

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 7

Harald Lange

# Methoden im Sport

Ein Handbuch

Prolegomena zu einer interdisziplinären  
Studienbuchkonzeption für das Lehren  
und Lernen in den Handlungsfeldern  
von Bewegung, Spiel und Sport



Cuvillier Verlag Göttingen  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 7

Hrsg. von Harald Lange

Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg





Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 7

# **Methoden im Sport**

## **Ein Handbuch**

**Prolegomena zu einer interdisziplinären Studienbuchkonzeption  
für das Lehren und Lernen in den Handlungsfeldern von  
Bewegung, Spiel und Sport**

**von**

**Harald Lange**

Cuvillier Verlag Göttingen

Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



## **Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

1. Aufl. – Göttingen : Cuvillier, 2012

978-3-95404-078-0

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2012

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

1. Auflage, 2012

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikroskopie) zu vervielfältigen.

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-95404-078-0



## Vorwort

Wir beobachten in den verschiedenen Handlungsfeldern des Sports eine zunehmende Ambivalenz: „Sport“ wird innerhalb und außerhalb der Schule und des Sportunterrichts auf vielerlei Weise thematisch. In diesem Sinne erschließen sich sportbezogene Themen immer wieder neue Felder im Bereich der Freizeit, der Gesundheit oder der Sozialarbeit. Gleichzeitig wirken die Innovationen im außerschulischen Sport auch auf die Themenkonstitution und die Vermittlungswege im Schulsport. Dieser hat sich in den meisten Bundesländern längst vom engen Korsett des Sportartendenkens emanzipiert und fließende Übergänge in ein thematisch weiter zu fassendes Bewegungs-, Spiel- und Sportverständnis geschaffen. Nicht zuletzt aus diesem Grund sprechen wir in der Lehrplanelentwicklung nicht mehr von Schulsportarten, sondern konsequenterweise von Bewegungsthemen oder (in Bayern) von sportlichen Handlungsfeldern.

In Anbetracht dieses Hintergrundes versteht es sich von selbst, dass die Methodendiskussion für die Lehrerbildung Schritt halten muss. Es gilt die vielfältigen Prozesse der sportbezogenen Themenkonstitution zu verstehen, um sie mit den Entwicklungen im Feld der Pädagogik und Bewegungswissenschaften in methodischer Hinsicht abgleichen zu können.

Im Zuge dieses notwendigen Abgleichs geht von den Fragen der Bewegungs- und Vermittlungsexperten eine regelrechte Schrittmacherfunktion aus. Deshalb wurde die vorliegende Monographie als Studienbuch konzipiert. Der Textkorpus wird durch 97 Fragen, die sich an Sportstudierende und Lehrer richten, aufgebrochen. Methodenwissen soll nicht einfach gelernt, tradiert und geglaubt werden. Die Studierenden sollen das Dargebotene im neugierigen Blick auf ihre Praxis hinterfragen, prüfen und sich selbst ein Bild machen und einen Standpunkt einnehmen.

Würzburg im Wintersemester 2011-12

*Harald Lange*





# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Inhalt</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Inspiration: Zur Irritationskraft der Bildungsidee</b> .....	<b>11</b>
Ein Beispiel aus der Lehrerbildungspraxis.....	11
Irritationen & Fragen .....	13
Zur Perspektive der Bildung.....	14
Bildung als Leitkategorie?.....	16
Konsequenzen für den Sport - Reflexion .....	18
Zum „Wie“ von Bildung – Ringen mit einer Sache.....	18
Sport und die Lust auf Bildung.....	20
„Sichfremdwerden“ als Methode.....	20
Wartenkönnen als Aspekt der Bildung.....	21
Wider die Verdummung .....	22
Ausblick .....	23
<b>2. Bewegungspädagogische Grundlagen</b> .....	<b>27</b>
Perspektive der Motorikforschung .....	29
Zur bewegungswissenschaftlichen Aufgabe der Sportpädagogik.....	30
Ideen-, Bild- und Konzeptentwicklung als Aufgabe der Bewegungsdidaktik .....	32
Ein Beispiel zur Bewegungsvermittlung .....	34
Grundannahme für die Interpretation: Menschenbild .....	35
Das Bild vom Fahrradfahren lernenden Jungen.....	37
Variablen der bewegungspädagogischen Interpretation.....	39
Konzeptionell-systematische Grundlagen der Bewegungs-pädagogik.....	40
Weltbezug des Lernenden: Bewegungspädagogische Relevanz.....	41
Menschenbild und Weltbezug .....	42
Bewegungswahrnehmung und Bewegungsweltkonstruktion .....	44
Folgerungen für den Bildungsbegriff .....	45
Zum Bildungsbegriff .....	46
Zum Bildungspotenzial bewegungsbezogener Schwierigkeiten .....	47
Innovation als Funktion des Bewegungsproblems.....	48
Zum besonderen Reiz bewegungsbezogener Schwierigkeiten (... ).....	50
Wahrnehmungserziehung und Ästhetische Bildung.....	51
Aufmerksamkeit: Kindliches Bewegungsverhalten.....	53
Ästhetische Bildung und Erziehung.....	55
Ästhetisches Verhalten .....	55
Fächerübergreifender Ansatz.....	57
Perspektiven des Bewegungs- und Sportunterrichts .....	58
Ästhetische Bewegungsbildung im Sportunterricht .....	59
Felder bewegungsbezogener Bildungsgelegenheiten .....	61
Wahrnehmung und Weltkonstruktion .....	62
Die Konsequenzen für das Lehren und Lernen .....	63
Bewegungs- und Unterrichtskonzept .....	66
Problemorientierter Unterricht.....	66
Bewegungsproblem .....	67
Zum bildenden Sinn bewegungsbezogener Schwierigkeiten .....	68
Fragen in und an Bewegungssituationen stellen .....	70
Aufgaben für den Lehrer.....	71
Analyse von Bewegungslernproblemen .....	72
Sokratisches Gespräch .....	73



<b>3</b>	<b>Erfahrung &amp; Erfahrungslernen .....</b>	<b>77</b>
	Problemanriss – Erfahrung als leibhaftiges Phänomen .....	78
	Zum Begriff der Erfahrung und des Erfahrungslernens .....	79
	Etymologie des Erfahrungsbegriffs .....	79
	Gefahr – Widerstände - Bewegungsprobleme .....	81
	Szenische Annäherung an das Erfahrungslernen .....	82
	Erfahrungsgeronnene Praxis .....	84
	Relevanz bedeutungsgeladener Widerstände .....	84
	Ein Gramm Erfahrung sei besser als eine Tonne Theorie .....	86
	Fragen an den Prozess der Erfahrungsbildung .....	87
	Zur pädagogischen Bestimmung des Erfahrungsthemas .....	88
	Konsequenzen für die Fachdidaktik .....	89
	Reflexionen im Horizont bewegungspädagogischer Zugänge und Annahmen .....	90
	Zum sportkritischen Grundimpuls .....	91
	Zur konstruktiven Wendung .....	93
	Erfahrungsbildung im Sportunterricht .....	94
	Zum didaktischen Sinn bewegungsbezogener Schwierigkeiten .....	96
	Fragen in und an Bewegungssituationen stellen .....	97
	Zum Dialogischen Bewegungslernkonzept .....	98
	Sportdidaktische Konkretisierung .....	100
	Aufgaben für die Lehrer .....	101
<b>4</b>	<b>Bewegungskoordination – Koordinationslernen .....</b>	<b>103</b>
	Sportwissenschaftliche Modelle zur Bewegungskoordination .....	104
	Das Modell der „Koordinativen Fähigkeiten“ .....	106
	Zum Modell des „Koordinativen Anforderungsprofils“ .....	108
	Zum pädagogischen Zugang: Koordinieren als Kerntätigkeit menschlichen Handelns .....	111
	Koordinationslernen als Bewegungsbildung .....	112
	Folgerungen im Lichte des Bildungsbegriffs .....	113
	Zum Bildungspotenzial bewegungsbezogener Schwierigkeiten .....	114
	Zum besonderen Reiz bewegungsbezogener Anforderungen und Schwierigkeiten (...) .....	115
	Koordinieren als Funktion verstehen .....	117
	Der Koordinationsprozess als Funktion eines komplexen Bewegungsproblems .....	118
	Das Modell der „koordinativen Funktionen“ (...) .....	119
	(...) und seine Umsetzung im Spiel .....	122
	Auf der Basis des Orientierens und Differenzierens im (Un-)Gleichgewicht sein .....	122
	Überwinden des Gleichgewichts durch Rhythmisieren und Reagieren .....	123
	Planung von „spielerischem“ Koordinationstraining .....	123
<b>5</b>	<b>Methoden im Sport –</b>	
	<b>Sacherschließung bewegungspädagogisch reflektiert .....</b>	<b>127</b>
	Probleme des sportpädagogischen Methodendiskurses .....	128
	Methoden und Praxisrelevanz .....	129
	Methoden & Bewegungsbildung .....	130
	Ambivalenz der Methodenthematik .....	132
	Facettenreiche Methodenexpertise .....	132
	Methodenvielfalt als Praxisproblem .....	134
	Struktur- und Theorieproblem .....	135
	Zum Zusammenhang zwischen Bewegungsbegriff und methodischem Konzept .....	136
	Zur Differenzierung physikalischer und relationaler Betrachtungsweisen .....	137
	Antiquierte Position: Lehren als „Lernen-machen“ .....	137
	Lernerbilder und Lehrerbilder .....	139
	Zur physikalischen Betrachtungsweise .....	140
	Konsequenzen für die Methodik .....	140
	Lerntheoretischer Bezug – Programmtheorien .....	141
	Zur programmgestützten Lehrarbeit in der Unterrichtspraxis .....	143
	Zur Relevanz technologisch implizierter Methoden .....	144
	Zur Kritik an den Methodischen Übungsreihen .....	146



Ausgangspunkt: Sachverständnis.....	149
Beispiel: Hürdenlaufen .....	149
Konsequenz: Klassische, lehralgorithmisch orientierte Methodik .....	150
Methodische Übungsreihen.....	151
Zu den Grenzen der „MÜR-Methodik“ .....	152
Zur Relevanz technologisch implizierter Methoden .....	154
Pädagogische Position: Offenes Unterrichts- und Methodenverständnis .....	155
Eine relationale Betrachtungsweise .....	156
Anstoß einer mathetischen Sichtweise auf Vermittlung .....	158
Situiertes und entdeckendes Lernen.....	160
Problemorientiertes Lernen.....	161
Bezug zur Bildungsthematik .....	164
Zum offenen Sachverständnis .....	165
Bewegungsproblem: Laufräume auf- bzw. unterbrechen und rhythmisch erschließen .....	166
Konsequenzen für den Sportunterricht .....	168
Themenkonstitution: Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden.....	169
Ein Beispiel aus dem Sportunterricht.....	170
Fußball .....	171
Passen, Passen, Passen (...) .....	171
Interpretation des Fallbeispiels.....	172
Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden.....	173
Analyse bewegungsbezogener Sachlagen .....	175
Aufgabe: Klärung der Themen in pädagogischer Absicht.....	176
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>179</b>
<b>Verzeichnis der Abbildungen.....</b>	<b>199</b>





# 1 Inspiration: Zur Irritationskraft der Bildungsidee

Ungeachtet des Erkenntnis- und Erfahrungsgewinns, der auch in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften Tag um Tag anwächst, existieren in der Sportpraxis unterschiedliche Möglichkeiten grundlegenden theoretischen Orientierungen des Lehrens und Lernens auszuweichen. Selbst der Monolith des Faches, die Idee der Bildung, ist zuweilen von dieser Ignoranz betroffen. Der Bildungsbegriff hat sich im Verlauf der zurückliegenden Jahrzehnte auch innerhalb der wissenschaftlich ausgerichteten Sportpädagogik als Leitbegriff etablieren können (vgl. u.a. Prohl 2010) und innerhalb der fachdidaktischen Arbeit bemerkenswerte Spuren hinterlassen (vgl. u.a. Prohl & Scheid 2012; Lange & Sinning 2012a, b, c, d). Dessen ungeachtet ist es möglich die Inhalte und Sachlagen des Sports auf andere Weise, also jenseits der erzieherischen und bildungsbezogenen Potenziale und Absichten, thematisch werden zu lassen. Hierzu wird im Folgenden ein Beispiel aus der Sportlehrerbildung skizziert, um die hierdurch sichtbar werdende pädagogische Sprachlosigkeit im Lichte des Bildungsbegriffes zu reflektieren. Dabei wird auf einen viel beachteten Beitrag des Würzburger Pädagogen Andreas Dörpinghaus (2009) Bezug genommen. Dieser hatte in einem Supplement der Zeitschrift „*Forschung & Lehre*“ unter dem vielsagenden Titel „*Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*“ Stellung bezogen und den aktuellen Entwicklungen innerhalb unserer Bildungslandschaft den längst überfälligen Spiegel vorgehalten.

## Ein Beispiel aus der Lehrerbildungspraxis

An einer Universität wurden die Studierenden, die sich in der unmittelbaren Vorbereitung auf das zentrale Staatsexamen befanden, danach befragt, über welches Wissen sie im Feld der Fachdidaktik verfügen (Anonymus o.J.). Die Ergebnisse waren ernüchternd, denn die Studierenden wussten am Ende ihres Sportstudiums weder einen fachdidaktisch ausgerichteten Text zu benennen, noch waren sie in der Lage einschlägige Wissensbestände zu referieren.<sup>1</sup> Statt dessen führten Sie in einem Literaturreview neben

---

<sup>1</sup> Die Befragung fand keinesfalls unvorbereitet statt. Im Gegenteil, die Studierenden der Examensphase wurden – mit einer Woche Vorlauf- und Vorbereitungszeit – zu einem gemeinsamen Termin eingeladen,



vereinzelt Inhaltssammlungen vor allem diverse Praxisskripte an, in denen neben Bewegungsbeschreibungen zu den zentralen technischen Abläufen der verschiedenen Kerndisziplinen und traditionellen Schulsportarten einige Methodische Übungsreihen in standardisierten Formen abgebildet waren. Die Ergebnisse dieser Befragung wirkten vor allem deshalb so ernüchternd, weil in den relevanten Studien- und Prüfungsordnungen mehr als 30 spezifische fachdidaktische Lehrveranstaltungen für diese Studierenden verbindlich vorgeschrieben waren. Diese Lehrveranstaltungen sollten sich (laut staatlicher Prüfungsordnung) auf die (...) *„Didaktik der sportlichen Handlungsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sicherheits-, Gesundheits- und Fairnesserziehung“* beziehen. Die in diesem exponierten ministeriellen Text festgeschriebene fachdidaktische Orientierung des Sportstudiums hatte in der untersuchten Gruppe offensichtlich nicht stattgefunden. Stattdessen trainierten die Studierenden die 8 bis 10 Kernsportarten und brachten dabei methodische Lehrwege zur Anwendung, die für ihren Könnenszuwachs geeignet erschienen.

In formaler Hinsicht studierten die Kommilitonen nach einer additiv konzipierten Studienordnung, in der jede Lehrveranstaltung für sich allein stand und mit eigenen Prüfungen abgeschlossen wurde. Hierfür standen Sammelscheine und Leistungskarten bereit, auf denen jeder Studierende mit mehr als 60 Stempeln und Unterschriften für den fachdidaktischen Bereich des Sportstudiums unmissverständlich Kompetenz bescheinigt bekam. Der durch die Befragung sichtbar gemachten Leere im Feld fachdidaktischen Wissens stand eine Fülle an Stempeln und Unterschriften gegenüber. Da zu diesem späten Zeitpunkt des Studiums ein Paradigmenwechsel für diese Studierenden weder möglich noch zumutbar war, wurde das begonnene hochschuldidaktische Konzept fortgeführt: Die Studierenden bekamen eine Literaturliste zur Vorbereitung der schriftlichen

---

an dem die fachdidaktischen Wissensgrundlagen ihres Sportstudiums zum Thema gemacht werden sollten. Demzufolge hieß es in der schriftlichen Einladung des verantwortlichen Professors folgendermaßen: *„Aufgrund meiner Erfahrungen in den letzten Prüfungsdurchgängen weiß ich das für Sie gerade im Bereich der Fachdidaktik zuweilen besondere Herausforderungen in der unmittelbaren Prüfungsvorbereitung bestehen. Ich möchte Ihnen daher anbieten Ihnen bei der Konzeption eines Roten Fadens aus Ihrem Studium bis ins abschließende schriftliche und mündliche Examen zu helfen. Hierfür möchte ich Sie bitten, alle Materialien und Wissensbestände, die Sie in diesem Feld während ihres Studiums studiert und kennen gelernt haben, mitzubringen (z.T. genügen Literaturangaben). Sie haben hier ja in zahlreichen fachdidaktischen Kursen bereits entsprechende Teilprüfungen während des ersten Prüfungsabschnitts abgelegt. Darauf ließe sich ggf. auch in den abschließenden Prüfungen zur Fachdidaktik im zweiten Prüfungsabschnitt aufbauen. Recherchieren Sie also bis zum kommenden Montag die während ihres Studiums verwendete Literatur und die bearbeiteten Materialien. Bringen Sie diese mit, so dass wir besprechen können wie sie auf diesem Wissensfundus aufbauen können.“*



und mündlichen Examensprüfungen in der Sportpädagogik/Fachdidaktik an die Hand: Drei dicke Bücher und eine Auswahl von 12 bis 15 weiteren Texten steckten den formalen Rahmen ab, der ebenso wie in den vielen Kursabschluss- und praktischen Staatsexamensprüfungen aus den vorangegangenen 8 bis 12 Semestern bei den betroffenen Studierenden dafür sorgen sollte, dass Prüfungsergebnisse produziert und mit Stempeln, Unterschriften und Zeugnissen bescheinigt werden können.<sup>2</sup> Diese Geschichte mag als Beleg eines typischen „Schein- und Stempelstudiums“ angesehen werden. Sie wird deshalb den engagierten Hochschuldidaktiker irritieren und deshalb Fragen wie die Folgenden aufwerfen:

**Aufgabe 01:**

Haben Sie im Zuge Ihres Studiums auch schon einmal eine formale Bewegungsbeschreibung lernen und aufsagen müssen?

Erörtern Sie den Sinn dieser Aufgabe in Hinblick auf die Perspektive, dass Sie irgendwann einmal als Lehrer arbeiten und „Bewegung“ vermitteln möchten.

## Irritationen & Fragen

- 1) Was müssen Sportstudierende zum Ende Ihres fachwissenschaftlichen Studiums wissen und können?
- 2) Wie wäre ein Studium zu organisieren, so dass dieses Wissen und Können erworben und aufgebaut werden kann?
- 3) Wie gelingt es Sinn in die organisatorischen Akte eines Studiums zu implementieren?
- 4) Wie sähe die gelungene Integration zwischen Theorie und Praxis in einem Sportstudium aus?

---

<sup>2</sup> An der besagten Lehrerbildungsstätte hatten zum WS 2009-10 ein Umbruch und eine Neuorientierung stattgefunden, die sich auch auf die Studienordnungen und die Formen des Wissens- und Könnenserwerbs niedergeschlagen hatte. Diese Änderung war notwendig, um das hier sichtbar gemachte hochschuldidaktische Problem lösen zu können. In den neuen Studienordnungen wurde nicht nur die Trennung von Theorie und Praxis aufgehoben, sondern auch auf die Vernetzung der Bildungsinhalte Wert gelegt. Einzelne Lehrveranstaltungen wurden zu Modulen zusammengelegt und mit gemeinsamen Modulprüfungen (Theorie-Praxis-verbindend) abgeschlossen. Die Module setzen je eigene Schwerpunkte, bauen aufeinander auf und führen so ab dem WS 2012-13 direkt in das zentrale Staatsexamen. Ob die Vorbereitung bis dahin anders aussieht und vor allem von den Studierenden auch anders bewertet wird, muss sich noch zeigen.



- 5) Wie lassen sich Sportstudierende bewegen ihre persönliche Sportbiographie zu hinterfragen und gegebenenfalls auch zu überwinden, um offen zu sein für die Bewegungsabsichten und -möglichkeiten der ihnen anzuvertrauenden Kinder und Jugendlichen?
- 6) Welche Funktionen übernimmt die forschungsbasierte Sportdidaktik im Zuge dieser Integration?
- 7) Welche fachdidaktischen Texte und welche (darin enthaltenen) Wissensbestände, Positionen, Themen und Thesen wären es Wert am Ende des Studiums gewusst und gekannt zu werden?
- 8) Wer oder was verschafft uns Orientierung im Spektrum der Vielfalt bewegungsspiel- und sportbezogener Praxis?
- 9) Existieren im Spektrum der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur Kernthemen, von denen wir hinsichtlich der Vermittlung bzw. der pädagogisch geleiteten Thematisierung eine Transfersubstanz vermuten können?
- 10) Gäbe es in diesem Sinne Leitbilder und Kernbegriffe, an denen wir unser hochschuldidaktisches Wirken ausrichten sollten?
- 11) Welches Potenzial steckt diesbezüglich im Bildungsbegriff? Und wie machen wir es für das Methodenthema fruchtbar?
- 12) Wie genau sollten wir als Sportpädagogen mit dem Methodenproblem und -begriff umgehen?

**Aufgabe 02:**

Greifen Sie sich eine dieser Fragen heraus und diskutieren Sie die in Hinblick auf deren Relevanz in Ihrem zweiten Unterrichtsfach.

Bestimmen Sie in diesem Zusammenhang auch die Differenz zwischen dem Sport und Ihrem zweiten Unterrichtsfach.

## **Zur Perspektive der Bildung**

Das skizzierte Beispiel zeigt eindrücklich, dass auch in der Lehrerbildung die Grenzen zwischen den Orten der Bildung und denen der Verdummung durchaus fließend verlaufen können. Dabei sind Hinweise wie z.B. auf die lückenlose Verwaltung von Studien-



nachweisen, der permanenten Kontrolle von Prüfungsbereitschaft sowie die daran gebundene Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster als Indizien für die letzte Dimension zu werten. Wenn der Bildungsbegriff zum effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen und deren Fähigkeiten generiert, (...) *„verliert er seine politisch-kritisch-widerständige Dimension und wird zum polizeilichen Kontrollinstrument“* (Dörpinghaus 2009). Diese Perspektive ist nach Ansicht von Dörpinghaus (2009) durchaus geeignet um die gegenwärtig stattfindende Verdummung zu maskieren, weil die politisch-ethische Dimension der Bildungsidee als Gegengewicht zur polizeilichen Funktion in Vergessenheit gerät.

*„Unter dem Begriff Polizei wird dabei im Anschluss an den französischen Philosophen und Kunsttheoretiker Jacques Rancière die Logik der bloßen Verwaltung und Kontrolle des Bildungssystems verstanden. Dieser Gebrauch des Begriffs ist für uns ungewohnt und irritierend, assoziieren wir doch mit ihm anderes, wengleich er in seinem Aufkommen im 19. Jahrhundert eben diese Bedeutung hatte. Historisch betrachtet entspricht die Einschreibung dieser polizeilichen Logik in das Bildungssystem seiner Gründung zu Beginn des 19. Jahrhunderts, indem der politisch-theoretische Streit um Bildung und Gleichheit in die bis heute andauernde Verwaltung, Kontrolle und somit Stilllegung dieses Streits transformiert wird. Der Effekt war und ist ein unpolitisches Bildungssystem, das Anpassungsverhalten als Verhüllung des „blinden Gehorsams“ befördert, zur Unmündigkeit erzieht und nützliche Kompetenzen als grundständige „Volksbildung“ vermittelt, während die „Sozial-Elite“ Bildung in einem reicheren Sinne, der gerade das Unnütze einschließt, als Distinktionsmerkmal bewahrt.“* (Dörpinghaus 2009)

### **Aufgabe 03:**

Greifen Sie die Metapher des „polizeilichen Kontrollinstruments“ auf und beziehen Sie diese auf Ihre Situation im Studium. Setzen Sie einen exemplarischen Anker und vertiefen Sie ein Beispiel: Ist Ihnen diese Funktion dort schon einmal begegnet? Welche Möglichkeiten zur Auflösung dieser „polizeilichen Funktion“ können Sie für dieses Beispiel entwickeln?

**Aufgabe 04:**

Welche Möglichkeiten sehen Sie für die „Soziale-Elite“ ihrem Streben nach Bildung in einem „reicheren Sinne“ im Feld unserer Bewegungs- und Sportkultur für sich zu erschließen? Wie genau würden diese Eliten Sport betreiben?

**Bildung als Leitkategorie?**

Das irritierende Beispiel zur Situation der universitären Sportlehrerbildung wirft die Frage nach einer geeigneten Leitkategorie für die Hochschuldidaktik auf. Woran sollen sich Lehrerbildner orientieren? Wenn Sie es mit Ihrem Auftrag bzw. mit ihrer Absicht, der Lehrer-*Bildung* Ernst meinen, dann würde sich der Bildungsbegriff für diese Zwecke anbieten. Beispielsweise in der Art, wie ihn Max Horkheimer für die Begrüßungsrede für die Studienanfänger des Wintersemesters 1952/53 gebraucht hat:

*„Diejenigen unter Ihnen, welche heute ihr Studium beginnen, tun gut daran, für einen Augenblick darüber nachzudenken, was sie von diesem Studium sich erwarten. Im Vordergrund steht wohl zumeist der praktische Zweck, sich die Vorkenntnisse für bestimmte Berufe anzueignen, die akademischen und staatlichen Diplome zu erwerben, an deren Nachweis manche, ja allzu viele Laufbahnen heute gebunden sind. Zuweilen mag die Tradition der Familie eine Rolle spielen, der Umstand, daß freie und gelehrte Berufe in ihr heimisch sind, das Vorbild oder der Wille des Vaters, der Druck der Verhältnisse. Zu solchen Momenten tritt jedoch eine Vorstellung, die manche unter Ihnen vielleicht nicht sehr deutlich zu bezeichnen vermochten, von der ich aber glaube, daß sie in verschiedenen Graden des Bewusstseins allen jungen Studenten eigen ist, auch wenn die Härte des Lebens sie davon abhält, sich ihr hinzugeben. Es ist der Gedanke, daß das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet. Der Begriff, der sogleich sich darbietet, wenn diese Vorstellung sich aussprechen will, ist der der Bildung.“ (Horkheimer 1952/53; zit. nach Dörpinghaus 2009)*

**Aufgabe 05:**

Was verstehen Sie unter der Perspektive der „*reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen*“ und welchen unverwechselbaren Beitrag könnte der Sport hier leisten?

Dörpinghaus (2009) ordnet die Auffassung Max Horkheimers in der „*reichen Tradition Wilhelm von Humboldts*“ ein, die er sinngemäß folgendermaßen charakterisiert: Von Humboldt steht für einen ganzheitlichen Bildungsbegriff. Der Mensch solle seine verschiedenen Kräfte, den Verstand und die Vernunft, moralisches Handeln, Emotionen, künstlerische Gestaltungen und nicht zuletzt seine Phantasie gemeinsam und integrativ entwickeln, ohne dass eine Dimension vernachlässigt oder durch die überproportionale Förderung einer anderen Dimension unterdrückt würde. Gleichzeitig solle eine gemeinsame Welt zu gelebter Vielfalt gestaltet werden. „*Bildung ist die Grundlage jeder gelingenden Ausbildung, die sich nicht mit einer stupiden und mechanischen Anwendung von Gelerntem zufrieden gibt, sondern den Anspruch des Mitgestaltens stellt*“ (Dörpinghaus 2009). Dieser Anspruch soll an der Universität – mit Blick auf das Humboldt'sche Bildungsideal - im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre umgesetzt werden. Für die Studierenden soll ein neugieriges Fragen und forschendes Lernen arrangiert werden. Uwe Schimank (2009) bringt diese Perspektive der universitären Lehre in einem hochschulpolitischen Beitrag für die FAZ mit einem Humboldt-Zitat folgendermaßen auf den Punkt: „*Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt.*“

**Aufgabe 06:**

Diskutieren Sie die folgende Aussage: „*Bildung ist die Grundlage jeder gelingenden Ausbildung, die sich nicht mit einer stupiden und mechanischen Anwendung von Gelerntem zufrieden gibt*“. Beziehen Sie in diese Diskussion explizit Erfahrungen aus ihrem Sportstudium mit ein.



## Konsequenzen für den Sport - Reflexion

Wenn wir die einschlägigen Bildungspotenziale des Sports und des „Sich-Bewegens“ in Hinblick auf die Auffassungen von Humboldt und Horkheimer deuten wollen, müssen wir danach fragen wie wir es schaffen die reichere „*Entfaltung der menschlichen Anlagen*“ durch das Sporttreiben zu erschließen. Damit ist die methodische Dimension angesprochen. Also die Art und Weise **wie** Inhalte aus dem Gegenstandsfeld „*Bewegung, Spiel und Sport*“ thematisch werden. Hierzu gibt wiederum Dörpinghaus (2009) eine grundlegende Orientierung:

*„Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen. So verbinden wir mit Bildung die Möglichkeit, uns in unserem Menschsein zu verbessern, die in uns ruhenden Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, kluge, begründete Entscheidungen fällen zu können und in der Lage zu sein, unser Leben nach vernünftigen Gesichtspunkten führen zu können.“*

### **Aufgabe 07:**

Skizzieren Sie ein Beispiel aus Ihrer eigenen Sportpraxis in dem sichtbar wird, was unter der reflexiven Auseinandersetzung mit „sich“ und der Welt verstanden werden soll.

## Zum „Wie“ von Bildung – Ringen mit einer Sache

Die reflexive Auseinandersetzung mit Sich und der Welt ist durchaus mühsam. Dörpinghaus spricht hier sogar von einem leidvollen Prozess, „der mitunter mit Schmerzen verbunden ist.“ Die sport- und bewegungsbezogene Bildungsdimension geht also deutlich über die passive Erlebnis- und Spaßdimension hinaus und meint die aktive Auseinandersetzung mit und die Verwicklung in die Widerstände bestimmter Sachlagen. Dörpinghaus (2009) stellt diese Perspektive in einem Rückgriff auf die griechische Philosophie heraus:



(...) „Die Lust und Liebe, das, was die Griechen eros nannten, die Bildung und Lernen selbst mit sich bringen, gerade in der Widerständigkeit einer Sache im Ringen um ihr Verstehen und in der Dauer der angestregten Aufmerksamkeit auf sie, hat keiner so wunderbar wie der antike Philosoph Platon in seinem „Höhlengleichnis“ aus seinem Werk *politeia* illustriert. Das Höhlengleichnis beschreibt in Kürze einen Bildungsprozess, der in der Umwendung des Blicks besteht. Der Mensch wendet sich von einer Welt des Scheins, der Lüge und der Unmündigkeit ab und versucht stattdessen die Dinge selbst zu ergründen. Platon beschreibt dabei die Schmerzen, die mit dieser Veränderung nicht des Menschen, sondern seiner Sichtweise verbunden sind, die Beschwerlichkeit dieses Weges bis hin zur Eingewöhnung in diese andere Sicht auf die Menschen und ihre Welt. Interessant ist darüber hinaus aber, dass Platon sich fragt, warum der Mensch überhaupt diese Anstrengung auf sich nimmt, warum er sich mit Fragen beschäftigt, die über seine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und Verwertbarkeit hinausgehen. Dieser Antrieb des Menschen wurzelt in seiner Neugierde und seinem Interesse, sich und die Welt verstehen zu wollen. Wir betreiben Wissenschaft und nehmen Anstrengungen im Denken auf uns aus Liebe (eros). Das mag in unseren modernen Ohren pathetisch und überzogen klingen, doch ist dieser Gedanke des eros lediglich eine alltagsgesättigte Antwort auf die Frage, warum wir bereit sind, freiwillig Dinge auf uns zu nehmen, die uns nicht im engen Sinne nutzen. Dieser Eros, diese Lust auf Bildung, dieses Angemacht-werden-von-etwas und Nicht-mehr-ablassen-können, weil es uns beschäftigt und uns keine Ruhe lässt, ist, und das ist entscheidend für das Verständnis des eros, eben kein innerer Trieb des Menschen, wie man zunächst und durch psychologische Denkmuster geschult meinen könnte. Nein, er ist eine unbändige Neugierde, die sich an den Dingen entzündet und für deren Verständnis man all die Mühen auf sich nimmt. Oder um es in Anlehnung an Friedrich Schiller zu sagen: Wir haben Bildung, weil es eine Welt außer uns gibt.“

**Aufgabe 08:**

Skizzieren Sie ein Beispiel aus Ihrer eigenen Sportpraxis in dem sichtbar wird, was unter dem „Eros“ verstanden werden soll.



## Sport und die Lust auf Bildung

Mit dem Bezug auf den Eros, die Lust auf Bildung, ist die Brücke zu einem einschlägigen Kennzeichen des Sporttreibens und „Sich-Bewegens“ hergestellt. Wenn man Menschen beim sportlichen Laufen, Fußballspielen oder Turnen beobachtet erinnert dieses Tun an die oben aufgeworfene Frage Platons, (...) *„warum der Mensch überhaupt diese Anstrengung auf sich nimmt, warum er sich mit Fragen beschäftigt, die über seine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und Verwertbarkeit hinausgehen.“* Der Sportpädagoge Meinhart Volkamer (1996; 2003) hat diese Perspektive mehrfach auf den Punkt gebracht und derartige Handlungen unter dem Stichwort *„Ironie“* als Bildungsperspektive beschrieben: Im Sport werfen Menschen Basketbälle auf Körbe, die unten offen sind, weshalb der Ball jedes Mal hindurchfällt. Oder sie laufen beim 400 Meter Rennen eine Runde so schnell sie können um den Sportplatz, um letztlich genau an der Stelle wieder anzukommen, an der sie vor 50 bis 60 Sekunden gestartet waren. Sportlern gelingt es durch solche Tätigkeiten sich fortwährend in die Widerstände, Schwierigkeiten und Bewegungsprobleme der sportlichen Disziplinen zu vertiefen und dabei die Dinge an sich selbst zu ergründen.

### **Aufgabe 09:**

Haben Sie sich auch schon einmal der oben beschriebenen Lust auf Bildung bzw. auf Bewegungsbildung hingegeben? Skizzieren Sie hierzu ein anschauliches Beispiel aus Ihrer eigenen Sportpraxis.

## „Sichfremdwerden“ als Methode

Dörpinghaus (2009) betont die Bedeutung des *„Sichfremdwerdens“* und verweist damit auf die methodische Dimension der Bildung. Bildung hat in diesem Sinne viel mit Staunen, Infragestellen und Irritation zu tun. Auch das ist anstrengend und kann als schmerzvoll empfunden werden. Vor allem dann, wenn Bekanntes, Gewohntes und in anderen Situationen als Bewährtes wahrgenommene, entfremdet und mit anderen Augen betrachtet wird. In diesen Fällen – die wir durchaus aus dem Koordinationstraining oder dem Variationslernen kennen – räumen Sportler dem Nicht-Wissen bzw. dem



Nicht-Können ein Primat ein. Der Sportler wird in seiner Leiblichkeit irritiert, sieht die Aufgabe anders und sucht dementsprechend nach anderen Möglichkeiten diese Bewegungsprobleme zu lösen. Übertragen auf die grundsätzlichen Ausführungen von Dörpinghaus (2009) lautet diese Perspektive folgendermaßen: *„Bildung umfasst so eine Transformation des Selbst; man muss, wie das Höhlengleichnis aufzeigt, etwas an sich ändern. Dabei kommt es nicht etwa im Geiste einer universalen Vernunft darauf an, dass alle Menschen durch Bildungsprozesse gleich werden, sondern darauf, dass jeder anschließend eine andere Sicht und ein anderes, reflexives Selbstverständnis hat.“* Wilhelm von Humboldt macht in dem Begriff „Welt“ die allgemeinste Metapher für das Fremde aus. Das, was er unter „Welt“ versteht, entzieht sich einerseits der vollständigen Aneignung und macht andererseits und zugleich auch den Gegenstand von Bildung aus. Konkret bringt Dörpinghaus (2009) den hier angesprochenen Zusammenhang zwischen Eigenem und Fremdem im Kontext des Bildungsprozesses im Sinne von Humboldts folgendermaßen auf den Punkt:

*„Bildung ist für ihn eine, wie er es nennt, Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. In dieser Wechselwirkung befördern sich die menschlichen Kräfte und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen. Bildung entsteht nur in der Auseinandersetzung mit Fremdem. Mit anderen Worten: Das Sichfremdwerden ist eine Voraussetzung und Bedingung für ein Andersdenken- und ein Andersmachenkönnen“*

**Aufgabe 10:**

Skizzieren Sie ein Beispiel aus Ihrer eigenen Sportpraxis in dem sichtbar wird, was unter dem „Sichfremdwerden“ verstanden werden soll.

## Wartenkönnen als Aspekt der Bildung

Es wird deutlich, dass die bis hierher aufgearbeiteten bildungstheoretischen Orientierungen sämtlichen Tendenzen zuwiderlaufen, die auf eine schnelle Nutzbarmachung und Ökonomisierung von Bildungsprozessen abzielen. Bildung lässt sich nicht auf die Schnelle erledigen und besorgen, sondern bedarf Ausdauer, Geduld und Zeit.



Dörpinghaus (2009) greift in diesem Zusammenhang im Rückgriff auf Adorno die treffende Metapher des „Wartenkönnens auf: *„Etwas, das möglicherweise auf den Fortgang nahezu drängt und den Abschluss sucht, wird verzögert, so dass eine andere Ebene der Sicht eröffnet wird. Diese Verzögerung markiert als Grenzphänomen den Übergang von der bloßen Nutzbarmachung von etwas hin zur Frage nach seinem Sinn und seiner Bedeutung. In seinem Nachlass bestimmt Adorno interessanterweise die Bildung des Menschen als ein Wartenkönnen.“* Die bis hierhin beleuchteten Aspekte des bildungstheoretischen Denkens, wie z.B. das Ringen mit einer Sache, das „Sich-Verwickeln“, das Eros und die Lust auf Bildung sowie das Entfremden und Sichfremdwerden markieren allesamt Facetten der methodischen Dimension von Bildungsprozessen, die sich der Ökonomisierung entziehen, weil sie Zeit brauchen.

## Wider die Verdummung

Der über einen Text von Dörpinghaus (2009) hergestellte theoretische Bezugsrahmen soll als Orientierung für das vorliegende Prolegomena dienen. Dabei versteht es sich von selbst, dass es sich keineswegs um eine Folie handeln kann, die im Sinne eines Abziehbildes auf die Besonderheiten des Sports und seiner pädagogisch geleiteten Vermittlung zu übertragen wäre. Stattdessen soll im Zuge der folgenden Kapitel erörtert werden, wie das Methodenthema im Sport – im Lichte der bildungsphilosophischen Position – zu bearbeiten ist. Diese Erörterung ist notwendig, um verantwortbare Alternativen didaktischen Denkens, Handelns und Wirkens auf den Weg zu bringen. Das einleitend skizzierte Beispiel zur Lehrerbildung an einer deutschen Universität mag für den pädagogisch ambitionierten Leser die Relevanz und Notwendigkeit des Vorhabens unterstreichen. Wir brauchen derartige Anstöße nicht nur im hochschuldidaktischen, sondern auch im schulsportbezogenen Diskurs wenn wir die vermuteten Wirkungen des Sporttreibens und „Sich-Bewegens“ für die Erziehung junger Menschen erschließen wollen. Möglicherweise geht der Ansatz aber auch noch weiter: Sport ist immer ein ambivalenter Gegenstandsbereich der im Zuge seiner Thematisierung unterschiedliche Formen, Qualitäten und Wirkungen annehmen und entfalten mag. Aus diesem Grund muss man Kinder und Jugendliche (aber auch Studierende) vor bestimmten Weisen des Sporttreibens in Schutz nehmen. Nicht wegen der körperlichen Anstrengung und allfälliger Verletzungsrisiken für den Körper. **Sondern wegen der möglichen Beiträge zur Verdummung.**



*„Wenn Bildung verwaltet und kontrolliert wird, verkehrt sie sich in ihr Gegenteil, wird Verdummung. Deswegen, und das ist der Kern der Überlegungen, müssen sich diese beiden Prozesse, Bildung und Verdummung, fremd bleiben. Der Bildungsstreik jüngst macht eines deutlich: Die Unvereinbarkeit von Bildung und Verdummung. Streiks sind daher wichtig, weil durch sie die polizeiliche Logik verzögert und unterbrochen wird und das Unverhältnis sichtbar wird“ (Dörpinghaus 2009).*

**Aufgabe 11:**

Welche Perspektiven der Verdummung können Sie in Ihrem Sportstudium ausmachen? Benennen Sie ein Beispiel und erörtern Sie dieses Beispiel im Lichte des vorliegenden Textes.

**Ausblick**

Das Prolegomenon ist klassischerweise eine Vorrede, die manchmal auch auf ein Vorwort zu einer wissenschaftlichen Abhandlung hin verkürzt wird. Im vorliegenden Buch ist hiermit der gesamte Schriftsatz gemeint. Nicht grundsätzlich, sondern in der Perspektive, die der Autor auf das Thema hin auslegt. Die für das Methodenthema relevanten Bezüge, Begriffe und Hintergründe sollen aufgearbeitet und zu einem zusammenhängenden Text verdichtet werden. Diese Arbeit entstammt einem seit vielen Jahren betriebenen Forschungsprojekt in dem sich der Verfasser intensiv mit dem Methodenthema auseinandergesetzt hat. Deshalb fließen einerseits Texte und Vorarbeiten ein, die bereits an anderer Stelle veröffentlicht und diskutiert wurden. Andererseits erfährt der berücksichtigte Textcorpus durch die systematische Zusammenstellung und nahtlose Darstellung in einer Monographie eine ganz neue Qualität.

Im Sinne des Anspruchs, den ein Prolegomenon mit sich bringt, hat der Verfasser also die Ergebnisse verschiedener Teilprojekte, die seit Beginn der Lehrtätigkeit an der Universität Würzburg entstanden sind, für das vorliegende Gesamtprojekt fruchtbar gemacht und dabei die zentralen theoretischen, konzeptionellen und begrifflichen Bezugspunkte nochmals neu aufgearbeitet und systematisch aufeinander bezogen. Ausgehend von allgemeinen Arbeiten zu den bewegungspädagogischen Grundlagen (Kapitel 2; vgl.



Lange 2005; Lange & Sinning 2012; Lange & Klenk 2010)<sup>1</sup> werden im dritten und vierten Kapitel mit den Begriffen „*Erfahrungslernen*“ (vgl. Lange 2010) sowie „*Koordinationslernen*“ (vgl. Lange 2010) zwei Wissensfelder für das Buch erschlossen, die die zuvor aufgearbeiteten Grundlagen für die Zukunft der Arbeit am Methodenthema perspektivieren sollen. Durchaus in theoriegeleiteter, begrifflich-konzeptioneller Absicht, denn beide Begrifflichkeiten geben der Theoriebildung im Kontext der Methodenfrage eine bewegungspädagogische Richtung. Abgeschlossen wird das Buch mit einem Kapitel zur Methodenfrage im Sport (vgl. Lange 2009)<sup>2</sup>, in dem die Frage der angemessenen Umsetzung des zuvor Erarbeiteten für die unterrichtliche Inszenierung im Spannungsfeld zwischen zwei einander gegenüber stehender Positionen zum Thema gemacht wird. Zu guter Letzt sei noch der Hinweis erlaubt, dass es sich beim vorliegenden Buch um ein Studienbuch handelt. Es wird in verschiedenen Lehrveranstaltungen eingesetzt und soll den Studierenden über die zahlreichen Fragenkataloge und Aufgabenstellungen zum Mitdenken und Mitarbeiten anregen und einladen. Durchaus in der Hoffnung im Sinne eines offenen Teamworks gemeinsam an der Weiterentwicklung, Vertiefung und Ausdifferenzierung des bis heute erarbeiteten Ansatzes mitzuwirken.

In der Zusammenschau lässt sich das vorliegende Buchprojekt – auch im Sinne der Studienbuchidee – folgendermaßen modellieren:

---

<sup>1</sup> Die Beiträge zu den konzeptionellen Grundlagen der Bewegungspädagogik waren bereits in „*Stücken*“ in zwei Co-Autorenschaften eingearbeitet worden (vgl. Lange & Sinning 2012; Lange & Klenk 2010). Für die vorliegende Publikation wurden die „*Stücke*“, die die beiden Co-Autorinnen zu den besagten Aufsätzen beigesteuert hatten, bewusst außen vor gelassen.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch Lange & Sinning 2012a,b,c,d.

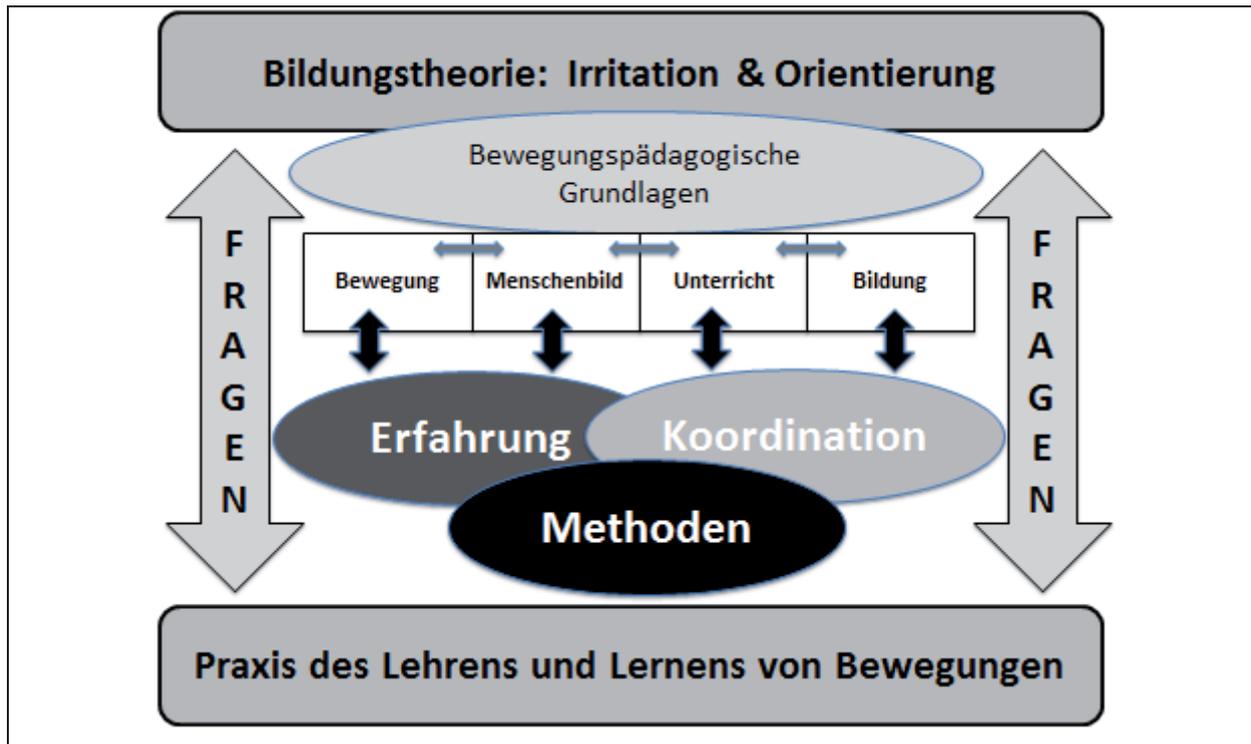


Abb. 1: Prolegomena der methodisch akzentuierten Bewegungslehre





## 2. Bewegungspädagogische Grundlagen

Pädagogik trägt andere Implikationen an die Bewegungsthematik heran<sup>1</sup>, als es die Grundlagenforschung der Medizin, Biomechanik oder Trainingswissenschaft tun würde.<sup>2</sup> Sie schürt aber auch andere Erwartungen, als es eine traditionelle, historisch-systematisch verfahrenere philosophische, beispielsweise phänomenologische Herangehensweise tun würde. Sie muss aber dennoch – will sie wirklich wissenschaftlichen Maßstäben gerecht werden – Position beziehen und erläutern, wie sie Bewegung, Bewegungsphänomene oder sich in einem bestimmten Kontext bewegend Menschen sieht und wie sie das, was sie als ihren Gegenstand bestimmt, zu beforschen gedenkt. Die hieraus abzuleitenden Begriffe, Theorien und Forschungsweisen mögen sich von denen anderer bewegungswissenschaftlicher Zugänge unterscheiden, tragen aber dennoch dazu bei, Ursachen und Zusammenhänge menschlichen Sich-Bewegens zu hinterfragen und aufzuklären.

Pädagogisches Forschen und Handeln ist deshalb im Vergleich zu den Standards, die in den Mutterwissenschaften quantitativ ausgerichteter Bewegungsforschung Geltung beanspruchen, als weich einzustufen, aber keineswegs beliebig und vom Zufall geleitet.<sup>3</sup> Im Gegenteil, schließlich herrscht ein unmittelbarer Handlungsdruck, denn in der Sportdidaktik interessieren wirkliche Fragen und Probleme, die im Zusammenhang mit der Betreuung und Beratung von Bewegungslernprozessen auftreten. Die beiden verschiedenen Forschungskonzeptionen lassen sich eindrücklich gegeneinander abgrenzen (vgl.

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen wurden teilweise bereits an anderer Stelle publiziert und für das vorliegende Buch, insbesondere hinsichtlich des hochschuldidaktischen Zugangs überarbeitet, weitergeführt und konkretisiert. Berücksichtigt wurden unter anderem Auszüge einer überarbeiteten und erheblich erweiterten Fassung der folgenden Beiträge: Lange, H. (2005a). Problemanriss zu den Facetten einer qualitativen Bewegungslehre. In H. Lange, *Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe, konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien*. Band 24 der Schriftenreihe *Bewegungslehre & Bewegungsforschung* (S. 12 – 38). Immenhausen bei Kassel: Prolog. Sowie: Lange, H. (2009). Methoden im Sportunterricht. Lehrlernprozesse anleiten, öffnen und einfallsreich inszenieren. In H. Lange & S. Sinning. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 294 – 318). Balingen: Spitta. Vgl. weiterhin Lange & Sinning (2010b).

<sup>2</sup> Vgl. hierzu aus bewegungs- und trainingswissenschaftlicher Perspektive vor allem Hotz (1997b) sowie aus sportdidaktischer Sicht Lange (2008d).

<sup>3</sup> Vgl. zum Forschungsprofil einer unterrichtsnahen Sportdidaktik u.a. Ehni (2002); Lange & Sinning (2009c).



Abb. 2). Während es in der quantitativ orientierten Motorikforschung auf die Kontrolle und gezielte Manipulation einzelner Parameter ankommt, wird in der qualitativen Ausrichtung (ebenso wie in der Bewegungspraxis) der Versuch unternommen, immer wieder neue Momente und Auffälligkeiten in dem komplexen Geschehen der Bewegungspraxis zu entdecken, um sie schließlich im Zuge der Gesamtschau auf diese Praxis relational zu fassen, zu beschreiben und letztlich auch verstehbar zu machen.

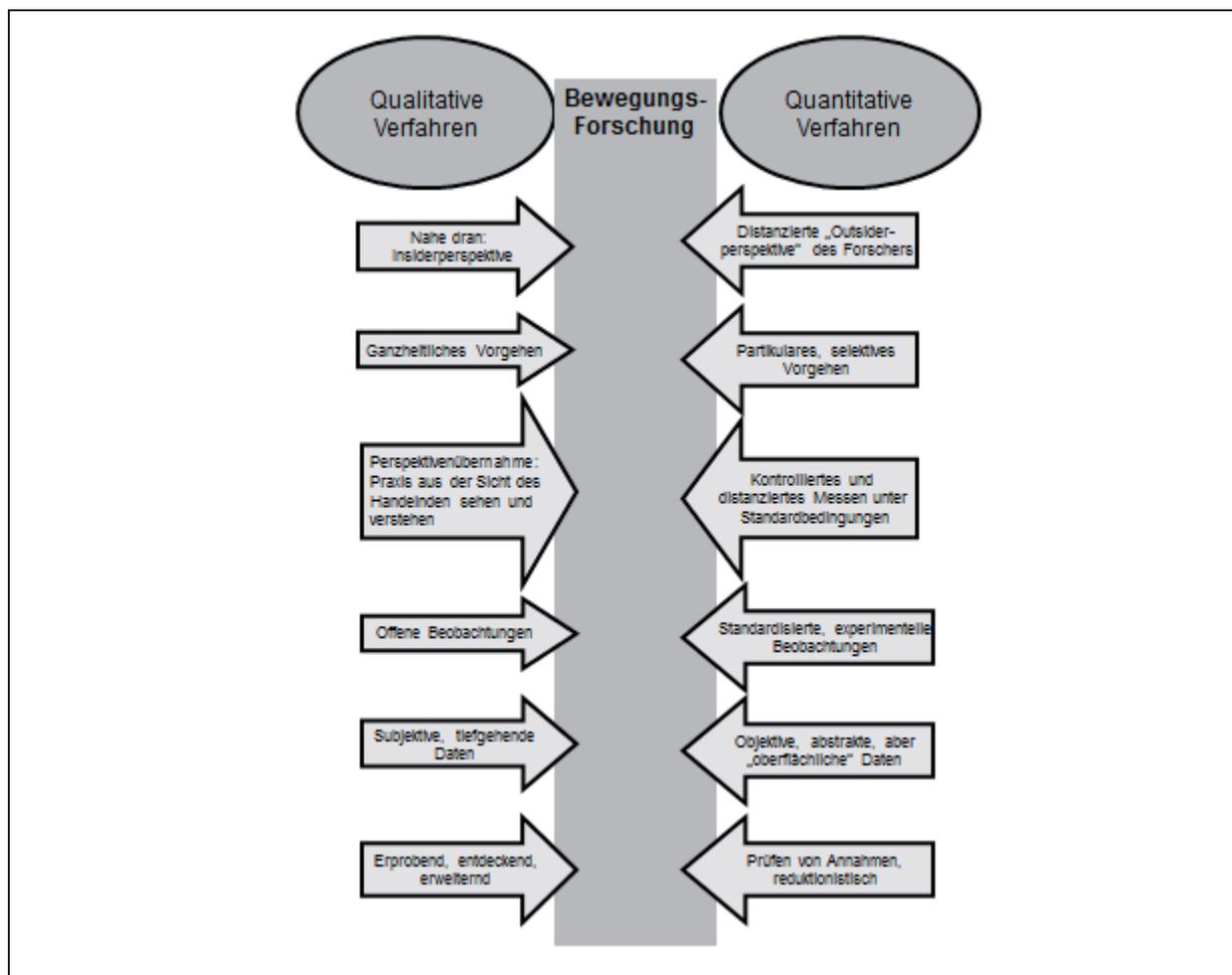


Abb. 2: Akzente qualitativer und quantitativer Bewegungsforschung (vgl. Lange 2005a, 16)

Aus diesen Gründen sind Didaktiker und Pädagogen möglicherweise auch ganz nah dran an den lebhaftigen Bewegungsphänomenen. Man mag in diesem Sinne auch Gefallen an der Formulierung Jürgen Funkes (1989, 11) finden, der der pädagogischen Bewegungslehre eine gewisse Vorreiterstellung gegenüber allen anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen zuerkennt und deshalb zu folgendem Schluss gelangt:



*„Der Pädagoge ist z. Z. wohl der einzige, der wohl einen einigermaßen tragfähigen Begriff von der menschlichen Bewegung im Rahmen der Sportwissenschaft entwickeln kann. [...]“ Schließlich, so fährt Funke fort: „[...] Nur der Sportpädagoge sieht noch, was wirklich ist, nicht Bewegungen, sondern sich bewegende Menschen.“*

## **Perspektive der Motorikforschung**

Ob Sportpädagogen tatsächlich das sehen können, was wirklich ist, wird nicht nur von Sportwissenschaftlern anderer Disziplinen, sondern auch in der Pädagogenzunft selbst zu prüfen sein.<sup>4</sup> Im Feld der Motorikforschung kümmert sich jedenfalls niemand in ernstzunehmender Weise um die Bewegungsbegriffe von Sportpädagogen. Im Gegenteil, dort wird die (für die Pädagogik so relevante) *subjektive Dimension* des Sich-Bewegens konsequent ausgeklammert.

*„Im erklärten Selbstverständnis des Faches bildet die Ortsveränderung des Körpers nach wie vor die sachliche Ausgangsbasis, die dann selbstverständlich durch hinzukommende bzw. funktional abhängige Phänomene ergänzt werden muss“ (Fikus & Schürmann 2004, 32).*

Mechling & Munzert (2003, 14) bringen diesen Sachverhalt aus der Sicht der Motorikforschung folgendermaßen auf den Punkt:

*„Die sportwissenschaftliche Bewegungswissenschaft hat sich von ihren Ursprüngen zumindest teilweise emanzipiert. Pädagogische und geisteswissenschaftliche Wurzeln der Sportwissenschaft spielen bei der Analyse bewegungswissenschaftlicher Probleme zurzeit praktisch keine Rolle mehr. Der Schwerpunkt liegt auf verhaltens- und neurowissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden. Die Bezugsfächer sind*

---

<sup>4</sup> In Hinblick auf die erkenntnistheoretische Fundierung des Methodendiskurses (Kaiser 1972) darf in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass es mit Blick auf die Konstitution von Methoden des Vermittelns gar nicht darauf ankommt, *was wirklich ist*. Was immer auch von welchem Lehrer im und *sich bewegenden Menschen* gesehen werden mag; letztlich kommt es darauf an, wie Bewegungslehrer es zum Thema machen und wie sie darüber hinaus die Interessen der Lernenden und die situativen Bedingungen des (schulischen) Umfeldes in das komplexe Gefüge der Themenkonstitution einbeziehen.



*Neurophysiologie, Biomechanik und experimentelle kognitive Psychologie einschließlich der Neuropsychologie.“*

## **Zur bewegungswissenschaftlichen Aufgabe der Sportpädagogik**

Wenn sich die sportwissenschaftliche Bewegungswissenschaft tatsächlich von ihren pädagogischen Ursprüngen emanzipiert haben sollte, so wie es Mechling & Munzert formulieren, dann tut sich mit dem Schulsport ein Lehr-, Forschungs- und Beratungsfeld auf, zu dem diese Bewegungswissenschaft nichts zu sagen hat. Angesichts der hier gegebenen Sprachlosigkeit müssen die notwendigen bewegungstheoretischen und -konzeptionellen Hintergründe anderswo thematisiert und erforscht werden. Naheliegenderweise in der Disziplin, die sich mit schulischem Sportunterricht befasst. Aus diesem Grund macht es Sinn, die hieran gebundene inhaltliche und theoretische Vertiefung der Sportpädagogik und -didaktik auch in der Bezeichnung der Disziplin zum Ausdruck zu bringen und deshalb treffenderweise von Bewegungspädagogik und -didaktik zu sprechen. Damit steht denn auch das theoretische, begriffliche, forschungsmethodische und konzeptionelle „*linguistische Verfasstheit*“, das wir die Ventar der Sportpädagogik für die (unterrichtsrelevante) Bearbeitung von Bewegungsthemen und -phänomenen zur Verfügung. Deshalb wären an dieser Stelle auch neben der Aussicht, pädagogisch gehaltvolle Forschungs- und Beratungsleistungen für die Entwicklung schulischen Sportunterrichts generieren zu können, einschlägige hochschuldidaktische Konsequenzen zu erwarten. Die gegebene Unübersichtlichkeit im Feld der Bewegungswissenschaften und das dazu passende Nebeneinander verschiedener Ansätze und Zugänge zum Bewegungsthema würden durch die Orientierung an pädagogischen Leitbegriffen in einem ersten Schritt bewertbar und im zweiten Schritt selektierbar. Es ginge dann nämlich nicht mehr um Zugänge zu irgendwelchen Bewegungsthemen, sondern grundsätzlich um Zugänge zu einem pädagogisch verfassten Bewegungsthema. Hierbei meint die „*pädagogische Verfasstheit*“ das wir die zugrunde liegenden Normen und tragenden Sinn Dimensionen in den Mittelpunkt unserer wissenschaftlichen Analysen rücken.

Die Differenzen zwischen der sportwissenschaftlichen Bewegungswissenschaft und den Ansprüchen und Aufgaben einer pädagogischen Bewegungslehre werden schnell sicht-



bar. Im Lichte pädagogischer Standards reicht es nämlich nicht aus, die Bewegungen von Menschen einfach nur als Ortsveränderungen im physikalischen Sinne ansehen und erklären zu wollen.<sup>5</sup> Aus pädagogischer Sicht irritieren deshalb auch die Entwicklungen im Feld der sportwissenschaftlichen Bewegungswissenschaft, so wie sie im oben angeführten Handbuch von Mechling & Munzert zusammengestellt und auf den Punkt gebracht wurden.

---

<sup>5</sup> Fikus & Schürmann (2004, 32) belegen ihre diesbezügliche Einschätzung der bewegungswissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung mit dem folgenden Zitat, das sie einem aktuellen Lehrbuch dieser Disziplin entnommen haben: „Die Bewegung des Menschen als [...] Gegenstand der Bewegungswissenschaft und -lehre beinhaltet alle produzierten Phänomene sowie alle funktionalen Teilsysteme und -prozesse, die bei der Ortsveränderung des Körpers auftreten“ (Olivier & Rockmann 2003, 19).



## Ideen-, Bild- und Konzeptentwicklung als Aufgabe der Bewegungsdidaktik

Wenn Sportlehrer Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen beim Erlernen oder Vertiefen von Bewegungen behilflich sein wollen, dann sind sie auf innovative bzw. schöpferische Ideen zum Prozess des Bewegungslernens angewiesen. Es muss klar sein, was Lehrende im Zuge der Sport- bzw. Bewegungsvermittlung<sup>6</sup> zu tun oder zu lassen haben, um die Lernenden sinnvoll unterstützen und voranbringen zu können. Da sowohl die innovativen Ideen als auch die daraus abzuleitenden konstruktiven Unterstützungsleistungen im Feld der Vermittlung mehrere Dimensionen betreffen und deshalb für entsprechende Unübersichtlichkeit sorgen mögen, lässt sich dieses bewegungspädagogische Feld in einem ersten Schritt – mit Blick auf das klassische Modell des Didaktischen Dreiecks – in vier Richtungen ordnen.

- Da wären zunächst Annahmen, Fragen und Ideen zum Lernenden zu nennen: Warum möchte er eine Bewegung erlernen? Über welche Vorerfahrungen verfügt er? Wie ausgeprägt ist sein Engagement beim Üben und Trainieren? (...?).
- Des Weiteren ist der Bewegungslehrer selbst Thema solcher Ideen: Von welchem Menschenbild geht er aus? Wie spricht er den Lernenden (deshalb) an? Wie viel Distanz und wie viel Nähe sucht er im Zuge der methodischen Anbahnung von Bewegungslernprozessen? (...?).
- Den dritten Eckpunkt markieren schließlich Aspekte, die sich auf die Sache und Sachlage beziehen: Was genau soll denn eigentlich gelernt werden? Lassen sich kennzeichnende Strukturen der zu erlernenden Bewegung bzw. der zu vermit-

---

<sup>6</sup> Im sport- und bewegungspädagogischen Diskurs der zurückliegenden Jahrzehnte hat sich gezeigt, dass eine enge Bindung an den Sportbegriff nicht mehr ausreicht, um die grundlegenden Fragen und Probleme zur Vermittlung in den verschiedenen Feldern unserer Sport-, Spiel- und Bewegungskulturen angemessen und grundlegend bearbeiten zu können. Für die wissenschaftlich differenzierte Bearbeitung ist die präzise Bestimmung des Gegenstandes Voraussetzung, weshalb die enge Orientierung an alltagstheoretischen und allgemeinverständlichen Sportverständnissen in dieser Hinsicht als antiquiert gilt. Die Vielfältigkeit bewegungsbezogener Praxis (z.B. in den Feldern der Bewegungstherapie, des Freizeit-, Vereins- und Leistungssports) legt eine bewegungspädagogische Thematisierung und Erforschung nahe (vgl. hierzu u.a. Trebels 1992; Größing 1993; Balz u.a. 1997; Becker & Fritsch 1998; Prohl 2001; Moegling 2001a; b; 2002; Bietz 2002; Lange 2005a).



telnden Sache erkennen? Welche Wirkungen und Anziehungen mögen von dieser Sachstruktur ausgehen? Wie verändert sich die Sachstruktur im Verlauf des Lehr- lernprozesses? (...?).

- Schließlich gibt es viertens noch das Feld zu hinterfragen, in dem diese Lehr- lernprozesse stattfinden: Welche kulturell gefärbten Bedeutungsauslegungen beeinflussen die zu erlernende Sachlage? Welche Lehr- und welche Lerntraditionen bestimmen die Ebene methodischer Entscheidungen? Wie spiegelt sich das Lehr- lernthema im Kontext gesellschaftlicher Bedeutungsauslegungen und Trends wider (...)?

### **Aufgabe 12:**

Konstruieren Sie eine Bewegungslerngeschichte in der sämtlich der hier gestellten Fragen beantwortet werden!

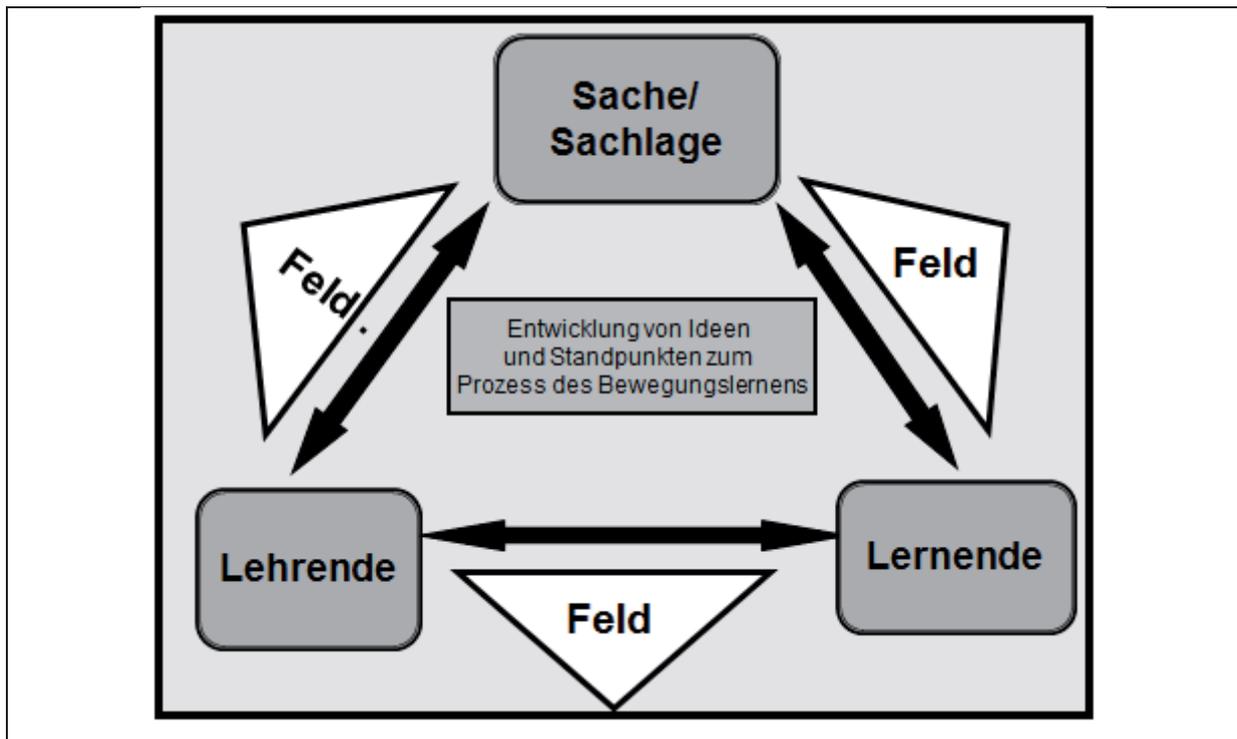


Abb. 3: Bewegungsdidaktisches Dreieck

### **Aufgabe 13:**

Was sind *kulturell gefärbten Bedeutungsauslegungen*? Welche *kulturell gefärbten Bedeutungsauslegungen* beeinflussen die Vorstellungen wie in Ihrer Lieblingsportart Lehr- lernprozesse stattfinden?



Bei diesem bewegungsdidaktischen Dreieck handelt es sich letztlich lediglich um ein Ordnungsschema, dessen Eckpunkte dabei helfen können, die verschiedenen Perspektiven, die in der Praxis des Bewegungslernens von Bedeutung sind, konturierend hervorzuheben. In diesem Sinne konstituieren sich die Themen des Bewegungslernens vom Standpunkt des Lehrers auf andere Weise als von denen des Schülers, der vermeintlichen Sachstruktur oder des Umfeldes aus betrachtet. Das Wissen um die an dieser Stelle gegebene Mehrperspektivität ist sowohl in wissenschaftlicher wie auch in lehrpraktischer Hinsicht von Bedeutung, weil sich sowohl die Lernenden und Lehrenden wie auch die Forscher in diesem komplexen Gefüge zurechtfinden müssen. Die komplexe Problematik soll im Folgenden anhand eines Beispiels einer Bewegungsszene zum Lehren und Lernen des Fahrradfahrens veranschaulicht werden, die an einem Sonntag beobachtet und verschriftet wurde.

### **Ein Beispiel zur Bewegungsvermittlung**

Es ist ein sonniger Samstagvormittag, und ich beobachte gerade meinen Nachbarn Hubert (46 Jahre, Geschäftsmann), wie er seinem Sohn Kevin (4 Jahre) das Fahrradfahren beibringen möchte. Sie bewegen sich beide auf der Straße vor unseren Häusern, der Vater zu Fuß und Kevin auf seinem roten Kinderfahrrad sitzend. Der Vater hält das Fahrrad am Sattel im Gleichgewicht, der Sohn sitzt drauf und lässt sich schieben. Die Szene wirkt durchaus spektakulär, denn Kevin kommentiert das Bemühen des Vaters sehr lautstark. Aus dem Fundus der verschiedenen Wortfetzen kann ich immer wieder sehr deutlich 'nicht loslassen, nicht loslassen' entnehmen. Kevin gibt durch schwungvolle Lenkbewegungen eine Zickzack-Fahrtstrecke vor, und Hubert folgt eiligen Schrittes diesem Kurs. Sobald der Vater loslässt und stehen bleibt, steigt Kevin ab oder fällt mitsamt dem Fahrrad um. Ich habe während der zurückliegenden fünf bis zehn Minuten bereits vier solcher Fahrtunterbrechungen beobachten können. Beim ersten Mal sind Kevin und das Fahrrad auf den Asphalt gefallen, beim zweiten Mal ist er abgesprungen, lief ein paar Meter in dieselbe Richtung wie sein Fahrrad rollte, kam zum sicheren Stand und schaute zu, wie das Rad zu Boden fiel. Beim dritten Mal hat er es geschafft, halbwegs sicher abzustiegen und das Rad am Lenker festhaltend neben sich zum Stand zu bringen. Schließlich wirkte das vierte Mal wie eine Kombination aus den Versuchen eins und zwei, Fahr-



rad und Kevin kamen nach mehr oder weniger langen Roll- bzw. Stolperwegen zu Boden.

Der Vater hat diese Szenen jeweils mit allerlei Zureden, Tipps und Aufforderungen kommentiert. Dabei ist es ihm ganz offensichtlich gelungen, seinen Sohn zum Weitermachen zu bewegen, denn er schob ihn immer wieder aufs Neue an. Es schien auch so zu sein, dass der Vater im Verlauf dieser Lernsequenz auch auf seinen Sohn hörte und für dessen Bedürfnisse sensibilisiert war, denn der vermeintlich kritische Moment des Loslassens wurde von ihm immer weiter herausgezögert. Er lief nun nach dem Loslassen immer ein Stück mit und begleitete seinen Sohn während dieser Rollphase.

Da Kevin inzwischen offensichtlich auch verstanden hatte, wie er sich und das Fahrrad nach dem spürbaren Loslassen des Vaters in den sicheren Stand bringen konnte, verließen die folgenden Fahrten an diesem Samstag vergleichsweise kontrolliert. Ob die Rollphasen nun länger oder kürzer waren, Kevin schien mehr und mehr die Kontrolle über das Verhalten des Vaters und des Fahrrads zu gewinnen. So brachte er es nach dem Loslassen des Vaters beispielsweise immer häufiger in den sicheren Stand und absolvierte in manchen Versuchen beachtliche Fahrtstrecken. Im Hinblick auf das Lehrerverhalten des Vaters fiel dem Beobachter auf, dass er im Zuge des Lehrlernprozesses nach dem Loslassen immer häufiger und immer länger mitgelaufen ist. Dabei war seine Hand zu meist in der Nähe des Sattels, und manchmal fasste er auch wieder zu, unterstützte kurzzeitig das Gleichgewicht des Fahrrads, um es dann wieder für einige Momente freizugeben.“

**Aufgabe 14:**

Konnte Sie diese Geschichte inspirieren? Erinnern Sie sich an ähnliche Bewegungslerngeschichten und rekonstruieren Sie daraus einen Text!

## Grundannahme für die Interpretation: Menschenbild

Die Interpretation dieses Beispiels soll in zwei aufeinander aufbauenden Schritten erfolgen. Dabei übernimmt die Orientierung an einem Menschenbild die richtungsweisende



Funktion, von der letztlich alle weiteren bewegungspädagogischen Auslegungen abhängen. Das Menschenbild bestimmt deshalb auch die Gegenstandsfrage der Sportpädagogik, weshalb wir die in dieser Hinsicht bestehende Metaphern, Bilder und Analogien herausarbeiten, aufdecken und kritisch prüfen müssen. Für die kriteriengeleitete Prüfung bieten sich im Kanon der Sport- und Bewegungswissenschaften unterschiedliche wissenschaftliche Bezüge an. Neben geisteswissenschaftlichen Theorien sind auch Anlehnungen und Begründungen im Feld der Naturwissenschaften denkbar, was dementsprechend zu divergierenden Menschenbildern und damit auch zu unterschiedlichen Gegenstandsverständnissen führt. Wenn wir den Menschen beispielsweise in einem technologischen Sinn als Maschine, Computer oder Schallplattenspieler sehen, wirkt sich das dementsprechend anders auf die Ideen zum Lehren und Lernen von Bewegungen aus, als wenn wir ihn als ein organisches, im Werden begriffenes sensibles und sich selbst bestimmendes Wesen auffassen. Da die notwendige Diskussion um die Begründung eines anthropologisch fundierten und sportpädagogisch relevanten Menschenbildes an dieser Stelle nicht in der gebotenen Ausführlichkeit zu leisten ist, soll ein Verweis auf die einschlägige Literaturlage vorerst genügen.<sup>7</sup> Aus diesem Horizont heraus lässt sich jedoch auch an dieser Stelle eine gewisse Heuristik hinsichtlich der Menschenbildfrage entwerfen, die für die folgenden Ausführungen orientierende Funktionen übernimmt: Kinder werden von uns nämlich als Wesen verstanden, die sich ihre Welt tatsächlich aus eigenem Antrieb, aus Interesse und Neugierde heraus sinnlich erschließen wollen und dies auch können (vgl. Abb. 4).

---

<sup>7</sup> In der Sportpädagogik verfügen wir in dieser Hinsicht spätestens seit Grupe (1982; 1985) und Meinberg (1987) über eine differenzierte anthropologische Tradition, deren aktuelle Grenzen und Perspektiven in der Zusammenschau beispielsweise von Drexel (2003) mit Blick auf die Arbeiten Grupes diskutiert und von Grupe selbst (2003) bzw. Meinberg (2003) aktualisiert werden. Der Fortgang der Diskussion wird einerseits in der Auseinandersetzung mit mehr oder weniger tradierten, einschlägig sport- und wett-kampfbezogenen Hintergründen, wie z.B. *Olympische Ideale* (Lenk 2005) bzw. *Olympische Erziehung* (Geßmann 2004), betrieben. Darüber hinaus werden gegenwärtig aber auch sportanthropologische Positionsbestimmungen im Horizont jüngerer Entwicklungen und Probleme im Feld der Anthropologie vorgenommen (vgl. v.a. Thiele (2001; 2004). Kaulitz (2005) diskutiert die Menschenbildthematik im Kontext der Bedeutungen zunehmender, den Sport durchdringender Technisierungen, während Gissel (2007) die Auswirkungen neuerer Befunde zur Gehirnforschung in den Kontext der Diskussion um die Menschenbildthematik stellt.

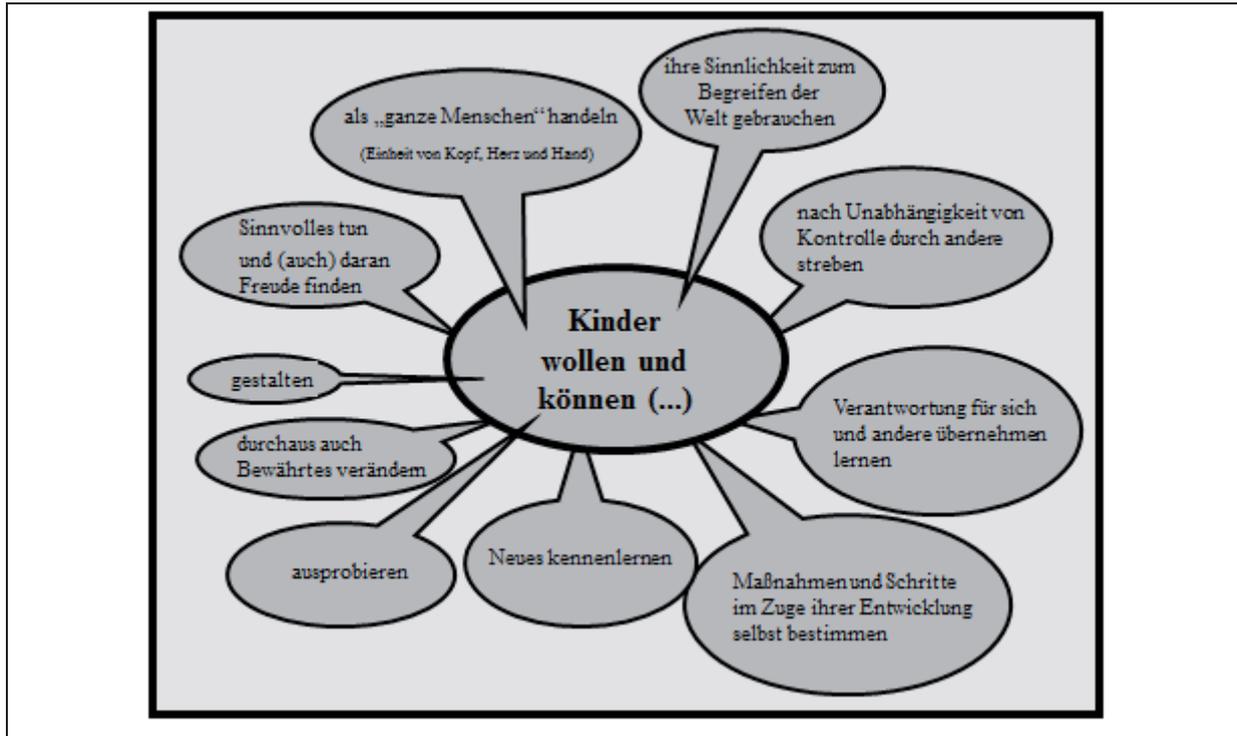


Abb. 4: Heuristik zu dem hier zugrunde liegenden Menschenbild

### **Aufgabe 15:**

Welches Bild vom Menschen liegt Ihnen näher wenn Sie an das Lernen von Bewegungen denken? Ein organisches Menschenbild oder die Metapher der Maschine? Erläutern Sie Ihre Einschätzung.

## **Das Bild vom Fahrradfahren lernenden Jungen**

Beispiele und Bewegungslerngeschichten wie die, die oben zum Prozess des Fahrradfahrenlernens skizziert wurde, geschehen an jedem Tag und überall dort, wo Kinder allein, mit Freunden, ihren Eltern oder anderen Menschen unterwegs sind. Sie lassen sich allerdings nur dann in einer oben vergleichbaren Weise beschreiben und festhalten, wenn die Beobachter solcher Szenen bzw. die Autoren solcher Lerngeschichten Bewegungsphänomene in den Kontexten der oben angeführten Heuristiken und Theorien zur Menschenbildthematik einzuordnen vermögen.



Das Sich-Bewegen ist zweifelsohne der zentrale Weltzugang für Kinder<sup>8</sup>, weshalb Kinderwelten immer auch Bewegungswelten sind (vgl. Lange 2007b)<sup>9</sup>. Im Bewegen vergrößern sie ihre Streifräume, entdecken die Welt um sich herum und verstehen es, sich selbstständig mit den Widerständen und Herausforderungen, die diese Welt ihnen aufzugeben vermag, auseinanderzusetzen. Sie sind dabei vor allem auf ihre Sinnlichkeit und Wahrnehmung angewiesen, indem sie die Dinge ihrer Welt im wahrsten Sinne des Wortes be-greifen. Dabei verwickeln sich Kinder regelrecht in die Sachlagen, sodass ihnen die Dinge nahe kommen, sie begegnen ihnen, lassen sich von ihnen berühren und werden von ihnen betroffen gemacht. Im oben skizzierten Fallbeispiel wird diese Begegnung bzw. Verwicklung zwischen Kind und Sachlage durch die lautstarken Kommentare Kevins sicht- bzw. hörbar. Wenn er während des Anschiebens „nicht loslassen, nicht loslassen“ ruft, dann signalisiert er damit einerseits, dass ihn der Vater durch weiteres Halten noch in der bekannten Sachlage festzuhalten vermag und andererseits aber auch, dass er im Hinblick auf die anstehende Verwicklung mit der neuen Sachlage sehr aufgeregt, vielleicht auch noch nicht bereit ist. Nach dem Loslassen des Vaters tastet sich Kevin durch schwungvolle Lenkbewegungen in einer Zickzack-Fahrtstrecke voran und macht sich sinnessicher im Wechselspiel aus Spüren und Bewirken<sup>10</sup> mit der für ihn bis dahin ungewohnten, neuen Sachlage vertraut. Im Lichte des angeführten theoretischen Hintergrundes (Phänomenologie; Leiblichkeitstheorie; Anthropologie der Kindheit) darf vermutet werden, dass Kevin die Kombination der beiden Bewegungsprobleme des Fahrradfahrens, Gleichgewicht und Dynamik (Schwung holen und steuern), durch das Wechselspiel aus sensiblem Erspüren der Situation und gleichzeitigem Einwirken auf diese Situation herausfindet. Für den Beobachter bleibt das Gelingen dieses Prozesses zu-

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu vor allem die Phänomenologie von Merleau-Ponty (1966), in der sich unsere Weltbezogenheit nicht mehr über das Bewusstsein, sondern über unsere leibliche Existenz konstituiert. Dabei avanciert die Wahrnehmung zu einem Grundphänomen, da unsere Existenz durch unsere leibliche Wahrnehmung durchsetzt ist. So spricht Merleau-Ponty beispielsweise im Hinblick auf das Erfahren des anderen auch von einer *Zwischenleiblichkeit*.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu vor allem die facettenreiche Aufarbeitung relevanter Hintergründe in den Beiträgen der folgend aufgeführten fünf Sammelbände: Funke-Wieneke, J. & Moegling, K. (Hrsg.) (2001). *Stadt und Bewegung. Knut Dietrich zur Emeritierung gewidmet*. Band: 12 der Reihe: *Bewegungslehre und Bewegungsforschung*. Kassel: Prolog. Dietrich, K. & Mögling, K. (Hrsg.) (2001). *Spiel und Bewegungsräume im Leben der Stadt. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen und Projekte*. Butzbach-Griedel: Afra. Schmidt, W. (Hrsg.) (1996). *Kindheit und Sport - gestern und heute*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 8. - 11.06.1995 in Schnepfenthal. Hamburg: Czwalina. Eichberg, H. & Hansen, J. (Hrsg.) (1996). *Bewegungsräume. Körperanthropologische Beiträge*. Butzbach-Griedel: Afra. Podlich, C. & Kleine, W. (Hrsg.) (2003). *Kinder auf der Straße, Bewegung zwischen Begeisterung und Bedrohung*. Sankt Augustin: Academia.

<sup>10</sup> Vgl. zum Zusammenhang aus *Spüren und Bewirken* den Beitrag von Trebels (1990): *Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang aus Spüren und Bewirken*.



nächst weitgehend unsichtbar, während das Misslingen sehr gut zu sehen und zu beschreiben ist: Sobald der Vater loslässt und stehen bleibt, steigt Kevin ab oder fällt mit dem Fahrrad um. Im Zuge der weiteren Versuche wird allerdings auch das Gelingen dieses Prozesses mehr und mehr sichtbar, weil Kevin dort mitunter längere Strecken geradeaus oder im Zickzack fährt, mehr oder weniger kontrolliert abspringt oder nach kürzeren oder längeren Fahrtstrecken gemeinsam mit seinem Fahrrad zum Stehen kommt. Es scheint, als würde Kevin immer vertrauter mit dem Bewegungsproblem des Fahrradfahrens, als würde er die Materialeigenschaften dieses Gerätes (vergleichsweise schmale Räder als Laufflächen; flexible Lenkmöglichkeiten usw.) und die Bedingungen der Schwerkraft immer besser auf sein Bewegen hin abstimmen können.

### **Variablen der bewegungspädagogischen Interpretation**

Diese Vermittlung von Welt bzw. Bewegungswelt lässt sich im bewegungspädagogischen Sinne aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachten, beschreiben und analysieren (vgl. Abb. 3). Mit Blick auf das oben skizzierte Didaktische Dreieck lässt sich der Fokus deshalb auch in vier verschiedenen Richtungen konkretisieren. Erstens entwickelt der Lernende (Kevin) Interesse am Fahrradfahren, weshalb er sich in die gegebenen Schwierigkeiten der bewegungsbezogenen Sachlage zu vertiefen beginnt. Zweitens wäre die Sache an sich hervorzuheben, denn ihre strukturelle Beschaffenheit stellt letztlich dem Lernenden einschlägige Bewegungsprobleme (z.B. ein dynamisches Gleichgewichtsproblem), die es zuweilen wert sind, um ihrer selbst willen ausgehalten, gelöst und auf neue Weise erschwert und vertieft zu werden. Drittens ist dann noch der Lehrer (in diesem Fall der Vater) zu nennen, der seinem Sohn eine Bewegungstechnik beibringen bzw. einen Zugang zu den Bewegungsmöglichkeiten des Radfahrens zeigen möchte. Schließlich ist viertens das kulturell und gesellschaftlich geprägte Feld von Bedeutung, in dem das Fahrradfahren einschlägige Zwecke erfüllt, Räume erschließen hilft, auf den bestimmten Gebrauch von Geräten angewiesen ist oder weitere Bedeutungsauslegungen erfährt. Auch wenn diese vier Perspektiven jeweils nur akzentuierte Zugänge zum Prozess des Bewegungslernens darstellen, scheint klar zu sein, dass die beachtliche Komplexität und die facettenreiche Vielfalt an Bedeutungskonstruktionen selbstverständlich nicht auf einem Weg allein angemessen wiedergegeben werden können.

**Aufgabe 16:**

Deuten Sie Ihr in Aufgabe 15 rekonstruiertes Beispiel einer Bewegungslerngeschichte in gleicher Weise wie dies zum Fahrradfahren lernenden Jungen vorgenommen wurde.

## **Konzeptionell-systematische Grundlagen der Bewegungspädagogik**

Genau an dieser Stelle ist deshalb die konzeptionell-systematische Arbeit der Sport- und Bewegungspädagogik gefragt. Hier kommt es nämlich darauf an, die Relationen der vier denkbaren Perspektiven systematisch aufeinander zu beziehen und zu einem stimmigen Bild des Bewegungslehr- und -lernprozesses zu verdichten. Für das Herstellen solcher Stimmigkeiten bedarf es geeigneter Orientierungen, die als übergeordnete begriffliche, konzeptionelle und theoretische Klammern ordnungsstiftende Schnittmengen zwischen den vier verschiedenen Zugängen zu beschreiben vermögen. Wir müssen deshalb aus jeder dieser vier Perspektiven kommend nach übergeordneten Orientierungen fragen, die letztlich für die Beschreibung jeder einzelnen Perspektive und in der Summe damit auch für die (Re-)Konstruktion des ganzheitlich betrachteten und verstandenen Lehr-lernprozesses stehen. Mit Blick auf das oben skizzierte und interpretierte Beispiel bieten sich hierfür vier konzeptionelle bewegungspädagogische Orientierungen an, die sich selbstverständlich gegenseitig bedingen und im Folgenden vertiefend aufgearbeitet und für die Belange der Bewegungspädagogik ausgelegt werden:

- 1) Das Bild vom Lernenden und seinem Zugang zu den Dingen der Welt (Menschenbild)
- 2) Der Begriff und die Theorie von der Erziehung und Bildung (Bildungskonzept)
- 3) Der Bewegungsbegriff und das Bewegungsverständnis (Bewegungskonzept)
- 4) Der Begriff und die Theorie von der arrangierten Lehrlernsituation (Unterrichtskonzept)

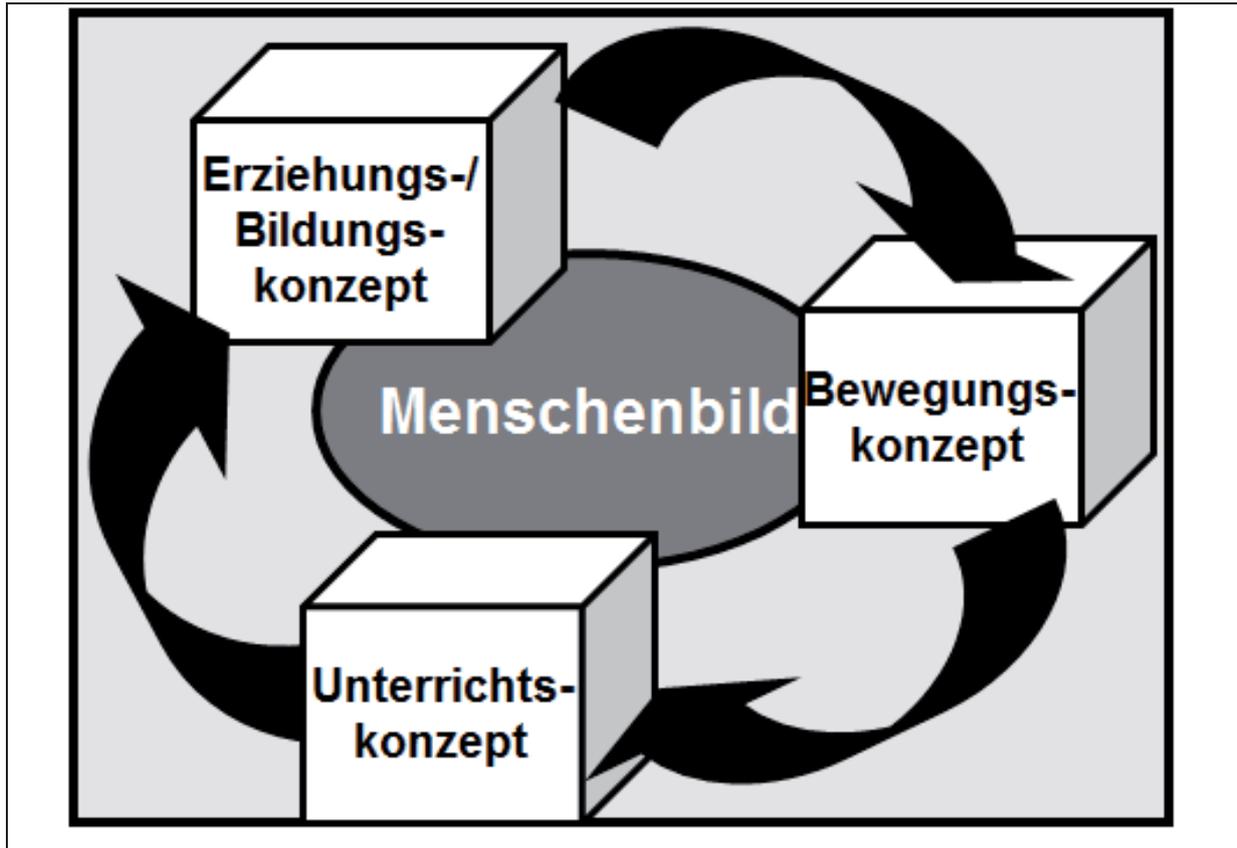


Abb. 5: Bewegungsdidaktisches Konzept

### **Aufgabe 17:**

Erläutern Sie in knappen Sätzen Ihr Vorverständnis zu einem bewegungspädagogischen Konzept! Welches sind die zentralen Orientierungen Ihrer Sichtweise? Skizzieren Sie das zugrunde liegende Menschenbild und die Eckpunkte Ihres Bildungs-, Bewegungs- und Unterrichtskonzepts.

## **Weltbezug des Lernenden: Bewegungspädagogische Relevanz**

Im Folgenden soll auf die theoretische Grundlegung der Bewegungspädagogik verwiesen werden, indem der Zusammenhang zwischen den Begriffen Weltbezug, Menschenbild und Bildung hergestellt wird. Dabei versteht es sich auch in diesem Zusammenhang von selbst, dass die hierfür erforderliche bildungstheoretische Vertiefung im Zuge dieses orientierenden Kapitels nicht in aller Ausführlichkeit und dem damit verbundenen differenzierten philosophischen Tiefgang geschehen kann. Die Skizzierung des orientieren-



den Rahmens muss an dieser Stelle ausreichen, weshalb auch hier auf einschlägige Hintergrundliteratur aus der allgemeinen bildungstheoretischen Diskussion<sup>11</sup> bzw. ihrer sportpädagogischen Rezeption und Konkretisierung<sup>12</sup> verwiesen wird.

Die Geschichte bildungstheoretischer Ideen und Theorien zeigt unmissverständlich auf, dass die Frage nach den Prozessen der Bildung immer in einem expliziten oder impliziten Kontext zu bestimmten Menschenbildern stand (vgl. Bilstein 2004).<sup>13</sup>

## Menschenbild und Weltbezug

Darüber hinaus baut die Frage nach dem Menschenbild im anthropologischen und phänomenologischen Sinn immer auf der Klärung des Weltbezuges der Lernenden auf. Wie genau sieht die Relation zwischen Mensch und Welt aus? Wie wird aus der physikalisch beschreibbaren Umgebung eine bedeutungsgeladene Bewegungswelt? Wie geht der Lernende mit den Veränderungen in dieser Bewegungswelt um? Vermag er sie selbstbestimmt (mit-)zugestalten oder ist er ihnen rezeptiv ausgeliefert? Wie und weshalb greift er in seine Bewegungswelt ein? Welche Bedeutung kommt dem Sich-Bewegen beim Begreifen und Aneignen von Welt zu? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Klärung dieser Fragen für die Bewegungserziehung? (...?).

Der Fragenkanon ließe sich ohne Weiteres noch um eine Vielzahl weiterer Fragen ergänzen. Außerdem legten die Theorie- und Wissensbestände aus dem Spektrum der Anthropologie und Kindheitsforschung eine umfassende und differenzierte Abhandlung nahe. Da die ausführliche Rezeption dieser Hintergründe auch an dieser Stelle den Rahmen der vorliegenden bewegungspädagogischen Einführung übersteigen würde, soll der Verweis auf einschlägige Schriften ausreichen.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Vgl. hierzu v.a. Dietrich & Müller 2000; Dörpinghaus u.a. 2006; Ehrenspeck 2002; von Hentig 2007; Langewand 1989; Lenzen, 1997; Meyer-Drawe 1998; 1999; Molenhauer 1993; 1996; Reichenbach 2007.

<sup>12</sup> Vgl. hierzu v.a. Becker, 2003; 2005; Beckers 1997; 2000a; 2000b; 2003b; Bietz 2005; Franke 1998; Größing, 1997; Hildenbrandt, 2000; 2005; Leist, 2005; Meinberg, 2003; Prohl, 2006; Scherer, 2005; Schmidt-Millard, 1998; 2005.

<sup>13</sup> So wurde der sich bildende Mensch beispielsweise als Verkörperung eines göttlichen Bildes oder in Gestalt eines adligen *Gentleman* verstanden.

<sup>14</sup> Vgl. zur pädagogischen Anthropologie vor allem: Bock (2001); Hamann (1998); Wulf (1994) und zur Anthropologie der Kindheit: Kluge (2003); Langeveld (1964<sup>3</sup>); Liegle (2003); Pohlmann (2000). Darüber



Die aus anthropologischer Sicht bedeutsame Frage nach dem Menschenbild soll deshalb in anderer Weise bearbeitet werden, weshalb nochmals auf das Beispiel des Fahrradfahren lernenden Kevin Bezug genommen werden wird. Die an diesem exemplarischen Fall gewonnenen Einsichten werden im Folgenden nochmals verdichtet und generalisiert. Hierfür wird das Augenmerk auf drei Aspekte der oben skizzierten Bewegungslerngeschichte und deren Interpretation gerichtet.

- 1) Die Bedeutungen und die Herausforderungen der die Lernenden umgebenden und betreffenden Bewegungswelt
- 2) Das auf die Herausforderungen dieser Bewegungsräume gerichtete Interesse der Lernenden
- 3) Die Veränderlichkeit des Raumes und der ihn konstituierenden Personen, Dinge und Sachlagen

Diese drei Aspekte sind aufs Engste aufeinander bezogen und lassen sich als ein Wechselspiel zwischen den Bedingungen des Raumes und den darauf gerichteten Interessen des Lernenden verstehen. Im oben skizzierten Beispiel läuft diese Bezugnahme auf das Zusammenspiel zwischen den dynamischen Gleichgewichtsanforderungen, die die Situation stellt, und den Gleichgewichtsempfindungen, die von Kevin wahrgenommen werden, hinaus. Der sich an dieser Stelle bereits andeutende Zusammenhang zwischen Wahrnehmen und Welt wird im Folgenden vertieft.

**Aufgabe 18:**

Erinnern Sie sich an einen Ihrer letzten Prxiskurse aus dem Sportstudium. Denken Sie an einen ganz konkreten Kommilitonen. Welches Bild haben Sie von ihm ganz persönlich? Gelingt es Ihnen von diesem Bild ausgehend auf ein allgemeines Bild zum „Sportstudierenden an sich“ zu abstrahieren und zu verallgemeinern? Beschreiben Sie den Typ Sportstudent, so wie Sie ihn sehen.



## Bewegungswahrnehmung und Bewegungsweltkonstruktion

Mit Blick auf die Bewegungslerngeschichte des Fahrradfahren lernenden Kevin folgt aus den bis hierher angeführten Wissensgrundlagen, dass er als aktiver Gestalter seiner (Bewegungs-)Welt sehr wohl in der Lage ist, die Schwierigkeiten der ihn konfrontierenden Bewegungsprobleme zu erkennen und als Lernherausforderung anzunehmen. Dabei erlaubt ihm die Integration seiner sinnlichen Wahrnehmung, die Veränderungen des Gleichgewichtszustandes treffend zu bestimmen und sein Verhalten darauf abzustimmen. Dabei geht er durchaus mutig vor, denn er riskiert im Zuge der Auseinandersetzung mit der neuen, für ihn ungewohnten Gleichgewichtssituation einige Stürze. Genau die nimmt er aber in Kauf, weil er jenseits der durch den väterlichen Haltegriff am Fahrradsattel gegebenen Sicherheit neue und ihn interessierende Bewegungserlebnisse vermutet. Dabei handelt es sich um den Modus einer (anthropologisch bedingten) Welt-offenheit, die sich sehr treffend durch den Terminus Bewegungsneugierde kennzeichnen lässt. Dieser neugierige Bewegungsprozess erinnert denn auch in vielerlei Hinsicht an ein Spiel. Kevin setzt dabei jeweils sein mehr oder weniger sicheres Gleichgewicht aufs Spiel und gewinnt mal mehr und mal weniger interessante Bewegungserlebnisse. Die beobachtete Bewegungsszene auf der Straße vor unserem Haus wird somit zu einem attraktiven Spielraum. Dieser Zusammenhang zwischen Bewegung und Spiel wird auch von dem Hamburger Sportpädagogen Knut Dietrich (1998, 14) mithilfe einer eindrucksvollen Metapher auf den Punkt gebracht:

*„Bei der Bestimmung des Begriffs Spielraum will ich von dem Begriff Spiel im alltäglichen Sprachgebrauch ausgehen. Wenn ein Tischler eine Schublade in einen Tisch oder einen Schrank einbaut, dann sorgt er dafür, dass diese Schublade 'Spiel' hat, das heißt: Zwischen der Führungsleiste und den Wänden des Möbelstücks muss ein Stück unbenutzter Raum bleiben, damit die Schublade beweglich ist. Die Bewegung der Schublade ist gebunden an einen Zwischenraum. Ihre auf den Millimeter genaue Einpassung dagegen würde sie funktionslos machen.“*

Im Zuge der Deutung dieser Metapher kommt heraus, dass die Begriffe Spiel, Raum und Bewegung bzw. Beweglichkeit eng miteinander verbunden sind. Dieser Zusammenhang lässt sich auch treffend auf die zuvor skizzierte Bewegungsszene übertragen. Auch dort



ließ die Bewegungsaufgabe ein bestimmtes Spiel zu. Kevin musste die Gleichgewichtsanforderungen des freien Radfahrens interpretieren, um in der Zickzack lenkenden und fahrenden Auseinandersetzung mit dem labilen und für das Umfallen sehr anfälligen Fahrrad die persönlichen Einwirkungs- und Steuerungsmöglichkeiten erproben zu können. Dabei ist er durchaus feinfühlig und differenziert vorgegangen: So hat er beispielsweise gleich nach dem zweiten Versuch herausgefunden, dass er die Balancieranforderungen durch den Einsatz von Lenkbewegungen und das Ausschöpfen von Schwungmöglichkeiten (in die Pedale treten) viel besser bewältigen kann. Je mehr er dabei aufs Spiel setzen konnte, desto interessanter wurde die Aufgabe und Auseinandersetzung. Wenn er einmal zu weit gegangen war, wurde diese Grenzüberschreitung durch die Erdanziehung eindeutig rückgemeldet, denn wenn das riskierte Gleichgewicht erst einmal verloren und nicht noch schnell wieder zurückgeholt und wiedergefunden werden konnte, folgte ein unwiderrufliches Umfallen.

**Aufgabe 19:**

Greifen Sie Ihre eigene Bewegungslerngeschichte (Aufgabe 15) auf und analysieren Sie das dort zugrunde gelegte Menschenbild.

**Folgerungen für den Bildungsbegriff**

Die bis hierhin erläuterten Hintergründe lassen sich in bildungstheoretischer Hinsicht durchaus auf die Grundannahmen der kategorialen Bildung beziehen, wie sie von dem Allgemeindidaktiker Wolfgang Klafki (1996, 96) formuliert wurde. In seinem Versuch, materiale und formale Bildungsaspekte zusammenzuführen, stellt er die Perspektive heraus, den Sinn der Sache mit dem Bestreben des Schülers, diese Sache zu erlernen, zu verbinden. Schülerinteressen und Sachstruktur müssen also doppelseitig erschlossen werden. Bezogen auf das Sich-Bewegen folgt hieraus, dass Lernende und Lehrende weit- aus mehr tun müssen, als nur vorgedachte oder fertige Stundenkonzepte bzw. Methodische Übungsreihen nachahmen und absolvieren. Sie müssen vielmehr ihre Interessen und vor allem ihre Erfahrungen konstruktiv in den Prozess des Bewegungslernens einbinden, womit die Momente des Selbstfindens, der Selbstentscheidung und der Selbstentfaltung gewährleistet sind. Allesamt zentrale Begriffe, die Klafki (1964, 74) bereits



vor mehr als vier Jahrzehnten im Hinblick auf die bildungstheoretische Orientierung des Sporttreibens in der Schule hervorgehoben hatte. Die Betonung dieses Selbst und damit einhergehend das Interesse an den Subjekten (v.a. Lernende) und am Subjektiven zieht sich als roter Faden durch den Fundus bildungstheoretischer Entwürfe, was im Folgenden exemplarisch gezeigt wird.

## **Zum Bildungsbegriff**

Bildung meint den „Prozess der Formung eines Menschen, die Herausbildung einer Gesamtverfassung nach Vorstellungen, die Menschen selbst entwickelt haben“ (Lassahn 1993, 10).

*„In dieser Auslegung meint Bildung einerseits das Formziel von Erziehungsmaßnahmen, die erwachsene, mündige Menschen heranwachsenden, noch unmündigen Menschen angedeihen lassen; andererseits wird der Prozess der Persönlichkeitsformung nach Abschluss von Erziehungsmaßnahmen dem Subjekt in eigener Verantwortung aufgegeben. Dies meint das geflügelte Wort vom Gebildeten als Werk seiner selbst, das Wilhelm v. Humboldt im 18. Jahrhundert geprägt hat“ (Prohl 2004).*

In diesem Sinne bieten die verschiedenen Felder, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen und Bewegungen lernen, ausgezeichnete Möglichkeiten, Menschen erziehlich zu formen. Und zwar durchaus im Geiste unseres Bildungsdenkens, wenn es denn gelingen kann, Schülerinnen und Schüler tatsächlich auch mündig werden zu lassen. Sie müssen in diesem Sinne zusehends aus der Obhut und Bevormundung entlassen werden, damit sie ihre Zugänge zu der sie umgebenden Bewegungswelt selbstbestimmt finden und vertiefen können. Auch auf die Gefahr hin, dass sie dabei Fehler machen, indem sie wie Kevin im oben skizzierten Beispiel vom Fahrrad fallen, stürzen oder einfach im Zickzackkurs eine andere Fahrtrichtung nehmen, als sie (und ihre Bewegungslehrer) ursprünglich geplant hatten. Möglicherweise sind es gerade solche ungewohnten Erfahrungen und Konsequenzen, die zur Bildung von Bewegungserfahrung dazugehören.

**Aufgabe 20:**

Wählen Sie einen Praxiskurs aus dem Verlauf Ihres Studiums aus und beschreiben Sie zwei Lehrlernsituation aus diesem Kurs. Eine in der der Lernende bevormundet wurde und eine weitere in der der Lernende aus der Bevormundung entlassen wurde.

**Aufgabe 21:**

In welchem Verhältnis sollen Bevormundung und Mündigkeit in Ihrem Sportstudium zueinander stehen? Begründen Sie Ihre Erläuterung.

## Zum Bildungspotenzial bewegungsbezogener Schwierigkeiten

Da Bildung niemals in den Sachen an sich steckt, sondern immer nur im Zusammenhang mit Menschen verstanden werden kann, die sich in diese Sachlagen verwickeln bzw. für diese Sachen interessieren und deshalb an und mit ihnen arbeiten, muss auch das einschlägige Bildungspotenzial des Sich-Bewegens innerhalb der Grenzen solcher Verwicklungen gesucht und eingegrenzt werden. In diesem Zusammenhang interessieren die charakteristischen Widerstände und Schwierigkeiten, auf die Lernende stoßen, wenn sie z.B. Fahrrad fahren, laufen, springen, werfen, spielen, tanzen oder turnen. Die Lernenden bzw. sporttreibenden Kinder tasten sich im Spektrum der Anforderungen der jeweiligen Disziplin immer weiter an persönliche Grenzen heran bzw. versuchen, mithilfe innovativer bzw. schöpferischer Ideen und Entscheidungen diese Grenzen zu überwinden und weiter zu stecken. Der Umgang mit diesen Grenzen avanciert somit zu einem bewegungsbezogenen Wechselspiel, in dem der Sich-Bewegende versucht, die Gesetzmäßigkeiten seiner Leiblichkeit in Abhängigkeit zu den Anforderungen der jeweiligen Sportart bzw. Bewegungsaufgabe herauszuspüren. Solche Prozesse lassen sich auch trefflich als Ordnungsversuche umschreiben, womit eine Brücke zu einer allgemein gehaltenen Bildungsdefinition hergestellt ist, die von Theodor Litt (1963, 11) formuliert wurde: Bildung kann nämlich umschrieben werden als „*jene Verfassung des Menschen [...], die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen*“. Die sich im Spektrum der gegebenen Bewegungswelten stellenden Ordnungsaufgaben fallen den Sich-Bewegenden nicht immer leicht. Im Gegenteil, sie werden nur allzu oft von Schmerzen, Fehlversuchen und Misserfolgen begleitet und sind auch im



Erfolgsfall zuweilen überaus schwierig und problembehaftet, womit wir an einem Punkt angelangt wären, an dem die bisher gebrauchten Bildungsdefinitionen noch weitergehend präzisiert werden können.

*„Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und stellt erst allmählich Könnensbewußtsein zur Verfügung. Der Grund dafür ist, dass der Zugang nicht sofort und nicht unmittelbar möglich ist, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden muss, während triviale Lernmedien unmittelbar Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind“ (Oelkers 2004, 5).*

#### **Aufgabe 22:**

Wann sind Sie zuletzt auf eine Schwierigkeit im Bewegungsklernen gestoßen? Skizzieren Sie die entsprechende Lehrlernsituation und arbeiten Sie die Schwierigkeit genau heraus.

## **Innovation als Funktion des Bewegungsproblems**

Innovation entsteht in der Regel immer dort, wo sich Probleme stellen. Im Sport werden beispielsweise immer wieder neue Techniken erfunden, mit deren Hilfe die Erfinder die gestellten Bewegungsprobleme besser lösen, als andere Sportler dies mithilfe ihrer (traditionellen) Techniken bis dahin konnten. So hatte beispielsweise Dick Fosbury im Vorfeld der Olympischen Spiele von Mexiko (1968) den genialen Einfall, die Hochsprunglatte rücklings zu überqueren und den Körperschwerpunkt gewissermaßen zu überlisten, indem er ihn – bei ausreichender Bogenspannung – unterhalb der Latte durchführt. Seither wird diese Problemlösungsstrategie oder – wie man in der klassischen Sportterminologie zu sagen pflegt – Flop-Technik von fast allen Hochspringern weltweit angewandt. Interessanterweise müssen vielerorts auch Sportstudierende diese Technik erlernen und im Rahmen sportpraktischer Demonstrations- oder Leistungsprüfungen vorzeigen. Und mancherorts wird diese Technik sogar Kindern im Vereinstraining oder im



Sportunterricht der Schule von fachkundigen Experten beigebracht. Dies geschieht selbst dann, wenn die besagten Studierenden oder Kinder im Hochspringen ganz andere Probleme haben, als sie der geniale Dick Fosbury seinerzeit im olympischen Finale von Mexiko hatte. An dieser Stelle wird ein offensichtlicher Widerspruch deutlich, hinter dem sich sogar das genaue Gegenteil von Innovation verbirgt, nämlich das unreflektierte Befolgen einer tradierten Methodenidee. Dieses Defizit ist es wert, in diesem Buchprojekt aufgegriffen zu werden, weil man es in so vielen Beispielen unserer Schulsportmethodik wiederfinden kann. Dieses Manko drückt aus pädagogischer Sicht umso mehr, weil es weitgehend verdeckt passiert. Schließlich lassen Sportlehrer und Übungsleiter Kinder ja nicht aus bösem Willen rücklings über Hochsprunglatten springen, Starts aus tiefen Startblöcken absolvieren oder andere Tricks und Techniken aus der großen Welt des Sports nachmachen, sondern sie tun dies, weil sie es gut meinen und dem festen Glauben anhängen, dass gerade dieser Weg der Beste für die Kinder sei.

**Aufgabe 23:**

Sie haben in Ihrem Sportstudium schon viele Methodische Übungsreihen kennen gelernt. Greifen Sie eine heraus und erläutern Sie die im Lichte des vorliegenden Textes (Innovation als Funktion des Bewegungsproblems).

Auflösen lässt sich dieses Missverständnis mit Blick auf die Unterscheidung zwischen der Bewegungsform und der Bewegungsfunktion: Die Form ist das sichtbare Produkt. Um beim Hochsprung zu verbleiben: Sie ist die Erfindung Dick Fosburys, so wie man sie als Technikleitbild heutzutage in jedem Lehrbuch zur Leichtathletik finden kann. Die Funktion geht hingegen weit darüber hinaus. Sie bezieht sich auf das Lösen der Bewegungsprobleme, denen sich der 2,24-Meter-Springer während seines Olympiasieges und im weiteren Verlauf seiner Karriere als Leistungssportler immer wieder gegenübergestellt sah. Wenn wir also von Innovation im Sport und später auch von den Möglichkeiten eines innovativen Sportunterrichts sprechen wollen, dann interessiert uns am Vorbild Dick Fosbury nicht seine abstrakte Technik, sondern zuallererst die Art und Weise, wie er damals eine problemhaltige Situation gelöst hat. Innovation hat also immer etwas mit Problemlösen zu tun, und wenn der Reiz – wie beim Sporttreiben – im Optimieren der persönlichen Möglichkeiten der motorischen Problembearbeitung gründet, dann interessieren wir uns als Lehrer, die solche Prozesse betreuen und verantworten wollen,



für die Lösungen, die die Lernenden während der jeweils aktuellen Bewegungssituation herausbilden können. Dabei ist es wichtig, die entwickelten Lösungen immer in Relation zu dem jeweiligen Bewegungsproblem und vor dem Hintergrund der individuellen Bewegungserfahrungen und –möglichkeiten zu verstehen. Dieses relationale Finden eigener Lösungen darf keinesfalls mit dem Übernehmen von fremden Lösungen verwechselt werden, die sich andernorts bei anderen Sportlern im Kontext einer anderen Problemlage bewährt haben. So gut diese Lösungen auch ausschauen, sie bleiben dann, wenn sie z.B. in Form methodischer Übungsreihen lediglich übernommen und absolviert werden, immer nur Lösungen fremder Urheberschaft. Für die Inszenierung von innovativem Sportunterricht folgt hieraus also die Verpflichtung gegenüber dem Aufspüren bewegungsbezogener Problemlagen, was im folgenden Kapitel mit Blick auf die entsprechenden Bewegungs- und Lerngelegenheiten geschehen soll.

**Aufgabe 24:**

Welches ist Ihre Lieblingssportart? Identifizieren und erläutern Sie das zentrale Bewegungsproblem. Ringen Sie sich zu einer Hierarchisierung durch und beziehen Sie Ihre Ausführungen auf das Ihrer Meinung nach **zentrale** Bewegungslernproblem.

**Zum besonderen Reiz bewegungsbezogener Schwierigkeiten (...)**

In den allermeisten Fällen gewinnen sport- bzw. bewegungsbezogene Ordnungsaufgaben durch das Spiel mit den einschlägigen Schwierigkeiten der jeweiligen Bewegungsaufgaben erst ihren besonderen Reiz und vermögen deshalb Bewegungsinteresse bei den Lernenden zu wecken. So findet beispielsweise ein fußballspielender Junge durch variantenreiches und differenziertes Üben und Wiederholen im Zuge vieler Trainingseinheiten und Fußballspiele heraus, wie er den Ball in einer bestimmten Situation erfolgversprechend auf das Tor schießen muss. Auch wenn ihm kluge Lehrer, Eltern oder erfahrene Trainer tausendundeinmal gut gemeinte Tipps geben, so lernt er seine Fußballkunst doch erst im Verlauf herausfordernder, anstrengender und schwieriger Trainingseinheiten und Fußballspiele. Damit er diese immer wieder mit Neugierde und Leidenschaft auf sich nimmt, muss es ihm möglich sein, einen lustvollen bzw. erfüllenden



Zugang zu den besonderen Schwierigkeiten des Fußballspiels zu finden. Andernfalls würde er sich im seichten Dahinspielen mit schwachen Gegnern und in unterfordernden Spiel- und Leistungssituationen mit seinem aktuellen fußballerischen Niveau verlieren und sein Spiel würde auf eine simple Beschäftigung hinauslaufen und keineswegs über das Niveau des sicher Gekonnten hinausgehen. Doch genau darauf käme es in einem spannenden Fußballspiel an, weshalb er beispielsweise gute Torhüter oder andere Gegenspieler als Herausforderung und Faszination seines Fußballspiels erkennen und die von ihnen ausgehenden Widerstände annehmen muss. Sie machen nämlich das Spiel schwierig und gleichzeitig interessant, denn der Fußballer, der sein Spiel durch das Üben, Spielen und Trainieren zu ordnen gedenkt, muss das Verhalten starker Gegner im Fußballspiel sensibel wahrnehmen und verstehen lernen, um letztlich seine persönlichen Spielaktionen treffend darauf abstimmen zu können. Er variiert sein Spiel im Zuge zahlreicher Trainings- und Übungseinheiten also nicht beliebig, sondern überaus sensibel und differenziert, um am Ende dieses Lern- bzw. Bewegungsbildungsprozesses seine Perspektiven auf das Fußballspiel erweitern zu können. Für das Fußballspiel heißt das, dass es dem Fußballer früher oder später gelingen wird, dieses komplexe Geschehen immer mehr und immer kompetenter zu seiner Sache zu machen, um irgendwann in der Lage zu sein, Bälle mit hoher Treffsicherheit im gegnerischen Tor unterzubringen.

**Aufgabe 25:**

Greifen Sie die Passage des „seichten Dahinspielens“ heraus und übertragen Sie die auf eine typische Situation Ihres Sportstudiums. Haben Sie dort schon Vergleichbares erlebt? Kritisieren Sie dies in Hinblick auf Ihre Antwort zu Frage 21.

## Wahrnehmungserziehung und Ästhetische Bildung

Dem Ästhetischen wird ein beachtlicher Bildungswert zugesprochen.<sup>15</sup> *„Es heißt, Ästhetische Bildung schule die Wahrnehmung, wirke sensibilisierend und geschmacksbildend und trage*

---

<sup>15</sup> Die folgenden Ausführungen wurden bereits an anderer Stelle publiziert und für das vorliegende Buch, insbesondere hinsichtlich des hochschuldidaktischen Zugangs überarbeitet, weitergeführt und konkretisiert. Vgl. vor allem: LANGE, H. & Klenk, E. (2010). Bewegungs- und Wahrnehmungserziehung im Kontext Ästhetischer Bildung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 184 - 202). Balin-



zu einem umsichtigen Verhältnis des Einzelnen zu seiner Umwelt bei. Sie fördere Kreativität, Moral und Ich-Identität sowie die Fähigkeit, sich in zunehmend komplexer werdenden Lebenswelten zu orientieren” (Kahlert, Lieber & Binder 2006, 12). Für die Belange der Sportpädagogik wurde die Bildungsdimension ästhetischer Erziehung vor allem von Ursula Fritsch (1985; 1989; 1990; 1997), aber auch von Eva Bannmüller (1987; 1990; 1999) Christine Bernd (1990; 1993) und vielen anderen Tanz- und Sportpädagogen zum Thema gemacht (vgl. im Überblick vor allem: Bannmüller & Röthig 1990; Bietz 2005; Lange, 2001). Es existieren auch zahlreiche Überschneidungen zur Psychomotorik und anderen Auffassungen von Sportunterricht.

**Aufgabe 26:**

Übertragen Sie die Definitionen und Erläuterungen zur Ästhetischen Bildung auf Ihre Lebenswelt. Machen Sie die Quintessenz dieser Definitionen an einem Beispiel aus Ihrer Praxis fest.

Da sich jedoch deren Bildungs-, Bewegungs- und Unterrichtsverständnis mitunter deutlich von dem der Ästhetischen Bildung unterscheiden, ergeben sich entsprechende Differenzen. In diesem Fahrwasser kritisiert beispielsweise Nils Neuber (2007b) im Feld der Ästhetischen Erziehung unter anderem die fehlende empirische Einbettung, unzureichende methodische Anleitungen, die Vernachlässigung motorischer Aufgabenstellungen sowie eine zu starke Orientierung an der Produktebene der Kunst. Er wirft hiermit allesamt Punkte auf, die in der konzeptionellen Lesart des Sportartendenkens weitaus eindeutiger geklärt sind. Aus dieser Richtung wurde der Ästhetischen Erziehung während der zurückliegenden Jahrzehnte regelmäßig mit Skepsis und Unverständnis begegnet, weshalb die am Beispiel von Neuber (2007b) sichtbar gemachten Anhaltspunkte der Kritik zum vorliegenden Problemaufriss dazugehören. Deshalb mündet die Opposition Neubers denn auch in die Forderung nach dem Herstellen stärkerer Bezüge zur Psychomotorik und einer klarer veranlagten Vermethodisierung dieses Lern- und Erfahrungsfeldes, die letztlich auch einen kontrollierbaren empirischen Zugriff erlaubt. Der Ästhetischen Erziehung attestiert Neuber an dieser Stelle folgendes: „Die Vernachlässigung empirischer Überprüfungen führt bestenfalls zu einer beliebigen Produktion von Unterrichtsbeispielen – schlimmstenfalls zur Tradierung rigider Meisterlehren” (Neuber

---

gen: Spitta Verlag. Die Anteile und Stücke der Co-Autorin wurden jedoch im vorliegenden Text nicht berücksichtigt.



2007b, 276). Auch wenn diese skeptische Haltung einen klar herausgearbeiteten Gegenpol zum Mainstream des ästhetischen Lernens und der ästhetischen Erziehung im Sport und „Sich-Bewegen“ markiert und in ihrer Grundtendenz auf die Forderung eines empirischen Zugriffs hinausläuft, soll ihr im Folgenden nicht gefolgt werden. Im Gegenteil: Die empirischen Perspektiven werden von uns in Anschluss an die aktuellen Entwicklungen im Feld der Ästhetischen Bildung (Brenne 2008; Mattenklott 2004; Peez 2005) gesehen. Hierzu passt dann auch die exponierte Bedeutung der Verschriftung von Unterrichtsbeispielen in diesem Feld, die wir in konzeptionell-systematischer Hinsicht im Kontext der Unterrichtsportraits und –rezension der sportdidaktischen Themenkonstitution (Lange & Sinning 2008a, 2008b) verortet und anschlussfähig sehen. Wir folgen in dieser Hinsicht also einer Position, wie sie beispielsweise von Kahlert, Lieber & Binder (2006, 13) perspektiviert wird: *„Wenn Ästhetische Bildung tatsächlich die Wahrnehmung sensibilisiert, dann fördert sie auch den Eigensinn von Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. Mollenhauer 1990; Schulz 1997). Dieser Bildungsgewinn auf dem langen Weg der Kinder und Jugendlichen zu eigenständigen, unverwechselbaren Persönlichkeiten lässt sich jedoch nicht operationalisieren und schon gar nicht messen. Er entzieht sich dem anschwellenden bildungstechnokratischen Steuerungsmythos, der den Wert von Bildung faktisch auf „Outcomes“ reduziert, auf das, was sich normieren und messen lässt.“*

**Aufgabe 27:**

Wie trägt das Sporttreiben dazu bei die Wahrnehmung zu sensibilisieren und Geschmack zu bilden? Machen Sie Ihre Ausführungen an einer Beispielschilderung fest. Haben Sie so etwas schon in Ihrem Sportstudium erlebt?

**Aufmerksamkeit: Kindliches Bewegungsverhalten**

Wenn Sportpädagogen ihre Aufmerksamkeit auf kindliches Bewegungsverhalten konzentrieren und das Beobachtete zu ordnen und zu charakterisieren versuchen, mögen Sie zu einem „Kinderbild“ gelangen, wie es beispielsweise von Andreas Flitner (1986, 120) zusammengefasst und festgehalten wurde:

*„(...) Sie wollen Wälder und Felder, Müllhalden und Bauplätze erforschen; über Zäune klettern, Abkürzungswege finden. Sie schlagen sich durch fremde Gärten. Bauplätze*



*ze oder Materialien sind Anziehungspunkte von hohem Reiz. Kletterbäume und Baumgehäuse, Verstecke im Knick sind ihr Revier. Überall möchten sie Zeugen sein, bei Feuerwehreinsätzen, Verkehrsunfällen, bei Umzügen und Versammlungen, beim Einsatz von großen Baumaschinen. Unersättlich ist ihr Bedürfnis nach Verkleidung, Maskierung, Auftritten und Drama, nach Tanz, Szene und Bewegung. Unerschöpflich auch ihre Bereitschaft, ihrem Körper etwas hinzuzutun, ihre Organe zu verlängern und sich mit Prothesen aller Art, mit Schlappen oder Stiefeln der Erwachsenen, mit Rollschuhen, Stelzen, Skiern oder Schlittschuhen zu versehen, auf Balken, Baumstämmen oder Gartenmäuerchen zu balancieren, zu gleiten, ihre Geschicklichkeit zu üben, ihre Kräfte zu steigern.“*

Dieses Portrait bewegter Kindheit wurde von Reiner Hildebrandt-Stramann und Andrea Probst (2006, 183) aufgegriffen um den Zugang zur ästhetischen Erziehung im Sport in den Kontext der von Bräuer (1989, 39) ins Spiel gebrachten Forderung nach einer „Ästhetik von unten“ zu stellen. Dabei spielen die Sinneswahrnehmungen und die damit verbundenen Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder eine tragende Rolle. Kindliche Sinne werden nämlich keineswegs auf die Werkzeugfunktion reduziert, so wie man es beispielsweise in neueren am Anforderungsmodell orientierten Entwürfen zum Koordinationslernen (vgl. Neumaier 2006) versteht. Im Gegenteil, „(...) sie sind vom Leib selbst wachstümlich hervorbrachte, dem Organismus im Ganzen zugehörnde und an seinem Eigenrhythmus teilnehmende Erschließungsorgane“ (Bräuer 1989, 38). Mit anderen Worten: Es geht um Formen der „spürbaren Bildung“ (Engel 2004).

**Aufgabe 28:**

Nehmen Sie das „Kinderbild“ aus der Textpassage von Flitner im Hinterkopf mit wenn Sie aus dem Haus gehen und Kinder beim Spiel und Sporttreiben beobachten. Machen Sie sich Notizen und verdichten Sie diese zu einem Text in dem Sie Ihr Verständnis des Ästhetischen im kindlichen Bewegungslernen zum Ausdruck bringen.



## Ästhetische Bildung und Erziehung

Der Begriff der Ästhetischen Erziehung und Bildung impliziert scheinbar als gleich eine Lehre des Ausdrucks von Schönheit, von Muse und harmonischer körperlich-geistiger Entwicklung. Nicht zuletzt deshalb wird der Ästhetischen Erziehung auch spätestens seitdem der Philosoph Alexander Gottlieb Baumgarten (2007) sie im Jahre 1735 als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis begründete und als Paralleldisziplin zur Logik etablierte ein besonderer Bildungswert zugesprochen (vgl. hierzu auch Allesch (2006, 23 – 92). Demzufolge offenbart sich im Zuge einer differenzierteren Betrachtung in Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsfragen eine entsprechend komplexe Dimension der Thematik (vgl. Kahlert 2006; Kleinmann 2002; Küpper & Menke 2003; Mollenhauer 1996; Rittelmeyer 2005).

Durch die auf den Ursprung zielende Annäherung an die Begrifflichkeit der Ästhetik wird die hier zugrunde liegende Komplexität erkennbar: Im griechischen Begriff der *aisthesis*, der sich sinngemäß als „sinnliche Wahrnehmung“ übersetzen lässt, bildet sich im weitesten Sinne die basale Grundlage jeglichen Bewegungshandelns ab. Dabei kommt der Wahrnehmungsfähigkeit zentrale Bedeutung zu. In der ästhetischen Erziehung geht es nämlich nicht allein um „schöne, attraktive Bewegungen“ sondern um differenziertes und waches, sinnliches Wahrnehmen, weshalb das gesamte Spektrum menschlichen „Sich-Bewegens“ betroffen ist. Die kinästhetische Wahrnehmung (grich. kinesis: Bewegung) markiert eine zentrale Grundlage allen Bewegens und damit allen Bewegungslernens. Denn nur wenn Körper und Geist ihr Handeln im Raum zu adaptieren vermögen, wenn alle (verfügbaren) Sinne dem „Sich-Bewegenden“ ein synchrones Gesamtbild der Umgebung und des bewegten Körpers zugänglich machen, können bewusste oder unbewusste Bewegungshandlungen ausgeführt werden.

## Ästhetisches Verhalten

Vorgänge sinnlich geleiteten und fundierten Erkennens basieren auf einer aktiven, handelnden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt. Damit steht ein Prozess im Fokus den Ursula Fritsch (1989) auch als „ästhetisches Verhalten“ (1989, 11) bezeichnet hat. „Ziel jeglicher ästhetischen Erziehung wäre - allgemein formuliert - die Bildung, Übung und Ausdifferenzierung ästhetischen Verhaltens“ (Fritsch 1989, 11). Im Ästhetischen Verhalten ist dem Menschen eine Möglichkeit gegeben, sich seine Welt symbolisch zu vergegenwärtigen. Eine Op-



tion, die übrigens nicht allein im Feld des Tanzes oder des Bewegungstheaters, sondern auch in anderen sportiven Feldern, z.B. im Trendsport, vorkommt (Lange & Sowa 2004). Dabei stehen ihm zwei Modalitäten zur Verfügung: Einerseits die „Aisthesis“, womit die sinngetragene reflexive Wahrnehmung gemeint ist, die in uns Empfindungen weckt und Erkenntnischarakter trägt. Andererseits die „Poiesis“, womit die Fähigkeit gemeint ist, subjektivem Empfinden und Erleben durch Gestaltung Ausdruck zu verleihen (vgl. Fritsch 1989). *„Ästhetisch zu denken bedeutet, alle wahrnehmbaren Zusammenhänge eines Sachverhaltes zu erkennen, nicht nur die Lokalisierung und Aufnahme der von außen auf den Menschen einströmenden Reize, wie Farben, Geräusche oder Gerüche. Es bedeutet ein „Gewahr-Werden“ der Gesamtheit von Geschehnissen oder Dingen, für das alle Wahrnehmungen, insbesondere innerleibliche, ausschlaggebend sind“* (Hildebrandt-Stramann & Probst 2006, 185). In Hinblick auf das Erziehungsthema rückt damit die Leiblichkeit des Lernenden in den Fokus. Die Geschehnisse im Kontext einer Lehrlernsituation wirken auf den Lernenden ein, der sie durch das Zusammenspiel seiner Sinne zu seinem Thema macht und sich dadurch auch die Gegenstände des Lehrlernprozesses im wahrsten Sinne des Wortes „einzuleiben“ vermag.

Neben dem differenzierten, sinngetragenen Wahrnehmen (aistesis) vermögen Kinder sich mithilfe und durch Bewegung auch auszudrücken und zu gestalten, was in der Theorie der ästhetischen Bildung als der „expressive Bereich des ästhetischen Verhaltens“ (Fritsch 1989) verstanden wird. Dabei werden die ursprünglichen Erfahrungsgestalten bearbeitet und in neue Gestalten übersetzt (vgl. Bernd 1990, 306). *„Solche Transformationsprozesse lassen sich in Anlehnung an Langer (1979) in diskursive (sprachlich-logische) oder präsentative (individuell-künstlerische) Formen unterteilen. Diskursiv-wissenschaftliche Formen des Ausdrucks liefern eine einmalige, allgemein gültige Erklärung für Wirklichkeit. Präsentative Transformationsprozesse vereinen objektive und subjektive Komponenten und liefern individuelle Anschauungen von Wirklichkeit“* (Hildebrandt-Stramann & Probst 2006, 187). Die hier ins Spiel gebrachte subjektive Komponente des selbst gestalteten „in der Welt seins“ erlaubt den Lernenden die Gestaltung eigener Weltzugänge, die durchaus als Differenz und Alternative zur gegebenen Wirklichkeit anzusehen sind. Solche kreativen Leistungen und Prozesse können auch als ästhetisch geformte Entschlüsselung von Bedeutungszusammenhängen und damit als ein besonderes subjektives Erkenntnispotenzial verstanden werden. Deshalb liegen im kreativen Umgang mit verschiedenen Bewegungsproblemen und –themen auch besondere Möglichkeiten, Beiträge zur ästhetischen Bildung auf den Weg zu bringen. In den Worten von Hildebrandt-Stramann & Probst (2006, 187): *„Der Mensch kann in Bezug auf ästhetisch re-*



*flektierte Erfahrungen, etwas vorher nicht Dagewesenes entstehen lassen, das andere dazu anregt, sich differenzierter mit dem Gegebenen auseinanderzusetzen. So wird dem Menschen verdeutlicht, dass er in der Lage ist, Welt selber zu gestalten, und ihr nicht ausgeliefert ist.“*

**Aufgabe 29:**

Übertragen Sie diese Dimension des Ästhetischen Verhaltens auf Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die Kinder in Ihrer Lieblingsportart entdecken können.

## Fächerübergreifender Ansatz

Um sich dem Begriff der Ästhetik über die schulische und fächerumfassende Perspektive annähern zu können, und somit ein Bild zu zeichnen, das über den Bereich der Bewegung hinaus geht, ist ein allgemeinpädagogischer Zugang zum Ästhetikthema bzw. ein erziehungsethischer Diskurs erforderlich. Nach Mattenklott (1998) ist ästhetische Erziehung als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das alle Lernbereiche der Grundschule in sich verbindet. Als spezifische Form eines produktiven und subjektiven Weltzugangs fördert die Ästhetische Erziehung „*das allgemeine Erziehungsziel des mündigen, sich selbst bestimmenden Menschen, der die Welt erkennend, urteilend und handelnd gestaltet*“ (Mattenklott 1998, 31). Dieses Erziehungsziel wird dann erreichbar, wenn die Kunst im Zuge des schulischen Erziehungs- und Lernprozesses im umfassenden Wortsinn, also alle Künste betreffend, zur Geltung gebracht wird.

Ästhetische Erziehung soll deshalb auch im schulischen Rahmen für die Lernenden im Sinne ganzheitlicher Erfahrungen spürbar werden. In interdisziplinär verstandener Weise soll über die oben genannten musisch- künstlerischen Bereiche hinaus die Aufarbeitung von unterrichtlichen Themen stattfinden. Durch die Integration möglichst aller Fachgebiete, wie z.B. Sport, Sachunterricht sowie der mathematischen und sprachlichen Bereiche, soll dem Lernenden eine „*spezifische Form des produktiven und subjektiven Weltzugangs*“ eröffnet werden (Mattenklott 1998, 31). Die ästhetische Erziehung als Teil des humanistischen Bildungsgedankens soll allen Kindern eine grundlegende Bildung ermöglichen, und ist deshalb in den Curricula der verschiedenen Schulformen als solche zu manifestieren (Rora 2007, 5). Diese Zielperspektive kann in der Schule jedoch nur wirklich werden, wenn der unterrichtliche Rahmen auf interdisziplinäre Weise thematisch und für die Lernenden über die künstlichen Fächergrenzen



hinausgehend fass- und verstehbar werden kann. Auf diese Weise werden Lernende befähigt, die Welt als Ganzes wahrzunehmen und sie mündig und selbstbestimmt zu gestalten. Dieser Gedanke ist bereits bei Fröbel in dem zentralen Erziehungsziel der „*inneren Bildung*“ verdichtet. Damit wird zum einen die „*allgemein- menschliche*“ und gleichzeitig die „*allseitig harmonische Bildung*“ beschrieben (Reble 1995, 182). In Anlehnung an die Auffassungen der humanistisch geprägten Antike sollte im Sinne Fröbels eine „*Erhöhung aller Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des äußeren und inneren Menschen*“ gewährleistet werden (Reble 1995, 186).

An dieser Stelle schließt sich der Kreis, da hier die ganzheitliche Betrachtung der Lernenden mit dem ursprünglichen Kern der Ästhetik ineinander fließen: Die Wahrnehmung des Selbst und die der unmittelbaren personalen Umgebung markieren die Grundlage jeden Handelns, Denkens und „in der Welt seins“ der Lernenden. Der Diskurs zur ästhetischen Erziehung mündet demzufolge in der methodischen Perspektive, nach Möglichkeiten zu suchen, die geeignet scheinen bei den Lernenden eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit auszubilden.

**Aufgabe 30:**

Welche besonders geeigneten Möglichkeiten sehen Sie am Beispiel Ihrer Lieblingsportart die Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern differenziert zu schulen? Machen Sie Ihre Ausführungen an einer anschaulichen Beispielschilderung fest.

## Perspektiven des Bewegungs- und Sportunterrichts

Überall dort, wo in der Schule Bewegung, Spiel und Sport zum Thema gemacht wird, bieten sich Gelegenheiten zur differenzierten Wahrnehmungsschulung. Im Verbund mit künstlerisch- musischen Aspekten können sich die Lernenden in ihrer Körperlichkeit ganzheitlich wahrnehmen und ihrem Inneren in Bewegungen, Formen, Farben und Klängen Ausdruck verleihen. Hierzu passt eine Position aus dem Feld der humanistischen Pädagogik:

*„Die kindlichen Gefühle sind von Bedeutung nicht als etwas Vergangenes, dessen man sich entledigen müsste, sondern als einige der schönsten Kräfte im Leben (des Erwachsenen), die wiederhergestellt werden müssten: Spontaneität, Phantasie, Unmit-*



telbarkeit im Gewahrsein (*awareness*) und im Zugriff auf die Umwelt.“ (Fatzner 1998, 43).

Dieses Zitat verweist auf die Perspektive, mithilfe der Wirkungskraft der ästhetischen Erziehung bereits im Kindesalter ein Gegengewicht bzw. eine Alternative zum Problem der „Verkopfung“ im Erwachsenenalter entgegen zu stellen. Damit soll den freien, schöpferischen und kreativen Kräften vermehrt Raum geschaffen werden. Der ästhetisch ausgerichtete Unterricht muss dem Lernenden Freiräume eröffnen, seine kindlichen Gefühle „im Hier und Jetzt“ ausleben zu können. Nur im Rahmen dieses sich natürlich entfaltenden Gemütszustands können sie sich selbst und damit die Fähigkeiten und Grenzen ihrer Sinneswahrnehmungen in realitätsnaher Weise erfahren. Denn nur dann haben sie unmittelbaren und bewusst-aktiven „Zugriff auf ihre Umwelt“.

In diesem Kontext darf davon ausgegangen werden, dass die ästhetische Bewegungserziehung umfassende Bildungsgelegenheiten bietet. Es wird angenommen, dass Lernende, die bereits im Kindesalter erfahren, dass ihre positiven Gefühlsäußerungen, die damit verbundenen Sinneswahrnehmungen und die aus diesen resultierenden gestalterischen Kräfte ausdrücklich „erwünscht“ sind, ein positives Selbstbild aufbauen können. Kinder erfahren auf diese Weise wie wertvoll sie selbst mit ihren individuellen Fähigkeiten sein können. Möglicherweise können sie dann dieses Bewusstsein und die dadurch gewonnene Haltung bis ins Erwachsenenalter transportieren.

#### **Aufgabe 31:**

Wurden Sie während Ihres Sportstudiums schon einmal ermuntert „positive Gefühlsäußerungen“ zuzulassen? Oder fühlen Sie sich in dieser Hinsicht dahingehend bedrängt, derartige Gefühlsäußerungen zu unterdrücken. Schildern Sie diese Situationen anschaulich und erläutern Sie diese mit Blick auf die Ausführungen im vorliegenden Text (Perspektiven des Bewegungs- und Sportunterrichts).

## **Ästhetische Bewegungsbildung im Sportunterricht**

Zurzeit lassen sich aus dem Spektrum des sportpädagogischen Schrifttums einige Orientierungen entnehmen, die zeigen, wodurch sich die Prozesse der Bewegungserziehung auszeich-



nen. Im Hinblick auf die ästhetische Perspektive der Bewegungsbildung hebt Beckers (1997) die Tatsache hervor, dass der Lernende ein Problem sinnlich wahrnehmen können muss. Das heißt, er muss das Bewegungsproblem am eigenen Leibe erfahren und es im Zuge dieser Betroffenheit zu seinem leiblichen Problem und zu seiner ureigenen Sache machen. Das meint auch, dass die Wahrnehmung immer mit einer gewissen Affektivität verbunden ist. Wir benötigen beispielsweise Anstöße, um gewohnte Muster unserer Wahrnehmung durchbrechen und vertraute Dinge mit neuen Augen sehen zu können.

*„Zur Erfahrung wird das Wahrgenommene erst dann, wenn es einen Widerspruch zum Erwarteten oder Gewohnten enthält“ (Beckers 1997, 23).*

Mit anderen Worten: Auf einmal passiert im kindlichen Bewegungsspiel etwas Unerwartetes, und der in diesem Kontext konstituierte Widerspruch markiert letztlich den Gegenstand einer ästhetischen Erfahrung. Lernende müssen sich also während ihrer bewegungsbezogenen Bildungsprozesse immer wieder in für sie bedeutungsvolle Ereigniszusammenhänge der Bewegungssituation hineinbegeben, sie müssen dabei die Offenheit für plötzliche Veränderungen und Widersprüche bewahren und deshalb durchaus auch gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, die ihnen möglicherweise von ihren Trainern oder Sportlehrern anezogen wurden, durchbrechen können. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass dieses Spiel aus Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln nicht in Beliebigkeit gerinnt, sondern von den Lernenden sensibel geordnet wird. Beckers (1997, 24) hält in diesem Zusammenhang fest:

*„Wahrnehmungen können nur dann zur Veränderung und Identitätsbildung führen, wenn sie zu Erfahrungen verarbeitet und in eine Ordnung gebracht werden.“*

Und dieses Ordnen beginnt in aller Regel mit der Verarbeitung des Erfahrenen durch subjektive Bedeutungszuschreibungen. Das Erziehliche im Umfeld solcher Bewegungsbildungsprozesse zeigt sich in der Art und Weise, wie der Sportlehrer dem Lernenden (z.B. Tänzer, aber auch Fahrradfahrer oder Fußballspieler) während dieses Prozesses begegnet, wie er ihn anspricht, was er ihm zeigt, wie er ihn tröstet, berät, herausfordert, aber auch reglementiert und zurücknimmt. Dabei muss der betroffene Pädagoge sich sowohl in die Komplexität der jeweiligen Bewegungssituation als auch in die Lage des Lernenden hineinversetzen können. Er muss dabei auch normative Setzungen verankern, die in unserer abendländischen Pädagogik-



tradition dem Gedanken der humanen Gestaltung in demokratischer Verfassung verpflichtet sind (Dewey 2000).

**Aufgabe 32:**

Schildern Sie eine Situation in der man Ihnen beim Ordnen von Wahrnehmungen geholfen hat. Oder: Schildern Sie eine Situation in der Sie jemanden beim Ordnen seiner Wahrnehmungen geholfen haben.

**Felder bewegungsbezogener Bildungsgelegenheiten**

Derartige Befunde passen zu den Skizzen der Bildungspotenziale, die Beckers (1997, 15) auf den Sportunterricht hin auszulegen versteht, wenn er meint, dass solche Bildungsprozesse durch die Sensibilisierung bzw. Lenkung der Wahrnehmung eingeleitet werden. Er kennzeichnet solche Prozesse als ästhetische Bildung, in der das Subjekt, sein Körper und die Bewegung im Mittelpunkt stehen. Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen gelangt Beckers schließlich in Anlehnung an Klafki (1994, 138) zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen der modernen Welt, die die Erziehung und die Erziehungswissenschaften vor neue, große Aufgaben stellt. Durch diese Bezugnahme wird die vergleichsweise enge Sphäre, die durch die Orientierung am gesellschaftlichen Phänomen Sport vorgegeben ist, deutlich überstiegen. An dieser Stelle ist nämlich danach zu fragen, welchen Zugang der Schulsport den Kindern im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen zu schaffen vermag. Schließlich besteht eine Aufgabe schulischer Erziehung darin,

*„Heranwachsenden ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu vermitteln, die sie befähigen, diese alltäglichen Lernsituationen bewältigen und mit Widersprüchen umgehen zu können“*  
(Beckers 1997, 16).

So weit zum normativen Anspruch ästhetischer Bewegungsbildung, der zugleich auf eine Forschungslücke verweist. Im Spektrum der sportpädagogischen Publikationen fehlt bislang nämlich noch die konkrete Übersetzung solcher bildungstheoretischer Vorstellungen. Die Frage nach dem Wie von Bildung bleibt im gegenwärtigen Diskurs um die Bildungspotenziale weitgehend ausgeklammert. Der vorhandene Fundus an Unterrichtsbeispielen und szenischen Darstellungen aus dem Feld der ästhetischen Bewegungserziehung sollte in den kom-



menden Jahren differenzierter und präziser ausgebaut werden. Beispielsweise mit präzisen phänomenologischen Beschreibungen und Analysen zu konkreten und authentischen Situationen aus dem Sportunterricht, die das vermutete und eingeforderte Bildungspotenzial sichtbar werden lassen.

**Aufgabe 33:**

Welche Schlüsselqualifikationen vermag der Sportunterricht bei Kindern in besonderer Weise zu vermitteln? Zählen Sie mehrere Beispiele auf und vertiefen Sie ein Beispiel anhand einer anschaulichen Beispielschilderung.

## Wahrnehmung und Weltkonstruktion

*„Auslöser für Lernen muss eine Wahrnehmung sein, die in Konkurrenz zu den zahllosen anderen Reizen, die dauernd auf den Organismus einströmen, signalisiert, hier lohnt sich eine besondere Aufmerksamkeit und Aktivität. Wahrnehmung selbst ist nicht bloßes Registrieren von Sinnesdaten, vielmehr wird den Sinnesdaten eine Realität zugeordnet (vgl. Riedl 2000, 166). Eine starke Wahrnehmung, die Lernen auslöst, ist die Erfahrung einer Diskrepanz zwischen dem, was man will, und dem, was man (noch nicht) kann: (...) Man möchte dahinter kommen. Warum schwimmt das schwere Schiff, aber nicht der winzige Stein?“ (Kahlert, Lieber & Binder 2006, 19f.)*

Das auch in der Pädagogik Martin Wagenscheins propagierte Bild eines aktiven, sich selbst entwickelnden Kindes kennzeichnet beispielsweise auch die moderne Wahrnehmungs- und Gehirnforschung (vgl. Caspary 2008; Spitzer 2006). Das Wahrnehmen übersteigt nämlich die Sphäre des passiven Aufnehmens und Zusammenstellens von Sinneseindrücken zu Abbildern einer vermeintlich gegebenen Wirklichkeit. Stattdessen wird von einem aktiven Konstruktionsprozess ausgegangen: Kinder erzeugen die Bilder der sie umgebenden und betreffenden Welt im Zuge ihrer Denk- und Wahrnehmungsprozesse. Dabei gebrauchen sie die Integration ihrer Sinnessysteme, sodass auf allen Ebenen des Verarbeitungsprozesses von einer Verknüpfung ausgegangen werden kann. Die verschiedenen Wahrnehmungsweisen beeinflussen sich sogar während des Wahrnehmungsprozesses, sodass sich die Informationen verschiedener sensorischer Modalitäten integrativ ergänzen können. Darüber hinaus werden auch noch emotionale Marker in die Wahrnehmung und in das Denken integriert. Diese Emotionen bestimmen maßgeblich den Grad der Aufmerksamkeit, verleihen dem Wahrgenommenen subjektive



Bedeutung und beeinflussen deshalb auch die Auswahl dessen, was wir in unserer Welt wahrnehmen und wie und als was wir es wahrnehmen. Damit ist die auch heute noch gebräuchliche Idee bzw. Metapher der verschiedenen Sinneskanäle hinfällig (vgl. Zimmer 2005, 59 – 158). Ein Kanal würde die Informationen einer Sinnesmodalität weitgehend isoliert von den übrigen Kanälen mehr oder weniger sicher und weitgehend original (im Sinne von Byte) bis zu einem Zielort (Gehirn) befördern. Alternativ sollte daher vom Vorhandensein gemeinsamer Leitungs- und Verarbeitungsnetze der verschiedenen Sinnesmodalitäten ausgegangen werden. Diese Annahme passt zu den Aussagen der Wahrnehmungs- und der Polyästhetischen Erziehung (vgl. Roscher 1976; 1993). Polyästhetik wird als vielgestaltige sinnliche Wahrnehmung oder als *sinnliche Mehrwahrnehmung* verstanden (Roscher 1976, 10). Vgl. weiterhin v. a. Harrison (2007); o. A. Spektrum Dossier (2006).

## Die Konsequenzen für das Lehren und Lernen

Die Gegenstandsbestimmung des ästhetischen Potenzials im Kontext der Bewegungserziehung steht im Grunde allen Versuchen im Wege, die darauf hinauslaufen, den Lehrlernprozess methodisch zu zerstückeln, aufzugliedern und im interindividuellen Sinne in immer gleiche Stücke zu portionieren. Aus diesem Grund haben sich auf der methodischen Ebene komplexe Darstellungs- und Präsentationsformen des Unterrichts bzw. ausgewählter Szenen bewährt (vgl. z.B. Bannmüller 1998; Forytta 1992; Hildebrandt-Stramann-Stramann 2003; Polzin 2001; Probst 2002; Rothmaier 1989). Diese sind natürlich – ganz anders als die bekannten methodischen Übungsreihen zum Schwimmen oder zur Leichtathletik – durch eine ganzheitlich gefasste Form der Darstellung charakterisiert. Sie lassen deshalb auch weitaus mehr Interpretationsspielraum zu und können nicht als unmittelbare Handlungspläne oder Unterrichtsschemata verwendet werden. Wie auch, schließlich vereinen sie im Sinne „präsentativer Transformationsformen“ objektive und subjektive Zugänge und liefern deshalb Beispiele individueller Anschauungen von Welt. Sie unterscheiden sich deshalb grundlegend von diskursiven Transformationsprozessen, die sprachlich-logische Deutungen von Wirklichkeit mit dem Anspruch von Allgemeingültigkeit liefern. Genau diese Differenz zur traditionellen Sportmethodik (vgl. auch Lange 2004) wird von Nils Neuber (2007) überaus kritisch angesprochen, wenn er das Fehlen der Ebene konkreter Aufgabenstellungen moniert. Er geht sogar noch weiter und meint hier Alltagserfahrung und Meisterlehre identifizieren zu können: *„Die Vernachlässigung methodischer Konkretisierungen führt nicht selten zu unterrichtlicher Be-*



*liebigkeit – oder zu einem willkürlichen Dirigismus im Lehrerhandeln*” (Neuber 2007, 275). Dabei ließen sich seine zuvor gestellten methodisch orientierten Fragen nach dem Stellen von Bewegungsaufgaben, dem Anleiten von Szenen oder dem Verfremden von Bewegungsabläufen durchaus mit Blick auf den Fundus publizierter Unterrichtsbeispiele beantworten. Allerdings keineswegs im Sinne eines Lehrlernverständnisses in dem Lehren als „Lernenmachen“ verstanden wird. In diesem Sinne verstehen wir die in Neubers Argumentation gebrauchte Feststellung von Prange (1986, 93) *„Was nicht schematisierbar ist, ist auch nicht lehrbar“* keinesfalls als brauchbaren Anker für Methodenkritik an den oben zitierten Entwürfen zur ästhetischen Bewegungserziehung. Wir fragen stattdessen nach den (gegenstands-) und themenangemessenen Möglichkeiten methodischer Schematisierungen. Hier sehen wir vor allem die Möglichkeit Unterricht in Stücken zu porträtieren und somit auch den Prozess der Konstitution der verschiedenen Themen ästhetischer Bewegungsbildungsprozesse abzubilden und zu dokumentieren. Die verdichteten Bilder realen Unterrichtsgeschehens aus diesem Themenkreis müssen natürlich im Zuge der Lehreraus- und -weiterbildung von den Lesern diskutiert, kontrastiert und in verschiedenen Lesarten ausprobiert und reflektiert werden, bevor hieraus neuer Unterricht hervorgehen kann. Sie erfüllen also keinesfalls die Anforderungen einfach umzusetzender Unterrichtslehren und Methodenkataloge. In ihrer Summe und Verschiedenheit erlauben sie aber trotzdem treffende Zugänge zum konkreten Unterrichtsgeschehen. Wie dem auch sei. In Hinblick auf die kritische Auseinandersetzung um die Potenziale und Grenzen des ästhetischen Lernens und der ästhetischen Bildung im Sport fanden wir das folgende Zitat von John Dewey (1998, 53) überaus zielführend für die Ausrichtung der Methodenfrage: *„Die Gegner der Ästhetik sind weder die Praktiker noch die Intellektuellen. Es sind die Langweiler; die Schlawheit loser Enden; die Unterwerfung unter die Konvention auf praktischem und auf geistigem Gebiet. Strenge Abstinenz, erzwungene Unterwerfung und Härte einerseits und Haltlosigkeit, Inkonsequenz und richtungslose Nachgiebigkeit andererseits führen in gegensätzlichen Richtungen von der Einheit der Erfahrung weg.“*

Mit der Opposition gegen die Langweile im Hinterkopf sollte für die Zukunft eine lohnende Aufgabe darin gesehen werden, den bestehenden Fundus an Lehrstücken und Unterrichtsbeispielen im Feld der ästhetischen Bewegungserziehung weiter und vor allem differenzierter auszubauen, um ihn gleichzeitig tiefer gehend zu systematisieren. Im Zuge dieses Prozesses mögen sich die im Folgenden angeführten Gestaltungsprinzipien für die Entfaltung ästhetischen Verhaltens und für die Inszenierung entsprechender Bewegungsthemen im Sport- und Bewegungsunterricht ebenfalls weiter ausdifferenzieren und konkretisieren lassen (vgl. Lange 2005b). Der Bewegungsunterricht soll so inszeniert werden, dass die Kinder (...)



1. Die Vielfalt der eigenen Bewegungsmöglichkeiten ständig erweitern und sich dabei geschickt und umweltangemessen bewegen.
  - Sie sollen dabei auch ungewöhnliche Wege ausprobieren dürfen, die noch nicht zu den standardisierten Lösungen der jeweiligen Problemlage zählen.
  - Sie sollen unterschiedliche Räume erkunden und diese in Hinblick auf ihre Bewegungsmöglichkeiten und ihr Bewegungskönnen einverleiben.
  - Sich selbst und ihren Körper und dessen Wirkungsweisen auf die Umwelt erkunden und erproben.
  - Ihr „Sich-Bewegen“ auf einzelne Körperteile oder Sinnesorgane fokussieren können.
  - Texte und Geschichten in Bewegung transformieren.
2. Mit anderen Menschen über ihr „Sich-Bewegen“ Beziehungen eingehen, aufbauen, vertiefen und gestalten.
  - Die Widerständigkeit von Partnern herausfinden und ihnen adäquat begegnen.
  - Mit Partnern kooperieren, sich gemeinsam in Sachlagen vertiefen.
  - Sich in bewegungsbezogene Sozialformen einbringen und dort Bewegungs-ideen weiterentwickeln.
3. Situative Aufgabenlösungen zu gestellten Bewegungsproblemen finden.
  - Spielgedanken bzw. Spielmotive aufnehmen oder einbringen, weiterentwickeln und in Bewegung umsetzen und ausgestalten.
4. Die Zeitlichkeit des „Sich-Bewegens“ einschätzen.
  - Und auf die Räumlichkeit beziehen.
5. Materialeigenschaften hinsichtlich der daran gebundenen Bewegungsmöglichkeiten herausfinden und für das „Sich-Bewegen“ nutzen.
  - Geräte auf das „Sich-Bewegen“ beziehen können und die einschlägigen Eigenschaften der Geräte herausfinden und gebrauchen.
  - Sich verkleiden und dabei ihr Bewegungskönnen differenziert erkunden
  - Bilder in Bewegung transformieren.
6. Die rhythmischen Strukturen des „Sich-Bewegens“ mit und ohne Musik zum Ausdruck bringen.
  - Sich über Bewegen ausdrücken.
  - Klänge aufnehmen und in Bewegung transformieren.



## **Bewegungs- und Unterrichtskonzept**

Da die grundlegenden Orientierungen des hier verwendeten Bewegungsbegriffes bereits expliziert wurden, tragen die folgenden Ausführungen vor allem ergänzenden Charakter. In diesem Sinne werden die konzeptionellen Konsequenzen zu dem bis hierher entfalteten bewegungspädagogischen Ansatz in die Erläuterungen zu einem Bewegungs- und Unterrichtskonzept überführt. Dabei geht es zunächst um die Vertiefung der entsprechenden Hintergründe zum Ansatz des problemorientierten Unterrichts sowie um die Eckpunkte des dialogischen Bewegungskonzepts.

### **Problemorientierter Unterricht**

Die Konsequenz des hier zugrunde gelegten Bildungs- und des dazu kompatiblen Bewegungskonzepts läuft auf die Etablierung eines problemorientierten Unterrichtskonzepts (vgl. Lange 2006a; 2006b) hinaus. Problemorientierter Unterricht baut auf zwei Grundannahmen auf: Erstens, die Lernenden müssen in der Lage sein, Probleme als solche für sich erkennen zu können und zweitens, sie müssen in der gegebenen Situation Lösungen entwickeln und hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit ausprobieren wollen und können. Wenn Lehrer auf diese Weise unterrichten wollen, dann geht es also zunächst darum, Betroffenheiten auszulösen und Interesse zu wecken, um zweitens in dieser neugierigen Atmosphäre das Nachdenken über mögliche Lösungsansätze und erste Versuche zur Lösung des zündelnden Problems anzustoßen.

„Problemorientierter Unterricht versteht sich demzufolge als ein Unterricht, der Probleme als Lernausgang virulent macht, um nach der Problemidentifikation (Relevanz, Inhaltlichkeit) Problemlöseaktivitäten zu erreichen mit dem Ziel der Problemlösung“ (Bönsch 2004b, 348).

Dieses Unterrichtskonzept weist enge Bezüge zum sogenannten Entdeckenden Lernen auf, das in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Bruner (1981) propagiert wurde. Er baut mit seinen Ideen letztlich auf ein Grundaxiom jeglichen Erkenntniszuwachses, denn Lernprozesse beinhalten immer Momente des Entdeckens. Diese



neuen Momente laufen allerdings Gefahr, im Strudel schulischer Routine und fremdbestimmter Wissensvermittlung unterzugehen. Sie gehen immer dann verloren, wenn die Belehrung an die Stelle des neugierigen Entdeckens tritt. Entdeckendes Lernen zielt auf den Erwerb von Wissensbeständen, Ordnungen und Beziehungen, die für den Lernenden von subjektiver Neuartigkeit sind und eigenständig erworben werden. Sie werden also nicht von einem Wissenden vermittelt (vgl. Bönsch 2004a, 114). Selbstverständlich bedarf es angemessener Suchanlässe, denn je besser sich jemand in einem Feld auskennt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihn Fragen und Neugierde zum Entdecken drängen. Das Entdeckende Lernen zeichnet sich laut Bruner (1981) durch drei Eigenschaften aus:

- 1) Die Lernenden sollen sich aktiv mit einem Problem auseinandersetzen.
- 2) Sie sollen selbstständig Erfahrungen machen.
- 3) Sie sollen mit den sich stellenden Problemen und Sachlagen auch experimentell umgehen, um auf diese Weise Einsichten in die komplexen Sachverhalte und der jeweils zugrunde liegenden Prinzipien gewinnen zu können.

**Aufgabe 34:**

Übertragen Sie die drei Eigenschaften des Entdeckenden Lernens auf eine Lehrlernsituation die Sie selbst erlebt haben.

**Bewegungsproblem**

Wie oben bereits erörtert wurde, nehmen Bildungsprozesse ihren Ausgang immer in der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und Bewegungsproblemen. Fragt sich also was genau ein Problem ist bzw. sein kann. Der Begriff kommt aus dem griechischen. Problema (gr. das Vorgelegte) und meint eine ungelöste Aufgabe bzw. Frage, was sich mit Blick auf sportbezogene Situationen in folgenden Fragestellungen zeigen kann: „Wie überwinde ich die Hochsprunglatte?“ „Wie schaffe ich es, mit meinem schweren Körper entgegen der Schwerkraft durch die Luft und über diese Latte zu springen?“ Oder, „wie komme ich an meinem Gegenspieler vorbei in den Strafraum?“ Vor allem, „wie schaffe



ich mir dabei zugleich genügend Raum, um von meinem Mitspieler angespielt werden zu können?”

*„Ein Problem ist gegeben, wenn ein Mensch ein Ziel hat, eine Aufgabe sieht, sich in einer Situation befindet, aber keine Möglichkeiten der Erreichung, der Lösung, der Bewältigung sieht“ (Bönsch 2004b, 348).*

Folglich ist der Mensch gezwungen, in solchen unbeantworteten und zugleich zum Handeln drängenden Situationen nach Lösungen zu suchen. Er hofft darauf, etwas Neues, Erfolgversprechendes zu entdecken.

### **Zum bildenden Sinn bewegungsbezogener Schwierigkeiten**

Der problemorientierte Ansatz geht mit dem bereits skizzierten Bildungsdenken konform und hat immer etwas mit dem Aufsuchen, Auseinandersetzen und letztlich auch Überwinden bzw. Lösen einschlägiger Schwierigkeiten zu tun. Deshalb bietet sich an dieser Stelle nochmals ein Hinweis auf das Bildungsdenken von Oelkers (2004, 5) an:

*„Bildung ist immer Zumutung und nicht einfach Bestätigung. Sie setzt Perplexität voraus, Fragestellungen, denen man nicht ausweichen, aber die man auch nicht unmittelbar beantworten kann und die auf weiterführende Bereiche des Wissens und Könnens verweisen, in die einzudringen Anstrengung verlangt, ohne dass die Belohnung gewiss wäre.“*

#### **Aufgabe 35:**

Übertragen Sie die bildungstheoretische Dimension des Problemorientierten Ansatzes auf ein Beispiel Ihres Sporttreibens.

Bewegungsbezogene Schwierigkeiten können also einen Sinn erfüllen und als Bildungsanlass verstanden werden, wenn es denn gelingt, sie zu einem persönlichen, bedeutungshaltigen Problem zu machen. Die Aufgabe der Didaktik besteht deshalb darin, für die Lernenden Zugänge zu bewegungsbezogenen Schwierigkeiten und ihrem Befragen



zu ermöglichen, damit die betroffenen Lernenden die Auseinandersetzung mit den dort spürbaren Widerständen zu ihrem persönlichen Thema machen können. Im Gegensatz hierzu werden die Gegenstände des Sportunterrichts im Zuge der Methodischen Übungsreihen oftmals nur in kleine, leicht verdauliche Häppchen zergliedert. Die hieraus entstehenden Unterrichtsphasen, in denen die einzelnen Happen eingeübt werden, zeichnen sich gerade dadurch aus, dass der Lehrer und die verwendeten Methoden sämtliche Schwierigkeiten aus dem Weg räumen wollen. Die Sachlage wird also von jeglichen Schwierigkeiten befreit. Der Lehrer leistet hier somit genau das Gegenteil von dem, was als Konsequenz des problemorientierten Ansatzes zu leisten wäre. Wenn also Schüler in einem Sportunterricht, in dem das Hürdenlaufen zum Thema gemacht werden soll, während solch einer Phase in Partnerarbeit lediglich ihr Nachziehbein in der wettkampftypischen Form über eine Hürde ziehen, dann sind die komplexen und spannenden Anforderungen des Hürdenlaufens derart abgeflacht und verfälscht, dass überhaupt gar keine einschlägigen Fragestellungen, geschweige denn Problemidentifikationen zum Hürdenlaufen aufkommen können. Der Unterricht degradiert zur sinnlosen Zwangsbeschäftigung, deren Logik von der Hoffnung lebt, dass das während der einzelnen aufeinander aufbauenden Phasen Erfahrene bzw. Absolvierte am Ende Stück um Stück zu einem wirklichen Hürdenlauf zusammengesetzt werden kann.

**Aufgabe 36:**

Diskutieren Sie eine Ihnen bekannte Methodische Übungsreihe im Lichte der hier erarbeiteten Problematik des Zergliederns und Nehmens von Schwierigkeiten.

John Dewey, der exponierte Vertreter des Amerikanischen Pragmatismus, rechtfertigt in seinem 1910 erschienenen Buch *How We Think* den didaktischen Sinn von Schwierigkeiten.

*„[...] The difficulties that present themselves within the Development of an experience are, however, to be cherished by the educator, not minimized, for they are the natural stimuli to reflective inquiry” (Dewey 1985, 230; zit. nach Oelkers 2004).*

Er bezieht in dieser Hinsicht Position gegen eine Selbstverständlichkeit didaktischen Denkens, denn dieses Denken zielt seit jeher darauf, Schwierigkeiten zu minimieren und



vermeintliche Probleme zu didaktisieren, d.h. sie zu nehmen, um Unterricht in geordneten, einfachen und so gesehen schülergerechten Bahnen stattfinden zu lassen. Demgegenüber setzt die Idee des Problemorientierten Unterrichts auf das Gegenteil. Nämlich auf das Schaffen neuer Schwierigkeiten, die emotional akzeptiert werden müssen,

*„[...] wenn produktives Lernen einsetzen soll (vgl. Dewey 1985, 236). Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortzusetzen“ (Oelkers 2004, 8).*

## **Fragen in und an Bewegungssituationen stellen**

Nun könnte man zu der Auffassung gelangen, dass es genügte, offene Lernarrangements bereitzustellen, in denen die Schüler selbstständig herausfinden, was in ihrer Bewegungswelt gerade problemhaltig ist.<sup>16</sup> Das stimmt insofern, als dass es tatsächlich nur die Lernenden selbst sein können, die in einer konkreten Situation etwas zu ihrem Problem machen oder nicht. Alles andere wäre ein Abarbeiten von Scheinwissen bzw. Scheinproblemen fremder Urheberschaft.

Das Befragen der Bewegungssituationen kann den Lernenden also nicht abgenommen werden. Demgegenüber mag der Lehrer Bewegungsanlässe schaffen, die aufgrund der dort gegebenen Widerstände und Schwierigkeiten ganz bestimmte Fragen an die Kinder stellen. Wenn beispielsweise Bananenkartons mit in die Sporthalle gebracht und vor einem Weichboden aufgebaut werden, darf in diesem Sinne erwartet werden, dass dieser Aufbau bei den Lernenden zündelt, Interesse weckt und deshalb Fragen wie die folgenden provoziert: „Wie überwinde ich den Stapel Bananenkartons, die vor dem Weichboden aufgebaut sind und ein Sprunghindernis ausmachen?“ „Wie schaffe ich es, meinen schweren Körper entgegen der Schwerkraft durch die Luft und über diese Kartons zu katapultieren?“ Sich-bewegende Kinder sind gezwungen, in solchen unbeantworteten und zugleich zum Handeln drängenden Situationen nach Lösungen zu suchen und hoffen

---

<sup>16</sup> Vgl. grundsätzlich zur Geschichte, den Konzepten und Problemen des *Offenen Sportunterrichts*: Döhring (2004).



darauf, etwas Neues, Erfolgversprechendes zu entdecken. Beispielsweise wie viel Schwung und Kraft sie aus dem Anlauf mit in den Absprung nehmen können, an welcher Stelle die Anlaufstrecke endet und der Ort des Absprungs sein muss, damit der Schwung aus dem Anlauf den Kinderkörper auch nach oben tragen kann. Die Identifikation des jeweiligen Bewegungsproblems kann aber noch weitaus präziser ausfallen: Beispielsweise wenn ein springendes Kind herausfindet, wie genau es seinen Fuß im Moment des Abspringens gegen den Untergrund drücken muss, welches Zeitintervall hierfür genutzt werden kann usw. Es wird deutlich, dass die Fragen, die Kinder in solchen Lernsituationen stellen, immer spezieller werden. Mit zunehmendem Können verschiebt sich also auch der Fokus des Problems, denn Kinder vermögen sich im Zuge der leiblich verfassten Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten durch das sensible Ausgestalten des Zusammenhangs zwischen Spüren und Bewirken immer weiter in die gegebene Sachlage (hier: Springen) zu verwickeln. Diesen Prozess benennen wir vorerst Bewegungsbildung.

**Aufgabe 37:**

Skizzieren Sie ein Beispiel einer Bewegungssituation in der die Situation einschlägige Fragen an die Lernenden stellt!

**Aufgaben für den Lehrer**

Wie das knappe Beispiel zum Springen zeigt, hat der Lehrer die Chance und Aufgabe, im Zuge seiner Unterrichtsvorbereitung ein (aus seiner Sicht) besonders wichtiges oder interessantes Bewegungsproblem für die Kinder vorzubereiten und es durch die Konstruktion des Lernarrangements für alle Schüler thematisch werden zu lassen. Hierbei handelt es sich um eine überaus schwierige Angelegenheit, denn der Lehrer muss noch vor dem Unterrichtsbeginn zweierlei klären:

Er muss sich darüber im Klaren sein, welches denn nun ein wirklich lohnendes, fruchtbares oder wichtiges Bewegungslernproblem für die Kinder sein kann. Er muss dieses Problem also im Vorhinein seiner Unterrichtsplanung analysiert haben.



Des Weiteren muss er seine Planungslogik an der Faszination und dem Reiz dieses Problems ausrichten. Er muss ein Lernarrangement schaffen, in dem das Problem nicht verdidaktisiert und kleingemurkst wird, sondern als zentraler Gegenstand des Unterrichts feststeht. Variabel sind allein die Wege, die die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Materialien, Geräten und Aufgaben in der Annäherung, Konfrontation, Begegnung und letztlich Verwicklung und Vertiefung in dieses Problem finden, ausprobieren und gehen.

**Aufgabe 38:**

Benennen Sie sechs lohnende Bewegungslernprobleme Ihrer Lieblingssportart!

### Analyse von Bewegungslernproblemen

Im Sport wurde eine Reihe interessanter Bewegungsprobleme kultiviert, die es wert sind, zum Thema von Sportunterricht und Bildungsprozessen gemacht zu werden. Grundlegende Bewegungsprobleme, die im Zuge der motorischen Umweltbewältigung auftauchen, wurden in den Sportarten zu überaus komplexen Gebilden verdichtet. So wurde beispielsweise die motorische Schwierigkeit, einen Ball in ein Ziel zu treffen, in vielen Ballspielen wie Basketball, Fuß- oder Handball zu ausgeklügelten Sportspielsystemen mit einer Reihe weiterer nachgeordneter Bewegungsprobleme, wie z.B. einen Ball auf dem Weg zum Ziel prellen, passen oder zielgenau schießen, ausgebaut. Die hier angeschnittene Frage nach dem Sinn bzw. Kern des Sports kann im Rahmen dieses Beitrags leider nicht vertiefend erörtert werden (vgl. hierzu beispielsweise Volkamer 1996; 2003). Deshalb soll im Folgenden lediglich an einer hier enthaltenen Idee weitergearbeitet werden. Und zwar an der Vorstellung, dass sich in unseren Bewegungspraktiken und Sportarten interessante Bewegungsprobleme von weniger zentralen unterscheiden lassen und dass es möglicherweise gelingen kann, im Zuge einer phänomenologischen Sachanalyse bis zu einem zentralen Bewegungslernproblem einer Sportart bzw. eines bewegungsbezogenen Handlungsfeldes vorzudringen. Wie so etwas gelingen kann, wird im folgenden Exkurs zum Sokratischen Gespräch skizziert.



## Sokratisches Gespräch

Da sich das vermeintlich zentrale Problem einer Sportart nicht im naturwissenschaftlichen Sinne exakt vermessen und bestimmen lässt, bedarf es einer angemessen offenen Methode. Im Zusammenhang mit einem Seminar in der Sportlehrerausbildung haben wir uns deshalb an der sogenannten Sokratischen Methode orientiert. Diese kommt im weitesten Sinne dort zur Anwendung, wenn Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen versuchen, der Wahrheit in einer Frage näher zu kommen (Heckmann 1981, 24). Beispielsweise wenn Sportstudierende die Frage besprechen, wo denn das vermeintlich zentrale Problem im Hürdenlaufen zu sehen ist. Selbstverständlich könnte man zu dieser Frage diverse Expertenmeinungen aus den einschlägigen Lehrbüchern heranziehen und mithilfe dieser Autorität das eigene, auf Erfahrungen bauende Denken beenden. Stattdessen sollten die Seminarteilnehmer über ihre Erfahrungen mit dem Hürdenlaufen ins Gespräch kommen und sich zutrauen, Hypothesen zum vermeintlich zentralen Bewegungsproblem aufzustellen, die wiederum durch die übrigen Teilnehmer in Frage gestellt wurden und gegebenenfalls durch weitergehende oder entgegengesetzte Thesen konterkariert wurden. Gustav Heckmann (1981) schrieb zu dieser Methode:

*„Das Ziel ist, dass die Teilnehmer Einsichten gewinnen, und das heißt: sie im eigenen Geist auffinden. Einsicht ist etwas anderes als durch Sinneswahrnehmung vermittelte Kenntnis oder ein Wissen, das mir durch einen anderen vermittelt wird. Jeder kann die Einsicht nur reflektierend im eigenen Geiste finden. Das Gespräch zwischen Partnern, unter denen keiner für den anderen Autorität ist, kann dazu wesentlich helfen.“*

Diese Gespräche, die übrigens durchgängig von kleineren Praxisversuchen und Probiertagen in der Turnhalle begleitet und unterbrochen wurden, verliefen in Anlehnung an eine idealtypische Vorlage für den Ablauf Sokratischer Gespräche nach Krohn, Neißer & Walter (1999, 133) in folgenden Schritten ab:

- 1) Themenstellung: Vor Beginn des Gesprächs wurde die Frage nach dem zentralen Bewegungsproblem im Hürdenlaufen gestellt.



2) Beispielsuche: Zum Einstieg suchten alle Teilnehmer nach persönlichen Erfahrungsbeispielen zum Hürdenlaufen und stellten diese vor. Die Beispiele wurden in Kleingruppen diskutiert, sie sollten authentisch sein, sodass die Zuhörer den Erlebnisgehalt hinterfragen konnten und der jeweilige Erzähler Gelegenheiten zum Vertiefen und Ausdeuten seines Beispiels hatte.

3) Arbeit am Beispiel: Innerhalb der Kleingruppe wurden auffällige Aspekte der vorgetragenen Beispiele herausgearbeitet und miteinander verglichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden aufgeschrieben.

4) Regressive Abstraktion: Von den konkreten Beispielschilderungen ausgehend sollten die Teilnehmer im Gespräch auf abstrakte, allgemeine Prinzipien des Themas schließen. Hierzu wurden aus dem Fundus des Erzählten besondere Fälle als solche gekennzeichnet und festgehalten, sodass sich im Zuge der Kleingruppenarbeit bald eine gewisse Ordnung und Struktur zur Sicht auf das vermeintlich zentrale Bewegungsproblem im Hürdenlaufen herausstellte.

5) Prüfung in der Praxis: Spätestens an dieser Stelle wurde im Zuge einer Praxiseinheit versucht, bestimmte Hypothesen und Vermutungen zum Hürdenlaufen zu überprüfen. Hierzu standen notwendige Geräte bereit. Es wurden Hürdenstrecken und Hindernisparcours aufgebaut, und die Teilnehmer versuchten die im Gespräch herausgearbeiteten Prinzipien hinsichtlich ihrer Reichweite und Gültigkeit zu überprüfen. Dabei wurden vor allem konträre Auffassungen miteinander verglichen und in der Praxis getestet.

6) Erneute Sammlung: Vor dem Hintergrund der gesammelten Praxiserfahrungen wurde der bis zu Punkt 4) erarbeitete Fundus an Vermutungen, Einsichten, Prinzipien und Hypothesen zum zentralen Bewegungsproblem beim Hürdenlaufen nochmals überarbeitet und diskutiert. Die Ergebnisse wurden in Protokollen festgehalten.

7) Vorläufiger Konsens im Plenum: Zum Abschluss wurden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum vorgestellt und diskutiert. Der Seminarleiter moderierte diese Präsentationen und Diskussionen und versuchte – wie auch während der Klein-



gruppenarbeit –, auf Widersprüche hinzuweisen und dem Querdenken Raum zu geben. Die Ergebnisse wurden in einem Protokoll festgehalten.

Hypothesenbildung: Trotz allen bestehenden Harmoniestrebens sollte zum Ende der jeweiligen Einheit eine Hypothese zum zentralen Bewegungsproblem des Hürdenlaufens herausgearbeitet, argumentativ begründet und vertreten werden können. Dabei war es zwar nicht wichtig, dass alle Teilnehmer die gleiche Hypothese favorisierten, sie sollten allerdings für ihre These argumentativ überzeugend eintreten können. Solche Hypothesen sind selbstverständlich nicht der Wahrheit letzter Schluss, aber gemessen am betriebenen Diskussionsaufwand und dem dabei eingegangenen und erörterten, teilweise auch praktisch überprüften und verglichenen Erfahrungsinput gewinnen sie dennoch eine gewisse Härte und Gültigkeit.

Wie auf der Basis solch einer Hypothese bzw. auf der Grundlage eines analysierten Bewegungsproblems Unterricht zum Hürdenlaufen geplant und inszeniert werden kann, wurde in einem Beitrag der Zeitschrift Sportpraxis vorgestellt.

**Aufgabe 39:**

Schließen Sie sich mit Kommilitonen zusammen und analysieren Sie im Sinne des Sokratischen Gesprächs das zentrale Bewegungsproblem Ihrer Lieblingssportart.





### 3 Erfahrung & Erfahrungslernen

*„Da es dem König aber wenig gefiel, dass sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Pferd und Wagen. ‚Nun brauchst Du nicht mehr zu Fuß zu gehen‘, waren seine Worte. ‚Nun darfst Du es nicht mehr‘, war deren Sinn. ‚nun kannst Du es nicht mehr‘, deren Wirkung.“ (Anders 1956, 97).*

Diese Textpassage, auf die bereits Gerd Landau in sportpädagogischer Absicht verwiesen hatte, wurde einem Stück entnommen, das der Sozialphilosoph und Essayist Günter Anders (1902 – 1992) in den Kindergeschichten erzählt (die Antiquiertheit des Menschen).<sup>1</sup> Die Botschaft zum schwer kalkulierbaren Zusammenhang zwischen den Worten des Königs („nun brauchst Du nicht mehr“), deren tiefer liegenden „Sinn“ („nun darfst Du nicht mehr“) und deren mittelfristige Wirkung („nun kannst Du nicht mehr“) lässt sich auch auf die Situation im schulischen Sportunterricht und das Erfahrungslernen hin übertragen: Auch dort werden Ziele und Absichten formuliert (Worte), deren Sinn von den Beteiligten unter Umständen ganz unterschiedlich verstanden und deren Wirkungen entsprechend different ausfallen. Aus diesem Grund ist der Erfahrungsbegriff sowohl in lerntheoretischer als auch in didaktischer Hinsicht ein unscharfer aber gleichermaßen herausfordernder Begriff. Deshalb geraten Theorien, die die Aufklärung des Erfahrungslernens beabsichtigen, schnell an die Grenzen ihrer rekonstruktiven und prognostischen Reichweite. Gleichwohl bieten sich in jeder Bewegungssituation Gelegenheiten für die Bildung von Bewegungserfahrungen. Das Interesse an deren Aufklärung und Systematisierung schürt in der Pädagogik den Wunsch nach dem Beschreiben, Erklären und Verstehen der theoretischen Grundlagen. Letztlich geht es auch in der sportpädagogischen Diskussion um das Erfahrungslernen darum den Zusammenhang zwischen dem Arrangieren bestimmter Lerngelegenheiten, den zugrunde liegenden

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen wurden bereits an anderer Stelle publiziert und für das vorliegende Buch, insbesondere hinsichtlich des hochschuldidaktischen Zugangs überarbeitet, weitergeführt und konkretisiert. Vgl. vor allem: LANGE, H. (2010). Erfahrungslernen. Das „Sich-Bewegen“ problemorientiert, entdeckend und dialogisch „in Szene“ setzen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 37-55). Balingen: Spitta Verlag.



Normen und Absichten sowie den hierdurch bewirkten Veränderungen (Kompetenz- und Könnensgewinn) aufzuklären.

**Aufgabe 40:**

Übertragen Sie die Geschichte von Anders auf ein zeitgemäßes Beispiel. Gehen wir mit unseren Kindern heute noch genauso um?

## Problemanriss – Erfahrung als leibhaftiges Phänomen

In der Sportpädagogik haben sich mit den Termini „Bewegungserfahrung“, „leibliche Erfahrung“ oder „Körpererfahrung“ einschlägige Grundbegriffe etabliert, die sowohl in theoretischer Hinsicht als auch in Hinblick auf die Beschreibung und didaktisch begründete Konzeption konkreten Bewegungsgeschehens in vielerlei Richtungen anschlussfähig und diskussionswürdig sind. Im Zuge der bildungstheoretischen Auseinandersetzung und Interpretation verschiedener theoretischer Zugänge zum Erfahrungsbegriff (vgl. v.a. Baumgart 2007; Benner 2008; Borst 2009; Buck 1989; Dörpinghaus u.a. 2009; von Hentig 2007; Reichenbach 2007;) konnten sich in fachdidaktischer Hinsicht vor allem Ansätze etablieren, die sich mit Begriffen wie z.B. dem entdeckenden, handlungs-, oder problemorientierten Lernen kennzeichnen und in pädagogischen Theorien des Bewegungslernens, wie z.B. dem dialogischen Bewegungslernkonzept (Tamboer 1979; Trebels 1992; Bach & Siekmann 2003) zusammenfassen und verdichten lassen. Derartige Begriffe und Konzepte werden im Folgenden in Hinblick auf das fachdidaktische Problem der Themenkonstitution (Lange & Sinning 2008a) szenisch gestützt hinterfragt und interpretativ aufgearbeitet. Dabei soll der Stand der Diskussion einerseits mithilfe von Beispielschilderungen und andererseits im Lichte relevanter Bezugstheorien konkretisiert werden. Dieses Vorgehen begründet sich aus der Annahme, dass die methodische und damit letztlich bildungsrelevante Dimension des Erfahrungslernens nicht allein in der Sphäre eines theoretischen Begriffs- bzw. Bezugssystems sondern immer auch an leibhaftige Kontexte, situative Zusammenhänge und konkrete Bewegungsprobleme und Widerstände gebunden ist.



Wenn also im Folgenden vom „Erfahrungslernen im Sport“ die Rede ist, wird davon ausgegangen, dass dieses Thema seine einschlägigen Konturen erst in der Schnittmenge zwischen der Skizzierung konkreter Bewegungssituationen und den Möglichkeiten ihrer theoretischen Modellierung und Anbindung gewinnen kann. Aus diesem Grund folgt nach der begrifflichen Annäherung an das Erfahrungsthema (1) eine szenisch gestützte Interpretation der Ambivalenz dieser Schnittmenge (2). Danach wird der hier zugrunde liegende, zwischen phänomenologischer Beschreibung und theoretischer Klärung verortete prozessorientierte Ansatz hergeleitet (3), um ihn im folgenden Schritt im Horizont verschiedener bewegungspädagogischer Annahmen und Zugänge auszulegen (4). Der bis dahin entfaltete theoretische Bezugsrahmen wird schließlich zum Abschluss des Beitrags für die fachdidaktischen Belange des Sportunterrichts konkretisiert (5) und auf die Darstellung des Dialogischen Bewegungslernkonzepts übertragen (6).

## **Zum Begriff der Erfahrung und des Erfahrungslernens**

Erfahrung ist zweifellos ein Grundphänomen menschlicher Praxis, lässt sich aber begrifflich nur schwer eingrenzen und fassen. Deshalb handelt es sich beim Erfahrungsbegriff auch um eine ambivalente, beinahe als paradox zu kennzeichnende Begrifflichkeit. Gadamer formuliert in seinem Hauptwerk ‚Wahrheit und Methode‘ (1960, 329) folgendes: „Der Begriff der Erfahrung scheint mir - so paradox es klingt - zu den unaufgeklärtesten Begriffen zu gehören, die wir besitzen.“ Bollnow (1974, 19) kommentiert in diesem Zusammenhang, dass diese Behauptung geradezu ungeheuerlich sei, „[...] im Angesicht der Tatsache, dass sich die gesamte neuzeitliche Wissenschaft als Erfahrungswissenschaft versteht.“

## **Etymologie des Erfahrungsbegriffs**

Die gegebene Bedeutungsweite fordert dazu heraus den Erfahrungsbegriff hinsichtlich der zugrunde liegenden Wortbedeutungen weitergehend zu untersuchen. Die etymologische Annäherung geschieht jedoch ohne dass dabei die in diesem Zusammenhang aufkommenden philosophischen Probleme erörtert werden können. Deshalb beschränkt sich die begriffliche Annäherung auch auf die Beleuchtung des Bedeutungshintergrun-



des: Etymologisch betrachtet kommt Erfahren vom mittelhochdeutschen Ervarn bzw. althochdeutschen Irfarn und bedeutete ursprünglich durchreisen und später dann ein Land kennenlernen bis es zum allgemeinen Kennenlernen ausgelegt wurde (vgl. Kluge 2002). Vor dem Hintergrund dieser auf das Erkunden und Reisen fokussierten Begriffsauslegung lassen sich auch alltägliche Gebrauchsformen nachvollziehen und verstehen, die darauf hinauslaufen, demjenigen Erfahrungen zuzuerkennen, der „unterwegs“ gewesen ist. Deshalb liegt beispielsweise das „bewandert sein“ auch ganz nahe am „erfahren sein“. Und die Redewendung dass jemand als beschlagen oder sattelfest gilt, deutet darauf hin, dass sich die „Reisenden“ auf die Gefahren und Widerstände einzustellen vermögen und das diejenigen, die beim Unterwegs-sein viel durchgemacht und sich dem „Erfahrungen sammeln“ ausgesetzt haben, gegen die dabei aufkommenden Widerstände und Gefahren durch Sattel, Beschläge oder dem Anbringen weiterer Hilfen an den entscheidenden Stellen wappnen können. Letztlich bieten sich denjenigen, die die Sicherheit des „zu Hause seins“ aufgeben, die auf Wanderschaft und in die Welt hinaus gehen, viele Gelegenheiten, Neues zu sehen, zu erleben, durchzustehen und dabei immer wieder neue Aufgaben und Situationen zu meistern bzw. Probleme zu lösen. In früheren Zeiten waren solche „Wander-“ und Lebensperspektiven eine Domäne der Seefahrer, die sich auf weiter Fahrt auch in unbekannte Gewässer wagten und so zu einschlägigen Erfahrungen gelangen konnten. Und wer auf den großen Meeren dieser Welt auf Fahrt geht, der mag damit rechnen, dass er hier und da hineinfluten und auch wieder auftauchen wird. Die beim Hineinfluten und wieder Auftauchen gebildeten Erfahrungen werden in dem Sprichwort „mit allen Wassern gewaschen“ zusammengefasst zum Ausdruck gebracht und verweisen durch den hier gegebenen Bezug zum Begriff der „Gefahr“ auf eine weitere wichtige Facette des Erfahrungsbegriffs.

**Aufgabe 41:**

Übertragen Sie die etymologische Annäherung an den Erfahrungsbegriff auf den Sport. Wie muss Sport idealerweise inszeniert werden um bei den Sporttreibenden Erfahrungsbildung auszulösen. Machen Sie Ihre Ausführungen an einem anschaulichen Beispiel fest.



## Gefahr – Widerstände - Bewegungsprobleme

Auf den oben skizzierten, Gefahren- und Problembezug des wortgeschichtlichen Hintergrundes stößt man auch in den Studien zum Erfahrungsbegriff, die der Pädagoge Bollnow (1974) betrieben hat, denn Erfahrungen konnte ehemals nur der machen, der sich in weiter Fahrt drohenden Gefahren aussetzte, „[...] sich auf die Widerständigkeiten unbekannter Wege einließ“. An dieser Stelle der philosophischen Deutung kommt ein existentielles Moment zum Vorschein: Dem Erfahrungsbegriff liegt auch etwas Unwägbares zugrunde, was durchaus zu Unbehaglichkeiten, Problemen, ja sogar Schmerzen und Leiden führen kann (vgl. hierzu v.a. Fritsch & Maraun 1992). Nach Bollnow (1974, 19f.) können

*„[...] nur jene Ereignisse zu eigentlichen Erfahrungen werden, die Erwartungen rigoros durchkreuzen und den Betroffenen meist schmerzlich berühren. [...] Die Erfahrungen dringen auf ihn (den Menschen H.L.) ein [...]. Er kann sich ihrer nicht erwehren [...]. Das einzige, was er (der Mensch H.L.) tun kann [...], ist sich der Möglichkeit der Erfahrungen auszusetzen, d.h. sich in Gefahr bringen.“*

Sich in Gefahr bringen meint letztlich auch immer, etwas aufs Spiel zu setzen. Im Sporttreiben kann dies auch das Gelingen eines Tricks, einer Technik oder einer anderen Lösung eines Bewegungsproblems bedeuten. Der Sprung über den Kasten kann scheitern, der aufs Tor geschossene Ball danebengehen und die zu schnell angelaufene Startphase eines 400 Meter Rennens mag zu einer Übersäuerung der Muskulatur führen die im letzten Teil der Strecke zum Ein- oder gar zum Abbruch führen mag. Auf die Verbindung zwischen Gefahr und Erfahrung stößt man auch in der Wortgeschichte von Gefahr, die sich im Lateinischen auf experimentum (Versuch, Prüfung) und im Griechischen eben auf peira (Erfahrung) zurückführen lässt. Hier weist vor allem die Wurzel per auf das Durchdringen oder Hinübersetzen (Fahren) hin (vgl. Kluge 2002).

Auch wenn ein Transfer dieses Aspekts der Wortgeschichte auf den ersten Blick hin als ungewöhnlich erscheinen mag, so folgt doch hieraus, dass derjenige, der bei seinen Schülern Erfahrungslernprozesse auf den Weg bringen möchte, Gelegenheiten arrangieren muss, in denen sich die Lernenden „in Gefahr begeben“. Damit sind wohlgermerkt



keine Gefahren für Leib und Leben und auch keine Verletzungsrisiken gemeint. Deshalb müssen von den Lehrenden die Aufgaben An-, und Aufforderungen in einer Weise konzipiert werden, die die Lernenden dazu herausfordern in ihrem „Sich-Bewegen“ etwas aufs Spiel zu setzen und zu riskieren: „Versuch schwungvoll abzuspringen!“ „Schieß frühzeitig aufs Tor“, geh die Startphase mutig an und laufe schnell los.“

**Aufgabe 42:**

Zeigen Sie am Beispiel einer Trainingseinheit Ihrer Lieblingssportart auf, was es im Sinne des Erfahrungslernens heißt, *sich in Gefahr zu bringen!*

## Szenische Annäherung an das Erfahrungslernen

Die möglichen Bedeutungen der soeben geleisteten begrifflichen Annäherung sollen im Folgenden durch eine Beispielschilderung konkretisiert werden. Die szenische Annäherung erfolgt mit Hilfe einer Fallerläuterung aus dem Schwimmunterricht. Im Spektrum der Schwimmmethodik hat sich während der zurückliegenden Jahre der Ansatz des sogenannten Koordinationslernens etablieren können. Eine beobachtbare Konsequenz der hierzu kompatiblen Methodik gründet in der sichtbaren Öffnung der Lehrlernprozesse (vgl. Lange 1998; Frank 2008): Schüler müssen nicht mehr die isolierten Teile idealisierter Technikleitbilder einschleifen und sukzessive zu kompletten Schwimmtechniken zusammenfügen, sondern bekommen von ihren Schwimmlehrern Koordinationsaufgaben, die ihnen vergleichsweise große Bewegungsspielräume erlauben.

In diesem Sinne übt sich Jannis während einer Schwimmstunde in der siebten Klasse einer Gesamtschule im Suchen, Überwinden und Nutzen des Wasserwiderstands (ausführlich hierzu: Lange 1998). Der Lehrer hat den Kleingruppen Übungsblätter gegeben, auf denen heute sieben Koordinationsaufgaben notiert sind. Jannis beginnt auf der 12 Meter langen Bahn, die quer durch das Schwimmbecken führt, mit der Interpretation der folgenden Aufgabe: „Schwimmt in beliebiger Technik 4 Bahnen. Auf der ersten Bahn müsst ihr Paddels an die Hände nehmen und auf der dritten Bahn sollt ihr mit weit gespreizten Fingern schwimmen. Schwimmt die zweite und vierte Bahn so wie es am schnellsten gelingt.“ Jannis zieht sich sogleich die Paddels an und schwimmt in der



Kraullage voran. Die blauen Plastikscheiben liegen durch die engen Riemen ganz eng an den Handflächen an und bilden somit eine vergleichsweise große Fläche. Jannis bemerkt bereits beim ersten Armzug dass er wegen dieser Fläche spürbar mehr Widerstand im Wasser handhaben muss. Mitunter erfordert die Differenz zum gewöhnlichen Armzug so viel Kraft dass Jannis dazu neigt, die Handflächen etwas schräger zu stellen, so dass sein Armzug deutlich am Wasserwiderstand vorbeizieht. In diesen Situationen bemerkt der Siebtklässler aber auch einen deutlichen Geschwindigkeitsverlust, weshalb er beim nächsten Armzug einen Kompromiss in „Paddel-Armzug“ sucht und ein kleinwenig langsamer durchzieht. Diese Verlangsamung wirkt allerdings auf seine Körperlage, die er deshalb neu abstimmen muss um gut im Wasser vorankommen, sprich gleiten zu können. Die Aufgabenstellung sieht vor dass Jannis die folgende zweite Bahn in der bekannten Kraullage, ohne weiteren Geräteeinsatz, absolviert. Im Vergleich zur ersten Bahn spürt er jetzt ganz deutlich den Unterschied im Krafteinsatz und in der Geschwindigkeitsdosierung. Aber diese bekannte und gewohnte Weise der kraulschwimmbezogenen Wasserbewältigung wird während der dritten Bahn, wegen der erneut ungewohnten Bewegungsanweisung (schwimmen mit gespreizten Fingern) erneut auf die Probe gestellt: Jannis spürt hierbei wie sein Armeinsatz wirkungslos am Wasserwiderstand vorbeizieht. Deshalb probiert er verschiedene Variationen hinsichtlich der Richtung und Dynamik seiner Handbewegungen aus um mehr Widerstand und damit eine geeignete Abdruckmöglichkeit im Wasser zu finden. Letztlich findet er die aber immer dann, wenn er – entgegen der Semantik der Aufgabenstellung – die Finger enger zusammenführt. Auch dies bemerkt Jannis auf der anschließenden vierten Bahn, wenn er wiederum in der gewohnten Schwimmtechnik mit geschlossenen Fingern zurück schwimmt.

**Aufgabe 43:**

**These:** Methosische Übungsreihen stehen – wenn sie strikt befolgt werden – der Erfahrungsbildung im Wege!

Erörtern Sie diese These mit Blick auf ein Beispiel aus dem Schwimmen.



## **Erfahrungsgeronnene Praxis**

Das „Sammeln“ und „Machen“ von Erfahrungen ist in sport-, spiel- und bewegungsbezogenen Kontexten en vogue. In Anlehnung an ein populäres Watzlawik Zitat könnte man auch zu dem Schluss gelangen, dass man in der Sport- und Bewegungspraxis gar nicht umhin kommt, Erfahrungen zu machen. Bewegungslernende können nicht „nicht erfahren“. Vergleichbares lässt sich auch auf der Ebene der Lehr- und Lernpraxis sowie auf der davon beeinflussten Ebene konzeptionell – systematischer Fachdidaktik feststellen. Mit Blick auf das oben skizzierte Beispiel aus dem Schwimmunterricht kommen also weder Jannis, noch seine Mitschüler und sein Schwimmlehrer umhin Erfahrungen zu machen. Da wir solche schulischen Bewegungsanlässe im sportpädagogischem Interesse auch für Bildungs- und Erziehungsabsichten erschließen wollen, stellen sich Fragen nach den Ursachen, Zusammenhängen, Steuerungsmöglichkeiten und Entwicklungsverläufen die derartigen Bewegungsbildungsprozessen zugrunde liegen. Mit anderen Worten: Das auf das Kraulschwimmen bezogene Bewegungsbildungsgeschehen wird weder Jannis allein noch dem didaktischem Zufall überlassen, sondern durch Unterrichtsmethoden, Momenten der Offenheit, aber auch Momenten der Geschlossenheit, durch bestimmte Aufgabenstellungen, Medien, Bewegungsräume, Gruppenzusammensetzungen oder Moderationen und Anweisungen des Lehrers sowie zahlreicher weiterer Momente aus dem Repertoire unserer Erziehungsmethoden beeinflusst und manipuliert. Mit manchen dieser Instrumente und Einflüsse machen Lehrer gute Erfahrungen, andere scheinen wirkungslos zu bleiben oder gar hemmend und störend zu sein. Um solche Zusammenhänge aufklären und verstehen zu können, muss die Praxis des Bewegungslernens systematisch untersucht werden. Die Ergebnisse müssen geordnet, in klare Begrifflichkeiten gefasst und im Horizont pädagogisch relevanter Bezugstheorien interpretiert werden. Auf diese Weise tragen die dabei gewonnenen empirischen und theoretischen Befunde dazu bei, Theorien und Methoden des Erfahrungslernens zu konstituieren.

## **Relevanz bedeutungsgeladener Widerstände**

Die Beobachtung und Verschriftung der Szene aus dem Schwimmunterricht erfolgte selbstverständlich keineswegs wertneutral. Nein, auch diese Portraitierung ist wahr-



nehmungsbunden, weil sie – analog zum Portrait in der Kunst - aus der Perspektive des Autors vorgenommen wurde (vgl. Lange & Sinning 2008b). Sie erfolgte also auf der Grundlage eines bewegungspädagogisch versierten „Sich-Einblendens“ in die Bewegungswirklichkeit, wie sie sich zum Zeitraum dieser Szene für Jannis möglicherweise dargestellt hat. Es versteht sich von selbst das dieses Vorgehen wegen des Einblendens der Beobachter- und Forscherperspektive zunächst subjektiv gefärbt ist, weshalb dieses Unterrichtsdokument im Zuge der folgenden interpretativen Auswertung mithilfe kontrollierten „Sich-Ausblendens“ ein Stück weit objektiviert werden soll. Das aufeinander abgestimmte „Sich- Einblenden“ mit dem kontrollierten „Sich-Ausblenden“ markiert also den hier zugrunde liegenden methodologischen Zugang zur Rekonstruktion der schwimmbezogenen Erfahrungswirklichkeit während der beobachteten Bewegungsszene.

Jannis begegnet den Strukturen der ihn umgebenen Bewegungswelt nicht passiv, sondern erkennt im Wasser Widerstände mit denen er sich aktiv auseinandersetzt. Dabei führen ihn die verschiedenen Bewegungsvariationen unmittelbar in die Auseinandersetzung mit Gegensatzerfahrungen. Da er im Wasser etwas bewirken will bekommen die spürbaren Widerstände eine Bedeutung für den Schwimmer. Für ihn ist es beispielsweise wichtig sich in diesem flüssigen Medium effizient abdrücken zu können, um Vortrieb zu gewinnen. Daher sucht er in seinem „Sich-Bewegen“ aktiv nach Widerständen die er für diesen Zweck nutzen kann. Er findet im Laufe der Zeit deshalb auch heraus, welche seiner Bewegungsvariationen etwas im Sinne seines Bewegungsinteresses bewirken und welche sich in diesem Erfahrungsspektrum noch nicht einordnen lassen. Somit bringt Jannis während der skizzierten Übungssequenz einerseits etwas über die besondere Beschaffenheit des Wassers und der dort spürbaren Widerstände in Erfahrung. Darüber hinaus entdeckt, konstruiert und gestaltet er aber auch Lösungen im Umgang mit diesen Widerständen. Das Herausfinden, Erproben, Differenzieren und situativ-variable Gestalten derartiger Lösungen beschreibt letztlich den Kern des bewegungsbezogenen Erfahrungslernens.

**Aufgabe 44:**

Übertragen Sie den bildungswirksamen Moment des Herausspürens des Zusammenhangs zwischen Spüren und Bewirken auf das Bewegungslernen in einer Sportart Ihrer Wahl. Machen Sie Ihre Ausführungen an einem anschaulichen Beispiel fest.

## Ein Gramm Erfahrung sei besser als eine Tonne Theorie

Die Begriffs-, Modell- und Theoriebildung im hier zugrunde liegenden Ansatz des Erfahrungslernens ist immer an den zu interpretierenden empirischen Gehalt konkreter Bewegungsszenen gebunden. Deshalb werden die Reflexionen, die beispielsweise Thiele (1996) im Kontext seiner von ihm selbst so charakterisierten skeptischen Sportpädagogik (Thiele 1997b) zur Rezeption und Konstruktion erfahrungsbezogener Theorien in der Sportpädagogik angestellt hat, zwar durchaus zur Kenntnis genommen aber nicht weitergehend ausgeführt und fortgesetzt. Stattdessen soll der hier gewählte Zugang viel näher an den empirischen Spuren unterrichtlicher Beispiele orientiert werden. Dabei bietet die Position und Arbeit des Philosophen und zentralen Protagonisten des amerikanischen Pragmatismus John Dewey (1993, 193; Erstauflage: 1916) eine angemessene Reflexionsgrundlage:

*„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach nur deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte „Theoretisieren“ unnötig und unmöglich zu machen.“*



## Fragen an den Prozess der Erfahrungsbildung

Wenn die theoretische Klärung des Erfahrungslernens mit Blick auf den empirischen Gehalt konkreter Bewegungssituationen erfolgen soll müssen wir uns die Prozesse der Erfahrungsbildung genauer anschauen und nach den Bedeutungen fragen, die die Lernenden während des Unterrichts in Erfahrung bringen. In Hinblick auf das Beispiel aus dem Schwimmunterricht interessieren deshalb die Momente, in denen es Jannis gelungen ist, in der Auseinandersetzung mit den Bewegungsaufgaben und den Widerständen im Wasser Bedeutungen zu entdecken. Wir fragen deshalb danach, ob und weshalb Jannis in seinem Tun Bedeutungen generiert? Woher kommen diese Bewegungsbedeutungen? Wie kann er sie qualitativ vertiefen? Wann gehen Sie verloren? Wie und weshalb verändern sie sich? Wann werden sie von neuen Bedeutungsauslegungen abgelöst? Welche Widerstände der Sachlage regen den Prozess des Generierens von Bewegungsbedeutungen an? Weiß der Lehrer um die hier relevant scheinende Sachstruktur? Hat er die zentralen Widerstände und Bewegungsprobleme bei der Formulierung der Bewegungsaufgaben berücksichtigt? Ließen diese Aufgaben das Auslegen von Bewegungsbedeutungen zu? Haben sie es begünstigt? In jeder Richtung? Oder war eine Richtung im Sinne eines Lehrweges vorgegeben? (...)?

### **Aufgabe 45:**

Beschreiben und reflektieren Sie ein Beispiel/ eine Geschichte aus dem Feld Ihrer Bewegungspraxis und beantworten Sie dabei die im Text gestellten Fragen ( Fragen an den Prozess der Erfahrungsbildung).

Diese Fragen mögen in ihrer Klärung und Beantwortung zu einer sachgerechten theoretischen Fundierung des Erfahrungslernens beitragen. Dewey verweist im zwölften Kapitel seines Pädagogikklassikers „Demokratie und Erziehung“ (Erstauflage 1916) auf eine hierzu passende Methode in der er das Denken als die Methode der bildenden Erfahrung kennzeichnet. Die Eckpunkte dieses Ansatzes lassen sich in Hinblick auf die Belange des Sportunterrichts in fünf tragenden Punkten zusammenfassen (vgl. Dewey 1964, 218):



- 1) Erstens, soll der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage, vor sich haben. Es soll eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden sein, an der er um ihrer selbst Willen interessiert ist.
- 2) Zweitens, soll aus dieser Sachlage ein echtes Problem erwachsen, was zum weiteren Denken anregt.
- 3) Drittens, soll er das nötige Wissen besitzen und die notwendigen Beobachtungen anstellen, die zur Problembehandlung nötig sind.
- 4) Viertens, soll er auf mögliche Lösungen verpflichtet sein und sie in geordneter Weise entwickeln.
- 5) Fünftens, soll er die Möglichkeit und die Gelegenheit haben, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.

**Aufgabe 46:**

Übertragen Sie diese fünf Punkte, die Dewey zum „Denken als bildende Erfahrung“ festgehalten hat, auf das Bewegungslernen in Ihrer Lieblingssportart.

## **Zur pädagogischen Bestimmung des Erfahrungsthemas**

Die auf den Sport und das Bewegungslernen bezogene Beschäftigung mit dem Erfahrungsthema ist überaus ambivalent: Während die in der Praxis tätigen Lehrer, Trainer und Sportler vergleichsweise sicher sagen können und wollen was Bewegungserfahrungen sind, steht in der sportpädagogischen Theorie der Nachweis zum Problem und der Frage wie genau Erfahrungen hergestellt werden immer noch aus. Im Lichte dieser Ambivalenz wären verschiedene Konkretisierungen des Erfahrungsthemas im Spannungsfeld zwischen subjektiven Wahrnehmungen, Betroffenheiten oder Bedeutungsauslegungen der Erfahrungen sammelnden Lernenden und Lehrenden sowie den begrifflichen und theoretischen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Objektivierung dieser Momente denkbar. Da im hier zugrunde liegenden Ansatz auf die Bezugnahmen und nicht auf die Trennungslinien zwischen Theorie und Praxis gesetzt wird, soll der sportpädagogische Zugang zum Erfahrungslernen mit der Auslegung einer begrifflichen Bestimmung



des Erfahrungsthemas durch den Bielefelder Reformpädagogen Hartmut von Hentig (1973, 21f.) orientiert werden.

*„Erfahrung erscheint irgendwo in der Mitte zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und theoretischer Vorstellung. Sie hat an beidem Anteil. Von der Wahrnehmung unterscheidet sie sich durch Bewusstsein und Individualität: darin liegt ein subjektives Moment. Von der Vorstellung unterscheidet sie sich durch die Nachweisbarkeit in der gemeinsamen physischen Welt: darin liegt ein objektives Moment. Erfahrung liegt aber auch auf einem anderen Kontinuum: Irgendwo zwischen einmaligem Erlebnis und vielfach – bis zur Gewissheit – bestätigter Wahrnehmung, die dann Einsicht oder Wissen heißt. (...)“ (von Hentig 1973, S. 21).*

## **Konsequenzen für die Fachdidaktik**

Fachdidaktische Konzepte, die sich auf das Erfahrungslernen berufen wollen, müssen demnach mit zwei Grundfragen umgehen: Erstens, wie lassen sich sinnliche Wahrnehmungen in theoretischen Vorstellungen und Begrifflichkeiten fassen ohne dass der besondere Gehalt solcher Erfahrungen durch Abstraktion verloren geht. Zweitens, wie genau müssen solche Abstraktionen beschaffen sein, damit aus etwas subjektiv bedeutsamen bzw. einem einmaligen Erlebnis interindividuell valides Wissen hervorgehen kann. Angesichts dieser Problemlage liegt es auf der Hand, dass die sportpädagogische Konzeption des Erfahrungslernens nicht aus einer geschlossenen wissenschaftlichen Theorie heraus abzuleiten ist. Statt dessen führt die notwendige Bezugnahme zwischen dem subjektiven Moment und den Möglichkeiten seiner Objektivierung (Theorie und Praxis) geradewegs dazu, der Perspektive der Handelnden mehr Aufmerksamkeit zu widmen. In diesem Sinne ließe sich beispielsweise der Ansatz einordnen, den der Hamburger Grundschullehrer Matthias Jakob (2003) seiner Dissertationsschrift vorangestellt hat:

*„Ich gehe dabei von der Annahme aus, dass reflektierte Erfahrungen Erkenntnisse zu Tage bringen, die sich in ihrer Intensität und Nähe zur pädagogischen Wirklichkeit dahingehend unterscheiden, ob man in handelnder Auseinandersetzung oder ohne handelnde Auseinandersetzung zu ihnen gelangt ist. Meine Vermutung ist,*



*dass die Perspektive des Handelnden andere Erkenntnisse ermöglicht*“ (Jakob 2003, 3).

Jakob „begutachtet“ in seiner praxisnahen Unterrichtslehre vor dem Hintergrund dieser Folie die Texte ausgewählter Sportpädagogen, „(...) die sich auf je eigene Art und Weise mit Sportunterrichtserfahrungen oder Erfahrungen aus dem Bewegungsalltag von Kindern beschäftigt haben“ (Jakob 2003, 3). Dieser Zugang wird auch im vorliegenden Ansatz als ein inspirierender verstanden und deshalb im Lichte relevanter bewegungspädagogischer Vorarbeiten und Bezugstheorien reflektiert.

## **Reflexionen im Horizont bewegungspädagogischer Zugänge und Annahmen**

Trotz der gegebenen Unbestimmtheit gilt der Erfahrungsbegriff sowohl in der Erkenntnistheorie wie auch in der Praxis des Lehrens und Lernens als zentraler Grundbegriff. Deshalb ist es nicht verwunderlich wenn auch im sport- und bewegungspädagogischen Schrifttum immer wieder von „Erfahrung“ die Rede ist. Bezeichnenderweise gewinnt der Erfahrungsbegriff dort entweder in Hinblick auf die verschiedenen theoretischen Anbindungen und Forschungsausrichtungen oder in Hinblick auf die Beschreibung seiner Kontexte und Qualitäten innerhalb verschiedener Bewegungsfelder und -themen mal schärfere und mal weniger scharfe Konturen (vgl. zuletzt v.a. Thiele 1996; Jakob 2003; Giese 2007). Gemessen an der erkenntnistheoretischen Relevanz lassen sich deshalb im Zuge der sportpädagogischen Bestimmung des Erfahrungsbegriffes auch entsprechend heterogene Anleihen im Spektrum unterschiedlicher Bezugstheorien ausmachen. Hinsichtlich der theoretischen Konkretisierung hat sich im sportpädagogischen Schrifttum vor allem die auf Merleau Ponty (1966) zurückgehende Leibanthropologie als Ankerpunkt, beispielsweise in der Sportpädagogik Ommo Grupés (1984) erwiesen. Darüber hinaus spielt aber auch die Existenzphilosophie Gadamers (1960) eine wichtige Rolle, die über die Rezeption der Schriften von Bollnow (1974) in den sportpädagogischen Diskurs gelangt ist (vgl. z.B. Maraun 1983; Landau 1991; Fritsch & Maraun 1992). Des Weiteren sind neben den reformpädagogisch inspirierten Ansätzen von Hentigs (1972), auch der Pragmatismus John Deweys (1916) oder die Entwicklungstheorie von Piaget (1973), die vor allem durch die Dissertationsschrift von Scherler (1975) zur materialen



Erfahrung für die Sportpädagogik fruchtbar gemacht wurde, als zentrale Bezugstheorien für den sportpädagogischen Diskurs anzuführen.

## Zum sportkritischen Grundimpuls

In der bewegungspädagogischen Bearbeitung des Erfahrungsthemas kommt ein sportkritischer Grundimpuls zum Vorschein. Kritisch insofern als das er sich gegen die Technologisierung und Rationalisierung kindlichen „Sich-Bewegens“ wendet. Der Frankfurter Pädagoge Horst Rumpf (1996) hat dieses Spannungsfeld mit Blick auf den kindlichen Bewegungskörper herausgearbeitet und differenziert dabei zwischen zwei divergierenden Körperbildern denen er in lerntheoretischer Hinsicht mit dem „zivilisierten“ und dem „wilden“ Lernen ebenso verschiedene Modi zuordnet. Während das so bezeichnete „zivilisierte Lernen“ dem klassischen „Sport(arten) Lernen“ zugerechnet werden kann und sich auf biomechanisch valide Technikleit- und -idealbilder, auf naturwissenschaftlich geprüfte Trainingsprinzipien und andere technologische Grundlagen stützt, steht das „wilde Lernen“ samt dem dahinter befindlichen Körperbild für offene, kindgerechte Bewegungslernprozesse. Krawitz (1997, 275f.) merkt hierzu folgendes an:

*„Diese ursprünglichen kreativen kindlichen und damit im wirklichen Sinne kindgemäßen Lernmöglichkeiten und -formen werden in aller Regel durch die institutionalisierte Lernorganisation der Schule zu wenig oder gar nicht akzeptiert und genutzt; im Gegenteil, diese Lernmöglichkeiten werden oft geradezu aktiv unterdrückt. Das wilde Lernen der Kinder erscheint als zu chaotisch und damit wenig rational curricular plan- und organisierbar“*

Die Frankfurter Bewegungspädagogin Heide-Karin Maraun (1983, 27) versteht das Erfahrungslernen im Sinne des unhintergehbaren Modus des (anthropologisch bedingten) „zur Welt seins“ von Kindern, was wiederum „zuallererst Sinneserfahrung und damit an den Leib gebunden“ ist (1983, S. 27). Bewegungserfahrungen sind also körperlich und sinnlich verfasst, weshalb das Erfahrungslernen im Sport im Sinne des „wilden Lernens“ (Rumpf 1996) zu verstehen ist. Damit ist der Grundimpuls der sportkritischen Ausrichtung markiert, denn sportives Lernen würde genau entgegengesetzt vorgehen und das



beim Modus des wilden Lernens zugrunde liegende Körper- und Bewegungsbild konsequent aus dem Sportunterricht verdrängen. Demgegenüber geht die Idee des bewegungsbezogenen Erfahrungslernens von unserer leiblich-sinnlich fixierten Existenz aus. Maraun kritisiert demzufolge, dass die an der Logik von Sportarten ausgerichteten Lehrverfahren im Wesentlichen drei Ziele verfolgen:

- 1) Die motorischen Grundeigenschaften sollen gefördert,
- 2) die motorischen Grundfertigkeiten verbessert und
- 3) sportliche Bewegungsfertigkeiten vorbereitet werden.

Um diese Ziele zu erreichen wird in lehr-/ lerntheoretischer Hinsicht im Sinne des oben benannten „zivilisierten Lernens“ vorgegangen. Beispielsweise indem das durch Experimente gewonnene sportwissenschaftliche Erfahrungswissen, wie z.B. Erkenntnisse über die Wirksamkeit spezieller Trainingsverfahren oder das Wissen um biologische Gesetzmäßigkeiten, auf den Grundschulsport übertragen werden. Das obwohl sich die Klientel des Grundschulsports keineswegs aus Sportexperten, sondern aus Kindern zusammensetzt, die hinsichtlich ihres Bewegungsverhaltens vielseitig interessiert sind, wohl aber zu keinem Zeitpunkt trainingspezifische Zielsetzungen verfolgen. Trotzdem wird im Zuge der an der Logik von Sportarten orientierten, pragmatisch und qualifikatorisch ausgerichteten Vermittlungskonzepten (vgl. u.a. Söll 1996; Kurz 1990; Hummel 1997) an den drei Zielsetzungen festgehalten, weshalb Sportunterricht in aller Regel produktorientiert geplant und ausgewertet wird. Das in diesem Zusammenhang vermittelte Bild von Sportunterricht wird von Funke-Wieneke (1993, 4) sehr treffend als „(...) Ideologie [einer] kontrollierten und programmierten Belehrung (...)“ gekennzeichnet.

**Aufgabe 47:**

Erörtern Sie den im Text skizzierten kritischen Grundimpuls des Erfahrungslernens vor dem Hintergrund Ihres Wissens zum Thema „Ästhetische Bildung im Sport“.



## Zur konstruktiven Wendung

Im letzten Teilkapitel war bewusst nur von einem kritischen Grundimpuls und keineswegs von einer Opposition gegenüber dem Sport die Rede. Schließlich sind auch Erfahrungslernprozesse möglich wenn im Unterricht Sport zum Thema gemacht wird. Aus diesem Grund zählt auch die Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsbegriff seit Jahrzehnten zum Kerngeschäft sportpädagogischer Arbeit. Der dabei entstandene Fundus an Texten wird im Folgenden selektiv zur Kenntnis genommen, wobei vor allem auf die bewegungspädagogischen Grundlegungen von Maraun (1983), Trebels (1984) und Landau (1991) Bezug genommen wird. Im Spektrum des sportpädagogischen Diskurses wären darüber hinaus auch Arbeiten anzuführen, mit denen die Autoren einerseits besondere theoretische Akzente wie auch andererseits praxisbezogene Aufmerksamkeiten der bewegungsbezogenen Erfahrungs(konstrukte) in den Mittelpunkt ihrer Analysen stellen. Beispielsweise eine sportkritische Richtung, deren Ursprung bei von Hentig (1972) auszumachen ist. Der Bielefelder Reformpädagoge hat sich in einem Beitrag für die Zeitschrift. Sportwissenschaft für eine Entschulung der Leibeserziehung und für ein Nebeneinander von offenen und geschlossenen Lerngelegenheiten ausgesprochen. Hier von angestoßen und beeinflusst wurden die in der Folge entstandenen Schriften von Jürgen Funke zum Konzept der sogenannten Körpererfahrung (Funke-Wieneke 1991). Letzteres wurde im Anschluss an eine überaus kritische Bewertung durch Thiele (1997b) im Zuge eines hartnäckig geführten Diskurses im Spectrum der Sportwissenschaften (Funke Wienecke 1997; Thiele 1997a) hinsichtlich der konstituierenden Grundannahmen und der konzeptionellen Eckpunkte kontrovers konturiert. Giese (2007, 129) erkennt an dieser Stelle einen der wenigen Anhaltspunkte für wissenschaftliche „Bewegung“ in der Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsthema, dessen Gewinn und Qualität er jedoch sogleich stark zu relativieren meint:

*„Stattdessen sei ein Aufflammen der Debatte in der Zeitschrift Spectrum der Sportwissenschaft durch eine Kontroverse zwischen Funke-Wieneke (1997) und Thiele (1997a; 1997b) erwähnt. Auslöser war Thieles Kritik an Moegling und Funke-Wieneke, denen er Dogmatismus und „pädagogischen Fundamentalismus und Traditionalismus“ vorwarf (vgl. Thiele, 1997a, S. 15). Diese harsche Kritik wurde von Funke-Wieneke in ähnlichem Ton beantwortet und zurück gewiesen, was Thiele zu*



*einer Replik nötigte. Alle drei Texte erinnern allerdings mehr an ein Büchner'sches Pamphlet als an eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über eine Sachfrage, weshalb der Disput die inhaltliche Auseinandersetzung über die Erfahrung auch nicht voran gebracht hat und keiner inhaltlichen Darstellung bedarf."*

Der bewegungspädagogische Ansatz wurde neben den Ausdifferenzierungen im Konzept der Körpererfahrung auch noch um Akzente zum Thema der materialen Erfahrung (vgl. Scherler 1975) sowie durch Arbeiten zur Ästhetischen Erfahrung bereichert (vgl. v.a. Bannmüller 2003; Franke 1998; 2003). Bei materialen Erfahrungen handelt es sich um prozessgebundene und situationsabhängige Qualitäten, die durch aktive Auseinandersetzung, z.B. über experimentieren, erkunden oder probieren hervorgebracht werden. Die Grenzen zwischen materialer und ästhetischer Erfahrung verlaufen in der Regel fließend. Materiale Erfahrungen meinen immer auch gegenständliche Erfahrungen und sie kommen durch die Auseinandersetzung mit der materialen, gegenständlichen Umwelt zustande.

## **Erfahrungsbildung im Sportunterricht**

Die Voraussetzung dafür, dass z.B. Spiel- oder Bewegungserfahrungen gebildet werden können, ist, dass sich Lernende überhaupt erst einmal dem Sammeln von Erfahrung aussetzen und sich in gewisser Weise „in Gefahr“ begeben müssen. Schließlich können beim selbstbestimmten Erfahrungssammeln auch Fehler gemacht werden. Die Lernenden müssen also hinaus gehen, z.B. zur Halfpipe, neue Tricks wagen und dabei gegebenenfalls auch den einen oder anderen Sturz riskieren bzw. den sichern Stand auf dem Asphalt aufs Spiel setzen. Wenn es ihnen dabei gelingt, die Unberechenbarkeiten der Schwerkraft, die während ihrer Sprünge und Beschleunigungen auf sie einwirken, in den Griff zu bekommen und statt unkontrolliert zu stürzen, den Trick zu stehen, dann kann davon ausgegangen werden, dass dort gerade Erfahrungen gebildet wurden. Im Kern enthält Erfahrung demnach immer einen aktiven und einen passiven Teil, was unter anderem von dem amerikanischen Philosophen John Dewey (1964, 186) hervorgehoben wurde:



*„Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein und der Gegenstand wirkt auf uns zurück.“*

Wenn Lernende beispielsweise Anlauf zum Sprung über aufgestapelte Bananenkartons nehmen und ihre Laufgeschwindigkeit von Schritt zu Schritt dosieren, dann erfahren sie im Moment des Abspringens die einschlägigen Wirkungen ihrer Aktivität: Je nachdem wie schnell sie anlaufen und wie geschickt es ihnen auf den letzten Metern gelingt, von beschleunigenden Anlaufschritten in den Absprung vorbereitende Schritte zu wechseln, so kraft- und schwungvoll werden sie das Treffen ihres Absprungs erfahren. Und je nachdem wie hoch das Risiko des schnellen Anlaufs gewählt wurde, so weit werden sie die anschließende Flugphase erleben können. Die kennzeichnende Verbindung beider Elemente (aktiv und passiv) ist sicherlich auch ein Grund für den grundsätzlich einzigartigen Charakter, den Erfahrungen tragen. Deshalb kann man „von seinen Erfahrungen zwar einem anderen berichten, aber man kann sie ihm nicht übertragen“ (Bollnow 1974). Man sammelt also Erfahrungen, indem man in die Welt hinausgeht und sich beispielsweise in sportbezogenen Zusammenhängen verschiedenen Bewegungsaufgaben aber auch Spielsituationen aussetzt. Um hierbei Lernfortschritte anzubahnen, müssen die Wirkungen, d.h. das, was während solcher Situationen passiert und wahrgenommen wird, in Verbindung mit der zuvor entwickelten Aktivität des Sich-Einlassens auf diese Situationen gebracht werden. Welche Situationen hierfür aufgesucht werden, hängt letztlich vom Fundus der bislang gemachten Erfahrungen ab. In diesem Sinne erlaubt die (bekannte) Materialeigenschaft der Pappkartons für das Riskieren des Springens ganz andere Handlungsentwürfe als es z.B. harte Holzkästen zulassen würden. Und wenn – wie beim leichtathletischen Weitsprung – überhaupt kein zu überwindendes Hindernis im Weg steht, dann gehen auch von dieser Situationsmodalität einschlägige Aufforderungen aus bzw. eben nicht aus. Wer sich innerhalb seiner Bewegungsgrenzen erkundend zu bewegen versteht, der wird sicherlich auch die Neugierde kennen, die darauf zielt, die Grenzen des Bekannten auszuloten und zu überwinden. Auch auf die Gefahr hin bzw. gerade wegen des Wagnisses, sich in eine unbekannte und unter Umständen auch risikoreiche Situation zu begeben.

**Aufgabe 48:**

Welche Bedeutung kommt dem „Fehler“ im Kontext des Erfahrungslernens zu? Erläutern sie dessen Funktionen anhand einer anschaulichen Beispielschilderung.

**Zum didaktischen Sinn bewegungsbezogener Schwierigkeiten**

Der Weg in wagnishaltige Situationen und Problemlagen verweist auf den Sinn bewegungsbezogener Schwierigkeiten. Dieser didaktische Sinn wird von John Dewey, dem exponierten Vertreter des Amerikanischen Pragmatismus, in seinem 1910 erschienenen Buch *How We Think* gerechtfertigt.

*„[...] The difficulties that present themselves within the Development of an experience are, however, to be cherished by the educator, not minimized, for they are the natural stimuli to reflective inquiry“ (Dewey 1985, 230; zit. nach Oelkers 2004).*

Er bezieht in dieser Hinsicht Position gegen eine Selbstverständlichkeit didaktischen Denkens, denn dieses Denken zielt seit jeher darauf, Schwierigkeiten zu minimieren und vermeintliche Probleme zu didaktisieren, d.h. sie zu nehmen, um Unterricht in geordneten, einfachen und so gesehen die Schüler nicht herausfordernden Bahnen stattfinden zu lassen. Demgegenüber setzt die Idee des Problemorientierten Unterrichts (Lange 2006a; 2006b) auf das Gegenteil. Nämlich auf das Schaffen neuer Schwierigkeiten, die emotional akzeptiert werden müssen,

*„[...] wenn produktives Lernen einsetzen soll (vgl. Dewey 1985, 236). Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortzusetzen“ (Oelkers 2004, 8).*

**Aufgabe 49:**

Analysieren Sie eine Ihnen bekannte Methodische Übungsreihe dahingehend, dass Sie klar aufzeigen wie das methodische Vorgehen den Lernenden Schwierigkeiten nimmt. Erläutern Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse in Hinblick auf die Theorie des Erfahrungslernens.

**Fragen in und an Bewegungssituationen stellen**

Nun könnte man zu der Auffassung gelangen, dass es genügte, offene Lernarrangements bereitzustellen, in denen die Schüler selbstständig herausfinden, was in ihrer Bewegungswelt gerade problemhaltig ist. Das stimmt insofern, als dass es tatsächlich nur die Lernenden selbst sein können, die in einer konkreten Situation etwas zu ihrem Problem machen oder nicht. Alles andere wäre ein Abarbeiten von Scheinwissen bzw. Scheinproblemen fremder Urheberschaft.

Das Befragen der Bewegungssituationen kann den Lernenden also nicht abgenommen werden. Demgegenüber mag der Lehrer Bewegungsanlässe schaffen, die aufgrund der dort gegebenen Widerstände und Schwierigkeiten ganz bestimmte Fragen an die Kinder stellen. Wenn beispielsweise Bananenkartons mit in die Sporthalle gebracht und vor einem Weichboden aufgebaut werden, darf in diesem Sinne erwartet werden, dass dieser Aufbau bei den Lernenden zündelt, Interesse weckt und deshalb Fragen wie die folgenden provoziert: „Wie überwinde ich den Stapel Bananenkartons, die vor dem Weichboden aufgebaut sind und ein Sprunghindernis ausmachen?“ „Wie schaffe ich es, meinen schweren Körper entgegen der Schwerkraft durch die Luft und über diese Kartons zu katapultieren?“ Sich-bewegende Kinder sind gezwungen, in solchen unbeantworteten und zugleich zum Handeln drängenden Situationen nach Lösungen zu suchen und hoffen darauf, etwas Neues, Erfolgversprechendes zu entdecken. Beispielsweise wie viel Schwung und Kraft sie aus dem Anlauf mit in den Absprung nehmen können, an welcher Stelle die Anlaufstrecke endet und der Ort des Absprungs sein muss, damit der Schwung aus dem Anlauf den Kinderkörper auch nach oben tragen kann. Die Identifikation des jeweiligen Bewegungsproblems kann aber noch weitaus präziser ausfallen: Beispielsweise wenn ein springendes Kind herausfindet, wie genau es seinen Fuß im Moment des



Abspringens gegen den Untergrund drücken muss, welches Zeitintervall hierfür genutzt werden kann usw. Es wird deutlich, dass die Fragen, die Kinder in solchen Lernsituationen stellen, immer spezieller werden. Mit zunehmendem Können verschiebt sich also auch der Fokus des Problems, denn Kinder vermögen sich im Zuge der leiblich verfassten Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten durch das sensible Ausgestalten des Zusammenhangs zwischen Spüren und Bewirken immer weiter in die gegebene Sachlage (hier: Springen) zu verwickeln. Diesen Prozess mag man deshalb vortrefflich als das Bilden von Bewegungserfahrungen kennzeichnen. Es handelt sich um ein relational verfasstes Geschehen, das sich in sportdidaktischer Hinsicht im Dialogischen Bewegungslernkonzept zusammenhängend abbilden lässt.

## **Zum Dialogischen Bewegungslernkonzept**

Die Theorie des Dialogischen Bewegungskonzepts geht auf die Arbeiten des Niederländers Gordijn (1968) zurück, der in der Tradition der anthropologisch-phenomenologischen Bewegungslehre Buytendijks (1956) die Grundlagen eines dialogisch verfassten Konzepts menschlichen Sich-Bewegens verfasste. Im deutschen Sprachraum ist dieses Konzept vor allem durch den Gordijn-Schüler Jan Tamboer (1979; 1994), aber auch durch die Interpretationen und Weiterentwicklungen von Trebels (1992) bekannt geworden. Inzwischen zählt die Orientierung an den Aussagen und Hintergründen dieses Konzepts zum state of the art jeder Bewegungslerntheorie, deren Vertreter sich auch für das Erschließen und Fassen der Bedeutungsauslegungen im menschlichen Sich-Bewegen interessieren (vgl. z.B. Gröben 1995). Anlässlich der Emeritierung des Bewegungspädagogen Andreas Trebels fand ein Kolloquium zu den Grundlagen der von Trebels angestoßenen sportpädagogischen und bewegungsphilosophischen Positionsbestimmungen statt. Die Ergebnisse wurden in einer Festschrift zusammengestellt (Bach & Siekmann, 2003), die immer noch als richtungsweisender Gradmesser zum Stand der Diskussion sowie als Basis für die kritische und konstruktive Weiterentwicklung des Dialogischen Bewegungslernkonzepts anzusehen ist (vgl. vor allem Dietrich 2003).

Gordijn begründet sein Konzept in Positionen der philosophischen Phänomenologie und stützt sich neben der Leibphänomenologie Buytendijks unter anderem auf die philoso-



phischen Grundpositionen von Merleau-Ponty sowie auf Hintergründe der medizinischen Anthropologie von Viktor von Weizsäcker. In der Folge Buytendijks geht Gordijns Bewegungsbegriff vom Subjekt aus, weshalb er durchgängig von menschlichem Sich-Bewegen spricht. Entsprechend der funktionellen Betrachtungsweise wird dies verstanden als „sinnvolles Verhalten [...], als Ereignis innerhalb eines sinnbezogenen Zusammenhangs“ (Tamboer 1979, 16). Des Weiteren werden konkrete Situationen zum Ausgangspunkt der Theorie gewählt, in denen der Sich-Bewegende Sinn und Bedeutung findet. Gordijn betrachtet also das Sich-Bewegen im Kontext der Mensch-Welt-Beziehung, da es hier als sinnvolles Geschehen in Erscheinung tritt. Er fokussiert also das persönlich-situative Sich-Bewegen (Trebels, 1992, 22). Im Lichte dieses sich relational bedingenden Hintergrundes der drei Bedingungen (Bewegungsaktor, Bewegungssituation und Bewegungsbedeutung) wird menschliches Sich-Bewegen als „ein Verhalten eines Aktors in einem persönlich-situativen Bezug“ verstanden (Trebels 2001, 200).

**Aufgabe 50:**

Konkretisieren Sie das was Sie unter sinnvollem Verhalten im „Sich-Bewegen“ verstehen anhand einer Beispielschilderung und -bearbeitung aus dem Feld Ihrer Bewegungspraxis.

Die namensgebende Metapher des Dialogs wird in diesem Konzept verwendet, um die wechselseitige Bezogenheit der drei Bezugsgrößen hervorzuheben. Damit wird unter anderem dem relationalen Grundzug des Sich-Bewegens Rechnung getragen, denn:

*„Verhalten setzt ein Subjekt voraus, das tatsächlich bezogen ist auf etwas, das außerhalb von mir ist [...] Verhaltend gehe ich auf etwas außerhalb von mir ein. Ich gebe darauf eine Antwort. Ich beantworte das, was mich in der Außenwelt anspricht“ (Trebels 2001, 200).*

Darüber hinaus wird durch die Metapher des Dialogs aber auch die unverwechselbar individuelle Prägung des Sich-Bewegens unterstrichen: Die Urheberschaft des Sich-Bewegens als mein Bewegen wird hervorgehoben, weshalb Gordijn auch immer in der ersten Person Singular spricht: „Ich werde angesprochen, ich gebe Antwort, ich verhalte mich“ (Trebels 2001, 200). Es versteht sich von selbst, dass sich die Dialogmetapher al-



lein auf den skizzierten bewegungsbezogenen und nicht auf den gewöhnlichen Kommunikationskontext zweier im Gespräch befindlicher Menschen bezieht. Dabei sind der Sich-Bewegende und die Außenwelt wechselseitig aufeinander bezogen. Anstelle der Sprache tritt die Bewegung als das Medium, in dem sich Menschen mit ihrer Umwelt, aber auch mit ihren Mitmenschen auseinandersetzen.

**Aufgabe 51:**

Übertragen Sie die Metapher des „Bewegungsdialogs“ auf eine Situation des Bewegungslernens, die Sie selbst erlebt haben.

## Sportdidaktische Konkretisierung

Durch die didaktische Absicht, Bewegung als einen Dialog verstehen zu wollen, wird der aus der Leibanthropologie bekannte wechselseitige Bezug zwischen Mensch und Welt in das Zentrum der pädagogischen Bewegungslerntheorie gerückt. Die hier vorausgesetzte Weltoffenheit des wahrnehmungsfähigen und sensiblen Menschen wird als Voraussetzung des Sich-Erschließens bzw. des Sich-Einverleibens von Bewegungswelt verstanden. Demnach führen Kinder im Bewegungsunterricht Dialoge mit und in den Gegenständen und Bewegungsräumen ihrer Umwelt. Wenn sie beispielsweise Anlauf zu einem Sprung über aufgestapelte Bananenkartons nehmen, befragen sie durch ihre (mal mehr und mal weniger) raumgreifenden und/oder schwungvollen Schritte die verschiedenen Konstellationen ihrer zeitlichen und dynamischen Raumeignung. Dabei müssen sie sich mittels Versuch und Irrtum vergewissern, wie viel Schwung sie an welcher Stelle des Absprungortes mit in ihren Flug über die Kartons nehmen. Dabei finden sie mithilfe sensiblen Spürens immer treffender heraus, was mit ihnen und ihrem Sprung passiert, wenn sie ihren Anlauf verändern und variieren. Sie befragen durch variierendes Tun und Üben ihre Bewegungsumwelt, um Widerstände herauszuspüren und dem jeweiligen Bewegungsproblem auf die Spur zu kommen.

Sobald sie sich das Problem einverleibt haben, vermögen sie ihre Sprünge weitergehend zu gestalten. Und auch dabei liegt der Schlüssel zum Bewegungslernen in der Fähigkeit begründet, den Zusammenhang zwischen sensiblen Erspüren der Widerständigkeiten



des Bewegungsproblems und den Konsequenzen des leiblichen Tuns herauszufinden und immer präziser einzugrenzen. Erst wenn Kinder herausgefunden haben, was genau die Widerstände aus ihrer Bewegungsumwelt mit ihnen machen, können sie Wege finden, die es ihnen erlauben, mit den Dingen, Widerständen und Bewegungsräumen so umzugehen, wie sie es wollen.

**Aufgabe 52:**

Wann kann ein Lernender davon sprechen das er sich eine Bewegung „einverleibt“ hat? Argumentieren Sie auf anthropologischer Grundlage und machen Sie Ihre Ausführungen an einem Beispiel fest.

**Aufgaben für die Lehrer**

Lehrer müssen genau an dieser Stelle ansetzen und sich um die sachliche Analyse dieser Bewegungslernprobleme bemühen. Im Lichte dieses Sachverstandes sollte es möglich werden die Fragen der Lernenden antizipieren und nachvollziehen zu können. Dieser didaktische Perspektivenwechsel ist notwendig um angemessene Lernumgebungen zu gestalten, Aufbauten bereitzustellen, Aufgaben zu formulieren und andere Wege zu den Grundthemen des „Sich-Bewegens“ erschließen zu helfen, von denen wir meinen, dass Kinder sie „in Erfahrung“ bringen sollten.





## 4 Bewegungskoordination – Koordinationslernen

Der Begriff der Bewegungskoordination zählt ebenso wie der des Koordinationslernens zu den zentralen Begrifflichkeiten der Sportwissenschaften.<sup>1</sup> Beide Termini wurden während der zurückliegenden Jahre im Lichte unterschiedlicher Bezugstheorien und Verwendungszusammenhänge untersucht und immer wieder auch in didaktische Kontexte gestellt bzw. praxisbezogene Konsequenzen überführt (Neumaier, Mechling & Strauß 2002; Hirtz u.a. 1985). Sie weisen sich deshalb auch in methodischer Hinsicht als Kernbegriffe aus (Katzenbogner 2004; Martin & Ellermann 1998). In diesem Sinne sollen sie im Folgenden aus sportpädagogischer Perspektive zum Thema gemacht werden. Der pädagogische Zugang bringt es mit sich, dass das Koordinationslernen unter dem Primat von Bildungs- und Erziehungsideen (vgl. v.a. Benner 2008; Borst 2009; Dörpinghaus u.a. 2009; von Hentig 2007) sowie im Lichte weiterer fachdidaktischer Begrifflichkeiten und Theoriezusammenhänge (Lange & Sinning 2010a, b) bearbeitet wird. Damit wird ein Zugang gewählt, der sich an der Subjektivität des Koordinationslernens ausrichtet und der für die wissenschaftliche Fundierung und die didaktisch geleitete Erschließung methodischer Perspektiven des Koordinationsthemas essenziell ist. Trotz dieser herausragenden Bedeutung stand der pädagogische Zugang zum Koordinationslernen während der zurückliegenden Jahre im Schatten der primär naturwissenschaftlich orientierten Bearbeitung (Heuer & Konczak 2003; Mechling 2003; Wollny 2002), die jedoch im Zusammenhang mit der systemdynamischen Ausrichtung (Kelso 1984; Blaser 1994) interessante Anschlussmöglichkeiten zum pädagogischen Zugang und zur bildungstheoretischen Perspektive erlaubt. Die hierbei zutage gebrachten Ergebnisse werden im Folgenden durchaus zur Kenntnis genommen, allerdings nur soweit in die Struktur des Beitrags und der Argumentation eingefügt, wie sie vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen hilfreich scheinen.

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen wurden bereits an anderer Stelle publiziert und für das vorliegende Buch, insbesondere hinsichtlich des hochschuldidaktischen Zugangs überarbeitet, weitergeführt und konkretisiert. Vgl. vor allem: LANGE, H. (2010). Bewegungskoordination - Koordinationslernen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 167-183). Balingen: Spitta Verlag.



Das Kapitel ist in fünf Abschnitte gegliedert. Im ersten Schritt werden drei verschiedene sportwissenschaftlichen Modelle zum Thema Bewegungskoordination in Hinblick auf ihre Orientierung an der Außen- bzw. Innensicht skizziert (1). Im Anschluss daran wird der pädagogische Zugang entfaltet, indem das Koordinieren als Kernthema menschlichen Handelns aufgearbeitet wird (2). Als Konsequenz dieser Ausrichtung wird das Koordinieren als Funktion verstanden (3), weshalb im Sinne dieser sportpädagogischen Lesart im vierten Schritt das Modell der koordinativen Funktionen praxisnah umrissen (4) und zum Abschluss in Hinblick auf die methodische Konkretisierung im Spiel erläutert wird (5).

## **Sportwissenschaftliche Modelle zur Bewegungskoordination**

In der aktuellen sportwissenschaftlichen Diskussion sind drei Theorieansätze zur Erklärung von Koordinationsleistungen zu unterscheiden. Ähnlich wie in der bewegungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. v. a. Scherer 2001) nehmen diese drei Betrachtungsweisen unterschiedliche Perspektiven ein (vgl. Hotz & Lange 2009):

- 1) Das Modell der „koordinativen Fähigkeiten“ nimmt die Innenperspektive des Sportlers ein.
- 2) Das Modell des „koordinativen Anforderungsprofils“ betont die Außenperspektive der Anforderungsstruktur der jeweiligen Sportart bzw. Bewegungsaufgabe.
- 3) Das Modell der „koordinativen Funktionen“ nimmt schließlich die situative Beziehung zwischen Sportler und Bewegungsaufgabe in den Blick.

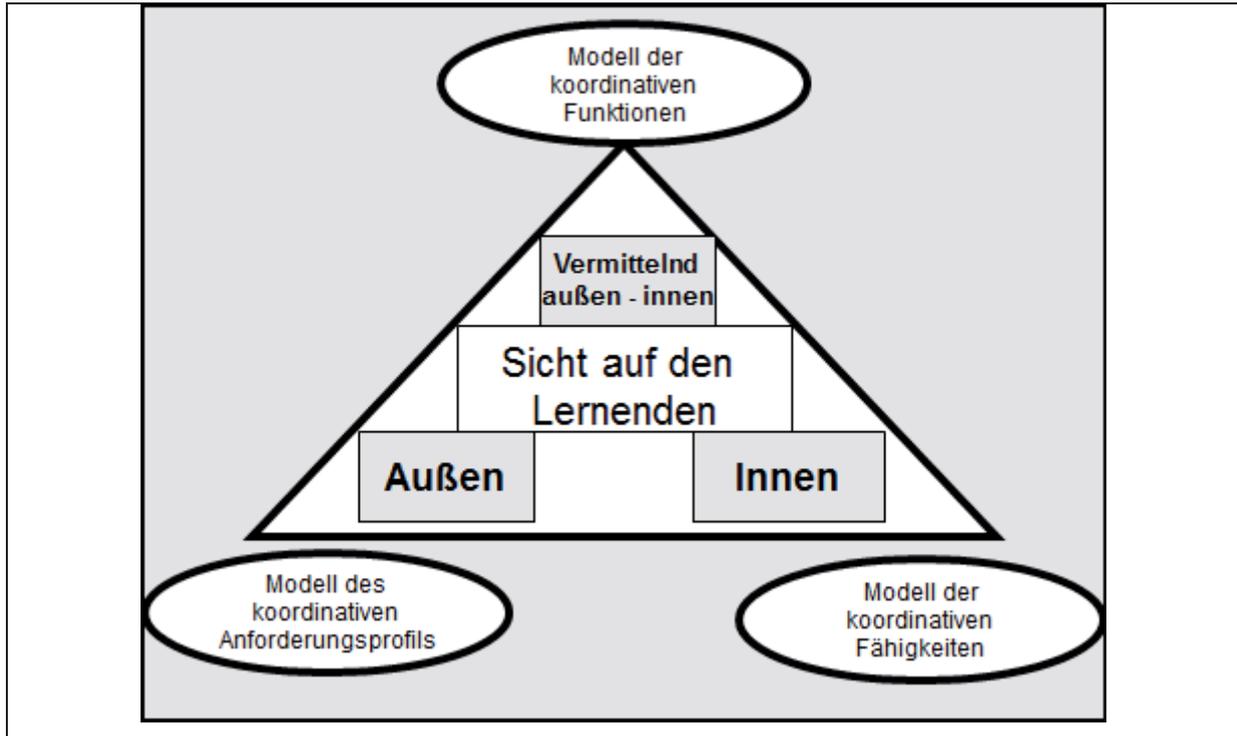


Abb. 6: Modelle zum Koordinationslernen

Die unterschiedlichen Perspektiven weisen sich durch entsprechend verschieden große Distanzen bzw. Nähen zur Pädagogik aus. Während der Bezug zur vermeintlichen Innenperspektive (Fähigkeitskonzept) durchaus an eine ausgewiesene Lerner- bzw. Schülerperspektive erinnert und so gesehen entsprechende Parallelen zum Pädagogischen erkennen lässt, deutet die Orientierung an der Außenperspektive (Anforderungskonzept) auf das Gegenteil, auf eine gewisse Ferne zum Pädagogischen hin. Das zwischen Innen- und Außenperspektive vermittelnde Funktionskonzept markiert demgegenüber einen originär pädagogischen Zugang, der hinsichtlich der strukturellen Parallelen auffällig an Bildungskonzeptionen erinnert, die in ihrer methodischen Kernbotschaft auf die Bezugnahme zwischen der Subjektivität der Lernenden und der Objektivität der Sache zielen. Aufgrund der hier gegebenen pädagogischen Anschlussfähigkeit soll das Funktionsmodell im vorliegenden Beitrag als Grundlage für die konzeptionell-systematische Aufarbeitung des Koordinationsthemas genommen und im Anschluss an die Darstellung der beiden anderen Modelle im Hinblick auf seine bildungstheoretischen Grundlagen und methodischen Konsequenzen skizziert werden.

**Aufgabe 53:**

Ordnen Sie die drei verschiedenen Modelle zum Koordinationslernen hinsichtlich ihrer jeweiligen Nähe zur Pädagogik ein. Argumentieren Sie hierbei von einer bildungstheoretischen Grundlage ausgehend.

## Das Modell der „Koordinativen Fähigkeiten“

Dieses Modell fasst die potentielle Vielfalt individueller Fähigkeiten zu sieben (Blume 1978) oder, wenn sie die Kopplungs- und Umstellungsfähigkeit aussparen, zu fünf Fähigkeiten (Hirtz 1985) zusammen. Die sogenannten koordinativen Grundfähigkeiten werden im Zuge ihrer unterrichtspraktischen Wendung als methodische Kategorien verstanden und mit Übungsvorschlägen ausgestattet. Auf diese Weise sind vor allem im Spektrum der methodisch ausgerichteten Literatur recht anschauliche und vor allem überaus umfangreiche Übungssammlungen entstanden (z.B. Kosel 2005).

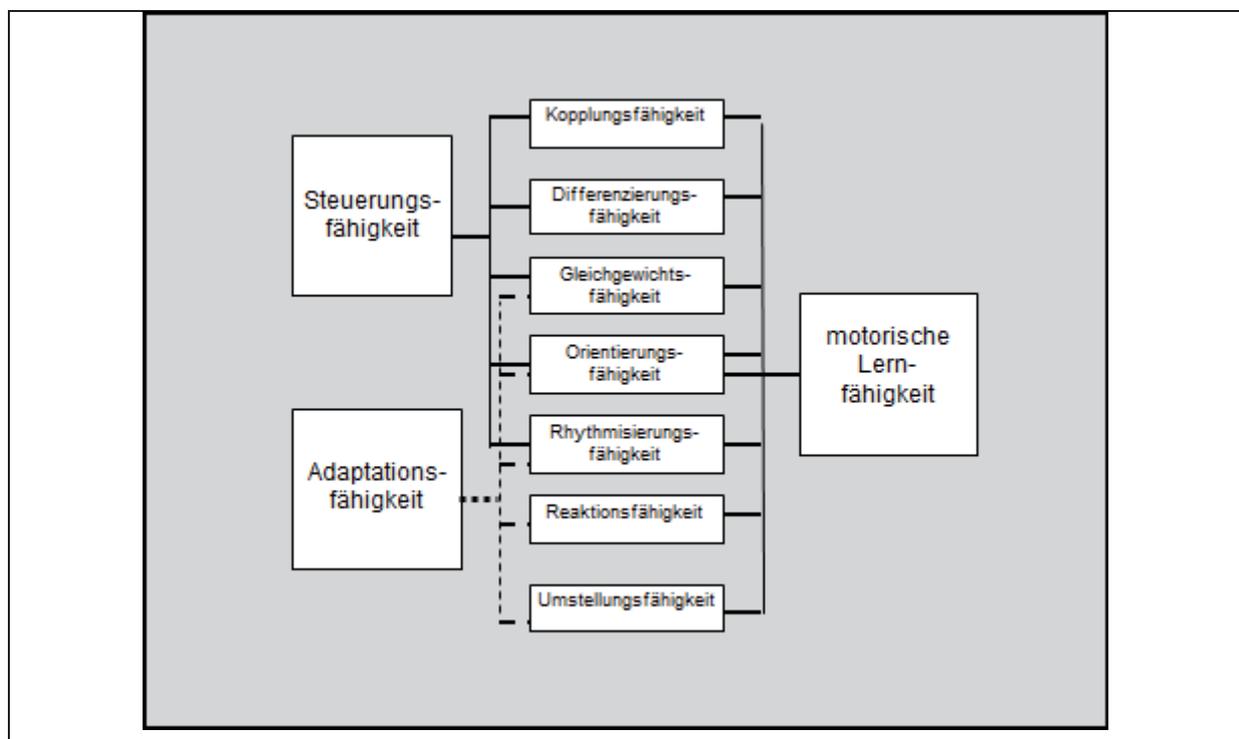


Abb. 7: Modell der Koordinativen Fähigkeiten (Blume 1978)



Mittlerweile liegen für alle Sportarten und fast alle Bewegungsbereiche, wie z.B. Verkehrserziehung, Kindertraining, Schulsport bis hin zum Leistungs- oder sogar Alterssport, ausdifferenzierte Übungssammlungen vor. Dabei werden einzelne Übungen oder Spiele eindeutig einer der fünf bzw. sieben koordinativen Fähigkeiten zugeordnet.

<b>Rhythmisierung</b>	Mit einem Partner gemeinsam »Spiegellaufen«. Dabei werden alle Bewegungen des Partners nachgemacht, und es soll versucht werden, den Laufrhythmus aufzunehmen und nachzumachen.
<b>Reaktion</b>	Jemand führt über lockere Handgelenkarbeit ein Springseil schlängelnd und im Zickzack über den Hallenboden. Ein Partner soll versuchen, das Seil mit einem Fußtritt zu erreichen und zu stoppen.
<b>Gleichgewicht</b>	Auf zwei nebeneinander stehenden Turnbänken liegt ein Handtuch. Der Sportler nimmt Anlauf, springt auf dieses Handtuch und gleitet auf der rutschigen Unterlage einige Meter über beide Bänke.
<b>Differenzierung</b>	Ein Spieler prellt mit der linken Hand einen Fuß- und mit der rechten Hand einen Basketball.
<b>Orientierung</b>	Zwei Partner versuchen, zehn unterschiedlich große Luftballons durch ständiges Anstoßen gemeinsam in der Luft zu halten.

Abb. 8: Praxisbeispiele zu den Koordinativen Fähigkeiten

In der aktuellen trainingswissenschaftlichen Diskussion wird diesem Modell jedoch kaum mehr gefolgt, da es die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen koordinativen Fähigkeiten unberücksichtigt lässt und für das Training spezifischer koordinativer Leistungsanforderungen des Sports zu unspezifisch ist (Neumaier & Mechling 1994). Dessen ungeachtet konnte sich die gewohnte Terminologie bis heute etablieren. So ist beispielsweise in einigen Lehrbüchern der Sportmedizin (Vogt & Neumann 2007) ebenso von den koordinativen Fähigkeiten die Rede wie in Studien, in denen Motorikforscher die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern bestimmen und sich dabei nach wie vor auf das Konstrukt motorischer Fähigkeiten beziehen (Kittel. u.a. 2008).

#### **Aufgabe 54:**

Haben Sie jemals eine Koordinative Fähigkeit gesehen oder in diesem Sinne eindeutig als solche identifizieren können? Erörtern Sie Ihre Antwort in Hinblick auf die Praxisrelevanz des klassischen Modells der Koordinativen Fähigkeiten.



## Zum Modell des „Koordinativen Anforderungsprofils“

Neumaier und Mechling (1994) nehmen einen Perspektivenwechsel vor, indem sie nicht mehr von den globalen Leistungsvoraussetzungen (koordinative Fähigkeiten) der Sportler, sondern von typischen koordinativen Leistungsanforderungen motorischer Aufgabenstellungen ausgehen. Folglich arbeiten sie nicht mit Fähigkeitsbegriffen und –konstrukten, sondern mit Anforderungskategorien oder Aufgabenklassen, mit deren Hilfe das koordinative Anforderungsprofil von Bewegungsaufgabenmodelliert werden soll. Das zugrundeliegende Strukturmodell besteht aus zwei Bereichen, den „Informationsanforderungen“ und den „Druckbedingungen“:

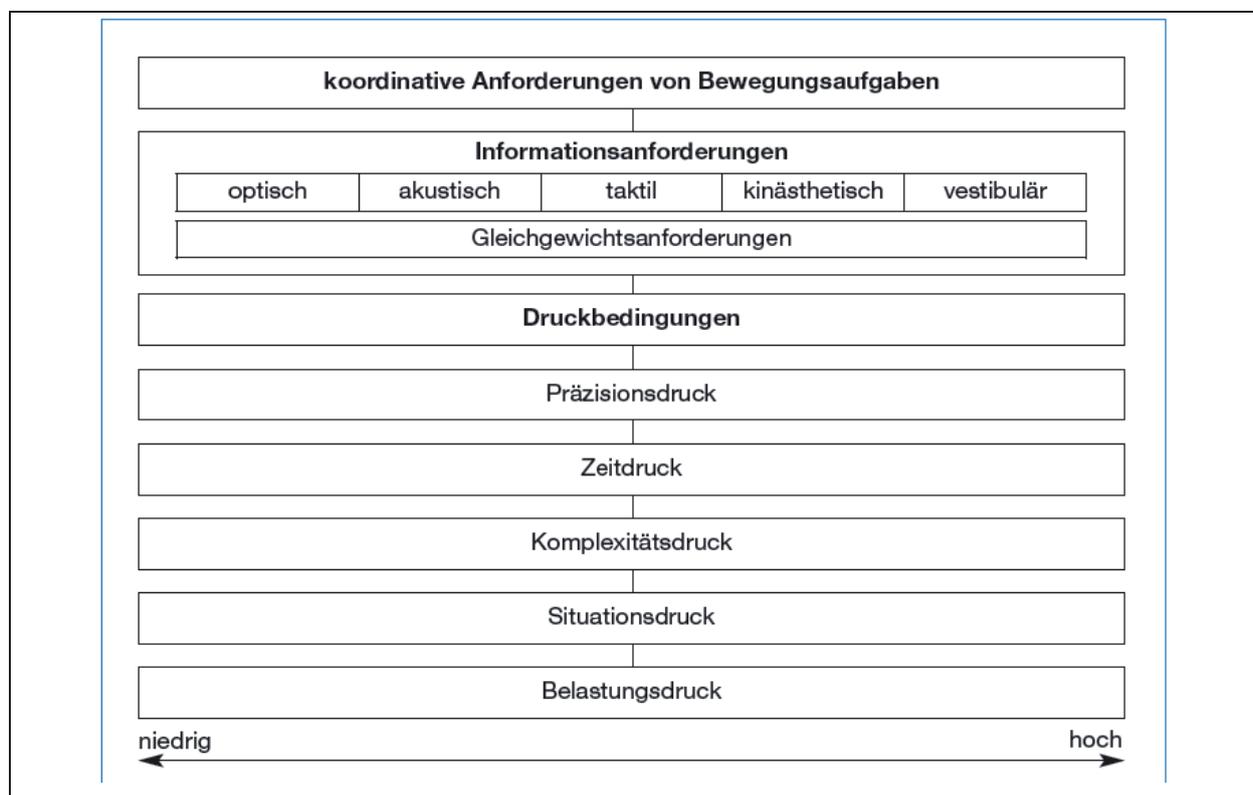


Abb. 9: Modell der Koordinativen Anforderungen (Neumaier 2006)

Sowohl die Informationsanforderungen als auch die Druckbedingungen sind mit der Bewegungsaufgabe verbunden. Deshalb rücken neben den Prozessen der Informationsverarbeitung (optisch, akustisch, kinästhetisch vestibulär, taktil) und der komplexen Bewältigung von Gleichgewichtsanforderungen vor allem einschlägige Druckbedingungen, die sich mit den Ausführungsbedingungen der Bewegungsaufgabe ergeben, in den Blickpunkt des Koordinationstrainings.



Die koordinativen Anforderungen der Bewegungsprobleme und -aufgaben werden mit Hilfe des sogenannten Koordinations-Anforderungs-Reglers (KAR) beschrieben, miteinander in Beziehung gesetzt und zu einem detaillierten Profil der sportart- bzw. disziplinspezifischen koordinativen Anforderung modelliert. Auf einer Skala werden jeweils Druckbedingungen und Informationsanforderungen zwischen den Polen „hoch“ und „niedrig“ ermittelt und eingestellt, so dass die modellierten Bewegungsaufgaben hinsichtlich des zugrundeliegenden koordinativen Schwierigkeitsgrades differenziert eingeschätzt werden können.

Dieses Vorgehen erinnert an ein Schaltpult, auf dem die Qualitäten der verschiedenen Anforderungskategorien durch das Verschieben der Regler eingestellt werden. Die tatsächliche Schwierigkeit bzw. komplexe koordinative Anforderung einer Bewegungsaufgabe kann selbstverständlich nicht allein an der Reglerstellung einer einzigen Anforderungskategorie fest gemacht werden. Sie hänge von der jeweiligen Konstellation aller Reglereinstellungen ab.

**Aufgabe 55:**

Modellieren Sie ein Koordinatives Anforderungsprofil zu einem Aspekt aus dem Feld Ihrer Lieblingssportart im Lichte des KAR-Modells.

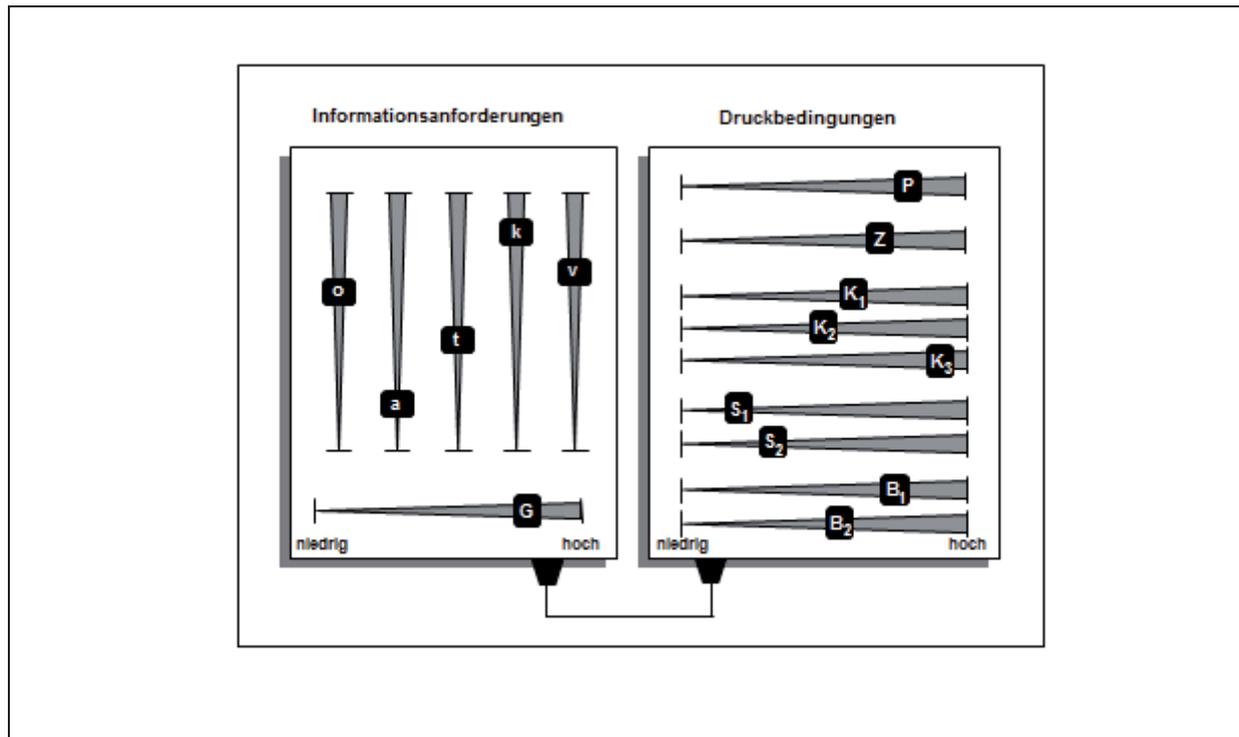


Abb. 10: Koordinationsanforderungsregler (Neumaier 2006)

Die Modellierung typischer Situationen fällt vor allen im Rahmen offener und komplexer Leistungssituationen schwer, wie sie z.B. in den Sportspielen vorkommen. Deshalb ist es praktikabel, lediglich zu den dominierenden Handlungsstrukturen Anforderungsanalysen vorzunehmen, aus denen schließlich trainingsmethodische Konsequenzen abgeleitet werden können. Um Trainingswirkungen zu erreichen, müssen im Koordinationstraining immer wieder neue, ungewohnte Anforderungen erprobt und geübt werden. Hierfür steht mit dem analytischen Hintergrund des KAR ein Planungsinstrument zur Verfügung mit dessen Hilfe die angemessene Konstruktion und Dosierung solch neuer Situationen zielorientiert und kriteriengeleitet erfolgen kann. Die Grundeinstellung wird bei jeder Übung so verändert, dass der Sportler mit etwas neuem, ungewohntem und deshalb lernwirksamen konfrontiert wird. Durch die Möglichkeit der mehr oder weniger zielorientierten Variation von Reglerstellungen im Bereich der Druckbedingungen und/oder Informationsanforderungen kann der koordinative Schwierigkeitsgrad selbst bei sicher beherrschten Bewegungen bzw. Techniken in Richtung der gewünschten Anforderungsstruktur erschwert werden. Die nahezu unbegrenzte Zahl verschiedener Reglerstellungen und -konstellationen führt in der Trainingspraxis zu einer entsprechenden Vielzahl an Variationsmöglichkeiten.

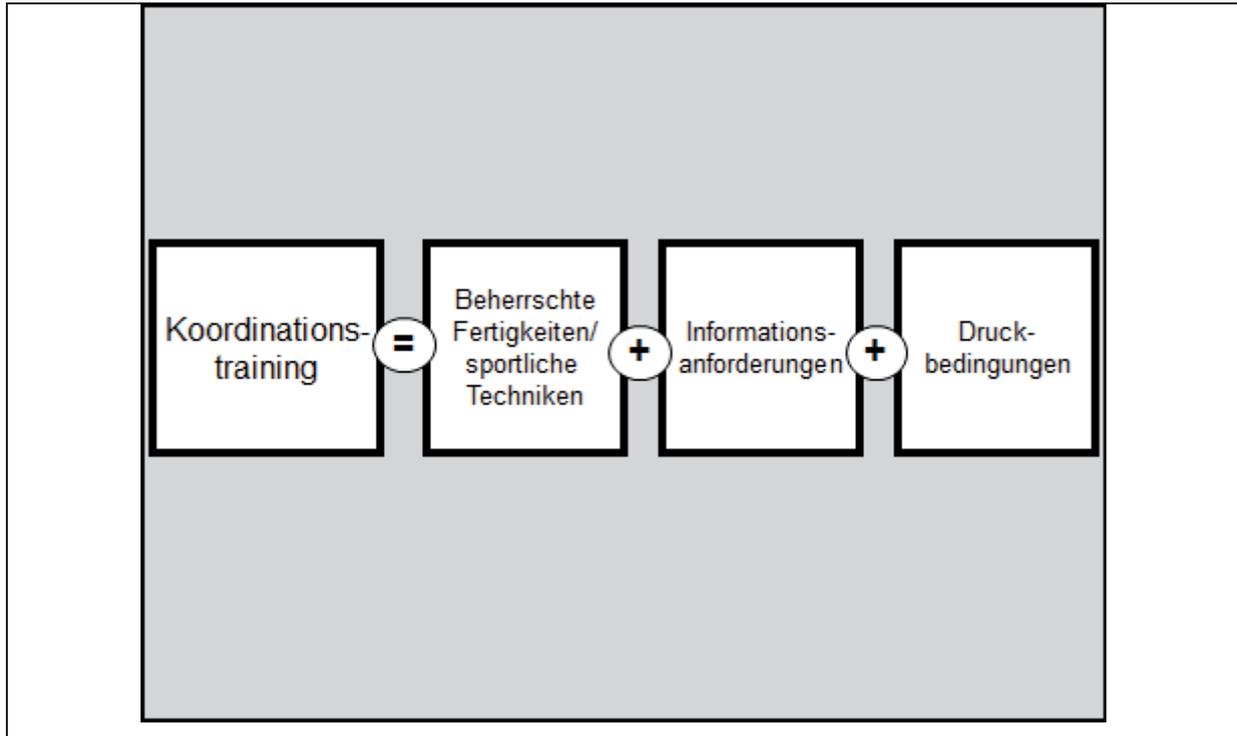


Abb. 11: Methodische Grundformel für das Koordinationstraining (Neumaier 2006, vgl. auch Roth 2007)

#### **Aufgabe 56:**

Übertragen Sie die „methodische Grundformel“ des Koordinationstrainings auf ein Beispiel aus dem Alltag und erörtern Sie die Praxisrelevanz des KAR-Modells.

## **Zum pädagogischen Zugang: Koordinieren als Kerntätigkeit menschlichen Handelns**

Koordinieren ist zweifellos eine Kerntätigkeit menschlichen Handelns (vgl. Hotz & Lange 2009). Wir koordinieren nicht nur Bewegungen, sondern auch Termine, Tagesabläufe oder Interessen im Freundeskreis. Dabei verlassen wir uns in der Regel auf eine Fülle an mehr oder weniger relevanten Informationen, deren optimale Koordination letztlich dazu führt, dass man sein Ziel erreicht bzw. ein anderes mal eben nicht erreicht. Im Prozess des Koordinierens lässt sich deshalb auch eine sehr deutliche Analogie zum Ordnen finden. Im Bewegungslernen ordnen wir – von außen betrachtet – einzelne Teilbewegungen solange zu, bis die gewünschte Zielbewegung komplett ist. Aus der Innenperspektive des Sportlers betrachtet, erscheinen solche Ordnungsprozesse allerdings etwas



komplexer, denn hinter der Ordnung physikalisch fassbarer Größen (Ortsveränderungen, Winkel einzelner und komplexerer Bewegungen) treten zusätzlich noch zahlreiche Emotionen, Kognitionen und Volitionen in den Blick, weshalb das Verstehen von Koordinationsprozessen nicht allein auf die Außenperspektive beschränkt bleiben kann, sondern immer auch an das Einbeziehen der Innensicht gebunden ist. Die hier angedeutete „gefühlsmäßige“ Dimension der Bewegungskoordination äußert sich in der Praxis des Bewegungslernens im permanenten Versuch um das Herstellen von Stimmigkeit in unserem Bewegungsgelingen. Wir versuchen beispielsweise im Diskuswerfen den Diskus im Moment des Abwurfes genau zu treffen, den Wasserwiderstand beim Kraulschwimmen zu finden, um ihn auch optimal für den Vortrieb nutzen zu können, oder den Schwung aus dem Anlauf mit in den Sprung zu nehmen. Dabei ordnen bzw. koordinieren wir die spürbaren Widerstände, die wir während unserer Versuche und Variationen in Erfahrung gebracht haben, solange zu, bis wir das Gefühl für einen stimmigen Bewegungsablauf herausgebildet haben. In theoretischer Hinsicht erinnert dieser Prozess an ein bewegungsbezogenes Bildungsgeschehen, dessen Hintergründe im Folgenden aufgearbeitet werden:

**Aufgabe 57:**

Was meint der Terminus „gelingende Bewegung“? Beschreiben Sie einen Bewegungsprozess in dem Ihnen eine Bewegung harmonisch gelungen ist. Was genau unterscheidet diese „gelungene Bewegung“ von gewöhnlichen Bewegungen?

**Koordinationslernen als Bewegungsbildung**

Lernende sind als aktive Gestalter ihrer (Bewegungs-)Welt sehr wohl in der Lage, die Schwierigkeiten der sie konfrontierenden Bewegungsprobleme zu erkennen und als Lernherausforderung anzunehmen. Dabei erlaubt ihnen die Integration ihrer sinnlichen Wahrnehmung, die (spürbaren) Veränderungen ihres Bewegungsstatus treffend zu bestimmen, um ihr Verhalten darauf abzustimmen. Dabei gehen sie zuweilen durchaus mutig vor. Beispielsweise wenn sie während einer Abfahrt im Skilauf im Zuge der Auseinandersetzung mit einer neuen, für sie ungewohnten Gleichgewichtssituation Stürze riskieren. Genau die werden im Zuge des Koordinationslernprozesses in Kauf genom-



men, weil die Lernenden im Überwinden und permanenten aufs Spiel setzen der allseits bekannten und gewohnten Gleichgewichtslage neue, sie interessierende Bewegungserlebnisse vermuten und sich deshalb mit einem entsprechenden Wagemut und einer gewissen Erwartungshaltung in den Tiefschnee, den Hang oder auf die Kanten begeben.

Bei solchen Beispielen und Bewegungssituationen handelt es sich um den Modus einer (anthropologisch bedingten) Weltoffenheit, die sich sehr treffend durch den Terminus Bewegungsneugierde kennzeichnen lässt. Dieser neugierige Bewegungsprozess erinnert denn auch in vielerlei Hinsicht an ein Spiel: Lernende setzen während des „Sich-Bewegens“ ihr Gleichgewicht aufs Spiel und gewinnen dabei mal mehr und mal weniger interessante Bewegungserlebnisse. Die angedeutete Bewegungsszene am Skihang wird (wie alle anderen Situationen die im Sinne der Bewegungsbildung fruchtbar sein können) somit zu einem attraktiven Spielraum, in dem sich dem Lernenden einschlägige Gelegenheiten zur Bewegungsbildung bieten.

**Aufgabe 58:**

Was genau bedeutet es wenn wir im Bewegungsklernen *etwas auf's Spiel setzen*? Was genau *setzen wir auf's Spiel*? Argumentieren Sie auf der Grundlage Ihres Wissens zum Thema Erfahrung und Erfahrungslernen.

**Folgerungen im Lichte des Bildungsbegriffs**

Die bis hierhin erläuterten Hintergründe lassen sich in bildungstheoretischer Hinsicht durchaus auf die Grundannahmen der kategorialen Bildung beziehen, wie sie von dem Allgemeindidaktiker Wolfgang Klafki (1996, 96) formuliert wurde. In seinem Versuch, materiale und formale Bildungsaspekte zusammenzuführen, stellt er die Perspektive heraus, den Sinn der Sache mit dem Bestreben des Schülers, diese Sache zu erlernen, zu verbinden. Schülerinteressen und Sachstruktur müssen also doppelseitig erschlossen werden. Bezogen auf das Sich-Bewegen folgt hieraus, dass Lernende und Lehrende weit- aus mehr tun müssen, als nur vorgedachte oder fertige Stundenkonzepte bzw. methodische Übungsreihen oder die durch einen Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR) modellierten und generierten Übungen (Neumaier 2006) nachzuahmen und zu absol-



vieren. Sie müssen vielmehr ihre Interessen und vor allem ihre Erfahrungen konstruktiv in den Prozess des Bewegungslernens einbinden, womit die Momente des Selbstfindens, der Selbstentscheidung und der Selbstentfaltung gewährleistet sind. Allesamt zentrale Begriffe, die Klafki (1964, 74) bereits vor mehr als vier Jahrzehnten im Hinblick auf die bildungstheoretische Orientierung des Sporttreibens in der Schule hervorgehoben hatte. Die Betonung dieses Selbst und damit einhergehend das Interesse an den Subjektiven (v.a. Lernende) und am Subjektiven zieht sich als roter Faden durch den Fundus bildungstheoretischer Entwürfe (Baumgart 2007; Dörpinghaus u.a. 2009).

### **Zum Bildungspotenzial bewegungsbezogener Schwierigkeiten**

Da Bildung niemals in den Sachen an sich steckt, sondern immer nur im Zusammenhang mit Menschen verstanden werden kann, die sich in diese Sachlagen verwickeln bzw. für diese Sachen interessieren und deshalb an und mit ihnen arbeiten, muss auch das einschlägige Bildungspotenzial des Sich-Bewegens innerhalb der Grenzen solcher Verwicklungen gesucht und eingegrenzt werden. In diesem Zusammenhang interessieren die charakteristischen Widerstände und Schwierigkeiten, auf die Lernende stoßen, wenn sie z.B. Fahrrad fahren, laufen, springen, werfen, spielen, tanzen oder turnen und ihr Bewegungsverhalten in der Auseinandersetzung mit den hier gegebenen Anforderungen koordinieren. Die Lernenden bzw. „sich- und ihr Bewegungsverhalten koordinierenden“ Kinder tasten sich im Spektrum der Anforderungen der jeweiligen Disziplin immer weiter an persönliche Grenzen heran bzw. versuchen, mithilfe innovativer bzw. schöpferischer Ideen und Entscheidungen diese Grenzen zu überwinden und weiter zu stecken. Der Umgang mit diesen Grenzen avanciert somit zu einem bewegungsbezogenen Wechselspiel, in dem der Sich-Bewegende versucht, die Gesetzmäßigkeiten seiner Körper- und Leiblichkeit in Abhängigkeit zu den Anforderungen der jeweiligen Sportart bzw. Bewegungsaufgabe herauszuspüren. Solche Koordinationslernprozesse lassen sich auch trefflich als Ordnungsversuche umschreiben, womit eine Brücke zu einer allgemein gehaltenen Bildungsdefinition hergestellt ist, die von Theodor Litt (1963, 11) formuliert wurde: Bildung kann nämlich umschrieben werden als „Jene Verfassung des Menschen [...], die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen“ Die sich im Spektrum der gegebenen Bewegungswelten stellenden



Ordnungsaufgaben fallen den Sich-Bewegenden nicht immer leicht. Im Gegenteil, sie werden nur allzu oft von Schmerzen, Fehlversuchen und Misserfolgen begleitet und sind auch im Erfolgsfall zuweilen überaus schwierig und problembehaftet, womit wir an einem Punkt angelangt wären, an dem das bisher skizzierte Bildungsverständnis noch weitergehend präzisiert werden soll.

**Aufgabe 59:**

Erläutern Sie den Zusammenhang zwischen den bewegungspädagogischen Begrifflichkeiten „ordnen“, „koordinieren“, „sich-bewegen“ und „sich-bilden“.

*„Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und stellt erst allmählich Könnensbewußtsein zur Verfügung. Der Grund dafür ist, dass der Zugang nicht sofort und nicht unmittelbar möglich ist, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden muss, während triviale Lernmedien unmittelbar Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind“ (Oelkers 2004, 5).*

**Aufgabe 60:**

Legen Sie die Bildungsdefinition von Oelkers in Hinblick auf das Bewegungsklernen in Methodischen Übungsreihen aus. Erläutern Sie die Lernwirksamkeit von Methodischen Übungsreihen anhand eines konkreten Beispiels aus dem Bereich der Praxiskurse Ihres Sportstudiums.

## **Zum besonderen Reiz bewegungsbezogener Anforderungen und Schwierigkeiten (...)**

In den allermeisten Fällen gewinnen sport- bzw. bewegungsbezogene Ordnungsaufgaben durch das Spiel mit den einschlägigen Schwierigkeiten der jeweiligen Bewegungs-



aufgaben erst ihren besondern Reiz und vermögen deshalb Bewegungsinteresse bei den Lernenden zu wecken. So findet beispielsweise ein Fußball spielender Junge durch variantenreiches und differenziertes Üben und Wiederholen im Zuge vieler Trainingseinheiten und Fußballspiele heraus, wie er den Ball in einer bestimmten Situation erfolgversprechend auf das Tor schießen muss. Auch wenn ihm kluge Lehrer, Eltern oder erfahrene Trainer tausend-undeinmal gut gemeinte Tipps geben, so lernt er seine Fußballkunst doch erst im Verlauf herausfordernder, anstrengender und schwieriger Trainingseinheiten und Fußballspiele optimal zu koordinieren. Damit er dieses Spiel immer wieder mit Neugierde und Leidenschaft auf sich nimmt, muss es ihm möglich sein, einen lustvollen bzw. erfüllenden Zugang zu den besonderen Schwierigkeiten des Fußballspiels zu finden. Andernfalls würde er sich im seichten Dahinspielen mit schwachen Gegnern und in unterfordernden Spiel- und Leistungssituationen mit seinem aktuellen fußballerischen Niveau verlieren und sein Spiel würde auf eine simple Beschäftigung hinauslaufen und keineswegs über das Niveau des sicher Gekonnten hinausgehen. Doch genau darauf käme es in einem spannenden Fußballspiel an, weshalb er beispielsweise gute Torhüter oder andere Gegenspieler als Herausforderung und Faszination seines Fußballspiels erkennen und die von ihnen ausgehenden Widerstände annehmen muss. Sie machen nämlich das Spiel schwierig und gleichzeitig interessant, denn der Fußballer, der sein Spiel durch das Üben, Spielen und Trainieren zu ordnen gedenkt, muss das Verhalten starker Gegner im Fußballspiel sensibel wahrnehmen und verstehen lernen, um letztlich seine persönlichen Spielaktionen treffend darauf abstimmen zu können. Er variiert sein Spiel im Zuge zahlreicher Trainings- und Übungseinheiten also nicht beliebig, sondern überaus sensibel und differenziert, um am Ende dieses Koordinations- bzw. Bewegungsbildungsprozesses seine Perspektiven auf das Fußballspiel erweitern zu können. Für das Fußballspiel heißt das, dass es dem Fußballer früher oder später gelingen wird, dieses komplexe Geschehen immer mehr und immer kompetenter zu seiner Sache zu machen, um irgendwann in der Lage zu sein, Bälle mit hoher Treffsicherheit im gegnerischen Tor unterzubringen. Mit anderen Worten: Er versteht es den Umgang mit dem Ball in verschiedenen, sich ständig verändernden Situationen treffend zu koordinieren.



## Koordinieren als Funktion verstehen

Wenn das Koordinationslernen nicht ausschließlich mit Blick auf die objektive Sachstruktur (Anforderungen) und auch nicht durch die alleinige Orientierung an subjektiven Fähigkeitskonstrukten verstanden werden kann, liegt es nahe, es im Spannungsfeld beider Dimensionen, also im „Dazwischen“ zu analysieren. Der Lernende bezieht sich auf die Sachstruktur und umgekehrt, die Anforderungen sind immer bezogen auf den Lernenden zu verstehen. Deshalb sollen die Termini „koordinativen Funktion“ konkretisiert werden. Im mathematischen Sinne handelt es sich bei der Koordination um eine Funktion der gestellten Aufgabe. Sie bezieht sich also auf etwas das außerhalb ihrer selbst liegt und sie kann deshalb auch nicht allein auf die subjektive oder objektive Dimension hin reduziert verstanden werden. Dieses relationale Denken ist keineswegs neu, denn die Argumentationslinien lassen sich bis in die „Prinzipien einer Funktionellen Bewegungslehre“ des niederländischen Anthropologen Buytendijk (1956) zurückverfolgen, der den Funktionsbegriff im Kontext seiner Bewegungslehre folgendermaßen darlegt: „Eine Funktion definieren wir als ein unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderungen (Buytendijk 1956, 7).

Diese „Aufeinander-Bezogenheit“ zwischen Anforderung und Fähigkeit (Innen/Außen bzw. Objektivem/Subjektiven) lässt sich auch aus dem Blickwinkel des Bewegungsphysiologen und Biomechanikers Nikolai Alexandrowitsch Bernstein (1896 – 1966) weitergehend belegen, denn der hält die Funktion der Koordination folgendermaßen fest: „Die Koordination der Bewegungen ist die Überwindung der überflüssigen Freiheitsgrade des sich bewegenden Organs. (...)“ (Bernstein, 1988, 181 f.). Wenn wir also bei unserem „Sich-Bewegen“ die Freiheitsgrade reduzieren und in diesem Sinne ökonomischer oder effizienter arbeiten (koordinieren), dann bemessen wir das Gelingen immer mit Blick auf die Anforderungsstruktur der Sachlage. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen scheint also der vermeintliche Widerspruch zwischen Fähigkeits- und Anforderungskonzeptionen überwunden, denn letztlich sind die objektivierbaren Anforderungen der Sachlage immer auf die Möglichkeiten und Erfahrungen des Lernenden bezogen und umgekehrt, der Lernende setzt sich immer mit einer konkreten Sachlage (objektivierbaren Anforderungsstruktur) auseinander.

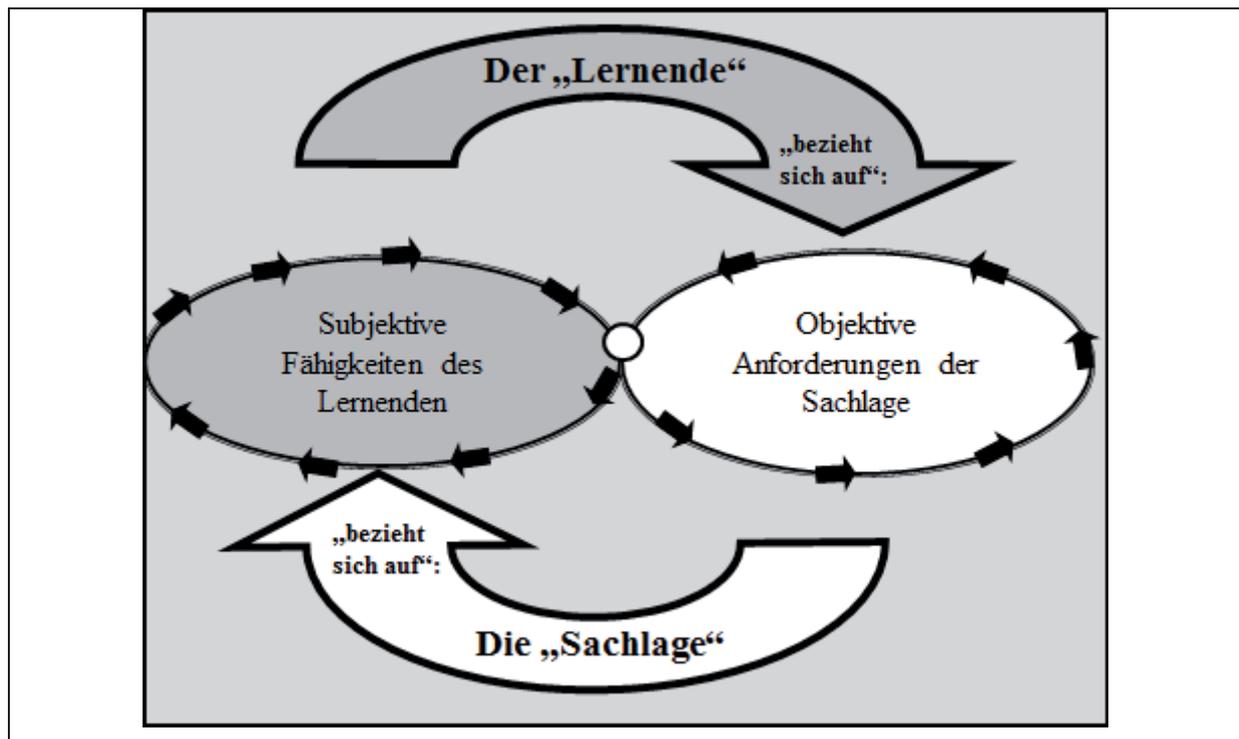


Abb. 12: Zur Aufeinander-Bezogenheit von Objektivem und Subjektivem

### **Aufgabe 61:**

Übertragen Sie das Modell der „Aufeinander-Bezogenheit“ von Objektivem und Subjektivem im Prozess des Bewegungslernens auf ein Beispiel aus dem Fundus Ihrer Bewegungspraxis.

## **Der Koordinationsprozess als Funktion eines komplexen Bewegungsproblems**

Wer eine Bewegung nicht nur von außen in ihrer physikalischen Dimension betrachtet und diese nicht bloß zu kopieren sondern sie zu lernen und situationsangemessen zu verändern versucht, muss sich mit kennzeichnenden Anforderungen auseinandersetzen. Diese werden im Wesentlichen durch die Funktionen bestimmt, die der Sportler oder Spieler mit der Bewegung erfüllen will, um ein ihm als attraktiv erscheinendes Ziel (z.B. einen Trick vorführen oder einen Ball möglichst zielgenau werfen) zu erreichen. Die in diesem Zusammenhang zu erspürenden Widerstände, Hemmungen, Impulse, Beschleunigungen, Kräfte oder Rhythmen machen in ihrer Summe letztlich das Bewegungsproblem der jeweiligen Bewegungsfunktion aus. Auch wenn sich vorzuführende Tricks oder erfolgreiche Würfe immer voneinander unterscheiden, sammelt der Lernende während



solcher Übungsprozesse einschlägige Bewegungserfahrungen, die es ihm im Laufe der Zeit ermöglichen daraus Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Dabei ordnet der Sportler letztlich immer wieder die motorischen Anforderungen unterschiedlicher Bewegungsaufgaben bzw. Techniken und stellt sie aufgrund der gesammelten und differenzierten Bewegungserfahrungen in eine zusammenhängende Beziehung (Funktion) zwischen „Sich“ und der gestellten Bewegungsaufgabe. Auf diese Weise bewältigt er das Chaos im Spektrum der gegebenen (unübersichtlichen) Bewegungsmöglichkeiten. Überflüssige Freiheitsgrade werden reduziert, so dass die sich auf diesem Weg strukturierende Bewegung immer mehr zur einschlägigen Anforderung der Aufgabe passt. Dieser Prozess passiert keineswegs „ad hoc“, sondern er lässt sich in mehreren Akzenten beschreiben, die Hotz (1992; 1997; 2000) bereits mehrfach als die koordinativen Funktionen beschrieben hat (vgl. auch Hotz & Lange 2009)

**Aufgabe 62:**

Welche Relevanz kommt der Arbeit in und mit Problemlösestrategien im Lehrlernmodell der Methodischen Übungsreihe zu? Argumentieren Sie aus der Sicht des Lernenden.

**Das Modell der „koordinativen Funktionen“ (...)**

Letztlich handelt es sich bei dem Modell der koordinativen Funktionen um eine didaktisch-akzentuierte Interpretation der etablierten Fähigkeitsansätze (z.B. Blume 1978, Hirtz u.a. 1985). Hotz (1992) hat ein zusammenhängendes Modell von fünf koordinativen Funktionen entworfen, das als Bezugsrahmen für die langfristig angelegte Trainingsplanung dienen kann. Die Einführung des Begriffes „Funktion“ – z.B. im Vergleich zum Vorschlag von Neumaier (2006) – kennzeichnet die Akzentverlagerung von der Sache zum Subjekt. Anstatt sportart- oder disziplinspezifische Erscheinungsformen koordinativer Anforderungen in ausgewählten Techniken, Übungen oder Spielen zu identifizieren, wird versucht ihren erlebbaren Sinn im Zuge des Bewegungslernens nachzuzeichnen. In diesem Zusammenhang wird Bewegungslernen als Entwicklungsprozess gesehen, in dem Erfahrungen koordiniert werden. Die klassischen koordinativen Fähigkeiten werden als fünf Prozessabschnitte verstanden, die einerseits



immer miteinander verbunden sind und andererseits immer auch als besonderer Akzent im Verlauf des „Sich-Bewegens“ identifiziert werden können.

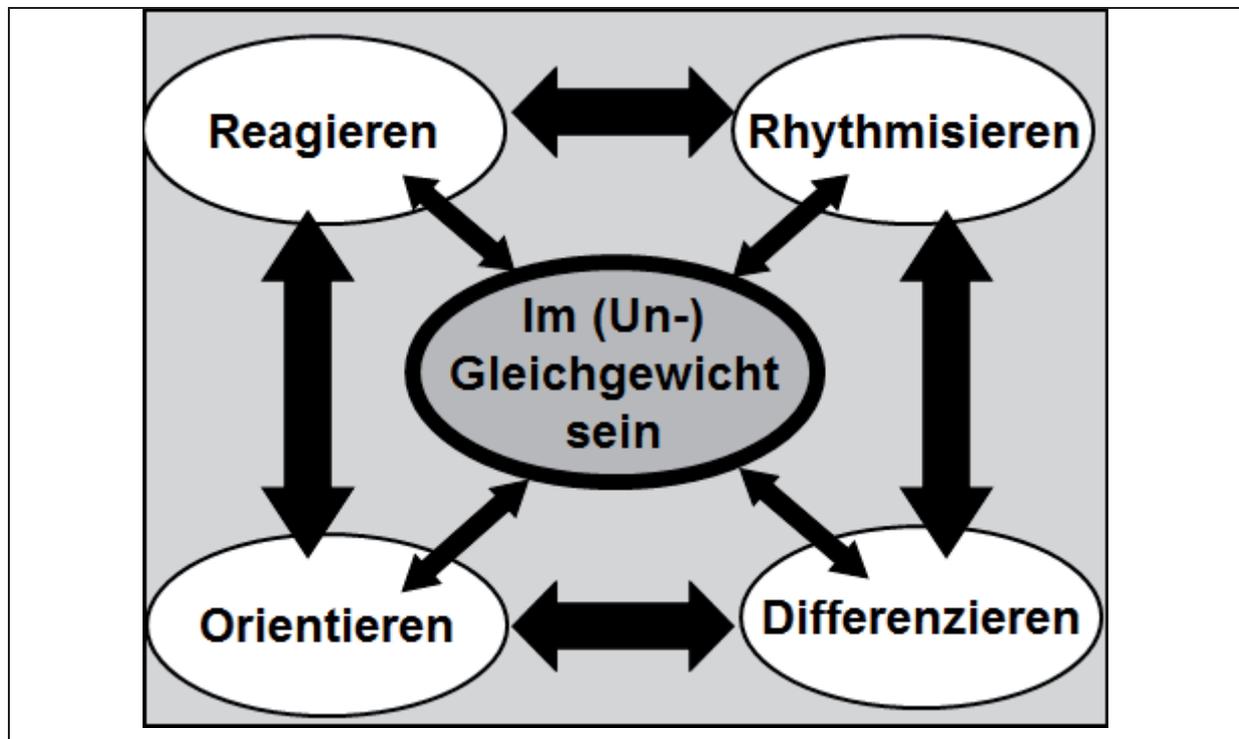


Abb. 13: Die fünf Koordinativen Funktionen

Der erste Prozessabschnitt lässt sich im Akzent des „Sich Orientierens“ beschreiben. Beim „Sich-Bewegen“ bzw. Koordinationslernen gilt es nämlich zunächst die Situation wahrzunehmen, um sich darin zurechtfinden zu können. An dieser Stelle kommt bereits das „Differenzieren“ ins Spiel, denn wahrgenommene Aspekte des Orientierens werden immer auch von vorangegangenen Erfahrungswerten unterschieden, sprich differenziert. Auf diese Weise werden die Eindrücke der aktuellen Bewegungssituation im Wechselspiel aus Orientieren und Differenzieren in den jeweiligen Erfahrungsschatz integriert bzw. dort abgeglichen. Die Bewegungssituation wird schließlich mehr oder weniger sicher erkannt, sie wird beherrschbar und der sich bewegende Sportler befindet sich schließlich in einem situativen Gleichgewichtszustand (vgl. Lange 2007a; 2008). Dieser ist selbstverständlich nur flüchtig, da sich die Bewegungssituation in der Regel permanent verändert und immer wieder neue Orientierungs- und Differenzierungsleistungen notwendig sind, um diesen Status Quo aufrecht erhalten zu können. Aus diesem Grund liegt es nahe, diesen Akzent auch als den Umgang mit dem (Un-)Gleichgewicht zu bezeichnen. Wenn der Prozess aus diesen drei Akzenten erst einmal eingespielt ist, dann



kommen als vierter und fünfter Akzent das Reagieren und das Rhythmisieren ins Spiel. Beide Akzente beschreiben letztlich das Aufgeben dieses Gleichgewichtszustandes. Beim Reagieren weil es die Situation spontan erfordert und beim Rhythmisieren, weil man die Situation durch sein Bewegen immer mehr bestimmt und das Bewegungsgeschehen letztlich selbst bestimmt zu rhythmisieren versteht.

**Aufgabe 63:**

Übertragen Sie das Modell der Koordinativen Funktionen auf einen komplexen Bewegungslernprozess in Ihrer Lieblingsportart. Achten Sie dabei einerseits auf das Herausarbeiten der methodischen Akzente, die innerhalb der fünf verschiedenen Funktionen relevant sind. Achten Sie andererseits auch auf das Sichtbarmachen des gesamten, zusammenhängenden Lernprozesses.

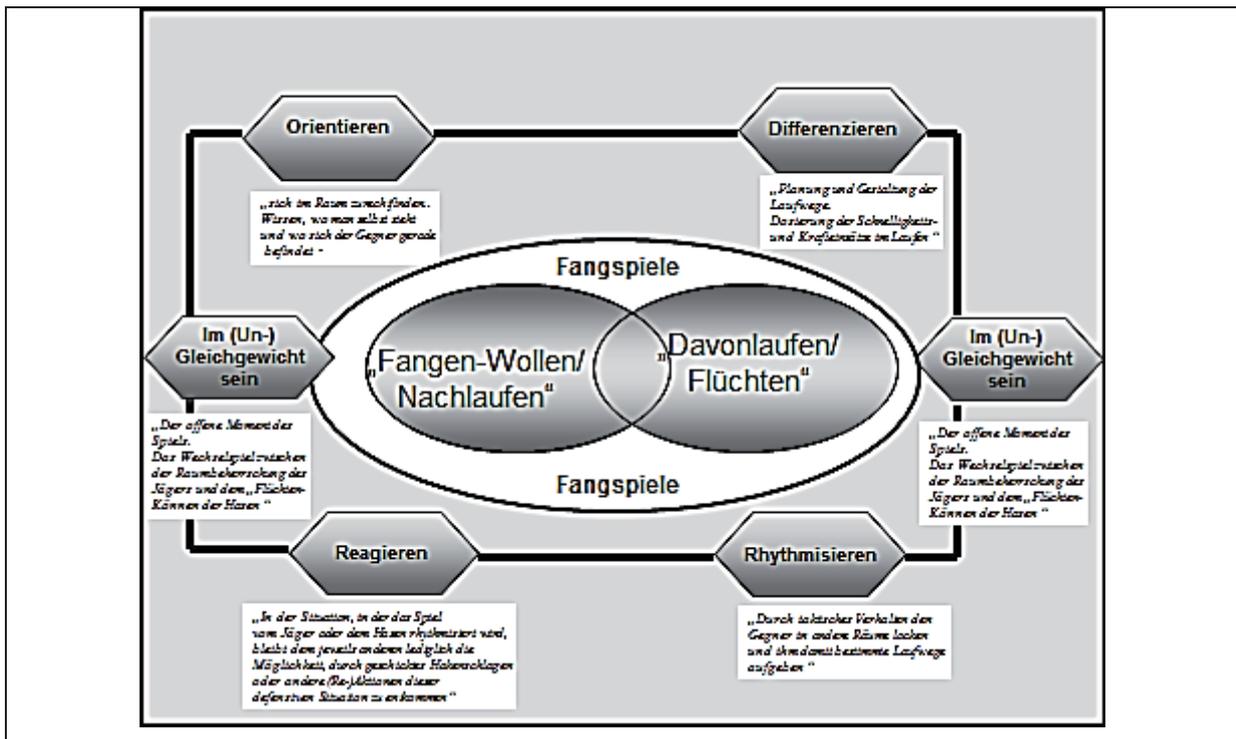


Abb. 14: Spielen im Spiegel der koordinativen Funktionen (Beispiel: Fangspiel)



## **(...) und seine Umsetzung im Spiel**

In Abbildung 14 ist dargestellt, wie sich die fünf koordinativen Funktionen auf das Spielen beziehen lassen (vgl. auch Lange 2006c). Dabei möchte ich exemplarisch, mithilfe der Deutung eines Fangspieles, zeigen, wie diese Funktionen im Spiel vorkommen und wie sie dort miteinander verbunden sind. Ich beginne mit der Annäherung an die Funktionen des (Un-)Gleichgewichts. Hierbei handelt es sich um einen unwegsamen und offenen Moment, wie wir ihn aus heiklen Spielsituationen kennen, in denen der Fänger ganz nahe an den zu Fangenden herangekommen ist, der zu Fangende sich aber gerade noch nicht in die Fänge des „Jägers“ ergeben muss, da noch eine Chance des Entkommens besteht. Das Wechselspiel zwischen der Raumbeherrschung des „Jägers“ und dem gelingenden Ausweichen und Flüchten-Können der „Hasen“ findet in der Praxis immer als Versuch einer Annäherung an einen Gleichgewichtszustand statt. Genau diese, sich immer wieder neu verschiebende Grundsituation macht das Spiel spannend und interessant, denn sobald das Gleichgewicht einseitig verschoben ist und der „Jäger“ mit Leichtigkeit den „Hasen“ zu fassen bekommt bzw. die „Hasen“ dem „Jäger“ nicht die Spur einer Chance geben, wird das Spiel langweilig.

## **Auf der Basis des Orientierens und Differenzierens im (Un-)Gleichgewicht sein**

In koordinativer Hinsicht basiert dieser Gleichgewichtszustand auf den optimalen Funktionen des Orientierens (Raumerfahrung und Rauman eignung) und Differenzierens (Planung und Gestaltung der Laufwege). D.h. im Verlauf des beschriebenen Annäherungsprozesses stellen sowohl der Fänger als auch die zu Fangenden bewusst und unbewusst – im Sinne der Orientierung – fest, wo sie sich gerade befinden und differenzieren darauf hin die Dosierung ihrer Schnelligkeits- und Krafteinsätze im Laufen. Konkret: Der Fänger muss in Abhängigkeit zu seinem Orientierungswissen entscheiden, wann und wo er zu einem Antritt ansetzt, um einen „Hasen“ fangen zu können. Ähnlich gehen auch die zu Fangenden vor, die in Bezug zu ihrer Positionierung im Spielraum darauf gefasst sein müssen, ein schnelles Ausweichmanöver auf den Weg zu bringen.



## Überwinden des Gleichgewichts durch Rhythmisieren und Reagieren

Wenn man in diesem Spiel nicht gefangen werden möchte, macht es Sinn, durch taktisches Verhalten dem Fänger ganz bestimmte Räume anzubieten und damit Laufwege vorzugeben. Der eine oder andere „Hase“ versucht deshalb beispielsweise durch eine Finte, den „Jäger“ von seinem Laufziel abzubringen und in einen anderen Bereich des Feldes zu locken. Im übertragenen Sinne kann durchaus vom Rhythmisieren des Spielgeschehens gesprochen werden. Dabei versuchen sowohl Fänger wie auch die zu Fangenden dem jeweils anderen ihre Taktik der Raumaufteilung (Orientierung) bzw. der daran gebundenen Gestaltung von Laufwegen (Differenzierung) aufzudrücken. Gelingt dies nicht, ist man dem Rhythmus des Gegners ausgeliefert. In diesen Fällen befindet man sich in der Defensive und verfügt dort lediglich über die Möglichkeiten des Reagierens. D.h. derjenige, der in einer bestimmten Spielszene dem Rhythmus des anderen ausgeliefert ist, muss auf dessen Aktionen reagieren. Ein auf diese Weise in die Enge getriebener „Hase“ kann also nur noch versuchen, durch einen geschickten Haken oder einer anderen treffenden Reaktion aus dieser defensiven Situation zu entkommen.

### **Aufgabe 64:**

Übertragen Sie das Modell der Koordinativen Funktionen auf die Modellierung eines anderen Spiels.

## Planung von „spielerischem“ Koordinationstraining

Dieses komplexe Zusammenspiel der fünf koordinativen Funktionen kann in allen Bewegungsspielen ausgemacht und beschrieben werden. Dabei geschehen die Übergänge zwischen den verschiedenen Koordinativen Funktionen fließend. Deshalb macht es auch wenig Sinn, eine Koordinative Funktion isolieren und allein trainieren bzw. zum Thema machen zu wollen. Das wäre wegen des fehlenden Situationsbezuges nicht nur langweilig, sondern darüber hinaus auch wegen des fehlenden Sinnzusammenhangs auch noch uneffizient.

**Aufgabe 65:**

Suchen Sie in der methodischen Literatur nach Beispielen zum Üben einer Koordinativen Funktion und veranschaulichen Sie auf der Grundlage Ihres Wissens zum Modell der Koordinativen Funktionen dass im Bewegungslernprozess letztlich alle Fähigkeiten (bzw. Funktionen) gleichermaßen betroffen und gefordert sind.

Im Kern spielerisch inszenierter Koordinationslernprozesse steht deshalb immer wieder die Spannung, die durch die Offenheit des Spielverlaufs und –ausgangs provoziert wird (Annäherung an den Ungleichgewichtszustand des Spiels). Der Umgang mit diesem Ungleichgewicht und dem daran gebundenen zentralen Spielmotiv weckt bei den Kindern Bewegungslust und hält dazu an, sich immer weiter in das Spielgeschehen und die daran gebundenen koordinativen Probleme vertiefen zu wollen. Da es in den verschiedenen Spielen nicht nur um unterschiedliche Spielmotive geht, sondern auch die koordinativen Anforderungen in unterschiedlichen Konstellationen auftauchen, macht es Sinn, die Spielauswahl für das Training und den Sportunterricht immer wieder nach inhaltlichen Schwerpunkten vorzunehmen. In Hinblick auf das Trainingsziel „Entwicklung der Bewegungskoordination“ wurden beispielsweise in dem von der Trainerakademie Köln herausgegebenen Band „Mit Spiel zum Ziel“ (Lange 2006c) mehr als 30 Spielideen und ihre Variationen in fünf verschiedenen Kapiteln vorgestellt. Dabei richtet sich die getroffene Einteilung jeweils nach den auffälligen Anforderungen, die das Spiel kennzeichnen und eine Zuordnung zu eine der fünf verschiedenen Koordinativen Funktionen rechtfertigt.

Auch wenn die Anforderungsstruktur eines Spiels zumeist durch eine bestimmte Koordinative Funktion charakterisiert wird, werden im komplexen Spielgeschehen trotzdem auch alle anderen Funktionen gefordert und deshalb auch mittrainiert. Die methodischen Schwerpunkte, die innerhalb der verschiedenen Spiele gesetzt werden, lassen sich aber auch mithilfe von Variationen verändern. Beispielsweise indem durch den Einsatz verschiedener Geräte oder der Variation der Aufgabenstellung eine Akzentverlagerung von einem Orientierungsproblem zu einem Differenzierungsproblem stattfindet. Auch hierzu werden im oben angegebenen Praxisband zahlreiche Variationsvorschläge gegeben, wodurch der Spielefundus nochmals erheblich erweitert wird.



**Aufgabe 66:**

Fassen Sie zusammen: Welche methodischen Akzente spielen auf der Ebene der einzelnen koordinativen Funktionen jeweils eine besondere Bedeutung?





## 5 Methoden im Sport – Sacherschließung bewegungspädagogisch reflektiert

Der Methodenbegriff findet eine weitgehende, uneinheitliche, zuweilen auch kontroverse Verwendung (vgl. Terhart, 2000), was nicht zuletzt auf eine unzureichende theoretische Fundierung, insbesondere auch im Feld der Didaktik (Gruschka, 2002) zurückzuführen ist.<sup>1</sup> Dieses Problem scheint die Sportdidaktik ganz besonders zu kennzeichnen, weshalb Laging (2006, S. 23) die Konturen der sport- und bewegungsbezogenen Methodendiskussion in entsprechend pessimistischer Weise auf den Punkt bringt:

*„Grundsätzlich lässt sich [...] in der wissenschaftlichen Bearbeitung von Unterrichtsmethoden eher eine Theorie- und Reflexionsabstinenz beobachten. Methoden werden praxisnah und anwendungsorientiert entwickelt, begründet und erfahrungsgesättigt aus der Praxis für die Praxis angeboten [...]“.*

Was also als vermeintlich attraktives Motto mancher Lehrerfortbildung, aber auch als Richtschnur zahlreicher praxisanleitender Publikationen voransteht (vgl. u. a. König, 2004; Kern & Söll, 2005), stößt im Zuge kritischer sportdidaktischer Reflexionen schnell an Grenzen. Es sei denn, man möchte auf das Einlösen des schulischen Doppelauftrags (Bildung und Erziehung) in diesem Fach verzichten bzw. ihn den Geschicken und Zufällen der „Türklindidaktik“ (Meyer, 2001) überlassen.

Die sich aus dieser komplizierten Ausgangssituation ergebenden Orientierungsschwierigkeiten werden im abschließenden Kapitel des Buches diskutiert, geordnet und in

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen wurden teilweise bereits an anderer Stelle publiziert und für das vorliegende Buch, insbesondere hinsichtlich des hochschuldidaktischen Zugangs überarbeitet, weitergeführt und konkretisiert. Berücksichtigt wurden unter anderem Auszüge einer überarbeiteten und erheblich erweiterten Fassung der folgenden Beiträge: Lange, H. (2005a). Problemanriss zu den Facetten einer qualitativen Bewegungslehre. In H. Lange, *Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe, konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien*. Band 24 der Schriftenreihe *Bewegungslehre & Bewegungsforschung* (S. 12 – 38). Immenhausen bei Kassel: Prolog. Sowie: Lange, H. (2009). Methoden im Sportunterricht. Lehrlernprozesse anleiten, öffnen und einfallsreich inszenieren. In H. Lange & S. Sinning. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 294 – 318). Balingen: Spitta. Vgl. weiterhin Lange & Sinning (2010b).



konzeptionelle Bahnen überführt, was in insgesamt vier Schritten geschieht: Zunächst wird die Methodenthematik tiefer gehend ein- und abgegrenzt, um verschiedene Positionen herauszuarbeiten und einander gegenüberzustellen (1). Im Anschluss daran wird die als klassisch zu bezeichnende Idee des Beibringens im Sinne des „Lernen-machens“ skizziert, an einem Beispiel festgemacht und in Hinblick auf deren theoretische Fundierung nachgezeichnet (2). Darauf folgend wird ein dem Bildungsdenken verpflichtetes offenes Unterrichts- und Methodenkonzept umrissen, ebenfalls anhand einer Beispielbearbeitung konturiert und hinsichtlich der grundlegenden bewegungspädagogischen Orientierungen erläutert (3). Im vierten und abschließenden Schritt werden die Erziehungs- und Bildungsaufgaben des Sportunterrichts in einen Entwurf der sogenannten Lehrkunst überführt und als Beispiel methodischen Handelns im Sportunterricht sichtbar gemacht (4).

**Aufgabe 67:**

Befragen Sie einen Ihrer Dozenten, der sportpraktische Lehrveranstaltungen gibt, nach den wissenschaftlichen Eckpunkten und Zusammenhängen seines methodischen Konzepts.

Entwerfen Sie hierzu (auf der Grundlage Ihres Wissens) einen Leitfaden für ein Interview.

## **Probleme des sportpädagogischen Methodendiskurses**

Fragen und Entscheidungen zum Thema „*Unterrichtsmethoden*“ rangieren im Alltag von Sportlehrern an vorderster Stelle. Deshalb lässt sich auch die Feststellung, die Gudjons (2006, 27) im Anschluss an die Beobachtung von Gesprächen zwischen Lehrern getroffen hat, ohne Abstriche auf die Sportkollegen übertragen: „*Der Austausch von Unterrichtstechniken, Hinweisen auf Medien und Materialien, Erfahrungen mit methodischen Varianten nimmt (sic. H. L.) einen breiten Raum ein. Vorsichtig bis neugierig schaut man auf KollegInnen, die neue Methoden erproben.*“ Diese Neugierde ist im Sport in ganz besonderer Weise ausgeprägt und wird durch die Konstruktion und Begründung immer neuer Methoden von den sportwissenschaftlichen Disziplinen sehr unterschiedlich bedient. Daraus ergeben sich zwei charakteristische Probleme der sportdidaktischen Me-



thodendiskussion. Das erste Problem betrifft die Praxis des Lehrens, denn das zur Verfügung stehende Methodenwissen reicht im Feld des Sports weit über die Sphäre des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags hinaus und betrifft auch Lehr-/Lernformen des außerschulischen Sporttreibens (u. a. Vereins-, Freizeit- und Gesundheitssport). Das zweite Problem bezieht sich auf die facettenreichen Begründungszusammenhänge methodischer Entscheidungen und betrifft damit in erster Linie die Theorieebene. Beide Probleme sind miteinander verbunden und werden im Zuge der folgenden Eingrenzungen in zwei Schritten abgearbeitet.

**Aufgabe 68:**

Führen Sie ein offenes Interview mit einem Sportlehrer aus dem Schuldienst. Lenken Sie das Gespräch auf Fragen und Probleme des Bewegungslernens und halten Sie die Aspekte, die dem Lehrer wichtig sind fest.

## Methoden und Praxisrelevanz

Das Methodenproblem bzw. -thema betrifft Absolventen aller Studiengänge, die auf die Wahrnehmung von Lehrfunktionen in den verschiedenen Feldern des Sports vorbereitet werden. Das Spektrum sport- und bewegungsbezogener Lehrberufe reicht von der frühkindlichen Bildung über die verschiedenen Formen und Klassenstufen des Schulsports, den verschiedenen Bereichen des Vereinstrainings, dem Leistung-, Erlebnis-, Freizeit- und Breitensport bis hin zum weiten Feld des Fitnesssports und den verschiedenen Einrichtungen der Sport- und Bewegungstherapie.

Allein für die Belange des Bodybuildings hat beispielsweise Jürgen Giessing (2002) mehr als 30 verschiedene Trainingsmethoden differenziert aufgearbeitet, verglichen und dargestellt. Vergleichbares lässt sich mit Blick auf die Bewegungstherapie (vgl. Hölter in diesem Band) sowie das gesamte Feld des Gesundheitssports attestieren. Gerade im Fitnesssport werden zu bestimmten Inhalten regelmäßig spezielle Methoden kreiert und sogar über ein lizenziertes Aus- und Weiterbildungssystem an Trainer und Übungsleiter weitergegeben, bevor sie letztlich in den Fitnesskursen implementiert werden und zur Anwendung kommen. Auch dort wird von unterschiedlichen Methodikern gesprochen,



was sich in der Praxis dahingehend äußert, dass beispielsweise die Teilnehmer von Walkingkursen je nach Lehrmeinung unterschiedliche Schrittlängen, Stocklängen oder Griffhaltungen befolgen müssen. Zumeist halten sich die Teilnehmer auch akribisch an die vorgegebenen Handlungs- und Materialhinweise, womit letztlich ein Indiz für die Tatsache geliefert ist, dass sich bewegende Menschen im wahrsten Sinne des Wortes auch „techno-logisch“ verhalten können. Die mechanistisch anmutenden Methoden des Fitnesssports lassen eine Sachlage nämlich nur innerhalb ganz eng abgesteckter Grenzen für den Trainierenden thematisch werden. Dieses Vorgehen ist nicht selten erfolgreich, denn inzwischen ist es durchaus realistisch im Zuge spezieller Trainingsmethodiken innerhalb kürzester Zeit für beachtliche konditionelle Leistungen vorbereitet zu werden (z.B. in einem Jahr von Null zum Marathonfinisher). Im Feld der Medizin ist es eindrucksvoll gelungen die Heilung und Rekonvaleszenz bestimmter Organsysteme mithilfe einer detaillierten und kleinschrittig konzipierten Bewegungstherapie auf ein beachtlich kleines Zeitmaß zu reduzieren. Und zahlreiche Ergebnisse aus dem Feld des so genannten Alterssports belegen den Erfolg bestimmter Krafttrainingsmethoden, die beispielsweise bei 90-jährigen Patienten zu enormen Kraftzuwächsen und damit zu einer bedeutenden und spürbaren Vergrößerung des Bewegungs- und Handlungsrepertoires beigetragen haben. Letztlich erweisen sich die dort zur Anwendung kommenden Trainingsmethoden – trotz der augenfälligen Bezüge zur mechanisch orientierten Trainingskonzeption – immer auch als Schrittmacher für das Optimieren von Lebensqualität.

**Aufgabe 69:**

Weisen Sie 10 Berufe aus die sich mit Bewegung und Bewegungspädagogik befassen. Ordnen Sie jedem dieser Berufe eine spezifische methodische Tätigkeit zu. Veranschaulichen Sie diese Tätigkeiten an jeweils einem Beispiel.

## Methoden & Bewegungsbildung

Im Sport bieten sich zahlreiche Bildungsgelegenheiten, die von den Lernenden bzw. Trainierenden in vielfältigster Weise und unterschiedlichsten Erlebnisqualitäten wahrgenommen werden. Gemessen an der Vielzahl sportiver bzw. spiel- und bewegungsbe-



zogener Erscheinungsformen, darf der Sport durchaus als entsprechend gewichtiger bzw. bedeutender Teilbereich unserer Bildungslandschaft angesehen werden. Bewegungs-, Spiel- und Sportthemen werden sowohl in der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit wie auch im leistungsorientiertem Training, der gesundheitsorientierten Präventionsarbeit, der entwicklungsförderlichen frühen Bildung, der erlebnisreichen Freizeitangebote oder der um Heilung und Rekonvaleszenz bemühten Therapie eingesetzt, um bei den Sporttreibenden Lebensqualität zu verbessern, Verhaltensänderungen auf den Weg zu bringen oder besondere Haltungen zu stützen bzw. auszubilden.

Die Frage ob und wie bewegungsbezogene Bildungsprozesse gelingen oder nicht gelingen ist zuallererst durch persönliche Bezüge charakterisiert und durch Rollenübernahmen und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt. Ein derart verstandenes „Bewegungslernen“ bzw. „Vermitteln von Bewegung“ bemisst sich einerseits an den Zielen, die im jeweiligen Setting Gültigkeit beanspruchen (z.B. der Heilungserfolg in der Bewegungstherapie oder der Lerngewinn im schulischen Sportunterricht) und ist andererseits an die Inhalte und Sachlagen gebunden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen müssen. Dies alles geschieht zuweilen planmäßig und reflexiv womit die methodische Dimension der Bewegungsbildung angesprochen ist, denn in der Methode verbirgt sich der Schlüssel zur Unterrichts- und Trainingsqualität bzw. zum Bildungspotenzial des Sports. Die jeweilige Sachlage des Sports wird methodisch aufgeschlossen und im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in Erfahrung gebracht. Dabei ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten und Wege der Sacherschließung, die wiederum als Ursache für die gegebene Methodenvielfalt anzusehen sind.

**Aufgabe 70:**

Ordnen Sie den in Frage 68 angeführten Berufen jeweils zwei einschlägige Ziele zu, deren Erreichen als spezifisches Qualitätsmerkmal gelten kann.



## Ambivalenz der Methodenthematik

Methodenwissen, -kompetenz und -performanz wird in den verschiedenen Settings einerseits als Folge differenzierter, von pädagogischen Kriterien geleiteten Reflexionen und andererseits aber auch als Folge technologisch stimmiger Ableitungen (sport-)wissenschaftlicher Wissensbestände generiert. Die Gegenstände Sport, Spiel und Bewegung werden deshalb in den verschiedenen Feldern auf unterschiedliche Weise thematisch. Während im schulischen Sportunterricht vor allem der Erziehungs- und Bildungsanspruch das methodische Denken und Handeln von Sportlehrern beeinflusst und leitet, wird diese Funktion in Trainingsprozessen von den erwarteten und weitgehend operationalisierbaren Trainingsanpassungen und in der Bewegungstherapie von den anvisierten Gesundheits- bzw. Rehabilitationserwartungen bestimmt. Da diese richtungsweisenden Orientierungen allein genommen selbstverständlich noch nicht ausreichen, um eine Methode als solche zu konstituieren, liegt es nahe die wissenschaftliche Bearbeitung des Methodenthemas an einem entsprechenden Bildungs- und Bewegungsbegriff einerseits und an das didaktische Problem der Themenkonstitution andererseits zu koppeln (Lange & Sinning 2008).

### **Aufgabe 71:**

Explizieren Sie Ihren Bewegungsbegriff und diskutieren Sie dessen Relevanz für die berufliche Professionalität in dem von Ihnen angestrebten Berufsfeld.

## Facettenreiche Methodenexpertise

Sportmethodisches Wissen zählt in seiner inhaltlichen Vielfalt (z. B. Gesundheits-, Freizeit-, Fitness- und nicht zuletzt auch der Mediensport) längst zum Alltagswissen dazu und wird in den Sportwissenschaften aus dem Fundus unterschiedlicher Disziplinen und vor dem Hintergrund entsprechend verschiedener Anwendungsinteressen, aber auch divergierender Theoriehorizonte, Forschungskonzeptionen und Begriffsverständnisse entwickelt und bereitgestellt. Sportlehrer gelten aufgrund ihres Studiums auch in diesen Feldern als Experten und sollten deshalb zu der überaus umfangreichen Palette relevanter Methodenfragen Stellung beziehen können. Dabei verlaufen die Grenzen zwischen



schulischen und außerschulischen Methodenbelangen selbstverständlich fließend, weshalb die Konstituierung einschlägigen methodischen Wissens und Könnens in der Aus- und Weiterbildung von Sportlehrern zu einer zentralen und anspruchsvollen Bildungsaufgabe avanciert.

**Aufgabe 72:**

Befragen Sie einen Dozenten, der Lehre in der Sportpraxis gibt, nach methodisch relevanten Anschluss Themen, die seiner Meinung nach im Zuge von Weiterbildungsveranstaltungen nach dem Abschluss des Studiums zum Thema gemacht werden müssen.

Im Verlauf der folgenden Ausführungen wird zu klären sein, wie aus fachdidaktischer Sicht mit dieser Unübersichtlichkeit umzugehen ist, d. h. welche theoretischen und konzeptionellen Vorschläge für eine pädagogisch zu rechtfertigende Lösung des Methodenproblems bereitzustellen sind. Dabei wird von vornherein davon ausgegangen, dass die Methodenthematik wegen des permanent gegebenen Handlungsdrucks an Dringlichkeit gewinnt. Dieser Druck ist letztlich auch dafür verantwortlich, dass in der Lehrerschaft eine enorm große Nachfrage nach pragmatischen und das heißt nach möglichst schnell und reibungslos umsetzbaren Methodentipps besteht. Während sich Lehrer in vielen Fächern immerhin noch im Klippertschen Methodenkoffer (Klippert, 2006) bedienen, genügen für den Sport bereits schlichte Übungssammlungen und Stundenbeispiele, wie man sie beispielsweise in der von Bucher unter den Titeln „Tausendundeins“ herausgegebenen Übungssammlungen sowie in den von König herausgegebenen Praxisbänden „Doppelstunde Sport“ findet. Hier verzichten die Autoren auf methodische Erörterungen und Diskussionen und beschränken sich stattdessen darauf, einfach nur die unterrichtliche Beschäftigung zu bedienen und am Laufen zu halten. Ein Geschäft, was von Gruschka (2002) in Hinblick auf die Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik pointiert kritisiert wird.

**Aufgabe 73:**

Gab es im Verlauf Ihres Sportstudiums Situationen und Lehrveranstaltungen die Sie an ein Vorgehen im Sinne des skizzierten „Klippertschen Methodenkoffers“ erinnern? Portraitieren Sie diese Lehrveranstaltung und machen Sie dabei das hochschuldidaktische Vorgehen sichtbar.



## Methodenvielfalt als Praxisproblem

Aufgrund der in den verschiedenen Praxisfeldern üblichen Unterschiede in der Auslegung des jeweiligen Gegenstandsverständnisses resultiert ein entsprechend breites Spektrum verschiedener, teilweise hochgradig spezialisierter und ausdifferenzierter Methoden des Vermittels, Trainierens, Therapierens und Beibringens. Neben den gängigen Varianten der Unterrichtsmethodik des Schulsports (vgl. hierzu die Themenhefte der Zeitschrift Sportpädagogik: „Vermitteln“ (5/1995); „Methoden im Sportunterricht“ (5/2000) existieren also auch weitere spezifische sportmethodische Wissens- und Könnenspotenziale. Diese außerschulischen Methodenbestände weisen sich zwar immer durch ihren besonderen Gegenstandsbezug (Training, Therapie, Wellness, Freizeit) als passende Methodiken des jeweiligen Praxisfeldes aus, sie wirken allerdings zugleich immer auch auf die methodische Situierung des Sportunterrichts: Teilweise werden die Inhalte und Methoden des außerschulischen Sports sogar direkt und weitgehend ungebrochen in den Schulsport importiert (z. B. Fitnesskonzepte für den Grundschulsport oder Entspannungsprogramme für vermeintlich gestresste Schüler). Darüber hinaus diffundieren solche Elemente neuerdings über die Kooperationen mit Vereinen und Übungsleitern, die im Zuge der Ganztagschulentwicklung auf den Weg gebracht werden, ins Schulleben. Und schließlich wirkt dieses außerschulisch relevante Methodewissen auch implizit auf die Methodenkompetenz des Lehrers. Dieser Diffusionsprozess führt letztlich dazu, dass die technologisch orientierten Anteile der Unterrichtsmethodik, so wie wir sie klassischerweise aus dem Feld der Therapie und des Trainings her kennen, immer mehr ins Gewicht fallen und dass dadurch die Konkurrenz der verschiedenen methodischen Orientierungen vergrößert wird.

### **Aufgabe 74:**

Identifizieren Sie innerhalb des Spektrums Ihrer Praxiskurse zwei Beispiele die den Import von methodischen Ideen/ Anlehnungen aus anderen (nicht-schulischen) Feldern des Sports belegen. Diskutieren Sie diese Beispiele kritisch.



## Struktur- und Theorieproblem

Das oben skizzierte Problem der Methodenvielfalt setzt sich auf der Ebene seiner theoretischen Begründung und konzeptionell-systematischen Strukturierung fort, weshalb wir es in der Methodendiskussion der Sportdidaktik auch noch mit einem Struktur- und Theorieproblem zu tun haben.

Die Konstruktion und die Begründung von Unterrichtsmethoden lassen sich durchaus auf zwei verschiedenen Ebenen durchführen. Während Methoden einerseits unter dem Primat der Didaktik und damit auch im Zusammenhang mit dem jeweils zugrunde liegenden didaktischen Konzept sowie dem daran gebundenen Bildungsdenken verstanden werden, folgt man andererseits eher pragmatischen Gesichtspunkten, nach denen Methoden – ganz im Sinne der von Laging (2006, S. 23) vorgetragenen Kritik – als erfahrungsgesättigte, praxisnahe und Erfolg versprechende Lernwege betrachtet und isoliert konzipiert werden.

Hinter dieser Polarisierung verbirgt sich – im Unterschied zur Situation in anderen Fachdidaktiken – keinesfalls „nur“ ein schlichtes Theorie-Praxis-Problem. Für die Methodik des Sportunterrichts wird nämlich auch die pragmatische Variante im Feld der technologisch orientierten Bewegungs- bzw. Motorikforschung vergleichsweise treffend begründet. Aus diesem Grund geht das Strukturproblem der Methodendiskussion im Sport weitaus tiefer und lässt sich folgerichtig auch als Theorieproblem einordnen, dass aufgrund zweier polar gegenüberstehender theoretischer Zugangsweisen auf das menschliche „Sich-Bewegen“ bzw. die Bewegung (vgl. Scherer 2001a) besteht. Letztlich handelt es sich hier auch um ein sportwissenschaftliches Problem, das einer interdisziplinär auf den Weg zu bringenden Lösung bedarf. Neben der bewegungspädagogisch geführten Begründung von Unterrichtsmethoden (vgl. u. a. Funke, 1991, Funke-Wieneke, 1995) existiert ein bemerkenswerter Begründungsdiskurs im Umfeld eines eher objektivistisch ausgerichteten Methodenverständnisses (vgl. u. a. Hirtz & Hummel, 2004; Wiemeyer, 2004). Auch wenn die pädagogischen Bezugnahmen der technologisch orientierten Bewegungsforschung fern ab tragbarer Unterrichts-, Bildungs- und Erziehungskonzeptionen verortet sind, beeindrucken sie doch vor allem in empirischer Hinsicht, zumindest was die Anzahl und interne Sorgfalt empirischer Studien betrifft.



## **Zum Zusammenhang zwischen Bewegungsbegriff und methodischem Konzept**

Die Tragweite der Bewegungsbegriffe von Sportpädagogen wird ebenso wie die Tragweite der Bewegungsbegriffe anderer Sportwissenschaftler (z.B. Mediziner, Motorikforscher, Psychologen, Soziologen oder Trainingswissenschaftler) in den fachdidaktischen und methodischen Kontext der Lehrlernpraxis sicht- und spürbar.

Trotz der beachtlichen Bedeutung, die dem Methodenthema im Kontext bewegungsbezogener Lehrlernsituationen zukommt, lassen sich methodische Fragen und Probleme im Lichte der fachdidaktischen Modell- und Theorieentwicklung längst nicht so stringent und einvernehmlich klären, wie es das Anwendungsinteresse in der Praxis einfordern würde. Dort müssen Methodenfragen nämlich im Kontext der die methodische Position konstituierenden Lernbegriffe, Bildungs- und Erziehungs- sowie Bewegungs- und Unterrichtskonzepte verstanden werden. Je nach Ausrichtung dieser konzeptionellen Orientierungen resultieren entsprechend unterschiedlich verfasste Vermittlungsstrategien bzw. Inszenierungsweisen. In diesem Sinne resultiert beispielsweise als Konsequenz des sogenannten Dialogischen Bewegungskonzepts (Gordijn u.a. 1975; Tamboer 1979; 1997; Trebels 2001) ein völlig anderes Vermittlungskonzept als es beim programm- und informationstheoretischen Ansatz (vgl. u.a. Roth 1991; 1998) der Fall wäre. Die Analyse der aus dem Umfeld dieser lerntheoretischen Konzeptionen abzuleitenden Methodenentscheidungen zeigt unmissverständlich auf, dass hier jeweils auch von unterschiedlichen Bewegungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsbegriffen ausgegangen wird. Mehr noch, wie Jan Tamboer (1994) eindrucksvoll gezeigt hat, verbergen sich hinter den verschiedenen Bewegungsbildern auch sehr verschiedene Menschenbilder.

### **Aufgabe 75:**

Wählen Sie einen Ihrer Praxiskurse aus und analysieren Sie anhand der Kursinhalte und -themen das zugrunde liegende Bewegungs- und Menschenbild des Kursleiters.



## Zur Differenzierung physikalischer und relationaler Betrachtungsweisen

Da die bereits einleitend angeführte Vielfalt bewegungswissenschaftlicher Betrachtungsweisen für die Belange dieses einführenden und orientierenden Theoriekapitels ein Stück weit bewertet und geordnet werden muss, bedarf es neben der Ausrichtung an ordnungsstiftenden Parametern (hier: Bewegungsdidaktische Implikationen) eines strukturierenden Vorgehens. Die hieran gebundene Konzeptionsarbeit erfolgt mit Blick auf die Bewegungslehre des niederländischen Anthropologen Frederik Jacobus Johannes Buytendijk (1887 – 1974). In der sportwissenschaftlichen Bewegungsforschung unterscheidet man spätestens seit dem Erscheinen seines Buches Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung (1956) zwischen der physikalischen und der funktionellen Betrachtungsweise von Bewegung (vgl. Gordijn 1968; Tamboer 1979; 1994, 1997; Prohl 1996).

### Antiquierte Position: Lehren als „Lernen-machen“

Mit Blick auf die Methodendiskussion, wie sie während der zurückliegenden Jahrzehnte betrieben wurde (vgl. v.a. Stiehler 1966; 1974; Fetz 1979; Kurz 1998), scheint es nahe liegend wie auch verlockend, Methoden im Sinne des Bildes einer aufsteigenden Treppe verstehen zu wollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lernenden auf dieser Treppe Schritt für Schritt über einen vermeintlich idealen Weg zu den Zielen des Unterrichts geführt werden.

*„Die Methode wird im eigentlichen Sinne des Wortes als <Weg> verstanden, als eine Reihe von Schritten, die man gehen muss, wenn man ein bestimmtes Ziel erreichen will. Das Bild, das dem methodischen Denken durchweg zugrunde liegt, ist das einer Treppe: das geistige Fortschreiten des Schülers stellt sich als ein Hinaufschreiten von Stufe zu Stufe dar. Es wird so zu einem Hauptanliegen des methodischen Denkens, durch Analyse der geistigen Prozesse die Stufen dieses geistigen Hinaufschreitens zu erkennen, und dementsprechend den Aufbau des Unterrichts zu planen“ (Geißler zit. nach Aschersleben 1991, 18).*



Methoden werden demnach im Sinne von Vermittlungsstrategien, einfacher Rezepte, Wegbeschreibungen und Verfahrensweisen aufgefasst. Diese Metaphern sind überaus praxisnah und alltagstauglich angelegt, denn Lehrer möchten durch ihre Planungs-, Ordnungs- und Steuerungsfunktionen seit jeher bei den Schülern etwas bewirken. Aus diesem Grund neigen sie auch dazu, Unterricht von diesen Lehrintentionen ausgehend zu konstruieren, was wiederum ausgezeichnet zu der Treppenmetapher passt. In diesem Sinne liegt es denn auch nahe, Lehren tatsächlich als eine Form von „Lernen-machen“ zu verstehen, weshalb sich Lernprozesse der vermeintlichen Logik des zu vermittelnden Unterrichtsstoffes unterordnen müssen. Zusammengefasst: Unterrichtsmethoden beschäftigen sich demnach mit den Verfahren zur Vermittlung von Lerninhalten (vgl. Aschersleben 1991, 11). Historisch gesehen erinnert diese Sichtweise an das Schritt- und Stufendenken der Herbartianer. Während die Unterrichtsmethodik bei Herbart noch auf einen Erkenntnisprozess ausgelegt war, so verkam sie bei seinen Schülern zu einem recht formalisierten System, das in der zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzenden reformpädagogischen Gegenbewegung treffend als Tyrannei der Formalstufen bezeichnet wurde.

**Aufgabe 76:**

Nehmen Sie zur Metapher der Treppe auf der Grundlage eigener Erfahrungen Stellung! Referieren Sie hierzu eine Ihnen bekannte Methodische Übungsreihe und ordnen Sie das dadurch provozierte methodische Vorgehen in die Aussagen des Textes (Lehren als Lernen-machen) ein.

Die oben skizzierte enge Auslegung des Methodenverständnisses lässt sich auch auf etymologischem Wege rekonstruieren. Die Wortbedeutung (gr. *méthodos*: der Weg auf ein Ziel hin) verweist dabei zunächst auf die enger gefasste Bedeutung, die sich in Fragen nach den jeweiligen Lehr- und Lernwegen ausdrückt (wie?). In diesem Sinne definiert Stadler (2003, 366) den Terminus im Sportwissenschaftlichen Lexikon folgendermaßen:

*„Unter Methodik versteht man die Lehre vom zielgerichteten Vorgehen beim Unterrichten mit den aufeinander bezogenen Schritten der lang-, mittel- und kurzfristigen Unterrichtsplanung, der Durchführung und Auswertung.“*



An dieser Stelle sind wir wieder bei der Metapher der Treppe bzw. bei dem zu einem Ziel führenden Weg angelangt, womit in methodischer Hinsicht Folgendes impliziert wird: Letztlich weiß der Lehrer ganz genau um die Passgenauigkeit der Schritte, um das Tempo, mögliche Abkürzungen oder Umwege, weshalb es ihm folgerichtig auch zugestanden wird, den Lernprozess in allen relevanten Parametern zu steuern. Zu dieser Lehr- und Lernauffassung passen deshalb auch Methodenbegriffe wie z.B. Beibringen, Einpauken, Einbläuen, Dozieren, Konditionieren, Belehren, Anweisen, Unterweisen, Anleiten, Anlernen, Drillen, Dressieren, Eintrichtern, Formen, Unterweisen, Schulen u.s.w.

**Aufgabe 77:**

Explizieren Sie Ihr Verständnis zu den folgenden Begriffen: Beibringen, Einpauken, Einbläuen, Dozieren, Konditionieren, Belehren, Anweisen, Unterweisen, Anleiten, Anlernen, Drillen, Dressieren, Eintrichtern, Formen, Unterweisen, Schulen. Belegen Sie mindetsens fünf dieser Begriffe mit Beispielschilderungen aus dem Fundus Ihrer Praxiserfahrungen.

## Lernerbilder und Lehrerbilder

Die zuletzt benannten Methodenbegriffe implizieren allesamt einschlägige Bilder vom Lehrer, vom Lernenden und von der zu vermittelnden Sache. Im Zuge der klassischen Sachanalyse wird die Sache als etwas Feststehendes verstanden, deren Struktur von den Lernenden übernommen werden muss. Deshalb baut man hier zunächst auch auf die detaillierte Beschreibung der formalen Strukturen und Abläufe sportlicher Techniken. Solche Anforderungsanalysen und die daran gebundenen Unterrichtsmethoden haben sich vor allem im Verlauf der zurückliegenden drei bis vier Jahrzehnte enorm ausdifferenziert. Sie wurden bis in die neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein vor allem durch die Orientierung an biomechanisch validen Technikleitbildern geprägt. Inzwischen wurde das an der objektivistischen Außensicht orientierte sachanalytische Vorgehen durch weitere Modelle ergänzt, von denen an dieser Stelle zwei besonders erfolgreiche benannt werden sollen: Dabei handelt es sich erstens, um den von Neumaier, Mechling & Strauß (2009) konzipierten Koordinationsanforderungsregeler (KAR)



sowie zweitens um ein sogenanntes Baukastensystem, das auf Modulvorstellungen zur Organisation der menschlichen Motorik zurückgeht und vor allem im Feld der Sportspielvermittlung weite Verbreitung findet (Kröger & Roth 1999; Hossner 1997).

## **Zur physikalischen Betrachtungsweise**

In der physikalischen Betrachtungsweise, die wegen des zugrunde liegenden kausalistischen Erklärungsschemas ganz in der galileischen Tradition verstanden wird, werden Ortsveränderungen des Körpers in Raum und Zeit gemessen und analysiert. Demzufolge spielen in solchen Forschungszusammenhängen einfache Motoriktests, mit deren Hilfe Fähigkeitskonstrukte gemessen werden, eine wichtige Rolle (vgl. v.a. Bös & Tittelbach 2002; Bös 2001). Menschliches Bewegungsverhalten wird dort als Folge von Ursachen begriffen, die der Zeit nach vorangehen.

### **Aufgabe 78:**

Sichten Sie die Literaturempfehlungen aus Ihren Praxiskursen und führen Sie aus diesem Fundus einen Beleg an, mit dem deutlich wird, das menschliches Bewegungsverhalten (in dieser Publikation) als Folge von Ursachen gesehen wird.

Solche Sichtweisen zum Bewegungslernen sind in der bewegungswissenschaftlichen und vor allem methodisch orientierten, praxisanleitenden Literatur weit verbreitet. Sie passen ganz ausgezeichnet zu den Alltagstheorien von Lehrern, Trainern und Übungsleitern, die es sich nicht leisten können und/oder wollen, bei der Planung und Betreuung der von ihnen zu verantwortenden Lernprozesse auf Offenheit zu setzen und stattdessen lieber die Sicherheit gebende Logik von Methodischen Übungsreihen (MÜR) bevorzugen.

## **Konsequenzen für die Methodik**

„Erst das Leichte, dann das Schwere – stufenweise richtig lehre.“ Mit diesem Zitat von Schubert (1981, 212), der zwölf Regeln des Trainingserfolgs beschreibt, greift Roth (1991) eine Alltagstheorie zur Methodik des Bewegungslernens auf, die er einem Auf-



satz als Überschrift voranstellt, in dem er das Neulernen von Bewegungstechniken thematisiert. Der zugrunde liegende lerntheoretische Bezugsrahmen degradiert den Lernenden auf die Stufe einer Rechenmaschine bzw. auf die eines Plattenspielers, denn der Sportler wird als informationsumsetzendes System charakterisiert:

*„Er nimmt kontinuierlich Meldungen aus der Umwelt und von seinem eigenen (sich bewegenden) Körper auf, führt komplizierte Zusammenfassungen und Verrechnungen durch und wählt schließlich eine angemessene motorische Handlung aus [...]. Der Sportler greift dabei auf weitgehend vorformulierte, festgeschriebene Bewegungsentwürfe im Gehirn – sogenannte Repräsentationen – zurück“ (Roth 1998, 28f.).*

Wer dieser Bestimmung des Lernenden zustimmen kann, für den sollte es dann in der Tat auch möglich sein, der hierzu passenden Methodik etwas Praktisches abzugewinnen. Deren Logik wird von Roth (1998, 28) nämlich folgendermaßen charakterisiert:

*„Der überforderte Schüler wird dadurch unterstützt, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung in sinnvoller und wirksamer Weise reduziert wird. Er übt zunächst vereinfachte Probleme, die nach einer angemessenen Zeit zur Gesamtaufgabe aufgeschaltet bzw. erweitert werden.“*

## **Lerntheoretischer Bezug – Programmtheorien**

Der lerntheoretische Hintergrund dieses bewegungswissenschaftlichen Zugangs lässt sich im Spektrum der sogenannten Programmtheorien ausfindig machen. Deren Vertreter (vgl. zusammenfassend: Wiemeyer 1992) gehen davon aus, dass die im Labor bzw. in der sportbezogenen Praxis beobachtbaren und sichtbaren Bewegungen Entsprechungen interner Repräsentationen (z.B. Bewegungsschemata; generalisierte motorische Programme) sind. Zu diesen Annahmen passt auch die Metapher eines Computers, der ein motorisches Programm mit generalisierten Merkmalen bestimmter Bewegungsklassen enthält. Diese werden bei Bedarf situationsspezifisch abgerufen und können während der Bewegungsausführung auch noch – in einem kleinen Intervall von ca. 200 Millise-



kunden – verändert und korrigiert werden. Programmtheoretiker erklären vor diesem Hintergrund das Neulernen von Bewegungen konsequenterweise als einen Erwerb eines neuen motorischen Programms. Gesteuert werden die Bewegungen durch Kraft- und Zeitinformationen, die vom motorischen Programm ausgehend an die Muskulatur gesendet werden. Da die Speicherkapazität des Systems überfordert wäre, wenn für jede Situation und für jede denkbare Bewegung spezielle Programme zur Verfügung stehen müssten, liegt die Vermutung nahe, dass diese Programme weniger feste, invariante Parameter, sondern stattdessen mehr variable Parameter enthalten, die je nach Situation angepasst werden können. Organisiert werden die vielen variablen Anteile in zwei Schemata. Dem Recall-Schema, das all die Daten enthält, die notwendig sind, um eine Bewegung in die Wege zu leiten. Als Zweites steht ein sogenanntes Recognition-Schema zu Verfügung, das während der Bewegungsausführung Vergleichsmöglichkeiten bereitstellt. Wenn also Bewegungen im Zuge von Übungsprozessen wiederholt werden, verdichten sich nach der Auffassung von Programmtheoretikern auch im sportbezogenen Bewegungslernen in beiden Schemata einzelne Parameter zu Schemaregeln. Dieser Mechanismus aus Programm- und Schemabestandteilen erlaubt den Zusammenbau komplexer Bewegungen. Bewegungen werden demnach zentral initiiert und gesteuert, so ähnlich, wie wir es von Maschinen und Computern her kennen. Das zugrunde liegende Theoriegebäude und die umfangreichen empirischen Befunde gelten allerdings nur für überaus eingeschränkte Bewegungen. Sie stießen während der zurückliegenden Jahre in der experimentellen Überprüfung immer dann an Grenzen, wenn Bewegungen untersucht wurden, die großräumig angelegt sind und über mehrere Gelenke erfolgen und somit der Komplexität sportlicher Bewegungen, wie wir sie aus dem Sportunterricht her kennen, nahe kommen. Aber auch auf der Ebene der kleingestückelten empirischen Bewegungsforschung wurden immer wieder Widersprüche und Grenzen aufgezeigt (vgl. Loosch, Prohl & Gröben 1996). Spätestens seit Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ist man dabei, sich von der Programmtheoretischen Position zu verabschieden. In diesem Zusammenhang wurde sogar schon von einem Paradigmenwechsel in den Bewegungswissenschaften gesprochen (vgl. Daus, 1994), der aber auf der Ebene der Unterrichtsmethodik entweder noch gar nicht angekommen ist oder aber bereits durch andere Orientierungen wie z.B. das modular organisierte Baukastensystem (Kröger & Roth 1999) oder den Koordinations-Anforderungs-Regler (Neumaier, Mechling & Strauß 2009) ersetzt wurde.

**Aufgabe 79:**

Diskutieren Sie die Grenzen der Programmtheorien in Hinblick auf das Methodenthema. Gehen Sie dabei von Ihrem Bildungsverständnis aus.

**Zur programmgestützten Lehrarbeit in der Unterrichtspraxis**

In der Methodik der Sportarten wird vielerorts immer noch im programmtheoretischen Sinne weitergedacht und argumentiert. Möglicherweise auch deshalb, weil man dort zuweilen auf eine wissenschaftliche Begründung methodischer Entscheidungen gut und gerne verzichten kann. Zumindest dann, wenn die zugrunde gelegte Orientierung an motorischen Programmen und die Konkretisierung in Form von methodischen Übungsreihen das Gefühl von Sicherheit aufkommen lässt. In diesem Sinne laufen die methodischen Konsequenzen zunächst einmal darauf hinaus, Wege zu finden, auf denen diese Programme und Schemata für den Lern- und Übungsprozess vereinfacht werden.

Roth (1998) schlägt hierfür die Verkürzung der Programmlänge sowie die der Programmbreite vor. Die erste Verkürzung soll dann erfolgen, wenn die Gesamtbewegung, wie beim leichtathletischen Weitsprung oder der Kraulwende im Schwimmen, zu lang ist, d.h., wenn zu viele Teile zeitlich nacheinander bewältigt werden müssen und den Lernenden deshalb überfordern. Die Lernenden müssen im Sinne der Programmlängenverkürzung also nur noch Teilbewegungen üben, die nach ihrem Beherrschen zu einer Gesamtbewegung zusammengebaut werden. Die zweite Verkürzung kommt dann zum Einsatz, wenn zu viele Teile einer Bewegung gleichzeitig erfolgen und die Gesamtbewegung deshalb zu breit ist. In diesem Sinne werden z.B. beim Schwimmen zunächst nur die Armbewegung und anschließend nur die Beinbewegung geschult, und beim Nackenüberschlag im Turnen werden Beinschlag und Armschub getrennt voneinander trainiert. Neben diesen beiden Prinzipien der Programmmanipulation weist Roth (1998) auch noch auf die Möglichkeit hin, weitere Parameter der Bewegungsaufgabe zu verändern. Gemeint sind Überforderungsfälle wie z.B. die zu hohe Anlaufgeschwindigkeit, zu kurze Bewegungsdauer oder zu hohe Kraftanforderungen mancher Disziplinen und Sportarten. Als methodische Lösungen werden beispielsweise sogenannte Slow-Motion-Übungen vorgeschlagen, in denen die Lernenden einfach langsamer üben sollen. Darü-



ber hinaus werden erhöhte Absprunghilfen oder Sprunghilfen eingesetzt, um den Zeitdruck bei manchen Sprüngen zu mindern, oder es werden, z.B. in der Leichtathletik, leichtere Wurfgeräte genutzt, um die Kraftanforderungen zu reduzieren.

**Aufgabe 80:**

Portraitieren Sie ein ausführliches Beispiel zum Bewegungslernen aus einem Ihrer Praxiskurse mit dem Sie belegen und zeigen können, das das Lehren zuweilen immer noch im Sinne der Programmtheorie gedacht wird, auch wenn dies im Kurskonzept gar nicht so vorgesehen und expliziert ist.

**Zur Relevanz technologisch implizierter Methoden**

Entgegen der bis hierher vorgetragenen Kritik weisen sich die technologischen Anteile der Sportmethodik in vielen Feldern des Sports aber auch als überaus erfolgreich aus. Sie werden deshalb unter anderem als pragmatische Elemente von Gesundheitskonzeptionen, als effiziente Trainings- und Einübungsformen sportlicher Techniken oder als Elemente von Fitnesskonzeptionen in den schulischen Sportunterricht importiert. Deren Aussagen gründen auf ebenso klar nachvollziehbaren wie effizient wirksamen biowissenschaftlichen Prinzipien, deren Wissensgrundlagen in der Trainingslehre gebündelt sind und für die Anwendung in der Praxis zur Verfügung stehen.<sup>1</sup> In diesem Sinne ist z.B. bekannt, dass das Wachstum einzelner Muskeln über die Manipulation der Intensität, Dauer und Dichte einer bestimmten Anzahl an Wiederholungen, die den Muskel belasten, exakt modelliert werden kann. Sei es für therapeutische Notwendigkeiten in der Rehabilitation oder für ästhetische Zwecke der Körperformung (z.B. Bodybuilding). Um die in diesen Feldern möglichen Ziele erreichen zu können, muss sich der Sportler diesen Normen anpassen bzw. unterordnen können, was – wie die messbaren Leistungsfortschritte in den oben benannten Feldern deutlich belegen – sehr gut gelingen kann. Vor allem im Therapie-, Fitness-, Gesundheitssport und nicht zuletzt im leistungssportlich ausgerichteten Training beweisen Trainierende und Lernende doch sehr eindrücklich und im wahrsten Sinne des Wortes, wie technologisch sich Menschen hinsichtlich

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu als Beispiel einer – in diesem Sinne – konsequenten Verwendung eines technologisch geprägten Methodenbegriffes in einem aktuellen Lehrbuch der Trainingswissenschaft: Olivier, Marschall & Büsch (2008, 199ff.).



der methodischen Dimension ihres Sich-Bewegens verhalten können. Auch wenn man in der Sportdidaktik solchen Wissensbeständen traditionellerweise sehr skeptisch gegenübersteht (vgl. Dietrich & Landau 1999, 164f.; Größing, 1997a, 131), ist nicht von der Hand zu weisen, wie zielorientiert und treffend sich die technologisch orientierten Trainings- und Lehrmethoden einsetzen lassen.

Diese Funktionalität genügt für sich allein genommen selbstverständlich noch nicht, um die Methodik eines erziehenden Sportunterrichts daran auszurichten. Diese technologischen Wissensbestände müssen deshalb im pädagogischen Sinne gebrochen und in den Bahnen einer am Bildungsdenken orientierten Trainingspädagogik gebündelt werden (vgl. Baschta & Lange 2007). Für die Lernenden ergibt sich an dieser Stelle die Perspektive, herauszufinden, wie man selbstbestimmt mit solchen technologischen Möglichkeiten umzugehen vermag. Wird dieses auf konzeptioneller Ebene nicht berücksichtigt, dann darf getrost von einer Selbstbeschränkung technologisch implizierten Methodendenkens gesprochen werden, wie wir es beispielsweise aus dem Konzept der qualifikatorischen Sportdidaktik (Hummel 1997) und der dort angelegten Skepsis gegenüber dem in der neueren Bewegungspädagogik üblichen Bildungsdenken her kennen (Hummel, 2001).

Die konzeptionellen Eckpfeiler der qualifikatorischen Sportdidaktik passen zunächst sicherlich nicht zum Mainstream bewegungspädagogischen und bildungstheoretischen Denkens (vgl. z.B. Funke – Wienecke 2004). Wie auch? Eine nach technologischen Regeln verlaufende Mechanisierung der Methode und damit auch die Mechanisierung der Bewegungspraxis des Menschen erinnern an eine Erziehungspraxis, die auf konzeptioneller Ebene gerade nicht an Begriffen wie Mündigkeit oder Selbstbestimmung ausgerichtet wird. Aus diesem Grund weisen sich solche methodischen Ansätze auch durch eine weitaus größere Nähe zu einer qualifikatorisch ausgerichteten Sportdidaktik aus, deren Wurzeln in der Methodentradition der ehemaligen DDR-Sportwissenschaft zu finden sind. Deren Vertreter bekennen sich inzwischen auch folgerichtig zur Abkehr des in der Sport- und Bewegungspädagogik etablierten Bildungsdenkens (Hummel 2001; Hummel & Krüger 2006). Stattdessen wird in den Bahnen dieser bildungskritischen Konzeptionen Gefallen an der technologischen Effizienz und Machbarkeit motorischer Leistungsproduktion gefunden. Die reicht sogar bis hin zu Fragen der Evaluation und Qualitätssi-



cherung, wo die mithilfe von Pulsfrequenzmessgeräten ermittelte Beanspruchung als Qualitätskriterium für den Sportunterricht vorgeschlagen wird (Adler, Ertl & Hummel 2006).

**Aufgabe 81:**

Was fasziniert Sie im Prozess des Bewegungslernens? Portraitieren Sie ein ausführliches Beispiel in dem diese Faszination sichtbar wird. Diskutieren Sie auf dieser Grundlage die Grenzen der qualifikatorischen und der mechanistisch-programmtheoretisch ausgerichteten Methodenzonzeption.

**Zur Kritik an den Methodischen Übungsreihen**

Die Kritik an den bis hierher skizzierten Konzeptionen Methodischer Übungsreihen nimmt bereits im zugrunde liegenden Bewegungsbegriff ihren Ausgang. Gerhardt & Lämmer (1993, 1) stigmatisieren die bewegungswissenschaftliche Beschränkung des physikalischen Bewegungsbegriffs für solche Kontexte folgendermaßen:

*„Wer im Sport nur einen Vollzug körperlicher Bewegungen sieht, der wird nie verstehen, worum es im Spiel und Wettkampf eigentlich geht.“*

Aber auch die aus diesem Bewegungsverständnis abgeleitete methodische Konkretisierung ist wegen ihrer Anspruchslosigkeit zu kritisieren. Im Kern lässt sich diese Methodik nämlich in der Sprache alltagstheoretischer Lehrformeln ausdrücken, wie z.B. vom Leichten zum Schweren oder vom Einfachen zum Komplexen. Diese Einfachheit scheint aus pädagogischer Sicht natürlich sehr bedenklich, weshalb Laging (2000, 2) mit Recht fragt: „Was ist für den Einzelnen aus seiner Lern- und Lebensgeschichte ‚leicht‘ oder ‚schwer‘?“ Immerhin kommen Kinder mit individuellen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen in die Schule, weshalb die ausschließlich an der Sachlogik der Inhalte ausgerichtete Methodik ganz erheblich von pädagogischen Ansprüchen der Vermittlung abweicht. Vom pädagogischen Standort aus gesehen werden die Themen für das Bewegungslernen und den Bewegungsunterricht nicht allein durch die Ziele oder Inhalte,



sondern durch das wechselseitige Zusammenwirken von Zielen, Inhalten und Methoden bestimmt.

**Aufgabe 82:**

Greifen Sie das Zitat von Gerhardt und Lämmer (1993) auf und erläutern Sie den dort angedeuteten Kern des Spiels und Wettkampfes aus Ihrer Perspektive.

Die Gängelung des Lernens durch die Tradierung solcher ordnenden Methoden wurde von Fritsch & Maraun (1992, 36) treffend als „[...] die Behinderung von Lernen durch Lehrhilfen“ charakterisiert. Die Kritik der Frankfurter Sportpädagoginnen richtete sich schon damals gegen die Verselbstständigung von Methoden im Sportunterricht und scheint angesichts der skizzierten Problemlage immer noch aktuell.

*„Bewegungserfahrungen sind nicht mehr Folge einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Bewegungsproblem, sondern eine Ansammlung nachvollzogener Muster fremder Urheberschaft. Erfahrung ist reduziert auf instrumentell erzeugte Aneignungsmuster, mit einem Begriff von H. v. Hentig (1984), Erfahrung wird `enteignet“ (Fritsch & Maraun 1992, 36f.).*

Im Lichte dieser Kritik wird klar, dass der Wert von Methodischen Übungsreihen (MÜR) nicht in der produktiven Ansteuerung von Lernerfolgen, sondern in erster Linie in den Möglichkeiten begründet liegt, Unterrichtsabläufe zu ordnen und sie für den verantwortlichen Lehrer übersichtlich und sicher zu gestalten bzw. ablaufen zu lassen. Da aber nicht die Ordnung an sich, sondern der Prozess des Ordnen als bildsam angesehen wird, wäre es falsch, die MÜR als Bedingung und Ursache von motorischen Lernprozessen verstehen zu wollen. Wir sollten viel lieber danach fragen, wie dieses Ordnen aus der Perspektive der Lernenden vonstatten gehen kann, wie also Schüler Zugänge zur Welt, den Mitmenschen und deren Objektivationen schaffen und wie Bildung letztlich möglich wird. So gesehen soll auch Sportunterricht als Gelegenheit verstanden werden,

*„[...] Zugänge zur Welt und zum Leben der Menschen zu gewinnen und Aufschlüsselungen von zunächst Verslossenem (in Fächern wie in fachübergreifenden Lernbereichen) zu leisten“ [...]. So gedacht und inszeniert [...] „hat Bildung, verstanden*



*als fragende und wissende Verfasstheit des Individuums zur Welt, zu den Menschen und ihren Objektivationen, immer wieder eine Chance, Kompetenz, Verantwortung und Engagement zu entfalten“ (Bönsch 2006, 170).*

**Aufgabe 83:**

Argumentieren Sie von einer bildungstheoretischen Position ausgehend weshalb es wichtig ist, dass Bewegungserfahrungen nicht „enteignet“ werden und die Lernenden selbst Urheber ihrer Bewegungen bleiben.

Da allerdings die organisatorische Struktur und der traditionelle Takt von Schule diesen Bildungsabsichten nur allzu oft entgegenstehen, reduzieren sich die Ansprüche von Unterricht oftmals schlicht auf die Ausgestaltung von Routinen und finden ihre Übersetzung in einer methodisch lancierten Beschäftigkeit.<sup>2</sup> Die scheint nach Ansicht von Laging (2006, 29) im Sportunterricht fest etabliert zu sein, wie man seiner Bilanz zur Methodenfrage in der Sportpädagogik entnehmen kann:

*„Die gängige Methodik des Sportunterrichts verbleibt in der Regel auf der untersten Reflexionsebene einer ‘Theorie’ und Systematisierung von Unterrichtsmethoden, nämlich dort, wo Methoden als Weg der Zielerreichung von Bewegungsfertigkeiten verstanden werden. Ein schlüssiges, auf das Lehren und Lernen von Bewegungen gerichtetes und erziehungs- sowie bildungstheoretisch fundiertes Methodenkonzept für den schulischen Bewegungs- und Sportunterricht liegt bisher nicht vor.“*

**Aufgabe 84:**

Greifen Sie den Terminus der methodisch lancierten Beschäftigkeit auf indem Sie einen Kursplan aus dem Feld Ihres Praxisstudiums diesebezüglich analysieren und kritisch reflektieren. Arbeiten Sie die Grundlagen heraus, an denen sich der Dozent in seiner Planung orientiert hat. Inwieweit lässt sich das analysierte Kurskonzept mit dem Terminus der methodischen Beschäftigkeit in Verbindung bringen?

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu in allgemeindidaktischer Hinsicht auch die von Gruschka vorgebrachten elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. *„Wo die Didaktisierung der Stoffe nicht nur Mittel zum Zweck ist, sondern zum Selbstzweck des Unterrichts gerät, die Sache damit hinter der didaktischen Inszenierung verschwindet, ist nichts anderes als didaktische Betriebsamkeit festzustellen“* (Gruschka 2002, 402).



## Ausgangspunkt: Sachverständnis

Die zuletzt benannten Methodenbegriffe implizieren allesamt einschlägige Bilder vom Lehrer, vom Lernenden und von der zu vermittelnden Sache. Im Zuge der klassischen Sachanalyse wird die „Sache“ als etwas Feststehendes verstanden, deren Struktur von den Lernenden übernommen werden muss. Deshalb baut man hier zunächst auch auf die detaillierte Beschreibung der formalen Strukturen und Abläufe sportlicher Techniken. Solche Anforderungsanalysen und die daran gebundenen Unterrichtsmethoden haben sich vor allem im Verlauf der zurückliegenden 3 bis 4 Jahrzehnte enorm ausdifferenziert. Sie wurden bis in die neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein vor allem durch die Orientierung an biomechanisch validen Technikleitbildern geprägt. Inzwischen wurde das an der objektivistischen Außensicht orientierte sachanalytische Vorgehen durch weitere Modelle ergänzt, von denen an dieser Stelle zwei besonders erfolgreiche benannt werden sollen: Dabei handelt es sich erstens, um den von Neumaier (2003) konzipierten Koordinationsanforderungsregeler (KAR) sowie zweitens, um ein sogenanntes Baukastensystem, das auf Modulvorstellungen zur Organisation der menschlichen Motorik zurückgeht und vor allem im Feld der Sportspielvermittlung weite Verbreitung findet (Kröger & Roth, 1999; Hossner, 1997). Da sich an der sachanalytischen Zugangsweise bei den beiden neueren Modellen aus diesem Feld nichts verändert hat (objektivistische Orientierung), soll das folgende Beispiel zur Sachanalyse des Hürdenlaufens im Sinne des traditionellen Vorgehens (Technikleitbild) vorgestellt und diskutiert werden:

### Beispiel: Hürdenlaufen

In dem methodischen Standardwerk der Leichtathletik (Bauersfeld & Schröter, 1998, S. 156) findet der Leser im Kapitel zum Hürdenlaufen die biomechanischen Idealwerte einer vermeintlich effizienten Hürdentechnik. Dort werden sogar auf den Zentimeter und Grad genaue Angaben zu den Körperwinkeln und Abständen während der Hürdenüberquerung benannt. Demnach soll beispielsweise die Entfernung zwischen dem Schwungbeinfuß und dem Boden im Moment, in dem sich das Knie des Nachziehbeines über der Hürde befindet, 20 Zentimeter über dem Boden sein und der Schwungbeinun-



terschenkel soll beim letzten Bodenkontakt zu 75° im Verhältnis zum Oberschenkel befinden. Das Wissen um diese Spezifika des Hürdenlaufens füllt ganze Bücher, obwohl, oder gerade weil die Streckenlängen, Hürdenhöhen und Abstände weltweit normiert sind. Das sich aus dieser Sachanalyse und Gegenstandsbestimmung ergebene klassische Hürden- und Hindernislaufen, so wie es von Biomechanikern in allen Feinheiten exakt vermessen und beschrieben wird, zeigt ein abstraktes Idealbild dieser sportlichen Aufgabe auf, das wohl von kaum einem Schüler im Sportunterricht auch nur annähernd erreicht werden kann.

### **Konsequenz: Klassische, lehralgorithmisch orientierte Methodik**

Die Perspektive für die Methodik folgt konsequenterweise derselben Logik und setzt an den einzelnen, überschaubaren Phasen und Akzenten des komplexen Hürdenlaufens an. Diese scheinen für sich allein betrachtet, geeignet, die spezielle, detailliert beschriebene und in exakten Abständen und Winkeln formalisierte Anforderungsstruktur des Hürdenlaufens bewältigbar zu machen. In der praktischen Konsequenz werden deshalb entsprechend des zugrunde liegenden technologischen Methodengedankens ausgewählte Technikelemente der leichtathletischen Disziplin zunächst isoliert, dann einzeln trainiert und irgendwann wieder zur ursprünglichen Aufgabe zusammengebaut. Bauersfeld und Schröter (1998, S. 158) fassen die entsprechende Methodik für das Hürdenlaufen überblicksartig zu einem „Dreischritt“ zusammen:

- 1) Entwicklung des sprintgemäßen und rhythmischen Überlaufens flacher Hindernisse
- 2) Erlernen der Bewegungen des Schwungbeines im Hürdenschritt
- 3) Erlernen der Bewegungen des Nachziehbeines

Zu allen drei Phasen des Lernprozesses werden nicht nur konkrete Übungsvorschläge, sondern vor allem auch detaillierte Beobachtungsmerkmale und methodisch-organisatorische Hinweise gegeben, die allesamt in ihrer Akribie und hinsichtlich des technologischen Sachbezuges überzeugen. Der hier skizzierte methodische Prozess lässt



sich in einem einfachen Modell einer Reihung einzelner methodischer Schritte zusammenfassen (vgl. Abb. 15):

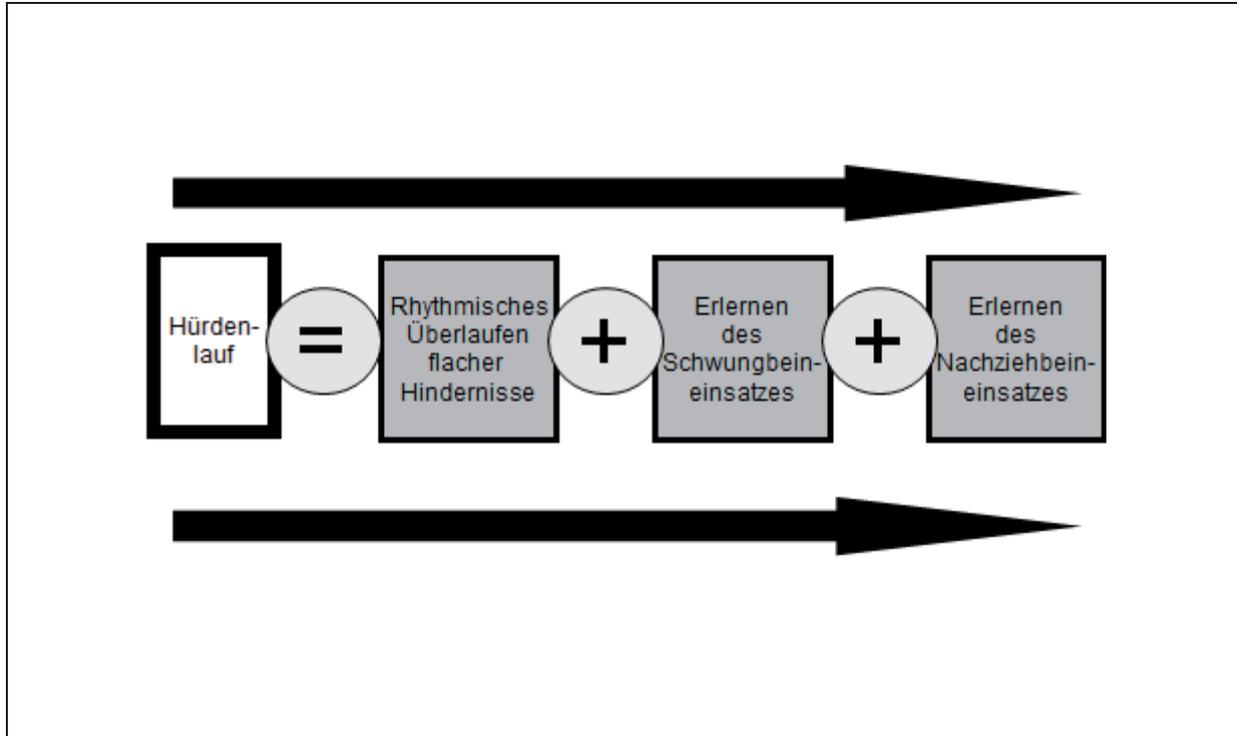


Abb. 15: Reihungsmodell am Beispiel Hürdenlaufen

## Methodische Übungsreihen

Dieser Logik folgend wurden im Verlauf der zurückliegenden Jahrzehnte zu jedem Inhaltsbereich des (Schul-)sports Lehrgänge und Abläufe entwickelt, die in ihrer standardisierten Form als Methodische Übungsreihe (MÜR) bekannt geworden sind. Die methodische Übungsreihe steht wie keine andere Lehr-/Lernhilfe im Fokus ambivalenter didaktischer Erwartungen. So wissen beispielsweise Sportstudierende aufgrund eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen ihrer zumeist 13 Jahre dauernden Schülerkarrieren nur zu genau um den besonderen Stellenwert, den die methodische Übungsreihe im Unterrichtsgeschehen einnimmt. Diese Methoden wurden in der Praxis des Sportunterrichts tradiert und werden seit Jahrzehnten von den Autoren der meisten Praxis-Lehrbücher und anderer Praxis-Lehrhilfen als Schlüssel zur Organisation von Lernprozessen angesehen. Mit Blick auf die empirischen Ergebnisse, die Hage (1985) in Hinblick auf die Tradierung des Frontalunterrichts vorgelegt hat, ist im Bereich des schulischen Sportunterrichts genau dasselbe zu erwarten: Wenn aus den Studierenden erst einmal



Lehrer geworden sind, dann darf auch dort erwartet werden, dass sie für die Strukturierung ihres Unterrichts - wider besseren Wissens - auf die Methoden zurückgreifen, die sie während ihrer eigenen Schulzeit selbst erfahren haben. Deshalb werden Methodische Übungsreihen wohl auch in Zukunft zum etablierten Methodeninventar des Sportunterrichts gehören.

**Aufgabe 85:**

Rekonstruieren Sie aus dem Fundus Ihrer Praxiserfahrungen aus dem Sportstudium ein weiteres Beispiel einer Methodischen Übungsreihe, die dem hier referierten Beispiel zum Hürdenlaufen gleicht.

**Zu den Grenzen der „MÜR-Methodik“**

Scherer (2001b) hat anhand einer Lerngeschichte („Jan lernt Speerwerfen“) die Grenzen der „MÜR-Methodik“ eindrucksvoll aufgezeigt. In dieser Geschichte werden die mehr oder weniger eng festgeschriebenen methodischen Abfolgen, Regeln und Schritte für Ernst genommen und aus der Beobachterperspektive eines Lernprozesses konterkariert. Im Zuge der Interpretation solcher Lerngeschichten kommen letztlich fünf Problemthemen der sachlogisch-objektivistisch orientierten Lehrweise zum Vorschein (vgl. Lange, 2006b):

- 1) Die Sachlogik muss zu den Lernenden passen und von ihnen umgesetzt bzw. aufgenommen werden können.
- 2) Die Sachlogik legt unmissverständlich fest, was leicht und was schwer ist, ohne den Erfahrungshorizont der Lernenden zu berücksichtigen.
- 3) Die Frage, weshalb Sportler Interesse an der selbstbestimmten Steigerung von Schwierigkeiten finden können, wird schlicht ignoriert.
- 4) Der Lehrer gilt hier als der „Macher“ des Lernprozesses. Sein Wissen um Beobachtungsschwerpunkte oder methodische Organisationsmaßnahmen avanciert zum Maß aller Dinge.
- 5) Die Lernenden müssen demzufolge die Anweisungen des Lehrers (maschinen- gleich) umsetzen.



Wenn man diese klassische Sachanalyse des Hürdenlaufens zugrunde legt, dann gibt es wenig zu suchen oder zu finden, sondern einfach nur zu beachten und umzusetzen. Die hieraus entstehenden Unterrichtsphasen, in denen die einzelnen Hapen eingeübt werden, sind in aller Regel frei von einschlägigen Schwierigkeiten. Wenn also Schüler in einem Sportunterricht, in dem das Hürdenlaufen zum Thema gemacht werden sollte, während solch einer Phase in Partnerarbeit lediglich ihr Nachziehbein in der wettkampftypischen Form über eine Hürde ziehen, dann sind die komplexen und spannenden Anforderungen des Hürdenlaufens derart abgeflacht und verfälscht, dass überhaupt gar keine einschlägigen Fragestellungen, geschweige denn Problemidentifikationen zum Hürdenlaufen aufkommen können. Es sei denn, es handelt sich bei den Übenden bereits um Hürdenlaufexperten. Ansonsten wird der Unterricht zur sinnlosen Zwangsbeschäftigung degradiert, deren Logik von der Hoffnung lebt, dass das während der einzelnen, aufeinander aufbauenden Phasen Erfahrene bzw. Absolvierte am Ende Stück um Stück zu einem wirklichen Hürdenlauf zusammengesetzt werden kann. Da so ein Vorgehen seit Jahrzehnten zum unhinterfragten Repertoire der Leichtathletikausbildung an fast allen Sportinstituten zählt, wird jeder Sportlehrer, der das am eigenen Leib erfahren hat, bestätigen können, dass diese Logik spätestens am Tag der Prüfung wie ein Kartenhaus zusammenfällt. Zumeist sogar noch weitaus schmerzlicher, denn wenn unerfahrene Sportstudierende am Ende eines solchen „Reihenlernprozesses“ plötzlich alles zusammenfügen und aus dem Startblock heraus über mindestens fünf hohe Hürden sprinten sollen (so steht es zumindest in fast allen Prüfungsordnungen), dann wird deutlich, dass es sich bei dieser schwierigen Anforderung um etwas völlig anderes handelt, als das, was sie während der vielen isolierten Übungssequenzen auf sich genommen und mit Recht auch nicht verstanden haben. In diesem Unterrichts- und Lehr-/Lernverständnis rangieren deshalb auch die Ziel- und Inhaltsfragen eindeutig vor der Methodenfrage, denn mithilfe der Methode soll praktisch jeder beliebige Inhalt jedem Lernenden beizubringen sein. Aufgrund der Dominanz von Inhalten werden Methoden angepasst, weshalb zu den verschiedenen zu erlernenden Fertigkeiten oder Techniken konsequenterweise auch unterschiedliche, vermeintlich spezialisierte Methoden bestehen. Dabei wird allein mit Blick auf die vermutete Sachstruktur einfach festgelegt, was denn nun leicht oder schwer ist, ohne die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen.

**Aufgabe 86:**

Verändern Sie die in Aufgabe 85 referierte Methodische Übungsreihe dahingehend, so dass sich die Lernenden aktiv mit den originären Schwierigkeiten auseinandersetzen müssen.

**Aufgabe 87:**

Reflektieren Sie den Lehrlernprozess, der durch die in Aufgabe 86 vorgenommenen Veränderung der Methodischen Übungsreihe auf den Weg gebracht wurde, im Lichte Ihres Wissens um den am Bildungsdenken orientierten Sportunterricht.

**Zur Relevanz technologisch implizierter Methoden**

Entgegen der bis hierher vorgetragenen Kritik weisen sich die technologischen Anteile der Sportmethodik in vielen Feldern des Sports aber auch als überaus erfolgreich aus. Sie werden deshalb unter anderem als pragmatische Elemente von Gesundheitskonzeptionen, als effiziente Trainings- und Einübungsformen sportlicher Techniken oder als Elemente von Fitnesskonzeptionen in den schulischen Sportunterricht importiert. Deren Aussagen gründen auf ebenso klar nachvollziehbaren wie effizient wirksamen biowissenschaftlichen Prinzipien, deren Wissensgrundlagen in der Trainingslehre gebündelt sind und für die Anwendung in der Praxis zur Verfügung stehen. In diesem Sinne ist z. B. bekannt, dass das Wachstum einzelner Muskeln über die Manipulation der Intensität, Dauer und Dichte einer bestimmten Anzahl an Wiederholungen, die den Muskel belasten, exakt modelliert werden kann. Sei es für therapeutische Notwendigkeiten in der Rehabilitation oder für ästhetische Zwecke der Körperformung (z. B. Bodybuilding). Um die in diesen Feldern möglichen Ziele erreichen zu können, muss sich der Sportler diesen Normen anpassen bzw. unterordnen können, was – wie die messbaren Leistungsfortschritte in den oben benannten Feldern deutlich belegen – sehr gut gelingen kann. Vor allem im Therapie-, Fitness-, Gesundheitssport und nicht zuletzt im leistungssportlich ausgerichteten Training beweisen Trainierende und Lernende doch sehr eindrücklich und im wahrsten Sinne des Wortes, wie „techno-logisch“ sich Menschen hinsichtlich der methodischen Dimension ihres Sich-Bewegens verhalten können. Auch wenn man in



der Sportdidaktik solchen Wissensbeständen traditionellerweise sehr skeptisch gegenübersteht (vgl. Dietrich & Landau, 1999, S. 164f.; Größing, 1997, S. 131), ist nicht von der Hand zu weisen, wie zielorientiert und treffend sich die technologisch orientierten Trainings- und Lehrmethoden einsetzen lassen. Diese Funktionalität genügt für sich allein genommen selbstverständlich noch nicht, um die Methodik eines erziehenden Sportunterrichts daran auszurichten. Diese technologischen Wissensbestände müssen deshalb im pädagogischen Sinne gebrochen und in den Bahnen einer am Bildungsdenken orientierten Trainingspädagogik gebündelt werden (vgl. Baschta & Lange, 2007). Für die Lernenden ergibt sich an dieser Stelle die Perspektive herauszufinden, wie man selbstbestimmt mit solchen technologischen Möglichkeiten umzugehen vermag. Wird dieses auf konzeptioneller Ebene nicht berücksichtigt, dann darf getrost von einer Selbstbeschränkung technologisch implizierten Methodendenkens gesprochen werden, wie wir es beispielsweise aus dem Konzept der qualifikatorischen Sportdidaktik (Hummel, 1997) und der dort angelegten Skepsis gegenüber dem in der neueren Bewegungspädagogik üblichen Bildungsdenkens her kennen (Hummel, 2001).

**Aufgabe 88:**

Erläutern Sie die drei zentralen Leitbegriffe der bildungstheoretisch orientierten Bewegungspädagogik. Machen Sie Ihre Ausführungen an anschaulichen Beispielschilderungen fest.

## **Pädagogische Position: Offenes Unterrichts- und Methodenverständnis**

Die Erörterung von Lerntheorien, Möglichkeiten und Konzepten, die zu einer Öffnung des Unterrichts- und Methodenverständnisses führen, kennzeichnet seit Jahrzehnten den Tenor pädagogischer Diskussionen. Dabei sind Ideen, die darauf zielen, in der Schule auch über bloße Beschäftigung hinauszugehen, keineswegs neu. Bereits im 18. Jahrhundert formulierte der Aufklärungspädagoge J. F. Herbart mit dem Diktum der „Verschmelzung von Person und Unterrichtsinhalt“ die Richtungsweisenden Grundlagen des Erziehenden Unterrichts. Auf diese Orientierungen besinnt man sich auch im aktuellen



Didaktikdiskurs (vgl. u.a. Prohl, 2004, S. 117), weshalb Gruschka (2002, S. 5) seinen elf Einsprüchen gegen den didaktischen Betrieb auch in treffender Weise einen Satz von Herbart voranstellt: *„Und da die Ausbreitung der Kraft dadurch geschieht, dass man dem Zögling eine Menge von Gegenständen darbietet, die ihn reizen und in Bewegung setzen, so muss, um die Aufgabe zu erfüllen, etwas Drittes zwischen Erzieher und Zögling in die Mitte gestellt werden, als ein solches, womit dieser von jenem beschäftigt wird. So etwas heißt unterrichten. Das Dritte ist der Gegenstand, worin unterrichtet wird, der hierher gehörige Teil der Erziehungslehre ist die Didaktik“* (Herbart).

Eine in diesem Sinne verstandene, didaktisch fundierte Unterrichtsmethodik nimmt letztlich immer auch die Weisen der Begegnung bzw. Verwicklung der Lernenden mit den jeweiligen Lerngegenständen in den Blick. Die methodische Kompetenz von Sportlehrern muss sich also danach bemessen lassen, ob und wie es ihnen gelingt, in jeweils neuen, nicht vorhersehbaren Unterrichtssituationen bei ihren Schülern Lernprozesse in Gang zu bringen, die vor allem durch Zielorientierung und Selbsttätigkeit gekennzeichnet sind. Solche Orientierungen werden im Folgenden skizziert. Dabei wird das Augenmerk in exemplarischer Absicht auf ausgewählte Hintergründe des situierten, entdeckenden und problemorientierten Lernens gelegt (vgl. hierzu Lange, 2006a; 2006b).

## **Eine relationale Betrachtungsweise**

Die Konsequenz der zuletzt vorgetragenen Kritik läuft darauf hinaus, die bildungstheoretische Klärung des Gegenstandes (hier: Bewegung) mit der Weise seiner Vermittlung theoretisch und konzeptionell zu verbinden. Wir müssen uns also mit der Frage nach dem Wie von Bewegungsbildung auseinandersetzen, damit das Geschehen im Sportunterricht auch über die Perspektive Schüler zu bewegen und zu beschäftigen hinausgeht und die Funktionen eines erziehenden Sportunterrichts erfüllen kann. Deshalb soll die Methodendiskussion im Folgenden im Lichte eines relationalen Bewegungsverständnisses fortgeführt werden.

**Aufgabe 89:**

Benennen Sie sechs Ziele für den Sportunterricht, die über die Perspektive Schüler lediglich körperlich bewegen zu wollen hinausgehen. Argumentieren Sie in einem zweiten Schritt, weshalb diese Ziele die Eckpunkte eines Konzepts für den erziehenden Sportunterricht ausmachen können.

In der funktionellen (bzw. relationalen) Lesart von Bewegung wird davon ausgegangen, dass menschliches Bewegen immer einen Zweck erfüllen soll. Es ist situativ gebunden, sinnerfüllt und die Lernenden erschließen sich über ihr Sich-Bewegen die Welt, in der sie leben. Deshalb soll diese Betrachtungsweise hier auch als relationale bezeichnet werden. Des Weiteren wird das menschliche Sich-Bewegen im Kontext der in diesem Buch vorgelegten bewegungswissenschaftlichen Position als Phänomen verstanden (vgl. Prohl & Seewald 1995; Müller & Trebels 1996; Scherer 1997), weshalb das Sich-Bewegen in seiner Ganzheit und in seinem Facettenreichtum vor allem aus einer wahrnehmungsbezogenen Perspektive heraus beleuchtet und beforscht werden soll. Bewegung wird als etwas Lebendiges verstanden und ist demnach auch im wissenschaftlichen Kontext nur begreifbar zu machen, wenn man sie in Relation zu drei Bedingungen setzt und versteht (vgl. Tamboer 1979; Trebels 1992; 2001).

- Die Bewegung muss demnach erstens in Bezug auf einen Akteur verstanden werden, der das Subjekt der Bewegung ist.
- Darüber hinaus findet die Bewegung zweitens immer in einer konkreten Situation statt.
- Schließlich gilt es drittens die jeweilige Bewegungsbedeutung zu berücksichtigen, die vom jeweiligen Akteur in der entsprechenden Situation handelnd in Erfahrung gebracht werden muss und die die Bewegungsaktion leitet.

Im Unterschied zur physikalischen Betrachtungsweise werden also bei der relationalen Betrachtungsweise nicht bloß Bewegungen, sondern sich in einem bestimmten situativen Kontext bewegend Menschen wahrgenommen. Darüber hinaus setzt das Verstehen von Bewegung immer eine Einsicht in den Sinn des Bezugs von Individuum und Umwelt



voraus. Sich-Bewegen ist also ein Verhalten der Menschen in einem persönlich-situativen Bezug (vgl. Abb. 16)<sup>3</sup>.

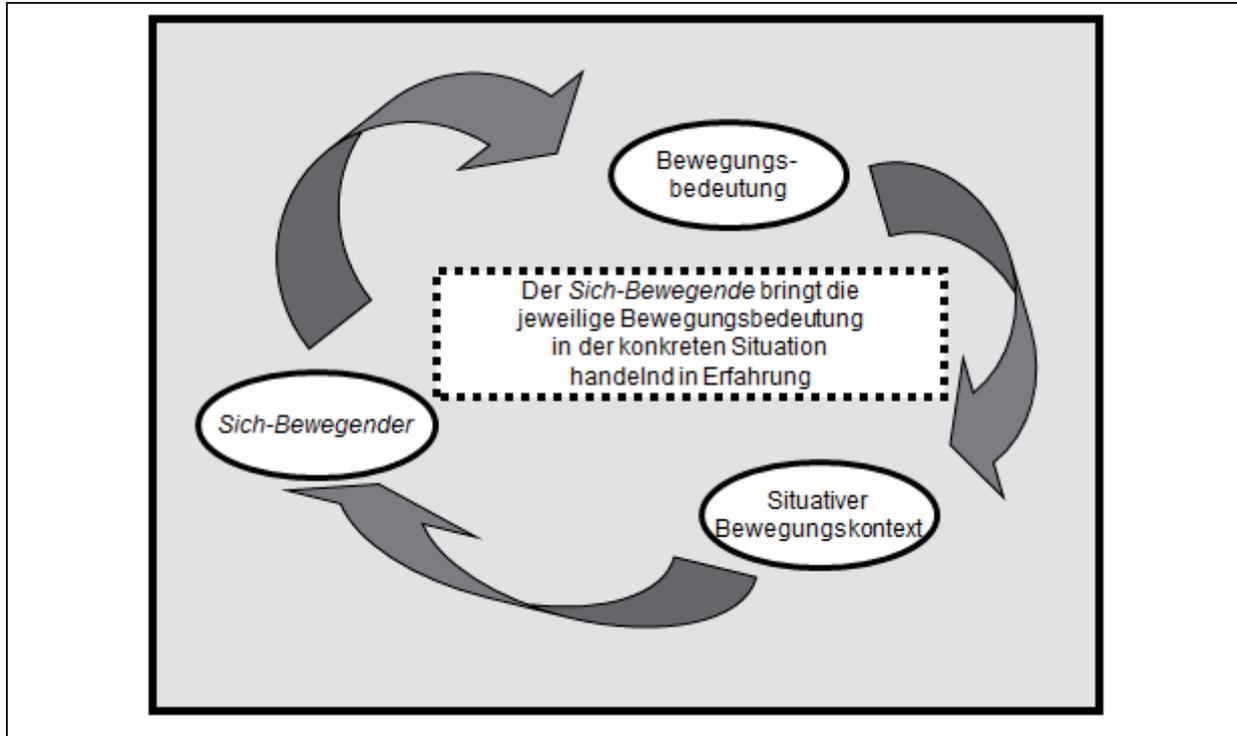


Abb. 16: Relationalität menschlichen Sich-Bewegens (vgl. Lange 2005a)

#### **Aufgabe 90:**

Übertragen Sie das Modell der Relationalität menschlichen Sich-Bewegens auf ein Beispiel aus dem Fundus Ihrer Bewegungspraxis.

### **Anstoß einer mathetischen Sichtweise auf Vermittlung**

Die Frage nach dem vermeintlich rechten Beibringen, Vermitteln oder Inszenieren im Sport soll mit Blick auf einen Auszug eines Statements des wohl bekanntesten Schulreformers unserer Zeit erfolgen. Hartmut von Hentig (1999) gab für die Frankfurter Rundschau anlässlich des 25-jährigen Bestehens der von ihm gegründeten Bielefelder Re-

<sup>3</sup> An dieser Stelle sollen die primär bewegungstheoretisch orientierten Ausführungen enden. Ab dem folgenden zweiten Teilkapitel werden die Erörterungen stärker fachdidaktisch orientiert.



formschulprojekte zu insgesamt acht Stichworten der gegenwärtigen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion einen Kommentar ab. Das unten angeführte Zitat findet sich unter dem Stichwort Didaktik. Die hierin erkennbare Positionierung interessiert auch für die Methodendiskussion im Sport, denn der Erfolg der Schulreform wird am didaktischen Wandel festgemacht. Und dieser Wandel verläuft offensichtlich in einem Spannungsfeld zwischen Didaktik und Mathetik, also zwischen den Eckpunkten der Lehre des richtigen Lehrens und denen des richtigen Lernens. Wenn nun also im Sport die Sachen geklärt und die Personen gestärkt werden sollen, ist darauf zu achten, ob und wie diese Sachen zu den Schülern und der jeweiligen Situation passen, wie man sie also als Lehrer vergegenwärtigt und wie sie in einen Bezug mit dem Schüler verwickelt werden und wie sie deshalb Bedeutung erhalten. Genau diese Perspektive unterscheidet den Sportunterricht (gemeinsam mit einigen weiteren leiblichen Fächern) vom übrigen Kanon der Schulfächer, denn im Sport, im Spiel und im Sich-Bewegen ist die Verwicklung mit und die Vertiefung in den Gegenstand (Bewegung) leiblich verfasst. Was genau im Zuge dieses Prozesses für den Lernenden thematisch wird, hängt wiederum von der Art und Weise seines Zugangs (also vom Wie) ab. Letztlich konstituiert nämlich die Methode den Gegenstand.

*„[...] Aber das, was den Tätern ihren Namen gibt, das Lehren, hat sich bei all dem Wandel kaum geändert. Auch wer die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg besucht, sieht zuerst und zumeist Gruppen von Kindern oder jungen Leuten um einen Erwachsenen geschart, der ihnen etwas erzählt oder erklärt, sie also in einer 'Sache', wie wir sagen, unterrichtet. Er bemüht sich vermutlich, dies in Formen zu tun, die dem pädagogischen Zweck der Einrichtung entsprechen: die kleine Person zu stärken – sie urteilsfähig, selbstständig, verantwortungsbewusst, hilfsbereit, aufmerksam, verlässlich, ausdauernd, empfindsam und so fort zu machen. Aber die Sache will dazu nicht immer passen, zumal sie meist nicht gegenwärtig, sondern nur vorgestellt ist und mit der Person des Schülers bisher nichts zu tun hat. Die Schulprojekte lehren mich, dass der pädagogische Wandel der Schule sich erst mit dem didaktischen Wandel erfüllt. Dabei wird aus Didaktik – einer Lehre vom richtigen Lehren – oft mit Notwendigkeit Mathetik – eine Lehre vom richtigen Lernen. Und diese wiederum hat so andere Gesetze als die der geordneten kollektiven Belehrung,*



*dass man im Rahmen der alten Schulorganisation nur geringe und langsame Fortschritte machen kann” (Hartmut von Hentig 1999).*

**Aufgabe 91:**

Suchen Sie einen Ort auf in dem Kinder Bewegungen lernen, ohne von Lehrern belehrt zu werden. Fertigen Sie hierzu eine Bewegungslerngeschichte an.

## Situiertes und entdeckendes Lernen

Die Komplexität von Lernprozessen ist in aller Regel an die Besonderheiten der jeweiligen Situationen gebunden, in denen Lernen stattfindet. Den Lernenden bieten sich beispielsweise an Halfpipes und in anderen informellen Bewegungsszenen einschlägige Gelegenheiten, in denen sie eigene, selbstbestimmte Konstruktionsleistungen erbringen können. In der neueren, konstruktivistisch orientierten Didaktik (vgl. Reich, 2006) spricht man in diesem Zusammenhang auch von situierten Lernumgebungen, die aufgrund ihrer Wirksamkeit gern in den schulischen Unterricht hinein geholt würden. „Ziel situierter Lernumgebungen ist es, dass die Lernenden neue Inhalte verstehen, dass sie die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können und darüber hinaus Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln” (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 615). Die wichtigsten Grundüberlegungen dieser Lerntheorie wurden bereits von Law & Wong (1996) zusammengefasst:

*(...) „das Wissen in einer Gesellschaft stellt immer geteiltes Wissen dar, d. h. Wissen wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht. Das konkrete Denken und Handeln eines Individuums lässt sich jeweils nur auf dem Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen. Lernen ist stets situiert, d. h. es ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden. Wissen wird nicht passiv erworben, sondern aktiv konstruiert.” (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 615).*

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass konstruktivistisches Denken im Feld der Lerntheorie an bereits etablierte Überlegungen anknüpfen kann. Beispielsweise an die Theo-



rie des sogenannten Entdeckenden Lernens, das bereits in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Brunner (1961) propagiert wurde. Er baut mit seinen Ideen letztlich auf ein Grundaxiom jeglichen Erkenntniszuwachses, denn Lernprozesse beinhalten immer Momente des Entdeckens. Diese „neuen“ Momente laufen allerdings Gefahr im Strudel schulischer Routine und fremdbestimmter Wissensvermittlung unterzugehen. Sie gehen immer dann verloren, wenn die Belehrung an die Stelle des neugierigen Entdeckens tritt. Entdeckendes Lernen zielt auf den Erwerb von Wissensbeständen, Ordnungen und Beziehungen, die für den Lernenden von subjektiver Neuartigkeit sind und eigenständig erworben werden. Sie werden also nicht von einem Wissenden vermittelt (vgl. Bönsch, 2005, S. 114). Selbstverständlich bedarf es angemessener Suchanlässe, denn je besser sich jemand in einem Feld auskennt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihn Fragen und Neugierde zum Entdecken drängen. Das Entdeckende Lernen zeichnet sich laut Brunner (1981) durch drei Eigenschaften aus:

- 1) Die Lernenden sollen sich aktiv mit einem Problem auseinandersetzen.
- 2) Sie sollen selbstständig Erfahrungen machen.
- 3) Sie sollen mit den sich stellenden Problemen und Sachlagen auch experimentell umgehen, um auf diese Weise Einsichten in die komplexen Sachverhalte und die jeweils zugrunde liegenden Prinzipien gewinnen zu können.

**Aufgabe 92:**

Spiegeln Sie die drei Kennzeichen des Entdeckenden Lernens am Beispiel eines Lernprozesses den Sie selbst im Rahmen Ihres Sportstudiums erlebt haben.

**Problemorientiertes Lernen**

Die Einsicht, dass das Lernen in der Auseinandersetzung und Überwindung echter Probleme stattfindet und sich das Lehrerhandeln deshalb am Schaffen und Inszenieren solcher Schwierigkeiten zu orientieren habe, gehört seit langem zum Wissensinventar der Pädagogik. So finden sich beispielsweise bereits im Schrifttum der Reformpädagogen des vergangenen Jahrhunderts (Gaudig; Kerschensteiner; Petersen) wichtige Wegbereiter problemorientierter Vermittlungskonzepte, die sich damals für einen stärkeren Er-



fahrungsbezug aussprechen und damit in Opposition zu der auf rezeptives Lernen ausgerichteten Buch- und Stoffschule standen.

Problemorientierter Unterricht baut auf zwei Grundannahmen auf: Erstens, die Lernenden müssen in der Lage sein Probleme als solche für sich erkennen zu können und zweitens, sie müssen in der gegebenen Situation Lösungen entwickeln und hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit ausprobieren wollen und können. Wenn Lehrer auf diese Weise unterrichten wollen, dann geht es erstens zunächst darum Betroffenheiten auszulösen und Interesse zu wecken, um zweitens in dieser „neugierigen Atmosphäre“ das Nachdenken über mögliche Lösungsansätze und erste Versuche zur Lösung des zündelnden Problems anzustoßen. „Problemorientierter Unterricht versteht sich demzufolge als ein Unterricht, der Probleme als Lernausgang virulent macht, um nach der Problemidentifikation (Relevanz, Inhaltlichkeit) Problemlöseaktivitäten zu erreichen mit dem Ziel der Problemlösung“ (Bönsch, 2004, S. 348).

**Aufgabe 93:**

Haben Sie im Zuge Ihres Sportstudiums jemals im Sinne des Problemorientierten Ansatzes gelernt? Beschreiben Sie eine Lernsituation aus Ihrem Studium und reflektieren Sie Gemeinsamkeiten und Differenzen zum hier skizzierten Ansatz des Problemorientierten Lernens.

Ebenso wie die Idee, dass es sich beim Lernen um einen Konstruktionsprozess handelt, ist auch die Idee, dass man im Sportunterricht an Problemen lernen kann und soll, keine neue Erfindung. Entsprechende Vorschläge sind bereits Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (Adden, 1977; Adden, Leist & Petersen, 1978) in die sportpädagogische Diskussion eingebracht worden und wurden vor einem Vierteljahrhundert in einem richtungsweisenden Aufsatz von Gerd Landau und Dieter Brodtmann (1982) auf den Punkt gebracht. Mit den folgenden Ausführungen soll in diese Richtung weitergedacht werden (vgl. auch Lange, 2006b). Brodtmann & Landau haben mithilfe präzise erläuteter und kritisch gedeuteter Beispiele vor allem die Grenzen des methodischen Vorgehens aufgezeigt, bei dem an den Problemen des Sich-Bewegens vorbei unterrichtet wird, weil lediglich Lösungen fremder Urheberschaft geschult werden. Ein eindrückliches Beispiel liefert die klassische Methodik zur Einführung des Tiefstarts beim Sprin-



ten. Die Kinder kennen diese Startform aus dem Fernsehen, der Lehrer aus seinem Studium und aus der einschlägigen Methodikliteratur. Das Wissen um die formale Logik des vermeintlich richtigen und effizienten Tiefstartens mag als Legitimation für die Einführung bzw. das „Beibringen-Wollen“ im Sportunterricht genügen. Brodtmann & Landau (1982, S. 17) skizzieren hierzu eine typische Situation aus dem Sportunterricht:

*„Die Bundesjugendspiele stehen für eine 5. Klasse an, und der Lehrer hat sich u. a. vorgenommen, die Schüler in die Technik des Tiefstarts einzuführen. Er schlägt dazu den üblichen Lehrweg ein: Spielformen zur Schulung der Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit, Übungsformen (Hoch- und Fallstart) und Leistungsformen (Tiefstart). Nachdem der Lehrer in einigen Unterrichtsstunden das Thema Start in Spiel- und Übungsformen verfolgt hat, ist der Tiefstart «dran». Der Lehrer verdeutlicht den «richtigen» Bewegungsablauf, indem er eine eingehende Ablaufbeschreibung, eine Bildreihe, vielleicht sogar noch einen Filmstreifen mit vorbildhaften Starts von Spitzenläufern heranzieht, vielleicht auch gekoppelt mit eigenem Vormachen. Dann versucht er, die Schüler in die Tiefstarttechnik hineinzuformen.“*

#### **Aufgabe 94:**

Lassen Sie sich durch das Beispiel zum Tiefstart für Kinder inspirieren. Beschreiben Sie ein weiteres Beispiel in dem eine Bewegung/ Technik aus der Welt der Erwachsenen in einer vergleichbar unreflektierten Weise für Kinder thematisch wird.

Die Logik dieses unterrichtlichen Vorgehens besticht nur in den Augen derjenigen, die sich in der Leichtathletik nicht auskennen. Zumindest nicht so gut um zu wissen, dass man für wirklich gute, explosive und deshalb schnelle Tiefstarts eine ausgeprägte Explosivkraft benötigt. Auch dies kann man im Fernsehen bei den Leichtathletikprofis beobachten, die nach dem Startschuss regelrecht aus den Blöcken herausspringen und sich im Zuge der ersten 20 bis 40 Meter allmählich in die aufrechte Sprinthalung hinein aufrichten. Bei Fünftklässlern sieht das Ganze völlig anders aus. Zwölfjährigen fehlt in aller Regel die erforderliche Explosivkraft, weshalb sie aus dieser tiefen Stellung heraus auch ganz anders als die weltbesten Sprinter in den Lauf hinein kommen. Sie richten sich in aller Regel erstmal mühsam auf, bevor sie mit dem Sprinten beginnen. Diese umständliche Form des Aufrichtens kostet vor allem Zeit und geht am eigentlichen Bewegungs-



problem (schnell loslaufen) vollends vorbei. Auch wenn das skizzierte Unterrichtsbeispiel recht knapp ausgefallen ist, wird unmissverständlich deutlich, dass die Kinder in diesem Unterricht gar keine Gelegenheit dazu hatten Fragen zu entwickeln. Der Unterricht war überhaupt nicht authentisch, denn es ging lediglich darum eine vorgedachte und vorgefertigte Lehrreihe abzuspulen. Das Wissen des Lehrers zum Tiefstart könnte man in den Worten Wagenscheins als „Scheinwissen“ bezeichnen. Dass der Lehrer auf dessen Wirksamkeit vertraut hat, hat dazu geführt, dass die Kinder ein sinnenleeres Kunststück einüben mussten. Es ist sinnlos, weil es sich um eine Lösung des objektiv gegebenen Problems „schnell loslaufen“ handelt, die gar nicht zu den Erfahrungen und vor allem nicht zu den konditionellen Voraussetzungen der Kinder passt. Um die erforderliche Authentizität wiederzugewinnen, müssten Situationen arrangiert werden, in denen die Kinder Antworten auf ihre Frage finden können, wie sie denn nun am schnellsten loslaufen. Am Beginn des Lernprozesses muss also ein wirkliches Problem stehen, sodass die Schüler die Notwendigkeit des schnellen Loslaufens auch leiblich spüren und differenziert herausfinden können. Entdecken ließe sich so etwas beispielsweise in vielen Lauf- und Fangspielen, bei denen es darauf ankommt, immer einen Tick schneller zu sein als die Mitspieler. Die entscheidenden und spannenden Situationen laufen in solchen Spielen zumeist innerhalb weniger Sekunden und zumeist auch nur auf ganz kurzen Strecken von wenigen Metern ab. Aber die Rückmeldungen, wenn beispielsweise ein Fänger ein klein wenig schneller war, sind deutlich spürbar: „Ich hab Dich!“

### **Bezug zur Bildungsthematik**

Der problemorientierte Vermittlungsansatz lässt sich im Zuge der theoretischen Begründung auch treffend mit dem Bildungsdenken in Verbindung bringen. Demgegenüber scheint es vom Standpunkt der unter Abschnitt 2 aufgearbeiteten „klassischen“ Methodenposition aus betrachtet, als sei der Begriff des „Bewegungsproblems“ ein unattraktiver. In diesem Denken wird noch davon ausgegangen, dass man möglichst vielen Kindern alles beibringen möchte und deshalb geneigt ist, Inhalte und Sachlagen dermaßen zu vereinfachen, dass sämtliche Hürden, Schwierigkeiten, Widerstände und „Probleme“ glatt gebügelt und aus dem Weg geräumt werden. Das Vernachlässigen des akti-



ven Parts in der Erfahrungsbildung widerspricht allerdings dem Bildungsdenken, das seit einigen Jahren auch im sportpädagogischen Diskurs eine Wiederbelebung erfährt. An dieser Stelle sei auf Oelkers (2004, S. 5) verwiesen, der den Bildungsbegriff folgendermaßen auf den Punkt bringt: *„Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und stellt erst allmählich Könnensbewusstsein zur Verfügung. Der Grund dafür ist, dass der Zugang nicht sofort und nicht unmittelbar möglich ist, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden muss, während triviale Lernmedien unmittelbar Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind.“* In diesem Sinne macht es einen Unterschied, ob man beispielsweise im Schwimmunterricht herausfinden will, wie man sich in diesem ungewohnten Medium sicher, gekonnt und durchaus auch schnell und oder ausdauernd zu bewegen lernt und damit auch seine Form der angemessenen Umweltbewältigung (z. B. funktionelle Schwimmtechniken) verbessert, oder ob man den Zusammenhang zwischen den eigenen Bewegungsmöglichkeiten und den Eigenschaften des Wassers über das „Sich-im-Wasser-Aalen“, Baden und „Toter-Mann-Spielen“ herauszufinden gedenkt. Erfahrungsbildung ist immer an Aktivität, an das ständige Ausprobieren und differenzierte Wahrnehmen der ausgelösten Wirkungen gebunden. Die in diesem Zusammenhang hervorgehobenen Probleme, Widerstände und Schwierigkeiten der Sachlage bestehen nicht an sich, sind also nicht an den konkreten Inhalten und Zielen des Sportunterrichts festzumachen, weshalb wir in diesem Zusammenhang folgerichtig von einem „offenen Sachverständnis“ sprechen.

### **Zum offenen Sachverständnis**

Das offene Sachverständnis orientiert sich nicht an physikalischen Parametern wie z. B. abstrakten Winkeln oder Abständen, sondern am Handlungssinn, den die Sportler auf die jeweilige Sachlage auslegen. Dieser Sinn entsteht in der direkten Auseinandersetzung mit den spürbaren und überwindbaren Schwierigkeiten, die die Sache in sich birgt. Hürden bedeuten demnach für den Sportler weitaus mehr als es formale Angaben über Höhen, Abstände und dazu passende Körperhaltungen ausdrücken können. Sie stellen



ein echtes, ernst zu nehmendes und herausforderndes Problem dar, denn sie unterbrechen den flach angelegten Laufraum, sie strukturieren ihn und damit die Möglichkeiten des Läufers auf neue Weise. Mit Blick auf das Hürdenlaufen meint dies beispielsweise die Herausforderung, immer wieder „Unterbrechungen“ in einen Flachlauf zu integrieren. Im Abrunden dieser „Unterbrechungen“, d. h. im Versuch das schnelle Lauftempo auch trotz dieser Hürden aufrechterhalten zu können, sehen Hürdenläufer das zentrale Problem ihrer Disziplin. Der Weg, auf dem dieses „Abrunden“ erreicht wird, geht selbstverständlich nicht an den biomechanischen Kriterien der optimalen Bewegungsausführung vorbei. Deshalb ist die auf biomechanischem Weg zu leistende Weise der Sachanalyse im Prinzip auch immer richtig. Allerdings dringt man auf der Basis dieser Sachanalyse nicht bis zum Kern der Sache vor, weil hiermit der Prozess des Aufsuchens, Aushaltens und Lösens der kennzeichnenden und herausfordernden Schwierigkeit, die die Hürden dem Läufer stellen, unberücksichtigt bleibt. Hürdenlaufen funktioniert eben nicht ohne Läufer, d. h. die Sache wird erst durch das Einbeziehen derjenigen, die diese Sache für sich als attraktives Ziel bzw. als Freizeitbeschäftigung entdecken, zu einer echten, wirklichen Sache. Alles andere mag zwar im biomechanischen Sinne als „richtig“ und „logisch“ angesehen werden, was für die Inszenierung eines zeitgemäßen Sportunterrichts jedoch nicht ausreicht, denn dort soll es um Betroffenheit und um die Verwicklung zwischen dem Lernenden und der Sachlage gehen. Diese Perspektive wird im Folgenden wiederum an einem Beispiel zum Thema Hürdenlaufen konkretisiert.

**Aufgabe 95:**

Fertigen Sie eine Sachanalyse zu einem Thema Ihrer Lieblingssportart an, die sich nicht an der Form der Bewegung (Außensicht) sondern am Handlungssinn der Bewegung (Innensicht) ausrichtet.

**Bewegungsproblem: Laufräume auf- bzw. unterbrechen und rhythmisch erschließen**

Was im Zuge einer pädagogisch angelegten Sachanalyse (vgl. Lange 2006a) als Motor bei der Entwicklung des Hürdenlaufens identifiziert und herausgestellt wurde (die Vergrö-



ßerung der Schwierigkeit im Vergleich zum Flachlauf) wird auch im Folgenden für die Bestimmung des zentralen Bewegungsproblems herangezogen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder und andere Hürdenläufer ihre Laufräume (z. B. Schulhof, Klassenzimmer, Turnhalle usw.) durch das rasche Überwinden von Hindernissen selbstverantwortlich aufteilen und dabei attraktive Herausforderungen für sich entdecken können. Mehr noch, sie finden daran sogar ausgesprochen viel Gefallen, weshalb sie beim wagnishaltigen Aufbrechen ihrer Laufräume einer regelrechten Bewegungslust folgen und immer wieder neue Streckenführungen sowie schnellere und anspruchsvollere Überquerungsvarianten suchen. Deshalb wäre auch ein methodischer Ordnungsrahmen, der regeln soll, wo im Raum welche und wie viele Hindernisse bzw. Hürden stehen sollen, im Zuge dieses Gegenstandsverständnisses eher hinderlich und überflüssig. Viel hilfreicher ist stattdessen ein Blick auf das alltägliche Spielverhalten von Kindern und in Hinblick auf den Inhaltsbereich „Hürdenlaufen“, wie Kinder dort mit Hindernissen umgehen. In solchen Situationen erkennt der Beobachter zuallererst und unmissverständlich, dass sich Kinder ihre Hindernisse einfalls- und abwechslungsreich von selbst suchen. Beispielsweise wenn sie sich in einem Klassenzimmer, das sich kurz vor Stundenbeginn durch viele Tische, Bänke, Schulranzen und andere Kinder als unübersichtlicher Laufräum darstellt, immer wieder neue, attraktive Laufstrecken suchen. Von der gegebenen Unübersichtlichkeit geht ein enormer Reiz für das kindliche Toben, Weglaufen und Fangen aus. Die Kinder überwinden diese „Hürden“ im Stützen oder Springen, sie laufen einfach darüber oder - wenn der Boden frisch und glatt gebohrt wurde - rutschen sie geschickt und mutig darunter durch. In Anbetracht dieser offensichtlichen Bewegungsfreude liegt es doch für Sportpädagogen nahe danach zu fragen, wie sich die zugrunde liegende Faszination in einem freudvollen Sportunterricht aufgreifen und weiterführen ließe. Anders gefragt: Wie kann das zentrale Bewegungsproblem des Aufbrechens und rhythmischen Einverleibens unübersichtlicher Laufräume im Sportunterricht thematisch werden?

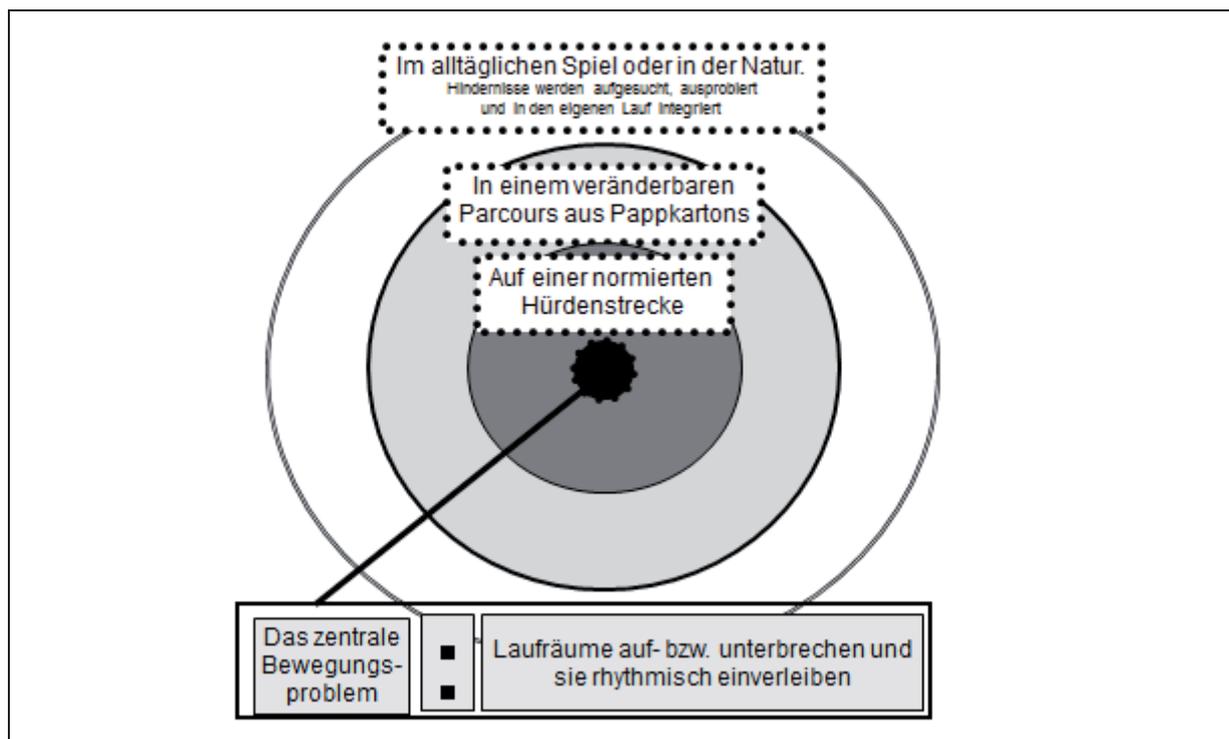


Abb. 17: Organisches Planungsmodell zum Hürdenlaufen

## Konsequenzen für den Sportunterricht

Die Konsequenzen für die Planung und Inszenierung eines attraktiven Leichtathletikunterrichts liegen auf der Hand und lassen sich auf der Modellebene zunächst in der Überwindung des klassischen Reihungsmodells (Abb. 15) festhalten. Das Modell des additiven Aneinanderreihens kleiner, formallogischer Bestandteile der komplexen Bewegungsaufgabe wird durch eine organische Modellvorstellung ersetzt (Abb. 17). Im Kern des Modells befindet sich das zentrale Bewegungslernproblem, das man mithilfe der sokratischen Methode als solches analysieren und herausstellen kann (vgl. Lange, 2006b). Die konzentrischen Kreise, die um diesen Kern herum orientiert sind, beschreiben einerseits immer noch die komplexe Bewegungsaufgabe (Hürdenlaufen), zeigen aber andererseits immer auch – je nach Entfernung zum Kern – an, in welcher Spezifik und Könnerschaft diese Problembearbeitung gerade angegangen und bewältigt wird. Schließlich hängt es vom individuellen Erfahrungsschatz ab, in welcher Sphäre des Modells die Hürdenläufer ihre spannenden Bewegungsprobleme entdecken.

Für die Unterrichtspraxis folgt hieraus für das Beispiel Hürdenlaufen, dass man gemeinsam mit den Schülern versuchen soll, die Unübersichtlichkeit zugestellter Lauf- und Be-



wegungsräume in die Turnhallen hinein bzw. auf die Sportplätze zu holen, um innerhalb dieser räumlichen Voraussetzungen gemeinsam immer variantenreicher, ausdauernder und/oder schneller zu laufen. Dabei ist es zunächst nebensächlich, welche Abstände, Höhen und Streckenführungen gewählt werden. Es geht in diesem Unterricht immer um das Hürdenlaufen, und jedem Hürdenläufer wird das grundlegende Bewegungsinteresse zugestanden, dass er sich selbstbestimmt und neugierig in diese Sache (Hürdenlaufen) vertiefen will und – mit Blick auf das organische Modell (Abb. 17) – immer tiefer zum Kern der Sache vordringen kann. Die Aufgabe des Lehrers liegt hierbei im Schaffen anregender Lernumgebungen, d. h. im Arrangieren und Aufzeigen von Schwierigkeiten, die den Lernenden in der jeweiligen Situation zur weiteren Verwicklung und Vertiefung in die Sachlage herausfordern. Mit dem Verweis auf die Aufgaben des Lehrers ist eine sportpädagogische Herausforderung benannt, die zum Abschluss des Beitrags unter dem Stichwort „Lehrkunst“ exemplarisch konkretisiert wird. Damit soll erzieherisches Handeln im Sportunterricht für die Zwecke dieses Beitrags sichtbar gemacht werden.

## **Themenkonstitution: Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden**

Sport wird in unserer Bewegungskultur auf unterschiedliche Weise thematisch, weshalb aus ein und demselben Inhalt unterschiedliche Themen für das Training oder den Unterricht hervorgehen können. So vermag beispielsweise das Primat des schulisch verankerten Bildungsanspruchs die Inhalte für den Sportunterricht dahingehend zu verändern, dass sie sich von denen, die in anderen sportiven bzw. freizeitbezogenen Kontexten zum Thema gemacht werden, sicht- und spürbar unterscheiden. Deshalb ist beispielsweise ein Fußballspiel im Vereinstraining etwas anderes als ein Fußballspiel, das wir am Sonntagmorgen auf einer Wiese mit Freunden durchführen, und auch etwas anderes als eine Inszenierung des Fußballs, die im Sportunterricht zum Thema gemacht wird. Im schulischen Sportunterricht wird die „Welt des Sports“ so gezeigt und inszeniert, wie sie vom Lehrer im Horizont seiner Erziehungsabsichten als zeigenswert befunden wird. Deshalb wird der Inhalt „Fußball“ hier unter Umständen durch die Akzentuierung von Kooperations-, Erfahrungs- oder Wahrnehmungsaspekten auf andere Weise thematisch als im Fußballtraining, mit dem die Spieler auf einen ergebnisorientierten Ligabetrieb vorbereitet werden.



Mit dem Verweis auf die verschiedenen Möglichkeiten, aus ein und demselben Inhalt unterschiedliche Themen zu konstituieren, sind wir beim sportdidaktischen Problem der Themenkonstitution angelangt (vgl. Lange & Sinning 2008b). Deshalb soll im Folgenden danach gefragt werden, wie und warum die verschiedenen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden, aber auch die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass sich die Themen für den Sportunterricht, das Training, die Bewegungstherapie, aber auch andere Settings des Sporttreibens und „Sich-Bewegens“ auf verschiedene Weisen konstituieren. Da wir davon ausgehen, dass es sich hierbei um ein überaus komplexes Kernthema der Sportwissenschaft handelt, verzichten wir von vornherein auf Versuche, eine Folie oder einfache Formel der Themenkonstitution zu entwerfen. Es widerspräche dem hier verfolgten pädagogischen Grundgedanken, bildende Trainings- und Lehrlernprozesse nach Art einer umsetzbaren Methodologie oder Rezeptologie gewissermaßen zu verordnen. Wir bieten daher durch das Herstellen von Bezügen zur Theorie Reflexionsmöglichkeiten, auf deren Grundlage Lehrer, Trainer oder Bewegungstherapeuten die von ihnen zu verantwortende Praxis ordnen und strukturieren können.

**Aufgabe 96:**

*Fußball ist nicht immer gleich Fußball!* Zählen Sie sechs verschiedene Kontexte auf, in denen das Fußballspiel in verschiedener Weise thematisch wird. Greifen Sie zwei dieser „Weisen“ heraus, erläutern Sie diese anschaulich und stellen Sie die einander gegenüber.

**Ein Beispiel aus dem Sportunterricht**

Wer sich an vergangene Unterrichts- oder Trainingsstunden erinnert, die er während der zurückliegenden Jahre beobachtet oder selbst gehalten hat, mag sicherlich viele fruchtbare Unterrichtsmomente wieder entdecken, die zu den bislang skizzierten Eckpunkten des Methodenthemas passen. In Hinblick auf die oben dargestellte Relationalität der Themenkonstitution erinnere ich mich beispielsweise an eine klassische Unterrichtsreihe zum Thema „Fußball“, in der die Schüler einer achten Klasse eines Gymnasiums (22 Jungen) zumeist allerlei Übungsformen und immer wieder neue Varia-



tionen bekannter Abläufe absolvierten, bevor sie jeweils zum Stundenabschluss ein Spiel machten (vgl. Lange 2000). Viele Szenen und Momente dieser Unterrichtsreihe würde ich auch heute noch als gelungene Lehrkunststücke bewerten, auch wenn ich die Ursachen des Gelingens bzw. die Planungsgrundlagen der betreffenden Stunden mit keinem in der Literatur beschriebenen Methode bzw. einem sportdidaktischen Modell abzugleichen vermag. Um dennoch ein Bild hiervon geben zu können, das im Nachgang in Hinblick auf das fachdidaktische Problem der Themenkonstitution hin ausgelegt werden soll, berichte ich an dieser Stelle einmal aus einer Sequenz dieser Unterrichtsreihe:

## **Fußball**

Fußball ist für Fabian und Andreas das Allerwichtigste, die beiden Freunde sind seit einigen Jahren im Fußballverein und spielen auch nach der Schule an jedem Tag auf dem Bolzplatz. Am heutigen Schulvormittag stehen sich die beiden Achtklässler in der Turnhalle gegenüber. Getrennt durch ca. 20 Meter und nach der Hälfte ist eine ca. 50 Zentimeter hoch gespannte Zauberschnur als Mittelmarkierung angebracht. Sie versuchen sich einen Fußball zuzuspielen. Das haben sie schon oft getan, aber diesmal müssen sie wirklich flach spielen, vor allem wenn sich der Ball auf die gespannte Schnur zu bewegt. Die darf er nämlich nicht berühren. Zumindest ist das die Crux der Aufgabe, die ihnen ihr Sportlehrer zum Stundenauftritt gegeben hat. Dieser Lehrer rangiert im Ansehen der beiden zurzeit ganz weit vorn, denn er hat der Klasse versprochen vier Wochen lang Fußball zum Thema des Sportunterrichts zu machen.

### **Passen, Passen, Passen (...)**

Die beiden Freunde haben mit der ersten Aufgabe überhaupt kein Problem, denn das Passen und Stoppen kennen sie nur allzu gut aus ihrem Fußballtraining. Das haben sie dort immer wieder geübt. Zwar noch nie in Verbindung mit so einer niedrig gespannten Zauberschnur, aber doch „tausend und einmal“ in der klassischen Variante. Schwieriger ist die zweite Aufgabenstellung der heutigen Sportstunde: Sie dürfen die Bälle nicht mehr anhalten und müssen direkt spielen. Der Lehrer moderiert die Übungsphasen. Er stellt in unregelmäßigen Abständen Aufgaben, formuliert Fragen, verändert manchmal



die Aufgabenstellungen, lobt und gibt hin und wieder einen Tipp, der dabei helfen soll, die Bälle in schwierigen Situationen auch wirklich flach zu halten.

Bei der dritten Aufgabenstellung sollen die beiden Jungen auch noch abwechselnd mal mit dem linken und ein anderes Mal mit dem rechten Fuß schießen. Die Aufgaben vier, fünf, sechs und sieben stressen die beiden Fußballer noch mehr und manchmal passiert es, dass sie das Seil mit ihren Schüssen berühren und auch die gut gemeinten Tipps des Lehrers nicht mehr helfen. Die beiden Freunde waren vollends in die Aufgabenstellung und Sachlage vertieft, gaben ihr Bestes, auch wenn – oder vielleicht auch gerade weil – sie durch die immer schwierigeren Aufgaben an die Grenzen ihrer Ballgeschicklichkeit heran kamen. Genau dies war bei Andreas mit der achten und bei Fabian mit der neunten Aufgabe der Fall. Sie setzten sich erschöpft auf den Hallenboden, diskutierten noch ein paar kritische Szenen der letzten Übungssequenzen und warteten gespannt auf die neue Themenstellung ihres Sportlehrers.

### **Interpretation des Fallbeispiels**

Möglicherweise müssen solche Unterrichtssequenzen gar nicht in den Bahnen fachdidaktischer Konzeptionen geordnet und bewertet werden, weil der Kern des Gelingens ganz woanders zu suchen ist. Nicht in der abstrakten Sphäre eines Modells, sondern im Unterricht selbst und der läuft nicht selten nach den Regeln einer Dramaturgie ab, die sich mithilfe unseres klassischen Didaktikinventars weder sprachlich noch konzeptionell fassen ließe. Der Unterricht verlief keineswegs beliebig, sondern zeichnete sich gerade durch das immer wieder neue Herstellen von Stimmigkeit aus. Es ging während der gesamten Fußballeinheit sprichwörtlich „rund“: Die Schüler liefen, spielten, schossen, passten, trafen und schwitzten. Sie schauten anderen zu, vertieften sich in ihre Aufgaben, tauschten sich mit Mitschülern und dem Lehrer aus oder machten einfach mal Pause. Selbstverständlich freuten sie sich auch und manchmal schimpften sie mit sich und ihren Mitspielern, mit den Gegenspielern und vielleicht auch mit dem Lehrer.

Wie dem auch sei, auf jeden Fall war es gelungen, das Bewegungsproblem „Bälle flach halten“ in Abhängigkeit zur jeweiligen Aufgabenstellung immer wieder neu zu hinter-



fragen und die dabei auftretenden Schwierigkeiten jeweils angemessen zu lösen. Das bewegungsbezogene Aufspüren der verschiedenen motorischen Widerständigkeiten erinnert an die fruchtbaren Gespräche bzw. die so genannte sokratische Methode, die aus der Wagenscheindidaktik bekannt ist (vgl. Sining in diesem Buch, Genetisches Lehren und Lernen). Diese Hebammenkunst zielt in ihrer sport- und bewegungsbezogenen Variante auf das Vordringen zum Kern der jeweiligen Sachlage bzw. zum zentralen Bewegungslernproblem.

Darüber hinaus taucht das „gewisse Etwas“, das die „Sich-Bewegenden“ in den Bann zu ziehen vermag, in vielen Trainings-, Bewegungstherapie- und Sportstunden auf, die im Kontext aller möglichen sportdidaktischen Orientierungen geplant wurden. In lehralgorythmisch geplanten Turnstunden ebenso wie im informellen Ausprobieren und Üben der Skateboarder an der Halfpipe oder im Zuge freier Erkundungsphasen an klassischen Turngeräten. Innerhalb des jeweiligen Settings werden Inhalte unserer Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur in verschiedener Weise durch den Dialog im Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Sachlage thematisch. Gelingendes bemisst sich daher zuallererst daran, ob und wie es gelingt, Stimmigkeit und Passung in diesem relationalen Prozess herzustellen.

## **Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden**

Die bis hierher skizzierte Problemlage verweist auf zwei ineinander verschränkte Hintergründe. Der Prozess der Themenkonstitution erweist sich nämlich immer dann als problematisch, wenn die Sachen nicht klar und die pädagogischen Ansprüche hoch sind. Um den Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten beleuchten zu können, wäre zunächst der pädagogische Horizont der Themenkonstitution zu untersuchen, der im Sinne des Primats der Didaktik gegenüber der Methodik (Blankertz 1970, 100) darauf hinausläuft, dass pädagogisch begründete Methodenentscheidungen den Gegenstand bzw. Inhalt des Unterrichts als solchen konstituieren. Klafki (1976) hat den Begriff der Themenkonstitution vor mehr als drei Jahrzehnten in die didaktische Diskussion eingeführt:



*„Indem ein Inhalt oder Gegenstand [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung [...] ausgewählt wird, wird er zum Thema [...]. Im Begriff Thema wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht.“*  
(Klafki 1976, 83).

Wenn also Lehrer, Trainer oder Therapeuten Fußball oder einen anderen Inhalt zum Thema ihrer Unterrichts- Trainings- oder Therapiestunde machen möchten, gehen sie in der Vor- und Nachbereitung weit über die Klärung der Inhaltsfrage hinaus. Fußball ist nicht per se ein Unterrichtsthema, sondern wird unter den Bedingungen der Schule, des Vereins, des therapeutischen Hintergrunds – wie jeder andere Inhalt auch – von den beteiligten Lernenden und dem Lehrenden methodisch zum Thema gemacht. Das Unterrichtsthema Fußball ist also das Ergebnis eines relationalen, didaktischen Prozesses. Es konstituiert sich in einem Spannungsfeld zwischen der Beteiligung von Lehrenden, Lernenden und den Einflüssen, die von der jeweiligen Institution ausgehen. Diese relationale Perspektive findet ihre Entsprechung auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht, worauf bereits Kaiser (1972) hingewiesen hatte. Er verweist u.a. auf den Methodenwechsel in der Erkenntnistheorie, in dem seit Kant mit der platonischen Vorstellung gebrochen wird, „[...] nach der (1.) der Erkennende bereits über die Erkenntnis verfüge, (2.) die Erkenntnis an den Gegenständen ablesbar sei und (3.) die Methode des Erkennens und der Lehre lediglich dazu diene, die an den Gegenständen bereits ablesbare Wahrheit herauszuarbeiten. KANT lege für die Metaphysik dar, dass die Methode den Gegenstand gründe, indem die Begriffe und Axiome durch den ‚richtigen Vernunftsgebrauch‘ ursprünglich gegeben werden“ (Faust-Siehl 1987, 16).

**Aufgabe 97:**

Diskutieren Sie den folgenden Satz: *Wenn Sie einen Inhalt (z.B. Basketball) im Rahmen eines sportpraktischen Kurses an der Universität zum Thema machen ist dies etwas anderes als der Basketballunterricht, den Sie als Lehrer irgendwann einmal im schulischen Sportunterricht zum Thema machen sollten.*



## Analyse bewegungsbezogener Sachlagen

Angesichts dieser pädagogischen Voraussetzungen erweist sich die Analyse der Sachlage als ein besonders schwieriges Problem. Erkenntnisse und Lernfortschritte lassen sich schließlich nicht so einfach aus den Gegenständen ablesen, sondern ergeben sich im Kontext der jeweiligen Inszenierung. Aus diesem Grund interessiert hier auch die Frage nach dem WIE von Bildung, weshalb der Prozess der Themenkonstitution genau zu beschreiben und zu analysieren ist, um pädagogisch gehaltvolle Methoden der Themenbearbeitung bzw. -entfaltung konstituieren zu können. In der Unterrichts- Trainings- oder bewegungstherapeutischen-Praxis zeigt sich nur allzu oft, dass die hieran gebundene Freiheit methodischer Entscheidungen auch in thematische Beliebigkeit und Inflation münden kann, wenn weder Ziele noch die Aufgaben und Rollen von Lehrenden und Lernenden klar sind. Um einer solchen Misere entgegen zu wirken und konstruktive Vorschläge auf den Weg zu bringen, soll an dieser Stelle auf einen Zusammenhang hingewiesen werden, den wir vorerst als die Verbindung von Denken und Tun kennzeichnen: Man sollte Lehrenden das sportpädagogische und damit auch das methodische Denken, Handeln und Verantworten weder abnehmen noch in eindimensionaler Weise belassen. Schon gar nicht durch eine sich mehr oder weniger deutlich verselbstständigende Methodik im Sinne starrer Übungsreihen oder Lernprogramme. Das oben benannte Primat, das der Didaktik gegenüber der Methodik zugeschrieben werden soll, muss von demjenigen, der den Sport- und Bewegungsunterricht plant, verantwortet und auswertet, schon selbst erarbeitet, verstanden und sowohl aufgrund der gegebenen Argumentationslage als auch aufgrund der in seinem Lehrlernprozess beobacht- und erfahrbaren Ereignisse eingesehen werden. Solch eine komplexe, den Bezug zwischen Theorie und Praxis bedingende Aufgabe ist selbstverständlich anspruchsvoll und mitunter sehr mühsam. Sie erweist sich darüber hinaus auch umso anspruchsvoller, je ambitionierter die pädagogischen Erwartungen, die an den Lehrlernprozess herangetragen werden, ausfallen. Eine in diesem Sinne als anspruchsvoll einzuordnende Methodik des Bewegungs- und Sportunterrichts lässt sich deshalb auch nicht auf der Grundlage simpler Zuordnungen zwischen festgeschriebenen pädagogischen Perspektiven und den thematischen Optionen verschiedener Bewegungsfelder im Sinne der didaktischen Betriebsamkeit realisieren, wie wir sie aus der Arbeit mit dem Klippertschen Methodenkoffer her kennen (vgl. Gruschka & Martin 2002).



## **Aufgabe: Klärung der Themen in pädagogischer Absicht**

Die Konsequenz des hier gewählten Forschungszugangs läuft auf eine pädagogische Klärung von Themen für den Sport- und Bewegungsunterricht sowie das Training und die Bewegungstherapie hinaus, die sich nicht so einfach aus den abstrakten und idealisierten Sphären eines didaktischen Modells oder gar aus den klinischen Befunden sportwissenschaftlicher Forschungsprojekte ableiten lässt. Solche Ableitungen verbleiben so lange auf der Ebene theoretischer Konstrukte, wie es nicht gelingt, die nahe gelegten fachdidaktischen Orientierungen, Reflexions- bzw. Sensibilisierungsgelegenheiten und handfesten Konsequenzen im Lichte wirklicher Lehrlernvorhaben zu spiegeln. D.h., die auf der didaktischen Konstruktebene produzierten Ideen müssen in Trainings- und Unterrichtsmodelle übersetzt, ausprobiert, kriteriengeleitet reflektiert und gegebenenfalls auf die zuvor aufgestellten Prinzipien und Orientierungen rückbezogen werden.

An dieser Stelle kommt die enorme Komplexität von Unterricht und Training zutage. Sie steht letztlich allen Versuchen im Wege, die darauf hinauslaufen, aus fachdidaktischen Konstrukten unmittelbar Lehrlernprozesse abzuleiten. Deshalb verbleiben auch Trainings- und Unterrichtsvorschläge, die einfach nur Forschungsergebnisse zu Themen wie z.B. dem kooperativen Lernen, dem differenzielles Lernen, der interkulturellen Bildung oder der Genderthematik umsetzen möchten, in aller Regel ebenfalls (nur) auf der Konstruktebene – und damit hinter der Trainings- und Unterrichtsrealität zurück.

Um über diese Ebene hinausgehen zu können, muss das komplexe Trainings- und Unterrichtsgeschehen in den Blick genommen und gegebenenfalls auch von den Forschern selbst geplant, verantwortet und reflektiert, mindestens aber hinsichtliches des Prozesses der Themenkonstitution verstanden werden. Wir bauen deshalb auch auf die sorgfältige Beobachtung und Interpretation der Szenen unterrichtlicher Wirklichkeiten und komplexer Lehrlernprozesse. Und in diesem Zusammenhang interessieren die Möglichkeiten des kriteriengeleiteten und transparenten Sich-Einblendens und des Sich-Ausblendens der beteiligten Forscher bzw. Lehrer (vgl. v.a. Lange & Sinning 2009). Allerdings weder aus Gründen des Selbstzwecks noch im Sinne normativer oder empirischer Beliebigkeit. Es gilt, vielmehr Transparenz und interne Stimmigkeit im Spannungsfeld zwischen den zugrunde liegenden normativen Orientierungen und den re-



konstruierbaren Eckpunkten unterrichtlicher und trainingsbezogener Szenen herzustellen. Während dieses Prozesses werden möglicherweise Differenzen sichtbar, für deren Offenlegung, Beschreibung und Klärung es Kriterien bedarf, auf deren Grundlage reflektiert, konfrontiert und diskutiert werden kann. Im Ergebnis dieses Klärungsprozesses sollte es möglich sein, Trainings- und Unterrichtsmodelle abzuleiten, um sie für die weitergehende Prüfung in der jeweiligen Bewegungspraxis zur Verfügung zu stellen (vgl. zusammenfassend Abb. 18).

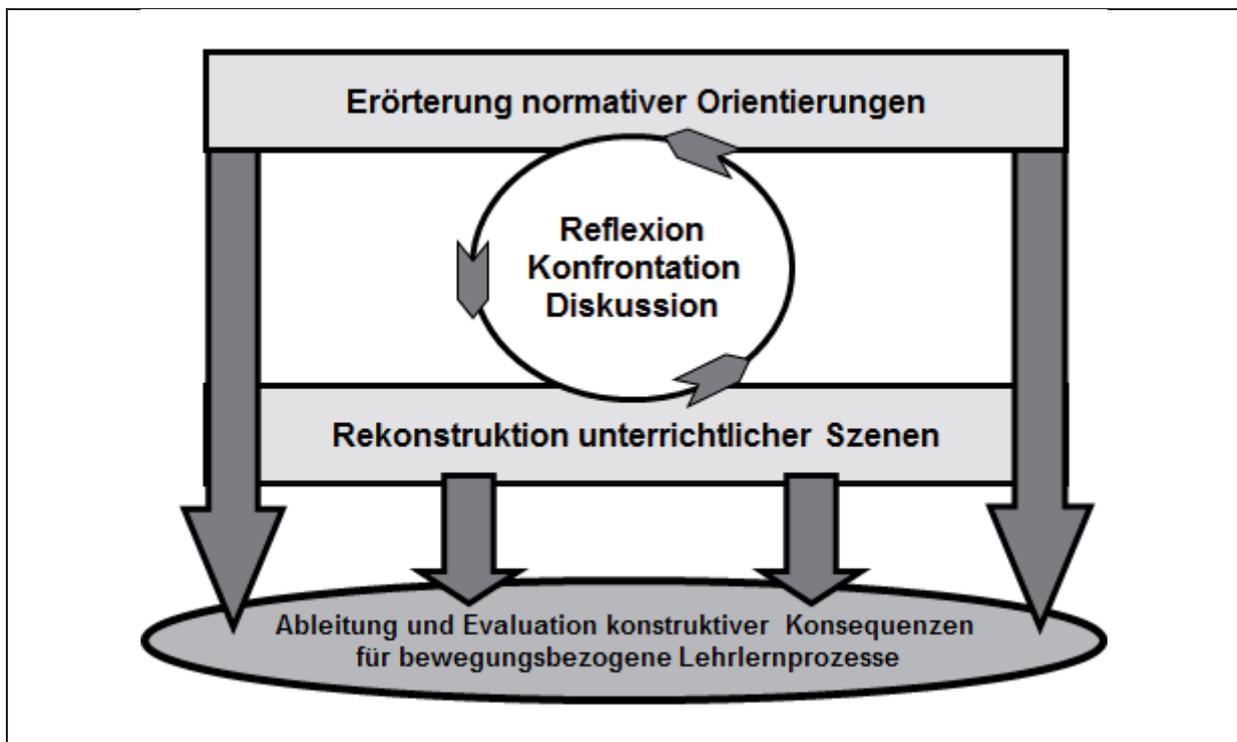


Abb. 18: Generierung von Konsequenzen für bewegungsbezogene Lehrlernprozesse





## Literaturverzeichnis

### A

- ADDEN, W. (1977). Problemorientierter Sportunterricht. *Die Grundschule*, 9 (10), 463 – 465.
- ADDEN, W.; LEIST, K.H. & PETERSEN, U. (1978). Problemlösendes Lernen im Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 2 (1), 16 – 31.
- ADLER, K.; ERDTEL, M. & HUMMEL, A. (2006). Belastungszeit und Belastungsintensität als Kriterien der Qualität im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 55 (2), 45 – 49.
- ALLESCH, C.G. (2006): Einführung in die psychologische Ästhetik, Wien : WUV.
- ANDERS, G. (1956). Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1:Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: Beck.
- ASCHERSLEBEN, K. (1991). *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart, Berlin & Köln: Kohlhammer.

### B

- BACH, I. & SIEKMANN, H. (Hrsg.) (2003). Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels. Band 134 Sportwissenschaft und Sportpraxis. Hamburg: Czwalina.
- BANNMÜLLER, E. (2003). Die Bedeutung der Mimesis in der Bewegungserziehung zur Fundierung der Ästhetischen Erziehung. In E. FRANKE & E. BANNMÜLLER (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 110 – 118). Butzbach-Griedel: Afra.
- BANNMÜLLER, E. (1999). *Der Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung – eine Grundlage für eine elementare Bewegungserziehung in der Grundschule*. In G. Köppe & P. Eleflein (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule*. (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 107, S. 15–23). Hamburg: Czwalina.
- BANNMÜLLER, E. (1998): *Geschichten aus dem Traumland*. In: *Sportpädagogik* 13, 5, 37-41.
- BANNMÜLLER, E. (1987): *Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung*. In: DIFF (Hrsg.): *Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung*.Tübingen, 6-67.
- BANNMÜLLER E. & RÖTHIG, P. (Hrsg.). (1990). *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart: Klett.
- BASCHTA, M. & LANGE, H. (2007). Sich selbst trainieren können. Trainingspädagogische Argumente zum Trainieren im Schulsport. *Sportunterricht* 56 (9).
- BAUERSFELD, K.-H. & SCHRÖTER, G. (1998). Grundlagen der Leichtathletik. Das Standardwerk für Ausbildung und Praxis. Berlin: Sportverlag.
- BAUMGART, FRANZJÖRG (Hrsg.) (2007). Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- BAUMGARTEN, A.G. (2007): *Theoretische Ästhetik: Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetika“*, (lat.- dt.), Herausgegeben von C. PERES. Paderborn: Wilhelm Fink



- BECKER, P. (2003). Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen. Abenteuerliche Bewegungspraktiken als bildungsrelevanter spielerischer Umgang mit Krise und Routine. *Sportwissenschaft*, 33 (1), 116 – 121.
- BECKER, P. & FRITSCH, U. (1998). *Schule und Sportverein: Zur Neuorientierung des Sportverständnisses für die Anforderungen der heutigen Zeit*. Frankfurt/ Main: Sportjugend Hessen.
- BECKERS, E. (2000a). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86 – 97).
- BECKERS, E. (2000b). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. BECKERS, J. HERCHER & N. NEUBER (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22 – 35). Butzbach-Griedel: Afra.
- BECKERS, E. (1997). Über das Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In E. BALZ & P. NEUMANN (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15 – 31). Schorndorf: Hofmann.
- BENNER, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BENNER, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BERND, C. (1993). *Theaterspielen in der Bewegungserziehung oder: Am Anfang steht der Anspruch*. In R. Prohl (Hrsg.), *Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports* (S. 65–73). Schorndorf: Hofmann.
- BERND, C. (1990). *Lernen durch Verkörpern – Theaterspielen als Gegenstand der Bewegungserziehung*. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 301– 315). Stuttgart: Klett.
- BERNSTEIN, N.A. (1988<sup>2</sup>). *Bewegungsphysiologie*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- BIETZ, J. (2005). *Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht*. In BIETZ, J., LAGING, R. & ROSCHER, M. (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Band 2 der Reihe Bewegungspädagogik. (S. 83 – 122). Baltmannsweiler: Schneider.
- BIETZ, J.; LAGING, R. & ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Band 2 der Reihe Bewegungspädagogik Baltmannsweiler: Schneider.
- BILSTEIN, J. (2004). *Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme*. *Bildung und Erziehung*, 57 (4), 415 – 431.
- BLASER, P. (1994). *Selbstorganisationsphänomene der Bewegung in der Widerspiegelung der Einheit von Belastung und Beanspruchung*. In P. BLASER, K. WITTE & C. STUCKE (Hrsg.), *Steuer- und Regelvorgänge der menschlichen Motorik* (73-93). Sankt Augustin: Academia.
- BLUME, D.D. (1978). *Zu einigen wesentlichen theoretischen Grundpositionen für die Untersuchung der koordinativen Fähigkeiten*. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 27 (1), 29 – 36.
- BOCK, I. (2001). *Pädagogische Anthropologie*. In L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 112 – 122). München: Oldenbourg.

- BOCKRATH, F. (2006). Trends in der Sportvermittlung – Vorbemerkungen über pädagogische Aufgaben und außerpädagogische Ansprüche. In F. BOCKRATH (Hrsg.), *Trends in der Sportvermittlung. 20. Darmstädter Sport-Forum* (S. 7 – 12). Darmstadt: Eigenverlag.
- BÖHME, G. & POTYKA, K. K. (1995). *Erfahrung in Wissenschaft und Alltag: eine analytische Studie über Begriff, Gehalt und Bedeutung eines lebensbegleitenden Phänomens*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- BÖNSCH, M. (2006). *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BÖNSCH, M. (2004a). Entdeckendes Lernen. In R.W. KECK, U. SANDFUCHS & B. FEIGE (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÖNSCH, M. (2004b). Problemorientierter Unterricht. In R.W. KECK, U. SANDFUCHS & B. FEIGE (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BORST, E. (2009). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- BRODTMANN, D. & LANDAU, G. (1982). An Problemen lernen. *Sportpädagogik*, 6 (3), 16-22.
- BÖS, K. (Hrsg.) (2001<sup>2</sup>). *Handbuch Motorische Tests. Sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportpsychologische Diagnoseverfahren*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- BÖS, K. & TITTLBACH, S. (2002). *Sportmotorische Tests*. Themenheft der Zeitschrift. *Sportpraxis* 43. Wiebelsheim: Limpert.
- BOLLNOW, O. F. (1974). Was ist Erfahrung? In R. VENDE (Hrsg.), *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft* (S. 19 – 29). Stuttgart: Kohlhammer.
- BOLLNOW, O. F. (1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (3), 221 – 252.
- BÄURER, G. (1989): *Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung*. In: DIFF (Hrsg.): *Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung*. Tübingen, 31-103.
- BRENNE, A. (Hrsg.) (2008): *"Zarte Empirie". Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung*, Kassel : Kassel Univ. Press.
- BRUNER, J.S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. NEBER (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S. 15 – 44). Weinheim/ Basel: Beltz.
- BRUNER, J.S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 61, 21 – 32.
- BRUYÈRE, J. DE LA. (2007). Die Charaktere. Aus dem Franz. von Otto Flake. Mit einem Nachw. von Ralph-Rainer Wuthenow. Frankfurt/ M. & Leipzig: Insel
- BUCK, G. (1989). *Lernen und Erfahrung - Epagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BUYTENDIJK, F.J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.
- BUYTENDIJK, F.J.J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin: Wolff.

## C

- CASPARY, R. (Hrsg.) (2008<sup>4</sup>). *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg: Herder.



CHRISTIAN, P. (1963). Vom Wertbewußtsein im Tun. In F.J.J BUYTENDIJK, P. CHRISTIAN & H. PLÜGGE. *Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist* (S. 19 – 44). Schorndorf: Hofmann.

## D

- DAUGS, R. (1994). Motorische Kontrolle als Informationsverarbeitung. Vom Auf- und Niedergang eines Paradigmas. In P. BLASER; K. WITTE & C. STUCKE (Hrsg.), *Steuer- und Regelvorgänge der menschlichen Motorik* (S. 13–38). Sankt Augustin: Academia.
- DEWEY, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- DEWEY, J. (1998): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- DEWEY, J. (1985/1910). *The Middle Works 1899 – 1924. Vol. 6: How We Think and Selected Essays*. Ed. by J.A. Boydston. Carbondale/ Edwardsville.
- DEWEY, J. (1964<sup>3</sup>). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig u.a.: Westermann.
- DIETRICH, C. & MÜLLER, H.P. (2000). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim und München: Juventa.
- DIETRICH, K. (2003). Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung. In I. BACH & H. SIEKMANN (Hrsg.), *Bewegung im Dialog* (S. 11 – 23). Hamburg: Czwalina.
- DIETRICH, K. (2001). *Spiel und Bewegungsräume im Leben der Stadt: Sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen und Projekte*. Butzbach-Griedel: Afra.
- DIETRICH, K (1998). Spielräume zum Aufwachsen. *Sportpädagogik*, 22 (6), 14 – 25.
- DIETRICH, K. & LANDAU, G. (1999). *Sportpädagogik. Grundlagen – Positionen – Tendenzen*. Butzbach-Griedel: Afra.
- DÖHRING, V. (2004). *Offener Sportunterricht: Konzepte, Defizite, Perspektiven*. Butzbach: Afra.
- DÖRPINGHAUS, A (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre*, Supplement. 3–14.
- DÖRPINGHAUS, A.; POENITSCH, A., & WIGGER, L. (2009<sup>3</sup>). Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- DREXEL, G. (2003). Anthropologie, Menschenbilder und Paradigmen in der Sportwissenschaft – zu den Grenzen der Einheit unseres Fachs. In M. KRÜGER (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (S. 296 – 328). Schorndorf: Hofmann.
- DUNCKER, L.; SCHEUNPFLUG, A. & SCHULTHEIS, K. (2004). *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart: Kohlhammer.

## E

- ENGEL, B. (2004): *Spürbare Bildung : über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*, Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann
- EHNI, H. (2002). Erziehen – Qualifizieren – Bilden. Herausforderungen sportpädagogischer Forschung und Theoriebildung. In G. FRIEDRICH (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung* (S. 13 – 30). Hamburg: Czwalina.

- EHRENSPECK, Y. (2002). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. TIPPELT (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 141 – 154). Opladen: Leske + Budrich.
- EICHBERG, H. & HANSEN, J. (Hrsg.) (1996). *Bewegungsräume. Körperanthropologische Beiträge*. Butzbach-Griedel: Afra.

## F

- FATZER, G (1998<sup>5</sup>). *Ganzheitliches Lernen*, Paderborn: Junfermann
- FETZ, F. (1979). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Bad Homburg: Limpert.
- FIKUS, M. (2001). Bewegungskonzeptionen in der Sportwissenschaft. In V. SCHÜRMANN (Hrsg.), *Menschliche Körper in Bewegung* (S. 87 – 103). Frankfurt am Main: Campus.
- FIKUS, M. & SCHÜRMANN, V. (2004). *Die Sprache der Bewegung. Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft*. Bielefeld: Transcript.
- FLITNER, A. (1998<sup>11</sup>). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper.
- FLITNER, A. (1986): *Die Leier des Apoll - über die Zukunft der Künste in der Erziehung*. In: Neue Sammlung, 26, 1, 113-124.
- FORYTТА, C. (1996). *Märcheninszenierung: Sprache und Bewegung*. In M. Polzin (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Fachliche und fächerübergreifende Orientierung* (2. Auflage, S. 143–153). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- FRANK, G. (2008). *Koordinative Fähigkeiten im Schwimmen. Der Schlüssel zur perfekten Technik*. (5. Auflage) Schorndorf: Hofmann.
- FRANKE, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport - ein Bildungsprozess? In E. FRANKE & E. BANNMÜLLER (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17 – 37). Butzbach-Griedel: Afra.
- FRANKE, E. (1998). Bildung - Semiotik - Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns. In J. SCHWIER (Hrsg.), *Jugend - Sport - Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen; dvs-Tagung vom 9.-10.10.1997 in Jena* (S. 45 – 62). Hamburg: Czwalina.
- FRITSCH, U. (1997). *Tanzprojekte. Raum für unterschiedliche Annäherungen an den Tanz*. *Sportpädagogik*, 21 (5), 14–23.
- FRITSCH, U. (1990). *Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“*. *Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit*. In E. BANNMÜLLER & P. RÖTHIG (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 99 – 117). Stuttgart: Klett.
- FRITSCH, U. (1989). *Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan*. *Sportpädagogik*, 14 (5), 11–18.
- FRITSCH, U. (1985). *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung*. Reinbek: Rowohlt.
- FRITSCH, U. & MARAUN, H. (1992). Über die Behinderung von Lernen durch Lehrhilfen. *Sportunterricht*, 41 (1), 36 – 43.
- FRÖBEL, F. (1982). *Ausgewählte Schriften*, Band 3. Hrsg. v. H. Heiland. Stuttgart: Klett – Cotta.
- FUNKE, J. (1991). Unterricht öffnen – offener unterrichten. *Sportpädagogik*, 15 (2), 12-18.
- FUNKE, J. (1989). Die Bedeutung der Sportpädagogik für die Sportpraxis. *Sportpädagogik*, 16 (6), 7 – 12.



- FUNKE-WIENECKE, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption*. Baltmannsweiler: Schneider.
- FUNKE-WIENECKE, J. (1997). Am skeptischen Wesen soll die Sportpädagogik genesen. Zu J. Thieles Beitrag in: „Spectrum der Sportwissenschaften“ 9 (1997) (1). *Spectrum der Sportwissenschaften*, 9 (2), 87 – 92.
- FUNKE-WIENECKE, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *Sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- FUNKE-WIENECKE, J. (1993). Einleitung zur nachfolgenden Studie von Helmut Schmerbitz und Wolfgang Seidensticker. In H. SCHMERBITZ & W. SEIDENSTICKER, *Erfahrungslernen im Sportunterricht der Laborschule: Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption*, Lüneburg, 1993, 3-4.
- FUNKE-WIENECKE, J. (1991). Körper- und Bewegungserfahrungen als Grundkategorien bewegungs- und sportpädagogischen Handelns. In S. REDL, R. SOBOTKA & A. RUSS (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Leibesübungen* (S. 108 – 117). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

## G

- GADAMER, H. (1960/ 1965<sup>2</sup>). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- GERHARDT, V. & LÄMMER, M. (1993). Fairness und Fair Play. Einleitung. In V. GERHARDT & M. LÄMMER (Hrsg.), *Fairneß und Fair Play. Eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln* (S. 1 – 4). Sankt Augustin: Academia.
- GEßMANN, R. (2004). Olympisches Menschenbild und schulische Sportdidaktik. In NATIONALES OLYMPISCHES KOMITEE FÜR DEUTSCHLAND (Hrsg.), *Olympische Erziehung - eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport*. (S. 131 – 153). St. Augustin: Academia.
- GIESE, M. (2007). Erfahrung als Bildungskategorie: Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht. Aachen: Meyer & Meyer.
- GISSEL, N. (2007). Von der neuen Theorie des Geistes zu einer neuen Pädagogik des Körpers? *Sportwissenschaft*, 37 (1), 3 – 18.
- GORDIJN, C.C.F.; BRINK, C. VAN DEN; MEERDINK, P.; TAMBOER, J.W. & VERMEER, A.. (1975). *Wat beweegt ons*. Baarn: Bosch & Keuning.
- GORDIJN, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- GRÖBEN, B. (1995). Paradigmen des Bewegungslernens - Grenzen und Perspektiven. In R. Prohl & J. Seewald (Hrsg.), *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre* (S. 121 – 154). Schorndorf: Hofmann.
- GRÖBEN, B. & PROHL, R. (2002). Theoretische Grundlagen des Einsatzes von Lehrmedien beim Erlernen sportlicher Bewegungen. In H. ALTENBERGER (Hrsg.), *Medien im Sport* (S. 85 – 212). Schorndorf: Hofmann.
- GRÖßING, S. (1997a/ 2007<sup>9</sup>). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Wiesbaden: Limpert.
- GRÖßING, S. (1997b). Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In E. BALZ & P. NEUMANN (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 33 – 45). Schorndorf: Hofmann.

- GRÖßING, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*. Schorndorf: Hofmann.
- GRUPE, O. (2003). Grundzüge und Themen einer sportbezogenen Anthropologie. In M. KRÜGER (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (S. 20 – 37). Schorndorf: Hofmann.
- GRUPE, O. (1985). Anthropologische Grundfragen der Sportpädagogik. In G. HECKER & H. DENK (Hrsg.), *Texte zur Sportpädagogik Teil 2* (S. 35 – 61). Schorndorf: Hofmann.
- GRUPE, O. (1984). Grundlagen der Sportpädagogik: Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport. Schorndorf: Hofmann.
- GRUPE, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann
- GRUPE, O. (1976). Was ist und was bedeutet Bewegung? In E. HAHN & W. PREISING (Hrsg.), *Die menschliche Bewegung. Human Movement* (S. 3 – 19). Schorndorf: Hofmann.
- GRUSCHKA, A. (2002). Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- GUDJONS, H. (2006). Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## H

- HAGE, K. (1985). Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Opladen: Leske & Budrich.
- HAMANN, B. (1998<sup>3</sup>). *Pädagogische Anthropologie: Theorien – Modelle – Strukturen. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HARRISON, J. (2007). *Wenn Töne Farben haben. Synästhesie in Wissenschaft und Kunst*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- HECKMANN, G. (1981). *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover: Schroedel.
- HENTIG, H. v. (2007): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim & Basel: Beltz.
- HENTIG, H. v. (1999). Abstand vom Zeitgeist. Die Pädagogik prüft sich selbst: 25 Jahre Bielefelder Laborschule und Oberstufen-Kolleg - Ein aktueller Kommentar. *Frankfurter Rundschau* vom 10.09.1999.
- HENTIG, H. von (1993). „Humanisierung“ Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart: Klett.
- HENTIG, H. v. (1985). *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Bibliographisch ergänzte Auflage 2003. Stuttgart: Reclam.
- HENTIG, H. v. (1982). Die Rehabilitierung der Erfahrung in der Pädagogik. In H. v. HENTIG (Hrsg.), *Erkennen durch Handeln: Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 11 – 25). Stuttgart: Klett-Cotta.
- HENTIG, H. v. (1973). Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart: Klett.
- HENTIG, H. v. (1972). Lerngelegenheiten für den Sport. *Sportwissenschaft*, 2 (2), 239 – 257.
- HEUER, H. & KONCZAK, J. (2003): Bewegungssteuerung – Bewegungskoordination. In H. MECHLING & J. MUNZERT (Hrsg.). *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre*. (105 – 129) Schorndorf: Hofmann.
- HILDEBRANDT, R. (2007). Bildung und Leiblichkeit. Überlegungen für einen erweiterten Lernbegriff. *Sportpraxis*, 48 (1), 4 – 9.



- HILDEBRANDT, R. (1993). Lebensweltorientierung – eine didaktische Kategorie für eine Bewegungserziehung in der Grundschule. In M. SCHIERZ (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik?* (S. 177 – 193) St. Augustin: Academia.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (2004). Räumliche Bedingungen für einen Sport- und Bewegungsunterricht in der Grundschule. *Sportpraxis*, 45 (5), 4 – 8.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (2003): *Vom Kopf auf die Füße - Lehren und Lernen in einer bewegten Lernkultur*. In: Zimmer, R. (Hrsg.): *Kindheit in Bewegung*. Kongressbericht.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. & PROBST, A. (2006). Ästhetische Erziehung im Sportunterricht der Grundschule. Ästhetisches Verhalten als Ausdruck produktiver Sinnlichkeit. In: J. KAHLERT; G. LIEBER & S. BINDER (Hrsg.). *Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule*. (183 – 199). Braunschweig: Westermann
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. & STRAMANN, B. (2004). Nur nicht runterfallen! Balancieren an selbst gebauten Stationen. *Sportpädagogik*, 28 (2), 18 – 21.
- HILDENBRANDT, E. (2000). Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz. In H.G. SCHERER & J. BIETZ (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung*. (S. 17 – 24). Hamburg: Czwalina.
- HIRTZ, P. & HUMMEL, A. (2004). Motorisches Lernen im Sportunterricht. In H. MECHLING & J. MUNZERT (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (S. 429-441). Schorndorf: Hofmann.
- HIRTZ, P. U.A. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport: Vielseitig – variationsreich – ungewohnt*. Berlin: Volk und Wissen.
- HOSSNER, E.-J. (1997). Der Rückschlagbaukasten: ein integratives Konzept für das Techniktraining. In B. HOFFMANN & P. KOCH (Hrsg.), *Integrative Aspekte in Theorie und Praxis der Rückschlagspiele*. Symposium der dvs-Kommission Tennis vom 20. - 22.09.1995 in Berlin. (S. 25 – 40). Hamburg: Czwalina.
- HOTZ, A. (2000). Das Gleichgewicht als Bilanz der Balance – ein historisch-philosophischer Exkurs. In P. HIRTZ, A. HOTZ & G. LUDWIG, *Gleichgewicht* (S. 15 – 24). Schorndorf: Hofmann.
- HOTZ, A. (2000). Koordination. In J. HEGNER, A. HOTZ & H. R. KUNZ (Hrsg.), *Erfolgreich trainieren* (S. 115 – 137). Zürich: Akademischer Sportverband.
- HOTZ, A. (1999). Rhythmus bestimmt Qualität und Effektivität von Bewegung und Technik. *Leichtathletiktraining*, 10 (2 + 3), 44 – 45.
- HOTZ, A. (1997<sup>3a</sup>). *Qualitatives Bewegungslernen. Bewegungsspielräume erleben, erkennen und gestalten. 33 Kernbegriffe im lernpädagogisch-methodischen Spannungsfeld zwischen Orientierungssicherheit und Gestaltungsfreiheit*. Bern: Schweizer Verband für Sport in der Schule (SVSS) (1. Auflage: 1986).
- HOTZ, A. (1997b). „Sportdidaktik“ und „Bewegungslehre“ - ein „Traumpaar“! *Sporterziehung in der Schule*, 107 (1), 12 – 14.
- HOTZ, A. (1992). Kindliches Bewegungslernen als Welterfahrung. In H. ALTENBERGER & F. MAUERER (Hrsg.), *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven* (S. 95 – 118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HOTZ, A. & LANGE, H. (2009). Wie trainiere ich Koordination? In V. SCHEID, R. PROHL (HRSG.) & H. LANGE (RED.), *Kursbuch II. Trainingslehre* (S. 161 – 176). (11. Auflage) Wiebelsheim: Limpert.

- HUMMEL, A. (2001). Nicht »nur« Sport treiben lernen ...(?) oder die Gefahr überzogener sportpädagogischer Ansprüche. Brennpunkt. *Sportunterricht*, 50 (1), 1.
- HUMMEL, A. (1997). Die körperlich-sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In E. BALZ & P. NEUMANN (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 47 – 62). Schorndorf: Hofmann.
- HUMMEL, A. & KRÜGER, M. (2006). Qualitätskriterien und Bildungsstandards. *Sportunterricht*, 55 (2), 35.

## J

- JAKOB, M. (2003). *Erkennen durch Handeln. Möglichkeiten einer erfahrungsorientierten, praktischen Unterrichtslehre des Sport- und Bewegungsunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.

## K

- KAHLERT, J. (Hrsg.) (2006): *Ästhetisch bilden : begegnungsintensives Lernen in der Grundschule*, Braunschweig : Westermann.
- KAHLERT, J.; LIEBER, G. & BINDER, S. (2006). Ästhetische Bildung – auf dem Weg zu einer Ästhetik des Lehrens und Lernens. In: J. KAHLERT; G. LIEBER & S. BINDER (Herg.). *Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule*. (12 – 35). Braunschweig: Westermann
- KAISER, H.-J. (1972). Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In P. MENCK & G. THOMA (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Institution, Reflexion, Organisation* (S. 129 – 144). München: Kösel.
- KATZENBOGNER, H. (20042). Kinderleichtathletik. Spielerisch und motivierend üben in Schule und Verein. Münster: Philippka.
- KAULITZ, B. (2005). Homo technologicus sportivus – der Mensch zwischen Technik und Sport. *Sportwissenschaft*, 35 (4), 415 – 427.
- KELSO, J. A. S. (1984). Phase transitions and critical behavior in human bimanual coordination. *American Journal of Physiology: Regulatory, Integrative and Comparative Physiology*, 15, 1000-1004.
- KITTEL, R.; NITSCHKE, J.; HÖHNE, J. & WICK, D. (2008). Entwicklungsstand motorischer Fähigkeiten im Grundschulalter. (136 – 141). In M. KNOLL & A. WOLL (Hrsg.). *Sport und Gesundheit in der Lebensspanne*. Hamburg: Czwalina.
- KLAFKI, W. (1996<sup>5</sup>). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- KLAFKI, W. (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In N. SIEBERT & H. SERVE (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 136 – 161). München: Wittich.
- KLAFKI, W. (1964). Das pädagogische Problem der Leistung und der Leibeserziehung. In ADL (Hrsg.), *Die Leistung* (S. 33 – 58). Schorndorf: Hofmann.
- KLEINMANN, B. (2002): *Das ästhetische Weltverhältnis : eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*, München : Fink.
- KLENK, E. (2003). „*Wie Kinder spielen – Deutungsversuche im Spannungsfeld zwischen Theorie und Empirie*“ (unveröffentlichte Examensarbeit, Frankfurt am Main).



- KLIPPERT, H. (2006). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- KLUGE, F. (2002<sup>24</sup>). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von E. Seebold. Berlin, New York: Walter De Gruyter.
- KLUGE, N. (2003). *Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindsein in pädagogischer Betrachtungsweise*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KÖNIG, S. (2004). Vorwort des Herausgebers. IN R. BRAUN, A. GORISS, A. & S. KÖNIG, Doppelstunde Basketball. Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein. Schorndorf: Hofmann.
- KOSEL, A. (2005). *Schulung der Bewegungskoordination. Übungen und Spiele für den Sportunterricht der Grundschule*. (7. Auflage) Schorndorf: Hofmann.
- KRAWITZ, R. (1997). *Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRÖGER, C. & ROTH, K. (1999). *Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann.
- KROHN, D.; NEIßER, B. & WALTER, N. (Hrsg.) (1999). *Das Sokratische Gespräch. Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: dipa – Verlag.
- KRÜGER, M. & GRUPE, O. (1998). Sport- oder Bewegungspädagogik? Zehn Thesen einer Standortbestimmung. *Sportunterricht*, 47 (5), 180 – 187.
- KÜPPER, J., MENKE, C. (Hrsg.) (2003): *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*, Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.
- KURZ, D. (1998). Lektion 1: Worum geht es in einer Methodik des Sportunterrichts? In BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (S. 9 – 24). Schorndorf: Hofmann.
- KURZ, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport. Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzeptes. In A. ZEUNER, G. SENF & S. HOFMANN (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41 – 48). St. Augustin: Academia.
- KURZ, D. (1990<sup>3</sup>). *Elemente des Schulsport Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann (Erstaufgabe: 1977).

## L

- LAGING, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze: Kallmeyer.
- LAGING, R. (2000). Methoden im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 24 (5), 2 – 9.
- LANDAU, G. (2003). Lernwege beweglich halten. In I. BACH & H. SIEKMANN (Hrsg.), *Bewegung im Dialog*. (S.53-59). Hamburg: Czwalina.
- LANDAU, G. (2001). Was kann die Sportdidaktik von Martin Wagenschein lernen? In R. ZIMMER (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen* (S. 252-260). Schorndorf: Hofmann.
- LANDAU, G. (1991). Erfahrung aus erster Hand. In S. REDL, R. SOBOTKA & A. RUSS (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Leibesübungen* (S. 118 – 124). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- LANDAU, G. & MARAUN, H.-K. (1993). Spielen lernen – genetisch lehren. Gedanken zur Wiederbelebung der Kleinen Spiele. In R. PROHL (Hrsg.), *Facetten der Sportpädagogik* (S. 74 – 81). Schorndorf: Hofmann.

- LANGE, H. (2010). Erfahrungslernen. Das „Sich-Bewegen“ problemorientiert, entdeckend und dialogisch „in Szene“ setzen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 37-55). Balingen: Spitta Verlag.
- LANGE, H. (2010). Bewegungskoordination - Koordinationslernen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 167-183). Balingen: Spitta Verlag.
- LANGE, H. (2009). Methoden im Sportunterricht. Lehrlernprozesse anleiten, öffnen und einfallsreich inszenieren. In H. LANGE & S. SINNING. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 294 – 318). Balingen: Spitta.
- LANGE, H. (2008). Spielen mit dem Gleichgewicht. Teil 2: Rollen, gleiten und fliegen. Band 9 der Schriftenreihe „*Philippka Training*“. Herausgegeben in Kooperation mit der Trainerakademie des Deutschen Olympischen Sportbundes. Münster: Philippka.
- LANGE, H. (2007a). Gleichgewicht – eine koordinative Funktion. In H. LANGE (2007): *Spielen mit dem Gleichgewicht*. Teil 1: Balancieren, wackeln und schaukeln. Band 7 der Schriftenreihe „*Philippka Training*“. Herausgegeben in Kooperation mit der Trainerakademie des Deutschen Olympischen Sportbundes (S. 4 – 13) Münster: Philippka.
- LANGE, H. (2007b). Kinderwelten sind Bewegungswelten. Zur Bedeutung des kindlichen „Sich-Bewegens“ im Kontext der bewegungspädagogisch orientierten Schulentwicklungsarbeit. *Sportpraxis*, 48 (1), 4 – 10.
- LANGE, H. (2007c). *Spielen mit dem Gleichgewicht*. Teil 1: Balancieren, wackeln und schaukeln. Band 7 der Schriftenreihe „*Philippka Training*“. Herausgegeben in Kooperation mit der Trainerakademie des Deutschen Olympischen Sportbundes. Münster: Philippka.
- LANGE, H. (2006a). Im Sportunterricht an Problemen lernen. Probleme erkennen, angehen und lösen als sportübergreifende Lern- und Bildungsangelegenheit verstehen? *Sportpraxis*, 47 (3), 4 – 10.
- LANGE, H. (2006b). Hürdenlaufen im Sportunterricht. Was ist das Problem und wie soll es „in Szene“ gesetzt werden? *Sportpraxis*, 47 (4), 4 – 11.
- LANGE, H. (2006c). Koordinationslernen und Spielen. In H. LANGE. *Mit Spiel zum Ziel. Teil 2: Kleine Spiele zur Koordinationsschulung*. Band 4 der Schriftenreihe Philippka Training. Herausgegeben in Kooperation mit der Trainerakademie des Deutschen Sportbundes (S. 4 – 14). Münster: Philippka.
- LANGE, H. (2005a). Problemanriss zu den Facetten einer qualitativen Bewegungslehre. In: H. Lange: *Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe, konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien* (S. 12 – 38). Band 24 der Schriftenreihe *Bewegungslehre & Bewegungsforschung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- LANGE, H. (2005b). Basiskompetenzen für den Sportunterricht in der Grundschule. Ein Plädoyer zur Problemlösekompetenz im Sport. *sportpraxis*, Heft 1, S.4-10.
- LANGE, H. (2004a). Das Erfahren der Differenz lehrt. Sich Abdrücken und Gleiten im Wasser. *Sportpädagogik*, 28 (2), 30 – 33.
- LANGE, H. (2004b). Das Unterrichtsgeschehen ordnen und Lernprozesse ermöglichen? Vom Für und Wider der methodischen Übungsreihe. *Sportpraxis*, 45 (3), 4 – 10.
- LANGE, H. (2004c). Sich-Bewegen, Bewegungslernen und Bewegungswissenschaft. Positionsbestimmungen im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen Spezialthemen und Anwendungsbezügen. Sammelbesprechung. *Sportpraxis*, 45 (2), 46 – 51.



- LANGE, H. (2004d). Tanzen: Ein Feld zwischen ästhetischer Erziehung und trainingsbezogenem Drill. *Sportpraxis*, Themenheft *Tanzen*, 4 – 5.
- LANGE, H. (2002a). Bewegungslernen an der Half-Pipe. Konsequenzen für die Methodik des Sportunterrichts? *Bewegungserziehung*, 57 (6), 3 – 11.
- LANGE, H. (2002b). Erfahrung im Bewegen, Spielen und Trainieren. *Badminton-sport*, 50 (4), 24 – 25.
- LANGE, H. (2000). Fußball in der Schule – Die Begeisterung der Schüler für die Gestaltung komplexer Spiel- und variabler Übungsphasen erschließen. In J. HILMER (Hrsg.), *Lehrbogen für Bewegung, Spiel und Sport*, Nr. 240, (4), 11 – 22.
- LANGE, H. (1998). Schwimmunterricht in der siebten Klasse. Eine körpererfahrungsbezogene Realisation des schuleigenen Arbeitsplanes. Unveröffentlichte 2. Staatsexamensarbeit. Eingereicht am Studienseminar Kassel II. Hofgeismar und Kassel.
- LANGE, H. & KLENK, E. (2010). Bewegungs- und Wahrnehmungserziehung im Kontext Ästhetischer Bildung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 184 - 202). Balingen: Spitta Verlag.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2012a). *Inhalte und Themen im erziehenden Sportunterricht. Themenkonstitution in den Individualsportarten Leichtathletik und Schwimmen*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2012b). *Spielen lehren und lernen. Themenkonstitution im Bewegungs- und Sportspielunterricht*. Band 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2012c). *Neue Sportarten und Bewegungsfelder für den Sportunterricht. Innovatives Lehren und Lernen im Lichte der Themenkonstitution*. Band 6. Baltmannsweiler: Schneider.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2012d). Bewegungsthemen für den Sportunterricht. Eine bewegungspädagogische Grundlegung im Lichte der Themenkonstitution Band 5 der Schriftenreihe Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution. Baltmannsweiler: Schneider
- LANGE, H. & SINNING, S. (Hrsg.) (2010a). *Handbuch Methoden im Sport: lehren und lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport*. Balingen: Spitta.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2010b). Methoden im Sport – Themen- und Sacherschließung im Lichte eines pädagogischen Zugangs. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Sport* (S. 18-35). Balingen: Spitta Verlag.
- LANGE, H. & SINNING, S. (Hrsg.) (2009<sup>2</sup>a). *Handbuch Sportdidaktik*. Balingen: Spitta.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2009<sup>2</sup>b). Einleitung in die Sportdidaktik. In H. LANGE & S. SINNING (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 11 – 21). Balingen: Spitta.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2009<sup>2</sup>c). Sportdidaktisches Forschen. In H. LANGE & S. SINNING (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 133 – 151). Balingen: Spitta.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2008a). *Analysen zum Gegenstand bewegungspädagogischen Handelns. An Beispielen aus dem Trendsport und den Grundthemen des „Sich-Bewegens“ aufgezeigt*. Baltmannsweiler: Schneider.
- LANGE, H. & SINNING, S. (2008b). *Themenkonstruktion des Sport- und Bewegungsunterrichts. Pädagogische Analysen und Erläuterungen zum Implikationszusammenhang aus Zielen, Inhalten und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider.
- LANGE, H. & SOWA, H. (2004). *Ästhetische Selbstwahrnehmung und Selbstbildung. Identitätskonstruktionen in jugendkulturellen Bewegungspraktiken*. *Kunst und Unterricht*, (283), 42 – 44.

- LANGHE, He. (2001). *Gymnastik und Tanz im Kontext ästhetischer Erziehung*. In W. GÜNZEL & R. LAGING (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* Band 2. (S. 268 – 291). Baltmannsweiler: Schneider.
- LANGER, S. (1979): *Philosophie auf neuem Wege*. Mittenwald: Mäander
- LANGEVELD, M.J. (1964<sup>3</sup>). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Niemeyer.
- LANGEWAND, A. (1989). Bildung. In D. LENZEN (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 69 – 98). Reinbek: Rowohlt.
- LASSAHN, R. (1993). *Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik*. Heidelberg & Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- LAW, L.C. & WONG, P.W. (1996). Expertise and Instructional Design. In H. GRUBER & A. ZIEGLER (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 115-147). Opladen: Leske & Budrich.
- LEIST, K.-H. (2005). Bewegung aus gestalttheoretischer Sicht und die Bildungsfrage. In BIETZ, J., LAGING, R. & ROSCHER, M. (Hrsg.). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Band 2 der Reihe Bewegungspädagogik (S. 57 – 79). Baltmannsweiler: Schneider.
- LENK, H. (2005). Das Olympische Menschenbild. Ein antikes Ideal und seine zeitgemäße Interpretation. *Olympische Feuer*, 55 (5), 8 – 11.
- LENZEN, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), 949 – 967.
- LIEGLE, L. (2003). Kind und Kindheit. In L. FRIED, B. DIPPELHOFFER-STIEM, M.-S. HONIG & L. LIEGLE (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14 – 53). Weinheim: Beltz.
- LITT, TH. (1963<sup>4</sup>). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Loibl, J. & Leist, K.-H. (1990), Vom gefühlvollen Sich-Bewegen und seiner Vermittlung. *Sportpädagogik*, 14 (4), 19 – 25
- LOOSCH, E. (1999). *Allgemeine Bewegungslehre*. Wiebelsheim: Limpert.
- LOOSCH, E.; PROHL, R. & GRÖBEN, B. (1996). Funktion versus Programm. Aktuelle Probleme und Perspektiven sportwissenschaftlicher Bewegungsforschung. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 8 (2), 31 – 54.

## M

- MARAUN, H.-K. (1984). Das Gleichgewicht halten. *Sportpädagogik*, 8 (5), 10 – 12.
- MARAUN, H. (1983). Erfahrung als didaktische Kategorie. *Sportpädagogik*, Sonderheft *Annäherungen, Versuche, Betrachtungen: Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis*, 7, 26 – 31.
- MARTIN, K. & ELLERMANN, U. (1998): *Rhythmische Vielseitigkeitsschulung. Eine praktische Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- MATTENKLOTT, G. (1998). *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch- Ästhetischen Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- MATTENKLOTT, G. (Hrsg.) (2004): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit : theoretische Grundlagen und empirische Forschung*, Weinheim; München: Juventa-Verlag.
- MECHLING, H. (2003). Von koordinativen Fähigkeiten zum Strategie-Adaptations-Ansatz. In H. MECHLING & J. MUNZERT (Hrsg.). *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre*. (347 – 369) Schorndorf: Hofmann.



- MECHLING, H. (2001). Sportwissenschaftliche Bewegungslehre - Zwischen Verstehen und Erklären. In R. PROHL (Hrsg.), *Bildung und Bewegung*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/Main (S. 223 - 231). Hamburg: Czwalina.
- MECHLING, H. (1999). Gibt es eine pädagogische Bewegungslehre des Sports? In H. HAAG; M. KOLB & B. STRAUß (Hrsg.), *Zum Selbstverständnis der Sportpädagogik. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* (S. 34 - 44). Köln: Bisp.
- MECHLING, H. & MUNZERT, J. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- MEINBERG, E. (2003). Leibhaftige Bildung: Die vernachlässigte Bildung. In W. SCHWARZKOPF (Hrsg.), *Jenseits von Pisa: Welche Bildung braucht der Mensch?* (S. 205-- 216). Künzelsau: Swiridoff.
- MEINBERG, E. (1987). Warum Theorien sportlichen Handelns Anthropologie benötigen! *Sportwissenschaft*, 17 (1), 20 - 36.
- MEINEL, K. (1960). *Bewegungslehre. Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt*. Berlin: Volkseigener Verlag.
- MEINEL, K. & SCHNABEL, G. (1998<sup>9</sup>). *Bewegungslehre - Sportmotorik*. Berlin: Sportverlag.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- MEYER, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- MEYER-DRAWE, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 329 - 336.
- MEYER-DRAWE, K. (1998). Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee. In M. FAßLER, M. LOHMANN & R. MÜLLER (Hrsg.), *Bildung, Welt, Verantwortung* (S. 123 - 143). Gießen: Focus.
- MOLLENHAUER, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- MOLLENHAUER, K. (1993). Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In D. LENZEN & U. BECK (Hrsg.), *Verbindungen: Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer an der FU Berlin am 15.1.1993* (S. 17 - 36). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- MÜLLER, U. & TREBELS, A.-H. (1996). Phänomenologie des Sich-Bewegens In H. HAAG (Hrsg.), *Sportphilosophie. Ein Handbuch* (S. 119 - 144). Schorndorf: Hofmann.

## N

- NEUBER, N. (2007a). Der große Wurf findet nicht statt! - Eine Entgegnung auf Helmut Dignels Kritik an der Didaktik des Schulsports. *Sportunterricht*, 56 (8), 239 - 240.
- NEUBER, N. (2007b). Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus. Didaktische Anmerkungen zur ästhetischen Bewegungserziehung. *Sportunterricht* (56),9, 273 - 278
- NEUMAIER, A. & MECHLING, H. (1994). Taugt das Konzept der „koordinativen Fähigkeiten“ als Grundlage für sportartspezifisches Koordinationstraining? In P. BLASER, K. WITTE & C. STUCKE (Hrsg.), *Steuer- und Regelungsvorgänge der menschlichen Motorik* (S. 207 - 212). St. Augustin: Academia.

- NEUMAIER, A. (2003). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining*. Köln: Sport & Buch Strauß. 3. Auflage: 2006
- NEUMAIER, A.; MECHLING, H. & STRAUß, R. (2002). *Koordinative Anforderungsprofile ausgewählter Sportarten*. Köln: Sport & Buch Strauß. 2. Auflage: 2009

## O

- o. A. (2006). *Gehirn und Erleben. Synästhesie, Zeitempfinden, Bewusstsein. Spektrum Dossier*, 12 (2) 2006.
- OELKERS, J. (2004). Didaktik als Bildungslehre. *Lehren und Lernen*, 30 (3), 3 – 13.
- OLIVER, N. & ROCKMANN, U. (2003). *Grundlagen der Bewegungswissenschaft und -lehre*. Schorndorf: Hofmann.
- OLIVER, N.; MARSCHALL, F. & BÜSCH, D. (2008). *Grundlagen der Trainingswissenschaft und -lehre*. Schorndorf: Hofmann.

## P

- PEEZ, G. (2005): *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse: Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*, München: Kopaed.
- PETERSEN, P. (1952). *Der kleine Jena-Plan*. Braunschweig: Westermann.
- PIAGET, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PODLICH, C. & KLEINE, W. (Hrsg.) (2003). *Kinder auf der Straße, Bewegung zwischen Begeisterung und Bedrohung*. St. Augustin: Academia.
- POHLMANN, F. (2000). *Die soziale Geburt des Menschen. Einführung in die Anthropologie und Sozialpsychologie der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- POLZIN, M. (2001): *Welträume - Welträume*. In: *Grundschule* 33, 10,43-45.
- PRANGE, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PROBST, A. (2004): *Kinderträume - Bewegungsräume. Baustein: Wir zeigen, was wir können*. Landessportbund Hannover (Hrsg.): ÜL C Spezialblock. Hannover.
- PROHL, R. (2010<sup>3</sup>). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- PROHL, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. PROHL & H. LANGE (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports* (S. 11 – 40). Schorndorf: Hofmann.
- PROHL, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. SCHIERZ & P. FREI (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen- Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- PROHL, R. (Hrsg.) (2001). *Bildung & Bewegung*. Berichtband zur Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/Main. Hamburg: Czwalina
- PROHL, R. (1996). Philosophie der Bewegung. In H. HAAG (Hrsg.), *Sportphilosophie. Ein Handbuch* (S. 93 – 118). Schorndorf: Hofmann.
- PROHL, R. (1991). Verstehensdefizite sportwissenschaftlicher Bewegungstheorien. Ein Problemaufriss. *Sportwissenschaft*, 21 (4), 368 – 383.



- PROHL, R. (1990). Normative Sportpädagogik und konstruktive Sportwissenschaft. – Versuch einer metatheoretischen Standortbestimmung. In K.-H. SCHERLER (Hrsg.), *Normative Sportpädagogik* (S. 51 – 72). Clausthal-Zellerfeld: Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs).
- PROHL, R. & SCHEID, V. (2012). Sportdidaktik. Wiebelsheim: Limpert.
- PROHL, R. & SEEWALD, J. (Hrsg.) (1995). *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann.

## R

- REBLE, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart: Klett
- REICH, K. (2006). Konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz.
- REICHENBACH, R. (2007). Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- REINMANN,-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In KRAPP & WEIDENMANN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Beltz.
- RITTELMEYER, C. (2005): *„Über die ästhetische Erziehung des Menschen“: eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*, München: Juventa-Verlag.
- RITTELMEYER, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- RORA, C. (2007). „Bildungsbewegungen zwischen fachlicher und fachübergreifender Orientierung“, in: *Grundschule Aktuell: Ästhetische Bildung*, Heft Nr. 98.
- ROSCHER, W. (1993). Läuterungen, Klärungen. Zu Sinn und Widerspruch Polyästhetischer Erziehung. Ein Interview mit Wolfgang Roscher und Christoph Kittl. In *Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung; Beiträge zu „poesis“ und „aisthesis“ heute* (S. 16 – 17). München: Emil Katzschler.
- ROSCHER, W. (Hrsg.) (1976). *Polyästhetische Erziehung. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont.
- ROTH, G. (2004). *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROTH, K. (1998). Wie lehrt man schwierige geschlossene Fertigkeiten? In BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 27 – 46). Schorndorf: Hofmann.
- ROTH, K. (1991). „Erst das Leichte, dann das Schwere – stufenweise richtig lehre!“ *Sportpsychologie*, 5 (1), 5 – 10.
- ROTH, K. & WILLIMCZIK, K. (1999). *Bewegungswissenschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- ROTHMEIER, D. (1989): *Experimenteller Tanz: Durch Reduktion zur Vielfalt*. In: *Sportpädagogik* 13, 5, 46-49.
- RUMPF, H. (1996). Über den Zivilisierten Körper und sein Schicksal. *Pädagogik*, 48 (6), 6 – 9.

## S

- SCHERER, H.-G. (2009). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. LANGE & S. SINNING (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24 – 39). Balingen: Spitta.
- SCHERER, H.-G. (2005). Bewegung und Bildung – Relationale Bildung im Bewegungshandeln. In J. BIETZ, R. LAGING & M. ROSCHER (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Reihe Bewegungspädagogik Band 2 (S. 123 – 141). Baltmannsweiler: Schneider.
- SCHERER, H.-G. (2001a). Zwischen Bewegungslernen und sich Bewegen lernen. *Sportpädagogik*, 25 (4), 2 – 24. Innenheft.
- SCHERER, H.G. (2001b). Jan lernt Speewerfen. Eine Lerngeschichte. *Sportpädagogik*, 25 (4), 2-5.
- SCHERER, H.-G. (1997). Phänomenbezug als Notwendigkeit und Problem einer pädagogischen Bewegungsforschung. In E. LOOSCH & M. TAMME (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion*. 4. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik vom 25. - 27.1.1996 in Erfurt (S. 126 – 130). Hamburg: Czwalina
- SCHERLER, K. H. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.
- SCHIMANK, U. (2009). Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, in: FAZ, 15.04.2009
- SCHMIDT, W. (Hrsg.) (1996). *Kindheit und Sport - gestern und heute*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 8. - 11.06.1995 in Schnepfenthal. Hamburg: Czwalina.
- SCHMIDT-MILLARD, T. (2007). Lernen als Neuordnung der Horizonte. Bildungstheoretische Anmerkungen zum Lernbegriff in der Sportdidaktik. In V. SCHEID (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln*. (S. 39 – 52) Hamburg: Czwalina.
- SCHMIDT-MILLARD, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. BIETZ, R. LAGING & M. ROSCHER (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Band 2 der Reihe Bewegungspädagogik (S. 142 –153). Baltmannsweiler: Schneider.
- SCHMIDT-MILLARD, T. (1998). Bildung/Erziehung. In O. GRUPE & D. MIETH (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (S. 70 – 76). Schorndorf: Hofmann.
- SCHUBERT, F. (1981). *Psychologie zwischen Start und Ziel*. Berlin: Volk und Wissen.
- SCHULZ, W. (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim und Basel: Beltz.
- SINNING, S. (2005a). Spiele erfinden und erfinderisch spielen. *Sportpädagogik*, 29 (3), 4 – 8.
- SINNING, S. (2005b). *Wahrnehmen, entscheiden und handeln im Handball: ein spielgemäßes Lehr-Lern-Konzept*. Hamburg: Kovac.
- SINNING, S. (2004). Innovative Lehr-Lernformen im Sport. Ungewöhnliches tun und dabei alle Beteiligten verwickeln, kann Fortschritt bedeuten. *Sportpraxis*, 45 (1), 4 – 9.
- SINNING, S. (2003). *Fußball lehren und lernen. Handlungsökologische Hintergründe eines spielbezogenen Vermittlungskonzepts*. Hamburg: Kovac.
- SÖLL, W. (1996). *Sportunterricht – Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- SÖLL, W. & KERN, U. (2005). *Praxis und Methodik der Schulsportarten*. Schorndorf: Hofmann.
- SPITZER, M. (2002/2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.



- SPORTPÄDAGOGIK (Zeitschrift): Themenhefte „Vermitteln“ (5/95), „Methoden im Sportunterricht“ (5/2000). Seelze: Friedrich.
- STADLER, R. (2003). Methodik des Sportunterrichts. In P. RÖTHIG U.A. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 366). Schorndorf: Hofmann.
- STIEHLER, G. (1966, 1974). Methodik des Sportunterrichts. Berlin: Volk und Wissen.
- STRAUS, E. (1956). *Vom Sinn der Sinne*. Göttingen & Heidelberg: Springer.

## T

- TAMBOER, J.W.J. (1997). Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung. Über den Zusammenhang von Menschenbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden. In E. LOOSCH & M. TAMME (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion* (S. 23 – 37). Hamburg: Czwalina.
- TAMBOER, J.W.J (1994). *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Butzbach-Griedel: Afra.
- TAMBOER, J.W. (1979). „Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *Sportpädagogik*, 18 (2), 14 – 19.
- TERHART, E. (2000). Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München: Juventa.
- THIELE, J. (2004). Menschenbild(n)er – „Anthropologische Sportpädagogik“ am Ausgang ihrer Epoche? In C. KRUSE & I. LÜSEBRINK (Hrsg.), *Schneller, höher, weiter. Sportpädagogische Theoriebildung auf dem Prüfstand*. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags von Prof. Dr. Eckhard Meinberg (S. 13 – 30). St. Augustin: Academia.
- THIELE, J. (2001). Philosophisch-anthropologische Grundlagen der Sportpädagogik. In H. HAAG & A. HUMMEL (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 61 – 71). Schorndorf: Hofmann.
- THIELE, J. (1997a). 'Magister docet' - Replik auf J. Funke-Wienekes Beitrag 'Am skeptischen Wesen soll die Sportpädagogik genesen'. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 9 (2), 93 – 95.
- THIELE, J. (1997b). Skeptische Sportpädagogik - Überlegungen zu den pädagogischen Herausforderungen der 'Postmoderne'. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 9 (1), 6 – 21.
- THIELE, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung: Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?*. St. Augustin: Academia.
- THOLEY, P. (1987). Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlungen aus gestalttheoretischer Sicht. In J.-P. JANSSEN, W. SCHLICHT & H. STRANG (Hrsg.), *Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport - Bericht über die Tagung der ASP in Kiel* (S. 96 – 106). Köln: bps.
- THOLEY, P. (1980). Erkenntnistheoretische und systemtheoretische Grundlagen der Sensorik aus gestalttheoretischer Sicht. *Sportwissenschaft*, 10 (1), 7 – 35.
- TREBELS, A. (2001). Sich Bewegen Lernen – Bezugspunkte für eine pädagogische Theorie des Sich Bewegens. In W. GÜNZEL & R. LAGING, (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterricht* Band 1. (S. 193 – 214). Baltmannsweiler: Schneider.
- TREBELS, A. H.(1992). „Das dialogische Bewegungskonzept – Eine pädagogische Auslegung von Bewegung“. *Sportunterricht*, 41 (1), 20 – 29.

- TREBELS, A. H. (1990). Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. *Sportpädagogik*, 14 (4), 12 – 18.
- TREBELS, A. H. (1984). Bewegungserfahrungen beim Turnen. In E. NIEDERMANN (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit. 10. Folge* (S. 95 – 120). Salzburg: Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung.
- TREUTLEIN, G. (1986/1992). Körperwahrnehmung und Körpererfahrung in der Leichtathletik. In G. TREUTLEIN, J. FUNKE & N. SPERLE (Hrsg.), *Körpererfahrung in den traditionellen Sportarten* (S. 67 – 105). Wuppertal: Putty/ Aachen: Meyer & Meyer.

## V

- VENTE, R. (Hrsg.) (1974). *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- VOGT, L. & NEUMANN, A. (2007<sup>2</sup>). Sport in der Prävention. Handbuch für Übungsleiter, Physiotherapeuten und Trainer. Köln: Deutscher Ärzte Verlag.
- VOGLER, B. (1997a). Bewegungen als Form, Gestalt oder Beziehung lehren. In M. Tamme & E. Loosch (Hrsg.), *Motorik - Struktur und Funktion: 4. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik vom 25. - 27.01.1996 in Erfurt* (S. 231 – 235). Hamburg: Czwalina.
- VOLGER, B. (1997b). Das Lehren von Bewegungen lehren. In E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf*. Berichtband zur Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23. - 25.05.1996 im Schloss Rauschholzhausen (S. 203 – 210). Hamburg: Czwalina.
- VOLGER, B. (1995). Bewegung lehren - aber wie? In R. PROHL & J. SEEWALD (Hrsg.), *Bewegung verstehen: Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre* (S. 155 – 180). Schorndorf: Hofmann.
- VOLKAMER, M. (2003). *Sportpädagogisches Kaleidoskop. Texte, Episoden und Skizzen zu sportpädagogischen Problemen. Ein Lesebuch*. Hamburg: Czwalina.
- VOLKAMER, M. (1996). Was ist das, was wir da unterrichten? *Körpererziehung*, 10, 323 – 332.

## W

- WAGENSCHNIG, M. (1999). Zum Problem des Genetischen Lehrens. In M. Wagenschein: *Verstehen lehren* (S. 75-124). Weinheim und Basel: Beltz.
- WEIZSÄCKER, V., v. (1950/ 1986<sup>5</sup>). *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Stuttgart: Thieme.
- WIEMEYER, J. (2004). Motorisches Lernen – Lehrmethoden und Übungsgestaltung. In H. MECHLING & J. MUNZERT (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre*. (S. 405-427).
- WIEMEYER, J. (1992). Motorische Kontrolle und motorisches Lernen im Sport. Grundlagen und Probleme der Theorie Generalisierter Motorischer Programme. 2. Teil: Motorisches Lernen. *Sportpsychologie*, 6 (2), 5 – 12.
- WOLLNY, R. (2002). Bewegung und Koordination. In K. MÖGLING (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre. Band III. Lernen und Lehren von Bewegungen*. (156 – 189). Immenhausen bei Kassel: Prolog.



WULF, C. (1994). Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In C. WULF (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie* (S. 7 – 21). Weinheim: Beltz.

**Z**

ZIMMER, R. (2005). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.



## Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Prolegomena der methodisch akzentuierten Bewegungslehre .....	25
Abb. 2: Akzente qualitativer und quantitativer Bewegungsforschung (vgl. Lange 2005a, 16) .....	28
Abb. 3: Bewegungsdidaktisches Dreieck .....	33
Abb. 4: Heuristik zu dem hier zugrunde liegenden Menschenbild .....	37
Abb. 5: Bewegungsdidaktisches Konzept .....	41
Abb. 6: Modelle zum Koordinationslernen .....	105
Abb. 7: Modell der Koordinativen Fähigkeiten (Blume 1978) .....	106
Abb. 8: Praxisbeispiele zu den Koordinativen Fähigkeiten .....	107
Abb. 9: Modell der Koordinativen Anforderungen (Neumaier 2006) .....	108
Abb. 10: Koordinationsanforderungsregler (Neumaier 2006) .....	110
Abb. 11: Methodische Grundformel für das Koordinationstraining (Neumaier 2006, vgl. auch Roth 2007) .....	111
Abb. 12: Zur Aufeinander-Bezogenheit von Objektivem und Subjektivem .....	118
Abb. 13: Die fünf Koordinativen Funktionen .....	120
Abb. 14: Spielen im Spiegel der koordinativen Funktionen (Beispiel: Fangspiel) .....	121
Abb. 15: Reihungsmodell am Beispiel Hürdenlaufen .....	151
Abb. 16: Relationalität menschlichen Sich-Bewegens (vgl. Lange 2005a) .....	158
Abb. 17: Organisches Planungsmodell zum Hürdenlaufen .....	168
Abb. 18: Generierung von Konsequenzen für bewegungsbezogene Lehrlernprozesse .....	177



# Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Hrsg. von Harald Lange  
Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

## Band 1

Christiane Reuter

### **Gesundheitsförderung für Kinder mit geistiger Behinderung**

Eine Studie zur Durchführbarkeit und Wirksamkeit der Konzeption „Vernetzte Gesundheitserziehung im Grundschulalter“ im Setting Schule und Tagesstätte

2009, 422 Seiten, ISBN 978-3-86955-129-6, EUR 40,00

## Band 2

Matthias Obinger

### **Der Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität bei drei- bis fünfjährigen Kleingartenkindern im Quer- und Längsschnitt**

Eine empirische Untersuchung im Rahmen der PAKT-Studie

2009, 156 Seiten, ISBN 978-3-86955-194-4, EUR 23,00

## Band 3

Matthias Zimlich

### **Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht**

Entwurf einer gegenstandsverankerten sportpädagogischen Theoriebildung auf der Grundlage problemzentrierter Interviews mit bayerischen Sportlehrkräften

2010, 300 Seiten, ISBN 978-3-86955-429-7, EUR 45,90

## Band 4

Michael Keller / Harald Lange / Daniel Schrödl

### **Würzburger Hochschulsportstudie**

Analyse des Hochschulsports im Kontext der empirischen Sportentwicklungsforschung

2010, 116 Seiten, ISBN 978-3-86955-425-9, EUR 18,00

## Band 5

Antara Hotz

### **TIME-OUT statt BURN-OUT**

Yoga - ein effizienter Beitrag zur Stressbewältigung von Lehrpersonen

2011, 288 Seiten, ISBN 978-3-86955-867-7, EUR 47,40

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • [www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)



# Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Hrsg. von Harald Lange  
Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Band 6

Andreas Singler

## **Doping und Enhancement**

Interdisziplinäre Studien zur Pathologie gesellschaftlicher Leistungsorientierung

2012, 212 Seiten, ISBN 978-3-86955-672-7, EUR 33,10

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • [www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

