens). Insbesondere die Aufmerksamkeit die dem Schwingungsverhalten der Slackline aber auch dem Gleichgewichtsgeschehen selbst beim Slacklinen zu Teil wird, ist durchaus vergleichbar mit einer ästhetischen Kontemplation wie sie Schopenhauer beschreibt (siehe 1.2.3.2 Gegenwart - Eine Reduktion der Dimensionen Raum und Zeit). Auch die Art und Weise, wie viele Slackliner sich durch das Training mit verbundenen Augen, von visuellen Faktoren unabhängig zu machen versuchen, stellt eine Realisierung ästhetischer Aufmerksamkeit dar, die sich auf den kinästhetischen und vestibulären Gleichgewichtssinn bezieht. Gerade der beschriebene Verzicht auf wertende Aspekte der Wahrnehmung und die vorsichtige Formulierung einer „Verschiebung“ der Wahrnehmung in Richtung der Perzeption (siehe Kap. 1.2.3.4) spielt genau auf diesen Verzicht auf ein „wollendes Ich“ an, welches eine Akzeptanz von Gegebenem erst ermöglicht und m.E. die Voraussetzung für meditative Zustände bildet (siehe 1.2.3.5 Slacklinen zwischen Flow und Meditation). Umgekehrt ist die ästhetische Kontemplation und die dadurch einkehrende Ruhe, wie sie Schopenhauer beschreibt, auch für das Slacklinen von immenser Bedeutung (siehe 1.2.1.1). So wie der Sport uns in diese Präsenz zwingt und uns dieses Bewusstsein praktisch lehren kann, können auch die theoretischen philosophischen Konzepte die Sensibilität für dieses Phänomen der Praxis erhöhen.

Weitere Übereinstimmung findet mein begriffliches Verständnis mit Nietzsche. Das verwundert wenig, wird er doch von Waibl als „der seltene Fall eines Kunstphilosophen, der zugleich Künstler ist“ vorgestellt (Waibl, 2009, S. 226). Nun stellt sich mir die Frage, wie es denn sein kann, dass diese Art Fall eine Seltenheit darstellt? Die Antwort darauf glaube ich weiter oben bereits ausführlich genug gegeben zu haben.

„Kunst ist ‚das große Stimulans des Lebens, ein Rausch am Leben, ein Wille zum Leben‘. Weil Kunst im Dienst der Lebenssteigerung steht, ist es für Nietzsche abwegig, sie als zwecklos, als *l'art pour l'art* zu verstehen. Weil es in der Kunst um das schaffende und schöpferische Leben geht – mithin um das höchste Interesse des Menschen –, lehnt Nietzsche auch Kants Konzept der ästhetischen Interessellosigkeit ab und bezeichnet es als ‚Grundirrtum‘“ (Nietzsche zit. nach Waibl, 2009, S. 231).

„Sportsucht“ bezeichnet wohl ein allgemein bekanntes und in näherer Zukunft vermutlich immer kontroverser diskutiertes Phänomen, welches wohl einen ähnlichen „Rausch am Leben“ beschreibt, wie Nietzsche bezugnehmend auf Kunst. Diese grundsätzliche Gemeinsamkeit mit Kunst hat vermutlich zweierlei Ursachen: Einerseits könnten künstlerische Aspekte in verschiedenen Sportarten enthalten sein. Andererseits könnte aber auch den Sportarten selbst, eine grundsätzlich ähnliche Logik zugrunde liegen wie der Kunst. Beim Slacklinen ist m.E. beides der Fall. Dafür spricht die Rolle des Slackliners als Kreativeur, schöpferische Tätigkeit ist damit beim Slacklinen immanent. Auch die bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Bemühungen auf der Suche

nach den schönsten Linien sind durchaus von künstlerischer Natur. Also ist bereits das spannen einer Line ein schöpferischer Akt, der von vielen Slacklinern künstlerisch interpretiert wird und mitunter auch fotografisch eingefangen werden kann (siehe Abbildung 14, S. 56). Eine neue Wirklichkeit wird geschaffen, Slacklines muss damit als Teil der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit auch Gegenstand der Ästhetik sein. Je nach Auslegung strittigen Kunstkriterien könnte eine Slackline sogar ein Kunstartefakt im engeren Sinne darstellen.

Das Aufbauen der Slacklines und das dafür erforderliche Know-how können als eine handwerklich-technische Kunst im Sinne eines „Könnens“ interpretiert werden. Ein solches besonderes „Können“ ist die etymologische Gemeinsamkeit sowohl der schönen als auch der handwerklich Technischen Künste (Waibl, 2009, S. 12).

Xenophon widmet sich als Ästhetiker in seiner Analytik des Schönen nicht nur der Kunst, sondern auch sog. Naturafakten (Waibl, 2009, S. 61). Solche Naturafakte sind beispielsweise Landschaften, oder andere Hervorbringungen der Natur wie auch der menschliche Körper. Xenophon schildert die Wirkung der Schönheit des Jünglings Autolykos auf die versammelten Männer (Waibl, 2009, S. 61f). Er spricht von einem „natürlichem Königtum“ das der Schönheit, in diesem Fall jener des Autolykos, zukommt (Waibl, 2009, S. 62). Diese Schilderung als „natürliches Königtum“ ist durchaus vergleichbar mit dem Halo-Effekt des Persönlichkeitsmerkmals Attraktivität und damit auch durch psychologische Forschung neuerer Zeit bestätigt (Thorndike, 1920).

Aus sportlicher Sicht drängt sich der Einwand auf, dass ein menschlicher Körper nicht nur von sich aus „schön“ sein kann, sondern auch „schön“ bewegt werden kann. Im Gegensatz zu ersterer Schönheit, die einem nur zufällt aber nur schwer beeinflussbar ist, ist letztere, die „schöne Bewegung“ ganz und gar abhängig von der persönlichen Gestaltung der Bewegung durch das Individuum. Der Mensch wird dabei also wiederum schöpferisch tätig und arbeitet mitunter künstlerisch unter Rückgriff auf das Naturafakt seines Körpers.

Wenn ein Mensch sich nun im Sinne künstlerischen Ausdrucks bewegt, so ist dies eine Neuinterpretation eines ästhetischen Naturafakts und durch diese „Idee der Umdeutung“ (Picasso zit. nach Waibl, 2009, S. 22) entsteht ein neues formales Gebilde, ein Kunst-Artefakt. Damit fallen im menschlichen Körper Ästhetik und Kunst zusammen. Und sofern ein menschlicher Körper sich auch als Kunst-Artefakt realisieren kann, ist dies auch im sportlichen Kontext denkbar. Ähnlich wie bei der Landart sind diese Kunstwerke nicht oder nur eingeschränkt portabel, verkäuflich oder konservierbar. Sie sind vergänglich bzw. nur durch etwaige Dokumentation in gewisser- aber niemals in vollkommener Weise erhaltbar.

2.3 Viktor E. Frankl - Die Logotherapie

Derjenige, der mit Frankl bereits eine oberflächliche Bekanntschaft gemacht hat, wird in dieser Kapitelbetitelung wohl glauben einen Fehler auszumachen. Ist es nicht die Logotherapie die Frankl begründet hat, und ist Frankl nicht überhaupt eher der Psychologie, insbesondere der Psychoanalyse und Psychotherapie zuzuordnen, als der Philosophie? Eine solche Einordnung ist gewiss nicht falsch, denn Frankl war in der Tat, nach Freud und Adler, der Begründer der dritten Wiener Psychotherapieschule (www.franklzentrum.org). Dass dieser Begründung jedoch eine lebenslange Beschäftigung mit der Sinnfrage menschlicher Existenz vorausging und nachfolgte, ist zwar durchaus naheliegend, entzieht sich jedoch verständlicher Weise leicht dem Blick, wenn man Frankl aus der entsprechenden psychologischen Perspektive kennenlernt. Dennoch ist gerade diese philosophische Frage der Ausgangspunkt der von ihm entwickelten Logotherapie, welche natürlich auch das Mark seiner Psychotherapie darstellt (überblickend aus Frankl, 1985, S. 199-267).

Die Funktion die Frankls Philosophie, ich erlaube mir sie so zu nennen, in dieser Arbeit erfüllen soll, ist keine psychotherapeutische, höchstens eine psycho-protektive. Vordergründig liegt jedoch auch bei Frankl, ähnlich wie bereits bei Camus (siehe Kap. 2.1) und der Ästhetik und Kunst (siehe Kap. 2.2), das Hauptaugenmerk darauf, wie seine Philosophie mit der Sportart Slacklines zusammenfällt, auseinandergeht und miteinander zu vereinbaren ist.

2.3.1 Frankls Menschenbild und die Rolle des Sinns

Für Frankl sind Mensch und auch Wissenschaft als menschliches Produkt dimensional-ontologisch zu betrachten. Das spezifisch Humane hebt den Menschen über die Tiere, auf eine nächsthöhere Ebene. Die Abgrenzung erfolgt also durch etwas Additives, nicht durch eine qualitative Verschiedenheit, sondern eine dimensionale Differenz.

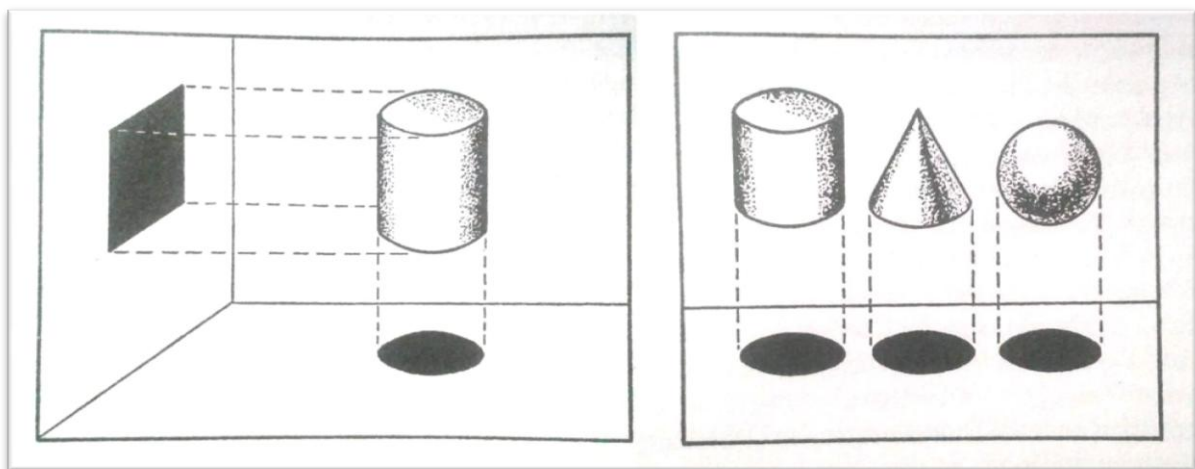


Abbildung 15: Dimensionalontologie geometrisch veranschaulicht (Frankl, 1985, S. 24f)

Der Mensch schließt auf der Ebene des Menschlichen weiterhin die tierische Dimension in sein Wesen mit ein (Frankl, 1985, S. 83f). Auch jede Wissen-

schaft sollte sich immer über ihren Platz im Gesamtkontext des Menschheitswissens bewusst sein (Konrad Lorenz zit. nach Frankl, 1985, S. VII). Wenn nun ein bestimmtes Phänomen genauer untersucht wird, gilt es zu berücksichtigen aus welcher Dimension es stammt und in welche Ebene es zur genauen Betrachtung projiziert wird (Frankl, 1985, S. 23f).

Für den Menschen sieht Frankl das Psychophysikum und das Noetikum als Dimensionen seines Wesens vor. Das Psychophysikum erschließt sich aus den beiden Dimensionen des somatischen und des psychischen. Sie stellt damit eine eng verflochtene Ebene dar, welche sowohl biologische und chemische Prozesse und Körperfunktionen beinhaltet, als auch Emotionen und Kognitionen. Den Emotionen ordnet er Befindlichkeiten, Gefühle, Triebe, Begierden, Instinkte und Affekte zu; den Kognitionen hingegen intellektuelle Begabungen, erworbene Verhaltensmuster und soziale Prägungen. Davon, gerade auch von diesen kognitiven Aspekten, gilt es die noetische bzw. die geistige Dimension zu unterscheiden. Diese umfasst insbesondere die freie Stellungnahme zu Leiblichkeit und Befindlichkeit und die eigenständige Willensentscheidung. Auch Liebe, Sinnstrebung, Spiritualität, besondere Interessen etc. schließt Frankl mit dem Noetikum mit ein (www.franklzentrum.org). Nicht umsonst ist das Noetische die Instanz des spezifisch Humanen, liegt die Würde des Menschen doch darin dieses Potential auszunützen und eben nicht auf das Niveau eines Tieres herabzusinken (Frankl, 1985, S. 99).

Diese Grundannahmen vorausgeschickt, lässt sich nun Frankls Menschenbild in seiner Quintessenz pointiert darstellen: Er sieht den Menschen als ein selbsttranszendentes Wesen mit dem grundlegenden „Wille zum Sinn“ (Frankl, 1972, S. 17). Mit Selbsttranszendenz beschreibt Frankl, „dass Menschsein über sich selbst hinaus auf etwas verweist, das nicht wieder es selbst ist, - auf etwas oder auf jemanden: auf einen Sinn, den zu erfüllen es gilt, oder auf mitmenschliches Sein, dem es begegnet“ (Frankl, 1972, S. 16). Frankl sieht Selbstverwirklichung als eine sich einstellende Nebenwirkung der Selbsttranszendenz, nicht als ihre Zielsetzung. Er spricht davon, „dass der Mensch letzten Endes nur in dem Maße sich selbst verwirklichen kann, in dem er einen Sinn erfüllt – draußen in der Welt, aber nicht in sich selbst“ (Frankl, 1972, S. 16). Mit „draußen in der Welt“ weist Frankl auf die Auseinandersetzung und den verantwortungsvollen Umgang mit der Welt kraft des angesprochenen menschlichen Potentials – nicht darauf, dass Sinn im außen der Welt herumliegt und wie ein schöner Stein einfach gefunden werden kann. Mit „nicht in sich selbst“ meint Frankl einerseits, dass Sinn sich nicht in der reduktionistischen Hingabe an niedere Bedürfnisse ergibt. Andererseits, dass ein Ankommen bei sich selbst zu keinem Sinn führen kann, da es eine Stagnation bzw. Fixierung der angelegten Entwicklungsoffenheit des Menschen bedeuten würde. Für letztere Interpretation spricht die Deutung der Selbsttranszendenz als grundlegende Verankerung des sich Wandels in der Zeit. Dieses beinahe In-

die-Zukunft stürzen, ist bei Frankl sicherlich auch durch seine prägende Biografie zu erklären, musste er doch als Jude die Konzentrationslager der Nazis durchleben (Frankl, 1982¹²). Dennoch beschäftigte er sich bereits lange vor diesen prägenden Erlebnissen mit der Sinnfrage menschlicher Existenz (www.franklzentrum.org). Da Sinn „eine Kategorie der Zukunft, des noch ausstehenden Lebens, um dessen Erfüllung es im Heute geht“ (Längle, 1996, S. 197), ist, findet Frankls Zukunftsorientierung und Ausrichtung des Gegenwärtigen am Zukünftigen auch anderweitige Begründung.

Auch wenn Frankls Therapieform durchaus Ressourcenorientiert ist, lässt er in theoretischen Überlegungen durchblicken worin das Leiden am sinnlosen Leben besteht:

„[...]der Mensch auf der Suche nach Sinn`[...] wird unter den gesellschaftlichen Bedingungen von heute eigentlich nur frustriert. Und das rührt daher, dass die Wohlstandsgesellschaft beziehungsweise der Wohlfahrtsstaat praktisch alle Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen imstande ist, ja, einzelne Bedürfnisse werden von der Konsumgesellschaft überhaupt erst erzeugt. Nur ein Bedürfnis geht leer aus, und das ist das Sinnbedürfnis des Menschen – das ist sein ‚Wille zum Sinn`, [...] das heißt, das dem Menschen zutiefst innewohnende Bedürfnis, in seinem Leben oder vielleicht besser gesagt in jeder einzelnen Lebenssituation einen Sinn zu finden – und hinzugehen und ihn zu erfüllen! Umgekehrt aber, wenn er um keinen Sinn des Lebens weiß, dann pfeift er auf das Leben, auch wenn es ihm äußerlich noch so gut gehen mag, und unter Umständen schmeißt er es dann weg“ (Frankl, 1985, S. 46).

Mit „der Mensch ist ein in die Welt hinein agierendes Wesen“ (Frankl zit. nach Lukas, 1983, S. 64) lässt sich das Menschenbild Frankls gut zusammenfassen. Kraft seines Willens erhebt sich der Mensch, allen Schicksalsfäden zu Trotz, über seine Unzulänglichkeiten und Abhängigkeiten (Lukas, 1983, S. 64). Der Stellenwert der Selbsttranszendenz in seiner Theorie ist dabei nicht unumstritten. Gerade die Selbsterfahrung findet dadurch gewissermaßen theoretischen Ausschluss. Für Frankl ist die Person nicht festschreibbar und nur dynamisch zu verstehen, sie ist damit „uneinholbar, jeder Erfahrung und Erkenntnisbestimmung wesensmäßig transzendent und voraus“ (Längle, 1996, S. 196).

2.3.2 Die drei Wertkategorien des Sinns

Frankl macht eine Trichotomie von Wertkategorien aus, welche auch in ihrer Hierarchie anhand von 1340 Versuchspersonen faktorenanalytisch bestätigt worden ist. Sinngewinnung lässt sich demzufolge schöpferischen Werten, Erlebniswerten und Einstellungswerten zuordnen (Frankl, 1985, S. 240).

Die schöpferischen Werte beinhalten jede Sinngewinnung die durch Handlungen einer Person im Außen der Welt getätigt werden können z.B.: ein Werk schaffen oder auch schlicht eine Tat setzen.

¹² Basierend auf Frankls Bericht von 1945, erstmals veröffentlicht 1948 in der Zeitschrift „Brenner“ des Herausgebers Ludwig von Ficker.

Erlebniswerte meinen alle Sinnengewinnung durch Erlebnis im gesamt ästhetischen Sinne, auch wenn Frankl insbesondere von Natur- und Kunsterleben spricht.

„Wer unsere Gesichter gesehen hätte, strahlend vor Entzücken, als wir durch die vergitterten Luken eines Gefangenentransportwaggon auf der Bahnfahrt von Auschwitz in ein bayerisches Lager auf die Salzburger Berge hinaussahen, deren Gipfel gerade im Abendrot erstrahlten, der hätte es nie glauben können, dass es die Gesichter von Menschen waren, die praktisch mit ihrem Leben abgeschlossen hatten; trotzdem – oder gerade deshalb? – waren sie hingerissen vom jahrelang entbehrten Anblick der Naturschönheit“ (Frankl, 1982, S. 68)

Erlebniswerte beschreiben also den umgekehrten Weg einer Beziehung zum außen der Welt. Während im schöpferischen Handeln Intention nach außen gebracht wird, kommt im Erleben ein außen der Welt durch die Empfindung in das Innere des Menschen. Doch auch hier ist der Mensch ein agierendes Wesen, welches anhand des Sinnkriteriums entscheidet, mit welchen Aspekten der von der Welt gebotenen Möglichkeiten es sich in seinem Erleben zuwenden möchte.

Handlungen im Außen der Welt, ebenso wie der Rahmen des Erlebbaren können u.U. von äußeren Faktoren für ein Individuum extrem eingeschränkt werden. Die vielleicht extremste Form solcher Einschränkung und Fremdbestimmung zeigte sich in den Konzentrationslagern der Nazis. Frankl lehrt uns jedoch, das menschliche Potential dahingehend auszuschöpfen, dass eine innere Freiheit immer bestehen bleiben kann, und dass so auch Schöpferische und Erlebnismöglichkeiten immer und jederzeit realisierbar sind, wenn auch auf unterschwelligem Ebenen:

„Und mögen es auch nur wenige gewesen sein – sie haben Beweiskraft dafür, daß man den Menschen im Konzentrationslager alles nehmen kann, nur nicht: die letzte menschliche Freiheit, sich zu den gegebenen Verhältnissen so oder so einzustellen. Und es gab ein ‚So oder so!‘ Und jeder Tag und jede Stunde im Lager gab tausendfältige Gelegenheit, diese innere Entscheidung zu vollziehen, die eine Entscheidung des Menschen für oder gegen den Verfall an jene Mächte der Unterwelt darstellt, die dem Menschen sein Eigentliches zu rauben drohen – seine innere Freiheit – und ihn dazu verführen, unter Verzicht auf Freiheit und Würde zum bloßen Spielball und Objekt der äußeren Bedingungen zu werden und sich von ihnen zum ‚typischen‘ Lagerhäftling umprägen zu lassen“ (Frankl, 1982, S. 108).

Diese innere Einstellung ist das zentrale Element Frankls Theorie, denn bei genauerer Betrachtung ist auch alles Schöpferische und Erlebbare nur anhand einer entsprechenden inneren Einstellung erfahrbar.

2.3.3 Die Kompatibilität mit Camus „Sinn“

Es ist schade, dass sich die Wege von Camus und Frankl niemals explizit kreuzten. Bringt doch ein vorgestellter Dialog zwischen beiden Denkern so großer Unberechenbarkeit mit, dass eine allergische Ablehnung und felsenfest verhärtete Fronten ebenso plausibel erscheinen, wie eine freundschaftlich

neugierige Entdeckung einer Verwandtschaft in der Konzeption des jeweils anderen.

Wie Camus immer wieder über „Sinn“ als höhere Idee, welche das Leben ver-rät wettet (z.B.: Camus, 1965, S. 20), tut dies auch Frankl über die Absurdität (Frankl, 1985, S. 185). Was Camus und Frankl gewiss verbindet, ist ihre Mei-nung über den Selbstmord, auch Frankl sieht darin keinen Ausweg und ver-gleicht es ganz analog zu Camus, mit einem Schachspieler der die Figuren angesichts eines allzu schwierigen Problems vom Brett wirft, anstatt ihm Zug um Zug zu begegnen (Frankl, 1985, S. 243f). Auch bei Frankl ist die, durch den Tod determinierte, Endlichkeit und Begrenztheit des Lebens von zentraler Bedeutung:

„Die Endlichkeit, die Zeitlichkeit ist also nicht nur ein Wesensmerkmal des menschlichen Le-bens, sondern für dessen Sinn auch konstitutiv. Der Sinn menschlichen Daseins ist in seinem irreversiblen Charakter fundiert. Die Lebensverantwortung der Menschen ist daher nur dann zu verstehen, wenn sie als eine Verantwortung im Hinblick auf Zeitlichkeit und Einmaligkeit verstanden wird“ (Frankl, 1985, S. 245).

Die beiden gehen wohl am deutlichsten auseinander, wenn es um die Situie-rung des Menschen in der Zeit geht. Die Philosophie des Absurden ist sicher-lich stärker bei einer Gegenwartsphilosophie anzusiedeln, auch wenn Camus durchaus nicht nur die momentane Herausforderung, sondern auch das Leben als Ganzes als herausfordernd sieht. Dennoch betrachtet er die Reihe der Handlungen als unzusammenhängend und erst unter dem Blick der Erinne-rung, als von ihm geschaffen und als sein Schicksal (Camus, 1965, S. 145). Bei Frankl hingegen sticht mit seiner immer wieder auftauchenden Selbst-transzendenz eine sehr starke Zukunfts- und Zielorientierung hervor (Frankl, 1985, S. 100), die nicht nur durch seine dramatische Biografie (Frankl, 1982), sondern auch durch die der Sache innenwohnende Logik zu erklären ist. Am Rande spricht Frankl jedoch auch die „vollen Scheunen der Vergangenheit“ an (Frankl, 1985, S. 247), sieht den Menschen damit realistischer und eingebun-dener in die Zeit. Camus hingegen sieht durch die Begegnung mit der Endlich-keit die Unendlichkeit ausgeschlossen und Zeit überhaupt als absurd an (Ca-mus, 1965, S. 83).

Damit ist diese Selbstverwirklichung durch Selbsttranszendenz bei Frankl wohl ein kleiner Scheidepunkt der beiden Philosophien. Drückt doch die Philosophie des Absurden eine Selbstgenügsamkeit im hier und jetzt ohne ein Morgen zu brauchen aus, die Logotheorie Frankls hingegen ein immanentes über sich selbst hinaus weisen des Menschseins.

„Sinn“ ist für Frankl ein Sammelbegriff für Aufforderungen zur Transzendenz, „und die Transzendenz ihrer selbst ist die Essenz menschlicher Existenz“ (Frankl, 1985, S. 100). Ein ähnlicher Aufforderungscharakter des Lebens war bereits bei Camus zu finden, auch wenn sich dieser gegen einen höheren, ei-nen äußeren Sinn wehrt. „Sinn“, und das verbindet beide, ist nicht allein im Außen der Welt, sondern nur unter Hinzunahme innerer, persönlicher Tiefe zu

finden. Dieses Wechselspiel zwischen Innen und Außen führt uns letztlich zur zentralen Gemeinsamkeit beider Konzepte: Ihr Antireduktionismus.

Bei Camus drückt sich dieser Antireduktionismus im Gleichgewicht auf dem schwindelerregenden Grat einander entgegen strebender Kräfte aus, wie z.B. zwischen Vernunft und Irrationalität (Camus, 1965, S. 49f). Für Frankl gilt: Ist der Wille zum Sinn frustriert, so kommt es zu einer Kompensation durch die darunterliegenden Ebenen, der Mensch sucht Erfüllung durch Lust oder Macht. Dies wurde laut Frankl auch empirisch bestätigt. Er führt weiter aus, dass der Mensch eben nicht das Glück selbst will, sondern einen Grund zum Glücklich-sein (Frankl, 1972, S. 19f). Damit ist Glück wie Selbstverwirklichung etwas das erfolgt und nicht erzielt wird. Schließlich wird der Reduktionismus von Frankl auch als der Nihilismus von heute bezeichnet, der sich in der immer wieder auftauchenden Glaubensüberzeugung eines „nichts als“ verrät (Frankl, 1972, S. 13).

2.3.4 Frankl über den Sport

Auf Basis von vier Thesen argumentiert Frankl die Legitimität und die Funktion des Sports in der heutigen Gesellschaft (Frankl, 1985, S. 86-89). Als erstes erklärt er das Homöostase Prinzip der Biologie als nicht durchgehend gültig und daher auch den Schluss, dass der Mensch immer darauf aus wäre Spannung möglichst zu vermeiden bzw. so schnell wie möglich zu reduzieren, als falsch. Zweitens suche der Mensch auch Spannung, insbesondere durch sinnvolle Aufgaben die ihn in eine gesunde Spannung versetzen können. Drittens geht Frankl davon aus, dass der Mensch gegenwärtig zu wenig Spannung findet. Diese dritte These ist sehr gesellschaftskritisch, hier sieht Frankl die Entwicklung zur Wohlstands- und Sicherheitsgesellschaft als zweischneidiges Schwert an (siehe 2.3.1 Frankls Menschenbild und die Rolle des Sinns). Was aber offen bleibt ist die Sinnfindung, diese ist und bleibt eine persönliche und kann einem Menschen nicht abgenommen werden. Stattdessen wird nicht aufgrund äußerer Umstände der Not selbsttranszendentes Leben abverlangt, sondern im Gegenteil durch die immanente Verfügbarkeit von Genuss- und Lusterfüllung zur hedonistischen Lebensweise verleitet. Aber zurück zur vierten These: „Darum schafft sich der Mensch Spannung“ (Frankl, 1985, S. 87). Hier sind wir nun beim Sport angekommen, den Frankl als eine Insel der Askese in der Überflusgesellschaft sieht. Freiwillig entsagt der Mensch im Sport dem Wohlstand und erzeugt absichtlich künstliche Situationen des Notstandes (Frankl, 1993, S. 19). Der Mensch fordert sich im Sport eine Leistung ab, auch eine Verzicht-Leistung. Gerade hinsichtlich des Sinns, lässt sich im Sport ein breiter Ressourcenhorizont sowohl hinsichtlich der schöpferischen-, der Erlebnis- als auch der Einstellungsebene erkennen.

Im Bildband „Bergerlebnis und Sinnerfahrung“ spricht Frankl anschaulich über diesen Schnittpunkt seiner Theorie mit Naturerfahrung und Sport, insbesondere dem Klettern und Alpinismus (Frankl, 1993).

2.3.5 Slacklinien und die Philosophie Frankls

Nirgends in den vorhergehenden philosophischen Konzepten dürften die Schnittstellen zum Sport so offensichtlich wie bei Frankl gewesen sein, spricht doch dieser selbst das Thema Sport an. Seine dimensional-ontologische Sichtweise auf den Menschen zeichnet ein Bild, das auch für den Menschen im Sport anwendbar ist. Die verschiedenen „Seins-Arten“ an denen der Mensch teil hat, ermöglichen eine differenzierte Betrachtung in Ebenen wie jenen der Naturwissenschaften oder der Geisteswissenschaften ohne dabei die Einheit „Mensch“, wie sie durch jede sportliche Handlung in Evidenz gebracht werden kann, leugnen zu müssen. Dadurch bestätigt sich Frankls Menschenbild aus einer weiteren Perspektive.

Ein Kritikpunkt am Stellenwert den Frankl der Selbsttranszendenz einräumt, besteht im Vorwurf des dadurch entstehenden Selbstvergessens bzw. der theoretischen Festlegung der Unmöglichkeit von Selbsterfahrung. Dabei ist Frankl sehr konsequent und schließt Selbsterfahrung aus der Logotheoretischen Konzeption aus:

„Die Person, ‚das Ich‘, ist reine Subjektivität per definitionem. Als solches kann sie sich nicht zum ‚Objekt‘ der Betrachtung machen, ohne aufzuhören, ‚Subjekt‘ zu sein. Das Subjekt bildet den ‚Standort‘ der Beobachtung; ‚wo jedoch Standort ist, kann kein Gegenstand sein, und so kann denn auch das Subjekt nie in vollendeter Weise sein eigenes Objekt werden“ (Frankl zit. nach Längle, 1996, S. 197).

Für die Betrachtung aus der Sicht sportlichen Lernens, oder sogar generell jeden Lernens, bietet sich durch die im Menschen angelegte Selbsttranszendenz eine mögliche Erklärung für die notwendige Flexibilität der Persönlichkeitskonstruktion. Das Selbstkonstrukt des Menschen ist bei Frankl Entwicklungsoffen, ja sogar auf Entwicklung ausgerichtet, so wie dies auch durch Lernen im Slacklinien (siehe 1.2.3.4 Wahrnehmung und Perzeption) erforderlich ist. In weiterer Folge lässt sich nun durch eine Analogie zum Gleichgewicht zeigen, dass Selbsttranszendenz bei Frankl, zwar eine Ausrichtung auf die Zukunft darstellt aber dennoch nicht auf die Gegenwart vergisst. Gleichgewicht entscheidet sich auf der Slackline in jedem Augenblick aufs Neue. Damit ist Vergangenheit nicht von gleicher Wichtigkeit wie die Gegenwart, wenn es darum geht das Gleichgewicht für den nächsten, in der Zukunft liegenden Augenblick vorzubereiten (siehe 1.2.3.2 Gegenwart - Eine Reduktion der Dimensionen Raum und Zeit). In der Gegenwart können wir uns mit unserem Noetikum über das erheben, was die Vergangenheit mitunter schon in unser Psychophysikum (und in das Schwingungsverhalten der Slackline) geschrieben hat. Und nur durch dieses darüber Erheben können wir ein Morgen konstruieren, für das wir uns entscheiden, anstatt ein Morgen, das einem schicksalhaft zustößt, passiv zu erfahren. Frankls Konzept, vergisst damit nicht auf das Selbst in der Gegenwart, sondern arbeitet seine Wichtigkeit anhand der Einbettung zwischen Vergangenheit und Zukunft ebenso wie seine Wirkmächtigkeit heraus, die immer nur in der Gegenwart stattfinden kann.

Inwiefern das Selbstvergessen hilfreich oder sogar notwendig sein kann, um unser Potential vollkommen zu entfalten dürfte in den Ausführungen über Wahrnehmung und Perzeption als auch über Flow und Meditation (siehe Kap. 1.2.3.5) verständlich geworden sein. Damit bietet sich einerseits durch das Slacklinen eine Bestätigung Frankls dahingehend, dass der Mensch nur dort ganz Mensch-, ganz er selbst wird, wo er in Hingabe an eine Sache (in diesem Fall die Slackline) oder Person vollkommen aufgeht und auf sich selbst vergisst, sich übersieht (Frankl zit. nach Längle, 1996, S. 196).

Andererseits gibt die Analyse über das Slacklinen auch jenen Kritikern Rückendeckung, die Frankls Konzeption an exakt eben genanntem Argument angreifen. Denn Slackline ist eben auch Selbsterfahrung und Biofeedback (siehe 1.2.2). Slacklinen erinnert uns an uns selbst und bietet eine besondere Reflexionsmöglichkeit. Diese Besonderheit des Slacklinens, welche den Slackliner zum Kreateur des Objektes seiner Hingabe macht, führt noch weiter: Im Bewusstsein des Slackliners, Selbst umfangreichen, wenn nicht sogar alles entscheidenden Einfluss auf die Slackline zu haben, wird der Slackliner sein eigenes Bewegungsgeschehen, seine eigene Person, zur Person seiner Hingabe machen. In dieser exklusiven Besonderheit des Slacklinens sehe ich die berechtigte Begründung, die Slackline als methodisches Hilfsmittel für bewegte Meditation zu bezeichnen. Die Gleichzeitigkeit von Selbstvergessen und Selbsterfahrung ermöglichen den Eintritt in ein umfangreiches Gewahrsein jenseits von Subjektivität und Objektivität.

Dadurch bestätigt sich, dass auch in der „Hingabe an eine Sache oder Person“, die „Person“ durchaus auch die eigene sein kann. Hiermit wird die Einbindung der eigenen Person als Teil der äußeren Welt in den Vordergrund gerückt, anstatt sie als vollkommen unabhängig, verschieden und abgegrenzt von der Welt zu charakterisieren. Frankls bedenken, dass die eigene Person niemals Gegenstand der Betrachtung sein könne, weil sie damit zum Objekt reduziert würde und jeder Erfahrung durch ihre Transzendenz stets voraus sei, erweist sich hier als falsch. Denn warum sollte transzendentes Wandeln nicht mit Erfahren in Gleichzeitigkeit, in Gegenwärtigkeit zusammenfallen können?

Eben diese Abwendung Frankls von Selbsterfahrung und -reflexion führte auch zu einer Spaltung im Logotherapeutischen Umfeld. Die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse ist heute auf eine Weiterentwicklung der Konzeption ausgerichtet und findet damit auch Platz für Selbsterfahrung und Reflexion (Längle, 1996, S. 198ff)

Frankls berechtigte Kritik einer durchgehenden Gültigkeit des Homöostase-Prinzips (siehe Kap. 2.3.4) findet eine Analogie im Slacklinen. Dort nämlich drückt ein Gleichgewicht keineswegs das Fehlen jeglicher Spannungszustände aus, sondern besteht gerade darin, das gerechte Maß von Spannung und Entspannung zu finden (siehe 1.2.2.2 Haltung und Spannung). Ähnlich wie in der Biologie geht auch im Slacklinen eine gewisse Faszination von der Homöostase-Idee aus. Die Harmonie mit der Slackline auszubauen, steht im

Zentrum vieler Trainingsbemühungen und aller Unzulänglichkeit der Anatomie (siehe Kap. 1.2.1.2 & Kap. 1.2.1.3) zum Trotz, steigt mit jedem Fortschritt die Hoffnung, irgendwann entgegen aller Utopie doch in vollkommen perfekter Ausrichtung am Lot die letzte Muskelspannung lösen zu können und immer noch zu balancieren anstatt zu fallen.

2.3.5.1 Slacklinien hinsichtlich der drei Wertkategorien des Sinns

Frankl stellt eine generelle Sinnhaftigkeit des Sports als Rettendes in einer sinnentleerten Welt der heutigen Zeit fest.

„Er [der Alpinist] verlangt etwas von sich, er fordert etwas von sich, eine Leistung – womöglich –, aber auch eine Verzicht-Leistung – wenn nötig. Und damit halten wir genau dort, wo sich der Alpinismus dem Zeitgeist stellt, [...] wo er den Zeitgeist zur Rede stellt. Wer verlangt denn schon heute etwas von sich, gar eine Leistung? Und fühlt sich heute nicht jeder überfordert? Jammert heute nicht jeder über den Stress“ (Frankl, 1993, S. 7)?

Was Frankl hier über den Alpinismus, den er selbst auch ausübte, sagt, lässt sich durchaus auch auf andere Sportarten übertragen.

In weiterer Folge geht Frankl auf die Stress Theorie Selyes ein, der zufolge eindeutig zwischen gesund erhaltenden Eustress und krankmachendem Distress unterschieden wird (Frankl, 1993, S. 7). Das Bedürfnis des Menschen nach Spannung ist am besten im „polaren Kraftfeld zwischen einem Menschen auf der einen Seite und, auf der anderen Seite einem Ziel das er sich setzt, einer Aufgabe die er sich wählt, oder – um mit Karl Jaspers zu sprechen – einer ‚Sache, die er zur seinen macht‘“ zu bedienen (Frankl, 1993, S. 11). Auch das Slacklines hat einen Aufgaben- und Zielcharakter. Dieser beginnt in der Herausforderung einen passenden Platz für das gewünschte Setup zu finden, setzt sich im Aufbau und bis hin zum eigentlichen Slacklines fort.

Betrachten wir nun das Slacklines hinsichtlich Frankls Wertkategorien des Sinns und erkunden wir verschiedene Perspektiven worin Sinn im, und durch das Slacklines gefunden werden kann. Selbstverständlich geht es nachfolgend nicht um ein Objektive Sinndemonstration, sondern um die Eruierung von potentiellen Perspektiven individueller Sinnfindung in der Sportart. Diese Sinnmöglichkeiten dürften jedoch über weite Teile durchaus intersubjektive Bestätigung von aktiven Slacklinern erhalten.

1) Slacklines als schöpferische Tätigkeit

Es ist interessant, dass uns bereits bei Camus (siehe 2.1.4 Slackline und der Mythos des Sisyphos) ebenso wie in Ästhetik und Kunst (siehe Kap. 2.2) die schöpferische Tätigkeit begegnet ist. Gehen wir diesem nun offensichtlichen Schnittbereich von philosophischen Überlegungen hier genauer nach und erkunden welche Sinnmöglichkeiten sich im Slacklines dahingehend anbieten.

- a) Die vielleicht sparsamste Erscheinung menschlicher Schöpfung ist schlicht eine Tat, eine Handlung die von einem Subjekt, als Hervorbringung, als Geschaffenes oder geschafftes wertschätzende Berücksichti-

gung findet. Nachdem gerade Sinn als ein individuelles Konstrukt gilt, geht es in diesem Zusammenhang insbesondere um jene Phänomene wo schaffendes und wertschätzendes Subjekt identisch sind. Freude entsteht daran was man selbst geschafft bzw. geschaffen hat. Damit kann im Slacklines jede Form autonomen Handelns vom Aufbau bis zum „Sich bewegen“ als schöpferische Tätigkeit gedeutet werden und sinnvoll erlebt werden. Weiter erfüllen auch individuelle Anteile an kollektiver Tätigkeit, z.B.: beim gemeinsamen Spannen einer Longline oder beim Aufbau einer Highline, einen Sinn gemäß dieser Struktur.

„Ich will heute Slacklines“, ist Ausdruck eines Willens der durchaus auf einen „Wille zum Sinn“ (Frankl) rückführbar ist. Man kann daraus also eine Reihe ausdifferenzierter Äußerungen dieses Willens ableiten, die folgende und weitere Gesichter haben können.

- b) „Der Wille zum ‚Kreateur-sein‘“: Die Rolle des Slackliners als Kreateur wurde zu Beginn der analytischen Betrachtungen (siehe Kap. 1.2.1.1) herausgearbeitet und ist seitdem immer wieder für die Analyse, als auch für die philosophischen Konstruktionen von zentraler Bedeutung gewesen. Wer dieses Gefühl der gestalterischen Freiheit und der Selbstbestimmung über die Art der Unruhe in der man sich bewegt einmal erlebt hat, wird zustimmen, dass es sich dabei um eine besonders deliziose schöpferische Tätigkeit handelt. Trotz der aus der einen Perspektive extrem eingeschränkten Optionen beim Slacklines – man erinnere sich an die ungeeignete Anatomie etc. –, erschließen sich scheinbar unbegrenzte Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Schwingungsverhalten der Slackline und den eigenen Umgang damit. Diese Erlebnistiefe die sich nicht in der Slackline selbst, sondern erst in der subjektiven Auseinandersetzung mit ihr erschöpft, übt für viele Slackliner eine Anziehungskraft aus, die wieder und wieder erlebt werden will. Der vielleicht hierin begründete Drang zum Slacklines, zu seiner Essenz vorzudringen, fordert die Einsicht in die Notwendigkeit weiterer Schöpfungsakte.
- c) „Der Wille einen geeigneten Platz zu finden“ und „der Wille zum Aufbauen und eventuell Spannen der Slackline“: Auf Slacklines balancieren zu dürfen, ist i.d.R. kein Privileg das einem gelegentlich zustößt, sondern ein selbstgemachtes Vergnügen. Man muss hinaus gehen in die Welt, einen geeigneten Platz suchen. Wenn man schon unterwegs beim Suchen ist, dann ist es meistens auch kein Zufallsfund der einem zustößt, sondern oftmals ein erzieltes Ergebnis aus der Abwägung gegebener Möglichkeiten. An geeigneten Plätzen gibt es oftmals viele verschiedene Ankermöglichkeiten, stärkere und schwächere Bäume, mehr oder weniger Behinderung durch dichtes Geäst, es ergeben sich verschiedene Längen, Unterschiede im Untergrund etc. Man hat die Wahl, und man will die beste treffen. Ähnliches erzählt auch Zak, wenn er über Plätze „mit guter Schwingung – für Slackliner und alle anderen“ spricht

(Zak, 2011, S. 68). Damit wird bereits auf der Suche nach der schönsten oder geeignetsten Linie einiges geleistet. Dann beginnt erst die Aufbau-prozedur, worin Highlines sicherlich der Vorreiter hinsichtlich des Arbeitsaufwandes darstellen. Ebenso kann aber auch das Spannen von Longlines, trotz Spannsystemen mit mechanischem Vorteil, eine schweißtreibende, kräfteraubende und erschöpfende Arbeit sein. Doch ist gerade das Leisten dieser Arbeit eine schöpferische Tätigkeit, setzt man doch genau diese Line in die Welt, auf der man Balancieren will. Und genau dieses Leisten der Vorbereitungsarbeit ermöglicht einem einen besonders genugtuenden Genuss am nachfolgenden Slacklines.

- d) „Der Wille ein sportliches Können zu kultivieren“: Der Bogen schließt sich, womit wir wieder bei der balancierenden Beschäftigung mit der Slackline ankommen. Diese kann einerseits als Selbstzweck betrachtet werden, andererseits ist dort auch die Gelegenheit zum Training gegeben. Ganz gemäß Frankls Verständnis des über sich selbst hinaus Wachsens, verlieren einmal gemeisterte Herausforderungen schnell ihren Reiz. Im Slacklines gibt es unendliche Möglichkeiten sich neue Herausforderungen zu gestalten. Diese müssen keineswegs nur in der Länge oder der Art (z.B. High-, Rodeo- oder Waterline, ...) bestehen. Auch neue Bewegungsmuster z.B. Surfen und Bouncen oder diverse Tricks können neue Herausforderungen darstellen. Selbst auf dem simpelsten Slacklineaufbau und mit den simpelsten Bewegungsformen wie Gehen oder Stehen auf der Slackline, kann sich auch der routinierteste Slackliner weiter herausfordern, indem er sich einen noch feineren, noch subtileren Umgang mit der Slackline abverlangt. Äußere Zusatzschwierigkeiten wie verbundene Augen sind dabei noch gar nicht notwendig, aber möglich. Die Weiterentwicklung des eigenen Könnens auf der Slackline ist damit ebenso eine Möglichkeit durch schöpferische Tätigkeit Sinn zu finden

2) Slackline als Erlebnis

Gerade eben wurde in Bezug auf die schöpferische Tätigkeit (siehe oben) festgestellt, dass die Handlung, die Tat die etwas erschafft oder leistet nur dann als sinnvoll erlebt bzw. anerkannt werden kann, wenn auch eine wahrnehmende und wertschätzende Instanz für diese Leistung vorhanden ist. Frankl hat seine Gründe den Erlebniswert vom erlebenden Subjekt weg, nach außen zu richten auf anderes Menschliches sein oder eine Sache, ein Objekt, wie eben Natur oder Kunst. In der vorliegenden Arbeit wird diese Kategorie des Sinns jedoch nicht nur nach außen, sondern auch als Perspektive nach innen gerichtet, um aufzuzeigen inwieweit Slacklines in der Lage ist Wertschätzung für persönlich erbrachte Leistungen zu vermitteln und dadurch als sinnvoll erlebt zu werden.

- a) Slackline als Natur- (ästhetisches) und Kunsterleben

Slacklines zeigt uns eine zuvor ungekannte Wirklichkeit und offeriert damit eine einzigartige Erlebnisstruktur. Auch künstlerische Aspekte sind im Slacklines realisierbar und damit auch ein möglicher Gegenstand des Erlebens. Beides wurde ausführlich im Kapitel Ästhetik und Philosophie der Kunst (siehe Kap. 2.2) behandelt. Sinn und Selbsttranszendenz geht für Frankl Hand in Hand, damit ist Natur- und Kunsterleben, welches durchaus selbsttranszendente Züge hat, auch ein sinnvolles Geschehen. In Bezug auf das Kunsterleben kommt im Erlebniswert wiederum die wahrnehmende Instanz zum Zug welche durch die Wertschätzung von zuvor geschaffenem mit Sinn erfüllt.

b) Slackline als zwischenmenschliches- und Gesellschafts-Erlebnis

Auch wenn Slacklines grundsätzlich eher eine Individualsportart ist, wurde im Kap. Sozial- und Erlebnisstruktur (siehe Kap. 1.2.4) aufgezeigt, dass es reichhaltige Erfahrungen hinsichtlich gemeinschaftlichen Erlebens bietet. Es ist eine Sportart in der die Konfrontation mit Unbekanntem und die Beschäftigung mit Unsicherheit im Vordergrund steht. Damit sind verschiedene Formen von Angst im Umgang mit der Slackline immer wieder thematisch. Dadurch und weil der Leistungsgedanke, im Sinne eines konkurrierenden sich Vergleichens, eher im Hintergrund steht, hat im Slacklines gegenseitige Unterstützung einen hohen Stellenwert. Bei vielen Aufbauten ist ein funktionieren im Team notwendig. Auch die Kommunikation mit anderen Nutzerparteien des öffentlichen Raumes ist eine herausfordernde zielgerichtete Tätigkeit die es immer wieder erfolgreich zu meistern gilt. Dieses Handeln im zwischenmenschlichen Kontext ist durch das verbindende Ziel „Slacklines“ eine zielgerichtete Tätigkeit die immer sich immer wieder vollzieht und als solche auch erlebbar ist.

c) Selbsterfahrung durch Slacklines als Erlebnis

Im Slacklines erlebt man sich selbst als handelnde Instanz (siehe 1.2.2 Selbsterfahrung und Biofeedback). Dieses Erleben des eigenen Selbst wird insbesondere durch das reichhaltige und differenzierte Feedback, welches der Slackliner aus der Slackline zieht, ermöglicht. Die Achtsamkeit die man dadurch für den eigenen Umgang mit der Slackline entwickelt, begünstigt ein erleben der Herausforderung „Slackline“ als schaffbar und damit auch ein „Eins-werden“ mit der Tätigkeit, gemäß eines Passungsverhältnisses zwischen Anforderungsschwierigkeit und Fähigkeitsniveau als eines der Flow-Kriterien (Engeser & Schiepe-Tiska, 2012, S. 10). Die Selbsterfahrung, die Kenntnis um sich selbst und seine Fähigkeiten im Umgang mit der Slackline, ist damit keine Behinderung, sondern eine Notwendigkeit für das Eintreten in die meditative Beschäftigung mit dem Medium.

d) Slackline als meditatives Erleben

Zuvor kam bereits eine denkbare Gleichzeitigkeit von Selbsterfahrung und Selbstvergessen zur Sprache, welche sich in einem Gewahrsein

jenseits von Subjektivität und Objektivität, in einem meditativen Bewusstsein manifestiert. Auf diese Weise ist ein „Eins-sein“ mit der Slackline möglich. Vor diesem Hintergrund muss jedoch „Erlebnis“ auf „erleben“ insofern eingeschränkt werden, als dass es in Gleichzeitigkeit mit dieser selbsttranszendenten Bewegungshandlung stattfinden muss. Die Vergangenheitskomponente von „Erlebnis“ im Sinne eines subjektiven Rückbezugs, wird niemals dem Gehalt des Erlebens in der Gegenwart Rechnung tragen können.

3) Slacklinien als Spielplatz für Einstellungswerte

Die Entscheidungsfreiheit des Menschen sich zu Gegebenem auf unterschiedliche Art und Weise einzustellen ist ein zentraler Bestandteil Frankls Philosophie. Bereits bei schöpferischen- und Erlebniswerten spielt diese Fähigkeit über die eigene innere Einstellung und Haltung zu entscheiden eine wichtige mitbestimmende Rolle. Gerade dann, wenn jedoch im Außen der Welt keine weiteren Entscheidungen zu Veränderungen in gewünschte Richtungen führen können wird dieser Aspekt, speziell aus konstruktivistischer Sicht interessant. Von Frankl hörten wir die ergreifende Schilderung aus dem Konzentrationslager, worin er berichtet, dass dem Menschen alles genommen werden kann, nur nicht seine innere Freiheit (Frankl, 1982, S. 108). Derselbe Mann deutet den Sport als „Insel der Askese“ und „Situation künstlichen Notstandes“ (Frankl, 1993, S. 19). Natürlich bieten sich viele andere Auslegungen sportlicher Tätigkeit ebenso an, und vielleicht sind diese gerade um die Motivationen im Slacklinien hinreichend zu erklären notwendig. Sport und Slacklinien, so oder anders gedeutet, bietet mannigfaltige Möglichkeiten verschiedene Einstellungswerte zu erproben. Einige werden folgend skizziert:

a) Externe Schuldzuweisung vs. Interne Verantwortlichkeit?

Eine der ersten Grundfragen die sich beim Slacklinien stellt ist, worin die Ursache für den Gleichgewichtsverlust bzw. die Unfähigkeit ausreichend Gleichgewicht aufzubringen liegt. Dass Slacklinien einiges hinsichtlich Biofeedback und Reflexion leisten kann, wurde an mehreren Stellen bereits mit philosophischer Theorie verknüpft. Hier aber geht es nun aber um den Umgang mit Feedback und Reflexion (siehe Kap. 1.2.3.1). Die perspektivische Frage ob die Slackline oder doch ich selbst verantwortlich für mein Runterfallen bin, ist letzten Endes eine Entscheidungsfrage. Die äußere Welt ändert sich dadurch nicht, innerlich hat man jedoch die Wahl zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Wirklichkeiten.

b) Weg und Gegenwart vs. Ziel und Zukunfts- oder sogar Vergangenheitsorientierung?

Die Slackline kann als Zeitstrahl verstanden werden, auf dem man sich bewegt hat, bewegt und bewegen wird. Damit bietet Slacklinien u.U. eine Zukunftsperspektive (z.B.: auf die andere Seite kommen) und eine Vergangenheitsperspektive (z.B.: Durch das Gedächtnis der Slackline in Form des erzeugten Schwingungsverhaltens). Der Mensch kann in sei-

ner noetischen bzw. geistigen Dimension darüber entscheiden worauf er sein Denken konzentriert. Darauf was vielleicht in der Zukunft geschehen wird, darauf was in der Vergangenheit bereits festgeschrieben wurde oder eben darauf wie gegenwärtige Handlungen vollzogen werden. Slacklinien lehrt uns, dass die Gegenwart die einzig *entscheidende* Zeit ist, in dem Sinne, dass nur in der Gegenwart Entscheidungen vollzogen werden können (siehe 1.2.3.2 Gegenwart - Eine Reduktion der Dimensionen Raum und Zeit). Damit soll die Bedeutung der Fähigkeit auch über Vergangenes oder Zukünftiges denken zu können, nicht übersehen werden. denn diese Perspektiven geben wichtige Orientierungshilfen für das gegenwärtig stattfindende Entscheidungsverhalten.

c) Mantras und andere Coping-Strategien

Mantras sind immerwährend wiederholte gesprochene oder gedachte Worte oder Satzteile, welche die Aufmerksamkeit im Sinne kontemplativer Meditation sehr exakt zu lenken vermögen. Slacklinien kann in meditativer Versunkenheit besonders gut funktionieren. Unsicherheits- oder Angstgefühle sind dafür aufgrund ihres invasiven Erregungsbildes auf der physiologischen Ebene für viele Bewegungsmomente auf der Slackline hinderlich. „Invasiv“ deshalb, weil diese „psychischen Emotionen“ dem Körper ganz bestimmte Muster aufdrängen z.B.: erhöhter Muskeltonus, verringertes (Schmerz)empfinden, veränderte Atmung, veränderte Körperhaltung, etc. Körper und Psyche werden so durch die „Angsthandlung“ besetzt und sind nichtmehr oder nur noch eingeschränkt für Befehle aus dem Noetikum, dem Geist empfänglich. Mantras die der angsterregenden Situation entspringen und ein oppositionelles Gefühlsbild erzeugen bzw. der Angst den Nährboden entziehen, sind daher von großer Bedeutung um bestimmte Einstellungen überhaupt erst verwirklichen zu können. Gleichzeitig verkörpern sie selbst eine bestimmte Einstellung bzw. Haltung, welche eingenommen wird.

Mantras sind dennoch nur ein Beispiel für Coping-Strategien (=Bewältigungsstrategien), die darauf abzielen auch auf unbewusste Mechanismen Einfluss zu nehmen und diesen Bereich so in den Dienst des Noetikums zu stellen. Diese Erhebung des Bewusstseins über Emotionen und Unbewusstes spiegelt sich in Frankls bekanntem Zitat: „Muss man sich denn auch alles von sich gefallen lassen? Kann man nicht stärker sein als die Angst“ (Frankl, 1993, S. 5)?

Aus meiner persönlichen Erfahrung erweisen sich gerade diese Mantras als besonders effektiv, welche nicht aus meiner Muttersprache konstruiert wurden. Eine Erklärung dafür wäre, dass durch die Verwendung einer anderen Sprache, das verhaftet sein in einem hinderlichen Selbstkonstrukt aufgelöst wird. Dies würde sich wiederum mit Frankls Selbsttranszendenz als kohärent erweisen. Andererseits könnte sich die höhere Effektivität auch daraus erklären, dass die schlechtere Sprachkenntnis in der Fremdsprache eine geringere Kenntnis über den Gesamtum-

fang des semantischen Gehalts impliziert. Dadurch, dass sich also weniger mehrdeutige oder störende Konnotationen des Mantras ins Bewusstsein schleichen, kann mehr Klarheit und Eindeutigkeit zustande kommen.

d) Wohin mit der Aufmerksamkeit?

Nicht nur in Zusammenhang mit Angst oder anderen Gefühlen wird im Slacklinen eine Entscheidung hinsichtlich der Aufmerksamkeit vollzogen. Die Langsamkeit der Sportart und die in der Routine doch recht einfachen Bewegungsmuster bieten den Raum diese Entscheidung immer wieder aufs Neue zu treffen und differenziert zu vollführen. So kann man sich auf das Schwingungsverhalten der Line konzentrieren oder eben auf einzelne Aspekte der eigenen Bewegungshandlung (z.B.: Armbewegungen; Fußplatzierung; zueinander relative Positionierung von Hüfte, Schultergürtel, Kopf; Atmung; etc.).

e) Neutrale, akzeptierende- vs. wertende, tolerierende Haltung

Nicht nur in Zusammenhang mit Angstgefühlen kann das einnehmen einer neutralen Haltung Vorteile mit sich bringen (siehe 1.2.3.4 Wahrnehmung und Perzeption). Im Sinne eines Vulnerabilitätsmodells sind beim Slacklinen auf allen Niveaus Situationen denkbar, wo interne und externe Faktoren so zusammenspielen, dass das Stresslevel eine kontraproduktive Höhe erreicht. Genau dort zeigt sich der Unterschied dieser beiden Haltungen. Ein Tolerieren von Stressoren impliziert immer ein Dulden von etwas das eigentliche abgelehnt wird. Ein Akzeptieren hingegen bedeutet ein Annehmen der Situation ohne dabei eine wertende Einstufung als wünschenswert oder geduldet zu vollziehen.

Die Slackline als Spielplatz für Einstellungswerte (3) orientierte sich hier stark an der Funktionalität für die Bewegungshandlung des Slackliners. Ich fasse das als einen Grund, nicht als Hindernis, für die vielschichtigen Sinnmöglichkeiten im Slacklinen auf. Für Frankl liegt genau in der Einstellungsfreiheit des Menschen seine Würde verankert. Dieser Einstellungsfreiheit kann in der Individualsportart Slackline in ausdifferenzierter Weise Rechnung getragen werden. Hierin, aber auch in den schöpferischen- (1) und der Erlebniskomponente (2) der Sportart, liegen zentrale Erklärungen für die Sinntiefe dieser sportlichen Tätigkeit. Mit „Sinntiefe“ will hier das vielschichtige Potential für individuelle Sinnfindung beschrieben werden, wodurch die Slackline als Medium durchaus intraindividuelle Sinnmöglichkeiten bietet, die nicht für jeden Slackliner zur selben Zeit dieselben sein müssen.

2.4 Weitere Möglichkeiten für Kohärenzkonstruktionen

Mit Camus Philosophie des Absurden, der Philosophie der Ästhetik und Kunst und mit Frankls Sinnphilosophie wurden drei Richtungen ausgewählt und in exemplarischer Weise mit der Sportart Slackline zusammengeführt. Die Auswahl erfolgte einerseits, und das soll nicht geleugnet werden, durch eine persönliche Vorliebe für eben diese Bereiche, andererseits aber auch gerade deshalb, weil sich aus ihnen viele brauchbare Schnittstellen mit dem Slacklinesport boten. Dass sich unzählige weitere solcher Konstruktionen anbieten dürfte den Sympathisanten dieser Methodik durchaus bewusst sein. So könnte beispielsweise mittels Nietzsches Seiltänzer Zarathustra und der Tugendethik des Aristoteles die Verantwortlichkeitsperspektive im Slacklinesport ins Zentrum der Betrachtungen rücken. Gemeinsam mit Karl Jaspers könnte der Subjekt-Objekt-Spaltung sportphilosophisch begegnet- und blinde Flecken in der psychologischen Erforschung des Flow-Phänomens aufgezeigt werden.

Kritiker der Methodik, werden darin zu erkennen sein, dass ihnen die Notwendigkeit einer Verbindung von Sport und Philosophie nicht ersichtlich und deren Mehrwert nicht zugänglich ist. Folgt man Camus, könnte die Ursache dafür in einem Ungleichgewicht liegen, einem zu viel „Verhaftet-sein“ in einem-, und einem zu wenig im anderen Bereich. Bei Frankl kam die Wichtigkeit des Bewusstseins über den Platz jeden Wissens im Zusammenhang des gesamten Menschheitswissens zur Sprache. Genau das ist das Ziel dieser Vorgehensweise: Verhärtete Fronten zwischen Wissenschaftsgebieten aufzubrechen, Ergänzungs- und Bereicherungsmöglichkeiten aufzuzeigen um letztlich, im folgenden Teil eine didaktische Konklusion zu formulieren.

3 Didaktische Konklusionen

In Teil 1 (Slackline) wurden zentrale und spezifische Qualitäten des Slacklinsens als Sportart erarbeitet. Aus Teil 2 (Philosophische Kohärenz) ging eine exemplarische Konstruktion hervor, welche andeutet inwiefern diese Sportart mit philosophischen Konzepten verbunden werden kann. Kenner fernöstlicher Bewegungskulturen, werden über ähnliche Verflechtungen von philosophischen Lehren mit Bewegungsformen zu berichten wissen. Selbstverständlich kann diese Arbeit, welche Ähnliches aus der westlichen Kultur herauszuarbeiten sucht, nicht die Tiefe jahrtausendelanger gelebter Praxis erreichen. Dennoch soll und darf sie als Anregung und Wegweiser verstanden werden, bestimmte im Abendland gesellschaftlich stark verfestigte Konstruktionen, als solche zu erkennen, einmal anders zu denken und neu zu konstruieren (Reich, 1996/2000). Eine trennende Sichtweise auf Körper und Geist ist nur ein Beispiel solcher Konstruktionen, diese zeigt sich besonders deutlich im Spannungsfeld zwischen Fachbereichen wie Bewegung und Sport, Kunst, Technik, Musik, Theater auf der einen Seite und Philosophie, Mathematik, Sprachen, Physik, Chemie etc. auf der anderen Seite.

Aus diesem Grund präsentiert sich in diesem Teil der Arbeit als didaktische Konklusion, ein Verständnis des Menschen als Ganzheit. Für didaktische Momente birgt diese Auffassung die Konsequenz, Menschen nicht als triviale Maschinen betrachten und behandeln zu können (von Foerster, 1990). Jede Didaktik ist interdisziplinär, selbst wenn sie noch so sehr in den Dienst eines, auf ein Podest gestellten, Fachwissens gerückt wird. In der konstruktivistischen Didaktik wird ein transportables Fachwissen, das vom Lehrer an die Schüler einfach weitergegeben und von den Schülern ihrerseits einfach übernommen werden kann, ohnehin ausgeschlossen. Damit ist Didaktik immer mehr als nur die Frage nach der Aufbereitung eines Lerninhalts: in jedem Moment praktischer Didaktik geschieht eine Interaktion mit anderen Menschen, was den Menschen mit seiner gesamten Wesensnatur zum zentralen Gegenstand jeder Didaktik (nicht nur der konstruktivistischen) macht, auch wenn diesem Umstand in manch didaktischem Ansatz kaum Rechnung getragen wird. In der vorliegenden Arbeit werden Schüler als selbstbestimmte Subjekte angenommen, welche ihrerseits autopoietische Systeme (Luhmann, 1984/1987) bilden und Wahrheit und Wissen selbst, in Interaktion mit anderen und der Welt, herstellen (Reich, 2006, S. 76). Dementsprechend entscheidet konstruktivistische Didaktik nicht, welches Wissen als richtig und wünschenswert oder als falsch einzustufen ist, vielmehr gilt es die Funktionalität eines Wissens für ein Individuum oder eine Gruppe in einem bestimmten Kontext anhand der „Viabilität“ zu bewerten (Glaserfeld, 1994, S. 22f).

Soviel zum Begriffsverständnis von Didaktik vorausgeschickt, dürfte nun das Ziel der folgenden Ausarbeitungen auf zweierlei Weise verstanden werden: Einerseits, soll das Potential der Sportart Slacklines als viable Lösung, Verbesserung oder Anregung für neue Sichtweisen bei Schwierigkeiten oder Problemen bestehender Lernwelten herangezogen werden (Balgo & Voß,

1999, S. 56). Andererseits sollen aber auch in den ausgewählten und konkret vorgestellten Einsatzmöglichkeiten der Slackline im schulischen Kontext konstruktivistische Leitlinien Verwirklichung finden um dort die Etablierung anregender Lernwelten begünstigen (Kösel, 1997).

Mit dieser Zielsetzung soll insbesondere ein praktisch umsetzbarer Mehrwert für die Schulentwicklung sichergestellt werden. Das bedeutet, dass die folgenden Ausarbeitungen in diesem Teil vor allem, aber dennoch nicht ausschließlich unter dem Licht des schulischen Anwendungsfeldes zu betrachten sind.

Folgend wird das Defizit an ganzheitlicher Orientierung in den Regelschulen einen zentralen Stellenwert einnehmen. Die jungen Menschen werden heute immer noch vielerorts versucht in die Rolle *eines* Schülers zu drängen. Damit ist nicht gemeint, dass Kinder und Jugendliche von heute, keine Schüler mehr sein sollten. Im Gegenteil, das Bild „Schüler“ sollte so überdacht und neugestaltet werden, dass Raum für die individuellen Eigenheiten der jungen Menschen entsteht. Es kann kein Merkmal einer zukunftsorientierten Schule sein, alle jungen Menschen in dasselbe Schema *eines* spezifischen Schülerbildes zu zwingen. Mittels des immensen metaphorischen Potenzials des Slacklinens und der dementsprechend vielseitigen didaktischen Einsatzmöglichkeiten, wird versucht ein Gegengewicht zu den vereinseitigenden und reduktionistischen Tendenzen der gegenwärtigen Schule aufzubauen. Die pädagogische und didaktische Tätigkeit kann auch in den Dienst der gesamten Wesensnatur des Menschen gestellt werden, sie muss sich nicht auf einzelne Aspekte beschränken, um sich dadurch viele hausgemachte Probleme zu beschern. Damit soll ein Schritt auf die *ganzen* Menschen zugegangen werden, um sie in ihren – um mit Frankl zu sprechen – psychophysischen und noetischen Bedürfnissen zu respektieren.

Auch an dieser Stelle sei betont, dass diese Vorgehensweise dieser Arbeit für das Slacklinen keinen Exklusivitätsanspruch erhebt. Es kann aus Anderem vielleicht nicht das Gleiche, aber durchaus Ähnliches konstruiert werden.

3.1 Wo Schüler heute leben und was sie heute brauchen

Es geht hier um die Frage was Schule heute als Lebensraum für Schüler ist. Diese Frage kann allgemein beantwortet nur eine Annäherung sein. Der Versuch einer erschöpfenden Darstellung wäre schier unmöglich und würde nur Ungerechtigkeiten ausdrücken, gegenüber den Lebenswirklichkeiten einzelner Schulen oder noch spezifischer, dem Unterricht als Lernwelten einzelner Klassen also von Lehrern und Schülern in Persona. Jedoch ist erst vor dem Hintergrund einer ungefähren Vorstellung, worin entscheidende Schwierigkeiten und Schwächen des aktuellen Schulsystems liegen, eine Annäherung darüber, inwiefern mittels der Slackline ein Beitrag zur ganzheitlichen Didaktik geleistet werden kann, möglich.

Aufgrund meiner eigenen Schulkarriere im südtiroler Schulsystem, meiner österreichischen Lehramtsausbildung mit zugehörigen Praktika und Hospitationen, sowie einigen Projekten und Kursen an und für Schulen externer Refe-

rent (www.unsereschule.it), habe ich bereits eine Vielzahl verschiedener Schulen erlebt. Die daraus entstandenen Beobachtungen sind natürlich wiederum nur ausschnittshafte Aufnahmen des jeweiligen Schullebens und können als solche nicht die jeweilige Struktur als Ganzes erfassen. Trotzdem lassen sich daraus einige gemeinsame Rahmenbedingungen ablesen, welche aktuell zumindest an österreichischen und südtiroler Regelschulen universell aufzutreten scheinen:

1. Strikte Einteilung der Schüler in möglichst homogene Gefüge.
Schüler gleichen Jahrganges werden in Klassen a ca. 15-25 Schüler eingeteilt. In Österreich (nicht so in Südtirol) werden speziell im Fach Bewegung und Sport sogar die Geschlechter separat voneinander unterrichtet.
2. Starre zeitliche, räumliche und fachliche Strukturen.
Schulfächer werden grundsätzlich getrennt unterrichtet. Jeder Klasse wird ein Raum zugeteilt, welcher für den Unterricht in den meisten Fächern bestehen bleibt. Für wenige Fächer gibt es Spezialräume (Turnhalle, Chemie-, Biologieraum, etc.) welche in unterschiedlichem Ausmaß von selten bis fast immer genutzt werden. Zeitliche Vorgaben im Sinne von Unterrichtseinheiten a ca. 50 Min., für manche Fächer hier und da im Doppelpack a 100 Min., vollziehen für jeden einzelnen Schüler einer Klasse die Entscheidung wann, welches Fach, mit welchem Lehrer, wie lange thematisch sein muss.
3. Fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht oder Kurssysteme finden nur am Rande und in Ansätzen Verwirklichung.
Das Potential, welches durch das Aufrechterhalten eben genannter starrer Strukturen (1. & 2.) versperrt bleibt, wird vielerorts erkannt und zu erreichen versucht. Trotzdem sind im gesamtschulischen Kontext alternative Strukturen, welche mehr Raum für individuelle Entfaltung sowie Lehren und Lernen nach persönlichen Rhythmen ermöglichen würden, nur bruchstückhaft und stark isoliert neben den herkömmlichen Strukturen abgebildet. Freiwilligkeit ist im verpflichtenden Schulkontext beinahe unmöglich zu inszenieren. Wahlangebote nähern sich zwar daran, die Präsenz und Arbeitsbereitschaft der Schüler auf eine freiwilligere Basis zu setzen, sind aber meistens mit einer Wahlpflicht aus begrenztem und vorgegebenem Angebot verbunden.
4. Schule offenbart sich als umfangreich antinomisch geprägtes Spannungsfeld (Schlömerkemper, 2006).
Hier interessieren vor allem systemische Antinomien der Schule, weniger persönliche Antinomien der dort tätigen Personen, sofern sich diese überhaupt voneinander vollständig unterscheiden lassen. Beispiele dafür nach Schlömerkemper (2006, S. 283):
 - Lehrer als Förderer und Helfer vs. Lehrer als Beurteilungs- und Selektionsinstanz.

- Motivation der Schüler zwischen intrinsischem Lustgewinn am Lernprozess und extrinsischem Anreiz durch Preisgewinn des Produktes als Note oder Zertifikat.
- Persönlichkeitsentwicklung zwischen Individuation und Integration kann im verpflichtenden Kontext der Schule für Schüler ebenso wie für Lehrer unter bestimmten Umständen sehr limitiert sein
- Bedürfnis nach Gegenwärtigkeit und unmittelbarer Erfüllung vs. Bedürfnis nach einer Bedeutung für Zukünftiges.
- Etc.

Sicher können bei weitem nicht alle, vielleicht sogar bloß ein kleiner Teil dieser Antinomien durch entsprechende Bemühungen von der politischen bis hin zur didaktischen Ebene behoben werden. Dennoch wird weiterhin *Aus-bildungspolitisch* vielfach an Ansprüchen längst vergangener Zeiten festgehalten. Ursächlich kann dafür, von der häufigen Unkenntnis über die realen Gegebenheiten über Symbolpolitik bis hin zu ökonomischen Gründen, vieles sein. In der Tat kann und soll keine Schule Jahr für Jahr neu erbaut werden, bloß weil sich das in der Zeit schnell wandelnde pädagogische Paradigma geändert hat. So findet sich in der Architektur einiges an längst überholtem Zeitgeist fixiert, welcher Innenarchitektonisch niemals vollkommen kaschiert oder umgedeutet werden kann, ohne eine ambivalente Wirkung auf die Besucher zu provozieren (Hackl, 2010, S. 192f).

Was als zentraler breit praktizierter Aspekt von Schule heute leider immer noch besteht und mit der straffen Unterteilung in Unterrichtsfächer beginnt, ist die Trennung in kopf- und körperlastige Fächer. Dass Schule vor allem den kopffächern Priorität gibt, ja sich geradezu in erster Linie als Geistesbildung versteht schlägt sich nicht nur in der Studententafel nieder. Die Argumentation soll nun keineswegs in die Oberflächlichkeit einer Propagierung von „Bewegter Schule“, da der Mensch ja für Bewegung gebaut sei und sich gegenwertig zu wenig bewege, abgleiten. Die Folgen ähnlicher Vereinfachungen lassen sich immer wieder in vielschichtigen Formen beobachten, so beispielsweise auch in der aktuellen Schulpolitik Südtirols.

Dort zielt das Maßnahmenpaket „Sport macht Schule“ seit kurzem auf „mehr Bewegung und Sport“ an Grund- und Mittelschulen ab (www.provinz.bz.it). Auch wenn die Maßnahmen umfangreich sind und sich nicht nur Fachgebunden an den Sportunterricht richten, ist der Ausbau des obligatorischen Sportunterrichts eine zentrale und tiefgreifende, sowie strukturell deutlich spürbare Veränderung in den lokalen Schulen. Die Frage nach dem „Woher“ der zusätzlichen Stunden scheint formell auf den ersten Blick schön gelöst, erweist sich bei näherer Betrachtung allerdings als bedenklich. In den Grundschulen wird die, neben den Fächern zur Verfügung gestandene, „frei zu verplanende Zeit“ nun zu einem beträchtlichen Teil beschnitten und dem Sportunterricht dedi-

ziert. Auch an den Mittelschulen wird die Erhöhung der 51 auf 68 jährliche Sportstunden, anhand der Flexibilität der autonomen Schulen zwar bei unveränderter Gesamtunterrichtszeit erzielt, dabei aber dennoch mittels politischer Schwerpunktsetzung erzwungen. Für die Realität an den Mittelschulen bedeutet dieses Mehr an Sportstunden damit unweigerlich ein Weniger an Musik oder Technik. Damit manifestiert sich sowohl in Grund als auch in Mittelschulen ein schmerzhafter Einschnitt in die Selbstbestimmung der Schulen hinsichtlich bestehender Freiräume.

Maßnahmen wie diese sind zwar eine Schwerpunktverschiebung, damit jedoch noch nicht notwendigerweise ein wertvoller Beitrag in Richtung einer ganzheitlichen Didaktik. Das Ungleichgewicht zwischen körper- und kopflastigen Fächern, wird als solches im Gesamtbild der Stundentafeln

- an Volksschulen auf Kosten von bestandenen Planungsfreiräumen gemindert.
- an Mittelschulen aufgrund der Kürzungen in ähnlich orientierten Fächern kaum verändert.
- an berufsbildenden- und Oberschulen unverändert belassen.

Schmitz (1965, S. 81ff) präsentiert dazu keine jungen aber in ihrer Aktualität keinen Tag gealterte, interessante Gedanken Johan Friedrich Herbarts (1776-1841), die stark an Frankls dimensional-ontologisches Menschenbild erinnern (siehe Kap. 2.3.1).

„Jede Sicht- und Behandlungsweise des Menschen, die ‚entweder Geistiges auf Kosten des Körperlichen, oder Körperliches auf Kosten des Geistigen begünstigt‘, vergewaltigt seine Natur und ist eine gedachte Konstruktion. Beide Bereiche sind wesentlich menschlich. Sie bedingen und ergänzen einander und konstituieren sein In-der-Welt-Sein als Ganzes. Dennoch erscheint es Herbart ‚eine Erschleichung zu sagen, der Mensch besteht aus Leib und Seele‘. Hier wird das ‚Objektive, was wir Mensch nennen, in zwei Klassen von Erscheinungen geschieden, deren Selbständigkeit im Menschen nicht gegeben ist, ja worüber selbst die Erfahrung nicht zu befinden vermag, ob überhaupt die Unterscheidung des einen vom anderen reale Gültigkeit hat“ (Herbart zit. nach Schmitz, 1965, S. 83).

Und weiter:

„Nur geistiges oder nur körperliches Handeln und Wirken ist in der Wirklichkeit der menschlichen Lebensverhältnisse nicht möglich, denn ‚zu keiner Zeit, in keinem Augenblick ist der Mensch reiner Geist‘ oder ‚bloße Seele‘, demnach auch nie ausschließlich ‚Körper‘. Der Mensch ist eben in allem, was er tut, denkt, fühlt, will, begehrt und empfindet, im Ganzen seines Seins gebunden“ (Herbart zit. nach Schmitz, 1965, S. 81).

Diese Aussagen Herbarts, denen ein ganzheitliches didaktisches Modell nur zustimmen kann, unterstreichen die vorhergehenden Bedenken am Maßnahmenpaket „Sport macht Schule“ hinsichtlich des obligatorischen Sportunterrichts. Gleichzeitig sind sie auch ein Appell an den Sportunterricht sich nicht auf ein „Körperfach“ zu reduzieren und kreative, kognitive und soziale Anreize für die Schüler weiter auszubauen. Darüber hinaus verleiht Herbart aber gerade jenen Maßnahmen besonderen Wert, welche sich an den gesamten Schulalltag richten. Darunter finden sich: „Freiwilliger Schulsport, Bewegungspau-

sen, bewegte Pause, Bewegungshausaufgaben, sportliche Schulanlässe, Anerkennung von Vereinen und Kooperation mit Vereinen, Schulweg“ (www.provinz.bz.it). In der breit gefächerten Orientierung dieser Maßnahmen drückt sich ein klares Statement darüber aus, wie wichtig ein Gegengewicht zu den übergewichtig abgebildeten *Geistesfächern*¹³ ist. Trotzdem zielt nur ein kleiner Teil dieser Gesamtmaßnahmen auf eine Veränderung der praktizierten Didaktik *innerhalb* der *Geistesfächer* ab. Vielmehr wird versucht ein kompensierendes *äußeres Drumherum* zu bauen als die dortige, dem Menschen ungerechte Didaktik anzutasten.

Um noch einmal auf Herbart zurückzukommen, gilt es anzufügen, dass er, *dem Menschen und seiner Natur gerecht werden*, durchaus nicht nur im perfekten Gleichgewicht zwischen der körperlichen und der geistig-seelischen Dimension möglich sieht. Vielleicht ist auch ein solches Gleichgewicht niemals absolut erreichbar (siehe 1.2.1.3 Gleichgewicht und Zentrierung). Folglich bedeutete dies, dass nur ein Leben nach größeren oder kleineren Abstufungen zur einen oder anderen Seite hin möglich wäre. Auch Herbart spricht explizit solche Abstufungen an, in welchen sich der Mensch situationsabhängig befindet - ja notwendigerweise befinden muss (Schmitz, 1965, S. 81). Dennoch sind auch in solchen Abstufungen immer „Natur und Geist, Materielles und Immaterielles, Sichtbares und Unsichtbares beisammen“ (Schmitz, 1965, S. 81).

Nun sind die Homogenisierungs-, Selektions- und Strukturierungsansprüche, welchen Schule heute immer noch Folge leistet, Zeugnis dafür, dass Schule zweckorientiert bildet, demnach vor allem aus-bildet. Die Schule ist also keine oder zumindest keine ausschließlich pädagogische Einrichtung, welche nur wohlwollend bildet, also in ausschließlichem Interesse einer Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten ihrer Schüler handelt. Will also in einem antinomischen System Schule auch noch die Ganzheit menschlicher Wesensnatur, für möglichst alle an ihr Teilhabenden Individuen, respektiert werden, so ist das ein Anspruch der unter den gegebenen Bedingungen geradezu scheitern muss. Dennoch lehrte uns bereits Sisyphos (siehe Kap. 2.1.4), dass eine Legitimität der Zielrichtung auch ohne Aussicht auf vollkommene Verwirklichung gegeben ist. Die Parallelität zu Camus Philosophie (siehe 2.1.1 Das Absurde) zieht sich noch weiter, liegt doch auch hier die Absurdität im Gleichgewicht vergleichener Glieder welche nicht nur Vernunft und Irrationales sondern eben auch Körper und Geist oder jedes andere Vergleichspaar einer Antinomie sein können.

¹³ Mit „Geistesfächern“ wird hier auf jene Fächer verwiesen, in welchen vielfach eine Didaktik gepflegt wird, die (a) auf Schülerseite einzig Geisteshandlungen also Denk-Akte zulässt und mitunter sogar diese gemäß einer Abbildtheorie auf das reine Aufnehmen und Wiedergeben von vorentschiedenen Fakten zu reduzieren sucht. Und / oder (b) der Körper- und Bewegungsnatur des Menschen keine Beachtung geschenkt wird.

Der Absurdität lässt sich nach Camus nicht entfliehen, es gilt ihr also zu begegnen. In der weiteren didaktischen Konklusion, vor allem wenn es um die praktische Didaktik (siehe, Kap. 3.4) geht, wird dieser Zugang gewählt um dem Subjektivitätsproblem des konstruktivistischen Zuganges ein Stück weit zu entfliehen. Aus radikal konstruktivistischer Sicht, ist jedes didaktische Konzept aus der Wirklichkeit seines Entwicklers geschmiedet. Auch wenn dieser noch so bemüht ist, in größter Einfühlsamkeit die Wirklichkeiten seiner Zielgruppe zu berücksichtigen wird es immer *seine* Sichtweise auf die Zielgruppe sein die ihn beim entwickeln seiner Konzepte anleitet. Doch wenn wir das Konstrukt Camus Absurdität als gemeinsamen Nenner nutzen, lassen sich bestimmte Grundannahmen ein Stück weit legitimieren. Die Absurdität gilt es also auch in Lebenswelten wie der Schule zuzulassen. Da Absurdität in einem Gleichgewicht und damit in der Zerrissenheit menschlicher Natur liegt, nicht aber in der Elimination des einen und im Leben des anderen besteht, dürfen Ungleichgewichte, wie z.B. die offensichtliche Minderpräsenz von Bewegung oder Selbstbestimmung in der Schule, zurecht als ungerechtfertigt und für weite Teile der Schülerschaft als ihrem natürlichen Wesen widerstrebend, angesehen werden. Diese Sichtweise wird für die Ausarbeitung der praktischen Konzepte ein zentrales Leitprinzip darstellen.

Wollen wir also der Frage begegnen was Schüler heute brauchen. Auch das ist wiederum eine Frage die sich, bedingt durch ihre subjektive Natur, zwangsläufig aus jedem Versuch erschöpfender Darstellung windet. Wir werden uns auch hier nur annähern können und dazu den Weg über die eben dargestellte Lebenswelt Schule und die Betrachtung durch die ganzheitliche Brille benutzen.

Betrachtet man Schüler durch die ganzheitliche Brille als ganze Menschen, verfolgt sie auch nur hypothetisch gedanklich über einen anstrengenden und fordernden Schultag, über alle eingeschlossenen Antinomien hinweg, so müssen einem zwangsläufig einige dieser Menschen leidtun. *Leidtun, in dem Sinne, dass man nicht selbst in ihrer Haut stecken möchte, nicht jenes Fühlen- und Erleben- Müssen will, was manchem Schüler da geschieht.* Dabei soll hier gar keine Schwarzmalerei betrieben werden, natürlich muss nicht jeder Schüler in jeder Stunde oder an jedem Schultag leiden. Ebenso vollbringen viele engagierte Lehrer Tag für Tag kleine Wunder. Ich erlaube mir aber dennoch dieser defizitorientierten Perspektive einen Augenblick lang nachzugehen. Denn kein Lehrer erreicht immer jeden seiner Schüler, an diesem Anspruch zerbricht ein Lehrer oder er steigt von ihm herab. Für den praktizierenden Lehrer mag es gut und wichtig sein, sich darin zu genügen jene erreicht zu haben, die man erreichen konnte. Hier wollen wir aber herausfinden was die Schüler heute brauchen, und deshalb interessieren uns insbesondere die nicht erreichten. Setzt man nämlich den hypothetischen Gedankenausflug fort und spielt die Kombinationsmöglichkeiten durch, dann ergeben sich über den Zeitraum z.B. eines Schuljahres, vielerlei Gelegenheiten, in denen Schule für Schüler

leidvolle Erfahrungen bedeutet. Ist der Zeitfaktor lang genug, erwischt es jeden, einige mehr und öfter, andere eben weniger und seltener. Nun sollen Schüler vielleicht gerade an der Bewältigung auch solcher leidvoller Erfahrungen wachsen. Solange das in welcher Form auch immer möglich ist, steht dem auch im Sinne konstruktivistischer und ganzheitlicher Didaktik nichts entgegen. Was hier interessiert, sind die Momente in denen Schule eskaliert und es interessieren die kleinen als auch die große Eskalation: Gemeint sind alle Konflikte die ungelöst bleiben und sich mitunter kumulieren, gemeint ist alles Leid das kein „Daran-Wachsen“ mehr ermöglicht sondern das hinderlich ist. Schulschwänzer oder –abbrecher und Burnout-Lehrer können als Symptomträger oder Indikatoren der Extreme betrachtet werden. Aber die Dynamik die dazu führt ist in der Interaktion zwischen systemischer und personeller Ebene begründet. Das System Schule ist strukturell bereits so sehr überladen, dass für menschliche Begegnung oft nur noch am Rande Platz bleibt. Dort wo das System Mensch auf individueller Ebene selbstgenügsam funktioniert, funktioniert auch das System Schule. Aber dass Schule als System funktioniert, bedarf es vieler kleiner individueller Rädchen, die auf personeller Ebene (gemeint sind Schüler wie Lehrer usw.) selbstgenügsam¹⁴ funktionieren und so ein eigentlich zum Scheitern verurteiltes System weiter laufen lassen. Sobald eines dieser Rädchen mehr braucht wird es spannend, und jeder soll *mehr brauchen* dürfen! Denn wo sind wir angelangt, wenn menschliches, wenn die Interaktion, wenn das Zwischenmenschliche nicht nur warten muss, sondern kaum mehr sein darf.

Mit jedem ertönen der Schulglocke die eine neue Stunde, ein neues Fach sprichwörtlich *einläutet*, werden Schüler vor den Kopf gestoßen und frustriert, die gerade in ein tieferes Interesse für eine Thematik gefunden hätten. Ein Schüler der noch in der Mathe-Stunde bleiben möchte um die Rechnung zu Ende zu rechnen, wird für den Deutschlehrer der seinen Unterricht beginnen möchte schnell zum Problem. Umgekehrt wird für den Schüler der Mathelehrer zum Problem, da sich dieser zwangsläufig unverfügbar machen muss und ggf. dem Schüler bei seiner Rechnung nichtmehr helfen kann. Schule glaubt bestimmen zu können, wann Schüler was, wie lange, mit wem lernen können. Schule glaubt auch bestimmen zu können, wann Schüler, wie kurze Pausen brauchen. Schule glaubt zumindest während dem Unterricht auch bestimmen zu müssen, wann, wer, mit wem, über was reden darf. Unterricht ist ein beträchtlicher Teil der Zeit die Schüler in der Schule verbringen.

Ich wage die Hypothese, dass Schule umso schwieriger wird, bzw. Schüler umso mehr kontraproduktiv Leiden, je weiter sich eine Schule von der Ganzheitlichkeit distanziert. Damit muss Ganzheitlichkeit in Schule und Didaktik kein Allheilmittel für jedes Problem im dortigen Kontext sein. Denn die ange-

¹⁴ Mit „selbstgenügsam Funktionieren“ ist hier das Funktionieren während schulischer Anforderungen unter Zurückstellung persönlicher Bedürfnisse gemeint. Selbstgenügsam also insofern, dass man selbst keine Ansprüche an das Geschehen stellt.

nommene Hypothese drückt lediglich eine Verschärfung der Probleme aus, die eben vermehrt eintritt je weniger ganzheitlich eine Schule bzw. die Didaktik ihrer Lehrer ausgerichtet ist. Die Kehrseite ganzheitlicher Didaktik, also reduktionistische Didaktik ist nicht als ausschließliche Ursache aller Probleme zu sehen. Reduktionistische Didaktik mag für manche Probleme ursächlich sein, wirkt aber darüber hinaus auf eine Vielzahl weiterer Probleme katalysatorisch, also beschleunigend bzw. verschärfend.

Schüler verbringen derzeit pro Woche etwa 35 Unterrichtsstunden in ca. 14 verschiedenen Fächern in der Schule (www.oberschule-sand.it). Zuzüglich einiger Hausaufgaben und der Vorbereitungszeit für Tests und Prüfungen ist das durchaus vergleichbar mit einem Aufwand eines Vollzeitverhältnisses. Während dieser Zeit sind Schüler in hohem Maße der Fremdbestimmung durch das Lehrpersonal ausgesetzt. Viele ambitionierte Lehrer wollen natürlich nur das Beste für die Schüler, wenn sie mit viel Engagement den Lehrplan möglichst akkurat durcharbeiten. Überspitzt formuliert bedeutet das für den Schüler von heute, dass er in 35 Unterrichtsstunden den Interessen von über 10 verschiedenen Lehrern Folge zu leisten hat. Wenn jemand bis zur Matura kommt, die Schule also mit ihm fertig ist, dann ist *Folge leisten*, heute leider immer noch das was sicher jeder kann. Die breit zu beobachtende Perspektivenlosigkeit der heutigen Jugend, lässt jedoch vermuten worin der Preis für diese Errungenschaft des Folge Leistens liegt. In den 35 Wochenstunden gibt es in der Regel nur selten die Gelegenheit für Selbstbestimmung und Mitgestaltung des Lerngeschehens. Der Schüler von heute muss selten wählen, selten abwägen, selten entscheiden was er lernt, wie lange er lernt, wo und mit wem er lernt. All dieser Autonomie wird er entmachtet. Je mehr er versucht in eigenem Interesse an die Themen zu gehen desto eher gerät er in Konflikt mit dem für ihn bestimmten Zeitplan. Individuelle Sinnbezüge herzustellen mag in punktuellen Augenblicken gelingen, ist vielfach aber nur in einer stupiden Hingabe an die Absurdität des Geschehens möglich (vgl. Selbsttranszendenz nach Frankl 2.3.1, S. 75; Das Absurde 2.1.1, S. 59).

Was Schüler also mit Sicherheit brauchen können, ist ein Mehr an Anreizen für individuelle Sinnbezüge. Slacklinien bzw. Sport im Allgemeinen bietet naturgemäß mehrere Dimensionen für Sinnbezüge an, als dies in den Geistesfächern möglich ist. Diese Aussage darf spätestens seit obiger Argumentation (siehe 2.3.5.1, S. 83) als begründet gelten. Bestehende starre Strukturen können und sollen nicht schlicht auf 50 % Sportunterricht gewendet werden. Zumindest müsste sich dann auch der Sportunterricht entscheidend neu begreifen. Ganz nebenbei wäre das auch keine praktikable Lösung und diese Zeilen sollen auch keineswegs die Wichtigkeit dessen unterminieren, was Geistesfächer zu lehren versuchen. Inwiefern die Slackline in den Dienst für mehr Ganzheitlichkeit und für individuelle Sinnbezüge in der Schule gestellt werden kann, wird in weiterer Folge aufgezeigt. Dabei wird der Fokus zwar auf didaktischen Konzepten liegen, die bereits im aktuellen Schulalltag durchführbar sind, gleichzeitig sollen aber auch Ideen aufgezeigt werden, die dazu einladen

bestehende Strukturen und Routinen einmal anders zu denken und verwenden.

3.2 Didaktisches Potential der Slackline

Was kann die Slackline in der Schule für die Schüler leisten? Der schulische Kontext soll in dieser Arbeit eine selektive Funktion für das breite didaktische Potential der Slackline erfüllen.

Die Slackline ist mit Sicherheit ein wunderbares Bewegungsangebot mit reichhaltigen Erfahrungsmöglichkeiten, welches sich für die Verwendung in- und außerhalb des Sportunterrichts eignet. Eine Unmenge verschiedenster Verankerungslösungen ermöglichen es, Slacklines heute sowohl im Außenbereich von Schulen als auch innerhalb räumlicher Strukturen bereitzustellen, auch ganz ohne entsprechende Bäume (siehe Kap. 1.1.5.4). Slacklines kann damit ein ansprechender Anreiz zu Bewegung im Schulalltag sein der nicht unbedingt auf den Unterricht beschränkt bleiben muss.

Von verschiedenen Seiten wird darauf hingewiesen, dass sich Slacklines mit kleineren Kindern, also grob im Grundschulalter und früher mitunter schwierig gestalten kann. Schon Balcom (2005, S. 4) spricht sich dafür aus, dass sich junge Erwachsene als Slackline-Schüler oft besser machen als Kinder. Zak erinnert, dass die Lines auf Kniehöhe der Kinder aufgebaut werden sollen und zu hohe Lines die Kinder berechtigterweise verängstigen. Insbesondere „Kindern unter sieben bis acht Jahren scheint eine gewisse Grundspannung zu fehlen“ was unvorhersehbare Abgänge mit sich bringt und besondere Sicherung und Hilfestellung notwendig macht (Zak, 2011, S. 19).

Der Unterschied zwischen Kindern (ca. 8 Jahre) und Erwachsenen (ca. 24 Jahre) auf der Slackline wurde auch von Keller u. a. (2013) untersucht. Sie ziehen folgenden Schluss: „In conclusion, children aged around 8 years are less stable in a highly challenging dynamic and novel balance task (i.e., slacklining) than young adults“ (Keller u.a., 2013, S. 10). Hervorzuheben ist hierbei, dass die Kinder im Vortest etwa gleich abschnitten wie die Erwachsenen, nach zwei Trainingseinheiten im Nachtest aber in allen untersuchten Parametern signifikant schlechter als die Erwachsenen waren. Ein kritischer Blick in die Methodik der Untersuchung zeigt jedoch, dass den Kindern wohl eine um einiges schwierigere Herausforderung gestellt wurde. Die Slackline wurde lediglich im Durchhang auf das Körpergewicht des Probanden angepasst. Die Untersucher haben nach eigenen Angaben sichergestellt, dass die immer gleich lange und gleich hohe Slackline je nach Körpergewicht einen Durchhang von 18-20 cm erreicht (Keller u.a., 2013, S. 2). Es wurde also die Spannung der Slackline so angepasst, dass sich jeder Proband immer auf derselben Höhe befand. Das bedeutet, dass die um einiges leichteren Kinder auf einer für sie wesentlich lockereren Line balancierten als die Erwachsenen. Der Durchhang einer Slackline unter einem bestimmten Gewicht ist zudem noch proportional zur möglichen lateralen Deviation der Slackline. D. h. weiter, dass die mögli-

che laterale Deviation für die Kinder relativ zu ihrer Körpergröße entscheidend größer war als für die Erwachsenen. Diese Vorgehensweise mag die Analysen via Video & Co erleichtern, sie darf aber nicht mit einer gleich schwierigen Herausforderung für jeden Probanden durch individuelle Anpassung der Slackline verwechselt werden. Darüber hinaus finden sich in der Methodik von Keller u.a. (2013, S. 3f) keine genauen Angaben über die Art und Weise des Trainings das die Kinder ebenso wie die Erwachsenen zwei Mal für 45 Minuten erhielten. Es lässt sich demnach nur vermuten, dass Kinder und Erwachsene dem gleichen strikt standardisierten Training ausgesetzt wurden, obwohl Kinder- und Erwachsenenentraining zwei Paar verschiedener Schuhe darstellen sollten.

Für diese Arbeit wird die Slackline als Bewegungsraum angesehen, der dazu einlädt gerade das zu probieren, was noch unbekannt und *un*-gekonnt ist. Nach dieser Ansicht bietet sich das Slackline für den gesamten schulischen Kontext von der Grundschule bis zur Matura als sinnvolles Bewegungskonzept an. Selbstverständlich müssen dennoch die altersbedingten aber auch individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden.

3.2.1 Gegengewicht zum herkömmlichen Schulalltag

Wie sich anhand den vorigen Ausführungen über die gegenwärtige Schule (siehe 3.1) erschließen lässt, erschweren die Rahmenbedingungen vor allem individuelle Interessen und Rhythmen der Schüler zuzulassen. Das bedeutet, dass in der Schule i.d.R. Gemeinsames vor Persönlichem steht. Schüler müssen ihre persönlichen Bedürfnisse weitestgehend zurückstecken und sich dem für sie vorbestimmten Organisationsplan beugen. Dies gilt sowohl überblickend über die Stundentafel als auch innerhalb der meisten Fächer. Fremdbestimmung wird in der Schule großgeschrieben und bleibt, auch wenn vielleicht bei jüngeren Kindern wichtiger, bis zur Matura weitestgehend unverändert bestehen. Dass diese strukturelle Gewalt nicht etwa im Sinne ganzheitlicher Didaktik ist, dürfte auf der Hand liegen.

Fassen wir zusammen: Die Schüler müssen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse sehr bescheiden und selbstgenügsam sein. Hinsichtlich der an die Schüler gestellten Anforderungen, müssen Schüler jedoch beinahe immanent bei von außen direktiv geforderter Interaktion¹⁵ mitspielen. Kann Slacklinien diesbezügliche etwas bewirken?

Die Slackline als Individualsportart fördert Achtsamkeit vor allem sich selbst gegenüber. Während des Slacklinens liegt es nahe, dass kaum eine Interaktion mit andern stattfindet. Slackline und Slackliner bilden quasi ein geschlossenes System, auf das sich die Interaktion im Wesentlichen beschränkt. Anhand der spezifischen Qualität des Biofeedbacks (siehe 1.2.2) führt Slacklinien

¹⁵ „direktiv geforderte Interaktion“ meint hier jede Form der Interaktion z.B.: Das Zuhören an einem Lehrervortrag ebenso wie das gemeinsame Arbeiten an einem Gruppenarbeitsauftrag. Solange Schule Schülern den Rhythmus und die Interessen aufzuzwingen sucht, wird auch jede noch so wohlge-meinte didaktische Interaktion immer den direktiven, fremdbestimmenden Beigeschmack behalten.

unumgänglich zu einem Ausbau von selbstregulativen Fähigkeiten und fördert dadurch auch Selbstgenügsamkeit. In der Schule, wo persönliche Bedürfnisse nicht immer oder sogar nur selten in die Gruppe projiziert werden können, ist jede Entwicklung in diese Richtung wertvoll für das Qualitätserleben des Schulalltags. Weiters kann jedes *on-line*-gehen auch ein ausklinken bzw. *off-line*-gehen aus der direktiven Interaktion darstellen. Hierfür ist es obligatorisch, dass Slacklines emanzipiert vom schulischen Zwang angeboten werden kann, wie beispielsweise an der Göthe-Schule als freies Bewegungsangebot im Pausenhof (siehe 3.2.2; www.unsereschule.it).

Eine andere Möglichkeit Slacklines ungezwungen bereitzustellen ist als portables Bewegungsangebot für jegliche Exkursionen und Ausflüge. Dort lässt zwar schwer ein Slackline-Schüler-Verhältnis herstellen, wo möglichst viele Schüler gleichzeitig Slacklines können. Durch die begrenzte Verfügbarkeit von nur einer Slackline für alle interessierten Schüler einer Klasse, kann die Attraktivität des Mediums allerdings auch steigen. Es muss dabei nämlich ganz und gar nicht die ganze Klasse zum Slacklines forciert werden. Die Slackline kann auch lediglich jenen fünf Schülern bereitgestellt werden, die daran interessiert sind. So kann ein sehr locker und frei gestaltetes Bewegungsangebot auch viel Zeit für nichtinstitutionell forcierte Interaktion bedeuten, die sehr nahe an das Gemeinschaftserlebnis außerschulischer Slacklineaktionen herankommen kann (siehe 1.2.4 Sozial- und Erlebnisstruktur des Slacklinens).

3.2.2 Bewegungsangebot außerhalb des Unterrichts

Ein Beispiel solcher Verwendungsart findet sich an der Göthe-Schule in Bozen (Südtirol). Dort ist die Slackline seit 2017 fester Bestandteil des Bewegungsangebotes im Pausenhof. Mittels eines kleinen Projektes im April und September 2017 konnte allen Schülern der Schule eine Einführung und ein intensiver Erstkontakt mit dem Medium Slackline ermöglicht werden (www.unsereschule.it). Diese Einführung erfolgte im Rahmen der regulären Turnstunden, welche im Pausenhof stattfanden. Exklusiv für jede Klasse einzeln wurde dabei das Ziel verfolgt, die Schüler erfahrend eine ungefähre Idee erschließen zu lassen, wie das Balancieren mit ein wenig Übung bald auch ohne die methodischen Hilfen funktionieren könnte. Derartige Einführungen sind im Kontext des Slacklinens wichtig, denn es handelt sich trotz des ansteigenden Bekanntheitsgrades immer noch um eine Randsportart, die den meisten Schülern noch völlig unbekannt ist. Es ist daher unumgänglich ihnen eine kleine Benutzungsanleitung mit auf den Weg zu geben, welche ein lustvolles Balancieren und eine Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten auf der Slackline überhaupt erst ermöglicht. Andererseits garantiert die Stellung als Randsportart eine verbindende Gemeinsamkeit durch die Begegnung mit dem Unbekannten.

3.2.3 Haltungsschule via Slackline

Sitzen, im Ausmaß wie es die Schule verlangt, ist keine anatomiegerechte Haltung – auch nicht, wenn in der bestmöglichen Haltung gesessen wird. Und die beste Haltung kann für keinen Körper gut sein, wenn sie so lange eingenommen werden muss wie in der Schule derzeit gesessen wird. Gute, körpergerechte *Haltungen* sind gefragt (siehe Abbildung 17: Vielfalt der Sitzhaltungen). Dazu kommt, dass das Bewusstsein darüber was Kennzeichen einer guten Haltung sind, in unserem Kulturkreis meist erst dann zu wachsen beginnt, wenn sich die ersten Folgen langjähriger dysfunktionaler Haltungsmuster schmerzlich bemerkbar machen. Dass Vorbeugen besser als Nachsorgen ist gilt bereits seit längerem als erkannt. Es ist daher nicht zu verwundern, dass immer mehr Wert auf Haltungsfördernde Maßnahmen gelegt wird. Viele Mediziner und Physiotherapeuten verstehen es im Rahmen von Schulbesuchen mit den Folgen schlechter Haltung abzuschrecken und etwas über die richtige Haltung zu erzählen, doch nur wenige verstehen es eine funktionale Haltung in kurzer Zeit für Kinder und Jugendliche erfahrbar zu machen. Selbst im günstigsten Fall, sind solche Schulbesuche durch medizinisches Personal nur von kurzer Dauer und die Botschaften und das *vielleicht Erfahren* schnell wieder durch die eingeschliffene Routine langjähriger Muster verdrängt. Ohne mich allzu weit aus dem Fenster zu lehnen, möchte ich die Frage in den Raum stellen, wie oft die Beziehung jedes einzelnen Teils *unseres Körpers zur Schwerkraft* wohl in den Mittelpunkt von Haltungsschule gestellt wird? Unsere Kultur pflegt ein derart isoliertes Bild von Individuen als scharf abgegrenzte Subjekte, dass ein so essenzieller Zusammenhang von Naturgesetzmäßigkeiten mit dem menschlichen Körper bei Handlungsfragen beinahe vergessen wird. Dass Slacklines als Haltungstraining aufbereitet werden kann vermuteten bereits Keller u.a.:

„A failure to stabilize the head-in-space thus constitutes a double disadvantage in the slackline task and presumably in other balancing tasks as well. A training program specifically aimed at improving head-in-space and gaze stability may not only improve children's performance in the specific task of slacklining. It may also accelerate the development of the postural control system as a whole. Future studies should test this hypothesis and if proven correct, specific (slackline-based) head and gaze stability training could be implemented in elementary school physical education programs” (Keller u.a., 2013, S. 10).

Die Beschäftigung mit der Slackline kann Schwerkraft und Lot in allen Körperteilen in intensivierter Form erfahrbar machen. Voraussetzung hierfür ist lediglich die methodische Ausrichtung auf eine körpergerechte und nachhaltige Balanciertechnik (siehe 1.2.1 Balance und Dysbalance; 3.3 Exkurs: Grenzen und Möglichkeiten konstruktivistischer Didaktik; 0

Praktische Didaktik: Konkrete Slackline-Konzepte für die Schule). Damit stellt das Bewegungsangebot Slackline einen Mehrwert für ein gesundes Haltungsbewusstsein dar. Bei entsprechender Integration in den Schulalltag, bietet sich durch die Slackline nicht nur eine spielerische Variante physiologischen Haltungsfragen zu begegnen. Gerade das Thema der inneren Haltung lässt sich wunderbar via Slackline als Spielplatz für Einstellungswerte anschneiden (siehe 2.3.5.1 Slacklines hinsichtlich der drei Wertkategorien des Sinns). Am wichtigsten jedoch ist die Ankerfunktion der Slackline für die Schüler: Wenn das Thema Haltung mittels Slacklines erarbeitet wird und die Slackline auch über diese Thematisierung hinaus, z.B.: als Pausenhofangebot zugänglich bleibt, dann können Schüler sich das Erlernte und Erfahrene über Haltung dort regelmäßig in Erinnerung rufen. Letztlich gilt auch ganz basal: Slacklines ist Bewegung und je mehr geslackt wird, desto weniger wird gesessen. Für sonst oft defizit- und pathologieorientierte Haltungsschule bietet sich mit der Slackline also eine sehr auflockernde und ressourcenorientierte Herangehensweise an, welche sowohl die psychophysische als auch die noetische Dimension erreicht (siehe 2.3.1 Frankls Menschenbild und die Rolle des Sinns). Die Kosten-Nutzen-Frage zur Beschaffung von ausreichendem Slackline-Equipment dürfte spätestens dann beantwortet sein, wenn man die Kosten mit der Beschaffung ergonomischer Sitzmöbel für alle Schüler vergleicht. Ein entsprechendes Projekt zur Haltungsschule mittels Slackline wäre bereits mit ca. einer Slackline pro Klasse, durch die Bündelung der Ressourcen für alle Schüler der Schule realisierbar. Die Ressourcenbündelung kann so verstanden werden, dass während des Projekts nie mehr als eine Klasse für sich alle Slacklines zur Verfügung hat. Nach Abschluss des Projekts werden die Slacklines wieder aufgeteilt wodurch, jeder Klasse weiterhin die Slackline als portables Bewegungsangebot erhalten bleibt.

3.2.4 Slackline als praktische Dimension für Theoretisches

An dieser Stelle soll zu einem gedanklichen Ausflug eingeladen werden, inwiefern das Verhältnis zwischen Fach und Gegenstand umgedreht werden könnte. Muss Schule heute weiterhin dem Schema folgen, dass sich ein Fachlehrer einen Gegenstand zu Nutze macht? Wäre es nicht auch möglich, dass von Schülern gewählte Gegenstände wie z.B. „Slacklines“ den Perspektiven der Fachlehrer ihren Zweck und ihre Notwendigkeit verleihen? Folgend sollen eine Reihe von Perspektiven aufgelistet werden, wie Slacklines mit den abgegrenzten Bereichen klassischer Schulfächer verlinkt werden kann. Diese umfangreiche Auflistung soll einladen ähnlich facettenreiche Vernetzungen auch für andere Gegenstände zu eruieren. Denn auch wenn die individuellen Sinnmöglichkeiten des Slacklinens multiple sind (siehe 2.3.5 Slacklines und die Philosophie Frankls), wird Slacklines nicht das Interesse eines jeden Schülers treffen. Darüber hinaus leistet die Entscheidungsmöglichkeit bzw. die Herausforderung die für sich beste Wahl zu treffen, einen unermesslich wertvollen Beitrag für das Sinn-Erleben (siehe 2.3 Viktor E. Frankl - Die Logotherapie). Aus diesem Grund wäre es auch für das Qualitätserleben des Schulalltags für Schüler eine unbezahlbare Aufwertung, wenn sie sich autonom entscheiden könnten, über welche Gegenstände *sie sich* den nunmehr impliziten fachlichen Zielen annähern wollen. Fächerübergreifenden Unterricht auf diese einschneidende Art und Weise neu zu denken, dürfte wohl auf umfangreiche Kritik und Bedenken stoßen. Dennoch bieten sich Versuche in diese Richtung an, gerade auch weil Schule nicht umgehend als Ganzes auf dieses neue Paradigma ausgerichtet werden muss. Es ist durchaus denkbar, dass mit einigen wenigen Gegenständen für einen begrenzten Zeitraum begonnen wird und dann der Unterricht nach Stundentafel anschließt. Eine andere Variante wäre, dass parallel zum Regelunterricht, ein Wochentag solchem fächerübergreifenden Unterricht nach Wahlgegenstand gewidmet wird. Im Regelunterricht könnten daraufhin Aspekte der Wahlgegenstände weiter aufgegriffen werden, sofern diese in gewisser Form für alle nun verpflichtend Beteiligten relevant sind.

Sicher ist, dass für eine erfolgreiche Realisierung solcher gegenstandsorientierten, fächerübergreifenden Unterrichtsformen als Wahlgegenstände nur dann angeboten werden können, wenn die gesamte Schule an einem Strang zieht. Um die Klassenverbände und die starren zeitlichen Strukturen aufzulösen, müssen die gesamten oder zumindest der Großteil schulischer Ressourcen neu organisiert und gebündelt werden. Es braucht mitunter mehr als nur die Lehrer einer Klasse. Auch die übergeordnete Bildungspolitik muss ggf. diverse Spielräume zulassen oder aktiv fördern. Das Interesse keiner Gesellschaft sollte darin bestehen, dass fortschrittliche Entwicklungen im Bildungssystem dadurch behindert werden, dass das Lehrpersonal mit mehr Arbeitsstunden bei einer entscheidend bescheideneren Vergütung konfrontiert wird (Gespräch mit Uwe Blahowsky, Schulleiter der Alternativschule SiP-Knallerbse, www.sip-knallerbse.at). Trotzdem schafft es beispielsweise die SiP-Knallerbse durch die finanzielle und aktive Unterstützung der Eltern eine

alternative Struktur anzubieten, dessen Wert sich in folgendem Ausschnitt eines Absolventinnenberichtes zeigt:

„Was mir sofort aufgefallen ist, war die unterschiedliche Lernhaltung: für mich war Lernen immer etwas, das mit einer persönlichen Motivation zu tun hatte: Dinge zu erfahren bringt in erster Linie mir selbst etwas und ist mit einer Unmenge an Möglichkeiten verbunden. Ich bin in der Regelschule auf Menschen getroffen, die das Gefühl hatten, für jemanden anderen zu lernen, die Dinge zu erledigen, weil es eine Pflicht dem Lehrer gegenüber ist, oder dem System. Ich habe einen starken Kontrast wahrgenommen: das eine System nimmt die Schule und die vorgefertigten Lehrpläne zum Maßstab und will die Menschen danach richten und formen; das andere nimmt sich den Schüler und dessen Motivation zum Maßstab und versucht, zumindest so gut es geht, den Lehrplan danach zu gestalten (abgesehen von gewissen Dingen, die einfach zur Grundbildung gehören). Wie ich es kennen gelernt hab, ist die Schule so ein Ort von vielen Möglichkeiten und Anregungen. [...] Es gibt viele Erfahrungen aus den 8 Jahren, die ich in der Knallerbse verbracht habe, die unheimlich wertvoll für mich sind, z.B. der soziale Umgang, die Lehrer-Schüler-Beziehung, das gegenseitige Verständnis, oder keine Klassenbildung usw. Bis zu dem Schulwechsel kannte ich es auch nicht, mit einem unangenehmen Gefühl in die Schule zu gehen oder gar Angst zu haben. In der SiP gab es Tage, an denen ich unmotiviert war, aber ich hab mich nie unwohl gefühlt. Es geht dabei gar nicht um einen gewissen Lehrer oder den Inhalt, sondern um die Art, wie man es den Schülern beibringt“ (Anna Schuster, www.sip-knallerbse.at).

Aber nun zurück zur Slackline als fächerübergreifender Gegenstand. Dass Slackline als Sportart in den Bereich von Sportunterricht fällt liegt auf der Hand. Ebenso selbstverständlich kann die Slackline als portables Bewegungsangebot immer dann dabei sein, wenn ein Unterrichtsfach nach draußen verlegt wird. Hier soll aber noch weiter gegangen werden. Die Slackline kann nämlich sogar ein rechtfertigender Grund sein, um ein Fach nach draußen zu verlegen, auch wenn es nicht gerade um den Outdoor-Sport im Sportunterricht oder die botanische Wanderung in Biologie geht. Gerechtfertigt ist das dadurch, dass sich eben in der Vielschichtigkeit der Sportart Slacklinien mehr als nur Sport verbirgt. Die folgende Liste richtet sich also an Fachlehrer, die daraus einen Impuls für sich und ihr Fach schöpfen können, wie sie sich beim Gegenstand Slackline als wertvolle und bereichernde Perspektive einbauen können. Dieser Impuls soll lediglich zu einem Gedankenanstoß verhelfen, dabei aber keine erschöpfende Darstellung versprechen. Auch wenn „fächerübergreifend“ in dieser Arbeit weiter gefasst wird, als nur als gemeinsames Projekt zwischen zwei Fächern und Fachlehrern, soll diese basale Form nicht ausgeschlossen werden. Die folgende Liste kann daher auch als Ideengeber verstanden werden, welcher Lehrerkollege mit ins Boot geholt werden kann, denn es muss durchaus nicht immer der Sportlehrer sein. Überhaupt soll nicht vergessen werden, dass die Slackline zwar multiple Fachbereiche zusammenbringen kann, sich jedoch für viele Fächer auch ganz simpel dafür anbietet Theoretischem eine praktische Dimension zu geben.

Klassische Schulfächer und ihr Link zur Slackline	
Fächer	Links
Philosophie	Nicht nur Nietzsches Zarathustra als Seiltänzer, sondern Unmengen weiterer Verbindungen sind möglich (siehe gesamter Teil 2: Philosophische Kohärenz, S. 58).
Psychologie	Siehe 1.2.3 Psychologie des Slacklinens, S. 41, insbesondere Wahrnehmung und Perzeption, afferente und efferente Bahnen des Nervensystems (siehe Abbildung 10, S. 38), aber auch Sinne, kinästhetischer Sinn, vestibuläres System etc. oder Franks Logotheorie (siehe 2.3, S. 75).
Mathematik und/oder Physik	Alle Slackline-bezogenen Berechnungen wie z.B. mechanischer Vorteil verschiedener Spannsysteme (Hebelwirkung Ratsche, Seilflaschenzug, usw.). Spannwegberechnungen, Berechnungen von Durchhang oder Ankerbelastung, Kräftedreieck und American-Death-Triangle, Triloding von Karabinern, Mindestbruchlast vs. Working Load Limit (WLL), Schwingungsverhalten, zyklische Belastungen, gespeicherte Energie. Hier ist Einfaches bis hoch Komplexes für jedes Niveau, zumindest in der Oberstufe gegeben.
EDV / IKT	Bildbearbeitung, Datensammlung, Tabellenberechnung, Diagrammdarstellung, digitales Trainingstagebuch.
Technik	Bau von A-Frames aus Holz oder verschieden Metallverarbeitungen z.B. Bolzen für einen Linelocker.
Kunst	Siehe 2.2 Ästhetik und Philosophie der Kunst, S. 68; Gleichgewichtsdarstellungen, fotografische Kunst, Land Art, Bodypainting (zur rechten Zeit am rechten Ort → Geografie).
Geografie	Wetterprognosen und Karten für Outdoorsportarten richtig lesen: Wenn es wichtig wird, für das EDV- oder Kunst-Slackline-Projekt zur rechten Zeit am rechten Ort zu sein oder den besten Ort für ein vorgegebenes Zeitfenster zu finden, dann ist insbesondere der Geografielehrer gefragt. Er weiß es kartografierte Information mit Wetterprognosen, sowie mit jahres- und tageszeitlichen Sonnenlichtverhältnissen in Beziehung zu bringen. Slackmap ist eine Plattform die Slackliner weltweit Nutzen, um Informationen über Slacklinelocations zu teilen (www.slackmap.com). Slackmap basiert auf der Open Source „Openstreetmap“, die sich für ähnliche Implementierungen mit den Schülern anbietet (www.openstreetmap.org).
Biologie	Homöostase-Prinzip in der Natur und im Mensch, der Gleichgewichtssinn und beteiligte Organe/Systeme, Slacklinien und der Baum: Baumschutz, Belastbarkeit verschiedener Baumarten (Wurzelwerk, Holz, Rinde).

Sprachen	Ein Essay zum Slacklineprojekt, Dichtung über Gleichgewicht oder Sprachen lernen indem sie zur Nebensache werden → Slacklinien auf Italienisch bzw. in einer Fremdsprache. Slacklinien ist eine globale Sportart, es ist in vielen größeren Städten durchaus möglich bei eventuellen Klassenfahrten dort einen lokalen Slacklineinstructor zu finden der für die Schüler einen Workshop anbietet.
Rechtskunde & Wirtschaft	Übungsfirma „Slackline Handels AG“

Tabelle 1: Slackline fächerübergreifend (Plaickner)

3.3 Exkurs: Grenzen und Möglichkeiten konstruktivistischer Didaktik

Aus konstruktivistischer Sicht muss wohl jeder Lerngegenstand von einer gewissen Unschärfe, gemäß einer Ablehnung der Abbildtheorie gekennzeichnet sein (Reich, 2006, S. 91). Dennoch ist auch bei Praktikern konstruktivistischer Didaktik das Bewusstsein dafür vorhanden, dass nicht unbedingt jede Erfahrung individuell gemacht werden bzw. nicht jede Erkenntnis aufgrund persönlicher Erfahrung konstruiert werden muss. Das gilt, insbesondere dann, wenn die entsprechende Erfahrung für ein Individuum aus bestimmtem Grund nicht sinnvoll oder gar gefährlich bzw. schädlich ist oder sein kann (Cachay & Thiel, 1999, S. 340).

Vielleicht ist dem ein oder anderen bereits aufgefallen, dass im einleitenden Kapitel (1.1) nicht auf Bewegungslehre und Körperhaltung auf der Slackline eingegangen wurde. Internationaler Standard befindet sich hierzu erst seit Kurzem in Ausarbeitung, so z.B. in der ISA-Education-Commission (www.slacklineinternational.org). Überhaupt wurde Slacklinien weit über das Tricklinien hinaus, lange Zeit als sehr freie Sportart mit einer gewissen Free-Style-Philosophie unterrichtet. Das gab gewissermaßen Balcom mit auf den Weg: „If you break the rules well enough, new art will be made“ (Balcom, 2005, S. 59). In den letzten Jahren traten jedoch zwei Aspekte immer deutlicher hervor: Erstens konnte man vermehrt breite Übereinstimmung in Bewegungsmustern herausragender Slackliner beobachten, zweitens wurden möglicherweise medizinisch relevante dysfunktionale Bewegungsmuster vor allem im Anfängersegment vermehrt diskutiert.

Aufgrund des jungen Entwicklungsstandes der Sportart Slackline, insbesondere in den Bereichen der Bewegungslehre und Körperhaltung, bestehen derzeit erst sehr wenig fundierte Bezugsquellen die eine fachliche Diskussion darüber ermöglichen würden. Sportarten mit längerer Tradition wie z.B.: Schwimmen, Tennis oder Gerätturnen, können durchaus auch konstruktivistisch vermittelt werden. Dort ist jedoch über Generationen hinweg eine wissenschaftlich fundierte und multiperspektivisch breit diskutierte Basis in Bereichen wie Körperhaltung und Bewegungslehre entstanden. Auf solche Erkenntnisse, kann und soll der konstruktivistische Didaktiker durchaus auch bauen, wenn es darum geht eine Lernwelt zur methodischen Annäherung an einen Gegenstand zu

gestalten. Es muss und soll nicht jeder Schüler die schmerzliche Erfahrung einer dysfunktionalen Bewegungstechnik am eigenen Leib erfahren, um sich schließlich zu einem funktionalen Umgang mit dem eigenen Bewegungsapparat auf dessen Kosten vorwärts zu irren.

Nun ist eine ungefähre Zielvorstellung (z.B: eine saubere Kraultechnik beherrschen), wo die Schüler eines Schwimmkurses am Ende des Monats, Jahres, o.Ä. sein sollten, ja geradezu unumgänglich um mit ihnen Übungsreihen und Explorationsräume zu gestalten, welche gerade für die Entdeckung der individuellen Nützlichkeit dieser Technik Raum bieten. Beim Slacklines hingegen ist dieses Wissen über Funktionalitäten in der Bewegung weitgehend erst implizit vorhanden, dennoch stützen sich die meisten Lehrer und Instrukturen auf diese, ihre persönliche Antwort darüber, wie Slacklines am besten funktioniert. Zwar gibt es bei bestimmten bewegungs- und haltungstechnischen Aspekten bereits relativ breiten Common-Sense in der Slacklineszene, doch auch dieser wird bis dato nur innerhalb der Strukturen wie der ISA-Education-Comission oder dem Ausbildungsleiterkomitee des österreichischen Slacklineverbandes diskutiert und wartet derzeit noch auf eine erste explizite Ausarbeitung. Was diesbezüglich von den zentralen Dachverbänden veröffentlicht wurde, geht nicht wesentlich über die in Abbildung 16 enthaltenen Informationen hinaus.

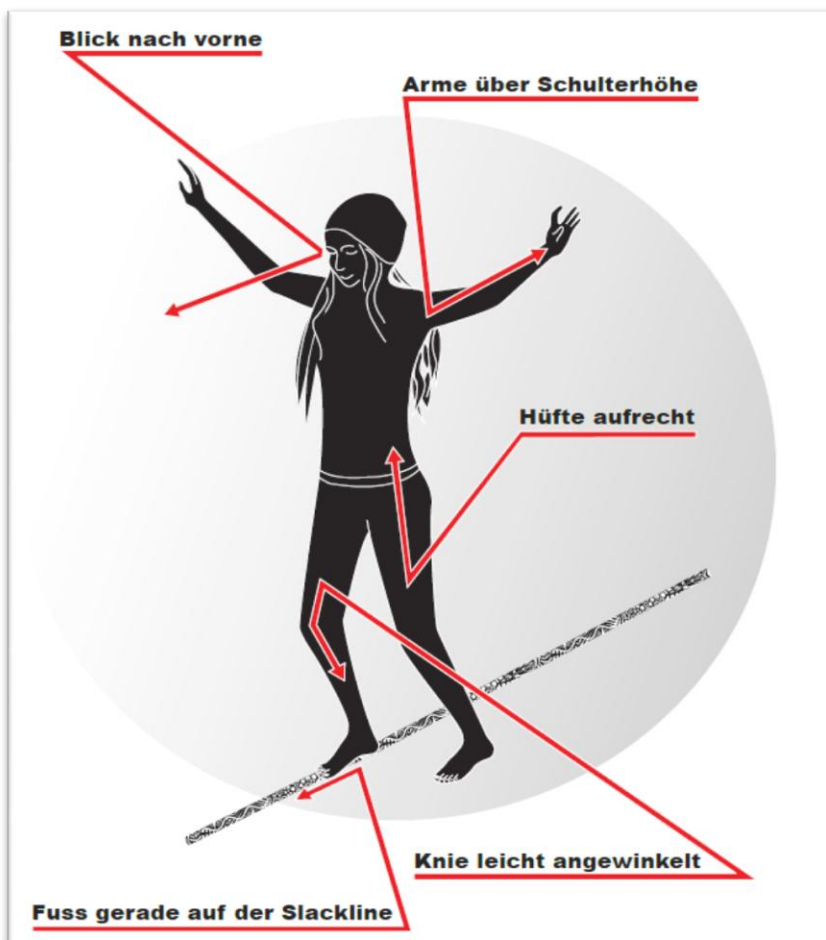


Abbildung 16: Grundhaltung beim Slacklines (Volery & Rodenkirch, 2013, S. 5)

Es ist also von besonderer Bedeutung, dass zukünftige Publikationen im didaktischen Segment, nicht nur die erarbeiteten Lösungen präsentieren, sondern gerade auch jene Aspekte fundiert darstellen, welche als chronisches Bewegungsmuster medizinisch relevante Schäden verursachen können. Ein aktuell diskutiertes Beispiel hierfür, sind Fehlbelastungen des Kniegelenks durch individuelle Beweglichkeitseinschränkungen beim „Chongomount“ – einer Sitzstartvariante auf der Slackline. Der Chongomount wird weiterhin für viele Slackliner eine nachhaltig praktikable Variante bleiben. Daher muss er nicht unbedingt pauschal aus didaktischen Empfehlungen gestrichen werden. Vielmehr gilt es Alternativen zu Präsentieren und genau darauf zu verweisen, ab wann der Chongomount als dysfunktional einzustufen ist. Zusammenfassend lässt sich also soviel zu den Grenzen konstruktivistischer Didaktik sagen: Sicherheit und körperliche Unversehrtheit geht vor und sollen Grund genug sein, um individuelle Diversität und Freiheit der Lehrenden wie auch der Bewegungspraxis der Lernenden einschränken zu dürfen.

So viel, aber auch nicht mehr Einschränkung kann im Interesse eben dieser Diversität und Freiheit für Lehrende und Lernende aus konstruktivistischer Sicht akzeptiert werden. Damit wären wir bei den Möglichkeiten konstruktivistischer Didaktik angelangt. In diesem Zusammenhang soll eine kleine Warnung hinsichtlich der aktuellen zentralisierenden Tendenzen der nationalen Dachverbände und der ISA ausgesprochen werden. Ressourcenbündelung aus den Nationalen Gebieten der Verbände auf die internationale Ebene der ISA kann viel Arbeit, die ansonsten doppelt verrichtet werden müsste ersparen. Das kann zu schnellen Endprodukten führen, auch hinsichtlich didaktischer Richtlinien. Doch könnte man diese Vorgehensweise durchaus einem „doppelt hält besser“ gegenüberstellen.

Wenn A) internationale Experten gemeinsam Standards ausarbeiten, dann ist das entstehende Produkt sicherlich reichhaltig und multiperspektivisch. Dieses dann aber international als Richtlinie anzuwenden (da ja die nationale Ausarbeitung eingespart wurde), führt zu einer globalen¹⁶ Vereinheitlichung und damit in einem zweiten Moment unumgänglich zu einem Verlust an Diversität.

„War die ‚richtige‘ Haltung einmal derart genau definiert, konnte jede abweichende Haltung in der Folge als ‚falsch‘ klassifiziert werden“ (Hnilica, 2010, S. 144). Hnilica (2010) spricht dabei zwar nicht über das Slacklinen untersucht aber, durchaus zum Kontext passend, die historische Entwicklung der Schulbank- und Haltungsfarge. Während im 17. Jahrhundert noch die uralte Tradition der Freiheit der Sitzhaltungen gepflegt wurde, definierte man im 19. Jahrhundert die korrekte Schreibhaltung (Hnilica, 2010, S. 143f). Die Schulbank wurde zum Ort der Einübung von militärischer Disziplin, Ordnung, Haltung und

¹⁶ „global“ meint hier nicht unbedingt weltweit, sondern z.B. auch den gesamten Deutschsprachigen Raum (z.B. Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol)

Arbeitsrhythmen. Auch wenn Schule heute dieses Paradigma nichtmehr aktiv verfolgt, ist dessen Einfluss immer noch für jeden Schüler spürbar.

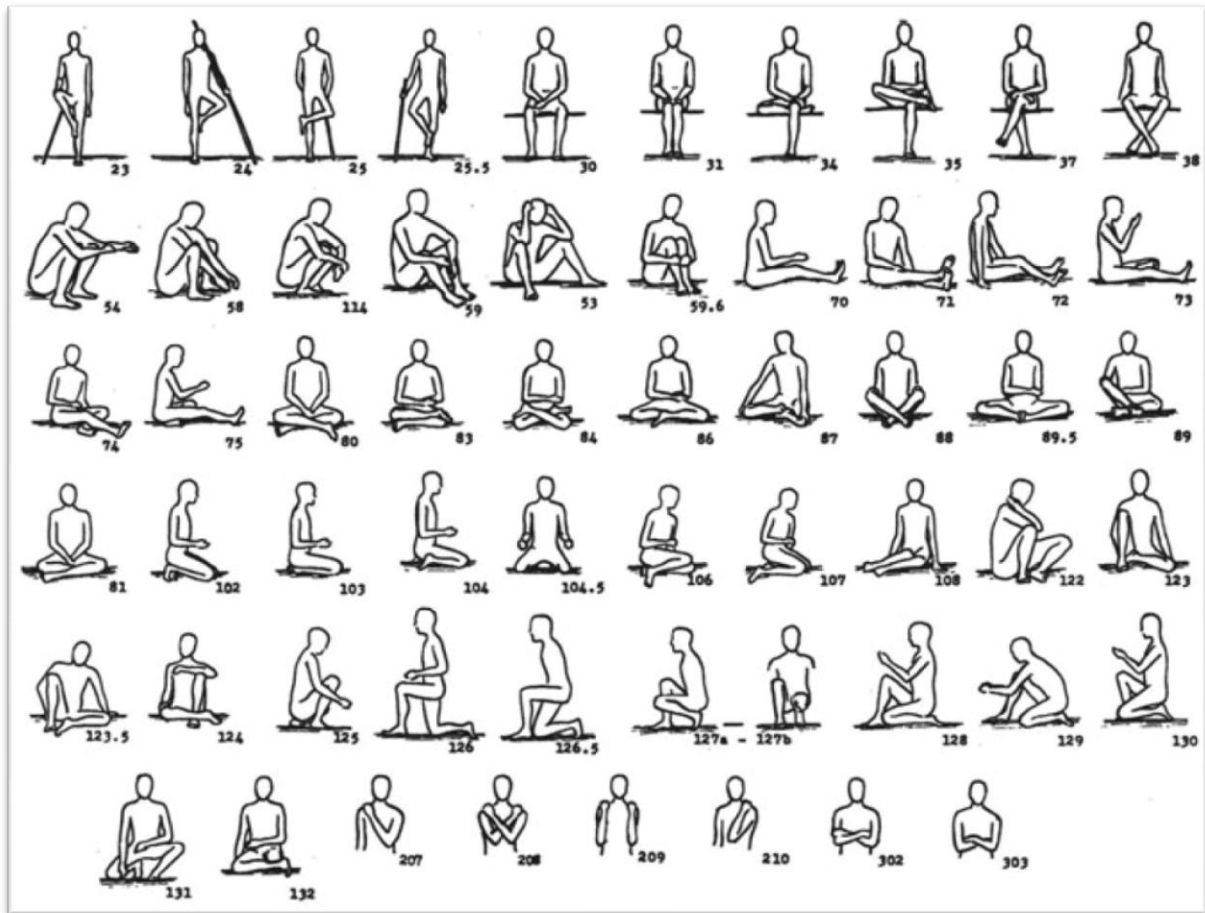


Abbildung 17: Vielfalt der Sitzhaltungen (Gordon W. Hewes (1955) zit. nach Hnilica, 2010, S. 155)

Schule lässt bis heute kaum Variationsmöglichkeiten hinsichtlich der Sitzhaltung zu. Darüber hinaus wird die Einnahme abweichender Haltungen geradezu verboten. Schon das Schaukeln auf den Stühlen wird von den wenigsten Lehrern geduldet. Ein Schüler der auf dem Boden sitzt, liegt oder sich an die Wand lehnt oder die Beine auf dem Tisch ablegt, ist geradezu undenkbar – ganz egal wie ambitioniert er dem Unterricht auch folgt. Jedem Erwachsenen, der das Schulsystem durchlaufen hat, dürfte nach einem Blick auf die Abbildung 17 klar sein, dass er garnichtmehr weiß was *Sitzen* alles sein kann. Und es geht noch weiter, denn es handelt sich hier nicht nur um ein *nicht Wissen*, sondern hinsichtlich vieler Sitzhaltungen auch um ein erworbenes *nicht Können*. Anhand dieses Beispiels könnte aus der Geschichte der Institution Schule einiges für die angesprochenen Tendenzen in den Dachverbänden des Slacklinens gelernt werden.

So könnte auch B) die Arbeit doppelt verrichtet werden, einmal auf nationaler und dann ein zweites Mal auf internationaler Ebene. Dies wäre sicher keine Herangehensweise, welche die Ressourcen bündelt und die Produktionsgeschwindigkeit optimiert. Doch scheint mir, in der Frage didaktischer Diversität

und konstruktivistischer Freiheiten für Lehrende und Lernende, diese Herangehensweise für die Ausarbeitung von Richtlinien durch die Dachverbände passender. Nationale Konzeptentwicklungen könnten sich gegenseitig immer wieder Anlass zum Überdenken der lokalen didaktischen Tendenzen und zum Erweitern und Integrieren durch andere Ansätze geben. Dabei könnte sich in didaktischen Fragen die ISA als internationale Überstruktur als Vermittlerininstanz zwischen den nationalen Konzeptionen verstehen. Neue Erkenntnisse der ISA wie zum Beispiel im Bereich der Unfallauswertung oder der Sicherheitsforschung könnten und sollten dann auf die nationale Ebene zur Integration in didaktische Konzepte ausgelagert werden. Auf diese Weise könnten lokale Stärken weiter ausgebaut werden und gleichzeitig bereichernde internationale Beeinflussung stattfinden. Ob diese Variante mit den begrenzten, vor allem durch Volontariat zustande kommenden Ressourcen in Einklang gebracht werden kann, ist eine andere Frage, die es ggf. zu klären gilt. Sicher ist aber, dass die Lernwege auch auf der Slackline unterschiedlich sind, und dass Vereinheitlichungen in der Lehrempfehlung, ebenso wie zu starre oder zu einseitige Richtlinien auch Auswirkung auf die Attraktivität der Sportart für die Lernenden haben können.

Zusammenfassend ist also die Erhaltung und Förderung von Vielfalt und Freiheiten in der Lehr und Lernwelt, wohl die vermutlich wertvollste Möglichkeit die konstruktivistische Didaktik zu bieten hat.

3.4 Praktische Didaktik: Konkrete Slackline-Konzepte für die Schule

Die in diesem letzten Kapitel vorgestellten und für die Schule anwendbaren Slackline-Konzepte stützen sich auf die gesamte vorliegende Arbeit. Im Besonderen darf die bisherige didaktische Konklusion (siehe Kap. 3, ab S. 91) mit ihrem Verständnis von Schule, den Bedürfnissen der Schüler und dem Potenzial der Slackline, als Grundverständnis für die hier folgenden praktischen Konzeptionen verstanden werden. Gleichzeitig verstehen sich eben diese praktischen Konzeptionen aber als eine weitere Vertiefung der bisherigen – und damit als Teil der gesamten didaktischen Konklusion.

Ein kurzer Exkurs zur Kosten-Nutzen-Frage bezüglich der Beschaffung von ausreichendem Slacklinematerial findet sich in 3.2.3 Haltungsschule via Slackline. Ein Vergleich gängiger Slackline-Sets für Anfänger kann unter 1.1.5.5 Einsteiger-Sets zum kleinen Preis (externer Link) eingesehen werden. Um ausrangierte Kletterseile für Hilfsaufbauten lohnt es sich meistens die hiesige Kletterhalle anzusprechen. Für fehlende oder unzureichende Baumschützer eignen sich alte Handtücher oder Teppichfließen, wie sie vielerorts im Materialsortiment von Turnhallen vorhanden sind. Es gilt an dieser Stelle noch einmal zu betonen, dass sich Slacklinien zwar durchaus auch für Kinder eignet, die Materialien aber nicht mit einem Kinderspielzeug gleichgesetzt werden dürfen (siehe 1.1.5 Material & Safety). Dies gilt für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Erwachsene, sofern der Slacklinespaß risikoarm gestaltet werden möchte. Sportlehrer können Slacklinien durchaus auch als Nicht-Slackliner unterrichten, sollten sich aber zuvor mit den Besonderheiten der Materie vertraut machen. Als Ressource dafür bieten sich die vorliegende Arbeit sowie die Webseiten der Slacklineverbände und der ISA an (siehe 1.1.6.1 International Slackline Association - ISA und 1.1.6.2 Weiterführende qualitative Informationsquellen). In jedem Fall sollten die Aufbauanleitungen fertiger Slackline-Sets mit akribischer Genauigkeit gelesen und befolgt werden. Jeder Aufbau sollte die Körpergröße der Zielgruppe beachten. Dabei sollte vor allem der kleinste Teilnehmer als Maß genommen werden, was bei entsprechender Größenvariation innerhalb einer Klasse u.U. zu Problemen führen kann. Ein vertretbarer Kompromiss sollte gefunden werden.

3.4.1 Methodischer Parkour und Hilfsaufbauten als Erstkontakt

Ein intensiver Erstkontakt empfiehlt sich als Grundlage für jede weitere Verwendung der Slackline nicht nur in der Schule. Um diesen Erstkontakt besonders effektiv zu gestalten, baldige Erfolgserlebnisse zu garantieren und schnelle Fortschritte zu gewährleisten, bieten sich eine Reihe methodischer Hilfsaufbauten an.

Was Slackline in der Schule, zumindest für die meisten Schüler, immer bedeutet wird, ist eine unbekannte Situation und eine Herausforderung mit hohem Frustrationspotential. Für manche mag darin ein unerschöpflicher Explorationsraum liegen, für andere hingegen birgt sich darin die Gefahr, vorab zu entscheiden *Slacklines nicht zu können* oder *dafür kein Talent zu haben*. Für das qualifizierte Personal, insbesondere die Sportlehrer, ist das ein Appell für eine methodische Aufbereitung dieser tiefgründigen Sportart. Dabei gilt es vor allem Erfolgserlebnisse zu ermöglichen um auch jene Schüler zu begeistern, die etwas länger brauchen bis sie das Balancieren auf der Slackline für sich entdecken. Fehlt diese Aufbereitung, gilt im Slacklines ganz besonders: Aller Anfang ist schwer. Genau genommen sogar so schwer, dass die Schüler mit einer Situation konfrontiert sind, die scheinbar einen unendlich wiederkehrenden Kreislauf aus Aufstehen-Runterfallen bereitstellt. Da ist es nicht zu verwundern, wenn jemand schnell das Interesse verliert.

Die folgenden Darstellungen zeigen eine Reihe solcher methodischer Hilfen und Hilfsaufbauten, die jedoch nicht ohne weiteres und überall aufgebaut werden können. Slacklinepfosten oder Wandverankerungen in der Turnhalle bieten oft nur die Möglichkeit singuläre Lines aufzubauen. Am geeignetsten sind immer noch die Bäume, also ein Grund mehr diese Outdoorsportart draußen in der Natur zu vermitteln. Ein weiteres Kriterium für hohe Effizienz ist ein ausreichendes Slackline-Schüler-Verhältnis. Je mehr Slacklines zur Verfügung stehen desto mehr Schüler können pro Zeiteinheit gleichzeitig Slackline-Meter machen. Aus diesem Grund werden die folgenden Aufbauten als Parkour präsentiert, dennoch können für andere Settings einzelne Elemente dieses Parcours herausgegriffen und einzeln aufgebaut werden. In der Schule sollten, für den folgenden methodischen Parkour in etwa 5-8 Slacklines und ein paar ausrangierte Kletterseile ausreichen.

Der große Auf- und Abbauaufwand legt nahe, dass der folgende methodische Parkour nicht für eine Einzelstunde geplant wird. Schüler können je nach Alter und Reife nur begrenzt und unter genauer(!!!) Anleitung mithelfen. Erst in der Oberstufe ist es realistisch Schülern nach entsprechender Einführung in die Handhabung mit dem eigenständigen Aufbau einer Slackline zu betrauen. Es empfiehlt sich also den Parkour für mehrere Stunden und Klassen aufzubauen.

Als Vorübungen finden sich bei Haslinger (2018, S. 66f) einige sehr geeignete Darstellungen zum Thema „Balancieraufgaben blind“. Diese lassen sich auch innerhalb der Turnhalle mit wenig Aufbauaufwand anbieten und können zu Beginn auch mit geöffneten Augen durchgeführt werden. In diesem Zusam-

menhang bietet sich an, die Schüler (Oberstufe) mit dem Aufbau einer Slackline vertraut zu machen, sodass sie beim Aufbau des methodischen Parkours bereits mithelfen können. Die Balancieraufgaben von Haslinger eignen sich außerdem als Ergänzungsmöglichkeiten des Slacklineparkours, insbesondere dann, wenn zu wenig Slacklines vorhanden sind.

3.4.1.1 Voraussetzungen und Material

- Geeignetes Outdoor-Gelände: Interessenskonflikte mit anderen Nutzern bedenken und ggf. abklären, keinesfalls Wege absperren!
- Gutes Wetter: trocken und halbwegs warm empfiehlt sich für das Barfußbalancieren.
- Passendes Schuhwerk mit flacher Sohle: Straßenschuhe eignen sich oft besser als gängige Turnschuhe. Letztere haben oft aufgrund von Dämpfung oder Profil eine zu hohe Sohle, die eine differenzierte Wahrnehmung der Slackline erschwert. Dafür eignet sich unpassendes Schuhwerk insbesondere um übermütigen Schülern, die glauben über die Slackline laufen zu müssen, mehr Konzentration und Achtsamkeit abzuverlangen.
- Ausreichendes Slacklinematerial inkl. Baumschützer
- Alte Kletterseile: 2-3 längere Stücke um die 20m und einige kürzere Stücke um die 2m reichen völlig (dazu einige zusätzliche Baumschützer für die Seilkonstruktionen).
- Die Aneignung der zwei nötigen Knoten: Plastek (auch bekannt als Bowline- oder Bulinknoten) und Trucker's Hitch (dt. Fuhrmannsknoten)
- 1-2 Ketten- oder Schraubglieder (WLL mindestens 2kN) für Rookieleash von oben

3.4.1.2 Ablauf

- Aufbau: Vorarbeit durch den/die Sportlehrer, Fertigstellung gemeinsam mit erster Klasse
- Eigenständige Benutzung durch die Schüler gemäß eingeführter Sicherheits- und Hilfestellungsregeln
- Konzipiert als Explorationsraum und anregende Lernwelt sollte sich eine selbsterhaltende Dynamik ergeben die wenig Anleitung durch den Lehrer verlangt.
- Aufgaben des Lehrers: Regelmäßige Kontrolle der Aufbauten, korrekte Einhaltung der Sicherheits- und Hilfestellungsregeln einfordern, individuelle Hilfestellungen und Tipps geben, bei Bedarf einfache Regeln einführen (Uhrzeigersinn, Überspringen von Stationen erlaubt wenn längere Wartezeiten, usw.), Perspektiven eröffnen.
- Abbau: durch Lehrer gemeinsam mit letzter Klasse

3.4.1.3 Methodische Elemente

Achtung! Zu beachten:

Slackline-Sets sind für die gleichzeitige Benutzung durch maximal eine Person konzipiert. Eine Ausnahme können u.U. methodische Aufbauten bilden, sofern Material mit ausreichend dimensionierten Sicherheitsressourcen verwendet wird. Dennoch sollten auch auf methodischen Aufbauten nie mehr als maximal zwei Personen pro Slackline gleichzeitig balancieren.

Bäume werden von Slacklinern zu Recht als Schützenswert angesehen. Für die methodischen Aufbauten gilt: Baumschutz – überall dort wo die Rinde der Bäume belastet wird. Also auch bei den Hilfskonstruktionen mit Kletterseilen.

1) Double Line

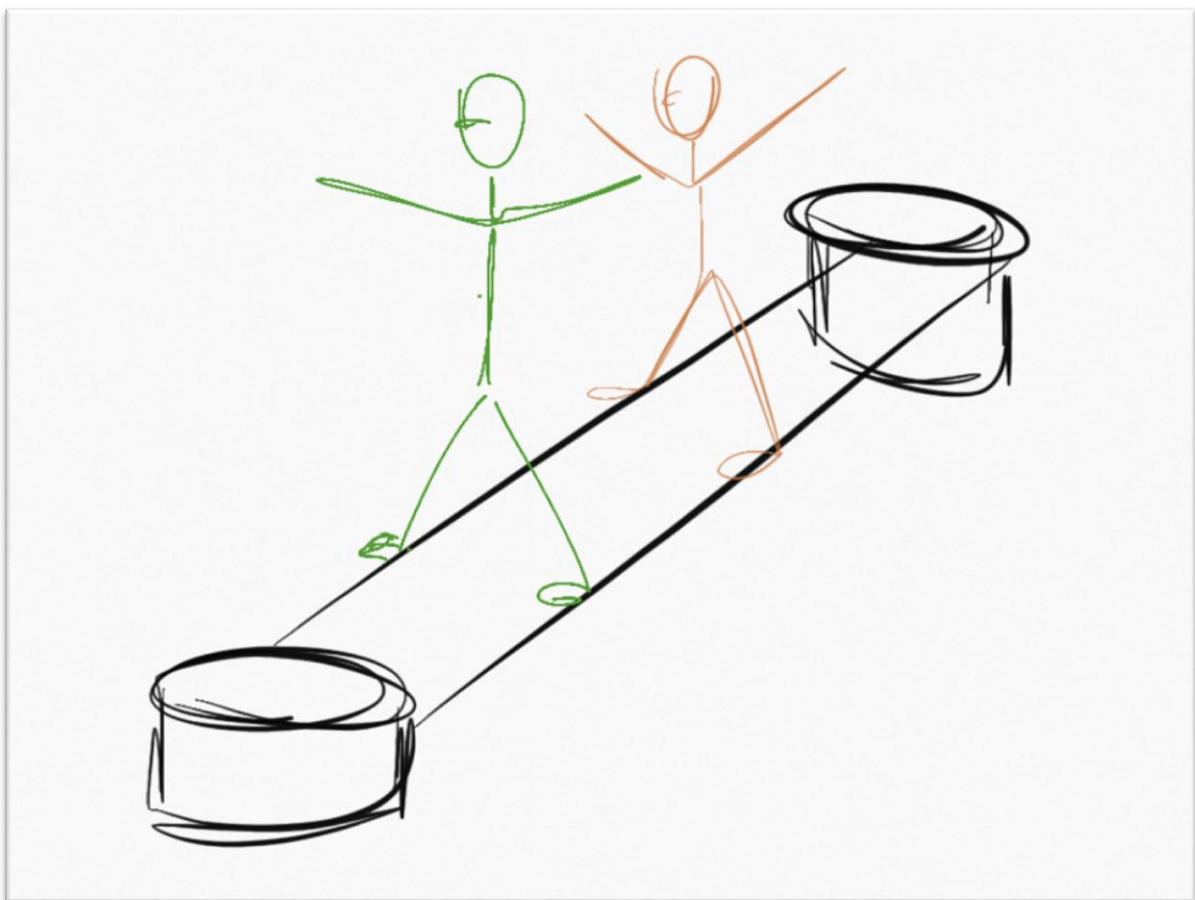


Abbildung 18: Double-Line (Mantovan & Plaickner)

Aufbau:

Die Double-Line kann auf verschiedene Arten aufgebaut werden. Am einfachsten sind zwei Slacklines mit Endschleufe, einmal am rechten und einmal am linken Rand des Baumes, in möglichst gleicher Höhe und Spannung, anzuschlagen. In obiger Abbildung kann man sich anstatt der schematischen Pfosten auch Bäume vorstellen. Dabei ist auf etwa gleich dicke Bäume in entsprechendem Abstand zu achten. Eine Begehung ohne Grätsche, in hüftbreitem

oder etwas über hüftbreitem Stand, sollte möglich sein. Für Anfängeraufbauten bieten sich Längen zwischen 5 und 10 m an. Bei allen Aufbauten mit methodischen oder menschlichen Hilfestellungen, so auch bei der Double-Line, können die Längen tendenziell auch etwas größer (ca. 10m) bemessen werden. Zu bedenken gilt, je länger die Line desto länger die Begehungsdauer und eventuelle Wartezeiten.

Lernpotenzial:

Die Double-Line ist leicht genug, dass jeder Schüler sie auf Anhieb alleine meistern kann. Gelingt das in Ausnahmefällen nicht, liegt dies meistens an einer angstbehafteten Erwartungshaltung. Um diese zu entkräften reicht i.d.R. die Hilfestellung an einer- oder beiden Händen für die erste(n) Begehung(en). Ein kennenlernen des Schwingungsverhaltens von Slacklines ist auf diese Weise für jeden Schüler eigenständig in sicherem Rahmen möglich, ganz ohne ungewollte Abgänge.

2) Bergsteiger-Brücke

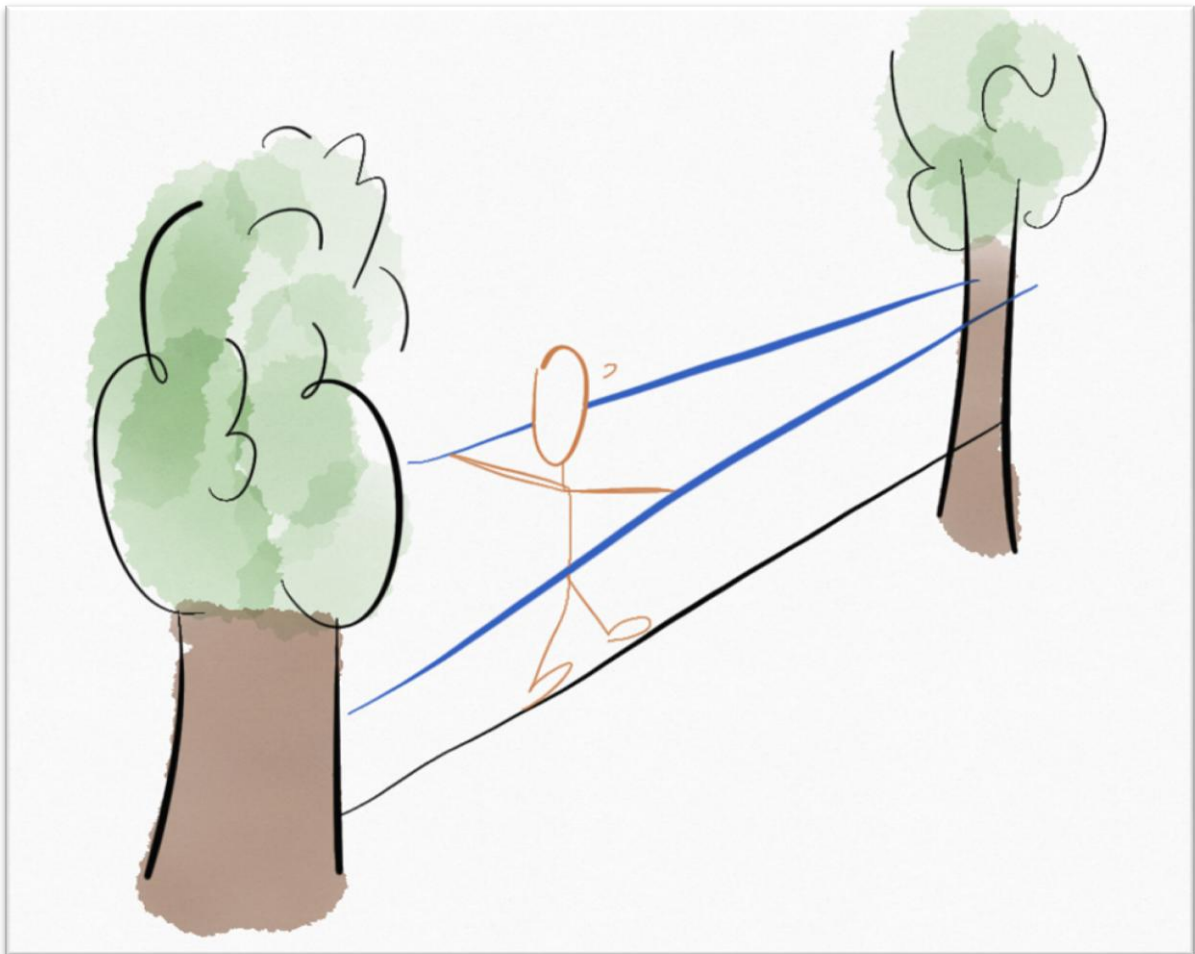


Abbildung 19: Bergsteiger-Brücke (Mantovan & Plaickner)

Aufbau:

Für die Bergsteiger-Brücke (Abbildung 19) wird eine Slackline (schwarz) ganz normal auf Kniehöhe der Schüler aufgebaut. Dazu wird ein Seilgeländer (blau) gespannt, das ein Festhalten links und rechts ermöglicht. Es sollte nicht zu hoch angesetzt werden, sondern in etwa neben dem Oberkörper und wenn möglich unter Schulterhöhe der Schüler. Auch hier werden Kompromisse nötig sein. Im Idealfall ist kein Hängen am Seilgeländer, sondern lediglich eine seitliche Abstützung und Stabilisierung des Oberkörpers nach beiden Seiten hin möglich. Zum Spannen von Seilen braucht es grundsätzlich nicht mehr als zwei Knoten: Einen Anschlagknoten wie den Plastek (auch Bulinknoten genannt, empfiehlt sich, da er sich nach Belastung trotzdem leicht öffnen lässt) und ein Trucker's Hitch zum moderaten Spannen. Damit ein Seilgeländer ein Balancieren im Lot über der Slackline nicht behindert ist auf ausreichend dicke Bäume (dicker als Rumpfumfang) zu achten. Was auf Abbildung 19 als simpler Aufbau erscheint, kann sich in der Praxis als schwierige Herausforderung entpuppen.

Dazu ein paar kleine Tipps: Nahestehende Bäume, ein zusätzliches kurzes Seilstück mit einem doppelten Achter- oder Bulinknoten an beiden Enden, sowie die Problemlösungsressourcen einer kleinen interessierten Schülergruppe können Wunder bewirken. Oder für Lehrer die nichts dem Zufall überlassen wollen: Vorheriges austüfteln am Aufbauort lohnt sich!

Lernpotenzial:

Die Bergsteiger-Brücke bietet sich als erste Erfahrung mit einer singulären Slackline an. Nun müssen beide Füße auf nur mehr einem Band als Fundament für das Ausbalancieren des gesamten Körpers dienen. Das ausbalancieren der auf den Kopf gestellten Pyramide, wird dabei durch das seitliche Abstützen am Seilgeländer wesentlich erleichtert (siehe invertierte Pyramide in Abbildung 5 und Abbildung 6). Hier wird bereits von Anfang an die Erfahrung der stabilisierten Pyramide erfahrbar. Gleichzeitig ist die Einübung des mitunter dysfunktionalen Bewegungsmusters, einer zu stark schwingenden Pyramide, erschwert.

3) Rookie-Leash

Aufbau:

Auch hier (Abbildung 20) besteht der Grundaufbau aus einer ganz normalen Slackline. Zusätzlich wird ein Seil (blau) deutlich über Kopfhöhe (gemessen am auf der Slackline stehenden Schüler) gespannt (Bulin-Knoten + Trucker's Hitch). Ein Ketten- oder Schraubglied (grün) wird angebracht und dient als verschiebbarer Ankerpunkt der Rookie-Leash (gelb). Die Rookie-Leash (ein etwa 2m langes Seilstück) kann selbst ebenfalls beweglich installiert werden, indem sie lediglich in das Schraubglied eingefädelt wird. In diesem Falle empfehlen sich Stopper-Knoten an den Enden der Rookie-Leash, die das Herausziehen aus dem Schraubglied dann verhindern, wenn nur einer der beiden

Seilstränge belastet wird. Gerade jüngere Schüler haben mit der Handhabung oft Schwierigkeiten. Ein Festknoten der Rookie-Leash am Schraubglied sollte aber nur dann erfolgen, wenn es unbedingt sein muss. Es geht dadurch sehr viel des Lernpotenzials verloren. Meistens reicht es aus die Stopper-Knoten näher an das Schraubglied zu setzen. Dadurch ist die Handhabung erleichtert und der entscheidende Bewegungsradius der Rookie-Leash bleibt, wenn auch nur in eingeschränkter Form, erhalten.

Bei großer Schülerzahl, kann auch ein zweites Schraubglied (grün) mit zweiter Rookie-Leash (gelb) installiert werden. Dadurch wird eine Nutzung der Struktur durch zwei Schüler gleichzeitig möglich. Zu Beachten ist dabei, dass die verwendete Slackline stark genug ist, um der Belastung inklusive Sicherheitsreserven standzuhalten. Auch hier wird das Lernpotenzial insofern vermindert, als dass das Schwingungsverhalten der Slackline durch den zweiten Schüler gestört wird.

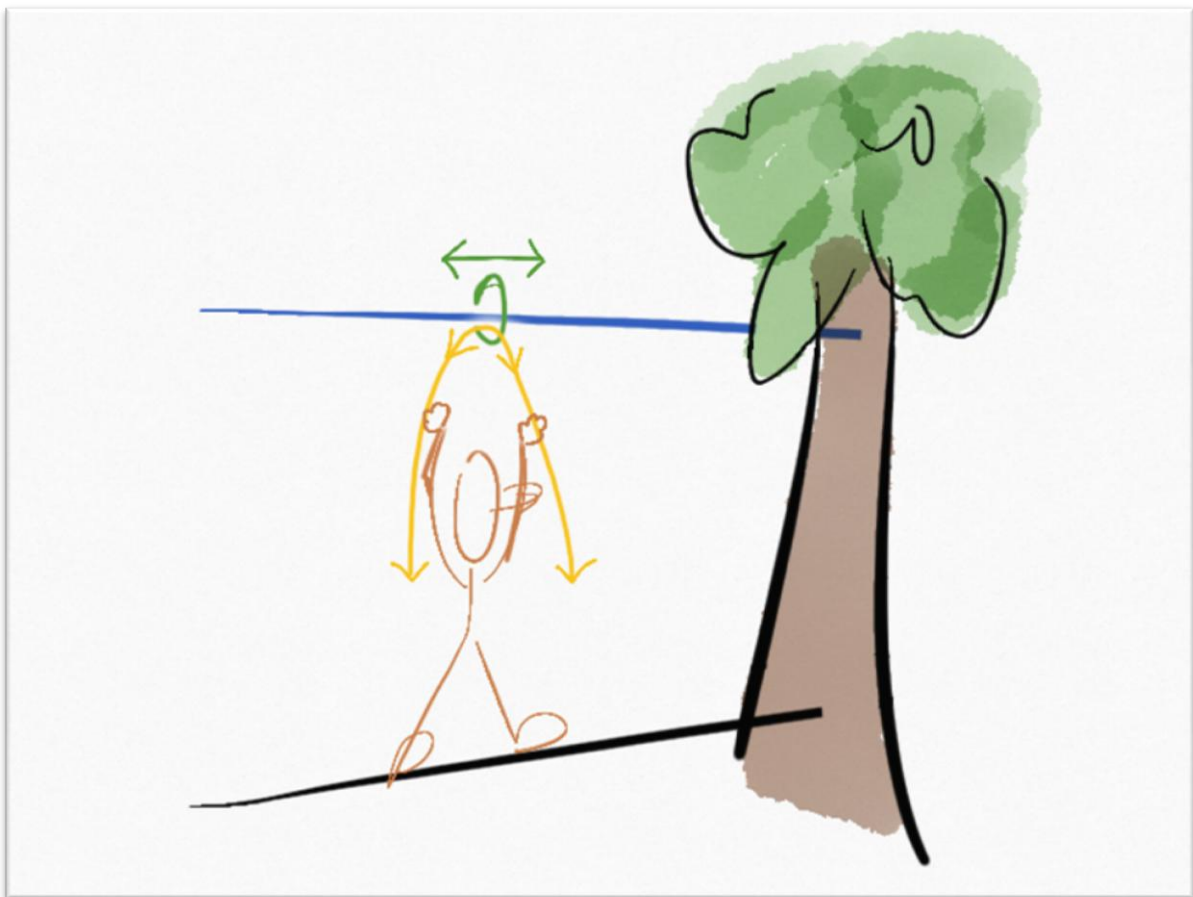


Abbildung 20: Rookie-Leash (Mantovan & Plaickner)

Lernpotenzial:

Die Rookie-Leash ermöglicht ein Balancieren auf der Slackline, welches bereits sehr nahe an das vollkommen selbstständige Balancieren ohne jegliche Hilfestellungen herankommen kann. Der Unterstützungsgrad durch die Rookie-Leash kann dabei je nach Niveau und Befinden des Slackliners selbst

gewählt werden. Das bedeutet, dass die Unterstützung nach dem Schema „so viel wie notwendig und so wenig wie möglich“ für ein breites Spektrum an Nutzern unterschiedlicher Niveaus Entwicklungspotenzial zugänglich macht.

Wichtig ist u.U. darauf hinzuweisen, dass dieses Unterstützungssystem nicht für das seitliche hineinhängen konzipiert ist, sondern das lotrechte Balancieren ermöglichen soll.

4) V – wie Vendetta – Slackline

Aufbau:

Dieser Methodische Aufbau (siehe Abbildung 21) gestaltet sich relativ einfach. Es braucht dafür drei Bäume die in entsprechendem Winkel zueinander stehen. Hier empfiehlt es sich im Zweifelsfall eher für einen spitzeren Winkel und längere Lines zu entscheiden als umgekehrt. Dazu werden noch zwei Slacklines benötigt, die wie bei der Double-Line, in möglichst gleicher Höhe und Spannung aufgebaut werden sollten. Sind zu wenige Slacklines verfügbar, kann dieser Aufbau auch mit nur einer Slackline gemacht werden. Diese wird mit einer zusätzlichen Schwerlastschlinge und einem Schäkel (jeweils WLL von 10 kN oder ~1 t) am mittleren Baum (auch dort Baumschutz!) umgelenkt. Bei letzterer Variante mit nur einer Slackline gilt es zu bedenken, dass sich nur maximal zwei Personen auf dem System bewegen sollten. Ein weiterer Unterschied zum Aufbau mit zwei Slacklines ist, dass durch die Umlenkung am Schäkel, bei gleichzeitiger Benutzung durch zwei Schüler, zwar keine direkte Schwingungsveränderung aber dennoch Spannungsvariationen von einem Schenkel zum Anderen übertragen werden. Diese Spannungsveränderung zeigt sich vor allem in einer Hoch-Tief-Bewegung der Slackline.

Lernpotenzial:

Hier gilt Noem est omen – der Name ist Programm. Die Vendetta-Betitelung ist also nicht unbedingt den Schülern zu nennen, sondern soll vor allem für die Lehrer andeuten, welches Lernpotenzial hier (Abbildung 21) versteckt liegt. Die Schüler sollen also nicht auf einen Rachefeldzug geschickt werden, sondern erfahren wie wichtig gegenseitige Hilfestellung sein kann. Es sei gewarnt, dass es hier und da zu Racheaktionen an unseriösen Helfern kommen kann. In vertretbarem Rahmen dürfen diese auch zugelassen werden. Größere Konflikte oder gar Verletzungen sollen dabei aber nicht zustande kommen. Doch gerade diese kleineren Eskalationen sind wertvoll, lehrreich und können ggf. auch explizit thematisiert werden.

In orange (1), grün (2) und blau (3) sind drei verschiedene Verwendungsmöglichkeiten dieses Aufbaus von außen nach innen skizziert:

1) Orange: In einer dreier Konstellation können zwei Schüler balancieren, indem ein Schüler in der Mitte mitgeht und seinen Kollegen links und rechts Hilfestellung gibt.

2) Grün: Sobald der Abstand für 1) zu klein wird, können sich die beiden Slackliner gegenseitig Stützen – gerne auch im Querstand zueinander.

3) Blau: Wenn der Abstand gegen Ende hin so eng wird, dass ein Beenden der Slackline auch zu zweit nicht mehr möglich ist, kann wie bei der Double-Line nacheinander selbstständig abgeschlossen werden.

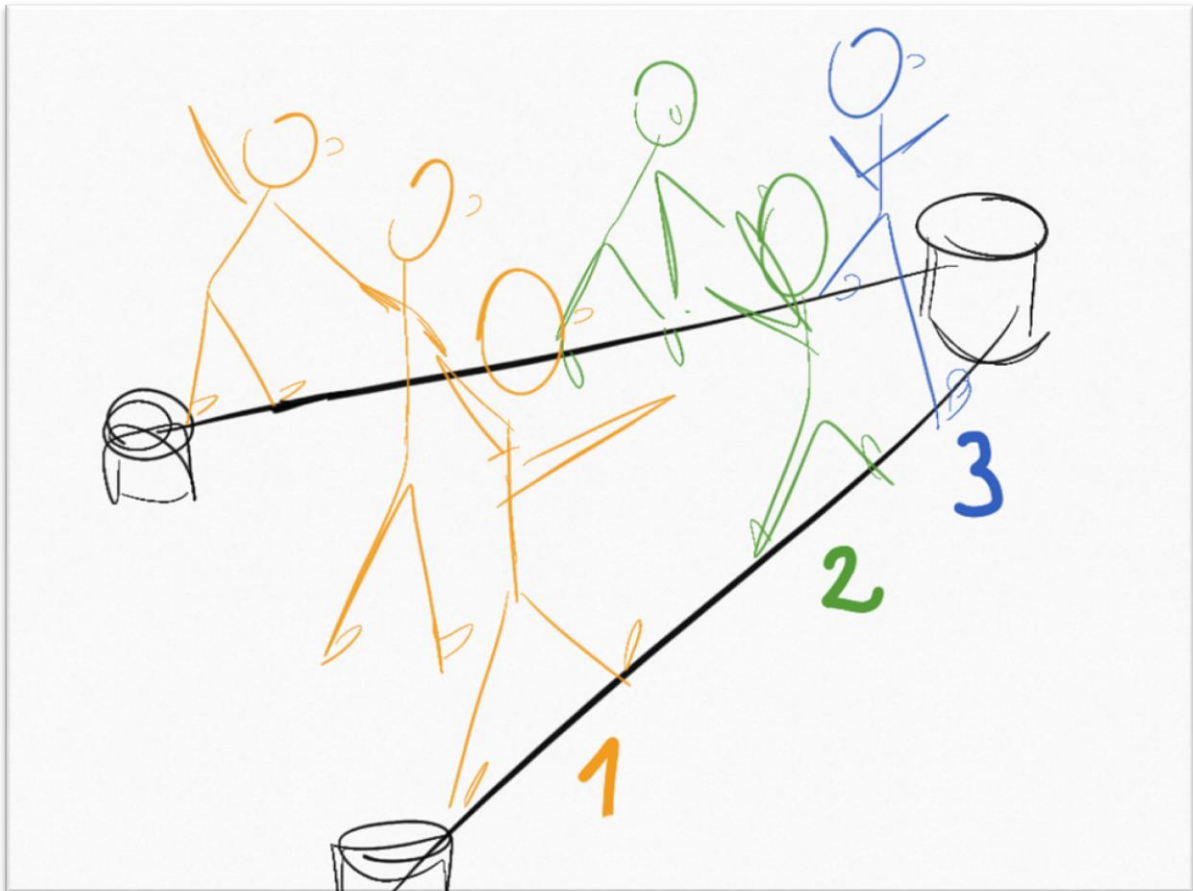


Abbildung 21: V - wie Vendetta – Slackline (Mantovan & Plaickner)

5) Rodeoline

Aufbau:

Aufgrund des Durchhanges dieser lockeren Rodeolines braucht es kein Spannsystem. Eine vorhandene Ratsche kann aber dennoch als schonende Befestigungsmöglichkeit für das lose Ende der Slackline benutzt werden. Die Ankerpunkte liegen in etwa auf Kopfhöhe. Der Durchhang wird auf Kniehöhe eingestellt. Die Länge sollte bei ca. 5 m oder kürzer liegen.

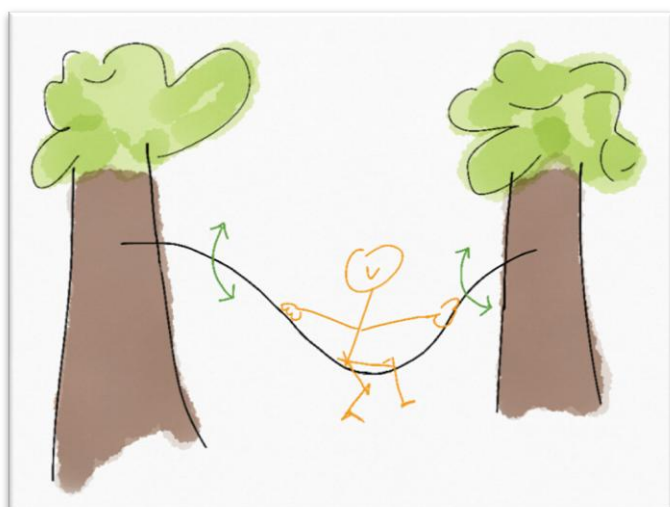


Abbildung 22: Rodeoline-Schaukel (Mantovan & Plaickner)

Lernpotenzial:

In der Schule kommt es trotz aller Homogenisierungsbemühungen immer wieder vor, dass die Schüler sehr unterschiedliche Hintergründe mitbringen. Für Schüler die mit dem Slacklines bereits etwas vertraut und mit anderen Stationen des Parkours unterfordert sind, stellt die Rodeoline eine neue Herausforderung dar. Das Balancieren funktioniert hier deutlich anders als auf den gespannten kurzen Slacklines und ist für die meisten Schüler am Anfang ziemlich überfordernd (Hilfestellung bei den ersten Versuchen!).

Rodeolines bieten aber über das Balancieren hinaus noch weitere Möglichkeiten. Sie können z.B. als Schaukel (siehe Abbildung 22) oder als Hängematte (siehe Abbildung 23) umfunktioniert werden. Diese Spielformen sind auf der Rodeoline wesentlich einfacher umzusetzen als auf gespannten Slacklines und sind damit wiederum für die Anfänger auch beim Erstkontakt mit der Slackline geeignet. Auch wenn die Rodeoline manchmal am Rande stehen und sich nur begrenzter Beliebtheit erfreuen wird, kann sie einen wertvollen Zufluchtsort bereithalten, falls sich ein Schüler für einen Moment aus der Affäre des Geschehens zurückziehen möchte.

Letztlich kann die Rodeoline auch wunderbar wie ein gängiger Sling-trainier eingesetzt werden. Funktionelles Stabilisationstraining kann mittels unterschiedlichster Übungen an der mobilen Struktur der Rodeoline sehr abwechslungsreich gestaltet werden.

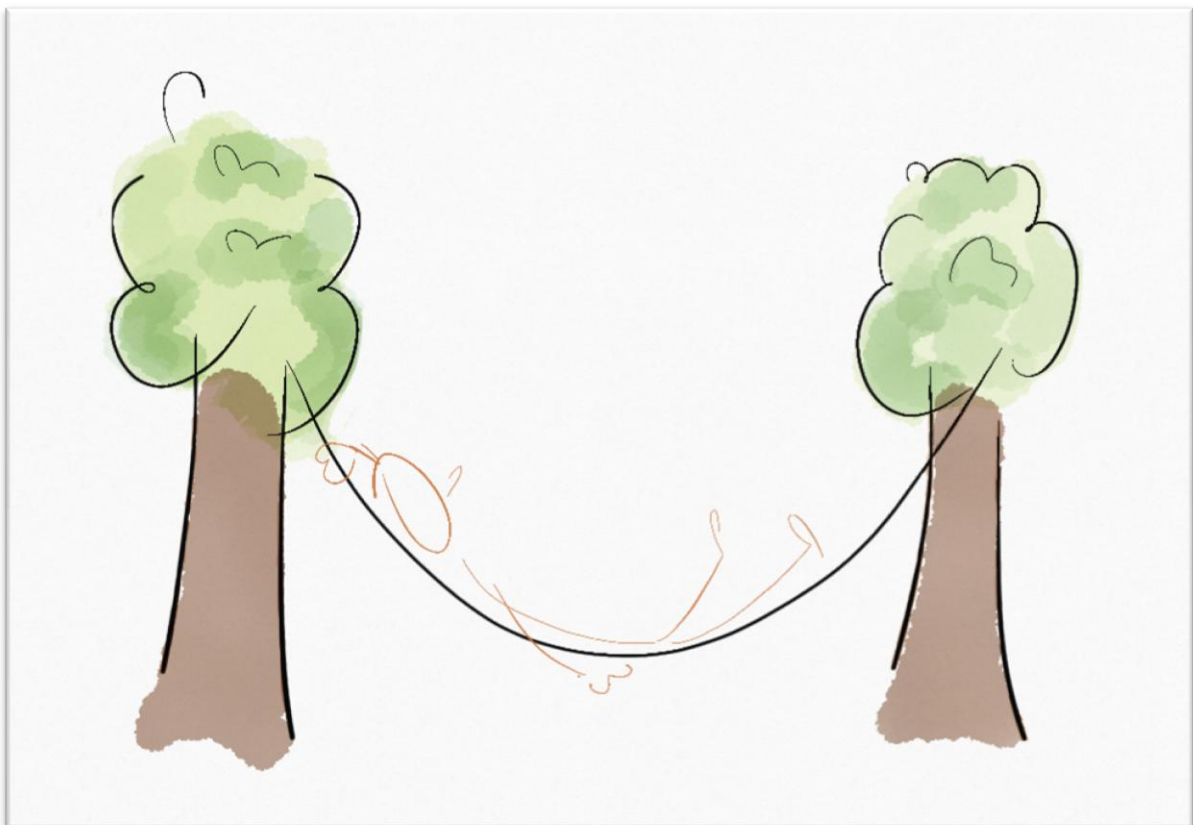


Abbildung 23: Rodeoline-Hängematte (Mantovan & Plaickner)

6) Endlich auf die Slackline

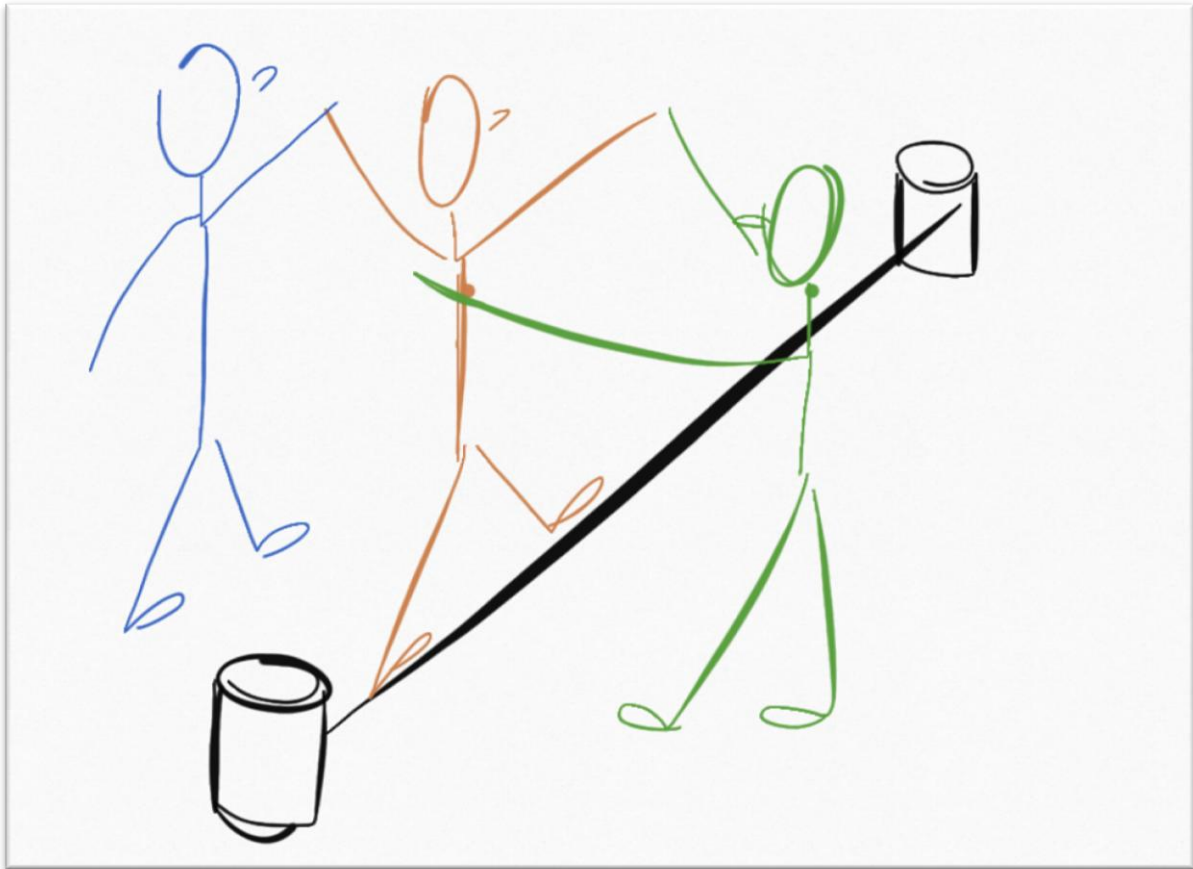


Abbildung 24: Slacklines mit zwei Helfern (Mantovan & Plaickner)

Aufbau:

Zu den bisher vorgestellten Aufbauten sollte immer mindestens eine Slackline ohne Hilfskonstruktionen angeboten werden. Je nach Schüleranzahl und lokalen Gegebenheiten gerne auch mehrere Slacklines in unterschiedlicher Länge, Breite und Spannung.

Um eine längere Slackline in zwei kürzere Abschnitte zu teilen und so für zwei Slackliner gleichzeitig zugänglich zu machen, kann in der Mitte der Slackline ein Schwedenkasten untergestellt werden (z.B. 14 m Slackline → 2 x 7 m Slacklines). Es gilt dabei die Slackline etwas tiefer anzusetzen als der Schwedenkasten hoch ist. Auch die Schwedenkästen sollten ihrerseits durch Baumschützer o.ä. vor Abrieb geschützt werden. Schwedenkästen können auch eine geeignete Plattform am Anfang und Ende der Slackline bilden, um ein Auf und Absteigen zu erleichtern.

Der genaue Aufbau einer Slackline wird hier aufgrund der vielen Unterschiede zwischen den Einsteiger-Sets nicht thematisiert. Es gilt sich an die Herstellervorgaben zu halten und gängige Sicherheitsstandards wie z.B. die Rücksicherung aller Metallteile insbesondere der Ratschen zu befolgen.

Hilfestellung:

Trotz der vorangegangenen Hilfsaufbauten, die Schritt für Schritt zum Balancieren auf der Slackline heranzuführen, stellt dieses beim Erstkontakt mit dem Medium eine schwierige Herausforderung dar. Nur die wenigsten Schüler werden innerhalb der ersten Stunde eine ganze Slackline eigenständig überqueren können. Dementsprechend ist die gegenseitige Hilfestellungen notwendig: zuerst durch zwei Helfer (siehe Abbildung 24) und später durch einen Helfer (siehe Abbildung 25). Die Positionierung des grünen Helfers orientiert sich dabei grob an der „Standard-Spotting-Technique“ von Slackline Australia (Treffen mit Slackline-Australia-Direktor Robert Brooks, Innsbruck 20.07.2018; www.slackline.com.au). Das besondere an dieser Technik ist, dass ein Umfallen des Slackliners nach hinten ausgeschlossen wird. Stürze dieser Art kommen zwar nur selten vor, die Konsequenzen können dabei aber gravierender als bei den kontrollierbareren Abgängen zur Seite oder nach vorne sein. Gerade am Anfang können auch beide Helfer nach diesem Schema unterstützen. Besonders dann, wenn nur mehr ein Helfer am Werk ist (Abbildung 25), gilt es diese Technik anzuwenden.

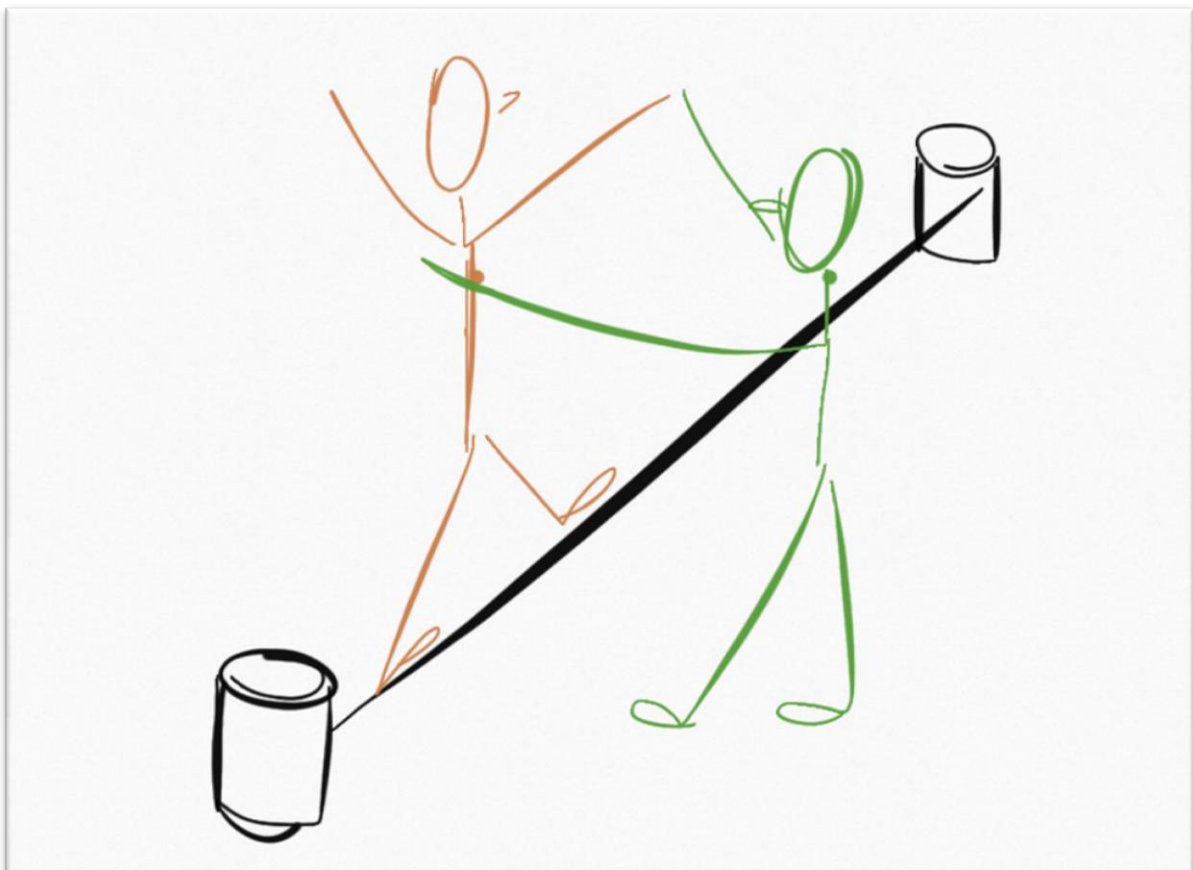


Abbildung 25: Slacklinien mit einem Helfer (Mantovan & Plaickner)

Lernpotenzial:

In diesen Settings liegt der Fokus darauf, das selbstständige Slacklinen in seiner puristischen Form zu erlernen (Abbildung 26). Damit das gelingt, braucht

es wie bereits angemerkt, zu Beginn menschliche Helfer. Neben der richtigen Positionierung für die Hilfestellung, werden hier das Vertrauen ineinander und die gegenseitige Verlässlichkeit geschult. Die Hilfestellung die nach dem Motto „so viel wie notwendig und so wenig wie möglich“ erfolgt, soll wie die methodischen Hilfsaufbauten zuvor die Erfahrungszeit die der Slackliner auf der Slackline verbringen kann ausdehnen. Dabei muss der Slackliner aber nicht um jeden Preis auf der Slackline gehalten werden, auch bei kontrollierten Abgängen zu begleiten ist die Aufgabe der Helfer. Zuletzt gilt es, dann insbesondere das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen und sich im Verlauf der Versuche niemals entmutigen zu lassen.

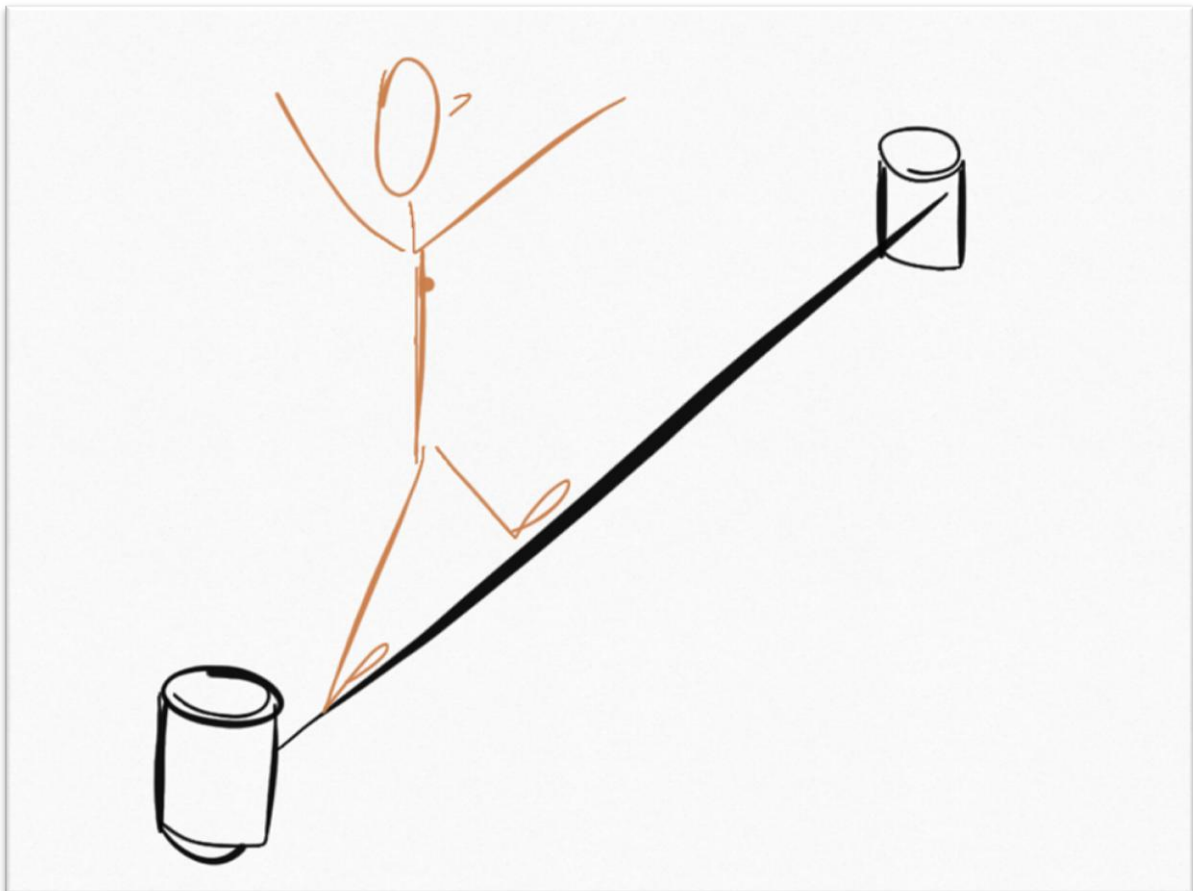


Abbildung 26: Slacklinien selbstständig (Mantovan & Plaickner)

7) Master-Line

Als Master-Line kann die bereits vorgestellte Rodeoline dienen oder eine weitere gespannte Slackline. Diese sollte länger und etwas höher als alle anderen Slacklines sein, denn sie soll sicherstellen, dass auch der Lehrer eine Line hat auf der er seinen Spaß haben kann. Nicht immer eignen sich schülergerechte Aufbauten auch für die Benutzung durch einen Erwachsenen. Lernen am Modell funktioniert beim Slacklinen also oft nur durch den Aufbau einer weiteren Master-Line. Hier muss selbstverständlich kommuniziert werden, dass diese

Line für die Benutzung tabu ist und eine Erlaubnis nur in Ausnahmefällen erteilt wird.

3.4.1.4 Perspektiven, die der Lehrer eröffnen kann

Unterstützungen richtig anbieten und nutzen

Sowohl in Zusammenhang mit den methodischen Hilfsaufbauten, als auch mit den menschlichen Hilfestellern, kam das Prinzip „*so viel wie notwendig und so wenig wie möglich*“ zur Sprache. Dieses Prinzip enthält eine Unmenge an bedeutenden Informationen.

Slacklines ist eine Individualsportart die als leicht portables Bewegungsangebot, das bereits durch eine einzige Person, transportiert, aufgebaut und benutzt werden kann. Die Einfachheit eines gespannten Bandes, als Linie in der Landschaft, verkörpert gewissermaßen eine Zen-buddhistische Schlichtheit. Diese übt, ebenso wie das Gleichgewicht selbst, von Natur aus eine Faszination auf den Menschen aus. Man darf also davon ausgehen, dass sich viele Schüler (A) die Kompetenz, Slacklines selbstständig und autonom zu beherrschen, aneignen wollen. Bei manchen (B) wird dieser Wille vielleicht fehlen oder erst im aufkeimen sein.

Im Interesse aller A-Schüler wird es daher liegen, das Maximum aus den methodischen Aufbauten und den menschlichen Helfern herauszuholen. Hier gilt es das Bewusstsein zu schulen, dass manchmal weniger mehr ist. Diese Schüler werden es verstehen, dass sie im Lernprozess auf der Slackline 1) schneller vorankommen je mehr Zeit sie auf der Slackline verbringen. 2) Werden sie sich auch nicht mehr Hilfe holen wollen, wie für ihr aktuelles Ziel notwendig ist, denn sie wollen es ja selbst schaffen und nicht geschenkt bekommen. Trotzdem rückt diese Perspektive in der heutigen Spaßkultur mit Vergnügungsparks wie Hochseilgärten & Co oft in den Hintergrund. Es gilt also von der Lehrerseite her wieder vermehrt dazu einzuladen und den beschriebenen Mechanismus für die Schüler verstehbar zu machen.

Wie bereits dargestellt, ist Schule stark mit Fremdbestimmung behaftet (siehe 3.1 Wo Schüler heute leben und was sie heute brauchen). Es gilt also gerade bei den B-Schülern zu respektieren, wenn sie sich gerade nicht für das wieder einmal für sie entschiedene Beschäftigungsprogramm (jetzt die Slackline) öffnen wollen. Man kann die obige Perspektive natürlich auch für sie eröffnen, doch sollte, bei ihnen der Spaß (und auch das ist eine Individuelle Frage) ein Stück weit mehr im Vordergrund bleiben dürfen. Wenn die B-Schüler sich also auch einmal mehr in die methodischen Aufbauten hängen als notwendig wäre, oder wenn sie sich am menschlichen Helfer einmal so richtig abstützen, dann ist das hier durchaus in Ordnung. Man darf diese Schüler *sein* lassen, denn sie werden so viel eher am Ball bleiben und vielleicht durch das Beobachten ihrer Kollegen *Slacklines auch selbst schaffen wollen* lernen. Jedes Zwingen wie z.B. „*die Rookie-Leash nur mit zwei Fingern halten – sonst Strafe*“ wäre hier absolut kontraproduktiv und würde den Lernprozess eher behindern als beschleunigen.

Für den Lehrer bedeutet das, dass er den A-Schülern ganz anders begegnen muss als den B-Schülern: Für die A-Schüler ist Slacklines bereits attraktiv, was ein gezieltes Lernen ebenso ermöglicht, wie dass der Lehrer als Coach und Unterstützer wertgeschätzt, respektiert und auch konsultiert wird. Für die B-Schüler gilt es hingegen die Möglichkeit, dass Slacklines doch noch attraktiv werden könnten, nicht zu verbauen. Dazu kann nur eingeladen, nicht direktiv gezwungen werden. Die B-Schüler haben noch keinen Grund entdeckt warum gezielte lernende Auseinandersetzung mit der Slackline für sie sinnvoll sein könnte. Diese Gründe können mit sprachlicher Kommunikation und mit Motivation von außen nicht einfach vom Lehrer zum Schüler transportiert werden. Auch über die Sprache muss sich der Schüler öffnen, um empfänglich zu sein für das was ihm gesagt wird. Gesagtes hat in der Schule oft genug den Beigeschmack der fehlenden Relevanz für die eigene Person. Der Lehrer kann also viel mehr als mit Worten, durch einladende Lernwelten wie den beschriebenen Parkour unterstützen. Für die B-Schüler ist das also bereits die *richtige* Unterstützung – egal wie sie den Parkour dann für sich nutzen. Selbstverständlich gilt, dass Schüler die einmal A oder B waren nicht für immer A oder B bleiben müssen. Der Lehrer kann sich also am besten in den Dienst seiner Schüler stellen, wenn es ihm gelingt von Situation zu Situation hellhörig und einfühlsam zu sein – so als ob er die Schüler gerade zum ersten Mal kennen lernt. Diese didaktische Differenzierung ergibt sich aus der konstruktivistischen Sicht auf die Schüler die alle in ihrer Wirklichkeit leben. Die Unterscheidung der Schüler nach dem Kriterium A (die Slackline ist gegenwärtig attraktiv) und dem Kriterium B (die Slackline ist gegenwärtig nicht attraktiv) greift dabei nur einen Aspekt der jeweiligen Schülerwirklichkeiten heraus, der aber für die Didaktische Situation, wo die Slackline gerade im Mittelpunkt steht, besonders relevant ist.

Die praktische Didaktik offenbart sich hier als ein Verflechtungsfeld von abendländischer Philosophie und abendländischem Sport, worin ähnliche möglichkeitsoffene Haltungen Verwirklichung finden, wie sie weithin nur aus dem fernöstlichen Segment bekannt sind. Man vergleiche dazu: „In the beginner’s mind there are many possibilities, but in the expert’s there are few” (Suzuki, 1995, S. 21).

Hilfestellungen und Hilfsaufbauten bieten nicht mehr und nicht weniger Potenzial, als aus ihnen herausgeholt wird. Diese Perspektive anzusprechen kann sehr viel ermöglichen, denn sie erklärt, dass der Slackliner das Maß bestimmt und die helfende Hand sich vom Slackliner führen lässt – den Slackliner aber nicht geradezu gewaltsam auf der Slackline haltet. Diese Herangehensweise schließt dabei noch ganz und gar nicht aus, dass sich der Slackliner (z.B. zum Erlernen eines Tricks oder zur Aufmerksamkeitslenkung auf einen bestimmten Teilaspekt der Bewegung) auch einmal mehr Hilfe holt als nur zum Balancieren notwendig wäre. Für den Trick ist eben *mehr Hilfe notwendig*, die aber dennoch *auch* nach dem zweiten Teil des eingangs erwähnten Prinzips, als so *wenig wie möglich* geleistet werden kann.

Es gilt eben zu artikulieren, wenn vom einfachen Balancieren z.B. ins Surfen gewechselt werden möchte und deshalb ein festerer Griff notwendig wird. Umgekehrt ist bei Anfängern oft zu beobachten, dass sie das einfache Balancieren als unterfordernd erleben, wenn ihnen zu viel geholfen wird. Sie werden auf diese Weise geradezu eingeladen Tricks überstürzt zu versuchen, für die sie noch gar nicht bereit sind. Damit kann auch der Hilfesteller in Gefahr gebracht werden.

Auch alle weiteren Perspektiven sollten alle vor dem hier beschriebenen Hintergrund konstruktivistischer Wirklichkeiten nur als Angebotsmöglichkeiten betrachtet werden. Diese Angebote sollten in den Dienst der situativen Anforderungen gestellt, aber niemals aufgezwungen werden.

Die Kreateur Perspektive

Beim Slacklinen muss sich der Slackliner in einem bewegten System zurechtfinden. Für das System Slackline ist der Slackliner aber zugleich der Bewegter. Als Slackliner schaufelt man seine eigene Grube oder gärtner sich sein Paradies. Mehr über diese Perspektive wurde unter 1.2.1.1 (Unruhe und Ruhe im Slacklinen) und 1.2.3.1 (Umgang mit Feedback und Reflexion) ausgeführt. Ob man sich als Passagier oder Gestalter des Geschehens wahrnehmen möchte ist gewissermaßen eine Entscheidungsfrage. Sie kann aber erst bewusst gestellt werden, sobald diese vielleicht sogar exklusive Besonderheit der Slackline erkannt wird. Es bietet sich an die Schüler einzuladen in diese Richtung zu denken und sich als entscheidender Teil des Systems Slackline zu begreifen (siehe auch Abbildung 10: Efferente (blau) und afferente (rot) Bahnen).

Es ergibt sich dadurch mitunter ein Aha-Erlebnis der besonderen Art, der das Lerngeschehen manchmal auf eine neue Ebene zu setzen vermag.

Adlerauge und Eulenblick

Diese Perspektive wird am besten als praktische Übung vermittelt. Es geht darum bewusst zwischen peripherem und detailorientiertem Sehmodus wechseln zu lernen.

Alle Schüler brauchen genug Platz um ihre Arme seitlich und nach vorne ausstrecken zu können. Der Adler hat keine natürlichen Feinde, er kann sich also gezielt auf Beutetiere konzentrieren und fokussieren. Dazu werden die Arme nach vorne ausgestreckt und man konzentriert sich angestrengt auf alle Details, die man auf den nach oben gestreckten Daumen erkennen kann. Womit dieser Sehmodus verbunden sein kann, wurde in 1.2.3.3 (Konzentration, Optik und Angst) dargestellt.

Ausgehend von dieser Position wird nun der Eulenblick eingeleitet. Dafür bleiben die Augen gerade nach vorn, in Verlängerung der Daumen-Augen Line, ausgerichtet. Als nächstes werden die Arme zur Seite hin langsam geöffnet, ohne die Ausrichtung der Augen zu verändern. Es gilt die Arme so lange weiter zu öffnen, bis die Daumen links und rechts aus dem Blickfeld verschwin-

den. Sind sie verschwunden werden die Arme minimal zurückgeführt, sodass die Daumen gerade noch wahrnehmbar sind. Das Blickfeld ist nun maximal geöffnet. Indem die Aufmerksamkeit auf die Daumen gelenkt, die Augen aber immer noch nach vorn ausgerichtet verbleiben, wird das periphere Sehen erfahrbar. Hier erfassen wir nichts im Detail, aber wir erfassen eine Unmenge an visueller Information die für die Körperorientierung im Raum sehr bedeutend ist.

Bewegungslehre

In 3.3 (Exkurs: Grenzen und Möglichkeiten konstruktivistischer Didaktik) wurde bereits auf den Umstand hingewiesen, dass die Lehrmeinung über empfehlenswerte Haltung und Bewegungsformen auf der Slackline noch in den Kinderschuhen steckt. Alle Sportlehrer können sich hier an ihrem Wissen über funktionelle Zusammenhänge der menschlichen Anatomie orientieren. Auch auf der Slackline geht es darum Bewegungen effizient auszuführen und nicht unnötige Energie zu verschwenden. Folgend kurz ein paar Eckpfeiler:

- Füße gerade, von der Ferse bis zu dem großen Zeh aufsetzen.
- Aktiven Bewegungsapparat nutzen, also Knie leicht anwinkeln etc.
- Wirbelsäule: Vom Becken bis zum Kopf gilt es kyphotische und lordotische Strukturen ausbalanciert aufeinander zu stapeln. Orientierung am Lot ist nicht mit einer „Besenstielhaltung“ gleichzusetzen (Abbildung 27, S. 133). Eine gute Haltung zeichnet sich von lateral betrachtet dadurch aus, dass sich Knotenpunkte wie Sprunggelenk, Hüfte, Schultern und Ohren in etwa auf einer vertikalen Achse befinden. Eine deutliche Vorlage (z.B. Schultern vor Hüfte) ist beim Slacklinen, anders als beim Inlineskaten, nicht notwendig.
- Zentrum stabil und Stand auf beiden Beinen: Dies gilt insbesondere während des Schrittmachens oder beim Balancieren auf einem Bein. Die Beckenschale sollte, als ob mit Wasser gefüllt nie zu einer Seite hin absacken. Ausgleichsbewegungen sollten hier nur sehr rudimentär stattfinden, da sie zu massiven Hebelwirkung des gesamten Oberkörpers auf die Lendenwirbelsäule führen. Aus diesem Grund liegt meine persönliche Empfehlung auf einem Geh-Stil, der kein freies Bein für Ausgleichsbewegungen vorsieht. Ein Bein sollte nur zum Schrittmachen, nicht zum ausgleichen entlastet werden und so schnell wie möglich wieder auf die Slackline zurückgeführt werden (siehe dazu 1.2.1.2 Gleichgewicht im menschlichen Körper; 1.2.1.3 Gleichgewicht und Zentrierung)
- Arme gleichen seitlich aus, befinden sich gerne auch über Kopf und Schulterhöhe um größere Hebelkräfte auf das Zentrum zu entfalten.
- Schultern werden nicht mit Armen nach oben gezogen sondern ruhen gelenksstabil.

Eine Vielzahl dieser Haltungsperspektiven entdecken die Schüler im präsentierten Parkour in kurzer Zeit von selbst. Sehr viel Erklärung kann erspart werden, indem der Lehrer eine Master-Line aufbaut und sich hier und da darauf vergnügt. Die Schüler werden begeistert sein und sich viel anschauen was, ansonsten mühsam in Worte gekleidet werden muss. Es bietet sich daher an, nur dann einzugreifen, wenn Schüler offensichtlich dabei sind dysfunktionale Bewegungsmuster einzuüben und dies nicht von selbst erkennen und ändern. Der präsentierte Parkour bietet als Selbstläufer hier auch viele Freiräume an, um individuell auf die Schüler zugehen zu können.

3.4.2 „Slackline macht Haltungsschule“ am SoGym Sand in Taufers

Das Oberschulzentrum Sand in Taufers zeichnet sich insgesamt als eine Schule mit einer hervorragenden Atmosphäre aus. Es herrscht ein Klima des Miteinanders zwischen Lehrern, Schülern und Verwaltungspersonal, wie es nicht an jeder Schule selbstverständlich ist (eigene dortige Schülererfahrung). Darüber hinaus ist das Schulgelände ländlich angesiedelt und verfügt über das Privileg ein großes Wald- und Wiesenareal des unmittelbar benachbarten Pfarrheims mitbenutzen zu dürfen (siehe Abbildung 28, S. 134).

Das dort untergebrachte Sozialwissenschaftliche Gymnasium (SoGym) ist zudem auf den Schwerpunkt Gesundheit ausgerichtet:

„Die Angebote zur Gesundheitsförderung, Gesundheitslehre und zur Anatomie des Menschen bilden zusammen mit den vermittelten Kenntnissen in Naturwissenschaften eine gute Vorbereitung für ein Weiterstudium an der Landesfachhochschule für Gesundheitsberufe (Claudiana) oder an der Landesfachschule für Sozialberufe (Hannah Ahrendt)“ (www.oberschule-sand.it).

Damit ist dieses SoGym geradezu prädestiniert, um in den Genuss eines besonderen Angebotes zur Haltungsförderung zu kommen. Das Gesicht eines solchen Angebotes wird im Folgenden exemplarisch skizziert.

3.4.2.1 Projektkonzeption

Die übermächtige Sitzkultur in gegenwärtigen Schulen geht zu weiten Teilen immer noch auf die militärisch motivierte Disziplinierung im 19. Jahrhundert zurück (siehe 3.3 Exkurs: Grenzen und Möglichkeiten konstruktivistischer Didaktik; Hnilica, 2010). Es gilt sich von dieser Tradition ein Stückweit zu emanzipieren und wenn es nur dadurch ist, dass Schüler lernen dürfen wie man nachhaltig sitzt.

Das SoGym Sand in Taufers schöpft seit Jahren seine Spielräume im südtiroler Schulsystem aus, um Schülern ganzheitlich zu begegnen.

„Unser Sozialwissenschaftliches Gymnasium [...] ist überschaubar und ermöglicht es, auf deine individuellen Bedürfnisse einzugehen. Die Weiterentwicklung deiner Persönlichkeit ist neben der Vermittlung des Fachwissens und des Erwerbs sozialer sowie kultureller Kompetenzen eines der wichtigsten Ziele“ (www.oberschule-sand.it).

Diese Einstellung der Schule macht es möglich das Thema Haltung auf eine besondere Weise zu thematisieren und in den Schulalltag anhand folgender Eckpfeiler zu integrieren.

Multiperspektivisch

Die Stundentafel des SoGym legt eine fächerübergreifende Projektkonzeption nahe. Als aktiv thematisierende Fächer können vor allem Bewegung und Sport, Naturwissenschaften, Gesundheitsförderung, Sozialwissenschaften und in den höheren Klassen zudem Philosophie und Physik auftreten. Auch ein Wahlbereich und die fächerübergreifenden Lernangebote könnten für das Projekt eingebunden werden. Beide Bereiche sind über alle Jahrgänge mit zumindest einer Wochenstunde in der Stundentafel abgebildet.

Zusammengefasst geht aus der Stundentafel hervor, dass in nur einer einzigen Schulwoche in den ersten beiden Klassen 10-14 und in der dritten, vierten und fünften Klasse sogar 13-15 Stunden dem Thema Haltung gewidmet werden könnten. Das große Potenzial der Gesundheitsorientierung des Gymnasiums ist dabei, dass Experten aus den verschiedenen Fachbereichen bereits Hausintern vorhanden sind. Ein Projekt zur Haltungsförderung ist an dieser Schule auch mit keiner Kürzung in die Vermittlung des Fachwissens verbunden. In allen oben einberechneten Stunden dürfte sich ein Lehrplanbezug herstellen lassen. Selbst wenn der Lehrplan in Ausnahmefällen keinen expliziten Bezug zulässt, steht das Thema im offensichtlichen Interesse des Faches und darf legitimer Weise im geringen Ausmaß eines einzigen Wochenstundenkontingents integriert werden.

Die Slackline, als zentrales Element dieses Projektes, kann dabei durchaus auch in anderen Fächern als nur in Bewegung und Sport eingebaut werden (siehe Tabelle 1: Slackline fächerübergreifend, S. 108).

Lebensweltliche Dimension

Damit das Thema Haltung nicht nur in verschiedenen fachlichen Perspektiven erarbeitet wird, sondern auch eine überdauernde praktische Dimension verbleibt empfiehlt es sich auch alle weiteren Fächer als passive, zulassende Fächer einzubinden. Damit ist eine Gesamtorientierung der Schule und des Lehrerkollegiums gemeint, welche die Freiheit von Sitz- und Lernhaltungen über das gesamte Schuljahr hinweg ermöglicht und unterstützt. Als kleine Inspiration dazu kann die Abbildung 17 (Vielfalt der Sitzhaltungen) auf S. 111 eingesehen werden. Die Slackline als mobiles Bewegungsangebot, mit Perspektiven für beinahe jedes Schulfach, kann zu kleinsten Kosten¹⁷ jeder Klasse zur Verfügung gestellt werden.

Zusätzlich können nach Ermessen und Budget der Schulleitung weitere Maßnahmen gesetzt werden, die darauf Abzielen jeder Klasse einige wenige Va-

¹⁷ Ein qualitatives Einsteigerset ist i.d.R. um ca. 100 € erhältlich. Eine Lebensdauer von 5 Jahren ist zu erwarten. Bei 20 Schülern / Klasse ergibt das 1 € / Schüler / Jahr das er an dieser Schule verbringt. Dieser Unkostenbeitrag kann notfalls auch den Eltern zugemutet werden.

riationsmöglichkeiten in der Lernhaltung, die nicht immer sitzend sein muss zukommen zu lassen. Dabei müssen nicht immer große Summen ausgegeben werden. Beispielsweise ist an der genannten Schule bereits ein Klassensatz Gymnastikbälle vorhanden, der, sofern die Sportlehrer (zeitweise) darauf verzichten können, auf die Klassen aufgeteilt werden kann und so manchen Schülern hier und da eine Abwechslungsmöglichkeit bietet. Ähnlich verhält es sich mit Stehpultaufsätzen. Es werden selten alle während des Unterrichts stehen, oder auf dem Gummiball sitzen wollen. Es reicht vollkommen wenn pro Klassenraum ein paar wenige alternativen zum Stuhl angeboten werden. Insgesamt zielt dieses Projekt jedoch vor allem darauf ein Verständnis für den eigenen Körper zu entwickeln. Dadurch können vor allem der klassische Stuhl, hier und da aber auch der Boden und die Wand in den Dienst persönlichen Wohlbefindens und des nachhaltigen Umganges mit der Ressource Körper gestellt werden.

Neben Gummiball, Stehpult, Boden und Wand gibt es unzählige weitere Angebote die mit geringem oder ohne finanziellen Aufwand bereitgestellt werden können so z.B.:

- Ausrangierte Turnmatten, v.a. die kleineren.
- Balanceboards können für stehendes Arbeiten einen ausbalancierten Stand sicherstellen (ggf. Geräusentwicklung bei der Modellwahl berücksichtigen)
- Luftgefüllte Balancekissen sind immer leise und können vielseitig eingesetzt werden (auch als Mediationskissen)
- Ein Mediationshocker ermöglicht längeres bodennahes arbeiten im Fernsitz (Bausätze unter 20 € erhältlich).
- Ein Tisch für Bodennahes Arbeiten lässt sich aus einem Brett und zwei Getränkeboxen noch günstiger zusammenstellen.

Viele dieser Angebote zu alternativen Arbeitsplätzen bieten sich für die eigenständige individuelle Gestaltung durch die Schüler im Wahlbereich an. Die geringen Kosten sollten durch Förderungen von politischer Seite, schulinternes Budget und ggf. geringer Selbstbeteiligung mit Leichtigkeit zu decken sein.

In jedem Fall sollte auf die mobile und leicht umzustrukturierende Form dieser Angebote Wert gelegt werden. Für das Sitzpensum der Schüler geht es nicht nur um Symmetrie und gesunde Haltung, sondern vor allem auch um Abwechslung. Ein Stehpultaufsatz kann beispielsweise aus drei Brettern so zusammen geschraubt werden, dass er sich sowohl als Stehpultaufsatz als auch für bodennahes Arbeiten eignet.

Haltung will gelebt werden

Was als Intensivwoche wie ein abgegrenztes Projekt aussehen mag, kann wie oben gezeigt, bereits durch den Umgang des Lehrerkollegiums mit Haltnungsfragen über ein ganzes Schuljahr ausstrahlen. Damit das gelingt ist für manchen Lehrer mehr für den anderen weniger des Umdenkens nötig. Kein An-

fang ist leicht, doch was einmal eingeführt ist, lässt sich umso leichter wiederholen. Eine alljährliche Wiederholung des Projekts bietet sich nicht nur wegen der nur einmalig anfallenden Anschaffungskosten der Slacklines an.

Der noch so gute Vortrag eines Physiotherapeuten, kann, auch wenn jährlich organisiert, für die Schüler nur einen Bruchteil dessen Leisten, was das vorliegende Projekt anbietet. Eine einzige Stunde im Schuljahr wird „verloren sein in der Zeit, so wie Tränen im Regen“ (Blade Runner, 1982).



Abbildung 27: Ausbalancierte Stapelung von kyphotischen und lordotischen Strukturen im Fersensitz (Mantovan & Plaickner)

Erst die intensive Verknüpfung der Haltungsthematik mit den perspektiven verschiedener Fächer und der anschließenden Integration in den Schulalltag mittels Artefakten wie der Slackline ermöglichen eine Festigung und ein immerwieder-Erinnern des erlernten. Die Ankerfunktion der Slackline steht unter 3.2.3 beschrieben. Ähnliches gilt auch für die Neuorientierung im alltäglichen Unterricht. Auch dort können und sollen Möglichkeiten der Wiedererinnerung angeboten werden. Ein eingeladener Physiotherapeut kann dabei unterstützen, aber nicht für sich allein stehen, sofern die Schüler dahingehende Kompetenzen verinnerlichen sollen. Um gute Haltung für die Schüler überdauernd zu kultivieren, bedarf es einer jährlichen Auffrischung und progressiv vertiefenden Wiederholung des Projekts.

Slackline – nicht nur zum Spaß

Slackline und Haltungsschule haben eine zentrale Gemeinsamkeit. Bei beiden geht es um die Ausrichtung des eigenen Körpers zur Schwerkraft (Abbildung 27). Kaum etwas kann dieses grundlegende Naturgesetz besser spür- und erfahrbar machen als das Medium Slackline. Ebenso wie die körperliche-, wird dort auch die innere Haltung berücksichtigt (siehe 3.2.3 Haltungsschule via Slackline).

In Zusammenhang mit einem leicht zu integrierenden und dennoch umfangreichen Projekt zur Haltungsförderung sollte die Anschaffung des notwendigen Equipments also nicht zur Diskussion stehen (siehe Fußnote¹⁷, S. 131; 1.1.5.5 Einsteiger-Sets zum kleinen Preis). Bei korrekter Benutzung kann das Equipment über viele Jahre in gut einsatzfähigem Zustand erhalten bleiben.

Während der Intensivwoche zum Thema Haltung können die Slacklineresourcen gebündelt werden und im Rahmen aller Turnstunden den Schüler auf dem Freigelände in der Form eines methodischen Parkours zugänglich gemacht werden (Methodischer Parkour und Hilfsaufbauten als Erstkontakt). Der Slacklineparkour ist dabei für die Schüler im ersten Jahr als Erstkontakt mit

dem Medium gedacht. In den kommenden Jahren, werden die Schüler mit der Slackline zunehmend vertraut sein wodurch während der Intensivwoche im Fach Bewegung und Sport vermehrt Raum für weitere haltungsschulende Übungen frei wird. Für jene Jahrgänge, die den Slacklineparkour zum ersten Mal erleben, werden die zwei Sportstunden in der Intensivwoche wenig Raum dafür übrig lassen, doch spricht hier nichts dagegen eine weitere Turnstunde in den vor- oder nachfolgenden Wochen diesen haltungsfördernden Übungen z.B. zusammen mit einem Stabilisationstraining zu widmen.

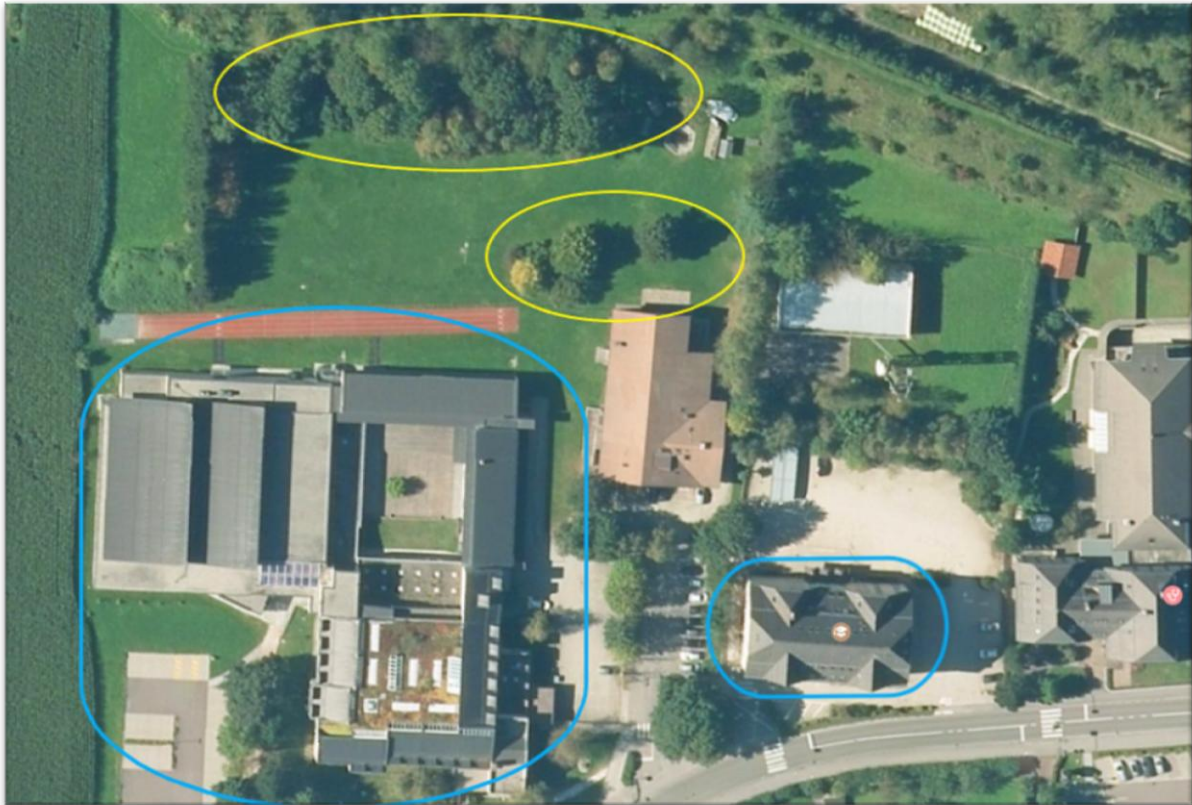


Abbildung 28: Gebäudekomplex und Freigelände SoGym Sand in Taufers (Google Maps, Plaickner)

Ein methodischer Parkour zum intensiven und effektiven Erstkontakt mit der Slackline, wie er in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurde, stellt einige Anforderungen an das Gelände. Diese sind oft nur im extraurbanen Raum wie hier gegeben. Innerhalb der gelb eingekreisten Areale in Abbildung 28 sind alle vorgestellten Aufbauten und ggf. noch beliebig viele weitere Slacklines realisierbar. Gerade auch die Master-Line muss auf diesem Gelände nicht fehlen und kann zwischen 20 und 100m lang gespannt werden. Besonderer Trumpf des Geländes ist die unmittelbare Zugänglichkeit für die Ober- und ggf. auch Mittelschule Sand in Taufers (großer blauer Kreis). Auch für die nebenstehende Volksschule (kleiner blauer Kreis) kann ein Projekt in etwas abgewandelter Form aufbereitet werden.



Abbildung 29: Slacklinemöglichkeit am Freigelände (Foto: Plaickner)



Abbildung 30: Weitere Slacklinemöglichkeiten (Foto: Plaickner)

3.4.3 Maturavorbereitung Outdoor

Die exemplarische Konstruktion dieses Projekts richtet sich unspezifisch auf Oberschulen aller Art. Um dem Projekt dennoch ein konkretes Gesicht zu geben, wird das Schulareal der Stadt Bruneck und der Slacklinepark des Jugend- und Kulturzentrums UFO kurz vorgestellt (siehe Abbildung 31 unten).



Abbildung 31: Schulkomplex der Stadt Bruneck mit UFO-Slacklinepark (Google Maps, Plaickner)

Dieses Areal ist ein vorbildhaftes Beispiel dafür, dass auch im etwas urbaneren Raum Schule durchaus mit Bewegungsangeboten außerhalb der Turnhalle in Einklang gebracht werden kann. Das strukturoffene Jugendzentrum UFO, stellt neben einem Skatepark und einer Beachsoccer-Anlage, auch einen Slacklinepark, zur öffentlichen Verfügung (www.ufobruneck.it). Diese könnten

auch von den Schulen zunehmend genützt werden. Die unmittelbare Nachbarschaft ist dabei ein wertvoller Trumpf. Damit ist in Bezug auf das vorliegende Projekt, für die Brunecker Schulen ein geeignetes Gelände zur eventuellen Vorarbeit mit dem Medium Slackline gegeben. Auch hier lassen sich, viele der beschriebenen methodischen Hilfsaufbauten realisieren (siehe 3.4.1 Methodischer Parkour und Hilfsaufbauten als Erstkontakt).

„Maturavorbereitung Outdoor“ beinhaltet die folgenden, im Dienst einer optimalen Lernatmosphäre stehenden, Überlegungen.

3.4.3.1 Zeitraum

Als Zeitraum wird das kleine Fenster nach Schulende und vor Maturabeginn gewählt. Die südtiroler Matura findet, wie überall im italienischen Schulsystem, erst im Anschluss an das reguläre Schuljahr statt. 2018 war dieser Zeitraum durch das Schulende am 15. Juni (www.provinz.bz.it) und den Maturabeginn am 20. Juni (www.stol.it) eingegrenzt. Daher wird das vorliegende Projekt provisorisch für das Schuljahr 2018/19 auf den 14.06. bis zum 18.06.2019 angesetzt. Eine Ankommen zum Abendessen am 14.06. und ein Abschluss des Projekts erst am 18.06. nach dem Frühstück, ermöglichen dazwischen drei volle Tage ungestört der Maturavorbereitung zuzugestehen, ganz ohne an Anreise oder Abreise denken zu müssen. Auch ausreichend Raum für Organisatorisches wird dadurch sichergestellt. An- und Abreise mit der öffentlichen Verkehrslinie ist zu den geplanten Zeiten möglich (<http://sii.bz.it>).

3.4.3.2 Zielgruppe

Mitte Juni kehrt sogar im kühlen Pustertal sommerliche Hitze ein. Dann, wenn beinahe alle Menschen in Urlaubsstimmung sind und vor allem alle anderen Schüler endlich in die heiß ersehnten Sommerferien entlassen werden, müssen alljährlich die Maturanten noch einmal tief Luftholen, um sich für die mitunter schwierigste Prüfung ihres Lebens vorzubereiten. Viele Schüler meistern diese Herausforderung mit Bravour. Dieselbe Situation kann für andere aber eine enorme Belastung bedeuten. Vor allem letzteren Schülern soll dieses Projekt Unterstützung bieten. Doch auch einige der ersteren Schüler können durchaus mit einbezogen werden. Sie können mit ihrer Einstellung zur situativen Anforderung ein wertvolles Vorbild für die belasteten Schüler darstellen.

Aus diesem Gedanke heraus und weil das reguläre Schuljahr bereits vorbei ist, ergibt sich eine klassenübergreifende Zielgruppe und eine auf Freiwilligkeit beruhende Projektkonzeption.

Letztlich kann gerade auch jenen Schüler, bei denen über die bis dorthin gemeinsam verbrachten Schuljahre ersichtlich wurde, dass ihr familiäres oder häusliches Umfeld extraschulisches Lernen erschwert oder behindert, mittels des vorliegenden Projekts extreme Hilfe geleistet werden.

3.4.3.3 Lokation am Fuße des Baches

Lernen läuft Gefahr, in dieser speziellen Situation, als schuldtragend für das Versäumnis dieser wunderschönen Jahreszeit erlebt zu werden. Das gilt so-

wohl für das Lernen innerhalb der Institution Schule als auch für das Lernen in den eigenen vier Wänden oder der örtlichen Bibliothek.

Aber ist es möglich, draußen produktiv zu lernen und dabei gleichzeitig die Lernzeit als wohltuend und qualitativ zu erleben? Ja gemeint ist immer noch ein Lernen das gewissermaßen mit dem wälzen von Büchern und Mitschriften verbunden ist. Die Beantwortung dieser Frage wird, vor dem Hintergrund eines dicht besiedelten und hoch touristischen Landes wie Südtirol, nicht leichter. Zwar gibt es eine Vielzahl von einsamen Oasen der Ruhe in den lokalen Bergen, doch diese zu erreichen ist schnell mit Zeitaufwand und Anstrengungen verbunden, welche im gegebenen kleinen Zeitfenster nicht aufgebracht werden können.

Sucht man geeignete Outdoor-Lernorte in den tiefer gelegenen Tälern, muss man sich mit zwei Störfaktoren zurechtfinden:

- 1) Höhere Dichte an Mitmenschen mit anderen Nutzungsinteressen
- 2) Natur
 - Temperatur: der sommerlichen Hitze lässt sich mitunter nicht entkommen.
 - Flora: An vielen tiefer gelegenen potenziellen Lernorten ist die Vegetation vermehrt auch von Laub und Mischwäldern geprägt. Laubbäume erzeugen bereits bei leichtem Wind einen höheren mitunter ablenkenden Geräuschpegel.
 - Fauna: Auch die Tierwelt sei es durch singende Vögel oder Insekten, ist in tieferen Lagen aufdringlicher als in höheren.

Heute erleben nichtmehr alle Schüler die Natur von Haus aus entspannend. Nachdem das Projekt aber auf Freiwilligkeit beruht, werden diese Schüler auch geringeres Interesse zeigen. Trotzdem steht und fällt erfolgreiches Outdoor-Lernen mit geeigneten Lernorten.

Aus diesem Grund fällt die Wahl aufgrund differenzierter Überlegung auf das Rautal (Val dai Tamersc), ein höher gelegenes Gebirgstal am nördlichen Rand der Dolomiten. Es erstreckt sich relativ flach über 10 km von Sankt Vigil (1230 m ü. M.) bis Pederü (1545 m ü. M). Seine besonderen Qualitäten liegen in der Meereshöhe und im Klima des Tales. Es ist dort auch im Sommer mit Temperaturen zwischen ca. 18 und 25 °C angenehm kühl und tageszeitliche Temperaturvariationen lassen sich nicht nur über die Kleidung gut überbrücken. Auch eine Vielzahl unterschiedlicher Lernorte ermöglicht einen leichten und schnellen Wechsel zwischen sonnigen und beschatteten Plätzen (siehe Abbildung 32: Outdoor-Lernplätze Rautal,). Sollte es einmal ganz heiß zugehen, bietet der flache Gebirgsbach mehrere Abkühlungsmöglichkeiten. Lernplatzwechsel, wie sie von Zeit zu Zeit notwendig sind, stellen gleichzeitig eine kurze Erholungspause in wunderschöner Atmosphäre dar. Aufgrund der Höhenlage sind keine Laubbäume mehr anzutreffen, ebenso sind Vögel und Insekten deutlich weniger präsent. Das Tal ist nur eingeschränkt vom Mobilfunknetz abgedeckt wodurch Ablenkungen durch die sozialen Netzwerke automatisch minimiert, ein Mindestmaß an Kommunikation aber dennoch möglich ist. Die touristische

Hochsaison konzentriert sich im Tal auf Juli und vor allem August. Für Touristen sind umgebenden Berge und Almen die attraktiveren Ziele als das Rautal. Als Unterkunft empfiehlt sich daher auch im Hinblick auf die Verteilung der Lernorte der Berggasthof Pederü, der sich im Talschluss und wie der Name verrät, am Fuße des Baches befindet (www.pederue.it). Zu erreichen ist er über eine asphaltierte Straße auch mit dem öffentlichen Bus. Neben Bettenlagern gibt es die Möglichkeit Zimmerunterbringung zu wählen, was in Anbetracht meteorologischer Divergenzen geeignete Lernplätze auch innerhalb gemütlicher häuslicher Struktur sicherstellt.

3.4.3.4 Die Lernorte und ihre Qualitäten

In Abbildung 32 (S. 140) ist ein Satellitenbild des gesamten Tales einzusehen. Die kleine rote Stecknadel im rechten unteren Eck markiert den Berggasthof Pederü im Talschluss. Die Areale der kleinen gelben Kreise wurden in vergrößerte Bildausschnitte (große gelbe Kreise) projiziert. Der kleine blaue Kreis markiert ein weiteres Areal, dessen Maßstab nicht verändert wurde. Insgesamt wurden zehn besonders geeignete Lernplätze mit durchaus verschiedenen Qualitäten ausgewählt, die sich relativ exakt an der Platzierung der jeweiligen Nummerierung auf der Abbildung befinden. Eine Ausnahme bildet lediglich Nr. 6, diese bezieht sich auf mehrere Lernplätze innerhalb des blauen Kreises im Talboden.

Standardausrüstung für alle Lernplätze und bei jedem Wetter ist Wetterfeste und temperaturangepasste Kleidung, Tagesproviant, Isomatte, Lernmaterialien (Nylonsack für den Fall eines Schlechtwettereinbruchs) und für Sonnenanbeter überdies Sonnencreme.

Einige Schüler werden Plätze mit Sitzmöglichkeit und Tisch zum Lernen bevorzugen. Daher beziehen sich die Personenangaben in Tabelle 2 (Outdoor-Lernplätze und ihre Qualitäten) auf die vorfindlichen Sitzgelegenheiten. Selbstverständlich können die Plätze mit Sitzgelegenheiten auch von größeren Schülerzahlen besucht werden, einige müssten es sich dann aber auf dem Boden gemütlich einrichten.

Die Lernplätze 1-5 befinden sich in unmittelbarer Nähe zur Unterkunft. Das macht sie auch bei unbeständigem Wetter attraktiv. Insbesondere dann ist der Talschluss auch weniger frequentiert. Doch auch sonst stellen sie besondere Orte dar, deren moderate Frequentierung wohl nur durch die Weitläufigkeit des Tales und die ebenso schönen unweit entfernten Ziele für Tagestouren zu erklären ist. Diese Lernplätze sind auch zu Fuß schnellstens erreicht (2-15min).

Das Areal Nr. 6 ist mit dem Fahrrad ebenso in wenigen Minuten erreichbar. Dieses bietet neben ansprechenden Lernplätzen auch besonders geeignete Slacklinemöglichkeiten.

Die Lernplätze 7-10 sind mit dem Fahrrad etwa 20-30 Minuten vom Gasthof Pederü entfernt. Hier gilt es zu beachten, dass der Rückweg etwas anstrengender und länger gestaltet, da ca. 300 hm zu bewältigen sind. Auch deshalb

wird für die Bereitstellung von E-MTBs für die Schüler argumentiert (siehe 3.4.3.5 Fortbewegung und sportlicher Ausgleich)

Am Rande soll noch die Unterkunft im Berggasthof Pederü als Lernort erwähnt werden. Bei einem Schlechtwettertag ist dieser deutlich weniger besucht. Damit bietet er nicht nur in den Zimmern geeignete Lernorte. Auch nach dem Abendessen kann dort mit mobilem Beamer und Laptop auf Schülerwunsch eine Plattform geboten werden, wo Probepräsentationen der Schwerpunktthemen und Facharbeiten in freundschaftlicher und nicht prüfender Atmosphäre stattfinden dürfen.

Die Outdoor-Lernplätze und ihre besonderen Qualitäten (Nummerierung bezugnehmend auf Abbildung 32)	
1	Tische mit Bänken für ca. 8 Personen im Schatten unter den Bäumen, Sonne auf der Wiese. Trotz der Nähe zum Parkplatz am Talschluss und dem Gasthof nur moderat frequentiert. Eignet sich insbesondere bei unsicherem Wetter.
2	Oase am Bach: Sonnen- und Schattenplätze, vorhanden, am späteren Nachmittag zunehmend sonnig. Keine Tische; Liegen oder Sitzen am Boden, Steine und Bäume zum anlehnen vorhanden. Der Bach kann zum abkühlen benutzt werden und überdeckt mit seinem moderaten rauschen Umgebungsgeräusche der Passanten.
3	Eine tiefe Schlucht mündet in das ausgetrocknete Bachbett. Hier findet man ganztägig Schatten und trotz der unmittelbaren Nähe zum Gasthof einsame Ruhe. Keine Passanten, akustisch und visuell gut abgeschirmt. Sitzmöglichkeiten müssen selbst geschaffen werden, große vom Wasser glatt geschliffene Steine stehen zur Verfügung.
4	Tische und Bänke für etwa 4 - 6 Personen entlang des Radweges im Wald, Schatten und Halbschatten.
5	Tisch mit Sitzmöglichkeit für ca. 4 Personen unweit der asphaltierten Straße in Richtung Bachbett, Sonne erst am Abend.
6	Mehrere Tische u Bänke entlang des Radweges für ca. 12 Personen. Schatten, Halbschatten, Sonne. Schöne Almwiesen. Leicht frequentiert. (Perfekte Slacklinemöglichkeiten)
7	Gemeindegrillplatz unweit der Mautstelle (Bio-Toilette), kann gegen Entgelt reserviert werden, dann bitte den Grillern Vorrang lassen. Tische und überdachter Babylon vorhanden, Ca. >15 Personen. Bach nebenan, Schatten, Halbschatten und Sonne.
8	Tische und Bänke für ca. 8 Personen gegenüber der Mautstelle (leicht Tal einwärts).
9	Beach: Erholungszone am Bach nahe St. Vigil, ganztägig Sonne.
10	Siehe 9, doppelt genannt weil großes Areal.

Tabelle 2: Outdoor-Lernplätze und ihre Qualitäten (Plaickner)

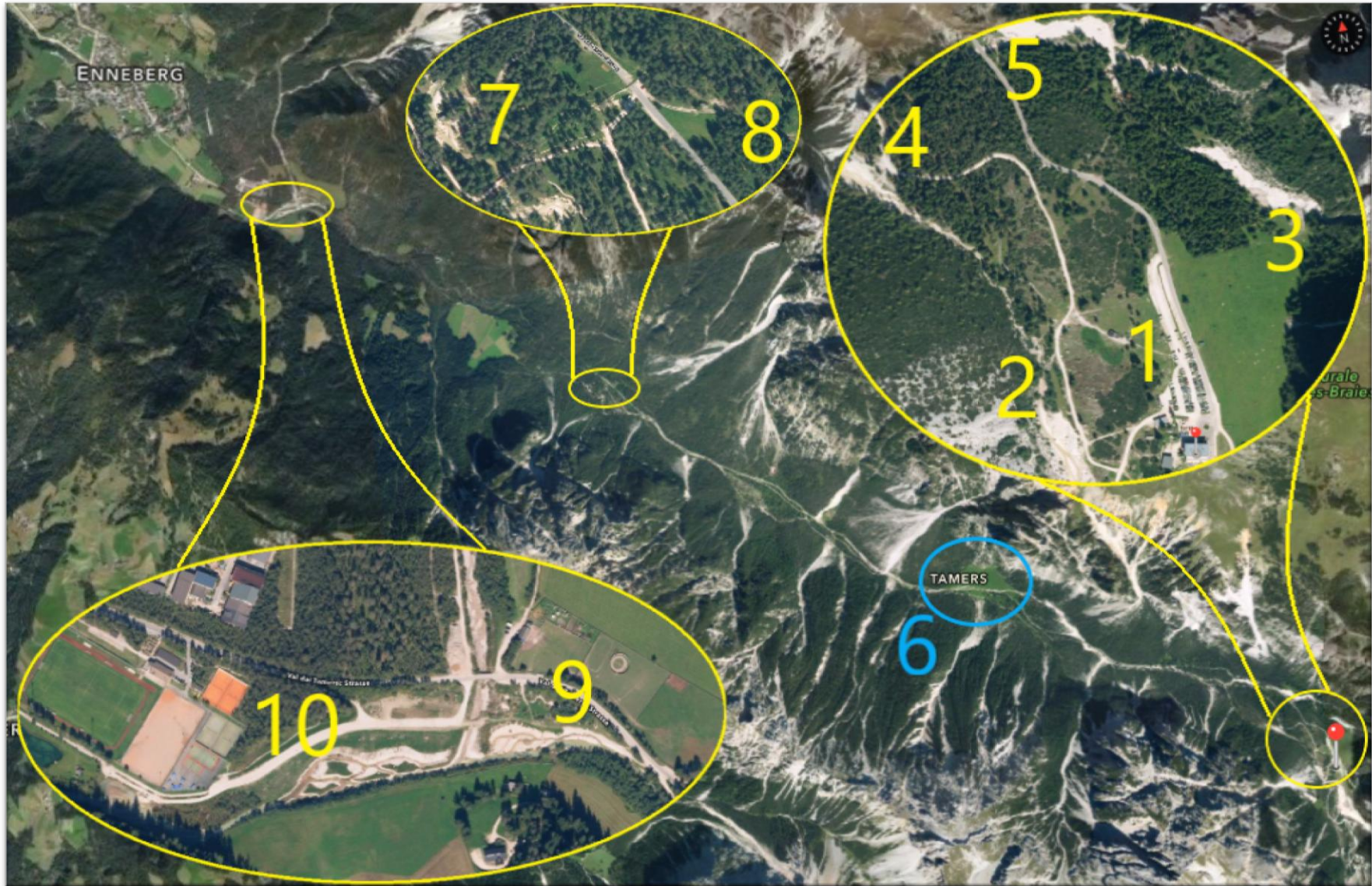


Abbildung 32: Outdoor-Lernplätze Rautal (Google Maps, Plaickner)

3.4.3.5 Fortbewegung und sportlicher Ausgleich

Der Fokus des Projekts liegt auf der Vorbereitung für die Matura. Diesem Thema wird im Großteil der Zeit in den drei Tagen nachgegangen. Einen wesentlichen Beitrag für das Wohlbefinden der Schüler leisten bereits die atemberaubende natürliche Atmosphäre im Tal und die frische Luft. Zusätzlich kann und soll ein sportliches Angebot für ein wenig Spaß und Auflockerungen sorgen. Dieses wird von den betreuenden Lehrpersonen organisiert und kann z.B. drei Mal täglich angeboten und von den Schülern gemäß ihrer momentanen Bedürfnisse spontan und freiwillig in Anspruch genommen werden. Hinsichtlich der sportlichen Angebote gilt jedoch zu beachten, dass keine völlige Verausgabung stattfinden sollte. Die Schüler sollen ihre Ressourcen auf die Maturavorbereitung bündeln können und sich nicht von sportlichen Strapazen erholen müssen. Darüber hinaus sollten die Sportangebote mit beliebiger Schülerzahl durchführbar sein, sodass kein Schüler, der gerade beim Lernen verbleiben will, zum Mitmachen überredet werden muss.

Fortbewegung

Das nur leicht ansteigende, langgezogene Tal und der vorhandene Radweg legt nahe sich innerhalb der drei Tage mit dem Fahrrad zu bewegen.

Verschiedene Gründe sprechen dafür, den Schülern für die betreffenden drei Tage E-Mountain-Bikes zur Verfügung zu stellen:

- 1) Der Radweg ist nicht asphaltiert.
- 2) Die Lernareale 7-10 liegen etwa 300 hm unterhalb der Unterkunft. Damit sind sie zwar leicht zu erreichen, der Rückweg gestaltet sich aber insbesondere für weniger sportliche Schüler langwierig und anstrengend.
- 3) Freier Wechsel zwischen den Lernplätzen soll jederzeit möglich sein und nicht durch einen höheren Zeit- und Anstrengungsaufwand eingeschränkt werden.
- 4) Die Zeitersparnis beim Hin- und Rückweg zu- und von den Sportangeboten.
- 5) Der Fokus des Projekts liegt auf der Maturavorbereitung, nicht auf sportlichem Training.
- 6) E-MTBs unterstützen, sie fahren nicht von allein! Das Radeln ist also trotz elektrischer Hilfe eine wertvolle Bewegungspause während der Lerntage.
- 7) Ist nach dem Lernen und den anderen Sportangeboten noch Energie und Zeit übrig. Können mit den E-MTBs noch einige leichte und ungefährliche, aber durchaus flowige Singletrails im Tal befahren werden.

Slacklinen

Slacklinen ist ein Bewegungsangebot, das sich hierfür perfekt einsetzen lässt. Es ist nicht nur portabel, sondern stellt vor allem eine koordinative Herausforderung dar. Physiologische Verausgabungen hinsichtlich Kraft oder Herz-Kreislauf-Belastung sind auf der Slackline kaum präsent. Des Weiteren bietet

das Slacklines gerade in Bezug auf die Lernende Tätigkeit, die geprägt ist von starker fokussierter Beanspruchung der Augen auch dahingehend einen idealen Ausgleich. Diese Kompetenz, die Augen auf der Slackline bewusst konträr zu gebrauchen als im lesenden oder schreibenden Kontext, gilt es allerdings mit den Schülern zuerst zu erarbeiten (siehe 1.2.3.3 Konzentration, Optik und Angst, S. 43; 3.4.1.4 Perspektiven, die der Lehrer eröffnen kann, S. 126).

Wenn die Schüler bereits während der/des vorangegangenen Schuljahre/s mit der Slackline vertraut gemacht worden sind, können Slackline-Sets auch an einzelne Schülergruppen ausgegeben und von ihnen selbstständig eingesetzt werden. Fehlt diese Vorarbeit sollte das Slacklineangebot zumindest beim ersten Mal aus Sicherheitsgründen nur unter Betreuung der Lehrer stattfinden. In beiden Fällen bietet das Rautal an beinahe jeder Ecke geeignete Plätze mit flachem Untergrund und ausreichen starken Bäumen in beliebigem Abstand. Auch Slacklines mit Hilfsaufbauten lassen sich überall im Tal als Einzelelemente oder auch beliebig kombiniert aufbauen (siehe 3.4.1 Methodischer Parkour und Hilfsaufbauten als Erstkontakt).

Checklist Slackline-Aufbau (min. 4-Augen-Prinzip bei jedem Schritt)	
1)	Material: Haben wir alles was wir brauchen und kenne ich mich mit dem Material aus? Ist das Slackline-Set vollständig und ausreichend Baumschutz dabei?
2)	Keine Straßen, Wege oder Pfade absperren!
3)	Flacher Untergrund ohne Verletzungsgefahr? Ggf. Äste oder Steine entfernen!
4)	Bäume: Ist der Baum gesund? (Kein Totholz in der Krone) Durchmesser min 30cm auf Spannhöhe? Baumschutz!
5)	Aufbau: nach 4-Augenprinzip vor jedem Schritt Metallteile Rücksichern!!!
6)	Abbauen: Ist niemand auf der Line? 1. Rücksicherung losbinden und 2. entspannen!!!

Tabelle 3: Checklist Slackline-Aufbau (Plaickner)

Weitere sportliche Angebote

So sehr diese Arbeit auch vom Slacklines zu schwärmen weiß, es muss nicht immer Slacklines sein! Slacklines spielt mit seinen, wenn auch besonderen Qualitäten, in der Logik der vorliegenden Arbeit nicht mehr als eine exemplarische Rolle. So passen in dieses Projekt genauso gut auch andere ausgleichende Sportangebote, sofern sie die eingangs erwähnten Kriterien erfüllen. Ein ganz simples Beispiel wäre das Laufen. Es ist nichts dagegen einzuwenden, mit freiwilligen Schülern, einen Morgen- und oder Abendlauf durchzuführen. Die in Zusammenhang mit den E-MTBs bereits erwähnten, wunderschönen Singeltrails des Tales können auch laufend erkundet werden – oder eben doch mit den modernen Fahrrädern. Ultimate Frisbee ist ein anderes Sport-

konzept, das mit sparsamsten Materialressourcen auskommt und auf den Wiesen im Tal mit seinem Fairplay-Charakter auch ohne Schiedsrichter und mit flexibler Mannschaftsgröße gespielt werden kann.

Egal ob Slacklinien, Mountainbiken, Laufen, Frisbee o. ä., alle diese Sportangebote haben einiges gemeinsam. Sie können in beliebiger Gruppengröße und Intensität, mit kleinem Materialaufwand, mit oder ohne Lehrer, über längere oder nur kurze Zeit und vor allem in der freien Natur durchgeführt werden. Damit eignen sie sich perfekt für den nötigen Ausgleich in der anstrengenden Lernzeit.

3.4.3.6 Kosten

Das Projekt zur Maturavorbereitung Outdoor ist wie die Ausführungen bereits vermuten ließen mit einigen nicht ganz kleinen Kosten verbunden. Doch bei zu erwartender Förderung und durch einen Selbstkostenbeitrag sollte es durchaus durchführbar sein.

Bei der An- und Abreise kann durch die bestehende öffentliche Verkehrsverbindung einiges eingespart werden (<http://sii.bz.it/>).

Eine Orientierung über die Unterbringungskosten für vier Nächte und die provisorisch festgesetzte Teilnehmerzahl von 20 Schülern und 3 Begleitlehrern, bietet ein unverbindlicher Kostenvoranschlag des Berggasthofs Pederü:

Bei Zimmerunterkunft (8 Doppelbettzimmer, 1 Dreibettzimmer, 1 Vierbettzimmer) können die 23 Personen um etwa 6.350 € untergebracht und mit Halbpension und Lunchpaketen verpflegt werden (www.pederue.it). Das entspricht Pro-Kopf-Kosten von 276 €. Der Gasthof insbesondere kulinarisch auf durchwegs hohe Qualität ausgerichtet. Nachdem für das vorliegende Projekt kein 4-Gang-Abendessen notwendig ist, könnte hier der Preis noch ein wenig gedrückt werden.

Die Kosten für E-Mountainbikes belaufen sich im gewünschten Zeitraum (3 Tage) auf 89 € pro Person. Der Zustellservice der Räder nach Pederü (Hin- und Rücktransport) kostet weitere 100 €. Die Gesamtkosten für die E-MTBs liegen also bei 2.147 € (unverbindlicher provisorischer Kostenvoranschlag, Rent and Go, www.sportrent.it).

Die hier explizierten Projektkosten belaufen sich also auf etwa 8.497 € insgesamt bzw. auf **370 € / Kopf**. Diese sind zuzüglich des Honorars für die betreuenden Lehrer und eventueller kleiner Materialkosten für die Sportangebote zu verstehen.

3.5 Politische Legitimierung ganzheitlicher Didaktik

Die vorliegende Arbeit lässt sich als vielschichtiges und umfangreiches sportwissenschaftliches und philosophisches Argument für ganzheitliche Didaktik verstehen. Weiters ist gegenwärtig (2017/18) eine Ausrichtung der Südtiroler Schulpolitik auf ganzheitliche Didaktik, insbesondere durch das Maßnahmen-

paket „Bewegung macht Schule“, zu beobachten (www.provinz.bz.it). Die abschließend vorgestellten Projekte sind teilweise zu sehr geringen Kosten realisierbar, teilweise muss aber auch etwas mehr Budget herangezogen werden (siehe 3.4 Praktische Didaktik: Konkrete Slackline-Konzepte für die Schule). Doch nicht nur ganzheitliche Didaktik kostet. Auch die Folgen von früh eingeübten Haltungsfehlern oder schlicht des Bewegungsmangels kommen früher oder später in verschiedenen Formen auf das Gesundheitssystem und die lokale Wirtschaft zurück. Es sei also abschließend betont, dass es sich nicht nur für die Wirtschaft und den Landeshaushalt auszahlt, in ganzheitliche Bildung zu investieren. Allen voran geht es um die Lebensqualität unserer Kinder, Jugendlichen, ja der zukünftigen Generation. Sie sind es, die den Problemen der Zeit mit innovativen Lösungen begegnen müssen. Diese Arbeit erfreut sich daher als Appell an alle Lehrer, Schulen und Bildungspolitiker, gerade auch abseits des Faches Bewegung und Sport, verstanden zu werden.

Schlusswort und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat eingangs die spezifischen Qualitäten des Slacklinesports herausgearbeitet. Darüber hinaus wurde mittels einiger stichhaltiger Argumente gezeigt, dass Slacklinien bereits vom Beginn seiner Entstehungsgeschichte an als eigenständige Sportart westlichen Ursprungs zu betrachten ist. Daraufhin wurde in Teil 2 exemplarisch gezeigt, dass auch die abendländische Philosophie reichhaltig genug ist, um für diese Sportart adäquate philosophische Konzepte bereitzustellen. Sport und Philosophie wurden vielschichtig miteinander in Beziehung gesetzt und könnten als Bewegungskultur nach fernöstlichem Vorbild in lebensweltliche Evidenz treten. Die festgestellte Kohärenz lag vielerorts darin, dass sich die beiden Gebiete gegenseitig auf verschiedene Arten sei es ergänzend oder bestätigend, mancherorts aber auch zu Recht in bestimmte Grenzen verweisend, durchaus bereichern konnten.

Diese Verflechtung führte sich letztlich im interdisziplinären Feld der Didaktik fort. Hier wurden im abschließenden Teil allen voran Überlegungen in Richtung ganzheitlicher Didaktik angestellt. Diese Orientierung war vor dem Hintergrund der ersten beiden Teile gewissermaßen obligatorisch, denn sobald Sport und Philosophie als Verflechtung evident werden, kann in derselben Welt keine ausschließlich dualistische Sicht auf den Menschen statt haben. Der Mensch kann demnach nicht aus zwei unabhängigen Teilen, wie dem Geist und dem Körper bestehen und demnach auch niemals ganz Körper oder ganz Geist sein. Diese Erkenntnis ist in der Sportwissenschaft bereits verbreitete Praxis, während in der Philosophie immer noch vielerorts Uneinigkeit über dieses Thema herrscht.

Unter dem Einbezug ausgewählter didaktischer Theorien wurden die Implikationen der vorgehenden Arbeit insbesondere auf das Anwendungsfeld der Schule projiziert. Die gegenwärtigen Regelschulen behindern ihrem Wesen und ihrer Grundkonzeption gemäß, ganzheitliche Didaktik oft beträchtlich. Die Slackline kann als innovatives Medium, sofern geschickt eingesetzt, bestehende Spielräume im Schulsystem ausnutzen, und so für mehr Ganzheitlichkeit im Schulalltag sorgen. Diese Ambition wurde vor allem in den abschließenden didaktischen Konzepten für die Schule praktisch konkretisiert.

Der Slacklinesport, Camus Philosophie des Absurden, Frankls Logotheorie, und die Ausführungen über die Ästhetik und Philosophie der Kunst, nahmen in dieser konstruktivistischen Arbeit allesamt exemplarische Rollen ein. Daher liegt die Entwicklungsoffenheit für ähnliche Argumentationen anhand einer analogen Herangehensweise durchaus im Interesse dieser Arbeit.

Für die zukünftige wissenschaftliche Ausrichtung ist eine Reihe von Fragen besonders interessant. So offenbarte sich das Slacklinien als Sportart mit schier unerschöpflichem metaphorischem Potenzial. Dieses Potenzial suchte die vorliegende Arbeit zu explizieren und damit auch für die Aufbereitung als

didaktische Konzepte zu legitimieren. Für die praktische Didaktik stellt sich jedoch die Frage inwieweit diese Explikation auch bei den Schülern sinnvoll ist. Hier wären vordergründig die Effekte erforschenswert, welche die Slackline bereits als Vermittler eines vor allem impliziten Wissens erzielen kann.

Außerhalb des schulischen Feldes, dürften sich für die allgemeine Sportdidaktik des Slacklinens einige interessante Perspektiven durch diesen konstruktivistischen Zugang in der ansonsten stark naturwissenschaftlich geprägten Domäne ergeben. Auch die in der vorliegenden Arbeit hermeneutisch erarbeitete Unterscheidung von Flow als Vorstufe von Meditation, könnte in zukünftigen Studien weiter aufgegriffen werden.

Anhang

Glossar

Im Folgenden werden die wichtigsten sportartspezifischen Begriffe des Slacklinens erklärt. Fachbegriffe außerhalb dieses speziellen Feldes, also insbesondere jene aus der Sportwissenschaft und Philosophie werden als bekannt angenommen und werden daher nicht eigens erklärt.

A-Frames, bezeichnen stabile Konstruktionen zumeist aus Holz oder Metall, welche dazu dienen Slacklines auf die gewünschte Höhe zu heben. Sie werden z.B. bei dünnen Bäumen die nur Bodennahe als Anker benutzt werden können oder bei Erdankern eingesetzt.

Bouncen, bezeichnet eine Bewegungsform auf der Slackline bei der die Elastizität des Bandes auf der vertikalen Ebene gezielt ausgenutzt wird um eine hoch-tief-Bewegung zu erzeugen. Die entstehende Spannungsvariation (tief = höchste Spannung; hoch = geringere Spannung) und Bewegungsenergie kann für verschiedene Tricks genutzt werden, insbesondere für Sprünge.

Catch und Catchtechnik, ersterer bezeichnet das Fangen der Slackline beim Verlust des Gleichgewichts. Insbesondere bei Slacklines über Absprunghöhe ist eine gute Catchtechnik wichtig, die sicherstellt dass man sich auf der Line beim Gleichgewichtsverlust mit den Händen und ggf. auch Beinen festhalten kann und nicht unkontrolliert Richtung Boden fällt.

Leash / Sicherungsleash, ist die essenzielle Verbindung zwischen dem Highlinesetup (Slackline + Backup) und dem Klettergurt des Highliners. Sie sollte aus zwei ausreichend starken Metallringen und einer doppelten Verbindung zum Klettergurt bestehen. Als Verbindungsschnur zum Klettergurt hat sich ein redundantes System aus einem Kletterseil umhüllt mit einem zusätzlichen Schlauchband bewährt.

Linelocker und Weblocks, erstere bezeichneten ursprünglich die Kettenglieder welche in Kombination mit einem Karabiner oder Schäkel zum Fixieren der Slackline an einem Ankerpunkt verwendet wurden. Diese Technik ist jedoch aufgrund der sehr hohen Bruchlastreduktion der Slacklines heute nicht mehr empfohlen, daher wird Linelocker auch zunehmend als Synonym für Weblock gebraucht. Weblocks sind schonende Einspannmodule für Slacklines mit hoher Bruchlastausnutzung der Bänder.

Rigger, ist die Etikettierung für jemanden der eine Slack- oder Highline aufbaut. Die zunehmenden Sicherheitsanforderungen bei öffentlichen Veranstaltungen wie Slacklinefestivals, verlangen die baldige Einführung einer Zertifizierung für dieses Aufbaupersonal. Diese Zertifizierung befindet sich derzeit in Ausarbeitung durch die International Slackline Association.

Schäkel mit Formschluss, haben im Gegensatz zu Karabinern zwei entscheidende Qualitäten, aufgrund derer sie eindeutig besser zum Slacklineeinsatz geeignet sind. Erstens können sie multidirektional belastet werden, was beim Slacklinen kaum auszuschließen ist. Zweitens können sie aufgrund ihres Formschlusses zyklischen Belastungen wesentlich besser standhalten und unterliegen kaum einer Materialermüdung.

Setup, bezeichnet ganz allgemein einen Slacklineaufbau.

Slackline, ist die lockere Leine, die zum balancieren aufgespannt wird. Eine Reihe von selbsterklärenden Abwandlungen wie Slacklinen, Slackliner, usw. bezeichnen zum Beispiel die Aktivität des Balancierens auf dem Band oder die balancierende Person. Highlinen, Tricklinen oder Waterlinen bezeichnet beispielsweise spezielle Disziplinen des Slacklinens, auch diese sind i.d.R. selbsterklärend.

Surfen, bezeichnet eine fortgeschrittene Bewegungsform auf der Slackline bei der die Elastizität oder die Schwingungsfreiheit des Bandes auf der horizontalen Ebene gezielt ausgenutzt wird. Dabei schwingt der Slackliner hin und her was bei entsprechend großer Amplitude dazu führt, dass er mit seinem Körperschwerpunkt stets der Line folgen muss um nicht herunter zu fallen.

Tri-Loading, bezeichnet eine multidirektionale Belastung, welche beim Slackline auch bei scheinbar linearer Applikation, durch die breite Auflagefläche der Schwerlastschlingen insbesondere bei Karabinern zu erheblichen Problemen führt. Karabiner sind für die lineare Belastung mittels schmaler Schnur entlang der Achse ihres starken Schenkels konzipiert. Abhängig von der Geometrie des Karabiners führt eine Abweichung von dieser linearen Belastungsweise zu frühzeitiger Materialermüdung und plötzlichem Versagen auch deutlich unterhalb der Bruchlastangaben.

Zyklische Belastungen, sie sind charakterisiert durch eine bestimmte Vorspannung und zusätzliche Belastungsschwankungen rund um diese Vorspannung. Insbesondere Aluminiumkarabiner aus dem Klettersport sind für diese Applikation nicht konzipiert und können plötzlich auch weit unterhalb der Bruchlastangaben brechen. Stahlkarabiner können diese Belastungen etwas besser aufnehmen, ermüden jedoch auch wesentlich schneller als Schäkel mit Formschluss.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Amler, W., Bernatzky, P. & Knörzer, W. (2009). *Integratives Mentaltraining im Sport* (2. Auflage). Aachen: Meyer und Meyer.
- Ashburn, H. (2013). *How to Slackline! A Comprehensive Guide to Rigging and Walking Techniques for Tricklines, Longlines, and Highlines*. Guilford: Falcon Guides.
- Balcom, S. (2005). *The Art of Balance and the Craft of Slackline*. Ashland: SlackDaddy Press.
- Balgo, R. & Voß, R. (1999). Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird: Einladung zu einem systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (3. Auflage, S. 56-69). Neuwied: Luchterhand.
- Biland, M. (2018). *Records en highline*. Nicht veröffentlichte Maturaarbeit, bereitgestellt durch die International Slackline Association, Thomas Spöttl.
- Cachay, K. & Thiel, A. (1999). Erziehung im und durch Sport in der Schule: Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (3. Auflage, S. 56-69). Neuwied: Luchterhand.
- Camus, A. (1965). *Der Mythos des Sisyphos* (22. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Engeser, S. & Schiepe-Tiska A. (2012). Historical Lines and an Overview of Current Research on Flow. In S. Engeser (Hrsg.), *Advances in Flow Research* (S. 1-22). New York: Springer.
- Foerster, H. v. (1990). Wahrnehmen wahrnehmen. In: K. Barck et al. (Hrsg.), *Aisthesis* (S. 434–443). Leipzig: Reclam.
- Frankl, V. E. (1982). *...trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager* (9. Auflage). München: DTV
- Frankl, V. E. (1993). *Bergerlebnis und Sinnerfahrung*. Innsbruck: Tyrolia.

- Frankl, V. E. (Hrsg.). (1972). *Der Wille zum Sinn: Ausgewählte Vorträge über Logotherapie* (4. Auflage, erweiterte Neuauflage). München: Piper.
- Frankl, V. E. (Hrsg.). (1985). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn: Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk mit einem Vorwort von Konrad Lorenz* (29. Auflage). München: Piper.
- Geyer, D. & Kößler, C. (2013). *Slackline: Handbuch für Freizeit, Schule und Verein* (2. Auflage). Celle: Pohl.
- Glaserfeld, E. v. (1994). Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: G. Rusch & S.J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der radikale Konstruktivismus* (S. 16–42). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackl, B. (2010). True Lies – Über die Dilemmata einer reformpädagogischen Aneignung tayloristisch entworfener Lernräume. In: R. Egger & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (Lernweltforschung, Band 4, S. 163-194). Wiesbaden: Springer VS.
- Haslinger, U. (2018). *Konfliktmanagement in der Schule: Bewältigung und Vorbeugung von Konflikten mit einer praktischen Übungssammlung für den Sportunterricht*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit, Karl-Franzens-Universität, Graz.
- Hnilica, S. (2010). Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur. In: R. Egger & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (Lernweltforschung, Band 4, S. 141-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleindl, R. (2011). *Slackline: Die Kunst des modernen Seiltanzens für Anfänger und Fortgeschrittene* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kogler, A. & Kogler, M. (2005). *Die Verhaltenstherapie: Eine praktische Orientierungshilfe*. Stuttgart: Kreuz.
- Kösel, E. (1997). *Modellierung von Lernwelten*. Elztal-Dallau: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.

- Längle, A. (1996). Kritik, Bedeutung und Stellenwert der Selbsterfahrung in Logotherapie und Existenzanalyse. *Psychotherapie Forum*, 4(4), 194-202.
- Luhmann, N. (1984/1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukas, E. (1983). *Von der Tiefen- zur Höhenpsychologie: Logotherapie in der Beratungspraxis*. Freiburg: Herder.
- Menche, N. (Hrsg.). (2007). *Biologie Anatomie Physiologie* (6. Auflage). München: Elsevier / Urban & Fischer.
- Mikula, R. (2002). *Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung – Integration von Konstruktivismus und Systemtheorie in die modernen Erziehungswissenschaften und die Theorien der Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Miller, F. & Friesinger, F. (2009). *Slackline: Tipps, Tricks, Technik* (2. Auflage). Köngen: Panico Alpin.
- Miller, F. & Mauser, D. (2013): *Slackline: Tipps, Tricks, Technik* (4. Auflage). Köngen: Panico Alpin.
- Payer, G. (2013). Erfinden und Entdecken im Sport: Die Produktion von Präsenz und die Reflexion in der Vermittlung von Sport und Bewegung – Einige konstruktivistisch-relativistische Überlegungen für eine Fachdidaktik des Spielsports am Beispiel Basketball. Nicht veröffentlichte Habilitationsschrift, Karl-Franzens-Universität, Graz.
- Peifer, C. (2012). Psychological Correlates of Flow-Experience. In S. Engeser (Hrsg.), *Advances in Flow Research* (S. 139-164). New York: Springer.
- Plaickner, T. (2018). *Brentanos „Intentionalität“ als antireduktionistisches Argument: Ein philosophischer Appell zur multidimensionalen Psychologie*. Nicht veröffentlichte Seminararbeit, Karl-Franzens-Universität, Graz.
- Reich, K. (1996/2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Kriftel.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.

- Sartre, J. P. (1944). Klarstellung oder „Der Existenzialismus ist ein Humanismus“. In T. König (Hrsg.), *Sartre Lesebuch: Den Menschen erfinden, 1992* (S. 55-62). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomistischen Blicks. In: W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 281-301). Paderborn: Schöningh.
- Schmid, J. (2011). *Kontakt-Improvisation als Lebenskunst: Mehr Lebensqualität durch Flow-Erleben und Achtsamkeit*. Veröffentlichte Dissertation. Philipps-Universität, Marburg.
- Schmitz, J. N. (1965). Die Leibesübungen im Erziehungsdenken Johann Friedrich Herbart. In: Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung* (Band 23). Schorndorf bei Stuttgart: Karl Hofmann.
- Suzuki, S. (1995). *Zen Mind, Beginners Mind*. Waterhill: New York.
- Thorndike, E. (1920). A Constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, S. 25-29.
- Waibl, E. (2009). *Ästhetik und Kunst von Pythagoras bis Freud*. Wien: Facultas.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D. (1972/2001). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Zak, H. (2011). *Slackline: Das Praxisbuch*. München: BLV.

Internet

Alexander Schulz, Slackliner, Kurzsichtig, Zugriff 13.06.2018:
<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/slackline-alexander-schulz-stellt-weltrekord-in-china-auf-a-1007434.html>

Balancecommunity, Zugriff 23.04.2018:
<http://www.balancecommunity.com/pro-team/a-history-of-sag/>
<http://www.balancecommunity.com/slack-science/>

Berggasthof Pederü, Zugriff 31.08.2018: www.pederue.it

Blade Runner, Film (1982), Zugriff 06.09.2018: www.imdb.com/title/tt0083658/

Einsteiger-Sets Übersicht, Zugriff 23.08.2018:
<https://data.slacklineinternational.org/slacked-data/starter-kits/>

Fahrradverleih Rent and Go, Zugriff 01.09.2018: www.sportrent.it

Frankl, V. E., Biografie, Zugriff 16.07.2018:
<https://www.franklzentrum.org/images/downloads/VIKTOR%20FRANKL%20ZENTRUM%20WIEN%20Begleitmaterial.pdf>

Göthe-Schule Bozen, Zugriff 21.08.2018:
<https://www.unsereschule.it/wp-content/uploads/2010/04/Projekt-Slackline.docx.pdf>
<https://www.unsereschule.it/wp-content/uploads/2010/04/Bewegte-Schule-Projekt-Slackline-PDF.pdf>

International Slackline Association (ISA), Zugriff 28.08.2018:
www.slacklineinternational.org

Jugend- und Kulturzentrum UFO, Zugriff 01.08.2018: www.ufobruneck.it

Juggling.org, Zugriff 23.04.2018:
www.juggling.org/help/circus-arts/slackrope.html

Keller, M., Langenberg, R. v. d., Lorenzetti, S., Murer, K. & Schärli, A. M. (2013). Balancing on a Slackline: 8-year-olds vs. adults. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 208. Zugriff 26.08.2018. Verfügbar unter:
www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00208/full

Landcruising Slacklines, Zugriff 02.09.2018: www.landcruising-slacklines.com

Maturabeginn 2018, Zugriff 31.08.2018:

<https://www.stol.it/Artikel/Kultur-im-Ueberblick/Lokal/Matura-2018-Die-Pruefungsfacher-stehen-fest>

Oberschule Sand, Zugriff 22.08.2018:

www.oberschule-sand.it/os-web/index.php?page=sogym

Openstreetmap, Zugriff 27.08.2018: www.openstreetmap.org

Schulkalender Südtirol, Zugriff 31.08.2018:

www.provinz.bz.it/schulamt/download/schulkalender_17-18.pdf

www.provinz.bz.it/schulamt/download/5-tgwch_2018-19.pdf

Sicherheitshinweise, Zugriff 30.04.18:

https://www.slacklineverband.com/fileadmin/_temp_/Sicherheitshinweise_zum_Slacklinesport_2013_v1.pdf

Sip-Knallerbse, Zugriff 27.08.2018: www.sip-knallerbse.at

Slackline Dehnung im Vergleich, Zugriff 30.04.18:

<https://www.slacklineverband.com/know-how/slackline-vergleich-dehnung/>

Slacklineverbände, Zugriff 25.04.2018:

Österreichisch: <https://www.slacklineverband.com/>

Deutschland: <https://deutscherslacklineverband.org/>

Schweiz: <http://www.swiss-slackline.ch/>

USA: <https://slackline.us/>

Slackmap, Zugriff 27.08.2018: www.slackmap.com

Sport macht Schule, Maßnahmenpaket zum Ausbau des Schulsports in Südtirol, Zugriff 17.08.2018:

[http://www.provinz.bz.it/gesundheit-](http://www.provinz.bz.it/gesundheit-leben/gesundheitsfoerderung/downloads/SportmachtSchule.pdf)

[leben/gesundheitsfoerderung/downloads/SportmachtSchule.pdf](http://www.provinz.bz.it/gesundheit-leben/gesundheitsfoerderung/downloads/SportmachtSchule.pdf)

Standart-Spotting-Technique nach Slackline Australia, Director Dr. Robert Brooks, Zugriff 29.08.2018:

<https://slackline.com.au/collections/slacklining-basics-1/products/copy-of-private-slacklining-workshop-dr-rob-brooks>

Südtirol Mobil, Website des öffentlichen Verkehrs, Zugriff 01.09.2018:

<http://sii.bz.it>

Todesfälle beim Highlinen, Zugriff 13.08.2018:

[http://slacklineinternational.org/wp-](http://slacklineinternational.org/wp-content/uploads/2016/11/BuddyCheckAdvisoryGerman.pdf)

[content/uploads/2016/11/BuddyCheckAdvisoryGerman.pdf](http://slacklineinternational.org/wp-content/uploads/2016/11/BuddyCheckAdvisoryGerman.pdf)

<http://www.katlein.de/media/dokumente/slackline/Karabiner%20in%20Highlines.pdf>

http://www.ansa.it/veneto/notizie/2018/06/30/muore-attraversando-baratro-su-corda_1c6decab-0d97-41e7-87fd-7fdf83163abe.html

Volery, S., Rodenkirch, T. (2013). Slacklinen: Die Faszination der Balance. mobilesport.ch, 3. Zugriff 27.08.2018. Verfügbar unter

[https://www.mobilesport.ch/wp-](https://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2013/03/03_013_Slacklinen_d_kor.pdf)

[content/uploads/2013/03/03_013_Slacklinen_d_kor.pdf](https://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2013/03/03_013_Slacklinen_d_kor.pdf)

Wettkampfrichtlinien Trickline Cup, Zugriff 26.04.2018:

https://www.slacklineverband.com/fileadmin/user_upload/Wettkampfrichtlinien_2013.pdf

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: T. Plaickner, Norwegen 2014 (Foto: Samuel Taipale)	1
Abbildung 2: Exponentielle Entwicklung der Längenrekorde im Highlinen (Biland, 2018, S. 8)	22
Abbildung 3: Gleichgewicht durch Gegengewicht (Mantovan & Plaickner).....	26
Abbildung 4: Statisches Gleichgewicht (Mantovan & Plaickner)	26
Abbildung 5: Invertierte Pyramide schwingend (Mantovan & Plaickner)	28
Abbildung 6: Invertierte Pyramide stabilisiert (Mantovan & Plaickner)	31
Abbildung 7: Schnell drehender Kreisel (Mantovan & Plaickner)	32
Abbildung 8: Langsam drehender Kreisel (Mantovan & Plaickner)	32
Abbildung 9: Kausale Wechselwirkung zwischen den Funktionen X und Y (Mantovan & Plaickner)	35
Abbildung 10: Efferente und afferente Bahnen (Mantovan & Plaickner)	38
Abbildung 11: Angst manifestiert sich in Hyperfokus und Körperhaltung (Mantovan & Plaickner)	43
Abbildung 12: Kontinuum zwischen Subjekt-Objekt-Spaltung und Meditation (Mantovan & Plaickner)	49
Abbildung 13: Spaceline im Rahmen des Highlinemeetings am Monte Piana (Foto: Sebastian Wahlhuetter)	53
Abbildung 14: Svolvegeita 2016, Slackliner A. Schwarz & O. Troger (Foto: Sander Lied Edvardsen)	56
Abbildung 15: Dimensionalontologie geometrisch veranschaulicht (Frankl, 1985, S. 24f)	75
Abbildung 16: Grundhaltung beim Slacklinen (Volery & Rodenkirch, 2013, S. 5)	109
Abbildung 17: Vielfalt der Sitzhaltungen (Gordon W. Hewes (1955) zit. nach Hnilica, 2010, S. 155)	111

Abbildung 18: Double-Line (Mantovan & Plaickner).....	116
Abbildung 19: Bergsteiger-Brücke (Mantovan & Plaickner)	117
Abbildung 20: Rookie-Leash (Mantovan & Plaickner)	119
Abbildung 21: V - wie Vendetta – Slackline (Mantovan & Plaickner)	121
Abbildung 22: Rodeoline-Schaukel (Mantovan & Plaickner).....	121
Abbildung 23: Rodeoline-Hängematte (Mantovan & Plaickner)	122
Abbildung 24: Slacklinien mit zwei Helfern (Mantovan & Plaickner)	123
Abbildung 25: Slacklinien mit einem Helfer (Mantovan & Plaickner)	124
Abbildung 26: Slacklinien selbstständig (Mantovan & Plaickner).....	125
Abbildung 27: Ausbalancierte Stapelung von kyphotischen und lordotischen Strukturen im Fersensitz (Mantovan & Plaickner)	133
Abbildung 28: Gebäudekomplex und Freigelände SoGym Sand in Taufers (Google Maps, Plaickner)	134
Abbildung 29: Slacklinemöglichkeit am Freigelände (Foto: Plaickner).....	135
Abbildung 30: Weitere Slacklinemöglichkeiten (Foto: Plaickner)	135
Abbildung 31: Schulkomplex der Stadt Bruneck mit UFO-Slacklinepark (Google Maps, Plaickner)	135
Abbildung 32: Outdoor-Lernplätze Rautal (Google Maps, Plaickner)	140
Tabelle 1: Slackline fächerübergreifend (Plaickner).....	108
Tabelle 2: Outdoor-Lernplätze und ihre Qualitäten (Plaickner)	139
Tabelle 3: Checklist Slackline-Aufbau (Plaickner)	142