

KÖRPERWISSEN – EINE VERNACHLÄSSIGTE DIMENSION

KUMULATIVE HABILITATIONSSCHRIFT

zur Erlangung der Venia Legendi
im Fachgebiet Sportpädagogik

der Fakultät für Sportwissenschaft
der Ruhr-Universität Bochum

von
Dr. sportwiss. Antje Klinge

Bonn

2008

Vorbemerkung

Für die Darstellung meiner Forschungsarbeiten wurde die kumulative Form der Habilitation gewählt. Die dafür ausgewählten Publikationen sind als Kopien im Anhang beigefügt. Im Textteil wird der forschungssystematische Zusammenhang dargestellt, wobei Textbausteine der Originalarbeiten in unveränderter wie in überarbeiteter Form enthalten sind. Entsprechende Hinweise auf die jeweils relevante Publikation finden sich im Text.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung in die Thematik	1
2	Körperwissen – Annäherung an einen Begriff	5
3	Zum Stellenwert des Körperwissens im bildungstheoretischen Diskurs der Sportpädagogik	13
4	Zur Relevanz des Körperwissens in der Sportlehrerausbildung	20
4.1	Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis	20
4.2	Zum Verhältnis von Lernen und Biografie	24
4.3	Lernen und Habitus	27
4.4	Erwerb und Wirkung des fachspezifischen Habitus – ein empirischer Exkurs	31
4.5	Zusammenfassung: Körperwissen als ‚Gedächtnis‘ der Fachkultur	42
5	Körperwissen als (hochschul-)didaktische Ressource	49
5.1	Verstehen mit dem Körper	52
5.2	Reflexionsweisen des Körpers	55
5.2.1	Wiederholen	57
5.2.2	Nachahmen	59
5.2.3	Wahrnehmen	62
5.2.4	Spielen	65
5.2.5	Verfremden	66

6	Ansätze und Beispiele	70
6.1	Ansätze im Rahmen sportpädagogischer und -didaktischer Studienelemente	71
6.2	Ansätze in der Fachpraxis	74
6.3	Projektbeispiele	76
7	Zusammenfassung und Ausblick	81
8	Literaturverzeichnis	83
9	Anhang	

1 Einleitung und Fragestellung

„Die Abspaltung des Denkens und Fühlens von den Bewegungen des Körpers muss in einem zwangvollen Lernprozess geübt werden und kann nicht vollständig gelingen, weil unser Denken an unsere Körper gebunden ist. Tänzer haben das schon immer gewusst. Nun folgt ihnen die Wissenschaft in dieser Erkenntnis“ (Völckers, 2007, II).

Fragen zum Körper werden aktuell im Zusammenhang mit Denken und Wissen gestellt. „Wissen in Bewegung“,¹ Tanz und Wissen oder Körper und Wissen gehen neue Verbindungen ein, die auf einen Umbruch in unserer Wissenskultur hinweisen (vgl. Klein, 2007, 26). Neben das rationale Wissen tritt als neue Wissensform das körperliche Wissen, ein praktisches Wissen, das vor allem aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive im Hinblick auf die Produktion von Wissen mit Interesse verfolgt wird (vgl. Abraham, 2002, Meuser, 2004).

Auch in die allgemeine Pädagogik scheint ein erweitertes Verständnis von Wissen Einzug zu halten.² Benner (2001) erweitert in der 4., völlig überarbeiteten Neuauflage seiner „Allgemeinen Pädagogik“ seine Auffassung von Bildung bzw. Bildsamkeit, indem er die Leiblichkeit des Menschen als Merkmal menschlicher Praxis hinzufügt. Denn der Mensch, so Benner (ebd., 37) kann „sich und anderes nur aufgrund seiner leiblichen Verfasstheit spüren, bemerken, wahrnehmen, vernehmen und verstehen“. Auch kann die Zugrundelegung der vier Modi der Welterfahrung in der aktuellen Debatte um nationale Bildungsstandards (vgl. BMBF, 2003, 58) ein Beleg für die zunehmende Aufmerksamkeit für Wissensformen sein, die sich neben den

¹ Unter diesem Motto fand vom 20. -23. April 2006 der Tanzkongress Deutschland in Berlin als Initiative der Kulturstiftung des Bundes statt. Im Mittelpunkt stand die Frage nach Tanz als Wissenskultur, die sowohl von Tanzpraktikern, Künstlern und Choreografen wie auch von verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen (Kulturwissenschaften, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Theaterwissenschaften, Wissenstheorie usw.) angegangen wurde (vgl. S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke, 2007).

² Wenn auch nicht explizit die Rede von Wissen ist, so umfassen die Begriffe Lernen, Erfahrung und Umgang, Denken und Handeln immer auch Wissensformen.

klassischen Dimensionen historisch, mathematisch, linguistisch auch an ästhetisch-expressiven Dimensionen des Wissens und Könnens orientieren. Der physischen Expression wird ein unverzichtbarer Stellenwert im kanonischen Orientierungswissen eingeräumt.

Angesichts dieses neuen Körperdiskurses ist es verwunderlich, warum ein Fach bzw. eine Disziplin wie die Sportwissenschaft, deren zentraler Gegenstand der Körper ist, an diesem Diskurs nicht oder nur marginal beteiligt ist. Vielmehr scheint die Sportwissenschaft selber zur Marginalisierung nicht-rationaler Wissensformen beizutragen, indem sie sich am wissenschaftstheoretischen Verständnis der Mutterwissenschaften und damit am Paradigma der objektivistisch-rationalen Erkenntnisgewinnung vornehmlich orientiert. Auch didaktische Ansätze, die auf Praxis und Erfahrung als zentrale Kategorie setzen, übergehen die Chance, die Besonderheiten des eigenen Gegenstandes, des körpergebundenen Wissens, auszuloten und nutzbar zu machen. So konstatiert Giese (vgl. 2008, 264) in einer gründlichen Recherche des sportpädagogischen Diskurses zum Erfahrungsbegriff auf der einen Seite eine gewisse Theorieferne oder gar expliziten Theorieverzicht in praxisorientierten Ansätzen und auf der anderen Seite das völlige Fehlen praktischer Bezüge in der bildungstheoretischen Debatte der Sportpädagogik.

Der Blick auf die sportpädagogische universitäre Lehre und die Ausbildung zukünftiger Sportlehrkräfte macht diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, Anspruch und Wirkung der Lehrer(aus-)bildung offensichtlich – ein Problem, das nicht nur von professionellen Lehrerausbildern und Schulpädagogen beklagt wird, sondern v. a. von den Betroffenen selber, den Lehramtsstudierenden und späteren Lehrkräften. Das Sportlehrerstudium besteht mindestens zur Hälfte aus der sog. Fachpraxis, auf die die Fachtheorie aus unterschiedlichsten Blickwinkeln Bezug nimmt. Während sich die Fachpraxis aus Sicht der Studierenden durch eine relativ hohe Eindeutigkeit ausweist, ist für das Feld der theoretischen Ansätze und Konzepte von Sportpädagogik und -didaktik eine ausgesprochen große

Vielfalt kennzeichnend. Dies mag ein Grund dafür sein, dass sich viel stärker als in anderen Fächern die unterrichtspraktischen Orientierungen der Studierenden wie Lehrkräfte an den fachpraktischen Erfahrungen ausrichten als an pädagogischen und didaktischen Reflexionen. Es kann aber auch gerade diese spezifische Art des Wissens sein, seine sinnliche Basis und körpergebundene, implizite Struktur, die für eine stärkere Praxiswirksamkeit sorgt.

Welche Rolle das körpergebundene Wissen hier spielt und inwiefern es Lern- und Bildungsprozesse beeinflusst, ist eine Frage, mit der ich mich in meinen Untersuchungen besonders beschäftigt habe.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Zusammenschau eigener Arbeiten steht die Frage, welchen Stellenwert das körperlich gebundene Wissen im bildungstheoretischen Diskurs der Sportpädagogik hat und inwiefern mit dem Begriff des Körperwissens eine Brücke zwischen sportpädagogischen Bildungsversprechen und fach- bzw. hochschuldidaktischen Umsetzungen hergestellt werden kann.

Dafür wird es zunächst notwendig sein, den Begriff des Körperwissens bei aller Vorläufigkeit und Unabschließbarkeit³ als einen möglichen Arbeitsbegriff zu entfalten (Kap. 2), um darauf aufbauend den Stellenwert dieser Wissensform im sportpädagogischen Diskurs ausfindig zu machen (Kap. 3). Im Rückgriff auf bereits veröffentlichte, ausgewählte Studien wird im Weiteren der zentralen Bedeutung von Körperwissen in der sportpädagogischen Ausbildung nachgegangen. Dabei wird herausgestellt, dass und wie das Körperwissen als Funktion eines Habitus zum einen Wahrnehmungs- und Handlungshorizonte begrenzt (Kap. 4) und wie zum anderen das Körperwissen in seiner Funktion als biografisches Wissen hochschuldidaktisch aufgegriffen und didaktisch genutzt werden kann (Kap. 5). Unterschiedliche Ansätze zur Erzeugung von Reflexivität liefern

³ Letzteres vor allem aus Gründen der Flüchtigkeit und Vergänglichkeit, die dem Körperlichen zu Eigen ist.

schließlich konkrete Ausgangspunkte für eine reflexive Lehrerbildung im Fach Sport. An Beispielen erprobter Praxis werden Zugänge eines Lernens mit dem Körper aufgezeigt, die einen Beitrag zur Rehabilitierung des Körpers als Dimension von Wissen und Bildung leisten können (Kap. 6).

2 Körperwissen – Annäherung an einen Begriff

Auf der Suche nach einem Terminus, der das Wissen fassen kann, das sich vornehmlich über den Körper, in der Praxis bildet, fiel die Entscheidung auf den Begriff des Körperwissens. Eine eindeutige Klärung des Gemeinten erwies sich jedoch als schwierig, weil weder eine wissenstheoretische Herleitung noch eine wissenschaftlich fundierte Verortung aufzufinden ist. Der Begriff muss im wissenschaftlichen Sprachgebrauch als eher ungewöhnlich und vor allem ungenau eingestuft werden. Allerdings tritt er als Bestandteil einer neuen Wissenskultur in Erscheinung und lässt sich hier vor allem in sozial- und kulturwissenschaftlichen Beiträgen ausfindig machen.

Überraschenderweise wird der Begriff bereits 1984 in der Sportwissenschaft erwähnt. Keil und Maier (1984, 113) sprechen vom „Körperwissen“ und eröffnen eine dem kultur- und sportkritischen Zeitgeist der 1980er Jahre entsprechende Diskussion über die im Körper vorhandenen Potenziale zur Wiederaneignung von Lebensgeschichte und -perspektive⁴, die allerdings nicht weiter verfolgt wurde. An der Grenze zu Psychosomatik und körperorientierter Psychotherapie wird „Körperarbeit“ (ebd., 111) als Arbeit am Selbst verstanden, die auf ein Wissen im Körper zurückgreift, das sich im Zuge lebensgeschichtlicher Erlebnisse angesammelt hat.

Gut 20 Jahre später taucht der Begriff Körperwissen vor allem in theater- und tanzwissenschaftlichen Diskursen auf. Im Jahr 2004 veranstaltet das Tanzarchiv Leipzig in Zusammenarbeit mit dem Institut für Theaterwissenschaft der Universität Leipzig eine Tagung zum Thema "Körper/Wissen. Strategien der Evidenz jenseits überkommener Erkenntnisbegriffe" (Tanzarchiv Leipzig, 2004). Ziel ist es, der brüchig werdenden Vorherrschaft der an Sprache und Schrift gebundenen

⁴ „Nicht nur die unwillkürlichen Regelungen des Körperhaushalts gehören ins Repertoire des *Körperwissens*, sondern auch Empfindungen, Gefühlserlebnisse und intellektuelle Funktionen sind körperlich verankerte Verhaltensfähigkeiten“ (Keil & Maier, 1984, 113f.)

Wissenskultur nachzugehen und den „Formen und Strategien einer 'anderen' Aneignung von Wissen und Erkenntnis“ (ebd.) näher zu kommen. Vor allem stehen dabei die Bedeutung von Bewegungskulturen, die Rolle des Körpers und der Körperlichkeit sowie der Emotionen für Prozesse der Konstruktion von Erkenntnisinteressen zur Debatte.

2008 veröffentlicht die Direktorin des Tanzarchivs Leipzig, Inge Baxmann, Ergebnisse eines Forschungsprojekts unter dem Titel „Körperwissen als Kulturgeschichte“. Aus Wissenschaft und Kunst wird hier unterschiedliches Wissen über Bewegung, Körpertechniken, Bewegungskulturen und Tanz zusammengetragen, um einen Zugang zu verschiedenen Kulturgemeinschaften und damit zu einer weitgehend vernachlässigten Dimension der Kulturgeschichte zu schaffen.

„Körperwissen“ schließlich ist der Titel der für März 2009 geplanten Tagung der Sektionen Wissenssoziologie und Soziologie des Körpers und des Sports der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Koblenz-Landau. Die Wissens- und Körpersoziologen wollen sich mit der Frage beschäftigen, was es mit dem „komplexe(n) Gespinnst gesellschaftlicher Körperwissensverhältnisse, darin statthabender Wissenspraktiken und Wissenspolitiken“ (Keller, 2008, 2) auf sich hat.

Körperwissen, ein neuer Begriff oder ein neuer Wissenstyp? Geht es um ein Wissen über den Körper oder um ein Wissen durch oder im Körper? Sozial- und kulturwissenschaftliche Abhandlungen stellen heraus, dass der Körper über ein Wissen verfügt, das den Zugang des Menschen zur Welt und seine Auseinandersetzung mit ihr beeinflusst und prägt (vgl. Abraham, 2002, Meuser, 2002, Brandstetter, 2007). Für Abraham (2002, 177) ist es ein „besonderer Wissenstypus“, der die Basis von Empfindungen, Gefühlen und intellektuellen Funktionen liefert.

Es geht also um ein ‚anderes‘ Wissen, das nicht so leicht in Worte zu fassen ist. Es ist an sinnliche Erfahrungen gebunden und damit der Sprache nur schwer, wenn überhaupt zugänglich, was die wissenstheoretische

Grundsatzfrage provoziert, ob es sich dann überhaupt um ein Wissen handeln kann und ob es ein Wissen jenseits von Sprache gibt? Hinter dieser Frage versteckt sich eine Fülle von Problemen: zum einen die Annahme, dass das Wissen, das sich sprachlich vermitteln lässt, die eigentliche, die ‚legitime‘ Wissensform ist und das nicht-sprachliche Wissen immer außerhalb dieses für die Moderne selbstverständlichen Wissensdiskurses liegen muss, also eigentlich nicht existieren kann. Zum anderen der Umstand, dass die nicht-sprachliche Wissensform hier über Sprache vermittelt werden soll, damit wiederum einem sprachdominierten Diskurs (der ‚legitimen‘ Wissensform) unterworfen werden muss und somit Gefahr läuft, seine Spezifik – an Erfahrung gebunden, körperlich-sinnlich, flüchtig, dynamisch, praktisch – zu verlieren. Im Weiteren stellt sich die grundsätzliche Frage der Akzeptanz einer ‚anderen‘, sinnlichen und irgendwie emotional besetzten Wissensform. Das macht das hier vorliegende Vorhaben nicht gerade leicht.

Diese komplexe Problematik verlangt eine eigene, differenzierte und interdisziplinär angelegte, wissenschaftliche Auseinandersetzung, eine Forderung, der in der vorliegenden Zusammenschau nicht nachgekommen werden kann und soll. Vielmehr wird der Versuch unternommen, den Begriff des Körperwissens als einen noch weiter zu erforschenden Begriff einzuführen und für die Sportpädagogik, bzw. im vorliegenden Fall für die sportpädagogische Ausbildung fruchtbar zu machen. Dabei geht es um die im Körper abgespeicherten (sport-)biografischen Erfahrungen, die zum einen als Orientierung und Sicherheit versprechendes nicht-sprachliches Wissen fungieren und zum anderen als Fundament und Ressource für neue Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse genutzt werden können.

Spurensuche

Am aktuell sich entfaltenden Diskurs zum Begriff des Körperwissens soll die Spur aufgenommen werden. Sie beginnt in der theater- und tanzwissenschaftlichen Landschaft und führt über wissenssoziologische Seitenstränge zu kultursoziologischen und schließlich phänomenologischen

Grundlagen. Sie alle vereint die Auseinandersetzung mit dem Körper bzw. Leib auf der Suche nach dem ‚Anderen‘ der Vernunft bzw. einer ‚anderen‘ Vernunft (vgl. Franke, 2003, 29) sowie das Problem der sprachlichen Fassung.

„Da dieses ‚Wissen‘, dieses ‚Gespür‘ als eigenständige Form des Begreifens von Wirklichkeit objektiv nicht überprüfbar, rational nicht begründbar, sich nicht exakt beschreiben lässt und dennoch ‚wahr‘ und ‚notwendig‘ ist, kann es auch nicht theoretisch vermittelt werden, nicht zu einem ‚verbalisierten Speicher gesellschaftlicher Erfahrungen‘ und nicht gelernt werden.“ (Peyker, 1992, 85).

Dennoch ist eine sprachliche Annäherung an diesen Erfahrungsmodus möglich und notwendig, wenn auch um den Preis der (wissenschaftlichen) Exaktheit.⁵

Für die Theaterwissenschaftlerin Brandstetter (2007) ist es mit Blick auf den Tanz keine Frage, dass es ein ‚anderes‘ Wissen neben dem an Sprache gebundenen Wissen gibt. Sie umschreibt es als

„sensuell, erotisch und instabil – und selbstverständlich auch kognitiv; ein Wissen, das Grenzen des Wissens und Zonen des Nicht-Wissens (auch und gerade des ‚Sich-selbst-nicht-Wissens‘) auslotet. Eine dieser Grenzen ist bezeichnet durch das Fehlen der Sprache für dieses Erfahrungswissen (ebd., 44).

Es ist ein Wissen, das sich nicht sprachlich vermitteln, aber im Umgang, im praktischen Tun und in der Beobachtung, im Zuschauen wahrnehmen lässt. Gerade im Tanz könne diese Wissensform – so Brandstetter – sichtbar werden.⁶

Ob es sich hier um ein spezifisches „Tanzwissen“ (Klein, 2007, 25) handelt, beantwortet die Tanzwissenschaftlerin und Soziologin Klein mit dem von Bourdieu eingeführten Begriff des praktischen Wissens bzw. *sens pratique*, der in nahezu jeder Alltagshandlung zum Tragen kommt. „Es ist jenes

⁵ Vgl. Abraham (2002, 179), die auf Martin Sexl verweist, der anhand des Bergsteigens den besonderen Wert der Literatur als „sprachlichen Brückenschlag zu dem eng an die Erfahrung gebundenen impliziten Wissen“ deutlich macht.

⁶ „Der Körper spricht nicht, sondern er zeigt“ (Klein, 2007, 32).

Wissen, das manche ‚automatisiert‘ nennen, weil es der Körper abrufen kann, ohne dass kognitive Vorgänge dazu nötig sind“ (Klein, 2007, 30). Klein plädiert in Anlehnung an Lyotard dafür, dass dieses Wissen als spezifisches narratives, über die körperliche Kommunikation vermitteltes Wissen als Bestandteil unserer Wissenskultur aufzuwerten sei und in einen kritischen Dialog mit dem wissenschaftlichen, diskursiven Wissen tritt (vgl. ebd., 33).

Mit dem Hinweis auf Bourdieu wird eine weitere vergleichsweise große Spur aufgedeckt, die sich der Entwicklung und Wirkung von Praxis, praktischem Tun und praktischem Wissen widmet. In seiner Praxeologie beschreibt Bourdieu (1994, 1997a) an zahlreichen Beispielen die Mechanismen der Einverleibung der sozialen, objektiven Strukturen in die subjektiven Konstruktionen: wie z. B. die Angehörigen verschiedener Klassen, von einfachen Arbeitern über Handwerker, Angestellte oder Lehrer bis zu Unternehmern, Künstlern oder Professoren, einen für ihre Klasse oder Kultur typischen, gemeinsamen Geschmack hinsichtlich ihrer Vorlieben für bestimmte Speisen und Getränke, Kleidung und Körperpflege, Politik und Sprache, Musik oder Sport entwickeln. Und wie sich dieser klassenspezifische Geschmack im Körperlichen jedes Einzelnen niederschlägt und manifestiert und dadurch wieder erneut dazu beiträgt, sich von anderen (Klassen) unterscheiden zu können (vgl. 1994, 277 ff.). Demnach erwirbt das Subjekt die Spielregeln, die zur Teilnahme an der jeweiligen Klasse, an der Gesellschaft notwendig sind, in der Praxis seines Handelns, über und mit seinem Körper. Die Erfahrungen im Umgang mit den Dingen und Personen der umgebenden Welt lagern sich im Körper als Erfahrungsstrukturen, als einverleibtes Wissen ab, das – wie die Redewendung anschaulich macht – in Fleisch und Blut übergeht und fortan weiter wirkt. Bourdieu (vgl. 1997a, 97ff.) spricht vom einverleibten Habitus und vom praktischen Sinn, der die notwendigen Ordnungs- und Orientierungshilfen für das eigene Dasein und Tun zur Verfügung stellt.

In seinen 2001 erschienenen „Meditationen“ geht Bourdieu noch einen Schritt weiter, indem er dem Körper eine eigene, bislang ignorierte

Erkenntnisfunktion zuspricht.⁷ Die körperliche Erkenntnis beruhe auf dem Mechanismus der Einverleibung der sozialen Strukturen, aus denen die kognitiven Strukturen resultieren, mit denen der Mensch, der soziale Akteur, die Welt verstehen, praktisch erfassen könne (vgl. ebd., 174). Im Habitusbegriff, auf den weiter unten noch genauer einzugehen sein wird (vgl. Kap. 4.3 sowie Klinge, 2001, 2004, 2007), versammelt sich sein Verständnis praktischen Wissens, es ist ein körperbasiertes praktisches Erfassen und Erkennen von Welt, das sich von einem bewussten Verstehen-Wollen unterscheidet. Damit legt Bourdieu einen Begriff von Erkenntnis zugrunde, der nicht mehr allein an Rationalität und systematisches Denken gebunden ist, sondern im Körperlichen, im Habitus verankert ist. In ihm fungiert der Körper als Speicher von Wissen.

Caysa (2008) bezeichnet dieses Wissen als leibhaftiges, implizites empraktisches Wissen, das durch Wiederholungen erinnert werden kann. Es ist ein Wissen, „das wie ein schlummernden Schatz in uns ruht und per Gedächtnis gehoben werden kann“ (ebd., 84) und darüber hinaus „untrüglicher, d.h. instinktsicherer als das Gedächtnis, das den Umweg über das Nachdenken geht“ (ebd., 79) ist. Damit hebt er das Körperwissen über das Erinnerungsvermögen des (deklarativen) Gedächtnisses.⁸ Weniger polarisierend erläutert hingegen Gebauer (2003) die Körperlichkeit von Erinnerungen. Sie können ausgelöst werden durch eine Bewegung, einen Geschmack, ein Geräusch oder einen Geruch, der plötzlich die damit verbundene, vergangene und vergessene Situation wieder in den Vordergrund treten lässt.

Vor diesem Hintergrund legt auch Abraham (2002) in ihren narrativ-biographischen Interviews mit älteren Menschen das im Körper abgelagerte

⁷ Bourdieu (2001, 185) spricht hier sogar von „körperlicher ‚Intelligenz‘“.

⁸ Caysa nimmt hier eine problematische Hierarchisierung des Körpers gegenüber dem Gedächtnis vor, die eine Reaktualisierung eines überholt geglaubten Dualismus von Körper und Geist nach sich zieht.

Erfahrungswissen als Forschungskategorie zugrunde. Sie geht davon aus, dass unsere Erfahrungen „zu einem ganz wesentlichen Anteil“ (ebd., 161) körperlich gespeichert, im Unbewussten und Vorbewussten abgelagert sind.

„Gerade diese körperlich-organische Vermittlung von Wissen und sozialer Zugehörigkeit ist von so besonderer Bedeutung, weil sie sich nachhaltig, tief und unauslöschlich in den Körper des Menschen hineinversenkt und von dort aus auch die Empfindungen, Gefühle und das Denken bestimmt“ (ebd., 173).

Das Erfahrungswissen fungiert dabei nicht nur als Fundierungshorizont der biografischen Erzählungen, sondern auch als Basis der hermeneutischen Aktivitäten der Forscherperson. Dabei beruft sich Abraham u. a. auf das phänomenologische Konzept der Zwischenleiblichkeit von Merleau-Ponty sowie auf neuere wissenssoziologische Überlegungen. Ihnen zufolge liefert die strukturelle Ähnlichkeit des Leibes, des Ergriffen-Seins vom anderen und Sich-Hineinversetzens in den anderen die Basis, um zu verstehen und zu erkennen. Auch für Abraham (vgl. 2002, 194) ist der Leib bzw. Körper nicht nur ein Speicher von Erfahrung und Wissen, sondern eine Quelle von Erkenntnis. Er

„erzählt‘ sich selbst in seinem Habitus, er artikuliert seine vergangenen und aktuellen Befindlichkeiten, in der Art, wie er erscheint, sich hält, die Stimme hebt und senkt, den Atem gehen lässt, den Blick hinaus-schickt oder zu sich nimmt“ (Abraham, 2006, 135).

Der Körper bildet für die körper- und gestalttherapeutisch geschulte Abraham eine Erkenntnisquelle, die sie in ihren eigenen Untersuchungen und Deutungsanalysen gewinnbringend nutzen konnte. Auffällig ist in ihren Texten allerdings, dass sie – obwohl sie phänomenologische wie wissenssoziologische Referenztheorien darlegt – den Wissensbegriff immer dann in einfache Anführungsstriche setzt, wenn es um die leiblich gebundene Wissensform, das Körperwissen geht. Hierin zeigt sich eine gewisse Vorsicht oder Unsicherheit, die nachzuvollziehen wäre, wenn der Wissensbegriff durchgängig, also auch das rationale, an Sprache gebundene Verständnis von Wissen, als vorläufig, durch den Gebrauch von Anführungszeichen gekennzeichnet wäre.

Aus der wissenssoziologischen Perspektive wird das Körperwissen als eigener Wissenstyp unserer Wissenskultur erst noch vorsichtig angenommen; aus einer körpersoziologischen Perspektive, die vor allem auf dem praxeologischen Ansatz von Bourdieu beruht, wird Wissen auch als körperliches Wissen anerkannt. Meuser (vgl. 2006, 110) zufolge konstituiert und reproduziert das Körperwissen mit einer stärkeren Wirkmächtigkeit als das rationale Wissen die soziale Wirklichkeit. Die Habitus­theorie von Bourdieu lasse sich demnach als „Wissenssoziologie des Körpers“ (ebd., 2004, 206) fassen. Mit dem Begriff des Habitus könne nämlich sowohl das phänomenologische Konzept der Zwischenleiblichkeit von Merleau-Ponty als auch das Konzept der Sedimentierung von Erfahrungen (Alheit & Hoerning, 1989; Alheit & Dausien, 1996 und Abraham, 2002) erfasst werden. Meuser (2004, 2006) liefert damit eine Basis für ein mehrperspektivisches Verständnis von Körperwissen als habituelles, inkorporiertes Erfahrungswissen, das handlungsbezogene, sinnliche Erfahrungen umfasst, die man hat und die man macht. Damit wird die Wissen tradierende und reproduzierende Ebene des Körpers wie auch die agierende, Wissen hervorbringende Ebene ins Spiel gebracht, beides Dimensionen, die im Begriff der Körperwissens zusammen kommen.

3 Zum Stellenwert des Körperwissens im sportpädagogischen Diskurs

Mit der Renaissance des Bildungsgedankens Ende der 1990er Jahre wird der Körper oder Leib als zentrale Kategorie verstärkt in die sportpädagogische Debatte einbezogen. Körper- und Leibbegriff werden dabei häufig synonym benutzt. In bildungstheoretisch orientierten Texten ist allerdings die Bevorzugung des Leibbegriffs festzustellen, offensichtlich um die phänomenologische Betrachtungsweise herauszustellen. Grundlage bildet dann Plessners Unterscheidung von Leib-Sein und Körper-Haben, um die Dimension des individuellen, radikal subjektiven Erlebens, Wahrnehmens und Spürens (des Leibes) und die Dimension des Äußerlichen, des Form- und Verfügbaren (des Körpers) deutlich zu machen. Beide Dimensionen sollten jedoch nicht als Trennung zweier Bereiche verstanden werden, sondern als Unterscheidung zweier Aspekte, die in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Knoblauch, 2005, 99). Dass es im sportpädagogischen Diskurs zuweilen zu einer nicht aufrecht zu erhaltenden Polarisierung eines gesellschaftlichen, entfremdeten und unbeseelten Körpers auf der einen Seite und eines ursprünglichen, ‚natürlichen‘ und wieder zu entdeckenden Leibes auf der anderen Seite kommt, darauf hat Alkemeyer (vgl. 2003, 46 ff.) eindrücklich aufmerksam gemacht. Um diese Gefahr zu vermeiden, wird auch hier mit dem Körperbegriff gearbeitet.

Die (Wieder-)Entdeckung des Körpers in der Bildungsdebatte ist auch in der Denkschrift der Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen (1995) zu finden. Dort wird an prominenter Stelle der Körperlichkeit ein besonderer Stellenwert für die Entwicklung von Identität eingeräumt:

„Der Selbstwahrnehmung in sportlicher Bewegung und in Kontemplation, in Gesundheit und Krankheit, Erfolg und Misserfolg ist ein wichtiges Feld eigener Erfahrung“ (ebd., 108).

Nach dem Verschwinden des Körpers bzw. Leibes aus dem Sport als Folge der Pragmatisierungswelle in der Sportdidaktik (vgl. Beckers, 1997, 16) wird der Körper als Leib Ende der 1990er Jahre zu einer zentralen anthropologisch wie phänomenologisch verorteten Argumentationsfigur der Sportpädagogik. Die Unverzichtbarkeit des Sports als Schulfach wird mit der Bedeutung des Leibes als Fundament der „Verankerung in der Welt“ (Merleau-Ponty, 1966, 174), mit seiner Vermittlungsfunktion zwischen Subjekt und Welt sowie mit seiner originären Art die Welt zu begreifen legitimiert (vgl. Prohl, 1999, 218 ff.). Das hier durchscheinende Verständnis vom Körper als Erkenntnisorgan wird mit Begriffen und Konzepten wie „leibliche Erfahrung“ (Thiele, 1996), „leiblich-sinnliche Erfahrung“ (Laging & Pott-Klindworth, 2005, 5), „ästhetische Erfahrung“ (Beckers, 1997, 15) und „ästhetische Erfahrung“ (Franke, 2003, 17), „leibliches Erfassen“ (Laging, 2005a, 160) oder „leiblich-sinnliche Sachbegegnung“ (Laging, 2005b, 301), „sinnliche Erkenntnis“ (Beckers, 1997, 22) oder „körperliche Erkenntnis“ (Franke, 2005, 180) beschrieben. Sie alle verweisen auf die Wiederentdeckung des Körpers als ein Erkenntnisorgan, durch das eine „andere Vernunft“ (Franke, 2005, 180 ff.) konstituiert werden kann.

Im aktuellen Bildungsdiskurs, auf den sich hier aus rein pragmatischen Gründen die Recherche beziehen soll, liefert die Idee der ästhetischen Bildung eine wesentliche Orientierung. Obwohl sich Beckers bereits 1985 mit der Theorie der ästhetischen Erziehung als Erziehungsprinzip auseinandergesetzt hatte, ist sein umfassendes Werk von der Sportpädagogik zunächst nicht weiter verfolgt worden. Ebenso wenig wurde die tanzdidaktische Rezeption ästhetischer Theorien, die Mitte der 1970er Jahre ihren Anfang nahm (vgl. Haselbach, 1976; Drefke, 1976; Fritsch, 1976), von der sportpädagogischen Debatte wahrgenommen.¹¹ Ende der 1990er Jahre ist

¹¹ Eine Ursache dafür mag darin liegen, dass hier die Auseinandersetzung mit dem ‚Ästhetischen‘ vornehmlich in praktischen und experimentellen Kontexten stattgefunden

eine gewisse Reaktualisierung des ästhetischen Diskurses zu vernehmen. Dabei ist es Beckers (1997), der die Frage „wie pädagogisch der Schulsport sein darf“ (Balz & Neumann, 1997) mit einer deutlichen Positionierung für die ästhetische Erfahrung beantwortet. Er setzt auf das sinnliche Wahrnehmungsvermögen eines aktiven, selbst gestaltenden Subjekts, das nicht nur zu rationaler, sondern ebenso zu „sinnlicher Erkenntnis“ (Beckers, 1997, 22) fähig ist aufgrund der leiblich vermittelten Einheit von Wahrnehmen und Bewegung.¹² Sinnliche Erkenntnis, betont Beckers mit Bezug auf Baumgarten, erhalte dann ein Eigenrecht neben rationaler Erkenntnis, wenn sie ihren Ausgangspunkt an der ästhetischen Erfahrung nimmt und sich in der aktiven gestalterischen Verarbeitung des Subjekts fortsetzt (vgl. ebd., 24). Über die Wiederherstellung ‚primärer‘, sinnlicher Erfahrungen sei es möglich, „sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt ‚in Ordnung zu bringen““ (ebd., 29). Das auf der ästhetischen Erfahrung basierende Vermögen, die individuelle Lebenswelt zu einer eigenen Ordnung zu bringen, ist Beckers zufolge eng mit dem Bildungsbegriff verknüpft.

Die ästhetische Perspektive geht auch in das anspruchsvolle Vorhaben einer „Neubestimmung und wissenschaftlichen Verortung von Bildung und Erziehung im Kontext einer leibanthropologisch geleiteten Bewegungspädagogik“ von Bietz, Laging und Roscher (2005, 9) ein. In dem Sammelband, der hier stellvertretend für den aktuellen bildungstheoretisch orientierten Diskurs der Sportpädagogik herangezogen wird, wird nahezu durchgehend aus unterschiedlichen Perspektiven die sinnliche, ästhetische Dimension des Körpers sowie sein erkenntnistiftendes Potenzial als grundlegende und konstitutive Kategorie von Bildung dargelegt. Theoretisch

hat und kaum Anknüpfungspunkte für einen bereichsübergreifenden Diskurs angeboten hat.

¹² Eine vertiefende Auseinandersetzung über den Zusammenhang von Wahrnehmen und Bewegung haben Beckers & Cruse (1986) in dem Projekt Gesundheitsbildung durch Wahrnehmungsentwicklung und Bewegungserfahrung (GEWEBE) vorgenommen. Von der Sportpädagogik wurde das auch in didaktischer Hinsicht anregende Projekt allerdings nur wenig rezipiert.

untermauert werden die Beiträge aus verschiedenen Richtungen: der Allgemeinen Pädagogik (Humboldt, Benner), der Anthropologie und Phänomenologie (Plessner, Merleau-Ponty, Meyer-Drawe) sowie der Kulturanthropologie und -soziologie (Cassirer, Bourdieu), was die Argumentationslinie nicht unbedingt leichter macht. Vielmehr wird der Anspruch einer „bildungsorientierten Bewegungspädagogik“ (Bietz, Laging, Roscher, 2005, 9) mit der Anzahl der angeführten Bezugstheorien immer komplexer und der Grat, auf dem sich die Bildungshoffnungen befinden, immer schmäler. Laging (2005a, 170) versucht den Spagat zwischen der „Stärkung des leiblich-sinnlichen Zugangs zur Welt“ und der Förderung und Vertiefung der sportlichen Bewegungen. Dabei geht er davon aus, dass der sinnliche Zugang die schulischen Leistungen nicht nur in den kognitiven Fächern, sondern auch im Bewegungs- und Sportunterricht verbessern kann – und dies „auf hohem Niveau“ (ebd.). Vertiefendes „Sinnverstehen“ (ebd.) sei dann möglich, wenn es gelingen kann, an den Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden über den leiblich-sinnlichen Zugang anzuknüpfen.¹³

Als dritten Vertreter einer den Körper thematisierenden Sportpädagogik ist Franke (1998, 2003, 2005) anzuführen. Er nimmt den auf Gebauer (z. B. 1981, 1995) und Alkemeyer (z. B. 2001, 2003) zurückzuführenden kultursoziologischen Körperdiskurs in die bildungstheoretische Debatte auf und kann zu einem weiteren differenzierten Verständnis des Körpers als Erkenntnisquelle beitragen. Dabei macht sich Franke in mehreren, aufeinander folgenden Veröffentlichungen für den Begriff der ästhetischen Erfahrung als Erweiterung eines an Rationalität orientierten Wissens- und

¹³ Unklar ist, von welchem Sinn hier die Rede ist, Sinnaufbau der Welt, Sinn des Selbst, Sinn einer Bewegung? Laging (2005a, 175) zieht Beispiele heran, die den Eindruck entstehen lassen, dass es letztlich um ein Lernen von Bewegungen, das „Werden von Bewegungslösungen“ und damit ein Bewegungskönnen geht und dass „Sinnverstehen“ sich auf das Verstehen von Bewegung in einem bestimmten Kontext bezieht. Der Übergang zu einer Instrumentalisierung des Körpers für ein Bewegungskönnen ist hier schleichend.

Erkenntnisbegriffs stark. Entscheidend sei der reflexive Charakter ästhetischer Erfahrungen, d.h. die Wahrnehmung einer Erfahrung als Erfahrung, ausgelöst durch eine Irritation, ein besonderes Gelingens- oder Überraschungsmoment, eine Verunsicherung oder eine Widerstandserfahrung. Franke zeigt dabei im Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze (wie der Symboltheorie Cassirers, Merleau-Ponty's Phänomenologie und Bourdieus Theorie praktischen Handelns) auf, dass die in der Sportpädagogik gängige Annahme, der Mensch könne mittels Bewegung ‚unmittelbare‘, ‚authentische‘ Körpererfahrungen machen, zu kurz greife. Denn übersehen werde, dass Erfahrungen immer in einem bestimmten sozialen Rahmen, zu einer bestimmten Zeit erfolgen und von daher immer schon sozial und kulturell vorstrukturiert sind (vgl. Franke, 2003, 27 f.). Es gibt demnach keine ‚natürlichen‘, unmittelbaren Erfahrungen, sondern immer nur sozial vermittelte Erfahrungen. Sie sagen nicht nur über den Menschen, der Erfahrungen macht, etwas aus, sondern auch über die Umstände, in denen er die Erfahrungen macht bzw. gemacht hat.

Trotz dieser Bemühungen, die Idee einer an der ästhetischen Erfahrung orientierten Bildung fruchtbar zu machen, scheinen sie wenig Folgen nach sich gezogen zu haben. Didaktische Fortführungen des Explizierten sowie praktische Veranschaulichungen sind rar. Laging (2005a, 160) macht die „Sportorientierung“ des Schulsports dafür verantwortlich, dass das Leibliche, das Bildungspotenzial des Körpers nicht sichtbar oder kaum zugänglich ist und stellt fest,

„dass sich der Sportunterricht in seiner Praxis fast durchweg noch immer an dem außerschulischen Sportartensport mit seinen Bewegungsfertigkeiten, taktischen und konditionellen Anforderungen orientiert“ (ebd.).

Die Figur der pragmatischen Handlungsfähigkeit bestehe demzufolge praxiswirksam fort (vgl. Bietz, Laging, Roscher, 2005, 5). Als eine weitere Schwierigkeit wird die Sperrigkeit nicht nur der Sportpädagogik, sondern auch der allgemeinen Pädagogik herangeführt. Beide tun sich schwer, die

leiblich-sinnliche Dimension der Weltbegegnung zu erfassen (vgl. Laging, 2005b, 301).

Auch Beckers (1997, 21) beklagt das Problem der Folgenlosigkeit ästhetischer Bildungsdebatten und sucht nach einem Weg, „der nicht wieder in der Sackgasse endet“. Das Problem sei, dass die für die Selbstentwicklung des Individuums notwendige Erfahrungsoffenheit nicht im Medium von Sport, sondern erst im Medium von Bewegung gegeben sei. Sport sei als eine „kulturspezifische Form des Umgangs mit dem Körper“ (ebd., 27) zu verstehen, die sich in ganz bestimmten, an Effizienz und Zweckrationalität ausgerichteten Mustern zeige. Eine Vermittlung von Sport falle einseitig aus, weil sie auf diese sportspezifischen Muster des Verhaltens begrenzt sei. Einen Lösungsweg sieht er darin, die Aufgabe des Sportunterrichts als Doppelauftrag zu verstehen, der die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sport sowie die Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentfaltung durch Bewegung umfasst.

Obwohl theoretisch wie konzeptionell ein am Körper orientiertes Bildungsverständnis für Bewegung, Spiel und Sport schlüssig zugrunde gelegt werden kann, scheint es dennoch an seiner Praxiswirksamkeit zu scheitern und somit Gefahr zu laufen, doch (wieder) in eine Sackgasse zu geraten. Die Hürde, die hier überwunden werden muss, ist der Körper selber bzw. das zugrunde gelegte Verständnis vom Körper. Er wird als Leib begriffen, der unmittelbare, primäre Erfahrungen machen könne, Erfahrungen ‚aus erster Hand‘, die unverstellt möglich sind. Angenommen wird – und darauf hat Alkemeyer (vgl. 2001, 2003) immer wieder mit Nachdruck aufmerksam gemacht – ein Körper als voraussetzungsloses Medium von Erfahrungen, sozusagen ein Körper ohne individuelles und ohne soziales Vor-Wissen. Übersehen wird, dass der individuelle Körper immer auch mit der sozialen Welt verflochten ist und sinnliche Erfahrungen demnach immer sozial vermittelte, sozusagen durch die Strukturen der Welt gefilterte Erfahrungen sind, die sich als Wissensbestände im Körperlichen

ablageren und als solche den Ausgangspunkt für ‚neue‘ Erfahrungen liefern.
Der Leib ist

„keine Wirklichkeit jenseits der sozialen Konstitution – auch das leibliche Spüren wird von Sozialisationsprozessen geprägt. Sozialisations- und Lernprozesse beinhalten nämlich immer auch die Aneignung bzw. Auseinandersetzung mit Körperwissen“ (Villa, 2007, 19).

Ob und inwiefern sich der Begriff des Körperwissens als brauchbares Konzept für den bildungstheoretischen Diskurs innerhalb der Sportpädagogik erweisen kann, ist abzuwarten und nicht Gegenstand meines weiteren Vorgehens. Vielmehr soll das hier entwickelte Begriffsverständnis für die eingangs skizzierte hochschuldidaktische Problemstellung fruchtbar gemacht werden, indem es an eigene Überlegungen und Untersuchungen angelegt wird. Der Begriff Körperwissen taucht dort (noch) nicht auf; stattdessen aber Begriffsfassungen wie „(sport-)biografische Erfahrungen“ (Klinge, 2000b, 448), der Körper als Fundierungshorizont (Klinge, 2001, 246), „sportbiografisches, inkorporiertes Wissen“ (Klinge, 2002b, 94), „Lernen am Körper“ (ebd., 98) sowie „Lernen und Verstehen mit dem Körper“ (Klinge, 2004b, 100) und „Erkenntnis am und durch den Körper“ (2007a, 31). Sie alle bringen die Absicht zum Ausdruck, am Leitfaden des Körpers sowohl die strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen von Lernen und Verstehen als auch die Bildungspotenziale des Körpers für die Sportlehrer(aus-)bildung herauszuarbeiten.

Diese Überlegungen sowie ihre Entwicklungen zu einem möglicherweise konzeptfähigen Begriff sollen im Folgenden an ausgewählten, in den Kapiteln gesondert ausgewiesenen Veröffentlichungen nachgezeichnet werden. Dabei fließen Textpassagen in unveränderter wie auch leicht abgeänderter Form in den Text ein.

4 Zur Relevanz des Körperwissens in der Sportlehrerausbildung

4.1 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis¹⁵

Die Fokussierung auf die Frage, welchen Stellenwert das Körperwissen in der Sportlehrerausbildung hat, erfolgt aufgrund der Problematik der Unterscheidung von Theorie und Praxis. Neben und z. T. unabhängig voneinander stehen die Studienelemente der ‚Theorie und Praxis der Sportarten‘¹⁶ auf der einen und die Sportpädagogik und -didaktik als wissenschaftliche Disziplinen auf der anderen Seite. Obwohl sich beide auf denselben Gegenstand beziehen, scheinen sie in der Umsetzung von unterschiedlichen Phänomenen auszugehen.

Die Zweiteilung des Faches bzw. der akademischen Disziplin in einen praktischen, körperbetonten und einen theoretischen, wissenschaftlichen Teilbereich veranschaulicht das auf eine lange Tradition zurückblickende, problematische Selbstverständnis des Faches. In den Anfängen der Sportlehrerausbildung als universitäres Fach stand die Praxis der Leibesübungen im Zentrum der Ausbildung, während sich eine theoretische,

¹⁵ In dieses Kapitel sind folgende Publikationen eingegangen: (1) Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4) (2000), 443-453. (2) Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.) (2004), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra. (3) Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W. D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.) (2007), *Beruf Sportlehrer/in. Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrens*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. 6. (S. 25-38). Hohengehren: Schneider.

¹⁶ Hinter dieser Formulierung verbergen sich die (in der Regel) 8 Sportarten oder -bereiche und Bewegungsfelder, die den fachpraktischen Teil der Sportlehrerausbildung ausmachen. Um eine Trennung von Theorie und Praxis zugunsten einer in der Lehre ineinander greifenden Veranstaltungsart zu vermeiden, werden auch Bezeichnungen wie „Anwendungsfelder der Sportwissenschaft und Sportdidaktik“ (Studienordnung des Instituts für Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen) verwandt.

vornehmlich an didaktischen Fragen orientierte Reflexion erst noch etablieren musste. Derzeit zeigt sich eine gewisse „Tendenz zur Kognitivierung“ (Seewald, 1996, 89) des Faches mit der Folge, dass die zwei getrennten Bereiche von Theorie und Praxis noch weiter auseinanderdriften und nur noch als zwei flüchtige Bekannte in Erscheinung treten. Diese flüchtige Bekanntschaft bleibt auch im Hinblick auf die zu erwerbenden Qualifikationen eines „professionellen Selbst“¹⁷ (Bauer, 1998, 335) in der Rolle der Sportlehrerin oder des Sportlehrers nicht folgenlos und ist „eine in der Geschichte der Pädagogik immer wiederkehrende Problemstellung“ (Homfeldt, Schulz & Barkholz, 1983, 24).

Diesem wenig ausbalancierten Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung entspricht das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit im Schulsport. Die Frage, wie pädagogisch er sein soll und an welchen Leitideen und Bildungsabsichten er sich orientieren kann (vgl. Balz, 1992, Balz & Neumann, 1997), fällt zugunsten eines deutlich pädagogisch akzentuierten Anspruchs aus – eine Entwicklung, die in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen besonders klar zum Ausdruck kommt. Sie stehen exemplarisch für eine erzieherische Aufwertung der bislang dominanten pragmatischen Position der Handlungsfähigkeit im Sport. Im Konzept des erziehenden Sportunterrichts findet schließlich die „pädagogische Wendung“ (Beckers, 1997, 17) des Faches ihren expliziten Niederschlag – oder zumindest die Hoffnung, die damit verbunden wird.

Die Betonung des Pädagogischen stößt trotz skeptischer und kritischer Stimmen (Schierz, 2002; Söll, 2000; Thiele, 2001; Volkamer, 1995) auf weitgehendes Einverständnis in der sportpädagogischen Fachwelt, in Wissenschaft und Bildungspolitik. Nur ihre Umsetzung scheint nicht so zu gelingen, wie sich das die Sportpädagogen und Lehrplanentwickler vorstellen

¹⁷ Ein professionelles Selbst entsteht nach Bauer (1998, 355) „aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Unvollkommenheit, wenn diese nicht nur wahrgenommen, sondern auch als bearbeitbar erlebt wird“.

und wünschen. Das mag an der grundsätzlichen Schwierigkeit liegen, bildungspolitische Entscheidungen durchzusetzen oder aber auch an der Schwierigkeit, nach langjährigen Berufserfahrungen und lieb gewordenen Gewohnheiten Veränderungen in der eigenen Unterrichtspraxis vorzunehmen. Trotzdem wird von den Sport- und Bewegungslehrern erwartet, dass sie „sich jeweils neue Problemgebiete flexibel und sachgerecht (...) erarbeiten“ (Bräutigam 1997, S. 116) und als „umfassend gebildete(n) und sich weiterbildende(n) ‚Bewegungspädagogen‘“ (Prohl & Gröben 1997, S. 186) in der Schule zur Verfügung stehen.

Die Problematik von Anspruch und Wirklichkeit hat ihr Gegenstück in der Ausbildung der zukünftigen Sport- und Bewegungspädagogen, denn hier scheint es nicht viel anders auszusehen: Pädagogischer Anspruch bzw. sportpädagogische Theorie in Gestalt von Vorlesungen und Seminaren sind das Eine, die Realität, pädagogische und Ausbildungspraxis in Form sportpraktischer Veranstaltungen und Prüfungen das Andere (vgl. Thierer, 1996; Körner & Theine, 2003; Kuhlmann, 2003). Die Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis, d.h. das Gehörte und Gelesene in praktischen Realisierungen und Handlungen wieder zu finden oder umzusetzen, stellt nicht nur eine Überforderung für viele Studierende, sondern auch ein Problem für die Ausbilder und Lehrkräfte dar. Die Widersprüche zwischen Anspruch (Theorie) und Wirklichkeit (Praxis) treten dabei meist zwischen den in der Praxis tätigen Lehrkräften und den in der Wissenschaft tätigen Professoren und Mitarbeitern auf und stellen eine besondere Herausforderung dar, wenn ein und dieselbe Person in beiden Bereichen tätig sein kann.

Die Diskrepanz von Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit ist einer der Gründe für die Frage nach einer zeitgemäßen und v. a. zukunftsfähigen Ausbildung im Sport. Sie ist Anlass zur Gründung des dvs-ad-hoc-Ausschusses ‚Studium und Lehre‘, der allerdings ein nur kurzes Dasein von 1998 – 2003 fristete. Seine Kurzlebigkeit ist nicht nur auf eine mangelnde

Nachfrage in der science community zurückzuführen (vgl. Thierer & Kuhlmann, 2004, 17), sondern auch auf das grundsätzliche Problem der Sportwissenschaft und ihrer Teildisziplinen. Die Sportwissenschaft kann nicht auf einen gemeinsamen, von den Disziplinen einvernehmlich konstruierten Gegenstand zurückgreifen und damit auch nicht auf eine „Theorie der Sportpraxis“ (Gebauer, 2002, 9). Die erste Aufgabe der Sportwissenschaft müsse nach Gebauer darin bestehen, eine umfassende Konzeption der Praxis zu entwerfen „und diese nicht einfach als Anwendungsfeld von theoretischem Wissen“ (ebd.) anzusehen. Von einer solchen Konzeption sind die vorliegenden Ausbildungs- und Studiengänge jedoch weit entfernt, so dass das Problem der Trennung von Theorie und Praxis auf die Integrationsfähigkeit der Studierenden verlagert wird.

Neben personellen und institutionellen Bedingungen sind die disziplininternen und fachspezifischen Besonderheiten und ihr Beitrag zu dem paradoxen Fortbestand des viel beklagten Theorie-Praxis-Problem zu überprüfen.¹⁸ Mit Blick auf die fachspezifische Besonderheit des Körperlichen stellt dieser Umstand einen Schwerpunkt meiner Untersuchungen dar. Dabei stehen die Fragen im Mittelpunkt, welche Relevanz das Körperwissen zur Reproduktion des Bestehenden hat (Kap. 4) und welche Potenziale es zu seiner Überwindung bietet (Kap. 5).

In einem ersten Zugang habe ich eine biografische Perspektive angelegt, die den Blick auf Lernen als biografisch konstruiertes, lebensweltliches Erfahrungswissen eröffnet (vgl. 4.2). Um über das Verhältnis von Biografie und Lebenswelt weiter aufzuklären, erwies sich eine kultursoziologische Perspektive fruchtbar, da sie die sozialen und kulturellen Voraussetzungen

¹⁸ Einen grundsätzlichen Beitrag zur Frage, welche Wissenschaft für den Sport angebracht sei, hat Gebauer (2002) unter einer wissenschaftstheoretischen und systematischen Perspektive geleistet, die von der Sportwissenschaft allerdings so gut wie nicht rezipiert wurde. Vielleicht auch ein Grund dafür, warum ein ausgezeichneter (Vor-)Denker wie Gebauer inzwischen außerhalb der Sportwissenschaft seine berufliche Heimat gefunden hat.

und Bedingungen lebensweltlicher Erfahrungen stärker in den Mittelpunkt rückt. Dadurch konnten die Mechanismen der Einverleibung der sozialen Strukturen in die subjektiven biografischen Konstruktionen herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 4.3). Ob und wie sich dieser Zusammenhang im Feld der Sportlehrerausbildung darstellt, habe ich in einer Interviewstudie mit Sportstudierenden untersucht (vgl. Kap. 4.4). Dabei lieferten die Arbeiten aus der Hochschulsozialisationsforschung sowie der Fachkulturforschung einen gewinnbringenden Ansatz, mit dem der Entwicklungsgang eines fachspezifischen Habitus nachgezeichnet und seine ‚unterirdische‘ Wirkung auf Lern- und (Aus-)Bildungsprozesse von Sportstudierenden anschaulich gemacht werden konnte (vgl. Kap. 4.5).

4.2 Zum Verhältnis von Lernen und Biografie¹⁹

„In der Lebensgeschichte, von je neuen Standorten immer wieder mit anderen Akzenten und damit neu erzählt, spiegelt sich [...] die Geschichte innerer Wandlungen, geistiger und sozialer Umorientierung, kurzum des Lernens“ (Maurer 1981, 109).

Aus phänomenologischer Sicht wird Lernen mit Erfahrung gleichgesetzt (vgl. Buck, 1981; Lippitz, 1983, 1984 und Meyer-Drawe, 1982, 1991, 1996). Sämtliche Erfahrungen – leiblich-sinnliche, soziale, kulturelle und geschichtliche – lagern sich als „habituelle Strukturen des Denkens und Wahrnehmens“ (Meyer-Drawe 1996, 87), Fühlens und Tuns ab, ohne aber transparent zu sein. Sie prägen als solche jede weitere Erfahrung, jedes weitere Lernen, jede Reflexion – auch die wissenschaftliche – und leiten unser (Vor-)Wissen bzw. Vorverständnis, ohne dass sie uns bewusst sind. Sie existieren als sensorische Erinnerungen, Geschichten, Erlebnisse oder Empfindungen, die uns nicht bewusst sind und bestimmen als

¹⁹ Folgende Publikationen sind in dieses Kapitel eingegangen: (1) Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4) (2000), 443-453. (2) Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In S. Karoß & L. Welzin (Hrsg.) (2001), *Tanz. Politik. Identität*. (Jahrbuch Tanzforschung, 11, S. 243-256). Münster: LIT.

„unthematische Sinnstrukturen“ (Lippitz 1983, 250) das gegenwärtige und auf Zukunft gerichtete Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln.

Lernen hat von daher einen deutlichen, biografischen Rückbezug. Insofern kann auch die „Biografie als Lerngeschichte“ (Ecarius, 1998, 137) verstanden werden. In ihr versammeln sich die individuellen Erfahrungen wie auch die gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Erfahrungen mitbestimmt haben. Lernen basiert auf biografisch verankerten Sinnstrukturen und ist nur von diesem schon Vorhandenen aus denkbar. D. h. Lernen vollzieht sich immer in der Dialektik der Konfrontation von schon vorhandenen Erfahrungen mit neuen, konkreten Erlebnissen, wobei die Biografie Erfahrungsreservoir und Sinnhorizont für Neues zugleich ist (vgl. ebd., 134). Bislang gültige, implizite Orientierungsmuster werden dabei aufgemischt, so dass Um- oder Neudeutungen notwendig werden. Meyer-Drawe (1982) bezeichnet in Anlehnung an Buck diesen Wandlungsprozess als Umlernen und versteht Lernen grundsätzlich als Umlernen. Ehemals geltende Wahrnehmungen, Einstellungen oder Sichtweisen werden erschüttert oder gar enttäuscht, so dass das Subjekt veranlasst wird, seine Balance durch Um- oder Neustrukturierungen wieder herzustellen. Dabei wird das Subjekt nicht nur mit neuen Erfahrungen der gegenständlichen Welt konfrontiert, sondern auch mit sich selbst als Erfahrendem.

In einem späteren Aufsatz bezeichnet Meyer-Drawe (1996, 90) diesen Konfrontationsprozess als Lernen erster Ordnung, da hier „ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet“ wird. Lernen zweiter Ordnung kann dann als Weiterlernen, Dazulernen, Lernen durch Mitteilung oder durch Kunde verstanden werden. Es baut sich als Verarbeitung der neuen Erfahrungen auf dem Lernen erster Ordnung auf.

Für den vorliegenden Untersuchungskontext ist das Lernen erster Ordnung von Interesse, da es zum einen Lernen in seiner Genese thematisiert und zum anderen die Bedeutung des Körpers im Prozess der Neu- und Umstrukturierung von Erfahrungen hervorhebt.

In der kritischen Auseinandersetzung mit Edmund Husserl hat Maurice Merleau-Ponty (1966) v.a. die Bedeutung des Körpers (Leibes) im Hinblick auf seine sinnkonstituierenden Leistungen hervorgehoben. Über den Körper werden Bedeutungen konstituiert, die nicht allein im Subjektiven, Beliebigen verhaftet bleiben, sondern historisch, kulturell und sozial mit- bzw. vorbestimmt sind. Das Verhältnis des Menschen zu seinem Körper ist von daher immer auch gesellschaftlich durchdrungen, so dass wir als Subjekte auf eine gemeinsame Welt bezogen sind, „selbst wenn diese nicht für uns alle dasselbe bedeutet“ (Meyer-Drawe, 1996, 95).

Abraham (2002) stellt den Körper als Speicher von Erfahrungen in den Mittelpunkt ihrer biografischen Untersuchungen und arbeitet anhand lebensgeschichtlicher Erzählungen heraus, wie sich im Körper das Erfahrungswissen abgelagert hat. Der Körper fungiert somit als Sammelbecken biografischer Erfahrungen. Aus phänomenologischer Perspektive ist er das Fundament aller reflexiven Akte und von daher „der Maßstab der Dinge“ (Meyer-Drawe, 1991, 82).

Vor diesem Hintergrund liefert die Biografien von Sportstudierenden sowohl einen Einblick in ihre individuellen Erfahrungsgeschichten, als auch in die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen, die ihre Lebensgeschichten mitbestimmt haben (vgl. Kap. 4.4 und 4.5).

Schwerpunkt der kultursoziologischen Überlegungen von Pierre Bourdieu (1994, 1997a) sind die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen lebensweltlicher Erfahrungen. Seine Habitustheorie liefert einen wichtigen Beitrag, um möglichen subjektivistischen Verkürzungen der phänomenologischen und biografischen Grundlegung von Lernen zu entgehen. Sie rücken die gesellschaftliche Vorstrukturiertheit lebensweltlicher Erfahrungen, die soziale Kontextualisierung von Lern- und Bildungsprozessen in den Vordergrund. Eine zentrale Rolle spielt auch hier der Körper in seiner Verflechtung mit dem Gesellschaftlichen, womit sich der kultursoziologische Ansatz für meine Fragestellung als besonders fruchtbar

erweist.

4.3 Lernen und Habitus²⁷

Mit dem Habitus-Konzept verweist Bourdieu (1997a) auf die Nichthintergebarkeit von Lebensgeschichte, Lebensbedingungen auf das Lernen. Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Beurteilen und Handeln einer Person sind Bourdieu zufolge das Produkt der Verarbeitung sozialer Strukturen, wobei sich der Verarbeitungsprozess als vor- bzw. unbewusste Einverleibung bestehender gesellschaftlicher Strukturen vollzieht (vgl. ebd., 98).

Bourdieu (1994, 1997a) beschreibt an zahlreichen Beispielen die Mechanismen der Einverleibung des Sozialen in die subjektiven biografischen Konstruktionen: wie z. B. die Angehörigen verschiedener Klassen, von einfachen Arbeitern über Handwerker, Angestellte oder Lehrer bis zu Unternehmern, Künstlern oder Professoren, einen für ihre Klasse oder Kultur typischen, gemeinsamen Geschmack ausbilden, der ihre Vorlieben für bestimmte Speisen und Getränke, Kleidung und Körperpflege, Politik und Sprache, Musik oder Sport steuert. Bourdieu (vgl. 1994, 277 ff.) zeichnet dabei detailliert nach, wie sich dieser klassenspezifische Geschmack im Körperlichen jedes Einzelnen niederschlägt und manifestiert und wie er erneut dazu beiträgt, sich in und durch seine Körperlichkeit von anderen (Klassen) unterscheiden zu können. Demnach erwirbt das Subjekt die Spielregeln, die zur Teilnahme an der jeweiligen Klasse, an der Gesellschaft notwendig sind, in der Praxis seines Handelns, über und mit seinem Körper. Sie werden dem Individuum nicht nur übergestülpt, sondern es ist selbst aktiv daran beteiligt.

²⁰ Grundlage dieses Kapitels sind folgende Publikationen: (1) Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4) (2000), 443-453. (2) Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.). (2004), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.

Durch Beobachten und Nachahmen von Gewohnheiten und Gepflogenheiten der Erwachsenenwelt eignet sich bereits das Kleinkind die sozialen Strukturen der ihn umgebenden Welt an. Es übt sich darin, so zu gehen, zu lächeln oder zu stehen wie die Erwachsenen und lernt dabei, auf eine bestimmte, im sozialen Raum vorstrukturierte und vorgeregelte Weise wahrzunehmen, zu fühlen, zu denken und zu handeln. Das Kind wiederholt die Bewegung „so lang und so oft, bis sie regelmäßig geworden ist, bis der Körper des Lernenden verstanden hat, wie sie richtig gemacht wird“ (Gebauer, 1997, 508). Die Erfahrungen im Umgang mit den Dingen und Personen der umgebenden Welt lagern sich im Körperlichen als Erfahrungsstrukturen, als einverleibtes Wissen ab, das – wie die Redewendung anschaulich macht – in Fleisch und Blut übergeht und fortan weiter wirkt. Bourdieu (vgl. 1997a, 97 ff.) spricht vom einverlebten Habitus und vom praktischen Sinn, der die notwendigen Ordnungs- und Orientierungshilfen für das eigene Dasein und Tun zur Verfügung stellt. Der Mensch entwickelt so von Kindheit an „subjektive Entsprechungen zu den objektiven Strukturen der sozialen Welt“ (Alkemeyer, 2001, 153), so dass sich der Kreislauf von Hereinnahme und Einverleibung des Sozialen in die Subjekte und Hervorbringung bzw. Konstruktion des Sozialen durch die Subjekte schließt.

Lernen umfasst in dieser Sicht sowohl die explizite Aufnahme von Regeln, Vorschriften und Techniken – weiter gegeben etwa durch die Schule, aber auch durch den Sport – als auch das implizite, mimetische Eingewöhnen der Subjekte in die soziale Welt – im Sinne eines sozialisierenden Mitlernens. Wesentliche Instanz dabei ist der Körper. Bourdieu stellt ihn nicht nur als wahr- und aufnehmendes, als sozusagen passiv erdulndes, den sozialen Zwängen ausgeliefertes Organ dar, sondern verweist mit Nachdruck auf seine aktive Mitarbeit an der Einverleibung und Hervorbringung des Sozialen. Im Zuge der Eingewöhnung in die sozialen Gepflogenheiten und Verhaltensweisen bauen sich nicht nur bestimmte Körpertechniken, Haltungen und Bewegungsweisen auf, sondern diese werden auch zur

inneren Haltung, zu überdauernden Dispositionen. Sie dringen jenseits von Sprache in die vorbewussten Schichten der Subjekte ein, so dass das, „was man mit dem Körper gelernt hat, [...] nicht irgendein Wissen [ist], das man hat und vor sich halten könnte, sondern etwas, was den Körper selbst ausmacht, was man ist“ (Gebauer, 1995, 191). Der Körper fungiert als Gedächtnisstütze und Referenzschema für die Ordnung der Welt (vgl. Portele, 1985, 308).

Diese Verschlingung von Körper und Gesellschaft erklärt auch die Hartnäckigkeit von Gewohnheiten, von eingefleischten, habitualisierten Verhaltens- und Handlungsweisen, die, bereits in der Primärsozialisation erworben, in ihren Grundzügen ein Leben lang mitgeschleppt werden: die Art und Weise z. B., wie jemand sich bewegt und (ver)hält, wie das eine Frau oder ein Mann, oder wie das die Besucher einer Oper oder eines Rockkonzertes tun, ist Ausdruck dieser früh erworbenen „Muster des geformten Verhaltens“ (Beckers, 1993, 14).

Als praktisches, im Körper liegendes Wissen erweist sich der erworbene Habitus als für die soziale Praxis sinnvolle Praxis. In Form dieser impliziten, vorbewussten und „stillen Pädagogik“ (Bourdieu, 1997a, 128) werden Gewohnheiten erzeugt, die eine gewisse automatisierte Handlungssicherheit gewährleisten. Sie ermöglichen die „Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen (dies) zu gewährleisten suchen“ (ebd., 101). So erscheint dem Menschen das, was er ‚automatisch‘ tut und als sinnvolle Praxis hervorbringt, als nicht nur selbstverständlich, sondern auch selbstbestätigend.

Für Bourdieu wird der Habitus ein Leben lang „mitgeschleppt“ (Portele 1985, 308), was nicht heißt, dass er sich nicht zu einem gewissen Grad ummodellieren oder verändern lässt. Auch bei Bourdieu gibt es – ähnlich der phänomenologischen Figur des Umlernens (vgl. Meyer-Drawe, 1982) und des Begriff des biografischen Lernens (vgl. Ecarius, 1998) – die Vorstellung einer Umstrukturierung bisheriger Erfahrungen. Er spricht allerdings von einer Restrukturierung des ursprünglichen Habitus, die zwar seiner Meinung

nach selten erfolgt, aber infolge von einschneidenden politischen und ökonomischen Krisen und durch kulturelle Kontakte ausgelöst werden kann (vgl. Portele 1985, 307). Solche Krisen und Konfrontationen erzeugen notwendigerweise eine Distanz oder auch Abkehr von bislang funktionierenden Gewohnheiten, so dass diese als sinnvolle Praxis verändert werden müssen.²¹

Als ein erstes Zwischenergebnis kann festgehalten werden: aufgrund der Körpergebundenheit in der Welt ist die Wahrnehmung, das Fühlen, Denken und Tun immer schon sozial vorstrukturiert. Durch die Verflechtung des Körpers mit dem Gesellschaftlichen werden die sozialen Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens mitgeliefert und mitgelernt. Als einverlebte biografische Strukturen bilden sie wiederum das Fundament praktischen Handlungswissens, wodurch der Körper als eine Art Gelenkstelle fungiert, an der und durch die sich nicht nur die Hereinnahme sozialer Voraussetzungen, sondern auch die Erzeugung sozialer Praxis und sozialen Sinns vollzieht. Mit dem Habitus-Konzept können somit die gesellschaftlichen Bedingungen des Biografischen sowie der Körper als Ort des biografischen Wissens akzentuiert werden.

Der soziale Kontext ist demzufolge unhintergehbare Voraussetzung und Bedingung, um die Entwicklung eines Habitus nachvollziehen und verstehen zu können. Untersuchungen in verschiedenen sozialen Räumen und Milieus bestätigen das Habitusprinzip der „strukturierten und strukturierenden Dispositionen“ (Bourdieu, 1997a, 98), von Ordnungs- und

²¹ Bourdieu (1994, 241) sieht in der gegenwärtigen „geprellten Generation“ eine gewisse Notwendigkeit zur Veränderung des Habitus. Einerseits manifestiert sich mit der erforderlich gewordenen Erwerbung und Anhäufung von Bildungstiteln ein bestimmter Habitus. Andererseits erfährt seine Funktion angesichts eines gesättigten Bildungs- und Arbeitsmarktes enorme Einbußen. Diese gesellschaftlich erzeugten Widersprüche drängen die heranwachsende Generation dazu, sich von einverlebten Gewohnheiten zu verabschieden und über den Mechanismus der kollektiven, gruppenspezifischen Desillusion neue zu entwickeln (vgl. ebd., 243). Dieser Aspekt erfährt angesichts der auf Gegenwart, Genuss und Rausch ausgerichteten ‚neuen‘ Bewegungspraxen eine besondere Bedeutung für sportpädagogische und bildungstheoretische Diskurse.

Erzeugungsgrundlage zugleich. Je nach Sozialraum und Feldbedingungen entstehen unterschiedlich ausgeprägte Habitusformen. Sie äußern sich als kultur-, klassen-, gruppen-, geschlechts-, generations- und auch fachspezifische Habitusformen (vgl. Portele 1985).

Wie sich der fachspezifische Habitus im Fach Sport darstellt, wie er erworben wird und wie er wirkt, habe ich in einer Untersuchung empirisch nachzuvollziehen versucht, die im folgenden ausführlich dargestellt wird.

4.4 Erwerb und Wirkung des fachspezifischen Habitus - ein empirischer Exkurs²²

Mit dem Begriff des fachspezifischen Habitus haben Anfang der 1980er Jahre Hochschulsozialisationsforscher wie Huber, Liebau, Portele und Schütte (1983) sowie Engler & Friebertshäuser (1989) ein Konzept entwickelt, das die Wirkungsmechanismen eines Studiums auf zukünftiges berufliches Handeln transparent machen kann. Demzufolge entwickelt das Subjekt in Auseinandersetzung mit dem Fach spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, einen „typischen Habitus“ (Huber u.a., 1983, 151), der sein zukünftiges berufliches Handeln steuern wird, ohne explizit werden zu müssen bzw. zu können.²³

Untersuchungen in verschiedenen Fächern ergaben, dass sich die Ausbildung dieses typischen oder fachspezifischen Habitus nicht im Sinne

²² Grundlage dieses Kapitels ist folgende Publikation: Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling, W.D. (Hrsg.). (2002a), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.

²³ Untersuchungen hinsichtlich der Wirkung eines fachspezifischen Habitus bei Lehrerstudierenden auf das didaktische Handeln gibt es meinen Recherchen zufolge bislang nicht. Lediglich die umfangreiche Forschungsarbeit von Schaeper (1997) über Hochschullehrende in den Fächern Germanistik, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften, Biologie und Physik gibt Aufschluss darüber, inwieweit über den jeweiligen Fachhabitus bestimmte Lehrkulturen mitgelernt, d.h. reproduziert werden, die Lernende ihren späteren didaktischen Konzeptionen zugrunde legen.

einer Sozialisation ins Fach auf den Erwerb fachlicher Inhalte und Qualifikationen beschränken lässt. Vielmehr treffen hier biografisch erworbene Interessen und Gewohnheiten der Studierenden sowie ihr persönlicher, studentischer Lebensstil, die Tradition und jeweilige Stellung des Faches innerhalb der universitären Hierarchie sowie die zu erwartende gesellschaftliche Position des Berufsfeldes zusammen (vgl. Huber u.a., 1983 sowie Engler & Friebertshäuser, 1989). Der Studienerfolg ist demnach umso größer, je mehr die individuellen Dispositionen (individueller Habitus) der Studierenden mit den vom Fach geforderten und gewünschten Lebensweisen (fachspezifischer Habitus) übereinstimmen.

Mit dem Erwerb des fachspezifischen Habitus ist aber – so eine weitere Erkenntnis – nicht nur der Studienerfolg verbunden, sondern auch die (Selbst-)Bestätigung und Fortsetzung der Denkschemata des Faches. Damit geht die stillschweigende Übernahme und Reproduktion der Position des Faches und des Berufs in der Gesellschaft und der damit verbundenen Beziehungen zur gesellschaftlichen Macht einher.²⁴ Indem also nicht mehr allein auf den Kulturkreis des Faches²⁵ Bezug genommen wurde, sondern auch auf vorgängige, gegenwärtige und zukünftige Einflussfaktoren, steht ein theoretischer Zugang zur Verfügung, mit dem der fachspezifische Habitus beschrieben und erfasst werden kann.

Mit dem von Engler & Friebertshäuser (1989) entwickelten Modell können die Einflussfaktoren der Bezugskulturen auf den fachspezifischen Habitus

²⁴ Für die Sportwissenschaft als akademisches Fach neben anderen universitären Disziplinen kann mit Bourdieus Theorie vom sozialen Raum sowie Bernsteins (1997) Rahmungstheorie festgehalten werden, dass sie als Fach mit nur schwacher Rahmung (aufgrund geringer Standardisierung und Kodifizierung) eingestuft werden kann. Dabei nimmt die Sportlehrerausbildung eine noch geringere gesellschaftlich anerkannte Position ein.

²⁵ Mit der Einführung des Kulturbegriffs wollen Huber & Liebau (1985) das sonst übliche Selbstverständnis der Fächer aus der disziplinären und fachlich-inhaltlichen Bestimmung lösen und um weitere Einflussfaktoren (wie familiäre Herkunft und Interessen der Studierenden, studentischer Lebensstil, Tradition und Position des Faches in der Hochschule sowie Image und gesellschaftliche Position vom Beruf) erweitern.

ausdifferenziert dargestellt werden. Damit liegt in methodologischer Hinsicht

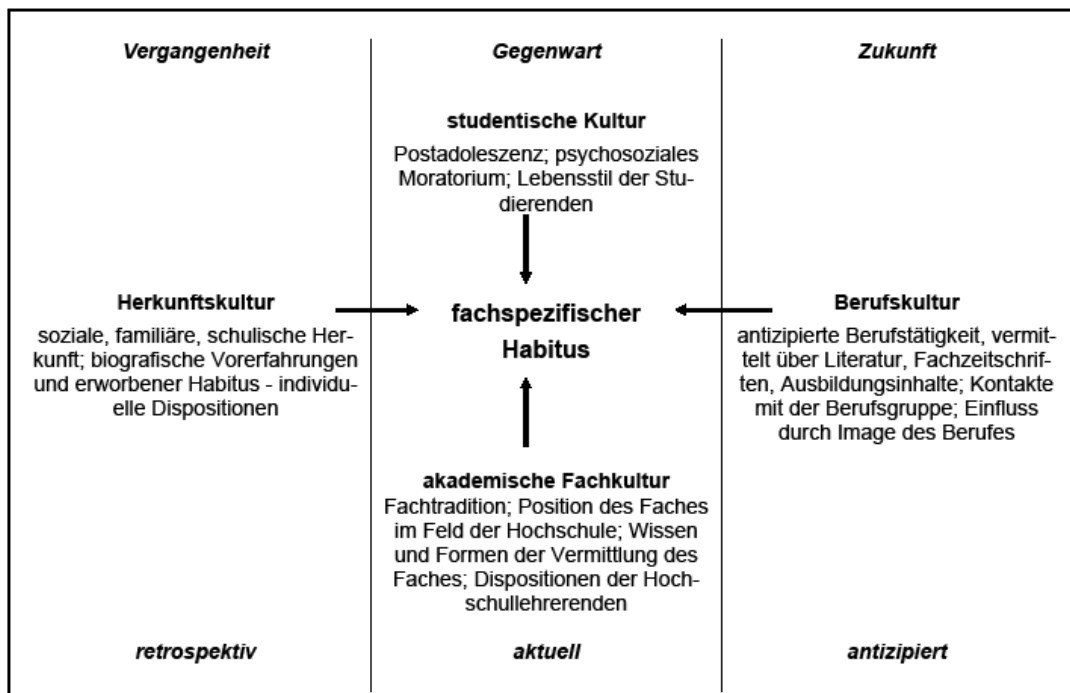


Abb.: Schema der Einflussfaktoren auf den fachspezifischen Habitus nach Engler & Friebertshäuser (1989)

ein Instrumentarium für die Rekonstruktion der Konstruktionsbedingungen der Erfahrungen der Sportstudierenden vor.

Mit der ‚Herkunftskultur‘ ist die soziale, familiäre und schulische Herkunft gemeint, kurz: die biografische Vorerfahrung der Studierenden. Sie kommt in individuellen Interessen, Vorlieben, Einstellungen und Zukunftsvorstellungen zum Ausdruck (erworbener Habitus). Die ‚studentische Kultur‘ bezieht sich auf den Lebensstil von Studierenden, geprägt durch ökonomische Abhängigkeiten und eine relative Privilegierung im Vergleich zu anderen sozialschwachen Gruppen. Die ‚akademische Fachkultur‘ umfasst die Traditionen eines Faches, die räumlichen, sachlichen und personellen Mittel, die Formen der Wissensvermittlung sowie die Position des Faches im Feld der Hochschule und Gesellschaft. Die (antizipierte) ‚Berufskultur‘ wird über

Literatur, Fachzeitschriften, Inhalte der Ausbildung oder direkte Kontakte zu der Berufsgruppe vermittelt. Gleichzeitig ist sie beeinflusst durch die gesellschaftliche Position, das Image des Berufsfeldes. Alle vier Bezugskulturen beeinflussen gleichermaßen die Ausbildung eines fachspezifischen Habitus und tragen zu seinem Fortbestand bei. Entscheidender Motor der Einflussnahme einer Bezugskultur ist – der Bourdieuschen Theorie des sozialen Raums folgend – das Verhältnis zur gesellschaftlichen Macht.

Bezogen auf den sozialen Raum der Sportlehrerausbildung ist insgesamt von einer relativ schwachen gesellschaftlichen Position des Faches, des Berufs und der Studierenden auszugehen. Lediglich in der Herkunftskultur können unterschiedliche soziale Voraussetzungen und gesellschaftliche Positionen der Herkunftsfamilien erwartet werden.

Untersuchungsgang: Methoden und Probleme

Um einen Einblick in die biografischen Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen vom Sportlehrerstudium zu erhalten sowie Hypothesen generieren und weitere Arbeitsschritte entwickeln zu können, habe ich Interviews mit Sportstudierenden durchgeführt. Sie umfassten Fragenkomplexe zu sportbiografischen Vorerfahrungen, Motiven zum Studium, zu den Erfahrungen im Studium, zu pädagogischen Visionen und Vorstellungen vom späteren Beruf und schließlich zur subjektiven Einschätzung des beruflichen Gebrauchswerts des Studiums. Angesprochen habe ich dafür Studierende, die ich aus Lehrveranstaltungen kannte und die sich am Ende ihres Studiums befanden. Dabei wurden das weitere Studienfach sowie die Geschlechtszugehörigkeit berücksichtigt, um ein möglichst breites Fächerspektrum sowie ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis zu erhalten. Um eine mögliche Befangenheit der Studierenden mir gegenüber als Lehrende zu verringern, wurden die Interviews von einer studentischen Hilfskraft durchgeführt, die die befragten Studierenden aus Veranstaltungen kannte. So lag eine gewisse Vertrautheit

zugrunde, von der zu erhoffen war, den grundsätzlich artifiziellen Charakter von Interviews relativieren zu können. Nach einigen Probeinterviews wurden Interviews mit 5 Studentinnen mit den Fächern Sport und Kunst/textiles Gestalten, Sport und Musik, Sport und Deutsch, Sport und Biologie, Sport und Englisch sowie von 6 Studenten mit den Fächern Sport und Mathematik, Sport und Geografie, Sport und Latein sowie 2 Interviews mit Studierenden der Primarstufe (Mathematik, Deutsch und Sport) durchgeführt.

Mit den ersten Probeinterviews stellte sich in methodologischer Hinsicht die Frage, was biografische Interviews überhaupt leisten können. Als Erzählungen von Erlebnissen, Geschichten und Erinnerungen sind sie eines nicht: Abbildungen der tatsächlichen Erlebnisse und Geschehnisse (vgl. Rosenthal, 1995; Welzer, 2000). Sie stellen vielmehr subjektive Konstruktionen der erlebten Geschichten unter den Bedingungen der jeweiligen, aktuellen Kommunikationssituation zwischen Befragtem und Interviewer dar. Von daher sind erzählte Lebensgeschichten auch nicht fiktiv oder gar illusionär – was ein häufiger Vorwurf ist –, sondern sie stellen Formen der Selbstpräsentation dar, die sich an Erfahrungen sozialer Praxis orientieren, die in dem gesellschaftlichen Feld, auf das sich das Erzählte bezieht, gemacht wurden. Die den Erzählungen zugrunde liegenden Wahrnehmungs- und Deutungsschemata setzen die realen, lebensgeschichtlichen Erfahrungen immer auch voraus, sie sind durch die Bedingungen des Sozialen mit bestimmt (vgl. Engler, 2001, 58f.). Biografische Interviews zeigen von daher auf, wie eine Person ihre Erlebnisse und Erinnerungen in einem bestimmten sozialen Feld von heute aus als vergangene Ereignisse wahrnimmt und deutet.

Diesen Konstruktionsakt galt es anhand der transkribierten Interviews nachzuzeichnen bzw. zu analysieren, wobei sich das zweite Problem stellte: wie kann ich als Forschende die aktuellen Sichtweisen der Studierenden rekonstruieren, ohne ihnen meine eigene Sichtweise zu unterstellen? Wie kann ich die (Neben-)Effekte der Befragungssituation erkennen und

kontrollieren? Wie kann es gelingen, aus ihren Erzählungen Hinweise darüber zu gewinnen, nach welchen Prinzipien sie universitäre Lehre wahrnehmen und konstruieren? Und wie kann ich schließlich die Welt der Befragten wissenschaftlich verstehen (vgl. Engler, 2001, 101 ff.; Bourdieu 1997b, 779 ff.)?

Rekonstruktion der Konstruktionen

Ausgehend von der Grundannahme, dass die Wahrnehmungsschemata und -kategorien, die eine Person im Laufe ihres Lebens entwickelt, nicht in einem sozialen Leerraum entstehen, sondern von den jeweiligen sozialen Bezügen geprägt und geleitet sind,²⁶ müssen die gesellschaftlichen Voraussetzungen in die Analyse mit einbezogen werden. Eine heuristische Hilfe zur Rekonstruktion individueller Sichtweisen ist dabei die Analyse des gesellschaftlichen Bereichs, in dem die jeweiligen Standpunkte – die der Befragten wie die des Forschenden – entstanden sind (vgl. Bourdieu, 1994, 171ff., 1998, 139ff.). D.h. ein Verstehen der Wahrnehmungsschemata, Verarbeitungsmuster und Standpunkte der Studierenden ist möglich, indem ich das, was sie in den Befragungen zum Ausdruck bringen, an den sozialen Ort zurück binde, auf den sich das Ausgedrückte bezieht. Die diesbezüglich notwendigen Kenntnisse über den sozialen Rahmen entnehme ich meinem Kontextwissen und persönlichen Erfahrungen sowie den Forschungsergebnissen aus der Fachliteratur (so z. B. zum Feld der Hochschule aus der Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung und zur akademischen Welt aus den Analysen Bourdieus, vgl. ebd. 1998). Eine Hilfe zur sozialen Verortung der erzählten Erfahrungen der Studierenden bot dabei das in der Fachkulturforschung entwickelte Konzept der Einflussfaktoren auf den fachspezifischen Habitus (vgl. Engler & Friebertshäuser, 1989). Die Auswertung orientierte sich am Kodierverfahren der grounded theory auf der Grundlage des computergestützten

²⁶ Bourdieu (vgl. 1994, 277ff.) spricht deshalb auch vom Subjekt als sozialem Akteur.

Analyseverfahrens von WinMax (vgl. Flick 1999, Strauss 1998, Schmidt, 1999).

Über den Weg des offenen, axialen und selektiven Kodierens konnten – methodisch kontrolliert – dominante Muster der Verarbeitung herausgearbeitet werden. Auffällig war dabei, dass nicht ein für die Person dominantes Muster ausfindig zu machen war, sondern zwei: eins, das für die Verarbeitungsmodi von Fachpraxis und eins für Verarbeitungsmodi von Fachtheorie typisch war. Von den 13 vorliegenden und ausgewerteten Interviews werden im Folgenden zwei exemplarisch vorgestellt werden.

*Zwei Porträts: Hans und Bea*²⁷

Hans (1973 geboren, Vater: Arbeitstherapeut, derzeit arbeitslos; Mutter: gelernte Buchhalterin, derzeit: Hausfrau) studiert die Fächer Sport und Latein für das Lehramt der Sek. II. Obwohl er sich für ein Interview bereit erklärt hat, sind seine Ausführungen äußerst knapp. Besonders zu Anfang reagiert er auf Fragen häufig mit Gegenfragen. Er berichtet von Fakten und spricht selten in der 1. Person Singular (also: er benutzt häufiger das verallgemeinernde Pronomen „man“). Seine Erzählungen scheinen durch die Interviewsituation beeinflusst zu sein; was bei der Rekonstruktion seiner Ausführungen berücksichtigt werden muss. Hans' Bewegungsgeschichte ist als eher klassisch zu beschreiben. Seine Hauptaktivitäten im Sport liegen im Fußball – auf der Straße, auf Plätzen und im Verein, was er selbst als „*klischeehaft*“ kennzeichnet. Eher nebenbei erwähnt er, dass er ein bisschen Tennis im Verein gespielt hat, später auch Badminton und Basketball. Das Studium beginnt er aus Interesse an den Fächern und weil er ein guter Sportler ist. So geht es für ihn dann in erster Linie um den Sport, die Sportpraxis. Hier kann er neue Techniken und Fertigkeiten sowie sportartspezifische Vermittlungswege kennen lernen, die er als geeignet für

²⁷ Die Namen wurden aus Anonymisierungsgründen erfunden.

eigenes unterrichtliches Handeln hält. Die sportwissenschaftliche Theorie ist ihm eher lästig sowohl im Hinblick auf die dort gestellten Fragen und Probleme als auch im Hinblick auf die zu erwerbenden Scheine. Dennoch geht er davon aus, dass er in den Bereichen, in denen er Prüfungen oder Leistungsnachweise erbringen musste, etwas ‚*gelernt*‘ habe, benennen kann er dies allerdings nicht. Besonders lästig und sinnlos sind ihm die in Seminaren zu häufig gestellten Fragen nach dem eigenen Verständnis von Sport. Insgesamt bewertet er ‚*die Theorie*‘ als lästige Verpflichtung, als ‚*theoretisches Grobzeug*‘, das er absolvieren muss. Was ihn in der Schule erwartet und was er dafür eventuell noch braucht, interessiert ihn noch nicht. Er geht davon aus, dass solche Fragen für ihn erst relevant werden, wenn er in der Schule tätig ist und sich dann auch sein ‚*eigenes Konzept*‘ entwickeln wird. Er ‚*vertraut sich da ganz den Dozenten an*‘ und entnimmt den fachpraktischen Veranstaltungen die Anleitungen, mit denen er sein Unterrichten bewerkstelligen will. Obwohl er von anderen (u.a. Referendaren) gehört hat, dass das im Studium erworbene Wissen und Können im Beruf zunächst wenig Hilfe darstellen wird, geht er relativ gelassen an seine berufliche Zukunft und will es ‚*auf sich zukommen*‘ lassen. Zu seinen pädagogischen Visionen äußert er sich dementsprechend knapp.

„Ja, lass mal so sagen. Ich möchte den Schülern meinen Spaß am Sport vermitteln und gutes Gefühl geben und guten Sport, so wie ich den verstehe, betreiben können und auch wissen, was mit ihrem Körper dabei passiert -- das ist mein starker Antrieb.“

Bea (1976 geboren; Vater: selbstständig als Sicherheitsingenieur, Mutter: Leiterin einer Sozialstation) studiert die Fächer Sport, Kunst und textiles Gestalten für die Sek. II. Sie zeigt sich ausgesprochen gesprächsbereit und scheint das Interview als willkommene Gelegenheit für kritische Reflexionen auf ihr Studium zu nutzen. Sie hat in einer Waldorfschule Abitur gemacht und bezeichnet sich gleich zu Anfang des Interviews als ‚*untypische Sportstudentin*‘, da sie nie ‚*richtig*‘ Sport gemacht und nie einem Verein ‚*richtig*‘ angehört habe. Aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten (wie lange Anfahrtswege, Abhängigkeit von der Fahrbereitschaft der Eltern) kann

sie nur kurzzeitige Erfahrungen beim Voltigieren und später Wasserball sammeln. Sie hat „*nie so einen richtigen Bezug zum Sport*“ und gehört in der Schule zu denjenigen, die Schulsport ablehnen. Nach dem Abitur macht sie bei einer Theatergruppe mit und lernt verschiedene Tanzstile (Flamenco, spanischen Ausdruckstanz und Standardtänze) sowie ein intensives Körpertraining kennen. Dabei erhält sie Kontakt zum Rock'n'Roll, den sie daraufhin in einem Verein mit einem festen Tanzpartner über mehrere Jahre ausführt. Aufgrund der musisch-künstlerischen Orientierung an ihrer Schule und ihrer Erfahrungen mit Theater und Tanz, will sie Kunst- und Bewegungstherapie studieren, stellt aber bald fest, dass es eine solche Ausbildung nur als Aufbaustudiengang gibt. So entscheidet sie sich für das Kunststudium und schreibt sich in Sport ein, da sie ein weiteres Fach braucht. Da hier eine Eingangsprüfung verlangt wird, ist sie zunächst völlig unsicher, ob diese Entscheidung die richtige war. In ihre ersten Praxisveranstaltungen geht sie mit großem Respekt, der von Angst durchzogen ist. Sie hat ein sehr hohes Bild von der Universität und zweifelt daran, ob sie den Erwartungen gerecht werden kann. Recht schnell aber macht sie die Erfahrung, dass sie mit einem entsprechenden Aufwand, Einsatz und Ehrgeiz die an sie gestellten Anforderungen gut erfüllen kann und damit ihren Ansprüchen und den Erwartungen der Universität gerecht wird. Trotz ihres formulierten grundsätzlichen Interesses an allen sportwissenschaftlichen Teilbereichen nimmt ihre Kritik am Lehrerstudium diesbezüglich einen großen Raum ein. Sie vermisst den Schulbezug. Auf der Suche nach einem Gebrauchswert der Themen trifft sie lediglich auf isolierte „*Bausteine*“, die sie nicht „*zusammen basteln*“ kann. So erwartet sie konkrete Handlungsanleitungen und Orientierungshilfen für Fragen, die sie stellt. Ihr formulierter hoher Selbstanspruch entwickelt sich zu einer grundsätzlichen Kritik an der universitären Lehrerbildung und einer stark ausgeprägten Erwartungshaltung nach konkreten Hilfen für ihren späteren Beruf. So findet sie vor allem in den Praktika und in den fachpraktischen Veranstaltungen die Anregungen und Hilfestellungen, die sie für ihren späteren Beruf zu brauchen

glaubt. Ihre Vorstellungen vom Sportlehrerberuf zeigen eine Vision auf, in der Schulsport die Aufgabe einer Gegenwelt erhält. Sie glaubt daran, dass Schüler durch Sport „anders“ lernen, über den Körper unmittelbare Erfahrungen machen können, die nachhaltiger wirken als die (kognitiven) Lernerfahrungen der sog. Sitzfächer.

„Und ähm, ich sehe einfach ne Chance, ähm in dem Sportlehrerdasein die Schüler auf einer anderen Ebene zu erreichen und ähm auch noch mal, das hört sich total doof an, aber Werte zu vermitteln, und zwar über den eigenen Körper ausgehend. Und ähm - ich denke halt, dass man den Schüler, ähm nicht mit irgendwelchen Sachen halt, also wenn man die nur erzählt, dann kommen sie gar nicht mehr richtig an. Sondern sie müssen erlebt werden und erfahren werden, um überhaupt eine Erkenntnis daraus zu ziehen und wenn es auch nur ne ganz kleine ist und ja, das ist eben die Chance, die ich im Sportlehrerdasein sehe.“

„Ähm, -- wobei ich noch gar nicht weiß, wie ich das überhaupt veranstalten soll, ähm dem Schüler - ja irgendwie - das Positive an dieser Welt zu zeigen und ihm schöne Erfahrungen zu geben und ähm ja irgendwo auch so ein positives Gefühl zu geben.“

Welche Muster sind hier erkennbar?

Hans' Verarbeitungsmuster ist als pragmatisch-reagierend zu beschreiben. Er will sich nicht aus der ihm vertrauten Bahn werfen lassen und folgt dem, was seiner Vorstellung von Sport und vom Beruf und seinen Gewohnheiten entspricht. Seine Visionen vom späteren Beruf entsprechen seinen sportbiografischen sowie fachpraktischen Erfahrungen innerhalb des Studiums. Hier erhält er konkrete Anleitungen für methodische Vorgehensweisen (u.a. durch detaillierte Skripte) und geht davon aus, dass die Angebote der Lehrkräfte überlegt ausgewählt wurden und den beruflichen Anforderungen genügen werden. Theoretische Reflexionen interessieren ihn nur insoweit, als sie sich auf sportartspezifische Informationen und konkrete Fragen des Lehrerverhaltens, z. B. im Umgang mit Unterrichtsstörungen beziehen. Obwohl er weiß, dass seine sportartenorientierte Einstellung so manchen formulierten Ansprüchen an den Schulsport und den Lehrerberuf zuwider läuft, findet er einen Weg, sich mit für ihn überzogenen und fremden Erwartungen nicht auseinander setzen zu müssen. Eine Veränderung seiner

mitgebrachten Einstellungen durch das Studium ist nicht fest zu stellen, so dass seine berufliche Vision als für ihn ‚stimmig‘ interpretiert werden kann.

Beas Verarbeitungsmuster ist als eine Suche nach möglichst eindeutiger Orientierung zu skizzieren, die von Diskrepanzerfahrungen zwischen Selbstanspruch und Realisierung durchgezogen ist. Das Studium wirkt für sie aufgrund der geringen Vorerfahrungen im und mit Sport zunächst im Sinne einer Sportsozialisation. In der Fachpraxis entwickelt sie ein ehrgeiziges und engagiertes Verhalten, das Erfolg versprechende Resultate liefert. Ihre Erfahrungen sind hier gekoppelt an Könnens- und Erfolgserlebnisse und die damit verbundenen Gefühle von Sicherheit und sozialer Zugehörigkeit. Dieses Muster funktioniert im Bereich der Fachtheorie nur bedingt bis gar nicht. Hier kann sie so gut wie keine Anregungen und Orientierungen für ihre Berufsvorstellungen entdecken. Während bei Hans eine gewisse ‚Stimmigkeit‘ zwischen seinen Vorstellungen vom Beruf und seinen sportbiografischen Erfahrungen sowie seinen Verarbeitungen des Faches festzustellen ist, können bei Bea weder in der Fachpraxis noch in der Fachtheorie Parallelen zu ihren Visionen vom Schulsport entdeckt werden. Es ist zu vermuten, dass ihre ursprüngliche Berufsidee, als Kunst- und Bewegungstherapeutin tätig zu werden sowie ihre Erfahrungen als Waldorfschülerin, hier eine Rolle spielen.

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage, nach welchen Konstruktionsmodi Sportstudierende das Sportlehrerstudium wahrnehmen und bewerten, ist festzuhalten, dass sich diese bei allen Befragten auf zwei Ebenen beziehen: auf die Ebene der fachtheoretischen Studienangebote und -inhalte und auf die Ebene des fachpraktischen Ausbildungsbereichs. Letztere übt im Vergleich zum fachwissenschaftlichen Anteil der Ausbildung einen ausgesprochen starken Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Denkschemata der Studierenden aus. Die in der Hierarchie des Faches als akademische Disziplin schwache Position der Fachpraxis erweist sich in ihrer Wirkung auf eine konkrete Wahrnehmungs- und Handlungsebene als wider Erwarten

starke Position.

Zurück zu führen ist das damit verbundene ungleiche Verhältnis von Fachpraxis und Fachtheorie im Fall von Hans auf den Einfluss des mitgebrachten, erworbenen Habitus als Sportler. Der Übergang vom Sportler zum Sportstudierenden vollzieht sich am Leitfaden des Körpers problemlos; auch das Studium wird als Fortsetzung und Intensivierung bisheriger Interessen und Gewohnheiten wahrgenommen. Im Fall von Bea scheint die Eindeutigkeit der Fachpraxis in Form festgelegter Bewegungsnormen, klarer Anforderungen sportmotorischer Leistungen, zielführender, methodischer Aufbauten als eine Orientierungsinstanz zu wirken. Fachpraktische Erlebnisse und Erfahrungen knüpfen damit an sportbiografische Erfahrungen an und kommen der Suche nach Orientierung entgegen.

Das Körperwissen stellt dabei offensichtlich einen entscheidenden Leitfaden zur Verfügung. Es bietet auf eine direkte, praktisch-konkrete Weise eine Verknüpfung zwischen erworbenen, vertrauten Mustern und dem zu erwerbenden fachspezifischen Habitus wie auch dieser als Körper gewordenen Muster ein Fundament liefert, sich in einem neuen Feld zurecht zu finden.

4.5 Zusammenfassung²⁸

Zu den charakteristischen Merkmalen universitärer Sportlehrerbildung gehört die Vermittlung sportwissenschaftlichen Wissens sowie die Vorbereitung auf das zukünftige sportpädagogische Handeln in den unterschiedlichen Feldern des Sports (vgl. Lüsebrink, 2003, 7f.). Die Ausbildung eines spezifisch

²⁸ Der folgende Text ist folgenden Publikationen entnommen: (1) Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.). (2004), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra. (2) Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.). (2007), *Beruf Sportlehrer/in. Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrens*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 6. (S. 25-38). Hohengehren: Schneider.

„sportpädagogischen Wissens“ zielt – so Kurz (2004) – u.a. auf die Entwicklung eines Orientierungs- und Steuerungswissens, das die zukünftigen Sportlehrkräfte befähigt, ihre Entscheidungen und ihr Tun zu begründen und zu reflektieren.

Eigene Untersuchungen zur Erfassung der sportpädagogischen Orientierungen von Sportstudierenden, ihrer Vorstellungen und Visionen sportpädagogischen Handelns, stellen jedoch eine andere Sicht auf die Ausbildung sportpädagogischen Wissens dar. Interviews mit Studienanfängern und mit Studierenden zum Ende des Studiums sowie Beobachtungen verschiedener Lehrveranstaltungstypen scheinen die Probleme von Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis, Wissen und Können auf unterschiedlichen Ebenen zu bestätigen. Sie zeigen sich erstens in einer bruchlosen Überführung sportbiografischer Erfahrungsmuster in fachspezifische (1), zweitens in einer sozusagen unterirdischen, ‚heimlichen‘ Dominanz der Fachpraxis als Orientierungsmaßstab für sportpädagogisches Denken und Tun (2) und drittens in einer daraus folgenden Resistenz gegenüber Reflexionen und Veränderungen (3).

(1) Der Studienbeginn als fachspezifische Fortsetzung sportbiografischer Erfahrungsmuster

Einen ersten Baustein wahrnehmungs- und handlungsleitender Orientierungen liefern vergangene sportbiografische Erfahrungen und Wissensbestände, die sich die Studierenden in der Regel im Feld des institutionalisierten Sports angeeignet haben. Sie wissen, wenn sie das Sportstudium beginnen, was Sport ist. Und sie wissen, welchen Sinn Körper und Bewegung z. B. in der Schule haben können. Solche am und im Körper verankerten Annahmen zum Gegenstand und zukünftigen Beruf sind selten bewusst; vielmehr bilden sie ein Hintergrundwissen, das die zukünftigen Wahrnehmungen und Handlungen vorstrukturiert und steuert (vgl. Hoerning, 1189, 153 f.). Damit geben sie eine Orientierung zur (Ein-)Ordnung weiterer Erfahrungen vor und erhalten so die Funktion eines ersten, impliziten

Maßstabes, mit dem aufkommende sportpädagogische und sportdidaktische Fragestellungen interpretiert werden.

Im Studium dann können die Studierenden an diese mitgebrachten Erfahrungen und Wissensbestände problemlos anknüpfen. Sie dienen als Filter, um aus der Fülle an Informationen das Vertraute selektieren zu können. Im Zuge dieser sich selbst bestätigenden Erfahrungen kann der Übergang vom Sportler zum Sportstudierenden bruchlos vollzogen werden. Bereits in der Eingangsprüfung wird klar, worum es geht: um Sport (im Sinne von Sieg oder Niederlage) und um sportmotorisches Können. In den ersten Lehrveranstaltungen zeigt sich dann, dass die mitgebrachten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster mit den Anforderungen des Faches übereinstimmen, weniger allerdings mit denen der Fachwissenschaft, der sog. Theorie, als vielmehr mit denen der Fachpraxis. Die gewohnten Muster des Sports werden hier erneut bestätigt und können fortgesetzt werden mit der impliziten Folge, dass auch die traditionellen Schemata des Sports reproduziert werden.

(2) Die Fachpraxis als ‚heimlicher Lehrplan‘ sportpädagogischer Wissensbestände

Zum Ende des Studiums schreiben die Studierenden der Fachpraxis eine im Vergleich zur sportpädagogischen Theorie größere Orientierungsfunktion zu. Dementsprechend hoch schätzen sie auch die berufliche Verwertbarkeit ihrer praktischen Erfahrungen ein. Als inkorporierte Wissensform erhalten sie die Funktion eines „heimlichen Lehrplans“ (Alheit & Dausien, 1996, 41), der für (sport-)pädagogische Reflexionen und eigene didaktische Konstruktionen zugrunde gelegt wird. Die einverlebten Lernmuster und Umgangsweisen mit dem Körper werden im Studium weder verändert noch aufgebrochen. So wird auch verständlich, warum der von Studien- und Prüfungsordnungen angestrebte Perspektivwechsel ‚vom Sportler zum Sportlehrer‘ in den Vorstellungen und Visionen der Studierenden über ihren späteren Beruf nicht aufzufinden ist. Ihre Konstruktionen von Schulsport lassen sich vielmehr als

Ausdruck inkorporierter, sportbiografischer und fachpraktischer Erfahrungsmuster rekonstruieren.

Als ein weiteres Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass eine Ausbildungspraxis, die sich am Primat des organisierten Sports orientiert,²⁹ nicht nur den sportiv geprägten Umgang mit dem Körper fortführt, sondern in den Lehrveranstaltungen der Fachpraxis die entsprechenden Lernwege und Methoden im Körperlichen sinnlich veranschaulicht werden. Die Muster und Wege des Lernens im Sport, die die Studierenden ‚am eigenen Leibe‘ erfahren, bilden die Basis für weitere Lern- und Habitualisierungsprozesse. Die Angebote der Sportpädagogik und -didaktik – in Theorie wie Praxis – werden demzufolge so genutzt, wie sie sich von den Studierenden mit der eigenen Bewegungs- und Lerngeschichte in Einklang bringen lassen (vgl. Hoerning, 1989, 148f.). Die fachpraktischen Erfahrungsmuster passen dabei in das Profil des bereits biografisch erworbenen Wissens.

Diese ‚heimliche‘ Macht der Sport- und Fachpraxis ist stärker als die sportpädagogische Theorie erwartet und für sich in Anspruch nimmt. Es werden nicht nur die traditionellen Muster des Sports, sondern auch die gesellschaftlichen Interpretationen eines ‚legitimen‘ Körpers mit geliefert. Dieser fungiert als Gedächtnis der Fachkultur und untermauert den bereits implizierten, körperlich verwurzelten Maßstab für sportpädagogisches Denken und Tun.

Die Folgen für die Ausbildung sportpädagogischen Wissens, das dem Anspruch nach sowohl eine Hilfe zur Orientierung wie die Grundlagen zur Legitimation und Steuerung sportpädagogischen Handelns liefern soll (vgl. Kurz, 2004, 27), sind weitreichend.

²⁹ Mit Blick auf die Prüfungsordnungen der Fachpraxis – als ‚Theorie und Praxis der Sportarten, -bereiche oder Bewegungsfelder‘ oder einfach auch als ‚Praxis‘ gefasst – muss nach wie vor davon ausgegangen werden, dass der traditionelle Sport in Gestalt von Sportarten sowie seine Vermittlung den zentralen Gegenstand der fachpraktischen Ausbildung bildet. Gleiches gilt für die sog. Eingangsprüfungen zur Feststellung der Eignung.

(3) Veränderungsresistenz inkorporierter Lehr- und Lernmuster des Sports

Die etablierten Lehr- und Lernmuster des Sports werden stillschweigend – ohne transparent zu werden – übernommen; sie bilden die Hintergrundfolie für das vermeintlich eigene Denken und Handeln. Zugänge für andere Auslegungen des Sich-Bewegens, als der etablierte Sport sie bietet, sind verstellt und erschwert.

Es entwickelt und verstärkt sich so eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungen, z. B. gegenüber einer deutlich pädagogisch werdenden Ausrichtung des Schulfaches Sport, aber auch gegenüber Veränderungen einer neuen Sport- und Bewegungskultur. So gelingt es bei der Thematisierung neuer Bewegungspraktiken und Spiele in der Schule oder Hochschule kaum, diese in ihrer Charakteristik und Spezifik zu belassen, sozusagen als Anschauungsmaterial für eine andere Praxis mit dem Körper. Vielmehr geraten sie im Zuge einer sportdidaktischen Aufbereitung allzu schnell in die gewohnten Bahnen sportiv gefilterter Vermittlungsweisen.³⁰

Damit einher geht die Fixierung gesellschaftlich erwünschter Routinen im Umgang mit dem Körper. Andere, fremde Umgangsweisen mit dem Körper bleiben ausgeblendet. Die bestehenden Verhältnisse werden weiter bestätigt und immer wieder von neuem erzeugt mit der Folge, das Selbstverständliche des Sports zu reproduzieren, seine Bewegungsnormen, Körper- und Genderideale.

Schließlich nimmt die Resistenz gegenüber wissenschaftlichen Reflexionen und notwendig werdenden Modifikationen oder Korrekturen mitgebrachter Wahrnehmungen zu.

Angehende Sportlehrerinnen und -lehrer lernen insofern in ihrem Studium das, was ihre Körper bereits wissen. Anlässe etwas Neues kennen zu lernen, was die Gewohnheiten stört, Widerstände hervorruft oder Verunsicherungen

³⁰ Diese Didaktisierungstendenz zeigt sich z. B. in Beiträgen der Themenhefte „Neue Sportarten“ (18 (2), 1994) und „Trendsport“ (25 (6), 2001) der Zeitschrift Sportpädagogik.

auslöst, gibt es angesichts einer vornehmlich sportiv ausgerichteten Ausbildungspraxis kaum, Gründe dennoch genug – womit ich zu den Chancen überleiten möchte, die das Körperwissen als eine Form der Erkenntnis eröffnet.

Wird dem Körperwissen nicht nur eine reproduzierende, tradierende und orientierende Funktion zugesprochen, sondern auch eine produzierende, konstruktive und suchende Dimension anerkannt, dann sind sowohl Forschung als auch Lehre gefragt, nach Situationen sowie Ansatzpunkten zu suchen, in denen das Lernen, Verstehen und Erkennen mit dem und durch den Körper eine Rolle spielen kann.

Die folgenden Gedanken setzen an bestehenden Strukturen und Studienelementen der Sportlehrerausbildung an und sollen darüber hinausgehend – durchaus in visionärer Absicht³¹ – Ansätze für mögliche Um- und Neustrukturierungen des Studiums aufzeigen. Im Mittelpunkt steht dabei die Vorstellung von einem Sportlehrerstudium, das seinen Gegenstand in seiner ganzen Breite und ambivalenten Vielfalt thematisiert, um Transparenz der einverleibten Annahmen und Vor-Verständnisse von seinem Gegenstand bemüht ist, den Blick für die immanenten Selbstverständlichkeiten schärfen will und sich als Erfahrungs- und Lernfeld versteht, in dem das explizite wissenschaftliche, rationale und das implizite praktische Körperwissen gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Leitende Idee dabei ist es, den Kreislauf der ‚unterirdischen‘ Wirkung des praktischen Wissens auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der zukünftigen Sport- und Bewegungslehrerinnen und -lehrer zu durchbrechen und die Macht des Körperwissens konstruktiv zu wenden,

³¹ Angesichts der Beständigkeit von (Sport-)Lehrerprüfungsordnungen, ihrer Orientierung an der Wissenschaftlichkeit des universitären Studiums bei gleichzeitiger Ignoranz gegenüber anderen Wissensformen wie dem des Körperwissens muss trotz einzelner hochschuldidaktischer Bemühungen (vgl. z. B. Prohl & Gröben, 1997) eher von einer Vision statt von einer absehbaren Konkretisierung innovativer Ansätze ausgegangen werden.

indem die Potenziale der Reflexivität, die im Körper als Speicher von Erfahrungen angelegt sind, aufgegriffen und zum Gegenstand und Thema des Studiums gemacht werden. Das Bemühen um Transparenz und Reflexivität des körpergebundenen Wissens als einer Wissensform, steht im Vordergrund.

5 Körperwissen als (hochschul-)didaktische Ressource

„Im Gegensatz zu den scholastischen Welten verlangen bestimmte Universen wie des Sports, der Musik oder des Tanzes ein praktisches Mitwirken des Körpers und somit die Mobilisierung einer körperlichen Intelligenz, die eine Veränderung, ja Umkehrung der gültigen Hierarchien herbeiführen kann. Man sollte die hier und da, vor allem in der Didaktik dieser Körperpraktiken – des Sports natürlich und insbesondere der Kampfsportarten, aber auch des Theaterspielens und des Musizierens – verstreuten Notizen und Beobachtungen einmal methodisch zusammenstellen; sie würden wertvolle Beiträge zu einer Wissenschaft dieser Erkenntnisform liefern“ (Bourdieu, 2001, 185).

Wie aus den vorausgegangenen Erläuterungen deutlich wurde, umfasst das Körperwissen nicht nur die Dimensionen kulturell geformter, habitualisierter und biografisch abgespeicherter Erfahrungen und Wissensbestände, sondern auch eine expressive Dimension. Am Körper, im praktischen Handeln und körperlichen Verhalten kommen die Erfahrungen zum Ausdruck und werden für andere lesbar. In dieser doppelten Gegebenheit ist der Körper Speicher und Träger sozialer Einschreibungen und kultureller Muster. Deutlich wurde auch, dass das Körperwissen durch das praktische Tun aktiv hervorgebracht wird und insofern Wissen über den Weg des Körpers bewusst erzeugt und inszeniert werden kann. Dies lässt den Umkehrschluss zu, dass am und durch den Körper, in „körperlichen Aktualisierungen“ (Alkemeyer & Schmidt, 2003, 89) aufgedeckt und bewusst gemacht werden, worin die Lerngeschichte des Körpers besteht und welche impliziten Muster dieses Wissen enthält. Insofern kann das Potenzial, mit dem Körper zu lernen, zu erkennen und zu verstehen, als dritte Dimension des Körperwissens ausgemacht werden.

Diese drei Aspekte des Körperwissens finden sich in den zentralen Themen der Körpersoziologie wieder, die danach fragt, was die kulturelle Formung des Körpers ist, wie der Körper als Zeichenträger lesbar wird und wie er als agens fungiert und wirkt (vgl. Meuser, 2004). Gerade die Frage nach der

Praxis des Körpers, seiner aktiven Rolle bei der Erzeugung von Praxis und gesellschaftlicher Realität sei eine der Hauptherausforderungen, denen sich die Soziologie des Körpers heute stellen müsse (vgl. ebd., 197). Dabei erhält die Frage der Reflexivität des Körpers, die Meuser als „eine soziologische Interpretation der von Merleaus-Ponty entwickelten Konzepte der ‚Intentionalität des Leibes‘ und der ‚Interkorporalität‘“ (ebd., 214) begreift, einen besonderen Stellenwert.

Wie durch den Körper soziale Schemata erweitert und neue entwickelt werden, haben Alkemeyer und Schmidt (2003) an Straßenspielen (wie Inline-Hockey, Streetball) und popkulturellen Ritualen (in Clubs und anderen szenetypischen Feldern wie öffentliche Plätze, Hinterhöfe) aufgezeigt. Sie beschreiben, wie in diesen Bewegungsszenen die Akteure qua körperlicher Aktivitäten nach etwas suchen, was ihre mitgebrachten Routinen und typischen Verhaltensmuster erneuert. Wie sie Handlungsmöglichkeiten erproben, um eine in gewisser Hinsicht neue, die mitgebrachte Identität überschreitende Identität zu erwerben. Der Club oder der öffentliche Platz scheinen solche Orte zu sein, die ein körperliches Probehandeln zulassen mit der Funktion, die eigenen Sicherheiten aktiv zu überschreiten und Irritationen zu erleben, die neue Haltungen provozieren.

Schmidt (2002) veranschaulicht die Prozesse der aktiven Umformung des mitgebrachten Habitus an verschiedenen Bewegungspraxen der Berliner Szene. Er beschreibt eindrücklich, wie die Akteure eines an der ‚Black Music‘ orientierten Clubs an der Entwicklung einer ‚coolen‘ Haltung arbeiten, wie sie nach und nach praktisch-körperlich und mit einer entsprechenden mimetischen Bezugnahme auf andere Körper reagieren, sich anähneln, mit dem Neuen, Anderen spielen, sich darstellen und mitgebrachte Routinen flexibilisieren.²⁷

²⁷ Dazu ein Ausschnitt aus dem Feldprotokoll im Yaam-Club, einem Berliner Szene-Club mit vorwiegend Schwarzer Musik (Reggae, HipHop, Dancehall): „Nach dem Entrichten des Eintrittsgeldes machen die meisten Gäste erst mal eine Runde durch das Gelände. Bei

Wenn hier auch die eine mitgebrachte Routine durch eine neue, andere Routine ersetzt zu werden scheint, so macht der Prozess der Transformation doch eine reflexive Bezugnahme auf die eigene mitgebrachte körperliche Erscheinung deutlich. Die Suche nach neuen körperlichen Haltungen lässt sich als aktiver Versuch verstehen, „eine unter Druck geratene oder gar verlorene körperliche Fassung (wieder) zu finden“ (ebd., 286).

Die Beschreibungen der Habitustransformationen zeigen zwar auf, dass mit dem Erwerb eines neuen Habitus „nicht per se emanzipatorische Auswirkungen“ (ebd.) verbunden sind, sie machen aber auch deutlich, dass es eine Möglichkeit der aktiven Distanznahme zu den eigenen Selbstverständlichkeiten gibt und dass sich „immer auch neue Spielräume eröffnen und Freiheitsgrade realisieren“ (ebd.).

„Auch in diesen Praxen wird also ausgenutzt, dass der Körper als Speicher für bereitgehaltene Vorstellungen, Gedanken und Gefühle fungiert, allerdings nicht fremdtechnologisch, durch äußere Instanzen, die auf den Körper einwirken, sondern selbsttechnologisch durch die Akteure, die damit das Ziel verfolgen, vertraute Gleise zu verlassen“ (Alkemeyer & Schmidt, 2003, 95).

Weniger unter einer soziologischen Perspektive als in (hochschul-)didaktischer Wendung ist in meinem Untersuchungsgang das Potenzial der reflexiven Bezugnahme auf einverlebte Routinen sowie ihre aktive Veränderung durch praktisches Handeln von besonderem Interesse. Zu fragen ist dabei, wie am Körper aufgezeigt werden kann, was seine charakteristischen Bewegungsmuster und -normen sind und wie eingeübte, selbstverständlich gewordene kulturelle Prägungen transparent, sinnlich

vielen fällt eine ähnliche Art zu gehen auf. Man läuft mit nach vorne gebeugtem Oberkörper und lässt die Arme seitlich auf eine Weise schlenkern, als könnten sie jederzeit den Boden berühren. Auf diese Weise schlendernd, kaum merklich von den Reggae Beats bewegt, präsentiert man sich den Blicken der schon Anwesenden genauso, wie man – oft sonnenbrillengeschützt – die eigenen Blicke unverwandt schweifen lässt. Bei dieser Runde wird der ‚Vibe‘ aufgenommen. Durch einzelne Gesten, leichtes Kopfwiegen, rhythmisches Schwingen der Hüfte, eine Verlangsamung der Gehgeschwindigkeit auf das Yaam-übliche Maß zeigt man an, dass man dazu gehört. Erstbesucher, Touristen oder Eltern, die ihren Kindern hinterher spionieren, erkennt man daran, dass sie diesen Bewegungsstil nicht beherrschen“ (Schmidt, 2002, 188).

spürbar werden können. Die Suche richtet sich auf Praxisformen, die besonders geeignet sind, solche Reflexionsprozesse auszulösen, zu unterstützen oder hervorzubringen und schließlich auf hochschuldidaktische settings, in denen entsprechende Erkundungs- und Transformationsprozesse denkbar sind (Kap. 6).

Dieser sinnliche bzw. praktisch reflektierende Zugang eröffnet Potenziale, die ein praktisches Erfassen und Begreifen ermöglichen „das von dem gewöhnlich mit der Vorstellung des Erfassens verbundenen absichtlichen, bewussten Entziffern völlig verschieden ist“ (Bourdieu, 1997a, 174). Damit kann eine Art der Bewusstwerdung berücksichtigt werden, die „von den Theorien der kognitiven Entwicklung vergessen wird, weil sie auf einem Verstehen des Körpers beruht“ (Bröskamp, 1994, 192). Will bzw. soll die sportpädagogische Ausbildung den Blick für die impliziten Selbstverständlichkeiten des Faches schärfen, gilt es, die Potenziale des Körperwissens praktisch-körperlich zu rekonstruieren und hochschuldidaktisch zu nutzen.

5.1 Verstehen mit dem Körper²⁸

Durch die Möglichkeit, am eigenen Leib das Typische, die fachspezifischen Habitualisierungen aufzuspüren und transparent zu machen, erweitert sich das Spektrum möglicher Selbstreflexivität – eine Schlüsselqualifikation, die Alheit (1995) für die Erwachsenenbildung, Bauer (1998) als Grundlage pädagogischer Professionalität und Wildt (1996) mit einer expliziten hochschuldidaktischen Perspektive in der Lehrerbildung weiter ausführen.

Alheit (1995) fragt danach, wie Erwachsene lernen können, neue biografische Möglichkeitsräume zu entdecken und betont die Notwendigkeit biografischer Selbstreflexivität. Mit ihr ist die Fähigkeit verbunden, „moderne

²⁸ Folgende Publikation ist in dieses Kapitel eingegangen: (1) Gestalten. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.). (2007), *Handbuch Sportdidaktik* (S.401-411). Balingen: Spitta.

Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (ebd., 292). Diese Fähigkeit sei um so wichtiger als im Hinblick auf zeitgenössische Bildungsprozesse die sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen engmaschiger geworden sind und der Einzelne mehr denn je herausgefordert ist, die Strukturen, unter denen sein Leben abgelaufen ist und seine Erfahrungen beeinflusst wurden, zu erkennen. „Schon die Einsicht in die ‚Zustände‘, die Menschen durchlaufen, [kann] ein Aufklärungsprozess sein“ (ebd., 288). Aber Biografizität, so der von Alheit gewählte Begriff, umfasst nicht nur die Einsicht in das eigene Gewordensein, sondern darüber hinaus auch die Erkenntnis, an den zukünftigen, biografischen Möglichkeitsräumen aktiv tätig zu werden und sie mitgestalten zu können.

Mit derselben Perspektive betont der Schulentwicklungsforscher Bauer (1998, 355) die Bedeutung selbstreflexiven Wissens für die Ausbildung eines „professionellen Selbst“. Darunter versteht er das Bewusstsein von der persönlichen Entwicklungsaufgabe jedes Pädagogen, die eigene, prinzipielle Unvollkommenheit zu erkennen und zu überwinden (vgl. ebd.) und hebt hervor, dass gerade das präskriptive, implizite Wissen eine zentrale Rolle bei der Ausbildung pädagogischen Wissens und Könnens spielt. Auf die Potenziale eines körperlichen Wissens geht er dabei zwar nicht ein, aber auf die Notwendigkeit der Rekonstruktion impliziten Wissens (vgl. ebd., 345).

Die hochschuldidaktischen Überlegungen zu einer reflexiven Lehrerbildung von Wildt (1996) knüpfen hier an, indem er der Praxis, dem Handlungswissen einen hohen Stellenwert zuspricht und dafür eigene Ansätze und Lerngelegenheiten aufzeigt – wie z. B. Supervision, kollegiale Beratung, biografische Erzählungen oder biografische Arbeit. Sie alle streben an, vorhandene und mitgebrachte Praxiserfahrungen zur Sprache zu bringen und tun dies vorrangig über kognitive Reflexionsformen.

Biografieforscher räumen in den späten 1990er Jahren selbstkritisch ein, „dem Leibthema bisher wenig Aufmerksamkeit“ (Alheit u.a., 1999, 8)

gewidmet zu haben. Der Körper sei in den wissenschaftlichen Diskursen der Biografieforschung, Erziehungswissenschaft und Soziologie nicht nur als Ort der Einverleibung sozialer Strukturen und als gestaltbares Medium von ernst zu nehmender Bedeutung, sondern auch als „selbst gestaltendes ‚Werk‘“. In dem gemeinsamen Buch „Biographie und Leib“ (1999) sind Beiträge versammelt, die die Verzahnung von biografischer Erfahrungsaufschichtung, Körperprozessen und Körperpraxen mit den sozialen Strukturen theoretisch aufarbeiten. Der Körper selbst wird dabei allerdings nicht als möglicher praktischer Ansatz der Erkenntnisbildung eingebunden.

Diese Chancen sind in unserem Fach, in dem die Praxis eine körperliche ist, besonders angelegt. Der Körper ist nicht nur ein möglicher Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen, sondern er selbst wird zum Reflexionsorgan. Franke (2005, 192) spricht von reflexiver Körpererfahrung und verweist auf den „Erkenntnischarakter des Sinnlichen“. Indem die vorhandenen Wissensbestände des Körpers aufgegriffen und als Ansatzpunkt für Bewusstwerdung, (Selbst-)Reflexion und Aufklärung genutzt werden, eröffnen sich ‚neue‘, alternative Erkenntniswege. Am Körper selber, im praktischen Handeln wird sinnlich nachvollziehbar, wie die Logik des Sich-Bewegens mit der Logik sozialer Strukturen übereinstimmt. So kann nicht nur verständlich werden, was die charakteristischen Körper Routinen sind, sondern auch, wie der Körper selbst an der sozialen Prägung beteiligt ist. Die strukturelle Ähnlichkeit des Körperwissens mit den Gegenständen seiner Erlebnisse und Erfahrungen ermöglicht ein solches „Verstehen mit dem Körper“ (Bröskamp, 1994; Alkemeyer, 1999, 156).

Um das Körperwissen transparent und für Lern- und (Aus-)Bildungsprozesse zugänglich machen zu können, sind Verunsicherungen, Irritationen und damit Distanzierungen zum vermeintlich Bekannten und Gewussten notwendig. Erst die distanzierende Bezugnahme lässt eine Reflexion auf den Gegenstand, das Gegebene zu und eröffnet den Erkenntnisprozess (vgl. Schürmann, 2008, 54f.). Anlässe oder Anstöße reflexiver Körpererfahrungen

setzen an Praktiken des Körpers an, indem sie den Prozess der Erzeugung und Hervorbringung des Körperwissens zurückverfolgend, re-konstruierend, aufgreifen und als Zugang konstruktiv nutzen.

Diese Erzeugungsprozesse sind mit Bräuers (1989) generativen Prinzipien vergleichbar. Im Rahmen seiner Theorie zur ästhetischen Elementarerziehung arbeitet er auf der Grundlage anthropologischer sowie kunsttheoretischer Auffassungen Prinzipien heraus, die die Tätigkeit, das Produktive ästhetischen Hervorbringens – ob im Bereich der Kunst, im Schauspiel, Tanz, in Prosa und Poesie oder Film und Architektur oder im kindlichen Spiel – hervorheben sollen. Unter generativen Prinzipien, die er auch als Gestaltungsprinzipien bezeichnet, versteht er solche Tätigkeiten, die die Wahrnehmung und Bearbeitung von Widerstandserfahrungen erzeugen und „ästhetische Zustände, Prozesse oder Objektivationen“ (ebd., 52) hervorbringen. Fritsch (vgl. 1989, S. 11) nimmt den Gedankengang für die tanzdidaktische Theoriebildung auf und spricht von Übungen für den Erwerb ästhetischen Artikulierens.

Ich möchte sie hier als Reflexionsweisen des Körpers begreifen, die verschiedene, allerdings nicht immer trennscharfe Anlässe und Zugänge zum Lernen und Verstehen mit dem Körper liefern. Zu solchen Reflexionsweisen zähle ich: die Wiederholung, die Nachahmung, die Wahrnehmung, das Spielen und die Verfremdung. Diese an den Körper gebundenen Modi der Hervorbringung von Erfahrungen haben eins gemeinsam: sie alle provozieren in mehr oder weniger akzentuierter Weise Widerstände und Verunsicherungen. Mitgebrachte und eingefleischte Erfahrungen werden in Frage gestellt und am Körper aufgeworfen; sie werden sinnlich präsent und gehen in eine praktische, körperliche Reflexion über.

5.2 Reflexionsweisen des Körpers

Solche praktischen Reflexionen ähneln einem situativen Nachdenken, einem Aufhorchen und Aufmerken. Sie enthalten aufgrund der engen

Verschränkung von Körper und Selbst immer auch ein selbstreflexives Potenzial (vgl. Franke, 2006, 202).

Franke (ebd.) arbeitet an diversen Beispielen Unterschiede praktischen Reflektierens im Bezug auf den Vollzug des Handelns oder Verhaltens heraus. Demnach lässt sich eine Reflexion im Vollzug von einer Reflexion über den Vollzug unterscheiden. Im ersten Fall begleitet die Reflexion das Handeln und eröffnet eine andere Perspektive *im* Tun. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein Turner oder ein improvisierender Pianist während des Tuns eine „gewisse Geistesgegenwart“ (Bourdieu, 2001, 209) zeigt, die die Haltung (des Turners in der Situation) korrigiert oder das (Improvisations-)Spiel nicht ins Stocken geraten lässt. Im Vollzug ereignet sich etwas, das eine Differenz oder Irritation hervorruft, die wiederum eine Reaktion, Korrektur oder Stellungnahme verlangt. Das Bekannte, Vertraute der Bewegung, des eigenen Körpers gerät in einen mehr oder weniger kurzzeitigen Zustand von Fremdheit, der eine Reaktion erfordert.

Neben dieser Gleichzeitigkeit von Vollzug und Reflexion ist die zweite Form körperlichen Reflektierens der Handlung zeitlich nachgeordnet und eröffnet nicht wie oben eine andere Perspektive *im* Tun, sondern eine andere Perspektive *auf* das Tun. Dies ist der Fall, wenn die Situation einen gewissen Rest, einen „Bedeutungsüberschuss des Tuns“ (Franke, 2006, 197) hinterlassen hat, der Unruhe stiftet und weiter bearbeitet werden muss. Entscheidend und unterscheidend zur vollzugsimmanenten Reflexion ist hier die Wahrnehmung der Differenz, eines Bruchs, der als solcher erkannt wird. Die Erfahrung der Verunsicherung und Befremdung wird als Erfahrung relevant, d.h. dass der Vollzug des Tuns zum Gegenstand der Reflexion wird. Diese zweite Form wertet Franke (vgl. 2006, 203) als höherstufige Reflexion, da sie das Subjekt durch die Erfahrung von Differenz in ein selbstreflexives Verhältnis bringt. Der Erfahrende macht nicht nur eine Erfahrung über etwas, sondern immer zugleich auch über sich als Erfahrenden (vgl. Meyer-Drawe, 1982, 42).

Voraussetzung und Bedingung praktischer Reflexionen sind Differenzerfahrungen, die Irritationen des Gewohnten hervorrufen. In (hochschul-)didaktischer Wendung können Situationen bewusst so arrangiert werden, dass Differenzen zum Gewohnten, Erwarteten oder Erwünschten erlebt werden. Entsprechende Möglichkeiten bestehen im Wiederholen von Bewegungen und Haltungen sowie Situationen, im Nachahmen und Sich-ähnlich-Machen von Anderem, Fremden, Ungewohnten, im bewussten Wahrnehmen von Brüchen und Widerständen, im erkundenden Spielen mit und Ausprobieren der eigenen Grenzen sowie in der Verfremdung des Bekannten, Vertrauten und Selbstverständlichen. Es sind Handlungsweisen, die in verschiedener Hinsicht Auslöser und Anlass für praktische Reflexionen sein können.

5.2.1 Wiederholen

Wiederholen ist ein Noch-einmal, das nicht zur selben Zeit stattfindet. Die Zeit selbst setzt einen Unterschied, Vergangenes wird abwesend anwesend. Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten hatte Freud 1914 gesagt, oder was wir nicht erinnern, müssen wir wiederholen. Wissensbestände des Körpers aufzustöbern, ist kein Akt des Bewusstseins. Vielmehr liegt die Chance des Aufdeckens in der leibhaftigen Erinnerung und diese wird im Agieren und durch Wiederholungen erzeugt. Durch Wiederholen von Bewegungen „fällt uns in unserer Lebensgeschichte ein Wissen zu, das wie ein schlummernder Schatz in uns ruht“ (Caysa, 2008, 84). Die im Körper hinterlassenen „Erinnerungsspuren“ (Rumpf, 1994, 31) werden durch Bewegungen oder Körperhaltungen wieder hervorgeholt, wie ein Geruch, der an eine vergangene Situation erinnert, erinnern Bewegungen an vergangene Situationen oder Themen. Im wiederholten Tun wird das „in die Gegenwart zurück(geholt), was schon einmal da war und nie vollständig verschwunden ist, weil es in der Körpern der Subjekte vorhanden bleibt“ (Gebauer, 2002, 135).

Caysa (2008, 77) versteht solches Tun als einverleibtes „empraktisches Körperhandeln“ und stellt empraktische Erinnerungen auf eine höhere Stufe als Erinnerungen, die über das Gedächtnis und den „Umweg des Nachdenkens“ (ebd., 79) erfolgen.

„Die Erinnerung als empraktisches Wissen ist aber nicht nur an die Leiblichkeit gebunden, ein im Körper schlummerndes, nonverbales Wissen, sondern sie ist selbst als vorgewusstes und vorbewusstes Wissen, ein die Lebensphasen des Individuums und Generationen übergreifendes, affektiv-mental verfestigtes Körperwissen, das im Habitus und den damit verbundenen Techniken des Körpers immer schon enthalten ist“ (ebd., 80).

Dies mag ein Grund dafür sein, dass wir uns oft auch ohne bewusste Gedächtnisleistung erinnern können; plötzlich fällt uns eine längst vergessene Situation ein, die erst einmal nichts mit der aktuellen Situation gemein zu haben scheint, doch in der Nachbetrachtung einen Sinn macht. Caysa vermutet sogar, dass solche Erinnerungen „untrüglicher, d.h. instinktsicherer als das Gedächtnis“ (ebd.) sind, womit er allerdings in Gefahr gerät, eine längst überwunden geglaubte Polarisierung von Körper und Geist vorzunehmen, die anti-intellektualistische Züge annimmt.

Wiederholungen gestatten einen Vergleich zwischen früher und jetzt und damit eine zeitliche Distanzierung zum Bewegungs- oder Handlungsvollzug (vgl. Franke, 2006 sowie Kap. 5.2). Das reflexive Potenzial dieses Noch-einmal liegt in der Entlastung des Akteurs vom unmittelbaren Vollzug, der häufig mit Erwartungen des Gelingens und der Reibungslosigkeit verknüpft wird. Mit der Wiederholung steigt sein Können und damit „die Aufmerksamkeit für das, was sich in, an oder mit den verschiedenen Sinnen ereignet“ (Mollenhauer, 1988, 41). Der Akteur kann die „ganzkörperliche Eingebundenheit der Sinne verlassen“ (ebd.) und sich den Regeln und Strukturen, denen die Bewegung folgt, ihrer spezifischen Logik widmen.

Das Wiederholen ist dem Üben ähnlich, wobei nicht das Üben im Sinne von Einüben in noch nicht Gekonntes im Vordergrund steht, sondern das erkundende Üben (vgl. Ehni, 1985, 15 f.). Denn mit der Erkundungshandlung erhält man im Wiederholen „Kenntnis und Wissen über die Beschaffenheit

und Ordnung der Dinge“ (ebd., 17). Die Geste der Wiederholung ist demnach keine Kopie oder Reproduktion eines Originals, sondern sie bringt das Verschiedene vom Original hervor. Sie thematisiert eine Differenz und setzt damit den Reflexionsprozess in Gang.

Neben der individuellen Erinnerung können Wiederholungen von Bewegungen, bestimmten Bewegungsweisen oder Körperhaltungen auch Generationen übergreifende Erinnerungen hervorrufen. In der Wiederholung der für die höfische Kultur des 16. bis 17. Jahrhunderts typischen Tanz- und Bewegungsformen werden z. B. Verhaltensvorschriften und Kodizes körperlich erinnert, die heute nur noch in speziellen Räumen²⁹ existieren, aber über Jahrhunderte hinweg als kollektive Erfahrung aufbewahrt wurden. Ähnliches mag für die ‚neue‘ Lust an inszenierten Ritterspielen und mittelalterlichen Gastmahlen gelten, bei denen die Spieler aufgrund ihres körperlich verankerten Erinnerungswissens genau an das anknüpfen können, was Jahrhunderte zuvor zu den Selbstverständlichkeiten des Alltags gehörte.

5.2.2 Nachahmen³⁰

Wie beim Wiederholen geht es auch beim Nachahmen um die Erfahrung von Differenz, hier jedoch weniger um eine Differenz zwischen Früher und Jetzt, sondern um die Differenz zwischen dem Eigenen, Vertrauten und dem Anderen, Fremden. Sich-ähnlich-Machen, Anpassen, Nachahmen oder Nachmachen verweist auf das grundsätzliche mimetische Vermögen des Menschen, über Nachahmung zu lernen und sich zu entwickeln (vgl. Gebauer & Wulf, 1998). Durch die bewusste Übernahme oder auch

²⁹ Man denke nur an Galaveranstaltungen oder große Benefizbälle, auf denen die Akteure wie Schauspieler das kulturelle Wissen vergangener Generationen in Kleidung, Körperhaltung und Bewegung offensichtlich zu verkörpern wissen.

³⁰ In diesen Abschnitt ist folgende Publikation eingegangen: Nachmachen und Tanzen. Tanzen und Nachmachen. *Sportpädagogik*, 28 (5), 2004, 4-9.

stillschweigende Einverleibung von Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen macht der Mensch sich etwas zu Eigen, was ihm vorher noch fremd war. Im Zuge der Angleichung nimmt er Unbekanntes in seine Erfahrungswelt auf, eine neue oder unbekannte Bewegung, einen raffinierten Spielzug, ein fremdes Spiel einer anderen Kultur. Dieser Anpassungsprozess erfolgt nicht ohne Widerstand; er löst Differenzerfahrungen und damit Reibungen aus, die das Bedürfnis hervorrufen, die neuen, fremden Erfahrungen in die eigene Wahrnehmungs- und Bewegungswelt zu integrieren oder sich mit seine Dispositionen an das Neue anzupassen. Das vermeintlich Unbekannte kann im Zuge der Nachahmung bekannt gemacht werden. Der Körper stellt dabei eine Brücke her, indem er sich sowohl an das Fremde, Unbekannte angleichen als auch das Andere an die eigenen Voraussetzungen anpassen kann.³¹ Dabei gibt es immer

„Variationen und Verschiebungen, die durch die Verschiedenheit der Handlungssituation, der beteiligten Körper und ihrer Geschichte sowie durch das Fehlen genauer Regeln begründet sind“ (Karl 2003, 95).

Sowohl in der Anpassung an das Andere, Fremde wie in der Anpassung des Anderen an die eigenen Bedingungen ist ein reflexiver Akt enthalten. Er äußert sich in dem Gewährwerden der eigenen Bedingungen und Grenzen angesichts des Anderen sowie in den Chancen, das Eigene erweitern und aktiv gestalten zu können.

Mollenhauer (vgl. 1996, 74) hat drei Stufen der mimetischen Bezugnahme bei Kindern und Jugendlichen entdeckt, die als Reflexionsstufen verstanden werden können: die Nachahmung des Gesamtgestus, die Umgestaltung der Vorlage und die eher assoziative Weiterentwicklung des Vorbildes, der Vorlage.

Die Nachahmung des Gesamtgestus lässt sich dadurch charakterisieren, dass hier dem Vorbild am nächsten zu kommen versucht wird. Der Wunsch

³¹ Diese Dimensionen mimetischen Verhaltens sind mit Piagets Begriffen der Assimilation und der Akkommodation vergleichbar.

oder die Absicht sich mit dem andern möglichst gleich zu machen, ist stark ausgeprägt. Je nach körperlichen und motorischen Voraussetzungen erfolgt die Anpassung an ganze Bewegungsabläufe, einzelne, ausgewählte Bewegungsformen und Haltungen bis hin zu Bewegungsdetails, in der Mimik wie Gestik.³² Solche Bezugnahmen auf das Vorgegebene „gehen ganz auf in der mimetischen Tätigkeit [und] lassen also keinen eigenen ‚Standpunkt‘ erkennen“ (ebd., 87). Die eigenen Voraussetzungen und Bedingungen können als Grenzen bzw. Begrenzungen wie auch als Grundlage und Basis reflexiv wahrgenommen werden.

Die Nachahmung als Umgestaltung der Vorlage ist dadurch ausgezeichnet, dass einzelne Elemente der Vorlage durch eine Veränderung einzelner Faktoren in neue Zusammenhänge gebracht werden. Einzelne Teile bis ganze Ausschnitte einer Vorlage werden neu kontextualisiert und interpretiert (z. B. eine Alltagsbewegung wie das Gehen besonders langsam ausführen, so dass das Gehen zu einem schwerelos erscheinendes Schweben wird). Kennzeichnend für diese mimetischen Bezugnahme ist eine Umdeutung des Vorbildes, „indem eine neue ‚Gestalt‘ entsteht, ein eigenständiges Ganzes“ (ebd.). Ihr reflexiver Gehalt besteht in der Möglichkeit, eine andere Perspektive auf das Vorgängige einzunehmen.

Bei der Nachahmung als assoziative Weiterentwicklung des Vorbildes ist die Empfindung, die individuelle Reaktion auf das Vorgängige bestimmend. In diesem Modus des „mimetischen Selbstbezugs“ (ebd., 83) leiten erinnerte oder neu entworfene Vorstellungen die aktive Konstruktion. Ziel ist es, in der Endgestalt einen Gegenentwurf zum ursprünglichen Ausgangspunkt hervorzubringen oder sich von diesem zumindest so weit entfernt zu haben, dass keine Affinitäten mehr erkennbar sind. Dabei kann der Akteur „sowohl

³² Hier lässt sich der Bezug zu Brechts Theorie des Gestus herstellen (vgl. Steinweg, 1995). Er versteht Haltungen und Gesten als körperliche Aufbewahrungsformen von Denkweisen, die durch Einnahme bestimmter Haltungen wieder abgerufen werden können.

Neues erfinden als auch auf Bewährtes zurückgreifen“ (ebd.). Die Vorlage hat hier die Funktion eines Anlasses oder Impulses für eigene Kreationen und Konstruktionen. Der Grad der körperlichen Reflexivität ist aufgrund des höheren Selbstständigkeits- und Autonomieaspekts stark ausgeprägt.

Alle drei Stufen bzw. Dimensionen mimetischer Bezugnahme sind als „Selbstbildungsbemühungen“ (ebd., 70) zu verstehen; sie heben die reflexive und konstruktive Mitarbeit des Subjekts im Prozess der Nachahmung hervor.

Die Differenzierung der drei verschiedenen Weisen mimetischer Bezugnahme liefert Hilfen, die unterschiedlichen Herstellungsmodi bestehender Bewegungs- und Sportkulturen sinnlich anschaulich und damit durch den Körper verstehbar zu machen. In der Nachahmung sozialer Praxen von Bewegung, Spiel und Sport werden Strukturen, Regeln und implizite Normen körperlich reflektiert. Die Erfahrung sich anpassen und unterordnen zu können wie auch Gegebenes zu verändern und an die eigenen Vorstellungen anzupassen, vermittelt auf einer sinnlich-reflexiven Ebene einen Einblick in die Möglichkeit, sich weder den sozialen Bedingungen und Traditionen ausliefern noch im ‚luftleeren‘, voraussetzungslosen Raum sich und die Welt neu erfinden zu müssen. Die mimetische, reflexive Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Welt unterstützt den Einzelnen darin, solche Möglichkeitsräume zu entdecken und sich für das für ihn Sinnvolle entscheiden zu können.

5.2.3 Wahrnehmen³³

Anlass praktischen Reflektierens ist – so dürfte klar geworden sein – die

³³ Folgende Publikation geht in dieses Kapitel ein: *Bewegen mit dem Körper – Körperwahrnehmung*. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 2. Hohengehren: Schneider (im Druck).

Irritation des Gewohnten, die sich in Form von

„Abweichungen, Störungen, Beunruhigungen, von Gegenrhythmen, blinden Flecken, Echowirkungen, Heterophonien, Heterotopien und Gleichgewichtsstörungen, in all dem, was aus dem Rahmen fällt“
(Waldenfels, 1999, zit. in Alkemeyer & Schmidt, 2003, 95)

äußern kann. Grundlage und Voraussetzung solche Irritationen wahrzunehmen, ist die „durchkreuzte Erwartung“ (Duncker, 1999, 11). Sie ermöglicht erst das Gewahrwerden eines Unterschieds zum Gewohnten, Alltäglichen und Selbstverständlichen. Das reflexive Potenzial solcher ästhetischer Erfahrungen ist auf die Kontextgebundenheit von Wahrnehmungen zurück zu führen. Jegliches Wahrnehmen ist bestimmt durch unseren Lebens- und Aktionsraum sowie durch unsere zeitliche Situiertheit. Es ist aufgrund der leiblichen Verfasstheit des Menschen an einen Standort gebunden, welcher seinerseits in sozialer, kultureller, zeitlicher und räumlicher Hinsicht bestimmten Bedingungen unterworfen ist und damit einem je spezifischen Ordnungsgefüge folgt (vgl. Kap. 4.2).

Wenn wir z. B. eine Treppe benutzen, deren Stufen nicht der gewohnten, einverlebten Norm entsprechen, nehmen wir das Ungewohnte, den Unterschied zum Vertrauten wahr. Wenn sich eine Bewegung – ob beim Skifahren, Tennis oder Tanzen – besonders geschmeidig anfühlt oder wenn wir das Gefühl einer ausgesprochen gelungenen Bewegung haben, dann nehmen wir diesen, wenn auch kurzlebigen Zustand als etwas Besonderes wahr. In beiden Situationen reflektieren wir die Wahrnehmung nicht als Folge einer kognitiven Leistung, sondern im Vollzug der sinnlichen, der ästhetischen Erfahrung (vgl. Franke, 2003, 17). Wahrnehmen ist also immer auch ein reflexiver Prozess.

Es schließt Reflexionsprozesse ein, die mich Situationen und Bedingungen auf einer vorsprachlichen Ebene erfassen, mit den Sinnen erkennen lassen. Bourdieu (2001, 174) führt diese Fähigkeit der sinnlichen Erfassung und Erkenntnis der Welt darauf zurück, dass der Körper

„dank seiner Sinne und seines Gehirns fähig ist, auch außerhalb seiner

selbst in der Welt gegenwärtig zu sein, von ihr Eindrücke zu empfangen und sich durch sie dauerhaft verändern zu lassen“

und dies weil er „über lange Zeit hinweg (seit seinem Ursprung) ihrem [gemeint ist der Welt, A.K.] regelmäßigen Einwirken ausgesetzt war“ (ebd.).

Voraussetzung und Bedingung reflexiver Wahrnehmung ist wie bei allen anderen Reflexionsweisen des Körpers das Gewahrwerden eines Unterschieds zum Gewohnten, Alltäglichen, Selbstverständlichen – das Stolpern auf den ungewohnten Treppenstufen, das Aufmerken von besonderen Gelingensmomenten. So sind es dann auch die berühmten „Stolpersteine“ (vgl. Franke, 2005, 186), die Wahrnehmungsprozesse erst auslösen. Erst wenn das Erwartete nicht mehr eintritt, wenn die Wahrnehmung vom Gewohnten abweicht, findet Wahrnehmung als Neuordnung der vorhandenen Muster und Konsolidierung der aufgenommenen Sinneseindrücke statt. Wahrnehmungen zu verarbeiten, setzt ein Wahrnehmen von Differenzen, ein vom Gewohnten abweichendes Wahrnehmen voraus, denn

„meist nehmen wir nur wahr, was wir ohnehin erwarten, und oft vereiteln auffällige, aber möglicherweise unbedeutende Reize die Wahrnehmung der leisen, aber vielleicht viel wichtigeren Vorgänge“ (Singer, 2002, 80).

So besteht die Kunst der didaktischen Inszenierung von Wahrnehmungsprozessen darin, „die Mechanismen der Steuerung von Aufmerksamkeit auszunutzen“ (ebd.). Solche Kunstgriffe sind, wenn auch nicht vertraut, so aber doch bekannt: v.a. aus den schulpädagogischen Überlegungen von Horst Rumpf (1987), der seinerseits Anleihen an Verfahren der Kunst (bei Brecht und Sklovskij) vorgenommen hat sowie aus den didaktischen Ansätzen zur ästhetischen Erziehung und zum Tanz (v.a. Bannmüller 1987, Bräuer 1989, Fritsch 1989, 1990). Sie alle folgen dem Prinzip, scheinbar Selbstverständliches wieder ins Bewusstsein zu rufen, für Sperriges oder Gefügendes aufmerksam zu werden sowie die Logik des Körpers und des Sich-Bewegens zum Thema zu machen.

5.2.4 Spielen³⁴

Wie das Wiederholen und das Nachahmen bezieht sich auch das Spielen auf „vorgängige Welten“ (Gebauer & Wulf, 1998, 187). Kinder ahmen in ihren Spielen die Welt der Erwachsenen nach; Erwachsene wiederholen in Gesellschaftsspielen, im Sport oder im Theater Ausschnitte der von ihnen wahrgenommenen Welt. Im Spiel werden die Verhaltensweisen der Alltagswelt praktisch interpretiert und (vgl. ebd., 207f.).

„Spiele enthalten Ordnungsprinzipien aus der Erfahrungswelt, aus der ersten Welt, auf die sie, als eine zweite Welt, Bezug nehmen. In ihnen zeigt sich die Art und Weise, wie sich die jeweilige Kultur organisiert“ (ebd., 188).

Dieser darstellende Charakter des Spiels hebt ein zentrales Prinzip des Spiels, das So-tun, als-ob hervor. Da der Spieler nicht den Zwängen des Alltags ausgesetzt ist, kann er so tun, als ob. Er kann probierend vertraute Wege verlassen, Fiktives entwerfen und Neues ausprobieren. Fremde Bewegungs- und Spielweisen (wie z. B. aus anderen Kulturen, Schichten oder Szenen) können im Rahmen des Spiels erforscht werden. Im praktischen Handeln, im Konfrontiert-Werden mit Widerständen und Entdecken prinzipiell anderer Möglichkeiten des Sich-Bewegens und Verhaltens können die Muster und Gewohnheiten des Eigenen wie des Fremden sinnlich erfahrbar werden. Im Schonraum des Spiels kann das Verständnis befördert werden, dass

„keine Körpertechnik und Verhaltensweise natürlich und unwandelbar, sondern dass sie als historisch gewordene und gesellschaftlich geformte auch relativ und veränderbar ist“ (Alkemeyer, 1999, 157).

Die für das Spielen typische Umkehrung der sozialen Ordnungen und Rollen (vgl. Sutton-Smith, 1978, 52 ff.) erzeugt einen Freiraum für individuelle Deutungen, neue, bislang nicht wahrgenommene Möglichkeiten.

³⁴ Folgende Publikation ist in stark überarbeitet eingegangen: Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.). (2000a), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 62-77). Butzbach-Griedel: Afra.

Die Entdeckung der prinzipiellen Vielfalt an Wahlmöglichkeiten und der damit zusammenhängenden Einsicht in die Relativität der eigenen, ‚legitim‘ bewerteten Bewegungspraxen ist eine Perspektive dieser körperlichen Reflexionsform. Sie gestattet es, im sanktionsfreien Raum des Spiels die Welt mit anderen Augen sehen zu lernen, das Bekannte und selbstverständlich Gewordene neu zu interpretieren.

„In Spielhandlungen zeigt sich die Art und Weise, wie sich die Gesellschaft organisiert, Entscheidungen trifft, wie sie ihre Hierarchien konstruiert, Macht verteilt, wie sie Denken strukturiert“ (Gebauer & Wulf, 1998, 192).

Diese Möglichkeit nutzen Theaterpädagogen wie Künstler, wenn sie z. B. vorhandene, aber nicht zur Verfügung stehende Potenziale aufdecken und zur Wieder-Aneignung bringen wollen. Dabei wird der Körper als Empfindungs- und Ausdrucksorgan in den Mittelpunkt der Arbeit genommen. Gefragt wird z. B. nach Empfindungen der Muskulatur in Ruhe und in Bewegung oder nach dem veränderten Körpergefühl beim Tragen verschiedener Kostümen und Masken (vgl. Zirfas, 2005, 80f.) sowie nach der Bedeutung und dem symbolischen Gehalt bestimmter körperlicher Haltungen. Das Spielen mit den verschiedenen Körper- und Bewegungsweisen bildet die Basis dafür, andere Wirklichkeiten, „neue Assoziations- und Beziehungsordnungen“ (Sutton-Smith, 1978, 89) zu erfahren, Veränderungen wahrzunehmen und das Kunstförmige von der sozialen Wirklichkeit zu unterscheiden.

Spielhandlungen erlauben es in besonderer Weise Um- und auch Irrwege zu gehen, die Widerständigkeit, die in den Dingen liegt, auf eine spielerische Weise wahrzunehmen. Sie bieten den nötigen Raum dafür,

„in den Dingen das Unbekannte und Widerständige auszugraben, durch Spielarten, sie, die scheinbar Altbekanntes, wieder fremd und unbekannt erscheinen zu lassen“ (Rumpf, 1994, 95).

5.2.5 Verfremden

Zurückgehend auf die Kunsttheorie von Sklovskij beschreibt Rumpf (1987)

Verfahrensweisen, die die Widerständigkeit erzeugen und eine Neugierde am Unbekannten auslösen. Statt des schnellen Einordnens und Erledigens, des leichten Wiedererkennens und konventionellen Blicks macht Rumpf sich stark für „Verfahren der erschwerten Form“ (Sklovskij zit. in ebd., 159), die das schulische Lernen beleben sollen. Ziel ist es, Erfahrungen „gegen den Sog der Erledigung, Beherrschung, Zurücklegung“ (ebd., 152) wieder zu ermöglichen. Die Kunst bietet entsprechende Verfahren an, es ist

„das Verfahren der ‚Verfremdung‘ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozess ist in der Kunst Selbstzweck und muss verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben; das Gemachte hingegen ist in der Kunst unwichtig“ (Sklovskij zit. in ebd., 159).

Rumpf findet Entsprechungen in der Didaktik des genetischen Prinzips von Wagenschein, bei dem der Unterricht mit Verfremdungen beginnt, um die Neugierde und Fragelust der Kinder anzuregen, um ein „Staunen über Ungewöhnliches, Unerwartetes, Seltenes [und den] Wunsch, es einzuordnen“ (Wagenschein zit. in Ramseger 1991, 155), zu initiieren. Von daher betont er die Funktion von Kunst als Verfahren „für dieses normale Leben“ (Rumpf, 1987, 175).

Solche Verfremdungstechniken werden in der theaterpädagogischen Praxis mit Brechts Lehrstücken³⁵ eingesetzt: sie machen z. B. durch Standbilder, Zeitlupenspiel, Rollenverdopplung oder Parallelisierung „Haltungen und ungewöhnliche Vorgänge auffällig“ (Steinweg, Heidefuß & Petsch, 1983,

³⁵ Brecht hat Lehrstücke in Form von Textvorlagen geschrieben, die sich nicht nur an Kinder, sondern auch Erwachsene richten. Anhand bewusst vieldeutig gehaltener Texte sollen die eigenen gesellschaftlichen Erfahrungen der Spieler mit Macht, Gemeinschaft, Gewalt und Tod aufgespürt werden, indem diese z. B. durch Gesten und Mimiken sichtbar werden. Die Lehrstücke sind im Gegensatz zu den Bühnenstücken nicht zur Aufführung gedacht, sondern „für die Einfühlung gebaut“ (Steinweg, u.a., 1983, 202) worden. Sie finden u.a. Anwendung in den theaterpädagogischen settings als Instrumente außerschulischer Friedenserziehung. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die theaterpädagogische Praxis körpergebundene, auf das Körperwissen reflektierende Methoden und Zugänge einsetzt und offensichtlich – im Gegensatz zur Sportpädagogik – das Potenzial des Körpers als Erkenntnisorgan längst erkannt hat (vgl. Liebau u.a., 2005 sowie Liebau & Zirfas, 2008)

167). Bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport geht es um Körperpraktiken, die am Original Verlangsamungen, Eingrenzungen, Verzerrungen oder Übertreibungen vornehmen, um das Unbekannte im Bekannten zu entdecken. Fritsch (1990, 109) greift solche Verfremdungsverfahren für tanzdidaktische Vorhaben auf und verdeutlicht an Beispielen, wie Bewegungen durch eingrenzende Aufgaben „empfindungsdurchlässig“ werden. Mit Einengungen, die aus Begrenzungen in der Bewegung, im Raum, durch Material sowie aus Themenstellungen abgeleitet werden können, wird ein Experimentieren und Erkunden in Gang gesetzt (vgl. ebd., 113), womit die Nähe zum Spielen deutlich wird. So können Selbstverständlichkeiten als Scheinbekanntschaften enttarnt und erworbene Muster der Wahrnehmung flexibilisiert werden.

Verfremdungstechniken dienen dazu, den fremden Blick (wieder) zu erlernen und eine kritische Nachdenklichkeit sowie Zweifel am Bestehenden zu erzeugen. So zu tun, als wäre man zum ersten Mal in einer Sportstätte, als würde man zum ersten Mal in einer Gruppe gegen eine andere Gruppe um den Besitz eines Balles kämpfen, deckt implizite und längst verinnerlichte Regeln und Strukturen auf. In dem künstlich hergestellten Nachvollzug des Anfängerseins werden die immanenten Normen des Spiels und die historisch gewachsenen Regeln des Sports mit den Sinnen lesbar. Der Anfänger oder der Fremde erlebt sie als Hürden und Widerstände. Das für den Sport Charakteristische verliert damit seine Selbstverständlichkeit.

Der Sport bietet für solche und ähnliche Verfremdungsverfahren ein ausgesprochen reichhaltiges und vor allem sanktionsfreies Feld. Wird er als Nicht-Ernst, als Spiel und Quasi-Realität gefasst, gehört das Experimentieren mit Körper und Bewegung, mit Strukturen und Regeln konstitutiv dazu. Dabei geht es nicht um eine Spielerei, sondern darum, hinter die Kulissen des Selbstverständlichen zu schauen und seine Macharten aufzustöbern.

„Man spürt dieses Gemachte in sich selbst. Und jedermann kann in die Nachdenklichkeit darüber kommen, wie es zu diesen Machwerken in unsren Köpfen und Gefühlen kommt – wer sie in die Wege leitet, wie sich ihr

Entstehen erklärt, in wessen Interesse sie sich so stabil halten, dass man ihre Existenz für gewöhnlich überhaupt nicht bemerkt“ (Rumpf, 1987, 169).

An geläufig gewordenen und längst einverleibten Normen wird gerüttelt, die wiederum auf ihr Verhältnis zur gesellschaftlichen Macht verweisen, einer Macht, die darüber befindet, was normal und was absurd ist. Insofern wühlt der verfremdete Umgang mit dem Körper in einer wohl geordneten Welt eine beunruhigende Unordnung auf, die im Feld des Sports, verstanden als Spiel, weniger bedrohlich erlebt werden muss als in der sozialen Wirklichkeit des Alltags.

Die hier skizzierten Reflexionsformen des Körpers sind mögliche Praktiken, die den üblichen Rahmen einer Sportlehrerausbildung sprengen und zu überschreiten scheinen. Im Sinne einer Aufklärung über das gegenwärtige Handlungs- und das zukünftige Berufsfeld, seinen Gegenstand, seine Bedingungen und Möglichkeiten stellen sie jedoch als ein weiteres hochschuldidaktisches Werkzeug nicht nur eine Möglichkeit, sondern auch eine notwendige Ergänzung dar. Neben den Einübungspraxen fachlicher Gepflogenheiten könnte damit ein weiteres Feld entstehen, das explizit für experimentelle Praktiken geschaffen ist. Im Vordergrund eines erprobenden und erforschenden Lehrens und Lernens könnten die verschiedenen Reflexionsweisen des Körpers ihren Beitrag zur Prüfung, Analyse und auch Erforschung des Gegenstands Bewegung, Spiel und Sport leisten.

Das ist sicherlich „ein hartes Lehrstück für Einrichtungen, die fast nur das Beherrschungslernen kennen, schätzen, praktizieren“ (ebd., 185). Nichtsdestotrotz gibt es Nischen, die das Lernen und Verstehen mit dem Körper ermöglichen und die Vision einer reflexiven Lehrerbildung im Fach Sport bekräftigen. In diesem Sinne wird abschließend anhand ausgewählter und erprobter hochschuldidaktischer settings aufgezeigt, wie das Körperwissen transparent und für Reflexionsprozesse, die immer auch die selbstreflexive Auseinandersetzungen umfassen, nutzbar gemacht werden kann.

6 Ansätze und Beispiele

Mit der Leitidee, Lehrerbildung im Fach Sport als reflexive Bildung zu verstehen, sind nicht nur Distanzierungen zum Gegenstand Sport, sondern auch zur eigenen sportbiografischen Entwicklung verbunden. Solche Selbst-Distanzierungen können Gegenstand sportpädagogischer und -didaktischer Seminararbeit sein, also über den Weg des Nachdenkens, Sich-Erinnerns wie auch des Sich-Informierens erfolgen. Die Möglichkeiten praktischer, körperlicher Reflexionen liegen in Veranstaltungen, in denen die Bewegungshandlungen, die Erfahrungen über und am Körper im Vordergrund stehen. Beide Wege stellen einen Zugang zur Rekonstruktion des eigenen Erfahrungswissens dar. Sie zielen darauf ab, körpergebundene Wissensbestände aufzudecken, ihre Entstehungsbedingungen zu reflektieren und für die Verortung in der sportpädagogischen Landschaft nutzbar zu machen.

Die Bereitschaft und Fähigkeit, persönliche Einstellungen, Gewohnheiten und Vorlieben im Umgang mit Bewegung, Spiel und Sport erkennen zu können und im Hinblick auf den Sportlehrerberuf zu reflektieren, stellt einen Beitrag zur Entfaltung einer „biografischen Kompetenz“ (Schulz, 1996, 57) her. Sie ist ein wichtiger Bestandteil pädagogischen Könnens, weil es darum geht, „gegenwärtige Praxis als Teil vergangener Praxis zu verstehen und aus der Gegenwart heraus in immer neuen Sinnzusammenhängen zu sehen“ (ebd., 1996b, 9). Aufgrund der besonderen biografischen Nähe von Sportstudierenden (wie Lehrenden) zum Gegenstand, aufgrund ihres Verstricktseins in die Praxis des Sports spielen selbstreflexive Auseinandersetzungen eine besonders große Rolle. Fragen wie die folgenden könnten sich wie Prinzipien des Lehrens und reflexiven Lernens durch das Studium ziehen: *wie habe ich gelernt?, wie lerne ich?, wie lernen andere?, welches Vorverständnis bringe ich mit?, wie kann ich mein Verständnis erweitern? was muss ich noch lernen? oder wie kann ich an*

mich gestellte Anforderungen mit meinen biografischen Wissensbeständen verknüpfen, um sie für eigene didaktische Entwürfe zu nutzen?

Sie könnten in jeder Lehr-, Lernsituation Raum bekommen, z. B. wenn ein Bewegungsvorhaben nicht gelingt oder ins Stocken gerät oder wenn in einem Spiel Konflikte unter den Spielpartnern auftauchen oder wenn in einem sportpädagogischen oder -didaktischen Seminar Verständnis- bzw. Verstehensprobleme zum Gegenstand auftreten. Die verschiedenen Veranstaltungstypen der bestehenden Studienelemente der Fachwissenschaft (vornehmlich Sportpädagogik und -didaktik sowie Schulpraktika) und Fachpraxis (sog. Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder) stellen gleichermaßen geeignete Orte dar, ein reflexives Verhältnis zum Gegenstand des Faches aufzubauen.

Konkrete Ansätze reflexiver Lehrerbildung sollen im Folgenden vorgestellt werden. Sie sind in der Arbeit mit Studierenden erprobt worden, allerdings ohne den Anspruch einer methodisch kontrollierten Evaluation.

6.1 Ansätze im Rahmen sportpädagogischer und fachdidaktischer Studienelemente²⁷

Zunächst stellen die in vielen Studienordnungen existierenden Einführungsveranstaltungen in das Fach bzw. Studium einen viel versprechenden Zugang dar.²⁸ Hier können erste Schritte in die biografische Selbstreflexion durch rekonstruktive Erinnerungen der eigenen Sport- und Bewegungsgeschichten erfolgen, z. B. im Rahmen von Partnergesprächen

²⁷ Folgende Publikationen sind in das Kapitel eingegangen: (1) Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4) (2000b), 443-453. (2) Ansatzpunkte und Überlegungen selbstreflexiven Lernens in der ersten Phase der Sportlehrerbildung. In F. Brauweiler & P. Klingen (Hrsg.). (2002b), *Berufsschulsport. Neue Wege gehen - Bewährtes integrieren*. 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 in Köln (S. 93-101). Bielefeld: Bertelsmann.

²⁸ Die Bezeichnung der in das Studium einführenden Veranstaltung als ‚Orientierung‘, wie es noch für die 1980er Jahre üblich war, trifft viel eher das hier Gemeinte.

oder angeleiteten Phantasieeisen und deren Visualisierungen.²⁹ In der diskursiven wie präsentativen Bewusstmachung subjektiver Erfahrungen wird zum einen der Kontext der individuellen Lerngeschichten und zum anderen durch den Vergleich mit anderen ihr gemeinsamer sozialstruktureller Bezug aufgedeckt. Die Bindung an den sozialen und gesellschaftlichen Kontext verweist dabei auf die prinzipielle Begrenztheit und Relativität erlebter Sport- und Bewegungsgeschichten. Die Kenntnis von der Entstehung des eigenen Bildes von Sport klärt über das soziale Phänomen ‚Sportbiografie‘ (vgl. Alheit, 1995, 287) auf und bietet bereits hier Anknüpfungspunkte für eine konstruktive Bearbeitung und Entfaltung neuer Möglichkeitsräume.

Im Laufe des weiteren Studiums bieten die schulpraktischen Studien, ob als Tages- oder Blockpraktika, einen praxisnahen Ort für biografische Selbstreflexionen. In Nachbesprechungen kann die neue Rolle als Sportlehrer bzw. -lehrerin zum Thema werden. Die Entdeckung von Verhaltensweisen oder -muster, die man im Laufe der eigenen Biografie erlebt und/oder erworben hat, kann ein Aspekt der Auseinandersetzungen sein. Im Rahmen des Praktikumsberichts könnten dann in einer Art Log- oder Tagebuch die Eindrücke und Erfahrungen den Aspekt der Selbstreflexion hervorheben.

Des Weiteren stellt das Arbeiten an konkreten Fällen aus dem Unterricht, die seminaristische Fallarbeit, eine sinnvolle Form reflexiven Lernens dar. Neben der Tatsache, dass hier der Komplexität und Vieldeutigkeit von Sportunterricht Rechnung getragen werden kann, machen Analysen und Interpretationen von Unterrichtsfällen im Austausch in der Gruppe die eigene biografisch erworbene ‚Brille‘ deutlich.³⁰

Einen ähnlichen Ansatz liefern Veranstaltungen der Fachdidaktik, in denen

²⁹ Vgl. die Beispiele zur Thematisierung eigener Erfahrungen und Deutungsgewohnheiten der Frankfurter Arbeitsgruppe (1982, 24 ff.).

³⁰ Weitere Anregungen zur hochschuldidaktische Analyse und Konfrontation expliziter wie impliziter Verständnisse von der Sache Sport und vom Gegenstand Körper sind in den Arbeiten von Scherler (1989) und Scherler & Schierz (1993) zu finden.

konkrete Unterrichtssituationen, eigene Unterrichtsversuche oder ausgewählte Fälle von Sportunterricht im Vordergrund der Auseinandersetzungen stehen. Dabei stehen weniger die berufsvorbereitenden Erprobungen im Mittelpunkt, sondern die kritische und selbstreflexive Analyse im Hinblick auf implizite Vorannahmen und Normvorstellungen von Sport und Schulsport.

In sportpädagogischen Seminaren könnten die Ansätze biografischen Lernens fortgesetzt werden, z. B. durch autobiografische Erzählungen von erlebten Bewegungs- und Sportgeschichten. Analysen und Vergleiche rekonstruierter Lern- und Erfahrungsverläufe in verschiedenen Feldern des Sports vertiefen den selbstreflexiven Blick. Als ausgesprochen aussagekräftig erweist sich die rekonstruierende Analyse der persönlichen Bedeutung, die eine Sportart, ein Bewegungsfeld hat. Mit der Aufgabe, die eigenen Erfahrungen in einem Sportfeld in einer Kurve, die die Höhen und Tiefen des Erlebten in ihrem zeitlichen Verlauf erfasst, grafisch festzuhalten, entdecken die Studierenden die Kontextbedingungen für ihre Erlebnisse. Im Vergleich mit anderen Erfahrungsfeldern wie auch im Vergleich mit Erfahrungen anderer Personen wird die Relativität der Zuschreibungen der verschiedenen Bedeutungen offensichtlich.

Im Rahmen von Projektseminaren kann schließlich der Schwerpunkt auf explizite Biografiearbeit gelegt werden. Im Vordergrund steht die methodisch kontrollierte Analyse der eigenen sportbiografischen Entwicklung sowie der sich dahinter verbergenden Lernmuster. Biografische Interviews, Exemplifizierungen erlebter Erfahrungs- und Lerngeschichten regen nicht nur ein Erinnern, Nachdenken und Bewusstwerden über das eigene Gewordensein an, sondern sie erlauben auch eine visionäre Vorausschau auf den Beruf – und ggf. die eigene Lebensgestaltung. Wenn es zudem gelingt, durch biografische Rekonstruktionen die gesammelten Wissensbestände aufzustoßern und transparent zu machen, können sie als Ressourcen für die Konstruktion zukünftiger biografischer Projekte genutzt werden (vgl. Hoerning, 1989, 153). Insofern unterstützen biografische

Selbstreflexionen Studierende darin, Visionen zu denken und neue biografische Projekte zu entwerfen und aktiv zu gestalten.

6.2 Ansätze in der Fachpraxis

Ansätze reflexiven Lernen in der Fachpraxis nutzen das Potenzial des Körperwissens, indem selbstverständlich gewordene Bewegungspraxen, Körpertechniken des Sports oder experimentelle Bewegungshandlungen den Ausgangspunkt bilden. Im Zentrum steht die Wahrnehmung bzw. Erfahrung von Diskrepanzen zwischen Bekanntem und Unbekanntem, Gewohnheiten und Erneuerungen, Sicherheiten und Verunsicherungen sowie Eigenem und Fremden.

Konkrete Anlässe bieten Routinehandlungen wie z. B. Erwärmungsrituale, in denen durch Konfrontationen mit dem Selbstverständlichen sinnlich offenbar wird, dass und wie Raumordnungen und Regeln in die Körper eingegangen sind und die Handlungen steuern. Routinisiertes Verhalten zeigt sich auch in geschlechtstypischen Umgangsweisen, z. B. im vorhandenen Raum. Typische Vereinnahmungen des Raumes können im Noch-einmal-Machen bzw. Nachmachen der beobachteten Situationen wie auch im Verändern und Verfremden transparent werden. Unvorhergesehene Momente, auftretende Störungen vertrauter Rahmenbedingungen bieten darüber hinaus weitere Gelegenheiten. Wenn z. B. vertraute Raumbegrenzungen oder Materialien fehlen und die Bewegungs- und Spielabsichten be- oder auch verhindert zu sein scheinen. Die auftretende Unsicherheit kann als Anlass praktischen Suchens und Erforschens nach vorhandenen, aber verdeckten Möglichkeitsräumen Ausgangspunkt reflexiver Auseinandersetzungen sein. In der aktiven und bewussten Wiederholung der veränderten Situation wird die Aufmerksamkeit auf die Ursache der Störungen gelenkt. Die Muster eingefleischter Spiel- und Verhaltensweisen werden im erprobenden Tun deutlich und veranlassen die Akteure über die Funktion von Regeln, den Nutzen und Grenzen von Routinen und Gewohnheiten nachzudenken.

Lerngelegenheiten für reflexive Auseinandersetzungen sind grundsätzlich in jeder Situation praktischen Bewegungshandelns denkbar. Sie können als Angebote verstanden werden, in denen Studierenden lernen, ein und dieselbe Situation oder Handlung unter mehreren Perspektiven auszulegen. Sie lernen dabei, hinter die Praxisgewohnheiten zu schauen und zugrunde liegende Normen und Maßstäbe zu entziffern und ggf. den „stummen Formungsprozessen zu widerstehen“ (Alkemeyer, 2001, 168). Im Wiederholen, spielerischen Erproben, Nachahmen, Verändern oder Verfremden, kurz: in der sinnlichen Erfahrung liegt die Chance praktischen Erkennens. Im Tun wird die prinzipielle Möglichkeit, bekannte Wege verlassen und andere Wege suchen und gehen zu können, konkret.

Um den erprobenden, erforschenden und erkennenden Körper zu seinem Recht kommen zu lassen, wäre ein Lern- und Forschungsfeld in der Sportlehrerausbildung zu konstruieren, das entsprechende Rahmenbedingungen liefert und den experimentellen Umgang mit dem Gegenstand unseres Faches, nicht Sport, sondern Körper und Bewegung, nicht nur fördert, sondern ausdrücklich fordert. Das Sich-Bewegen kann dann explizit zum Thema von Mehrperspektivität werden. Für solche Erprobungen kommt ein Veranstaltungstyp in Frage, in dem es nicht um das Bewegungslernen im Sport geht, auch nicht um die didaktische Aufbereitung des Gegenstands Bewegung, Spiel oder Sport unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven, sondern um ein entdeckendes und reflexives Lernen mit dem Körper und in der Bewegung.

Es wäre eine Forschungswerkstatt im Sinne eines Bewegungslaboratoriums einzurichten, in der mit den verschiedensten Bewegungspraxen, aus dem etablierten Sport, den ‚neuen‘ Sportarten und Bewegungstrends, mit Spiel-, Bewegungs- und Tanzformen anderer, fremder Kulturen und jugendkulturellen Bewegungsszenen experimentiert werden kann, in der nachgeahmt, verändert oder wiederholt wird und ganz eigene, neue Wege im praktischen Tun gesucht und gefunden werden können. Unter einer forschenden Perspektive könnten auf dem Weg des Suchens die eigenen

Muster und ihre Verflechtungen mit den sozialen, historischen und kulturellen Bedingungen spürbar und sichtbar werden. Unterschiedliche experimentelle, bewegungspraktische Erfahrungen können dann nicht nur mit sport- und bewegungswissenschaftlichen, sondern auch mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten in einen längst überfälligen Austausch gebracht werden. Sinnlich erlebte Realität könnte auf eine sinnfällige Weise mit sport- und bewegungspädagogischen Reflexionen zusammen gebracht werden.³¹

Eine solchermaßen praktische Aufklärung könnte ihren fachspezifischen, Beitrag zur pädagogischen Professionalität liefern.

„Gerade im Lehren und Lernen des spielerischen und gestischen Umgangs mit Körpertechniken und Bewegungsformen: realistisch, nicht konventionalistisch oder theatralisch, sondern als eine ästhetische Praxis, die es ermöglicht, die soziale Praxis neu kennen zu lernen, die Geschichte des eigenen Körpers zu begreifen und verfestigte Habitualisierungen und Routinen zu verflüssigen, fände die Bewegungspädagogik eine ihrer vornehmsten Aufgaben“ (Alkemeyer, 2001, 169).

6.3 Projektbeispiele³²

An drei Beispielen erprobter Praxis mit Studierenden soll im Folgenden anschaulich werden, dass und wie Themen des Körpers und des Sich-Bewegens sowie Themen aus dem Sport zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen werden können.

³¹ Homfeldt & Schulz (1996) haben am Beispiel der Gesundheitsförderung Strukturelemente herausgearbeitet, die für eine pädagogische Ausbildung vonnöten sind. Dabei spielt die sinnliche Dimension eine zentrale Rolle, um die eigenen praktischen Erfahrungen mit den Ansprüchen der Gesundheitsförderung verbinden zu können.

³² Grundlage dieses Kapitels sind die Publikationen: (1) Kraft-Ausdrücke. Der eigenen Kraft auf die Spur kommen, sie improvisieren und gestalten. *Sportpädagogik*, 17 (1) (1993), 50-54. (2) Bewegen mit dem Körper – Körperwahrnehmung. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 2. Hohengehren: Schneider (im Druck). (3) Von der Theorie zur Praxis und wieder zurück. Ein sportpädagogisches Hauptseminar zum Thema Spiel als Beispiel für eine sportartübergreifende Seminarform in Theorie und Praxis. In S. Yaldai, T. Stemper & P. Wastl (Hrsg.). (2000), *Menschen im Sport. Geschichtliche, ethische, pädagogische, gesellschaftliche und gesundheitliche Aspekte*. Festschrift zur Emeritierung von Univ.-Prof. Dr. H.-E. Rösch. (S. 179-195). Köln: Strauss.

Ausgangspunkt Kraft

Als ein erster Zugang wird der Faktor Kraft ausgewählt. Kraft spielt im Sport als motorische Fähigkeit vor allem unter funktionellen, biomechanischen und trainingstheoretischen Gesichtspunkten eine zentrale Rolle. Kraft als Ausdruck von Stärke oder Schwäche, Leichtigkeit oder Schwere ist hingegen ein eher beiläufiges Thema. Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen ist hier der symbolische Gehalt von Kraft. Die Bewegungs- und Ausdrucksqualitäten reichen von totaler Kraftanstrengung oder gar Verkrampfung über feine Abstufungen und Schattierungen bis hin zur Entspannung – von Stärke, Vitalität, Energie, Macht oder Gewalt bis zu Leichtigkeit, Zartheit, Geschmeidigkeit, Schwäche oder Ohnmacht (vgl. Perrottet, 1983, 40 f.).

In Anlehnung an die Antriebslehre von R. v. Laban (1981) können beliebige Bewegungsthemen auf die Wahrnehmung des Einsatzes von Kraft ausgerichtet werden. Dabei konzentriert sich zunächst die Auseinandersetzung darauf, die eigene Kraft in all ihren Abstufungen und Dosierungen kinästhetisch zu erspüren. Praktisch reflektiert werden bereits in dieser Phase die individuellen Vorlieben für bestimmte Kraftabstufungen und -qualitäten. Die interindividuellen Unterschiede können durch Nachahmungen, Wiederholungen oder Kontrastierungen verstärkt werden, wodurch der enge Zusammenhang zwischen Kraft- und Ausdrucksqualität offensichtlich wird.

Wahrnehmungsübungen zur Differenzierung der eigenen Kraftpotenziale lenken den Blick auf tonische Gewohnheiten und deren geschlechtsspezifische Konnotationen. Durch Umkehrung geschlechtsspezifischer Kraftgewohnheiten treten nicht nur die Muster gendertypischen Körper- und Bewegungsverhaltens in den Vordergrund, sondern auch die sozialen Erwartungen an das Kraftverhalten von Mädchen und Jungen. Übertragen auf das Kraftverhalten im Sport wird zudem deutlich, wie die Sportarten dafür sorgen, dass solche Muster verstärkt werden und

der Sporttreibende selbst einen aktiven Beitrag zur Hervorbringung genderspezifischen Verhaltens leistet. Die experimentelle Auseinandersetzung mit dem Faktor Kraft erlaubt es, die impliziten Normen des Bewegungs- und Körperverhaltens sowohl im Sport als auch im Alltag aufzudecken und die motorische Fähigkeit Kraft mit anderen Augen zu sehen und auszulegen.

Ausgangspunkt Haltungen

Am Beispiel der Thematisierung von Haltungen tritt der Projektcharakter einer Forschungswerkstatt in den Vordergrund. Unter einem funktionellen Gesichtspunkt bezieht sich die Aufmerksamkeit der Wahrnehmungsschulung zunächst auf physische und kinästhetische Aspekte von Körperhaltungen, Haltungsgewohnheiten sowie -schwächen und -schäden. Wahrnehmungsübungen zur Körperhaltung am Ort, im Liegen, Stehen oder Sitzen sowie in der (Fort-)Bewegung schulen den Blick für psychophysische Zusammenhänge von Gesundheit bzw. Krankheit.

Ausgehend von einer ‚normalen‘ Haltung im Stand können durch Verändern der Gelenksstellungen neue Haltungen ge- und erfunden werden. Der Erkundungsprozess zielt darauf ab, die eigenen Haltungsgewohnheiten praktisch zu erfassen und vorhandene, aber bislang verdeckte Möglichkeitsräume aufzustöbern. Dabei werden vergesellschaftete Umgangsweisen mit Körperhaltungen transparent. In der Nachahmung, Überzeichnung oder Verfremdung typischer, für bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen vorbehaltener Gesten und Gebärden wird der soziale und kulturelle Kontext von Haltungen sichtbar. Sowohl die Außenperspektive des Beobachters wie auch die Innenperspektive des darstellenden Akteurs machen die in den Haltungen steckenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse sinnlich spürbar. Gleiches gilt für die praktische Darstellung von Redeweisen wie „Haltung bewahren!“ oder „Halt dich gerade!“ – sie reflektieren auf Prozesse der Zivilisation, die am Körper

vollzogen wurde. Nachahmungen von Körperhaltungen aus anderen Zeiten und Kulturen, z. B. anhand von Texten, Bildern, Bewegungs- oder Tanzformen verdeutlichen die Andersartigkeit ‚fremder‘ Kulturen und schärfen im mimetischen Blick auf das Andere, Fremde das Bewusstsein für das Eigene und Selbstverständliche.

Der Körper, an dem die kulturellen Gepflogenheiten nicht nur sicht- und spürbar, sondern der auch aktiv an ihren Hervorbringungen und ihrem Fortbestand beteiligt ist, bietet selbst die Lerngelegenheit für reflexive Auseinandersetzungen.

Ausgangspunkt Spiel

Die Zeigefunktion und der Als-Ob-Charakter des Spiels (vgl. Kap. 5.2.4) bilden den Ausgangspunkt für einen Veranstaltungstyp, in dem die viel geforderte Theorie-Praxis-Verknüpfung besonders stark zum Tragen kommt. Die vielfältigen, in der Literatur aufgearbeiteten Aspekte des Phänomens Spiels werden als einzelne Bausteine hochschuldidaktischer Reflexionen zugrunde gelegt und im Sinne der Methode des Zerlegens und Arrangierens (vgl. Ehni, 1977) wieder zusammengefügt. Ehni greift in seinem didaktischen Ansatz der Mehrperspektivität auf den Begriff der „strukturalistischen Tätigkeit“ (ebd., 134 f.) zurück. Durch das Zerlegen und Dekonstruieren vorhandener Ganzheiten, wie z. B. einer Sportart oder einem Spiel, werden gewachsene Strukturen aufgedeckt. Mit einer veränderten oder anderen Zusammenstellung der Fragmente wird Neues, Eigen-Sinniges entworfen und konstruiert. Das Spiel bietet für diesen Zugang ein besonders geeignetes Feld an.

In dem vorliegenden Projekt wurden die Zusammenhänge von Spiel und Struktur, Spiel und Leistung, Spiel und Kultur, Spiel und Interaktion, Spiel und Kreativität sowie Spiel und Erlebnis zunächst unabhängig voneinander in praktischen Versuchsanordnungen erkundet (vgl. Beckers, 2000). Dabei lieferten Nachahmungen, Übertreibungen, Verfremdungen und

Dekontextualisierungen die entscheidenden Impulse für Verunsicherungen, Widerstandserfahrungen wie Entdeckungen und kreative Konstruktionen von Neuem. Spielenderweise wurden „die unbewussten Strukturen, die Selbstverständlichkeiten und die in ‚Fleisch und Blut‘ übergegangenen Verhaltensweisen (...) ein Stück weit auf Distanz gebracht und damit auch für neue Erfahrungen verfügbar“ (Ehni, 1977, 137).

Der selbsttätige, praktisch-sinnliche Umgang mit der Perspektivenvielfalt und Heterogenität des Phänomens Spiels lieferte das Fundament für ein reflektiertes Wiederauslegen der Einzelteile zu einem Ganzen, das nun in seiner Komplexität theoretisch wie praktisch verstanden wurde.

Die in Kapitel 5.2 dargestellten Reflexionsweisen des Körpers bilden eine Art methodisches Handwerkszeug für den experimentellen Umgang mit dem Gegenstand unseres Faches. Dabei geht es um die Erforschung einverleibter Erfahrungsspuren, um das Aufstöbern der hinter den Automatismen und Selbstverständlichkeiten liegenden Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, um die Aufklärung des Selbstverhältnisses zur ‚schönsten Nebensache der Welt‘. Dieses anspruchsvolle Unterfangen erfordert neue Veranstaltungstypen, von denen die derzeitigen Ausbildungsgänge weit entfernt sind. Insofern stellt die Einrichtung einer Forschungswerkstatt einen viel versprechenden ersten Schritt zur reflexiven Lehrerbildung im Fach Sport dar. In ihr könnte der Projektcharakter reflexiven Lernens qualitativ weiter entwickelt werden. Dabei muss immer wieder eingeräumt werden, dass das „ein hartes Lehrstück für Einrichtungen [ist], die fast nur das Beherrschungslernen kennen, schätzen, praktizieren“ (Rumpf, 1987, 185).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem Begriff des Körperwissens wurde ein Begriff eingeführt, der einer bislang vernachlässigten Dimension von Wissensformen Rechnung tragen will. Mit der habitustheoretischen Fassung des Begriffs wird die reproduktive, ‚unterirdische‘ Kraft dieser praktischen Wissensform hervorgehoben. Kultursoziologische Untersuchungen neuerer popkultureller und sportiver Praxisformen verweisen darüber hinaus auf den reflexiven und produktiven Charakter des Körperwissens.

Im Hinblick auf Bildungsprozesse im Fach Sport offenbart sich das Körperwissen auf der einen Seite als limitierender Faktor, weil es als einverleibtes sportbiografisches Wissen eine gewisse Resistenz gegenüber Erneuerungen und Veränderungen aufweist. Auf der anderen Seite offenbart es sich als hochschuldidaktische Ressource, indem es als Quelle reflexiven Lernens genutzt wird.

Die dargestellten Reflexionsweisen des Körpers bilden dabei eine Art methodisches Handwerkszeug für den experimentellen Umgang mit den Potenzialen des Körperwissens. Im Zentrum solcher experimentellen, praktischen Studien steht die Erforschung einverleibter Erfahrungsspuren. Es geht um das Aufstöbern der hinter den Automatismen und Selbstverständlichkeiten liegenden Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, um die Aufklärung des Selbstverhältnisses zur ‚schönsten Nebensache der Welt‘.

Dieses anspruchsvolle Unterfangen erfordert neue Veranstaltungstypen, von denen die derzeitigen Ausbildungsgänge weit entfernt sind. Insofern stellt die Einrichtung einer Forschungswerkstatt einen möglichen ersten Schritt zu einer reformierten Lehrerbildung im Fach Sport dar. In einer Art Bewegungslaboratorium könnte der Projektcharakter reflexiven Lernens qualitativ weiter entwickelt werden.

Der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin käme dabei eine zweifache Aufgabe zu: zum einen die subtilen Prozesse sozialer Einschreibungen in und an der sport- und bewegungspädagogischen Praxis nachzuzeichnen und die Möglichkeitsräume durch praktische Erprobungen aufzudecken und zum anderen den Körper selbst als Quelle der Reflexion, als Instrument sinnlicher Erkenntnis anzuerkennen und zu rehabilitieren. Damit könnte die Sportpädagogik ihren Beitrag dazu leisten, das Lernen mit dem Körper von seinen heimlichen Wirkungen zu befreien, es konstruktiv wenden und selbstbewusst als fachspezifische Besonderheit nutzen.

Bei all diesen Überlegungen, konkreten Ansatzpunkten und praktischen Ideen darf nicht unterschätzt werden, dass eine Ausbildung, die kritisch mit ihrem Gegenstand umgehen will und grundsätzliche Veränderbarkeit und Gestaltungsfreiräume fordert, sich vor ihrer eigenen Utopie in Acht nehmen muss.

8 Literaturverzeichnis

- Abraham, A. (2002). *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, A. (2006). Der Körper als Speicher von Erfahrung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sport*. (S. 119-139). Bielefeld: transcript.
- Alheit, P. & Hoerning, M. (1989). (Hrsg.). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Alheit, P. (1995). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.H. Krüger & W. Marotzki, W. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276-307). Opladen; Leske + Budrich.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1996). Bildung als „biographische Konstruktion“. Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. *Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung 37*, 33-45.
- Alheit, P., Dausien, B., Fischer-Rosenthal, W. Handes, A. & Keil, A. (Hrsg.). (1999), *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Alkemeyer, T. (1999). Lernen und Darstellen mit dem Körper – Aspekte einer Historischen Anthropologie des Körpers, der Bewegung und der körperlichen Aufführung. In B. Heinz & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.-13. 6. 1998 in Magdeburg. (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 104, S. 147-158). Hamburg: Czwalina.
- Alkemeyer, T. (2001). Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung des Gesellschaftlichen. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung* (S. 132-178). Kassel: Prolog
- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch-reflexive Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 2, S. 38-64). Butzbach-Griedel: Afra.

-
- Alkemeyer, T. & Schmidt, R. (2003). Habitus und Selbst. Zur Irritation der körperlichen Hexis in der populären Kultur. In T. Alkemeyer, B. Boschert, R. Schmidt & G. Gebauer (Hrsg.), *Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur* (S.77-102). Konstanz: UVK.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten*. Schorndorf: Hofmann.
- Bannmüller, E. (1987). Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Studieneinheit. Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung (S. 8-67). Tübingen: o. A.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 343-359.
- Baxmann, I. (2008). *Körperwissen als Kulturgeschichte: Die Archives Internationales de la Danse (1931-1952)*. München: Kieser.
- Beckers, E. (1985). *Ästhetische Erziehung. Ein Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft*. St. Augustin: Richarz.
- Beckers, E. & Cruse, C. (Hrsg.). (1986). *Gesundheitsbildung durch Wahrnehmungsentwicklung und Bewegungserfahrung. Theoretische Grundlagen*, 1. Köln: Strauss.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2000). Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 254-282). Soest: Kettler.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4., völlig neu überarbeitete Auflage). München: Juventa.

-
- Bernstein, B. (1977). Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In ders. (Hrsg.), *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses* (S.125-161). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.). (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, 2. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bildungskommission NRW (1995). „*Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*“ - *Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bourdieu, P. (1994): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997a). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997b). Verstehen. In ders. u.a. (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779-822). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1998). *Homo academicus* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstetter, G. (2007). Tanz als Wissenskultur. Körpergedächtnis und wissenstheoretische Herausforderung. In S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz* (S. 37-48). Bielefeld: transcript.
- Bräuer, G. (1989). Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Grundbaustein Teil 1. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung (S. 31-102). Tübingen: o. A.
- Bräutigam, M. (1997). Leitlinien zur Sportlehrerbildung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 115-122). Hamburg: Czwalina.
- Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. Sankt Augustin: Academia.

-
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Fink.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Forum Bildung (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*, Berlin: o. A.
- Caysa, V. (2008). Körperliche Erkenntnis als empraktische Körpererinnerung. In F. Bockrath, B., Boschert & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 73-85). Bielefeld: transcript.
- Drefke, H. (1976). Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung. In Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.), *Tanzdidaktische Konzeptionen* (S. 44-54). o. O.
- Duncker, L. (1999). Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 9-19). Frankfurt am Main: GEP.
- Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S. 129-151). Opladen: Leske & Budrich.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1985). Üben. *Sportpädagogik*, 9 (6), 14-25.
- Engler, S. & Friebertshäuser, B. (1989). Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. *Hochschulausbildung*, 7 (3), 131-153.
- Engler, S. (2001). „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Flick, U. (1999). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- 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). Schriften der Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 92. Hamburg: Czwalina.

-
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 2, S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, E. (2005). Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, 2 (S. 180-201). Baltmannsweiler: Schneider.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz – Grundlage reflexiver Körper-Erfahrung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187-206). Bielefeld: transcript.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (Hrsg.). (1982). *Offener Sportunterricht - analysieren und planen*. Reinbek: Rowohlt.
- Freud, S. (1999), *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten*. In ders. *Gesammelte Werke*. Original 1914, 10 (S. 126-136). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritsch, U. (1976). Aspekte einer ästhetisch-kommunikativen Tanzerziehung. In Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.), *Tanzdidaktische Konzeptionen* (S. 55-64). o. O.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *Sportpädagogik*, 13 (5), 11-16.
- 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.
- Gebauer, G. (1981). Über Körper-Ideologien. Körper, Handlungen und der Torso der Sportwissenschaft. In T. Kutsch & G. Wiswede (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft. Die Kehrseite der Medaille* (S. 115- 31). Königstein: Nain.
- Gebauer, G. (1995). Ästhetische Erfahrung der Praxis: das Mimetische im Sport. In E. König & R. Lutz (Hrsg.), *Bewegungskulturen. Ansätze zu einer kritischen Anthropologie des Körpers* (S. 189-198). St. Augustin: Academia.
- Gebauer, G. (1997). Bewegung. In C. Wulf (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* (S. 501-516). Weinheim: Beltz.

-
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, G. (2002). *Sport in der Gesellschaft des Spektakels*. (Studien zur Historischen Anthropologie und zur Philosophie des Sports, hrsg. von G. Gebauer und E. Franke, 5). St. Augustin: Academia.
- Gehm, S, Husemann, P. & von Wilcke, K. (Hrsg.). (2007). *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz*. Bielefeld: transcript.
- Giese, M (2007). Strukturmerkmale erfahrungsorientierten Sportunterrichts. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (Jahrestagung der dvs-Sektion vom 7. -9. Juni 2007 in Augsburg. S. 264-266). Schriften der Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 175. Hamburg: Czwalina.
- Haselbach, B. (1976). Tanz und ästhetische Erziehung. In E. Hahn & W. Preising (Hrsg.), *Die menschliche Bewegung*. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 7, S. 158-167). Schorndorf: Hofmann.
- Hoerning, E. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In P. Alheit & E. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (S. 148-163). Frankfurt am Main: Campus.
- Homfeldt, H.G., Schulz, W. & Barkholz, U. (1983). *Student sein – Lehrer werden?* München: Kösel.
- Homfeldt, H.G. & Schulz, W. (1996). Strukturelemente für eine pädagogische Ausbildung. Am Beispiel: „Gesundheitsförderung“. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen* (S. 229- 236). Hohengehren: Schneider.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion*. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 75, S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.

-
- Karl, U. (2003). Ambivalente Zusammenhänge: Vom Thematisieren und Vergessen des Körpers als Kategorie pädagogischen Handelns. *Pädagogische Rundschau*, 57 (1), 93-108.
- Keil, A. & Maier, H. (1984). Körperarbeit als Wiederaneignung von Lebensperspektive. In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Körper* (S. 111-126). Reinbek: Rowohlt .
- Keller, R. (2008). Call for Papers für eine internationale und interdisziplinäre Tagung zum Thema Körperwissen. Zugriff am 5. August 2008 unter www.wissenssoziologie.de/wp-content/uploads/korperwissencfp.pdf
- Klein, G. (2007). Tanz in der Wissensgesellschaft. In S. Gehm, P. Husemann, K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz* (S. 25-36). Bielefeld: transcript.
- Klinge, A. (1993). Kraft-Ausdrücke. Der eigenen Kraft auf die Spur kommen, sie improvisieren und gestalten. *Sportpädagogik*, 17 (1), 50-54.
- Klinge, A. (1997). Von der Theorie zur Praxis und wieder zurück. Ein sportpädagogisches Hauptseminar zum Thema Spiel als Beispiel für eine sportartübergreifende Seminarform in Theorie und Praxis. In S. Yaldai, T. Stemper & P. Wastl (Hrsg.), *Menschen im Sport. Geschichtliche, ethische, pädagogische, gesellschaftliche und gesundheitliche Aspekte*. Festschrift zur Emeritierung von Univ.-Prof. Dr. H.-E. Rösch (S. 179-195). Köln: Strauss.
- Klinge, A. (2000a). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443-453.
- Klinge, A. (2000b). Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 62-77). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2001). Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In S. Karoß & L. Welzin (Hrsg.), *Tanz. Politik. Identität*. (Jahrbuch Tanzforschung, 11, S. 243-256) Münster: LIT.
- Klinge, A. (2002a). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling, W.D. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.

-
- Klinge, A. (2002b). Ansatzpunkte und Überlegungen selbstreflexiven Lernens in der ersten Phase der Sportlehrerbildung. In F. Brauweiler & P. Klingen (Hrsg.): *Berufsschulsport. Neue Wege gehen - Bewährtes integrieren*. 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 in Köln (S. 93-101). Bielefeld: Bertelsmann.
- Klinge, A. (2004a). Nachmachen und Tanzen. Tanzen und Nachmachen. *Sportpädagogik*, 28 (5), 4-9. .
- Klinge, A. (2004b). Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2007a). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W. D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrens*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 6, (S. 25-38). Hohengehren: Schneider.
- Klinge, A. (2007b). Gestalten. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S.401-411). Balingen: Spitta.
- Klinge, A. (im Druck). Bewegen mit dem Körper – Körperwahrnehmung. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 2. Hohengehren: Schneider.
- Knoblauch, (2005). Kulturkörper. Die Bedeutung des Körpers in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie. In Markus Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 92-113). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Körner, S. & Theine, A. (2003). „Habe nun, ach! [...] durchaus studiert ...“ Theorie und Praxis im Sportstudium. Ein studentischer Erfahrungsbericht. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *„Theorie und Praxis im Sportstudium“*. *Brennpunkte der Sportwissenschaft* (hrsg. von der Deutschen Sporthochschule Köln, 25, S. 12-25). St. Augustin: Academia.
- Kuhlmann, D. (2003). Theorie und Praxis im Studium der Sportwissenschaft ... Aufgaben und Probleme. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *„Theorie und Praxis im Sportstudium“*. *Brennpunkte der Sportwissenschaft* (hrsg. von der Deutschen Sporthochschule Köln, 25, S. 44-61). St. Augustin: Academia.

-
- Kurz, D. (2004). Sportpädagogisches Wissen: Was macht den Unterschied? In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformationen* (S. 28-42). Hamburg: Czwalina.
- Laban, v. R. (1981). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (2005). Einführung. In dies. (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Praxis, 4, S. 3-11). Butzbach: Afra.
- Laging, R. (2005a). Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Übelregungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, 2 (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2005c). Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, 2 (S. 271-308). Baltmannsweiler: Schneider.
- Liebau, E., Klepacki, L., Linck, D. Schröer, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2005). *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Lippitz, W. (1983). Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie. *Neue Sammlung*, 33 (3), 240-254.
- Lippitz, W. (1984). Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 36 (1), 40-44.
- Lüsebrink, I. (2003). „Theorie und Praxis im Sportstudium“. Brennpunkte der Sportwissenschaft, 25 (hrsg. von der Deutschen Sporthochschule Köln). St. Augustin: Academia.
- Maurer, F. (1981). Lebensgeschichte und Lernen. In ders. (Hrsg.): *Lebensgeschichte und Identität* (S. 105-132). Frankfurt am Main: Metzner.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.

-
- Meuser, M. (2002). Körper und Sozialität. Zur handlungstheoretischen Fundierung einer Soziologie des Körpers. In K. Hahn & M. Meuser (Hrsg.), *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper* (S. 19-44). Konstanz: UVK.
- Meuser, M. (2004). Zwischen „Leibvergessenheit“ und „Körperboom“. Die Soziologie und der Körper. *Sport und Gesellschaft*, 1, (3), 197-218.
- Meuser, M. (2006). Körper-Handeln. Überlegungen zu einer praxeologischen Soziologie des Körpers. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S.95-116). Bielefeld: trtanscript.
- Meyer-Drawe, K. (1982). *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen* (S.19-45). Frankfurt am Main: Skriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1991). Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In J. Fellsches (Hrsg.), *Körperbewußtsein. Folkwang-Texte: 1. Beiträge zur Theorie und Kultur der Sinne*, II (S. 80-97). Essen: Die blaue Eule.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen der Pädagogik. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, 1 (S. 85-98). Hohengehren: Schneider.
- Mollenhauer, K. (1988). Ästhetische Bildung und Kultur. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 2. Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven* (S. 17-47). Tübingen: o. A.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Perrottet, C. (1983). *Ausdruck in Bewegung und Tanz*. Bern: Haupt.
- Peyker, I. (1992). Was weiß mein Körper, was ich nicht weiß? Oder: was weiß ich, das mein Körper nicht versteht? *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 17, (4), 75-91.
- Portele, G. (1985). Habitus und Lernen. *Neue Sammlung*, 25 (3), 298-313.
- Prohl, R. & Gröben, B. (1997). Bildung als Prinzip und Bewegung als Gegenstand des Sportstudiums. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.),

-
- Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 181-193). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Ramseger, J. (1991). *Was heißt ‚durch Unterricht erziehen‘? Erziehender Unterricht und Schulreform*. Weinheim: Beltz.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Geschichte – Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rumpf, H. (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim: Juventa.
- Rumpf, H. (1994). Die unbekannte Nähe – Über Entautomatisierungen. In W. Zacharias (Hrsg.), *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt* (S. 93-105). Essen: Klartext-Verlag.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 79). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, 2). Weinheim : Beltz.
- Schierz, M. (2002). Werterziehung durch Schulsport? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 14 (2), 46-57.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, R. (2002). *Pop – Sport – Kultur. Praxisformen körperlicher Aufführungen*. Konstanz: UVK.
- Schulz, W. (1996). Sich erinnern – ein Baustein zur Entwicklung biographischer Kompetenz. In ders. (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen*. (S. 57-69). Hohengehren: Schneider.

-
- Schürmann, V. (2008). Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf ‚Rhythmus‘. In F. Bockrath, B. Boschert & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 53-72). Bielefeld: transcript.
- Seewald, J. (1996). Motologie im Fernstudium? Über Erfahrungen in der motologischen Lehre. *Motorik*, 19 (2), 87-89.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht*, 49 (1), 4-8.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung (1994). *Neue Sportarten*. 18, (2). Velber: Friedrich.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung (2001). *Trendsport*. 25, (6). Velber: Friedrich.
- Steinweg, R., Heidefuß, W. & Petsch, P. (1983). Alltag, Gewalt, Sinnlichkeit. Theaterspielen als Instrument der außerschulischen Friedenserziehung. In R. Steinweg (Hrsg.), *Faszination Gewalt* (S. 161-208). Frankfurt am Main: o. A.
- Steinweg, R. (1995). *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Studienordnung des Faches Sport der Justus-Liebig-Universität Gießen vom 15. Oktober 2007.
- Sutton-Smith, B. (1987). Die Dialektik des Spiels. *Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Tanzarchiv Leipzig (2004). Startseite. Zugriff am 5. August 2008 unter <http://www.tanzarchiv-leipzig.de/?q=de/node/531>
- Thiele, Jörg (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* St. Augustin: Academia.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *Sportunterricht*, 50 (2), 43-49.
- Thierer, R. (1996). Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung. *dvs-Informationen* 11 (2), 5-15.

-
- Thierer, R. & Kuhlmann, D. (2004). Der ad-hoc-Ausschuss „Studium und Lehre“ 1998-2003: (K)ein Blick zurück im Zorn. *dvs-Informationen* 19 (1), 14-20.
- Villa, P.-I. (2007). Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 18), 18-26.
- Volkamer, M. (1995). Wieviel Pädagogik verträgt der Sport? – das Konzept der Entpädagogisierung. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann. (Hrsg.): *Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit*. Kongressbericht. Universität Leipzig 23.-25.03. 1995 (S. 58-63). St. Augustin: Academia.
- Völckers, H. (2007). Vorwort. In S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz* (S. 9-13). Bielefeld: transcript.
- Weizsäcker, v. V. (1950). *Der Gestaltkreis – Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. (4. unveränd. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Welzer, H. (2000). Das Interview als Artefakt. *BIOS*, 13 (1), 51-63.
- Wildt, J. (1996). Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 91-107). Weinheim: Beltz.
- Zirfas, J. (2005). Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnenspiel. In E. Liebau u.a. (Hrsg.), *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule* (S. 69-86). Weinheim: Juventa.

9 Anhang

Im Anhang sind die in die Arbeit eingegangenen Publikationen in der Reihenfolge ihres Erscheinungsdatums als Kopien beigefügt.

- (1) Klinge, A. (1993). Kraft-Ausdrücke. Der eigenen Kraft auf die Spur kommen, sie improvisieren und gestalten. *Sportpädagogik*, 17 (1), 50-54.
- (2) Klinge, A. (1997). Von der Theorie zur Praxis und wieder zurück. Ein sportpädagogisches Hauptseminar zum Thema Spiel als Beispiel für eine sportartübergreifende Seminarform in Theorie und Praxis. In S. Yaldai, T. Stemper & P. Wastl (Hrsg.), *Menschen im Sport. Geschichtliche, ethische, pädagogische, gesellschaftliche und gesundheitliche Aspekte*. Festschrift zur Emeritierung von Univ.-Prof. Dr. H.-E. Rösch. (S. 179-195). Köln: Strauss.
- (3) Klinge, A. (2000a). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443-453.
- (4) Klinge, A. (2000b). Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 62-77). Butzbach-Griedel: Afra.
- (5) Klinge, A. (2001). Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In S. Karoß & L. Welzin (Hrsg.), *Tanz. Politik. Identität*. (Jahrbuch Tanzforschung, 11, S. 243-256) Münster: LIT.
- (6) Klinge, A. (2002a). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling, W.D. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.

- (7) Klinge, A. (2002b). Ansatzpunkte und Überlegungen selbstreflexiven Lernens in der ersten Phase der Sportlehrerbildung. In F. Brauweiler & P. Klingen (Hrsg.): *Berufsschulsport. Neue Wege gehen – Bewährtes integrieren*. 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 in Köln (S. 93-101). Bielefeld: Bertelsmann.
- (8) Klinge, A. (2004a). Nachmachen und Tanzen. Tanzen und Nachmachen. *Sportpädagogik* 28 (5), 4-9. .
- (9) Klinge, A. (2004b). Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.
- (10) Klinge, A. (2007a). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf Sportlehrer/in. Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrens*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 6. (S. 25-38). Hohengehren: Schneider.
- (11) Klinge, A. (2007b). Gestalten. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*. (S.401-411). Balingen: Spitta.
- (12) Klinge, A. (2009). Körperwahrnehmung. Den Körper wahrnehmen, mit dem Körper wahrnehmen und verstehen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts. Band 2*. (S. 96-107). Hohengehren: Schneider.

(1) Kraft-Ausdrücke¹

Der eigenen Kraft auf die Spur kommen, sie improvisieren und gestalten

Kraft spielt in sportlichen Kontexten eine wichtige funktionelle Rolle. Wir trainieren, um unseren Körper zu stärken. Je nach Anforderung gilt es, in möglichst kurzer Zeit ein Maximum an Kraft aufzubringen bzw. über längere Zeit ein bestimmtes Kraftmaß aufrecht zu halten. Innerhalb der Gymnastik ist uns die funktionelle Wirksamkeit und Bedeutung von Kraft vertraut.

Aber welche Bedeutung hat Kraft über diesen funktionellen Aspekt hinaus? Ohne dass wir uns dessen bewusst sind, ist Kraft oft der entscheidende Faktor, der neben den funktionellen auch die expressiven Qualitäten einer Bewegung prägt. Eine mit großer Kraftanspannung ausgeführte Bewegung unterscheidet sich von einer durch Leichtigkeit gekennzeichneten Bewegung nicht nur durch den Anspannungsgrad der Muskulatur, sondern auch durch deren expressiven Stimmungsgehalt. Die Bewegungs- und Ausdrucksqualitäten reichen von totaler Kraftanstrengung oder gar Verkrampfung über feine Abstufungen und Schattierungen bis hin zur Entspannung - auf den expressiven Stimmungsgehalt bezogen: von totaler Kraft, Stärke, Vitalität, Energie, Macht oder Gewalt bis zu Leichtigkeit, Zartheit, Geschmeidigkeit, Schwäche oder Ohnmacht (vgl. Perrottet, 1983, 40 f.). Kinder und Jugendliche entwickeln während ihres Wachstums tonische Gewohnheiten. Schon bei flüchtiger Betrachtung ist zu erkennen, dass manche in derselben Situation sehr viel angespannter reagieren als andere. Mitbedingt durch die jeweilige physische Grundkonstitution, aber auch durch geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen scheinen Mädchen eher zu den «geschmeidigen, zarten» Typen zu gehören, während Jungen eher dem «kraftvollen, starken» Typ zugeordnet werden. Da jeder Mensch die Tendenz hat, «sich allzu einseitig in die Richtung zu entwickeln, in der seine stärksten Begabungen liegen» (Dropsy, 1982, 123), entstehen Muster individuellen Bewegungsverhaltens und somit - bezogen auf Kraft - Muster

¹ erschienen in *Sportpädagogik*, 17 (1) (1993), 50-54.

individuellen Kraftverhaltens. Der Sport und hier gerade die am Überbietungsprinzip orientierten Sportarten sorgen dafür, dass solche Muster verstärkt werden. Die Wahrnehmung der eigenen Kraft wird kanalisiert, die damit einhergehenden subjektiven Empfindungen und persönlichen Wertungen werden einseitig ausgeprägt.

In Anlehnung an die Antriebslehre von R. v. Laban können im Tanzunterricht Bewegungsthemen schwerpunktmäßig auf die Wahrnehmung verschiedener Krafteinsätze, ihre Abstufungen und Dosierungen sowie ihre Gestaltbarkeit ausgerichtet werden (vgl. Laban, 1981). In gebundenen und freien Improvisationsaufgaben erfahren Jugendliche ihre Kraftpotentiale, werden aufmerksam auf typische Krafteinsätze und lernen weitere Differenzierungen von Kraft auf der Skala der Kraftan- und -abspannung kennen.

Die folgende Beschreibung beruht auf Unterrichtserfahrungen mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen innerhalb der Tanzausbildung von Sportstudierenden sowie im Rahmen einer Projektwoche mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe.

Die Kraft ‚erspüren‘ - gegen sie ‚ankämpfen‘

Ausgangspunkt sind die so genannten *«basic body activities»* oder elementaren Antriebsaktionen nach Laban. Er entwickelte sie aus der Analyse der Bewegungsfaktoren Kraft, Raum und Zeit, die jeder Bewegung, ob Alltags-, Arbeits- oder Tanzbewegung, zu Eigen sind. Er bezeichnete sie mit Aktionsverben (drücken, gleiten, schweben, peitschen, tupfen, wringen, stoßen), die eine klare Vorstellungshilfe bieten und die grundlegenden Kombinationsmöglichkeiten der Faktoren kennzeichnen. Bereits durch die Veränderung eines Faktors wird eine Aktion in die andere umgewandelt, verändert sich die Bewegungsqualität.

Das methodische Vorgehen bei den hier beschriebenen Unterrichtsversuchen orientiert sich an Labans Systematik. Die Aktionswörter einerseits sowie die Veränderung einzelner Bewegungsfaktoren andererseits ermöglichen differenzierte kinästhetische Erfahrungen. So wie Themen zum Raum oder zurzeit Inhalte des Tanzunterrichts sein können, liegt hier der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung von Schwerkraft und Körperkraft.

Wahrnehmung von Schwerkraft und Körperkraft

Die Muskulatur wird mit allgemeinen funktionellen Dehn- und Entspannungsübungen auf die verschiedenen Bewegungs- und Kraftqualitäten vorbereitet. In der Rumpfvorbeuge bei leicht gebeugten Knien richten die Schülerinnen und Schüler anschließend ihre Wahrnehmung auf die Schwerkraft, sie wird mit der Dauer der Rumpfbeuge intensiver spürbar. Mit so wenig Kraftaufwand wie möglich – die Schwerkraft «erspürend» - soll der Oberkörper zur Seite bewegt, langsam aufgerichtet und anschließend wieder – der Schwerkraft nachgebend - in die Vorbeuge sinken. Durch mehrmaliges Wiederholen erfahren die Schülerinnen und Schüler das ab- bzw. zunehmende Schweregefühl. Im Stand mit festem Druck der Hände auf die angewinkelten Oberschenkel soll nun - gegen die Schwerkraft ‚ankämpfend‘ - maximale Körperkraft entwickelt werden. Das Nachlassen des Drucks kann plötzlich oder allmählich erfolgen, wodurch die unterschiedlichen Nuancierungen von Kraft bewusst werden.

Um die Erfahrung des Drückens zu intensivieren, bieten sich auch andere Widerstände wie eine Wand, der Boden oder ein Partner an. Am leichtesten ist es, mit den Händen zu drücken, aber auch mit anderen Körperteilen oder -flächen sollte es erprobt werden. So experimentieren die Jugendlichen bei der Vorstellung «ein Klavier wegschieben zu wollen» mit ihrem Rücken, den Knien, einem Fuß oder auch mit dem Kopf und kommen den verschiedenen Kraftpotentialen in ihrem Körper auf die Spur.

Erste Erprobungsphase

Auf ‚Drücken‘ folgt ‚Gleiten‘, das mit möglichst geringem Kraftaufwand – die Kraft „erspürend« - ausgeführt wird. Die Orientierung der Bewegung auf einen Fixpunkt im Raum bleibt direkt, die Ausführung in der Zeit bleibt allmählich. Die Weiterentwicklung dieser ersten Bewegungsaufgabe ist in der Übersicht (s. Abb.) dargestellt. Sie enthält die elementaren Antriebsaktionen sowie die sie charakterisierenden Bilder (in Anlehnung an Perrottet, 1983, 50 ff.), die eine ganz wesentliche Vorstellungshilfe bieten und das Bewegungsgefühl für die Qualität im Körper wecken. Um die Bewegungsqualität zu verdeutlichen, sind die verschiedenen Ausprägungen der Faktoren Kraft, Raum und Zeit hinzugefügt. Dabei ist das zur vorausgegangenen Qualität veränderte Element besonders gekennzeichnet.

Antriebsqualität	Kraft	Raum	Zeit
<i>drücken</i> - pressen, schieben, ziehen	stark	direkt	allmählich
<i>gleiten</i> - streichen, glätten, bügeln	leicht	direkt	allmählich
<i>schweben</i> allmählich ziehender Rauch, fliegende Ballons	leicht	indirekt	allmählich
<i>wringen</i> - sich winden, kneten, Wäsche auswringen, räkeln	stark	indirekt	allmählich
<i>peitschen</i> - um sich schlagen, wegschlagen	stark	indirekt	plötzlich
<i>flattern</i> - zittern, huschen, unruhig sein	leicht	indirekt	plötzlich
<i>tupfen</i> - jemanden necken, sich mit Wasser beträufeln	leicht	direkt	plötzlich
<i>stoßen</i> - stampfen, treten, boxen, auf den Tisch hauen	stark	direkt	plötzlich

Abb.: 8 Antriebsqualitäten (na. R. v. Laban)

Die Bewegungsaufgabe orientiert sich an der gewählten Reihenfolge der Antriebsaktionen, die deutlich macht, dass - bis auf eine Ausnahme - jeweils nur ein Faktor verändert wird. So können sich die Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Kraftqualitäten konzentrieren und sie im Körper differenziert wahrnehmen. Begonnen werden sollte die Aufgabe mit den Händen, dann aber - die jeweilige Qualität beibehaltend - auf andere Körperteile bzw. den gesamten Körper übertragen werden. In der Unterrichtspraxis hat sich gezeigt, dass es für die Gruppen sehr hilfreich und anregend ist, wenn der Lehrer die Aktionen gleichzeitig mitmacht. Da die eher ungewöhnliche Wortwahl befremdend wirken kann, unterstützt der Lehrer durch seine sprachlich-bildliche Begleitung den Zugang zu dieser ersten Erprobung.

Erste Improvisationsphase

In einer zunächst gebundenen und dann zunehmend freier werdende Improvisationsaufgabe wird mit den acht Antriebsaktionen zu einer

Musikexperimentiert. Die Musik enthält die verschiedenen Stimmungen von leicht, zart, schwerelos, aufgeregt, lebendig, stark, wild, gewaltig; dynamische Steigerungen und plötzliche Wechsel unterstützen das Bewegungsgefühl für die unterschiedlichen Qualitäten. Die Schülerinnen und Schüler lassen sich leichter darauf ein, wenn sie die Augen geschlossen halten und die Improvisation in einer bewusst gewählten Position im Raum beginnen. Manche kehren dabei der Gruppe und vor allem dem Lehrer lieber den Rücken zu, um sich weniger beobachtet zu fühlen; andere beginnen in einer Ecke, in der sie Ruhe und Konzentration empfinden können; wiederum andere richten ihre Bewegungen zu einem hellen Fenster hin aus, da sie sich durch das Sonnenlicht angeregt fühlen. Der Lehrer begleitet auch hier die Improvisation durch Ansagen; analog zum Stimmungsgehalt der Musik benennt er die Aktionen (*schweben, tupfen, stoßen, gleiten, flattern, drücken, wringen, peitschen*). Nach dieser Einstimmung arbeitet die Gruppe selbständig weiter. Die Improvisierenden lassen sich sichtbar von den Stimmungen der Musik leiten, probieren zunächst vorsichtig verschiedene Qualitäten aus und entwickeln zunehmend mehr Intensität.

Gesprächsrunde

Von grundlegender Bedeutung sind im Anschluss an solche Improvisationserfahrungen Partner- oder Gruppengespräche, in denen nachgefragt wird, wie die Musik zur Aufgabe erlebt wurde, welche Aktionen leichter und welche schwerer gefallen sind. Persönliche Vorlieben für bestimmte Qualitäten werden geäußert (manche stellen diese durchaus in einen Zusammenhang zu ihrem Typ). Aber auch neue Entdeckungen werden gemacht:

„Ich hätte nie gedacht, dass ich so stark stampfen kann und mir das großen Spaß macht“ oder „Dass ich mit meinem Kopf ganz leichte, geschmeidige Bewegungen machen kann, wusste ich nicht“.

Manche erleben die Aufgabe auch als einschränkend, da sie sich durch die ihnen fremde Wortwahl wie *tupfen* oder *flattern* nicht angesprochen fühlen. Gerade hier werden die Vorstellungshilfen der verschiedenen Bilder wichtig. Mit der Gruppe gemeinsam können jetzt in einer Art Assoziationskette weitere Bilder entworfen werden. Jugendliche finden in ihrer eigenen Sprache mitunter stärkere Bilder als der Lehrer.

Zweite Improvisationsphase

Erlebte und z. T. verarbeitete Eindrücke werden in einer zweiten Improvisation zur selben Musik wiederholt. Die größere Sicherheit mit der Aufgabe ermöglicht es nun, auch weniger gefällige Qualitäten zu erproben oder auch zur Musik kontrastierende Aktionen auszuführen. Wenn sich einige durch die Fülle der unterschiedlichen Qualitäten überfordert fühlen, sollte der Lehrer anregen, dass sie sich auf eine oder zwei Qualitäten beschränken können. Unterschiedliche Krafteinsätze und -nuancierungen werden dann vor allem durch Bewegungsqualitäten, die einen großen Gegensatz darstellen, am deutlichsten spürbar (z. B.: «drücken» und «flattern» oder «schweben» und «stoßen»). Ebenso werden die verschiedenen Abstufungen und Schattierungen von Kraft bewusster wahrgenommen, wenn man sich länger mit einer bestimmten Qualität beschäftigt. Die meisten Schülerinnen und Schüler arbeiten mit der Vorstellung der verschiedenen Bilder weiter, die ihnen jetzt präsenter sind. Für einige kann es aber auch eine Hilfe sein, sich an den Faktoren Kraft, Raum und Zeit in ihrer je unterschiedlichen Ausprägung zu orientieren. Manche erhalten durch diesen eher analytischen Zugang eine größere Klarheit und Bewegungssicherheit. Diese verschiedenen Möglichkeiten im Umgang mit der Improvisation sollten vorher in einem Unterrichtsgespräch erläutert werden, so dass sich jeder seinen Lösungsweg aussuchen kann. Die Gruppe teilt sich dann auf, damit sich die Gruppenmitglieder gegenseitig beobachten können. Der enge Zusammenhang zwischen Bewegungs- und Ausdrucksqualität wird offensichtlich und führt zu einem angeregten Austausch über Bewegungsempfindungen einerseits und Wirkungen andererseits. Die Faszination ist groß, so unterschiedliche, individuelle Bewegungscharaktere zu entdecken.

Gestaltungsphase

Zwei Partner, die miteinander *weiterarbeiten wollen*, wählen zwei möglichst gegensätzliche Qualitäten (z. B. schweben und tupfen) aus und bringen sie in Form eines Bewegungsdialogs in eine Beziehung zum Partner. Dabei stehen als Angebote folgende Möglichkeiten zur Verfügung: a) paralleles Verhalten, beide Partner mit denselben Qualitäten zur gleichen Zeit oder b) kontrastierendes Verhalten, die Partner führen gegensätzliche Qualitäten aus sowie eine Kombination aus a) und b). Aus dem Spielen und Erproben mit den Qualitäten entstehen verschiedene Lösungen. Manche Paare führen die

Aufgabe eher formal-funktional aus; sie orientieren sich an der Variation der Faktoren, probieren auf unterschiedlichen Ebenen im Raum, mit verschiedenen Körperteilen, mit mehr oder weniger Krafteinsatz. Andere sind schnell eingefangen von den Stimmungen, die durch die unterschiedlichen Kraftqualitäten entstehen, und entwickeln szenisch-inhaltliche Lösungen.

In weiteren Improvisations- und Übungsphasen werden ‚unliebsame‘ Qualitäten angegangen, um sich auch weniger gefälliges Bewegungs- und Kraftverhalten einzuverleiben. Wie in der ersten Improvisationsaufgabe werden die Antriebsaktionen zunächst mit den Händen, dann mit anderen Körperteilen - unterstützt durch Bilder und Sprache - geübt. Bisher unbekannte und unbeliebte Kraftqualitäten werden gefälliger und können in die weitere Gestaltungsarbeit einbezogen werden.

Den Stimmungsgehalt verschiedener Kraftqualitäten wahrnehmen

Ausgangspunkt der folgenden nur kurz dargestellten Einheit sind Zeichnungen aus dem Buch von D. Humphrey (s. o.), die verschiedene Körperpositionen im Raum darstellen und jeweils unterschiedliche Wirkungen beim Betrachter auslösen (Humphrey, 1986, 76 f.).

Die Körperformen, in denen einzelne Körperteile in paralleler und symmetrischer Stellung zueinander (linke Zeichnungen) dargestellt sind, wirken leicht und zart, wohingegen Körperformen in oppositionaler und asymmetrischer Haltung (rechte Zeichnungen) wesentlich kraftvoller und vitaler wirken. Bereits bei der Bewegungsbeobachtung (s. zweite Improvisationsphase) wurde der Zusammenhang zwischen Bewegungsausführung und Ausdruckskraft thematisiert. Darauf aufbauend sollen nun die verschiedenen Kraftqualitäten bestimmter Körperformen untersucht und nachgestaltet werden.

Nachgestalten von Körperformen

Die Gruppe stellt nach einer ausführlichen Besprechung der Zeichnungen hinsichtlich Form und Ausdruck die verschiedenen Positionen nach. Mit Hilfe des Spiegels und/oder eines Partners sollen die Vorgaben exakt imitiert werden. Die damit einhergehenden persönlichen Empfindungen werden ausgetauscht. Die Schülerinnen und Schüler entdecken auch hier wieder ihre Vorlieben für bestimmte (Kraft-)Positionen.

Neugestalten verschiedener Körperformen

Jeder wählt zwei oder drei Positionen aus und verbindet sie zu einem Ablauf, wobei entsprechend der Wirkung der ausgewählten Formen die unterschiedlichen Kraftqualitäten deutlich gemacht werden sollen. Indem sie nun auch die Ausgangsposition durch Veränderungen der Arm-, Bein und/oder Rumpfhaltung variieren können, entwickeln sie neue Körper- und Bewegungsformen, die differenzierte Krafteinsätze verlangen. In Partner- oder Gruppenaufgaben werden die Erfahrungen fortgeführt und bringen wiederum andere Eindrücke und Wirkungen hervor, die durch die neue Spannung zwischen den Partnern ausgelöst werden.

Unterschiedliche Kraftqualitäten gestalten

Als übergreifende, thematische Einheit wählten wir in einer Gruppe geschlechtstypische, körpersprachliche Verhaltensweisen. Aus eigener Erfahrung und Beobachtung heraus sind Jugendlichen «typisch weibliche» und «typisch männliche» körpersprachliche Ausdrucksgebärden wohl vertraut. Die Übertreibung typischer Haltungen und Gesten in klischeehafter Ausprägung reizt sie, etwas auszudrücken, was sie am eigenen Leibe immer wieder - ob als angenehm oder unangenehm - erleben. Typische Haltungen im Sitzen, Stehen oder Gehen sind schnell gefunden und werden für alle Gruppenmitglieder durch Reduktion auf wesentliche Gesten, Stilisierung und Übertreibung nachvollziehbar gemacht. Durch den Verdopplungseffekt in der Gruppe verstärkt sich der klischeehafte Ausdruck. Dieser spielerische Umgang wird genutzt, um ein Stück «erlebte Wirklichkeit» loszuwerden. In der Distanz kann man so tun «als ob». Männer oder Jungen dürfen dann endlich ihre Kraft und Stärke durch einen breitbeinigen Stand, den Oberkörper lässig zurückgelehnt, die Hände in den viel zu engen Hosentaschen demonstrieren. Mädchen und Frauen dürfen sich, die Beine verschämt übereinander geschlagen, die Hände im Schoß und die Schultern zusammengezogen, schüchtern, kokettierend darstellen. Interessant wurde es, als die typischen Verhaltensweisen in geschlechtsspezifischer Umkehr ausgeführt wurden. Männliche, kraftvolle Körperhaltungen wurden von Mädchen, zarte, geschmeidige Körperpositionen von Jungen übernommen. Diese Umkehr wurde als lächerlich wahrgenommen. Die grotesk-komisch wirkenden Körperhaltungen und Bewegungen boten immer wieder Anlässe für beiläufige Bemerkungen, aber auch ausgedehnte Gesprächsrunden, in

denen verborgene, geschlechtsspezifische Muster aufgedeckt und thematisiert wurden.

Die gestalterische Auseinandersetzung mit diesem Kraft-Thema kann solche Muster individuellen Bewegungs- und Kraftverhaltens bewusst machen. Sie kann ggf. auch dazu beitragen, dass sie aufgebrochen werden. In unserem Fall kam es zu einer außerordentlich intensiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-kulturell geprägten Rollenmustern, die m. E. nachhaltige Wirkungen hervorgerufen hat.

Literatur

Dropsy, J.: Lebe in deinem Körper, München 1982.

Humphrey, D.: Die Kunst Tänze zu machen. Wilhelmshaven 1986.

Laban, R.v.: Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Wilhelmshaven 1981.

Perrottet, C.: Ausdruck in Bewegung und Tanz. Bern, Stuttgart 1983

(2) Von der Theorie zur Praxis und wieder zurück¹

Ein sportpädagogisches Hauptseminar zum Thema "Spiel" als Beispiel für eine sportartübergreifende Seminarform in Theorie und Praxis

1. Zur Seminaridee und Entstehung der Veranstaltung

Als immer wieder schwere Aufgabe in der Sportlehrerausbildung erweist sich der Anspruch einer Verschränkung von Theorie und Praxis. Die sog. Praxiskurse betonen die motorische Ebene und reduzieren die theoretische Aufarbeitung auf das Nötigste; die Theorieveranstaltungen vernachlässigen aus ihrem Selbstverständnis heraus den praktischen Bezug. Studierende klagen über zu viel kopflastige, abstrakte Theorie; Lehrende vermissen Kenntnisse und theoretische Grundlagen bei Studierenden. Insbesondere bei der Vermittlung komplexer Themen stellt sich die Frage, wie die Fülle an notwendigen Informationen (Theorie) nicht nur in die Köpfe der Studierenden gerät, sondern auch durch praktische Erfahrungen verarbeitet und begriffen werden kann.

Um dem Anspruch einer Theorie-Praxis-Verschränkung bei komplexen Themen gerecht werden zu können, wurde eine im universitären Betrieb eher ungewöhnliche Seminarform und -konzeption entwickelt, die ich hier darstellen möchte. Ungewöhnlich war nicht nur die Seminarform, sondern auch der Ort des "Geschehens", nämlich ein kleines Dorf an der türkischen Riviera (Gündogan), an dem in weiter Distanz zu Uni und Alltag an 14 Tagen konzentriertes Arbeiten und persönliche Auseinandersetzungen zum Thema "Spiel" möglich waren. Die idyllische Atmosphäre des Ortes und der Unterkunftsbedingungen stellten dabei eine nicht unerheblich Bedingung dar.

Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand vor dem Hintergrund sportpädagogischer und -didaktischer Überlegungen der umfassende Themenkomplex von Spiel und Sport. Das Spiel gehört zu den elementaren Äußerungsformen des Menschen, es hat zentrale Funktionen in der kindlichen Entwicklung, lässt in der sog. "Quasi-Realität" eine Umkehrung gesellschaftlicher Normen und Bedingungen zu, erlaubt ein Ausprobieren

¹ erschienen In S. Yaldai, T. Stemper & P. Wastl (Hrsg.). (1997), *Menschen im Sport. Geschichtliche, ethische, pädagogische, gesellschaftliche und gesundheitliche Aspekte*. Festschrift zur Emeritierung von Univ.-Prof. Dr. H.-E. Rösch. (S. 179-195). Köln: Strauss.

und "Probe-Handeln" und vermag so die unüberschaubare komplexe Umwelt zu reduzieren, indem es sie in einfache Modelle übersetzt. Das Spiel stellt ein Modell für zwischenmenschliche Aktionen oder Beziehungen dar. Wie der Sport wird das Spiel im allgemeinen als Spaß, als die "schönsten Nebensache der Welt" gedeutet. Innerhalb des etablierten Wettkampf- und Leistungssports kehrt es sich oft zum existentiellen "Ernst des Lebens" um.

Im Rahmen des Schulsports und der Sportlehrerausbildung nimmt das Sportspiel mit seinen typischen Strukturen (Regelspiel, erfolgsorientiert und strategiegeleitet) eine zentrale Rolle ein. Spielen als eher bedürfnisorientiertes Tun ist in unteren Jahrgangstufen als wesentliche Form des Lernens anerkannt, für heranwachsende Jugendliche oder Erwachsene ist das Spielen allenfalls noch in vorbereitenden, einleitenden Stundenteilen oder zum Stundenausklang als Motivationshilfe von Bedeutung.

Die damit einhergehende Verkümmernng der Spielfähigkeit im Sinne eines prozessorientierten Ausprobierens und "Probe-Handelns" stellt einen Ansatzpunkt pädagogischer Überlegungen dar, die einen verantwortungsvollen Umgang mit Bewegung, Spiel und Sport anstreben. So stellt sich die Frage, welche Spiel- und Verhaltensgewohnheiten unser Spielverhalten prägen, woran sie sich orientieren und welche anderen Werte und Rahmenbedingungen möglich sind, um veränderte, neue Verhaltensweisen zu entdecken, die die (kindliche) Spielfähigkeit und damit zusammenhängende Gestaltungsfähigkeit des Menschen wieder herstellen können.

Als Arbeitsform wurde eine Kompaktveranstaltung gewählt, die eine intensive Auseinandersetzung mit komplexen Themen eher ermöglicht als die bekannte Seminarform in einwöchigem Rhythmus. Die erweiterten Rahmenbedingungen erlauben auf kommunikativer Ebene viel Raum und Zeit für den gegenseitigen Austausch sowie Verständigung, was sich konstruktiv auf die inhaltliche Auseinandersetzung auswirkt. Die Diskussionen werden offener, kontroverser und unter Beteiligung aller Teilnehmer geführt.

Die Konzeption lässt einen optimalen Theorie-Praxis-Bezug zu. Anhand von ausgewählter Literatur werden einzelne Themen des Komplexes theoretisch erarbeitet, für Praxiseinheiten didaktisch geplant und praktisch umgesetzt. Die erarbeiteten und praktisch durchgeführten Themen werden so vor Ort für alle Teilnehmer erfahrbar gemacht, so dass ein Austausch des Erfahrenen möglich wird. Schließlich können diese "Bausteine" zu einem Ganzen wieder zusammengefügt werden, so dass eine differenzierte und kritische Betrachtung des komplexen Themas erfolgen kann. Nicht nur durch Kenntnisse aus der Spiele-Literatur, sondern auch durch eigene Erfahrungen

kann die Fähigkeit zur eigenständigen Konstruktion von Spielsituationen erhöht werden und damit ein wesentlicher Beitrag zur Handlungskompetenz zukünftig Lehrender erreicht werden.

Kurz gefasst kann die Leitidee folgendermaßen formuliert werden:

Von der Theorie zur Praxis und wieder zurück!

An der Ruhr-Universität in Bochum sieht die Studienordnung ein Projekt vor, das in verschiedenen Wissenschaftsbereichen durchgeführt wird. Unter der Leitung von Prof. Dr. E. Beckers wird diese Kompaktveranstaltung als sportpädagogisches Hauptseminar angeboten. Seit 1994 existiert eine Kooperation mit Düsseldorf, die zunächst als Versuch gestartet wurde. Da in Düsseldorf weder ein Projekt noch eine Kompaktveranstaltung dieser Art im Angebot stehen, habe ich die "Türkei-Fahrt" zunächst auf freiwilliger Basis angeboten. In diesem Jahr konnte nach Abstimmung mit dem Vorstand sowie durch die freundliche Unterstützung von Prof. Dr. H. E. Rösch die Veranstaltung als sportdidaktisches Hauptseminar offiziell angeboten werden.

2. Themen und "Bausteine" zum Komplex Spielen, Exploration und Kreativität

Auf der Grundlage der von SUTTON-SMITH aufgestellten Differenzierung von Spielen (play), Spiel (games) und Sport (sports) ist eine erste Strukturierung des Phänomens Spiel möglich. SUTTON-SMITHs phänomenologische Betrachtungsweise einerseits und die kultursoziologischen Arbeiten von EICHBERG mit Bezug auf ELIAS andererseits, nach denen sich die Relativität von Gütemaßstäben historisch wie kultursoziologisch erklären lässt, stellen den theoretischen Rahmen der Konzeption dar.

Angesichts der Fülle und Komplexität des Phänomens Spielen bzw. Spiel wurde folgende Differenzierung vorgenommen, die sich konzeptionell in der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von einzelnen Themen bzw. "Bausteinen" niederschlägt. Zu den einzelnen Themen gehören:

1. Spiel und Struktur

Gemeint sind die strukturellen Merkmale des Spiels, die Sutton-Smith zufolge in einem dialektischen Bezugsrahmen zu verstehen sind. Die Unterscheidung von Spielfunktionen in Spielen (play), Spiel (game) und Sport (sports) sowie die Differenzierung von Spieltypen in Geschicklichkeits-, Glücks- und Strategiespielen bildet das Handwerkzeug für das Verständnis von Spielen. Die Funktion und Bedeutung von Regeln veranschaulicht die prinzipielle Veränderbarkeit und Gestaltung von Spielen und macht deutlich, dass Regeln von Menschen gemacht und somit auch veränderbar sind.

2. Spiel und Leistung

In unserem gesellschaftlichen und somit auch sportivem Selbstverständnis liegt die Einstellung begründet, dass Spiel auch immer mit Wettbewerb, Wettkampf, Erfolg und Niederlage, Konkurrenz und Machtdarstellung verbunden wird. Hinter diesem Leistungsbegriff steckt der Gütemaßstab, der in unserer Kultur vorherrschend ist: Leistung als quantifizier-, mess- und objektivierbare Größe. Wie dieses Verständnis historisch gewachsen ist, veranschaulicht das jeweils vorherrschende Verständnis von Leistung vor dem Hintergrund des jeweiligen kulturell-gesellschaftlichen Kontextes und stellt so auch die Relativität des Leistungsbegriffs heraus.

3. Spiel und Kultur

Der Blick auf andere Kulturen verdeutlicht, dass es andere Gütemaßstäbe gibt, an denen sich Spielen und Spiel orientiert. Spiele andere Kontinente wie Asien oder Afrika stoßen in unserer Kultur auf Befremden oder Unverständnis. Wir erkennen daran, an welchen Normen und Werten wir uns orientieren und dass diese innerhalb unseres kulturellen Kontextes notwendig und sinnvoll sind. Sie zeigen uns aber auch in der Begegnung mit dem Fremden auf, wie stark der jeweils herrschende Gütemaßstab im Laufe des Sozialisationsprozesses verinnerlicht wurde und uns nur eine begrenzte Perspektive erlaubt. Vor diesem Hintergrund wird offenbar, dass jede Kultur oder Gesellschaft aufgrund ihrer vorherrschenden Gütemaßstäbe typische Verhaltensweisen oder "Muster des geformten (Bewegungs)Verhaltens" ausprägt, die einerseits notwendig sind, um an der Gesellschaft teilnehmen zu können, die andererseits aber auch eine Begrenzung menschlicher Potentiale zur Veränderung von Gegebenem darstellen.

4. Spiel und Exploration

Die "Quasi-Realität" des Spiels ermöglicht uns, andere Verhaltensweisen als die erlernten, zur Bewältigung des Lebensalltags notwendigen zu erproben. Kinder tun es auf eine selbstverständliche Weise, sie lernen über das Spiel, sie erproben ihre Fähigkeiten und entdecken Freiräume für ihr Tun. Im Laufe der Sozialisation werden diese explorativen Fähigkeiten zugunsten kognitiver Leistungen zunehmend verdrängt, so dass Heranwachsende und Erwachsene immer weniger in der Lage sind, zu spielen. Die Frage ist also, welche Freiräume wir wie schaffen können, um neue, andere Erfahrungen machen zu können, die unsere Sinne anregen und damit zu einer grundsätzlichen Spiel-, Explorations und Lernbereitschaft führen können.

5. Spiel und Erlebnis

Eng verbunden mit dem Erproben und Entdecken von Erfahrungen ist die Chance, sinnliche Erlebnisse zu erhalten, die unser Lebensalltag kaum mehr zulässt. Einerseits ist das Erlebnisvermögen in unserer "Erlebnis- und Risikogesellschaft" am Rande der Übersättigung angelangt (was sich z.B. in Extremsportarten oder aber unserer reizüberfluteten Konsum- und Medienwelt niederschlägt); andererseits führt diese Reizüberflutung dazu, dass differenzierte, "feine" Erlebnisse kaum noch wahrgenommen werden können. Weiterhin scheinen bekannte Situationen keinen Anlass zu bieten, neue, andere Erfahrungen ein und desselben Phänomens zu erleben. Das Spielen und das Spiel enthält Möglichkeiten, solche Selbst- und Umwelt-/Naturerlebnisse wieder neu zu beleben, sie wieder zu entdecken.

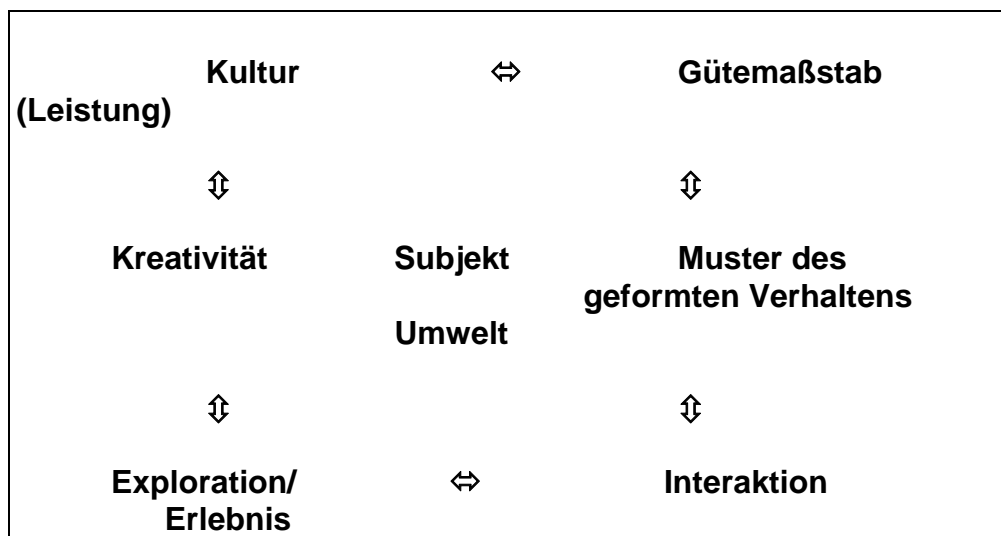
6. Spiel und Interaktion

Bestimmte Spielformen stellen den Rahmen für das Interaktionsgeschehen dar. Sie bedingen die Orientierungen und Freiräume für das zwischenmenschliche Verhalten. Auf der Ebene des Spielens, z.B. mit einem Gegenstand stehen die funktionalen, motorischen Fähigkeiten der Spielpartner im Vordergrund; das Spielen ist eher ein Miteinander. Auf der Ebene des Spiels stellen erste Regelabsprachen eine deutliche Orientierung dar, die das Miteinander ordnen und im Hinblick auf die gemeinsame Spielidee sinnvoll machen. Im Sport steht aufgrund des vorherrschenden, regelkonformen Leistungsprinzips eher das Gegeneinander im Vordergrund. Die Regeln sind eindeutig und lassen nur begrenzte Spielräume individueller Entfaltung zu. Wie also müssen Spiele gestaltet sein/werden, damit optimale Beziehungsbedingungen entstehen?

7. Spiel und Kreativität

Der problematische und vieldeutige Begriff Kreativität wird in einem alltagssprachlichen Vorverständnis oft mit einem originellen, neu hervorgebrachten Produkt gleichgesetzt. Die Bewertung dessen, was kreativ ist, wird so vor dem Hintergrund beliebiger Einstellungen (persönliches Geschmacksurteil oder zeitgemäße Trendeinstellung) vollzogen. Kreatives Verhalten ist aber v. a. als ein Prozess zu verstehen, in dem Probleme, Widersprüche oder Fragen gelöst werden wollen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, Neugierde zu entfalten für Gewohntes, Fragen zu stellen an Unbekanntes oder Freude an Entdeckungen zu entwickeln, um subjektiv Neues hervorzubringen, das nicht sichtbar für andere sein muss. Im Spiel besteht die Möglichkeit, kreative Prozesse in Gang zu setzen; ein bekanntes Spiel zu verändern, ein neues Spiel zu entwerfen, mit Regeln oder Materialien zu spielen.

So schließt sich der Kreislauf zum Thema Kultur: die Muster des geformten Verhaltens müssen nicht nur reproduziert werden, sondern können ebenso neu erprobt, entworfen und hergestellt werden.



3. Vorbereitung der Seminarthemen oder "von der Theorie zur Praxis"

Die Themen und Bausteine werden in Kleingruppen mit je einem Betreuer erarbeitet. Dabei geht es in der Vorbereitung zunächst darum, anhand von Literatur sich des Problems der Thematik bewusst zu werden. Die größten Schwierigkeiten der Textarbeit ergeben sich dadurch, dass die Studierenden sich voreilig im Hinblick auf praktische Umsetzungen orientieren. Hier bedarf es einer sensiblen Führung von Seiten des Betreuers, auf die These, die

Problematik des Sachverhalts immer wieder zurückzuführen, um erst dann vor diesem Hintergrund praktische Ideen zu entwerfen, die das Problem den anderen Teilnehmern erfahrbar machen können.

Hier lernen die Studierenden ein Grundprinzip didaktischen Arbeitens: sich den Sachverhalt erarbeiten und ihn auf die wesentliche Aussage reduzieren; an diesem Leitfaden Inhalte für Aufgabenstellungen entwerfen, die den Teilnehmern (Schülern) ausreichend Spielraum lassen, um je eigene Erfahrungen zu sammeln.

4. Die erste Woche oder "von der Praxis zur Theorie"

Die Bedingungen in Gündogan sind äußerst günstig, um vielfältige Ideen im Gelände, am Strand, im Wasser oder in den Bergen durchzuführen. Das Hotel stellt der Seminargruppe darüber hinaus einen eigenen Gruppenraum zur Verfügung, in dem die Besprechungen und Diskussionen stattfinden können. Der hoteleigene Garten kann mitbenutzt werden, wobei von der Gruppe Rücksicht erwartet wird, andere Hotelgäste in ihrer Urlaubsruhe nicht zu stören. Von der Betreuergruppe muss die Planung der Einheiten und freien Tagen so erfolgen, dass eine ausgeglichene Balance zwischen Freizeit und Arbeit hergestellt werden kann. In den beiden Seminarfahrten vom vergangenen Jahr und diesem Jahr erwies sich jedes Mal die Befürchtung, dass die Urlaubsatmosphäre vor Ort die Arbeitsmotivation überschatten könnte, als grundlos. Vielmehr wurde von den Teilnehmern immer wieder bestätigt, dass die ansprechende Atmosphäre eine solch intensive Arbeit erst ermögliche.

Die Planung der Einheiten für die erste Woche konnte von der Betreuergruppe im Vorfeld festgelegt werden, nachdem das Vorhaben der Kleingruppen bekannt war, so dass eine inhaltliche Abstimmung erfolgen konnte.

Der Ablauf der ersten Woche sowie die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeitseinheiten sind im Folgenden tabellarisch dokumentiert.

Fr, 1.9.95	Anreise		
Sa, 2.9.95	Eingewöhnung		
	Thema	Theorie	Praxis

So, 3.9.95	Struktur I	Geschicklichkeit, Glück und Strategie als grundlegende Typisierung von Spielen	Entwicklung eines Spiels auf der Grundlage eines Spiel-typs
	Erlebnis I	Erlebnis als Außenreiz, "kick", Grenzüberschreitung und spannungsvolles Ereignis - auch für Zuschauer	Bierkästen stapeln und ersteigen über ein gespanntes Seil balancieren
Mo, 4.9.95	Leistung I	Leistung als messbarer Erfolg; Sieg oder Niederlage durch Wettkämpfe	Staffel mit Surfbrettern Staffel mit "blinden" Mitspielern Fußball
	Kultur I	Spiele anderer Kulturen mit uns fremden Gütemaßstäben	Spiele aus Indonesien wie Elefantenspiel, Zauberer, Sternspiel
Di, 5.9.95	freier Tag	Besuch des Medusentempels von Dydima	
Mi, 6.9.95	Interaktion I	Die Rahmenbedingungen verschiedener Spielformen bedingen unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten, -chancen und -grenzen	Spielen mit etwas (ein Floß bauen) Spielen als etwas (Wasserkirkus-Nummer) Spielen um etwas (Staffel mit Surfbrettern) Dokumentation des Interaktionsgeschehens in Form von Soziogrammen
	Exploration I	Aufdecken eingeschliffener Verhaltens- und Bewegungsmuster durch Veränderung der Bedingungen wird das Erproben motiviert	Beschreibung einer Melone Ausführen einer alltäglichen Verhaltensweise (Im Bad) und Verfremdung, Veränderung Staffel mit unterschiedlichen Gegenständen (Ball, Ei, Luftballon)
Do, 7.9.95	Kreativität I	Kreativität als die individuelle Fähigkeit, gewohnte Denk- und Handlungsschemata zu verlassen	Vorführung eines Tanzes Niederschrift einer alltäglichen Situation (in der S-Bahn) gelenkte Phantasiereise zu derselben Situation; Austausch der entstandenen Geschichten
Fr, 8.9.95	freier Tag	Fahrt nach Ephesus	

Um dem Leser einen Einblick zu verschaffen, auf welche Weise die Themen be- und erarbeitet wurden, sollen zwei Einheiten ausführlich beschrieben werden.

4.1. Erstes Beispiel: die Einheit "Struktur"

Als Grundlage der ersten Einheit stellte die "Struktur"-Gruppe die von SUTTON-SMITH u.a. erarbeitete Typologie von Spielen dar, wonach alle Spiele in drei Spieltypen unterschieden werden können: Geschicklichkeitsspiele, Glücksspiele und Strategiespiele. Die Teilnehmergruppe wurde in drei, arbeitsteilige Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhielt den Auftrag, ein Spiel unter den Gesichtspunkten Geschicklichkeit, Glück und Strategie zu entwickeln. Der Geschicklichkeitsgruppe wurden verschiedene Materialien (wie Seile, Tücher, Bälle) zur Verfügung gestellt, der zweiten Gruppe wurden Anregungen aus bekannten Glücksspielen (wie z.B. "blinde Kuh", Würfelspiele) gegeben. Die dritte Gruppe orientierte sich ebenfalls zunächst an bekannten Strategiespielen (z.B. Schach).

Aus Erfahrungen mit bekannten Spielen wurden Ideen entnommen, gesammelt und erprobt, neue Ideen entstanden, sobald Unzufriedenheit mit dem Erprobtem entstand. Nach ca. 30 bis 45 Minuten wurden die entstandenen Ergebnisse den anderen Gruppen mitgeteilt.

Auf der Ebene von Geschicklichkeit entschied sich die Gruppe für das Schwungseil, mit dem es die Spielentwicklung vornahm. Schnell war die Idee des Seilspringens mit mehreren gefunden, was an das bekannte Seilspringen von Kindern erinnerte. Nach kurzer Zeit wurde der Schwierigkeitsgrad erhöht, der Wettkampf in Form von Gruppenvergleich, Zeitnehmen, Zählen von Wiederholungen eingeführt oder aber auch durch verschiedene artistische Einlagen, um das Spiel interessant zu gestalten.

Beim Glücksspiel, das die Gruppe am Topfschlagen orientierte, wurde deutlich, dass die Motivation erst dann groß ist, wenn der Erfolg des Spiels lohnend ist, so. z.B. unter Einsatz von Geschenken oder auch Geld.

Auf der Ebene von Strategie dauerte die Entwicklung wesentlich länger. Deutlich wurde, dass ein Strategiespiel von größter Komplexität ist und erst dann interessant ist, wenn die strategischen oder taktischen Überlegungen eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten erfordern.

In der gemeinsamen Diskussion konnte festgehalten werden, dass bei allen Spielentwicklungen eins deutlich wurde, nämlich, dass, sobald die Motivation zum Spielen nachließ, Langeweile aufkam oder drohte aufzukommen, eine neue Idee oder ein neues Element hinzugefügt wurde, um das Spiel interessant zu gestalten. Klar wurde auch, dass kaum ein Spiel den reinen Spieltyp zu vertreten vermag, immer sind auch Elemente des anderen Typs enthalten. Je durchmischer die Spieltypen enthalten sind, umso interessanter ist das Spiel für die Beteiligten.

4.2. Die Einheiten "Erlebnis", "Leistung" und "Kultur"

Mit den Einheiten "Erlebnis", "Leistung" und "Kultur" wurden die Teilnehmer zunächst dahin geführt, was vertraut ist und erwartet wird: Erlebnis als Sensation, Leistung als messbare Größe, Kultur als "sportive" Kultur. Bereits in der Spielpraxis wurde deutlich, dass sich die Verhaltensweisen an Bekanntem orientieren, dieses Bekannte, Vertraute aus den Werten abzuleiten ist, die unsere Leistungs- und Erlebnisgesellschaft zur Verfügung stellt. So ist unser Bewegungsverhalten stark von außen gesteuert, vom messbaren Erfolg, der sich in Toren oder Punkten werten lässt oder aber auch von der individuellen Leistung, eine riskante, neue Situation zu meistern, die wiederum von Zuschauern honoriert wird.

Mit ganz anderen Werten und Gütemaßstäben sind wir konfrontiert, wenn wir Spiele anderer Kulturen zu spielen versuchen. So ist in den Spielen Indonesiens nicht entscheidend, wer gewinnt oder verliert, sondern dass alle am Spiel Beteiligten in Bewegung oder Spannung gehalten werden, wofür der Einzelne genauso verantwortlich ist wie die Gruppe. Der individuelle Erfolg gilt sogar als verpönt und bringt das Miteinander-Spielen schnell zu einem Ende. Die Vorgabe indonesischer Spiele verdeutlicht unsere Muster des Verhaltens und deckt gleichzeitig ihre Begrenztheit und Relativität auf.

4.3. Zweites Beispiel: die Einheit "Interaktion"

Wie zwischenmenschliche Beziehungen in Spielformen organisiert sind, konnte in der Einheit "Interaktion" auf eindrucksvolle Weise thematisiert werden. Auf der Grundlage der von K. Dietrich aufgestellten Unterscheidung von Spielen wurden Aufgaben zu drei verschiedenen Spielformen gegeben. Im ersten Spiel (Spielen mit etwas oder Geschicklichkeitsspiel) sollten die Kleingruppen ein Floß aus Abfallmaterialien, Mülltüten und leeren Wasserflaschen herstellen, das eine kleine Blumenvase transportieren kann. Die Bereitschaft, etwas zu bauen war äußerst groß; schnell hatte jede Gruppe begonnen, die Mülltüten aufzublasen, die Wasserflaschen miteinander zu verbinden, so dass ein kleines Schiff entstand, über das die Freude offenbar so groß war, dass auch noch diverse Verschönerungen vollzogen wurden. Schließlich waren die Teilnehmer so im Spiel involviert, dass sogar ein feierliches Zu-Wasser-lassen inszeniert wurde. Und zur Freude aller Beteiligten schwammen die Schiffchen oder Flöße!

Im nächsten Spiel (Spielen als etwas oder Symbolspiel) war es Aufgabe der Gruppen, eine Szene aus einem Wasserzirkus zu entwickeln, wobei die o.g. Materialien benutzt werden konnten. Unabhängig voneinander entwickelten alle drei Spielgruppen dieselbe Szene: eine Seelöwen-Nummer. Manche

zeigten kleine Kunststücke im Wasser, andere mit aufgeblasenen Mülltüten geschmückt demonstrierten eine an Wasserballett erinnernde Show oder wurden wie im Delphinarium vom Wärter liebevoll gefüttert und gestreichelt. Alle drei Gruppen drängten darauf, ihre Szenen den anderen auch zu zeigen.

Im letzten Spiel (Spielen um etwas oder Regelspiel) wurden zwei Staffeln mit Surfbrettern durchgeführt, eine Pendelstaffel und eine Gruppenstaffel. Ziel des Spiels war, welche Gruppe zuerst mit ihrer Mannschaft wieder an Land war.

Um die verschiedenen Interaktionsverläufe in den Spielen aufzuzeigen, sollte jedes Gruppenmitglied im Anschluss daran mit Hilfe von Pfeilen oder Kreuzen auf einem vorbereitetem Papier, auf dem die jeweiligen Spieler einer Gruppe mit Namen in einem Kreis aufgeführt waren, folgende Fragen beantworten:

1. mit wem hast Du interagiert?
2. mit wem hast Du am meisten kommuniziert?
3. wer war Deiner Meinung nach der zentrale Spieler?

Jeder einzelne dokumentierte auf diese Weise seine Wahrnehmung der Beziehungen zu Mitspielern; es entstanden drei bildliche Interaktionsmuster, die sich deutlich voneinander unterschieden. Im Geschicklichkeitsspiel waren die Beziehungen am deutlichsten miteinander verwoben, die Pfeile gingen kreuz und quer, einen zentralen Spieler gab es in der einen Gruppe, in einer anderen konnte keiner festgemacht werden. Im Symbolspiel ergab das Verschriften ein ähnliches Bild, die Beziehungen waren deutlich vielfältig. Im Regelspiel klärte sich das Bild deutlich zugunsten eines zentralen Spielers auf, die Pfeile richteten sich auf eine Person, das Interaktionsgeschehen war einseitig. Diese an ein Soziogramm erinnernde Dokumentation verdeutlichte auf eindrucksvolle Weise, dass die jeweiligen Spielstrukturen ein bestimmtes Maß an Interaktion und Kommunikation ermöglichen bzw. begrenzen. Dass das uns vertraute Regelspiel den geringsten Spielraum für zwischenmenschliche Beziehungen zulässt, stellten einige der Teilnehmer als erschreckende Erkenntnis dar.

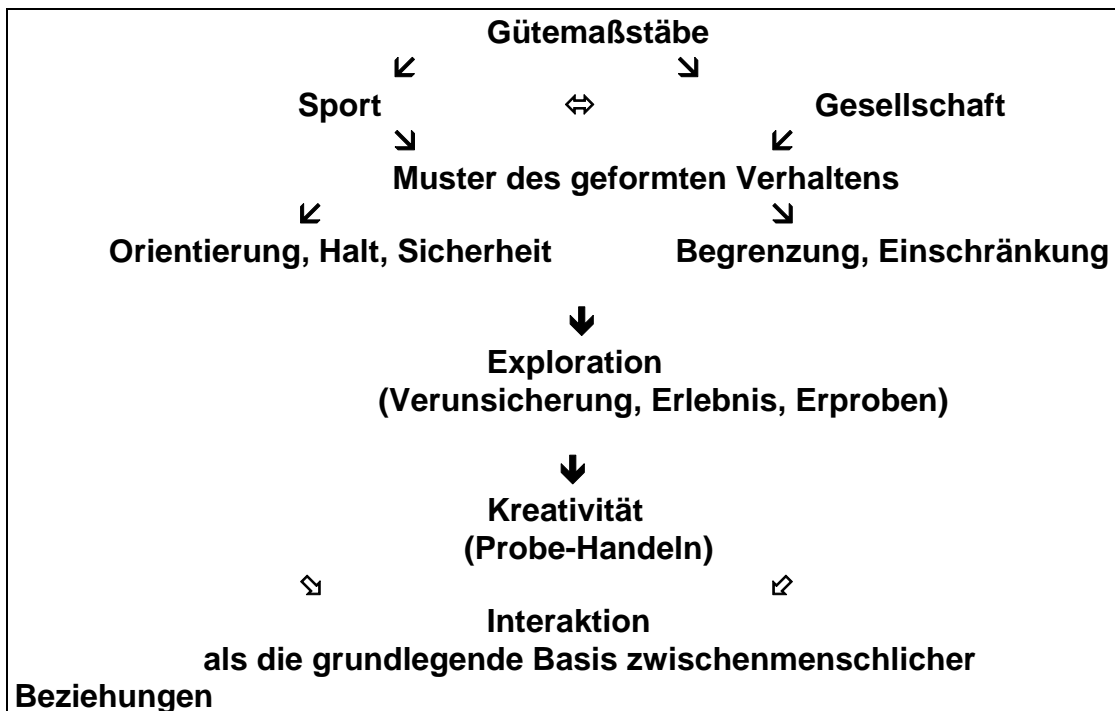
4.4. Die Einheiten "Exploration" und "Kreativität"

Vor diesem Hintergrund, dass sich unsere Verhaltensgewohnheiten an eingeschliffenen Mustern orientieren, die uns einerseits einen wichtigen Halt der Orientierung liefern, aber andererseits auch Handlungsspielräume deutlich begrenzen, konnten die nächsten Einheiten sinnvoll angebunden werden. Zum einen ging es darum, Erfahrungen zu machen, wie bekannte Bewegungsabläufe durch Verfremdung oder Einsatz unterschiedlicher Gegenstände verändert werden können und wie dadurch ein Erkunden und Erproben neuer, ungewohnter Verhaltensweisen initiiert werden kann. Solche explorativen Erlebnisse konnten in der Einheit "Kreativität" auf der Phantasie-Ebene vertieft werden und zeigten jedem Einzelnen die grundsätzliche Fähigkeit auf, über gewohnte Denk- und Handlungsstrukturen hinaus erfinderisch zu werden.

4.5. Eine Zwischenbilanz

Mit einer Zwischenbilanz konnten wir die Ergebnisse der ersten Woche zusammenfügen, um im Sinne einer Bestandsaufnahme die Basis für die zweite Woche legen zu können. Entscheidende Begriffe und Zusammenhänge wurden folgendermaßen kurz schriftlich fixiert und für alle sichtbar als Erinnerungsstütze an die Wand gehängt:

Tafelbild der Zwischenbilanz



5. Die zweite Woche oder: "von der Theorie wieder zur Praxis"

Nach einem notwendigen freien Tag, an dem die Erfahrungen der ersten Woche "sacken" konnten, stand als Leitidee der zweiten Woche im Vordergrund, dass die Kenntnisse und Erkenntnisse nun angewandt werden sollten oder anders ausgedrückt: die in den ersten Einheiten bewusst gewordene Problematik der Aspekte von Spiel sollte in den zweiten Einheiten in praktischen Erprobungen gelöst werden.

So mussten alle Gruppen die Einheiten der zweiten Woche unter Berücksichtigung der gemachten Erfahrungen planen, Grobplanungen konkretisieren oder auch bereits entwickelte Ideen wieder revidieren.

Die Einheit "Struktur" legte mit der Unterscheidung von Spielen, Spiel und Sport sowie mit der Einführung des Begriffs der konstitutiven Regeln ein wichtiges Handwerkszeug zugrunde, mit dem die Einheiten "Leistung", "Kultur" und "Interaktion" nun umgehen konnten. In den Einheiten "Exploration", "Erlebnis" und "Kreativität" konnte eine Vertiefung der Wahrnehmungserfahrungen erreicht werden sowie eine zunehmend größere Bereitschaft, Bekanntes zu hinterfragen, Verändertes zu erproben und Neues zu entwickeln.

In der tabellarischen Übersicht lässt sich der Ablauf der zweiten Woche nachvollziehen, ohne einzelne Einheiten nochmals genauer beschreiben zu müssen.

	Thema	Theorie	Praxis
Sa, 9.9.95	Struktur II	Spielen, Spiel und Sport Funktion von konstitutiven Regeln und deren Veränderbarkeit	Fußball Inszenierung eines Fußballspiels mit Zuschauern und Medienübertragung Spielidee verändert: der Ball darf nur gerollt werden
	Exploration II	Zugänge, Motive zur Exploration sind gegeben, wenn ein Problem verschiedene Sichtweisen und mehrere Lösungswege zulässt	Spiele mit Licht und Schatten Aufgaben zu Licht und Schatten lösen Lösung und Veranschaulichung des Problems: wie kommt der Schatten auf den Mond?

So, 10.9.95	Leistung II	die historische Entwicklung unseres Leistungsbegriffs: vom Mittelalter über die Renaissance bis zur Jetztzeit	Entwicklung und Darstellung der unterschiedlichen Leistungsbegriffe anhand vorgegebener Gütemaßstäbe der jeweiligen Zeitepoche
	Erlebnis II	Erlebnis als Entdeckung der eigenen, inneren Erlebniswelt, der sinnlichen Fähigkeiten	Gegenstände "blind" mit Füßen ertasten verschiedene Materialien erreichen durch Ertasten der Wade einen Mitspieler erkennen
Mo, 11.9.95	freier Tag	Besuch eines türkischen Bades in Milas	
Di, 12.9.95	Kultur II	Verändern eines bekannten Sportspiels mit den Prinzipien/Gütemaßstäben indonesischer Spielkultur	baseball Weiterentwicklung, Veränderung von baseball
	Kreativität II	Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, Vertrauen in der Gruppe als Voraussetzung für kreatives Handeln	Blindenführung im Gelände Vertrauensspiele in der Gruppe Ausführen einer sportlichen Bewegung in Zeitlupe Imitation und Darstellung von Objekten
Mi, 13.9.95	freier Tag		
Do, 14.9.95	Interaktion II	Interaktion als die Basis aller Handlungen; je offener der Spielrahmen, um so vielfältiger das Interaktionsgeschehen	Entwicklung eines Spiels in drei Kleingruppen Ausgangsmaterial: Steine
	Abschlussbesprechung		
Fr, 15.9.95	Abreise		

6. Auswertung oder "Von der Theorie zur Praxis und wieder zurück"

Die zeitliche Planung der Arbeits- und Freizeiteinheiten hat sich als besonders gelungen erwiesen. Die freien Tagen wurden für private Aktivitäten genutzt, das "Abschalten" oder "Sacken lassen" wurde notwendig, um Arbeitsergebnisse aus einer Distanz heraus verarbeiten zu können. Darüber hinaus wurden v. a. in der zweiten Woche die freien Tage für die Vorbereitung der zweiten Einheiten genutzt, die alle aufgrund der Erkenntnisse und Ergebnisse der ersten Woche neu geplant werden mussten. Erfreulich war, dass nun deutlich die in der ersten Woche bewusst gemachten "Bausteine" in die Planung integriert wurden. Ebenso zeigten die Diskussionen, dass die Teilnehmer nun mit den Kenntnissen der ersten

Woche differenziert umzugehen vermochten. Die Abschlussbesprechung galt der Zusammenfassung sowie der Übertragung der Erfahrungen auf den beruflichen, sportpädagogischen Handlungsbereich.

Von den Teilnehmern selber wurde abschließend hervorgehoben, dass die äußeren Bedingungen Gündogans, die organisatorische Rahmenplanung sowie der Wechsel von Arbeits- und Freizeit eine intensive Auseinandersetzung ermöglichten, die innerhalb universitärer Seminarstrukturen kaum möglich ist. Der überaus gute Zusammenhalt der Gruppe, das sich gegenseitige Akzeptieren und Tolerieren war nicht nur eine Voraussetzung für die große Bereitschaft zu Erfahrungssammlungen, Austausch und Diskussionen, sondern kann auch als ein Ergebnis dieser ungewöhnlichen Seminarform verstanden werden.

Aus meiner persönlichen Sicht bestätigt diese Seminarform die These von PAULWATZLAWICK, dass eine Sachebene ohne die Beziehungsebene nicht existiert oder anders formuliert, dass eine gute Sachebene eine fruchtbare Beziehungsebene ermöglicht wie umgekehrt die Akzeptanz auf der Beziehungsebene eine tiefgreifende inhaltliche Auseinandersetzung zulässt. Für mich ist diese Veranstaltung ein weiterer Anlass, hochschuldidaktische Überlegungen anzustellen, um Lernen und Lehren sinnvoll zu gestalten, in der Hoffnung, dass zukünftig Lehrende verantwortungsvoll in der Sache und in der Begegnung mit Menschen umgehen können.

Literaturauswahl:

Aufmuth; U.: Die Lust am Aufstieg. Weingarten 1984.

Beckers, E./Schulz, H.G.: Sport - Bewegung - Kultur. Bielefeld 1993

Dietrich, K.: Sportspiel und Interaktion. In: ADL (Hg.): Sport und Sozialisation. Schorndorf 1974, 55 – 65.

Digel, H.: Sport verstehen und gestalten. Reinbek 1982.

Eichberg, H.: Die Veränderung des Sports ist gesellschaftlich. Münster 1986.

Funke, J.: Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung oder: "Sieh mal! Kunst!". In: sportpädagogik 3/1987, 11 – 19.

Jost, E.: Kulturelles Spiel und gespielte Kultur. Friedberg 1990.

Kamper, D./Rittner, V.: Vom Schwinden der Sinne. Frankfurt/M. 1984.

Krappmann, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat 1975, 45 -75.

Rumpf, H.: Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1983, 333 – 346.

Sutton-Smith, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.

(3) Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)-bildung¹

Vorbemerkung

Angesichts der aktuellen Diskussion um eine pädagogische Orientierung des Schulsports werden die Chancen und Grenzen der Sportlehrerausbildung vor dem Hintergrund biografietheoretischer Überlegungen aufgezeigt. Dabei wird aus phänomenologischer und habitustheoretischer Sicht der nicht hintergehbare Zusammenhang von Biografie und Lernen dargestellt. Er macht auf die Notwendigkeit biografischer Selbstreflexionen für ein Studium aufmerksam, das nicht nur pädagogische Absichten erklären, sondern auch praktische Wirkungen erzeugen will.

1 Zur Ausgangslage

“Die Frage nach den Qualifikationen, mit denen ein Lehrer im Rahmen seiner Ausbildung ausgestattet werden muss, um erfolgreich pädagogische Arbeit leisten zu können, ist eine in der Geschichte der Pädagogik immer wiederkehrende Problemstellung” (Homfeldt/Schulz/Barkholz 1983, 24). Sie zeigt sich - eingebettet in die professionstheoretischen Debatten der allgemeinen Erziehungswissenschaft - in der sportwissenschaftlichen Diskussion in der Frage nach einer zeitgemäßen und v.a. zukunftsfähigen “Ausbildung im Sport” - so die Bezeichnung des in der dvs gebildeten ad-hoc-Ausschusses.

Die drängende, alte und zugleich immer wieder neue Frage nach dem, was eigentlich in der Lehrer(aus)bildung (aus)bildet, erfährt derzeit eine besondere Aktualität angesichts sich verändernder gesellschaftlicher Strukturen, die Pluralitäten und Paradoxien und die damit zusammenhängende Suche nach Orientierungen hervorbringen. Die neuen Richtlinien für den Schulsport in NRW scheinen der Sportlehrerausbildung - zumindest in NRW - eine solche Orientierung zu geben. Die alten Richtlinien sind dabei nicht nur - wie anfangs intendiert - behutsam fortgeschrieben, sondern deutlich verändert und pädagogisch akzentuiert worden. Mit der Einführung pädagogischer Perspektiven auf den Schulsport wird die inhaltliche Weite und Vielfalt körperlicher Erfahrungen in den Mittelpunkt gestellt.² Der Schulsport soll demnach die bisherige einseitige Ausrichtung

¹ erschienen in *Sportwissenschaft*, 30 (4), (2000), 443-453.

² Themen von Sportunterricht sollen demnach nicht mehr aus der Sachstruktur des Gegenstands, Inhaltsbereichs bzw. der Sportart, sondern aus einer oder max. zwei

auf den außerschulischen Sport überwinden und der Entwicklungsförderung der Heranwachsenden durch Bewegung, Spiel und Sport einen gleichberechtigten Stellenwert geben. Mit diesem Doppelauftrag (Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur) erklärt der Schulsport seinen unverzichtbaren Beitrag zu den Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten von Schule.

Der damit verbundene für die Pädagogik und die Sportpädagogik typische Optimismus (oder Utopismus?) wird selbstbewusst eingefordert. Die Hoffnung auf die Innovationsfähigkeit und Umsetzungskraft der Lehrenden ist groß;³ die Hoffnung, dass sie die ‚richtige‘ Einstellung dazu mitbringen oder entwickeln noch größer. Die Lehrkraft tritt in ihrer besonderen Bedeutung als Vorbild bzw. Beispiel für einen erfahrungsorientierten, flexiblen und offenen Umgang mit Bewegung, Spiel und Sport hervor. Dies zeigt sich u.a. an den didaktischen Forderungen der Schüler-, Gegenstands- und Methodenorientierung sowie an den zugrunde gelegten Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW 1999, XLIV f.). Die Ansprüche an die Sportlehrkräfte erweisen sich dadurch als deutlich pädagogische.

Das neue nordrhein-westfälische Konzept des Schulsports ist in sich schlüssig und nachvollziehbar - und m. E. auch seit langem fällig gewesen. Doch stellt sich die Frage, wer von den derzeitigen und zukünftigen Sportlehrkräften wird in der Lage sein, den Ansprüchen gerecht zu werden? Sicherlich gibt es schon seit langem Sportlehrerinnen und -lehrer, die in diesem Sinne innovativ planen und verantwortungsvoll unterrichten. Nicht zuletzt sind ja auch viele der Veränderungen der Richtlinien von den Sportlehrkräften selbst gewünscht und eingefordert worden. Dennoch muss aus der Sicht der Sportlehrerausbildung vor allzu großen Hoffnungen auf Veränderung gewarnt werden. Ein altes Problem scheint auch hier wieder vorprogrammiert zu sein: das Theorie-Praxis-Problem oder besser: die Problematik von Intention und praktischer Wirkung.

pädagogischen Perspektiven hergeleitet werden. Für eine solche Thematisierung von Bewegung, Spiel und Sport wurden zugrunde gelegt: "Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern" (A); "Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten" (B); "Etwas wagen und verantworten" (C); "Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen" (D); "Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen" (E); "Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln" (F).

³ Die Entscheidungsspielräume für Lehrkräfte, welche Inhalte sie zum Gegenstand von Unterricht machen, sind bewusst groß gehalten. So heißt es im Lehrplan Sport, dass "die Kursleiterin bzw. der Kursleiter auf der Grundlage didaktischer Intentionen [...] das Kursprofil fest[legt]". (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW 1999, 48).

2 Zur Problematik von Intention und Wirkung

Die zaghaft, aber neu entstehende Euphorie für das Pädagogische im bzw. am Schulsport verführt dazu, die Grenzen pädagogischen Einflusses zu verwässern. Sie können im Hinblick auf die (Aus)Bildung von Sportlehrkräften auf unterschiedlichen Ebenen liegen: (1) auf einer gesellschaftlichen Ebene, (2) auf einer institutionellen, organisatorischen Ebene und (3) auf einer personellen, individuellen Ebene.

ad 1) Dem raschen Wandel gesellschaftlicher und soziokultureller Veränderungen kann weder die pädagogische Praxis noch die pädagogische Theorie nachkommen. Zeitgemäße und v.a. rechtzeitige Anpassungen von Erziehungs- und Bildungstheorien an eine veränderte und sich weiter verändernde Jugend sind von daher gesellschaftlich begrenzt.

ad 2) Auf institutioneller Ebene muss eingestanden werden, dass die universitäre Phase der Lehrerausbildung nicht die entscheidende, sondern nur *eine* Phase im Prozess der beruflichen Sozialisation ausmacht. Mit Blick auf die Sportlehrerausbildung wird selbst von renommierten Sportpädagogen eine "pädagogische Rückständigkeit der sportpraktischen Ausbildung" (Kurz 1996, 40) eingestanden. Den fachdidaktischen Ideen, die die Studierenden in den theoretischen Studienelementen kennenlernen, folgt demnach eine am Sportartenkonzept orientierte Praxis prinzipiell kaum (vgl. ebd., 42). Angesichts des mitunter auch daraus resultierenden Praxisschocks muss angenommen werden, dass die universitäre Phase der Lehrerausbildung "nur eine folgenlose Episode" (Terhart 1985, 105) darstellt. Um so mehr muss sich vor diesem resignativ stimmenden Hintergrund eine universitäre Ausbildung um ein Studium *mit Wirkungen* bemühen.

ad 3) Die skizzierten Grenzen gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen verengen den Blick auf die dritte BedingungsEbene, die personale. Von Interesse ist dabei, inwieweit die universitärer (Sport)Lehrer(aus)bildung in der Lage ist, den notwendigen Perspektivwechsel ‚vom Sportler zum Sportlehrer‘ zu ermöglichen oder anders ausgedrückt: welche (Aus)Bildungsgrenzen und -chancen liegen auf der personale BedingungsEbene. Dem soll im Folgenden vertiefend nachgegangen werden - und dies nicht nur aus einer - zugegebenermaßen - subjektiven Präferenz des "personalen Faktors" (ebd., 99), sondern aus Gründen, die sich aus der Biografieforschung, der pädagogischen Phänomenologie und schließlich aus kultursoziologischer Sicht ableiten lassen.

Angeregt ist dieses Unternehmen durch Aussagen von Kolleginnen und Kollegen, die sich um einen ‚besseren‘ Schulsport wie um eine ‚bessere‘ (Aus)Bildung seit je her bemühen (z. B. Zimmer 1995, Köppe 1995,

Köppe/Swoboda 1997, Thierer 1996). Sie alle beschäftigt das Theorie-Praxis-Problem, und sie alle erwähnen in ihren Problemanalysen und -lösungsvorschlägen die Sportbiografie als Orientierungsmaßstab für pädagogische Einstellungen und didaktisches Handeln. Trotz dieses ‚biografischen‘ Eingeständnisses, das sich sowohl auf das Lehrerhandeln in der Schule wie auf die Lehre in der Hochschule bezieht, bleiben weitere Forschungs- und Erkenntnisschritte aus.

3 Zum Verhältnis von Biografie und Lernen

Mit dem Blick auf die Biografie von Sportstudierenden ist die Hoffnung verbunden, Hinweise auf die ihrem fachspezifischen Denken und Handeln zugrunde liegenden Deutungsmuster zu erhalten, um von dort aus Konsequenzen für ein wirkungsvolles Studium ziehen zu können. Dem liegt die These zugrunde, dass die je eigenen, lebensgeschichtlichen Erfahrungen im Umgang mit Sport die Einstellungen zum Gegenstand (Sport), zum Menschen (Schüler) und Beruf (Erziehung und Unterricht) in starkem Maße beeinflussen, wenn nicht sogar handlungsbestimmend prägen. Im Vordergrund des Interesses steht also die theoriegeleitete Erfassung des Zusammenhangs von Biografie und Lernen.⁴

“In der Lebensgeschichte, von je neuen Standorten immer wieder mit anderen Akzenten und damit neu erzählt, spiegelt sich [...] die Geschichte innerer Wandlungen, geistiger und sozialer Umorientierung, kurzum des Lernens” (Maurer 1981, 109). Damit richtet sich der biografische Ansatz auf die Wirklichkeitsverarbeitung der Subjekte. Der Begriff Biografie bezeichnet die “subjektive Konstruktion des gelebten Lebens [als] Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt” (Marotzki 1996, 72). Die subjektiv gedeutete und rekonstruierte Lebensgeschichte lässt nicht nur Rückschlüsse auf die individuellen Verarbeitungsmuster zu. Sie gibt zugleich Aufschluss über die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen, die die Lebensgeschichte mitbestimmt haben. Biografie erweist sich somit als “vermittelnde Kategorie” (ebd., 67) zwischen Subjektivität und Objektivität, da in ihr die *subjektiven* Verarbeitungsprozesse *gesellschaftlicher* Erfahrungen enthalten sind.

Auf die Frage, *wie* Erfahrung verarbeitet und damit Lernen vollzogen wird, erhalten wir aus phänomenologischer Sicht Aufschluss. Danach haben sich sämtliche Erfahrungen - leiblich-sinnliche, soziale, kulturelle und geschichtliche - als “habituelle Strukturen des Denkens und Wahrnehmens”

⁴ Die mit dieser Fragestellung verbundene empirische Fundierung von Sportbiografien und der daraus abzuleitenden Deutungsmuster ist Gegenstand des weiteren Forschungsvorhabens.

(Meyer-Drawe 1996, 87), Fühlens und Tuns abgelagert, ohne aber transparent zu sein. Sie prägen als solche jede weitere Erfahrung, jedes weitere Lernen, jede Reflexion - auch die wissenschaftliche. Sie leiten unser (Vor-)Wissen bzw. Vorverständnis, ohne dass sie uns bewusst sind. Als "unthematische Sinnstrukturen" (Lippitz 1983, 250) bestimmen sie das gegenwärtige und auf Zukunft gerichtete Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln. Die Phänomenologie betont dabei die leibliche Fundierung von Erfahrungen. Der Körper als Leib ist demzufolge Fundierungshorizont aller Reflexionen und gewinnt für Theorien des Lernens an Bedeutung.

Im Körperlichen sind die lebensgeschichtlichen Erfahrungen "sinnhaft strukturiert" (Lippitz 1984, 43) verankert. Jede weitere Erfahrung, jedes Lernen ist von daher nur von diesem schon Vorhandenen, dem Vorvertrauten aus denkbar. Ausgelöst wird es dadurch, dass das bislang leitende, unthematische Vorwissen mit neuen Erfahrungen und Sichtweisen konfrontiert wird, wodurch ein Wandel des bisherigen Erfahrungshorizontes in Gang gesetzt wird. Meyer-Drawe (1982) bezeichnet in Anlehnung an Buck (1989) diesen Wandlungsprozess als *Umlernen* und versteht somit Lernen grundsätzlich als Umlernen. Bislang geltende Wahrnehmungen, Einstellungen oder Sichtweisen werden erschüttert oder auch enttäuscht, so dass das Subjekt veranlasst wird, eine (seine) Balance wieder herzustellen, seine bisherigen Erfahrungen um oder neu zu strukturieren. Dabei wird es nicht nur mit neuen Erfahrungen konfrontiert, sondern auch mit sich selbst als Erfahrendem. In einem späteren Aufsatz bezeichnet Meyer-Drawe (1996) diesen Wandlungs- oder Konfrontations-Prozess als *Lernen erster Ordnung*, da hier "ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet" (ebd., 90) wird. Lernen zweiter Ordnung kann dann als Weiterlernen, Dazulernen, Lernen durch Mitteilung oder durch Kunde verstanden werden. Es baut sich als systematisierende und ordnende Verarbeitung der neuen Erfahrungen auf dem Lernen erster Ordnung auf.

Die phänomenologische Sichtweise auf das Biografische⁵ gibt Aufschluss darüber, wie wir lernen, und stellt dabei die "innere Rückbezüglichkeit der Erfahrung" (Buck 1989, 3) in den Mittelpunkt. Dass dabei Erfahrungen als gesellschaftlich vermittelte und bedingte in den Lernprozess eingehen, kann im Rückgriff auf die kultursoziologische Betrachtung des Biografischen durch Bourdieus Habitus-Konzept erweitert und deutlich gemacht werden.

⁵ Obwohl sich phänomenologische Analysen um die detaillierte Beschreibung lebensweltlicher Erfahrungsverarbeitung bemühen, tritt der Begriff der Biografie nicht in Erscheinung.

4 Lernen und Habitus

Mit dem Habitus-Konzept verweist auch Bourdieu auf die Nichthintergebarkeit von Lebensgeschichte und Lernen - allerdings mit einer deutlich soziologischen Ausrichtung. Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Beurteilen und Handeln einer Person sind Bourdieu (1997) zufolge das Produkt der Verarbeitung sozialer Strukturen, wobei sich der Verarbeitungsprozess als vor- bzw. unbewusste Einverleibung bestehender gesellschaftlicher Strukturen vollzieht (vgl. ebd., 98). Durch Eingewöhnung in die Gepflogenheiten und Routinen des Alltags lernt das Kind einen spezifischen Habitus. Als praktisches Handlungswissen erweist sich der erworbene Habitus als für die soziale Praxis sinnvolle Praxis. In Form dieser stillen, vorbewussten und gleichsam impliziten Pädagogik (vgl. ebd., 128) werden Gewohnheiten erzeugt, die eine gewisse automatische Handlungssicherheit gewährleisten. Sie ermöglichen die "Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen" (ebd., 101). So erscheint dem Menschen das, was er ‚automatisch‘ tut und als sinnvolle Praxis hervorbringt, als nicht nur selbstverständlich, sondern auch selbstbestätigend.

Für Bourdieu wird der Habitus in der Primärsozialisation erworben und in seinen Grundzügen erhalten, weil er körperlich verankert, am Körper vollzogen und durch den Körper erzeugt ist. Der ursprüngliche Habitus wird "mitgeschleppt" (Portele 1985, 308), was nicht heißt, dass er sich auch ummodellieren oder verändern lässt. Auch bei Bourdieu gibt es die Vorstellung einer Umstrukturierung bisheriger Erfahrungen. Er spricht allerdings von einer Restrukturierung des ursprünglichen Habitus, die zwar selten erfolgt, aber infolge von einschneidenden politischen und ökonomischen Krisen und durch kulturelle Kontakte ausgelöst werden kann (vgl. Portele 1985, 307). Solche Krisen und Konfrontationen erzeugen notwendigerweise eine Distanz oder auch Abkehr von bislang funktionierenden Gewohnheiten, so dass diese im Sinne einer sinnvollen Praxis verändert werden müssen. Bourdieu (1994) sieht in der gegenwärtigen "geprellten Generation" (ebd., 241) eine gewisse Notwendigkeit zur Veränderung des Habitus. Einerseits manifestiert sich mit der erforderlich gewordenen Erwerbung und Anhäufung von Bildungstiteln ein bestimmter Habitus. Andererseits erfährt seine Funktion angesichts eines gesättigten Bildungs- und Arbeitsmarktes enorme Einbußen. Diese gesellschaftlich erzeugten Widersprüche drängen die heranwachsende Generation dazu, sich von einverleibten Gewohnheiten zu verabschieden und über den Mechanismus der kollektiven, gruppenspezifischen Desillusion neue zu entwickeln (vgl. ebd., 243). Dieser Aspekt erfährt angesichts derzeitiger aufkommender, auf Gegenwart, Genuss

und Rausch ausgerichteter Bewegungspraxen eine besondere Bedeutung für sportpädagogische und bildungstheoretische Diskurse.

Mit dem Habitus-Konzept können gesellschaftliche Bedingungen des Biografischen und des Lernens akzentuiert werden. Sie sind aus einer bestimmten sozialen Praxis abzuleiten und bringen bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster hervor. Dabei entstehen je nach sozialem Handlungsfeld unterschiedliche Habitusformen, die jedoch nach denselben Erzeugungsprinzipien entstanden sind. So gibt es kultur-, klassen-, gruppen-, geschlechts-, generations- und auch fachspezifische Habitusformen (vgl. Portele 1985).

Welche typischen Muster der fachspezifische Habitus von in der Sportlehrerausbildung Tätigen (Studierenden und Lehrenden) angenommen werden können, soll im Folgenden untersucht werden.

5 Sportbiografie als einverleibter fachspezifischer Habitus oder: Grenzen der (Aus)Bildung von Sportstudierenden

Folgt man der Beschreibung von Habitus als Einverleibung der sozialen Strukturen eines Feldes, so muss auch im Sport als "körperbetontes soziales System" (Rittner 1983) das habituelle Verhältnis zum eigenen Körper zum Ausdruck kommen und bestimmte kulturelle Muster sichtbar machen. Im Vergleich mit anderen Kulturen ist in unserer derzeitigen Bewegungs- und Sportkultur ein spezifisches Muster dominant, das wettbewerbs- und erfolgsorientiert ist und bis heute in der sportpraktischen Ausbildung als Maßstab Gültigkeit hat. Daneben sind neue, vielfältige Bewegungspraxen entstanden, die auf die Herausbildung weiterer, anderer kultureller Muster verweisen.⁶ An den sportwissenschaftlichen Einrichtungen herrscht allerdings eine Sport- und Bewegungspraxis vor, "die sich an der Codierung ‚Sieg/Niederlage‘" (Köppe/Swoboda 1997, 165) orientiert und sich "als Negativfall einer pädagogischen Orientierung" (Kurz 1996, 40) fassen lässt. Die ins Lehrerstudium mitgebrachten Erfahrungen mit Sport werden bruchlos fortgesetzt und lassen sich an die biografischen Erfahrungen der in der Sportpraxis Lehrenden problemlos anknüpfen, so dass alle didaktischen Bemühungen zu Randbedingungen werden können.

Der fachspezifische Habitus als Produkt der Sportbiografie stellt von daher eine nicht hintergehbare und damit begrenzende Grund- und Ausgangslage

⁶ ALKEMEYER (1996) unterscheidet grob schematisierend zwei Komplexe von Körperpraktiken: solche, in denen die Darstellung von Leistungsfähigkeit und Schönheit im Vordergrund steht (z.B.: Bodybuilding und diverse Fitnessarten) und solche, die eher an Selbsterfahrung und -ausdruck sowie Erlebnis und Genuss orientiert sind (z. B. Körpertherapien, Yoga, Tanz).

des Studiums dar. Dass neben dieser Körperpraxis andere legitime Körperpraktiken existieren und sich weiter ausdifferenzieren werden, wird allenfalls in den sportwissenschaftlichen Theorieveranstaltungen thematisiert; der mitgebrachte Habitus wird jedoch durch die gängige Körperpraxis in fachpraktischen Veranstaltungen weiter zementiert. Die Einverleibung der Strukturen des institutionalisierten Sports wird am Körper weiter vollzogen.

Darüber hinaus wirft die Tatsache, dass in absehbarer Zukunft neue Studierendengenerationen mit veränderten Biografien ihr Studium aufnehmen werden, ein weiteres Problem auf, dem sich Ausbilder und Ausbildung stellen müssen. Die jetzt schon bestehenden Widersprüche zwischen Erwartungen der Ausbilder an das sportmotorische Können und tatsächlichen Voraussetzungen der Studierenden⁷ werden angesichts neuer, individueller Bewegungs- und Sportbiografien zur ‚Bewährungsprobe‘ einer Sportlehrerausbildung. Inwieweit veränderte habituelle Gewohnheiten im Umgang mit Bewegung und Sport von der Ausbildung akzeptiert und aufgenommen werden, wird in entscheidendem Maße davon abhängen, ob und wie Ausbilder den Perspektivwechsel von einem biografisch verankerten, einverleibten und subjektiv eindeutigen Bild von Sport auf eine plurale Deutung von Körper und Bewegung vollziehen werden, also: ob es Ausbildern gelingt, das, was sie können sowie ihre Haltung gegenüber sich selbst und gegenüber der Sache Sport zu relativieren.

6 Chancen der Sportlehrer(aus)bildung oder: Ansätze biografischer Selbstreflexion im Studiengang Sportwissenschaft

Trotz der aufgezeigten engen Grenzen für das Lernen bestehen dennoch Chancen, ein Lernen bzw. Studieren mit Wirkungen zu initiieren. Folgt man den phänomenologischen und habitustheoretischen Aussagen, ist Lernen im Sinne einer Um- bzw. Neu- oder Restrukturierung bisheriger Erfahrungen möglich. Es wird v.a. notwendig im Hinblick auf die Entwicklung einer vertretbaren und verantwortungsvollen pädagogischen Position - *die* zentrale Aufgabe der (Sport)Lehrerbildung. Es muss darum gehen, „die betroffenen Menschen dazu zu befähigen, ihre pädagogischen Landkarten anzufertigen“ (Thiele 1997, 18).

⁷ Dass Ausbilder bereits jetzt auf veränderte Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden reagieren müssen, zeigt sich in der Differenz von Ansprüchen und Erwartungen der Ausbilder an das sportmotorische Können (nicht zuletzt in den fachpraktischen Prüfungen) und den sportmotorischen und körperlichen Voraussetzungen der Studierenden. Überlegungen, die erwarteten Voraussetzungen durch Eingangsüberprüfungen oder sog. Brückenkurse auf ein Ausgangsniveau zu bringen (vgl. THIERER 1996, 12, KUHLMANN 1999, 12), halten dabei letztlich an der impliziten Pädagogik des Sportartenlernens bzw. -verbesserns fest.

Aber was heißt das, pädagogische Landkarten anfertigen? Um im Bilde zu bleiben: zunächst doch wohl herauszufinden, wo man sich befindet, wo man steht? Woher bin ich gekommen, wie war mein bisheriger Weg gepflastert? Sich im Weiteren orientieren, wie der aktuelle Standort beschaffen ist, um herauszufinden, wo weitere Wege sind und wohin sie führen können. Erst mit dieser Abfolge von Betrachtungen und Sichtweisen kann es zu der notwendigen Distanzierung kommen. Unter dieser Voraussetzung wird es möglich sein, die eigene, Orientierung und Sicherheit gebende Landkarte anfertigen zu können. Das selbstständige Anfertigen wird darüber hinaus deutlich machen, dass man sich an neuen, unübersichtlichen Orten, an die man gelangen kann, zu helfen weiß: eine neue Karte anfertigen oder eine alte überarbeiten kann.

Um eine solche ‚kartographische‘ Fähigkeit entwickeln zu können, muss der Ausgangspunkt der eigene biografisch geprägte Standort sein, d. h. das eigene (Vor)Wissen und (Vor)Verständnis. Erst auf der Folie mitgebrachter Erfahrungen ist Lernen als Umlernen möglich (vgl. Meyer-Drawe 1982). Sowohl die phänomenologische Theorie des Lernens als Um- und Neustrukturierung bisheriger Erfahrungen qua Konfrontation als auch Bourdieus Eingeständnis einer Veränderung des ursprünglichen Habitus qua Krisen verweisen auf die - wenn auch geringen, aber vorhandenen - Chancen von Ausbildung und Bildung.⁸

Es gilt somit, im Vorhandenen, (scheinbar) Bekannten das Unbekannte und Neue zu entdecken, eingeschliffene Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster durch dosierte Diskrepanzerlebnisse aufzudecken, um “eine nichtautomatisierte Aufmerksamkeit” (Rumpf 1987, 173) herzustellen. Denn die Entstehung von Neuem hängt ganz entscheidend davon ab, “sich auf Gelerntes und auf Traditionen einzulassen” (Prange 1986, 88). Es kann folglich nicht darum gehen, das Bekannte etwa als defizitär zu bewerten und mitunter zu verleugnen, weil es den angedachten und angetragenen pädagogischen Theorien widerspricht. Vielmehr muss es darum gehen, das Bekannte zum Ausgangspunkt von Reflexionen zu machen, denn “die früheren [Empfindungen und Vorstellungen, A. K.] beeinflussen die späteren, und man muss daher jene kennen, um diese richtig beeinflussen zu können” (Oelkers 1987, 331). Wer diese Kette rekonstruiert, ist in der Lage, seine pädagogische und didaktische Landkarte anzufertigen.

⁸ Hier scheint nun auch der Ort zu sein, die bisherige durch in Klammern gesetzte Verschriftung der Unterschiede von Lehrerausbildung und Lehrerbildung deutlich zu machen. Während im Begriff der Ausbildung eher ein Lernen von Fachwissen, Techniken und Praktiken im Vordergrund steht, akzentuiert der Begriff der Lehrerbildung ein subjektbezogenes Sich-bilden, das aus der Auseinandersetzung mit lebensweltlichen, subjektiven Erfahrungen und gesellschaftlichen, objektiven Fakten hervorgeht.

Dabei sind verschiedene Ansätze oder Verfahren zur Rekonstruktion und Reflexion der eigenen Biografie sowie Orte innerhalb der Sportlehrerbildung denkbar, die hier nur skizziert werden können.

1. Zum einen bestehen die Möglichkeiten innerhalb von Orientierungsveranstaltungen zu Beginn eines Studiums. Konkrete Ansätze hierzu finden sich bereits seit Beginn der 80er Jahre in dem von der Frankfurter Arbeitsgruppe erarbeiteten handlungsorientierten Analysekonzept. Hier werden Vorschläge gemacht, wie eingefahrene Deutungsgewohnheiten thematisiert und soziale Bedingungen und Regeln, nach denen Sportunterricht konstituiert ist, rekonstruiert werden können (vgl. Frankfurter Arbeitsgruppe 1982, 20).

2. Des Weiteren ist eine explizite Bearbeitung sportbiografischer Erfahrungen in sportpädagogischen und -didaktischen Seminaren möglich, indem z. B. theoriegeleitete Ideal- oder alltagswissenschaftliche Wunschvorstellungen eines ‚guten‘ Sportlehrers, einer ‚guten‘ Sportlehrerin mit den eigenen, biografischen Erlebnisse und Erfahrungen mit Sport gegenüber gestellt werden.

3. Schließlich - und hier hat die Sportlehrerbildung eine besondere Chance - können biografische Selbstreflexionen in praktischen Lehrsituationen erprobt und erfahren werden. In der Konfrontation mit neuen Inhalten, sprich: Bewegungshandlungen, kann die Widerständigkeit und mitunter Hartnäckigkeit der ‚mitgeschleppten‘ Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster erfahrbar werden.⁹ Solche Widerstände und aufkommenden Unsicherheiten sind als fruchtbare „Herausforderungen zu werten“ (Erdmann 1992, 78), den gewohnten Zu- und Umgang mit Bewegung zu hinterfragen, ihn darauf hin zu betrachten, was die eigene Methode ist, welche Methoden andere anwenden und welche noch unbekannt Wege möglich sind. Sportartübergreifende Bewegungsprojekte, wie sie in die Studienordnungen der sportwissenschaftlichen Studiengänge in NRW eingeflossen sind, lassen ausdrücklich diesen Spielraum zu. Darüber hinaus liefern thematisch gebundene Projekte (wie Gewalt¹⁰, interkulturelle Erziehung) sowohl die Voraussetzung für praktische, körperlich-sinnliche Erprobungen und Erfahrungen als auch theoretische Reflexionen und Verarbeitungen.

⁹ Dies zeigt sich z. B. in der bestehenden Ausbildungspraxis im Bereich von Gymnastik/Tanz. Eigenen Beobachtungen zufolge werden die sportiv geprägten Gewohnheiten im Umgang mit Bewegung bereits in dem Moment verunsichert, wenn Studierende zum erwärmenden Einstieg in eine Stunde angeregt werden, den gesamten Bewegungsraum zu nutzen und nicht nur im leichtathletischen Linkskreis zu laufen.

¹⁰ Vgl. die Projektarbeit mit Sportstudierenden zur Thematisierung von Gewalt. Obwohl hier nicht die Thematisierung des Biografischen, sondern die Sensibilisierung und Bewusstmachung von Gewalt im Vordergrund praktischer, sinnlicher Auseinandersetzung stand, wurden biografische Verankerungen und Fundierungen explizit (vgl. KLINGE 1998)

Die Chancen einer Um- oder Restrukturierung mitgebrachter Erfahrungen und eingeschliffener Gewohnheiten haben innerhalb der Sportlehrerausbildung ein besonderes Gewicht. Das Medium, über das der fachspezifische Habitus erzeugt wurde und ausgebildet wird, der Körper, kann zum erfahrbaren Gegenstand im praktischen Tun werden. Die Aufdeckung des eigenen, subjektiven Fundierungsgrunds ermöglicht somit die Verortung in der pädagogischen Landschaft. Sie ermöglicht Zuordnung zu bestehenden didaktischen Konzepten, zeigt Diskrepanzen zu anderen, fremd erscheinenden Theorien auf und kann aufgrund ‚innerer Reibung‘ mit ihnen zu einem Anlass für weitere Auseinandersetzungen sein.

Biografische Selbstreflexionen können von daher als Instrument zum Abbau von Ängsten und Widerständen gegenüber Neuem und Veränderungen beitragen. Sie ermöglichen es, den mitgebrachten fachspezifischen Habitus kennenzulernen und sich die eigenen Lernstrukturen und daraus resultierenden Strategien bewusst zu machen und zu erweitern.

Da das Biografische “als letzte und gültige Instanz der Orientierung” (Prange 1987, 346) für pädagogische Reflexion fungiert, spielen die je eigenen bedeutungstiftenden Lernerfahrungen mit Bewegung, Spiel und Sport eine entscheidende Rolle für die Entdeckung und Entfaltung pädagogischer und didaktischer Positionen, für die Anfertigung einer pädagogischen Landkarte. Die Thematisierung und Reflexion der eigenen Sportbiografie muss demzufolge ein notwendiger Ausgangspunkt eines (Sportlehrer)Studiums werden, wenn es Wirkungen erzeugen will.

Literatur

Alkemeyer, T.: Gesellschaft, Körper, Tanz. Zur Kritik des Glaubens an den universalen Körper - Folgerungen für den Gebrauch des sozialen Körpers als Medium einer zweiten Aufklärung in Kunst und Erziehung. In: Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.): Jahrbuch 1995, Bd. 6. Wilhelmshaven 1996, 9-26.

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main 1997.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1994.

Buck, G.: Lernen und Erfahrung - Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 1989³.

Erdmann, R.: Theorie ohne Praxis ist leer - Praxis ohne Theorie ist blind. Ein Plädoyer für die Unsicherheit in zehn Thesen: In: Erdmann, R. (Hrsg.): Alte Fragen neu gestellt: Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Schorndorf 1992, 69-80.

- Frankfurter Arbeitsgruppe (Hrsg.): Offener Sportunterricht - analysieren und planen: Reinbek 1982.
- Homfeldt, H.G./Schulz, W./Barkholz, U.: Student sein – Lehrer werden? München 1983.
- Klinge, A.: Körper und Gewalt. Zur Thematisierung von Gewalt in der Sportlehrerausbildung. Butzbach-Griedel. 1998.
- Köppe, G.: Grau sind alle Konzepte und Programme, oder: Wie subjektive Theorien unterrichtliches Handeln beeinflussen. In: Zeuner, A./Senf, G./Hofmann, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, 94-99.
- Köppe, G./Swoboda, J.: Zum Theorie-Praxis-Problem in der Sportlehrerausbildung. In: Friedrich, G./Hildenbrandt, E. (Hrsg.): Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23. - 25.5. 1996 im Schloss Rauischholzhausen. Hamburg 1997, 165-171.
- Kuhlmann, D.: Ausbildung im Sport - Aufgaben für die dvs. Elemente eines Arbeitsprogramms für das nächste Jahrtausend. In: dvs-Informationen 1 (1999), 10-17.
- Kurz, D.: Zwischen Sportwissenschaft und Sportarten: Was leistet das universitäre Studium für die pädagogische Orientierung der Sportlehrkräfte? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Bewegungserziehung/Sport in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. Zweites Schulsportsymposium NRW. Dokumentation. Soest 1996, 30-49.
- Lippitz, W.: Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie. In: Neue Sammlung, Heft 3/1983, 240-254.
- Lippitz, W.: Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984), 40-44.
- Marotzki, W.: Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biografie als vermittelnde Kategorie. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 1. Hohengehren. 1996, 67-84.
- Maurer, F.: Lebensgeschichte und Lernen. In: Maurer, F. (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt/Main 1981, 105-132.
- Meyer-Drawe, K.: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein 1982, 19-45.
- Meyer-Drawe, K.: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen der Pädagogik. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 1. Hohengehren. 1996, 85-98.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Sport. Düsseldorf 1999.

- Oelkers, J.: Subjektivität, Autobiografie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), 325-344.
- Portele, G.: Habitus und Lernen. In: Neue Sammlung 3 (1985), 298-313.
- Prange, K.: Lernziel Lernen - Zur Kunst des Umlernens. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 4 (1986), 84-90
- Prange, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 3 (1987), 345-362.
- Rittner, V.: Zur Soziologie körperbetonter sozialer Systeme. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25. Opladen 1983, 233-255.
- Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim 1987.
- Terhart, E.: Was bildet in der Lehrerbildung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. 7 (1985), 95-117.
- Thiele, J.: Skeptische Sportpädagogik - Überlegungen zu den pädagogischen Herausforderungen der 'Postmoderne'. In: Spectrum der Sportwissenschaft 1 (1997), 6-21.
- Thierer, R.: Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung In: dvs-Informationen 2 (1996), 5-15.
- Zimmer, R.: Die Schule in Bewegung bringen - Bewegung als Thema offenen Unterrichts in der Grundschule. In: Borkenhagen, F./Scherler, K. (Hrsg.): Inhalte und Themen des Schulsports. Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; Bd. 66. Sankt Augustin 1995, 61-74.

(4) Bericht und Dokumentation zum Arbeitskreis 2 "Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen"¹

20 Teilnehmer (davon 7 Fach- und Seminarleiter, 3 Referendare, 5 aus Schulamt und Landesinstitut, 5 Mitarbeiter aus Universitäten)

Grundlagen und Vorgaben aus den Richtlinien und Lehrplänen

Als Grundlage für den Arbeitskreis liegen die Rahmenvorgaben für den Schulsport und die Richtlinien und Lehrpläne der Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule sowie die zwar noch nicht veröffentlichten, aber soweit abgeschlossenen Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule vor. Da die Rahmenvorgaben als verbindlich für alle Schulformen und Schulstufen gelten, stellen sie die Basis für die folgenden Informationen und Diskussionen dar. Aussagen zu dem neu aufgenommenen Inhaltsbereich "Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen" sind auf ganze 14 Zeilen Text beschränkt so dass Fragen hinsichtlich des Verständnisses von Spielen sowie Fragen nach möglichen konkreten Ideen entstehen. In den Lehrplänen Sport der Sekundarstufe II und der Grundschule finden wir einige, weitergehende Konkretisierungen, die aber letztlich noch recht dürftig sind. Wir haben es von daher mit einem 'Lückentext' zu tun, der weiterer Informationen bedarf.

Fest steht, dass

1. der Inhaltsbereich 2 neben dem Bereich 1 als verbindliches Element neu hinzu gekommen ist. Er hat grundlegende Bedeutung für die Entwicklungsförderung durch Bewegung und für die Teilhabe an der Bewegungskultur. Er ist sportartübergreifend angelegt und soll Voraussetzungen für die Arbeit in den Inhaltsbereichen 3 - 9 schaffen. Er liegt sozusagen quer zu den anderen Bereichen
2. der Inhaltsbereich aber auch als eigenständiger Bereich Gegenstand eines Unterrichtsvorhabens sein kann (in der Qualifikationsphase der Sekundarstufe II soll er zwar verbindlich behandelt, aber nicht profilbildend sein, vgl. Lehrplan Sport, S. 18)
3. der Inhaltsbereich in den Schulstufen unterschiedlich akzentuiert wird: In der Grundschule gehört das Spielen und spielerische Lernen zu den

¹ erschienen in E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.). (2000), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 62-77). Butzbach-Griedel: Afra.

elementaren Erfahrungen und Handlungen und erhält einen zentralen, pädagogisch akzentuierten Stellenwert. In der Sekundarstufe I wird der Inhaltsbereich aller Voraussicht nach in etwa gleichem Umfang wie die anderen Inhaltsbereiche integriert sein. In der Sekundarstufe II erhält er eine im Vergleich abgeschwächtere Position. Hier ist er zwar grundlegend, soll aber z. B. nicht die Funktion eines eigenständigen Kursprofils gewinnen.

Informationen zum Inhaltsbereich - Verständnis von Spielen

Für alle Schulstufen gilt folgendes Zitat:

In diesem Inhaltsbereich erfahren und begreifen Schülerinnen und Schüler, wie sie selbst Spielideen entwickeln und gestalten können. Hier werden Spiele nachgeahmt, nachgespielt und gestaltet, spielhafte Situationen erlebt sowie eigene Spiele erfunden. Vor allem sollen die Schülerinnen und Schüler dahin geführt werden, ein für alle gelingendes Spielen zu gestalten und aufrecht zu erhalten. Spielverläufe fordern die Schülerinnen und Schüler ständig zwischen den Polen Geschlossenheit und Offenheit, Regelmäßigkeit und Ungeregeltheit heraus. Durch die Gestaltung ihrer Spiel-Umwelten lernen die Spielenden viel über sich selbst, vor allem auch über ihre kreativen und sozialen Fähigkeiten (Rahmenvorgaben für den Schulsport, XXXIX).

Hier werden Aussagen zur Intention und zu möglichen Inhalten gemacht. Schülerinnen und Schüler sollen *erfahren und begreifen*, wie sie selbst Spiele entwickeln und ausgestalten können. Dazu gehört, dass sie Spiele nachahmen, nachspielen und gestalten, dass sie das Spielen als solches erleben und eigene Spiele erfinden, um dabei die Fähigkeit zu entwickeln, ein für alle gelingendes Spielen aufrecht zu erhalten. Spielstörungen oder Konflikte, die entstehen können, sollen als Anlass für die Suche nach Lösungen aufgegriffen werden, so dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend lernen mit Veränderungen konstruktiv umzugehen. Sie erfahren dabei etwas über sich selbst und werden in ihren kreativen und sozialen Fähigkeiten unterstützt bzw. dazu angeregt.

Im Vergleich zu den alten Richtlinien wird ein weites Verständnis von Spielen zugrunde gelegt. Üblicherweise verbinden wir im Schulsport wie in der Sportlehrerausbildung mit dem Begriff Spielen die Sportspiele, die einer klaren Spielidee folgen und über ein Regelwerk, das historisch gewachsen ist, festgelegt sind. Des Weiteren fassen wir unter dem Begriff Spiel auch Kleine Spiele, die auf die Großen Spiele vorbereiten oder in einführenden Unterrichtsphasen als Aufwärmspiele eingesetzt werden - und dies in erster Linie aus motivationalen Gründen.

Spielen - wie es hier gemeint ist - als eigenständige Form des Lernens, als entdeckendes, bedürfnisorientiertes Tun, ist lediglich in den unteren Jahrgangsstufen, bes. in der Primarstufe, bekannt und wird in den neuen Richtlinien für die Grundschule besonders hervorgehoben. Für Heranwachsende und Jugendliche wird das Spielen im Sinne individueller Motivation, subjektiver Sinnggebung und Interpretation zugunsten 'objektiver' Sinnggebung (wie z. B. vergleichbare Punkte-Ergebnisse in den Sportspielen) eher an den Rand gedrängt.

Mit dem neuen Inhaltsbereich soll Raum für die Entdeckung der Bewegungsmöglichkeiten mit dem eigenen Körper, mit anderen, mit Materialien, Gegenständen und Bewegungs- bzw. Spielräumen gegeben werden. Schülerinnen und Schüler sollen darüber hinaus die Chance haben, sich in einer fiktiven Welt, einer Als-ob-Realität zu erleben und auszudrücken - ein Aspekt, der bislang allenfalls dem Bereich Bewegungstheater in Gymnastik/Tanz zugeschrieben war, aber - wie wir aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie wissen - im Prozess der Identitätsfindung und -gestaltung von großer Bedeutung ist.

Um die vielfältigen Deutungen sichtbar zu machen, kann die Systematik von Dietrich (1980 in Anlehnung an Buytendijk) hilfreich sein²:

Spiel - Spiele - Spielen Spieltypen und Strukturen von Spielen

spielen mit etwas	spielen als etwas	spielen um etwas
- Umgangs-, Geschicklichkeits-, Funktionsspiele	- Imitations-, Darstellungs-, Rollen- und Symbolspiele	- Regelspiele, Sportspiele, Wett- und Kampfspiele, Geld-, Gewinnspiele, Gesellschaftsspiele
###	###	###
Erkundung (Exploration), Erprobung ein gewonnenes Können wird abstrahiert und variiert	So tun, als ob Fiktion, Umkehrung von Realität	Wettbewerb, Erfolgsorientierung nach dem Sieg-Niederlage-Prinzip

Dieser Überblick zeigt auch auf, welche Spieltypen bislang favorisiert wurden und welche größtenteils unberücksichtigt blieben. Das 'Spielen um etwas' steht im Vordergrund. Allenfalls das 'Spielen mit etwas' als Ausprobieren

² Weitere Systematiken zur Strukturierung von Spiel bzw. Spielen finden sich bei SUTTON-SMITH (1978) und CALLOIS (1982).

einer neuen Technik, eines Sportspiels oder neuen Gerätes. Hier wird das Spielen zum Zweck für andere Tätigkeiten und Orientierungen.

Spielen als eigenständige, entdeckende, erkundende und gestalterische Auseinandersetzung des Menschen findet in den neuen Richtlinien explizit Berücksichtigung. Hier wird der Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung besonders akzentuiert und kann mit den Prinzipien des erziehenden Unterrichts einhergehen. Mit Spielerfahrungen, in denen nicht das uns bekannte Prinzip Erfolg und Niederlage dominiert, sondern Entdeckungen von Neuem, zweckfreie Erfahrungen im Vordergrund stehen, sollen dazu beitragen, über die kulturelle und gesellschaftliche Prägung unserer Bewegungs- und Spielkultur nachzudenken. Der Inhaltsbereich trägt somit ebenso zum Verständnis der Ausprägungen unserer Bewegungs-, Spiel und Sportkultur bei (vgl. Doppelauftrag).

Beziehung vom Inhaltsbereich "Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen" zu den anderen Inhaltsbereichen

Wir finden in dieser kleinen Richtlinien-Textpassage des Weiteren Aussagen zur Eigenständigkeit des Bereichs im Verhältnis zu den anderen Inhaltsbereichen.

In diesem Inhaltsbereich geht es also nicht nur um spielerisches Lernen, das auch in der unterrichtlichen Begegnung mit den übrigen Bewegungsfeldern und Sportbereichen seinen Platz hat, und auch nicht um das Lernen und Üben von Sportspielen (vgl. Inhaltsbereich 7). Gerade hier hat das Spielen seinen Sinn in sich selbst und stellt ein Stück erfüllte Gegenwart dar.

Insbesondere in der Abgrenzung zum Inhaltsbereich 7 "In und mit Regelstrukturen spielen - Sportspiele" könnten Schwierigkeiten entstehen, da Formen spielerischen Lernens immer schon in der Vermittlung der Großen Sportspiele enthalten waren (z. B. im spielgemäßen Konzept). Von daher könnte, um die Akzentuierung des entdeckenden Spielens hervorzuheben, auf die Einschränkung "es geht nicht *nur* um spielerisches Lernen" verzichtet werden. Das Entscheidende ist, dass in diesem Bereich die Schülerinnen und Schüler erfahren und begreifen sollen, "wie sie *selbst* Spielideen entwickeln und gestalten können"³ (Rahmenvorgaben für den Schulsport, XXXIX) und das Spielen als solches (wieder) entdecken können.

³ Die Verbindung zu Methoden und Formen selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe II wird hier deutlich (vgl. Lehrplan Sport, 21-23).

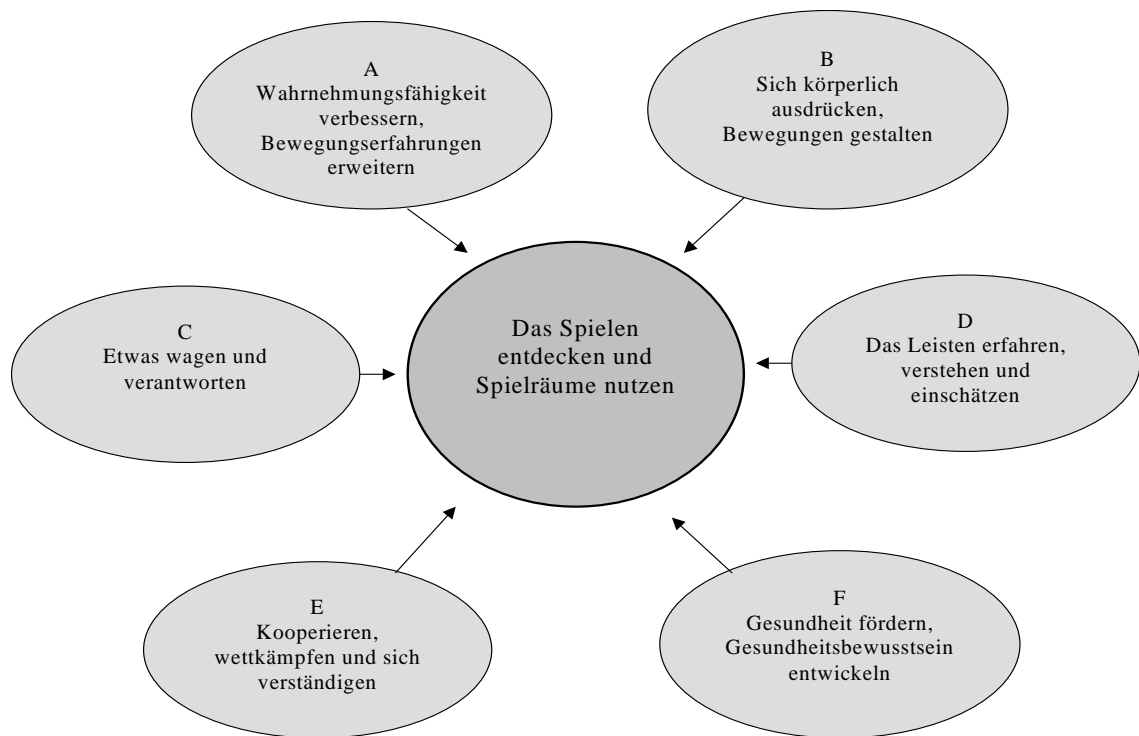
Beziehung des Inhaltsbereichs "Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen" zu den pädagogischen Perspektiven

Der Bereich soll grundlegend für alle anderen Inhaltsbereiche sein, d. h. Formen spielerischen Lernens, des Erkundens und Erforschens sowie des eigenständigen Herstellens und Gestaltens von Bewegungssituationen sollen grundsätzlich berücksichtigt werden. So lassen sich in den Inhaltsbereich 1 (den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen) Wahrnehmungsspiele, Sinnesparcours oder spielerische Erkundungen eigener Bewegungsmöglichkeiten - ob mit oder ohne Geräte, Materialien und Objekte - integrieren. Im Inhaltsbereich 3 (Bewegen im Wasser) kann das Spielen in erprobenden und veränderten Möglichkeiten des Bewegens ins und im Wasser erfolgen oder im Bereich 7 (Gleiten, Fahren, Rollen) durch Erkundungen vielfältiger Roll-, Rutsch und Fahrgelegenheiten, z. B. mit Teppichfliesen, Decken, Matten, Rollbrettern, Bällen usw.

Hier könnten weitere konkrete Ideen der Integration dieses Bereichs in die anderen Bereiche gesammelt werden. Aufschlussreicher wird es aber, wenn die Verknüpfung mit den pädagogischen Perspektiven in den Vordergrund gestellt wird, da damit nicht nur dem Anspruch der Rahmenvorgaben Rechnung getragen wird, sondern auch die Breite dieses Bereiches besser erfasst werden kann.

Die entscheidende Erneuerung der neuen Richtlinien besteht darin, dass die Inhaltsbereiche mit den pädagogischen Perspektiven verknüpft werden sollen, d.h. ein Sportbereich oder Bewegungsfeld wird aus einer (oder max. zwei) ausgewählten Perspektive zum Thema von Unterricht. In einem solchen Unterrichtsvorhaben wird durch die pädagogische Perspektive die didaktische Schwerpunktsetzung deutlich. Um die Vieldeutigkeit von Bewegung, Spiel und Sport zu gewährleisten, sind alle 6 Perspektiven als verbindliche Orientierungen durch alle Jahrgangsstufen anzusehen.⁴ Es geht darum, das Spielen aus den verschiedenen Perspektiven zu thematisieren:

⁴ Allerdings mit der bereits angesprochenen Einschränkung, dass in der Qualifikationsphase der Sekundarstufe II dieser Inhaltsbereich kein eigenes Profil ausmachen, dennoch grundlegend berücksichtigt werden soll.



Je nachdem aus welchem Blickwinkel wir auf das Spielen schauen, erhalten wir eine spezifische Auslegung und damit Thematisierung für ein Unterrichtsvorhaben. Als mögliche Unterrichtsvorhaben lassen sich folgende Themen beispielhaft aufführen:

- unter der Perspektive A (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern): "Erkunden von Körper und Bewegung - Möglichkeiten und Grenzen des Sich-Bewegens entdecken"
- unter der Perspektive B (Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten): "Darstellendes Spielen - körperliche, materiale und soziale Gegebenheiten wahrnehmen und interpretieren"
- unter der Perspektive C (Etwas wagen und verantworten): "Spielräume nutzen - Erlebnisse und Risiken entdecken, Grenzen erfahren und setzen"
- unter der Perspektive D (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen): "Spielen in unterschiedlichen Kontexten - die Relativität von Leistung in ihrem kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang erkennen"
- unter der Perspektive E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen): "Spielen, Spiel, Sport - Regeln entdecken und mit Regeln umgehen können"

- unter der Perspektive F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln): "Gesundheitsfördernde Spielformen - Spiele und Spielräume für ein gesundheitsorientiertes Schulleben entdecken und nutzen".

Ein Beispiel

Zur Veranschaulichung eines konkreten Unterrichtsvorhabens lassen sich Aufgabenschwerpunkte und Gegenstände bzw. Beispiele für die didaktische Schwerpunktsetzung "Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen" aufzeigen:

Thema des Unterrichtsvorhabens: "Spielen in unterschiedlichen Kontexten - die Relativität von Leistung in ihrem kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang erkennen"

Ziele/Aufgabenschwerpunkte	Gegenstände/Beispiele
die Gütemaßstäbe unterschiedlicher Kulturen erkennen	bekannte Spiele unseres Kulturkreises sowie Spiele anderer Kulturen nachspielen
den Wandel unseres Leistungsbegriffs nachvollziehen können	historische Bewegungs- und Spielformen nachahmen
die Veränderbarkeit von Regeln entdecken und nutzen	durch "Regellückenspiele" neue Spiele mit anderen Sinndimensionen erfinden und gestalten
die Abhängigkeit des Bekanntheitsgrades von Materialien im Hinblick auf das Spielverhalten entdecken	mit Alltagsmaterialien und/oder Sportgeräten ein Spiel erfinden und gestalten

Bei diesem Unterrichtsvorhaben ist des Weiteren eine Verbindung mit den Inhaltsbereichen (3) Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik, (5) Bewegen an Geräten - Turnen, (7) In und mit Regelstrukturen spielen - Sportspiele und (8) Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport, Bootssport, Wintersport möglich.

Erarbeitung der Konsequenzen für die Sportlehrerausbildung

Folgende Fragen ergeben sich daraus für die Sportlehrerausbildung:

Welche Kompetenzen und Fähigkeiten brauchen zukünftige Sportlehrer für die Umsetzung? Welche Erfahrungen und Erkenntnisse sollen Studierende im Laufe ihres Studiums machen?

Gibt es in den bestehenden Ordnungen die Möglichkeit, in ausreichender Weise zu reagieren oder brauchen wir neue Studiensegmente und Veranstaltungsformen? Was verlangt dies alles von den Ausbildern?

Welche konkreten, realisierbaren Maßnahmen müssen ergriffen werden?

Ergebnisse der Arbeitsgruppen (eingeteilt nach Funktionen der Teilnehmer: Fach- und Seminarleiter, Referendare; Teilnehmer aus Schulamt, Landesinstitut; Mitarbeiter an Universitäten):

1. Kompetenzen und Fähigkeiten, die zukünftige Sportlehrkräfte für die Umsetzung der Richtlinien im Hinblick auf den Inhaltsbereich "Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen" aus der Sicht der Arbeitskreisteilnehmer brauchen

- Ausbildung als Beispielsituation
- offenes Sportverständnis, eigene Spiel-"Fähigkeit"; Eigeninitiative fördern
- selbst am Spielen Freude haben; Spielen mögen/können
- Sport in offenen Strukturen realisieren
- sich auf Spielen einlassen, mitspielen können (Phantasie, Improvisieren)
- Spielräume suchen, aufsuchen, nutzen, Bedürfnissen anpassen
- Kenntnis von theoretischen Grundlagen des Spielens
- "Umgebungs"-Kompetenz; sensibel für ...
- Spielen erkennen, beobachten, analysieren können
- Spielideen kennen, reflektieren können; Spielrepertoire entwickeln
- Kinder beim Spielen wahrnehmen
- eigene und fremde Erfahrungen und Emotionen wahrnehmen, verbalisieren
- Erkennen, Wahrnehmen, Gestalten und Schaffen von Bewegungsräumen
- allgemeine Richtlinienkompetenz hinsichtlich der Schulform
- Theoriekenntnisse "Spielen und Spiele spielen"
- Fähigkeit/Bereitschaft zur Empathie
- Verständigungsprozesse einleiten können

- vermitteln

2. Erfahrungen und Erkenntnisse, die Studierende im Laufe ihres Studiums machen sollen

- eigenes Spektrum an vielfältigen Spielerfahrungen
- eigene Kompetenzen im Umgang mit diesen Spielerfahrungen
- Kennenlernen neuer Spielräume ("Jeder Raum kann Spielraum sein")
- Materialien nutzen/entfremden
- auf der Basis eigener Erfahrungen Umsetzbarkeit und Pädagogisch Perspektiven reflektieren
- Fähigkeit zur Metakommunikation
- Konfliktlösungsstrategien kennen und anwenden können
- Entwicklung kommunikativer Kompetenzen
- Spiele anleiten

3. Veranstaltungsformen

Den Veranstaltungsformen sollte grundsätzlich das didaktische Prinzip der Verzahnung von Theorie und Praxis zugrunde liegen. Wünschenswert wäre die Thematisierung des Inhaltsbereichs in möglichst allen Veranstaltungsformen.

In den derzeitigen Studienordnungen bieten sich folgende Bereiche an:

- sportartübergreifende Bewegungsprojekte (A 8)
- Projekte, Projektseminare

In zukünftigen Studienordnungen sollten Veranstaltungsformen zu diesem Inhaltsbereich Werkstattcharakter haben.

4. Konkrete Maßnahmen, die ab sofort realisiert werden könnten:

- Lehraufträge an ('gute') Fachleiter
- Integration in Schulpraktische Studien
- themenbezogene Seminararbeiten in Fachpraxis; Hospitationen an Schulen

Literatur

Callois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Frankfurt/M. 1982.

Dietrich, K.: Spielen. In. Sportpädagogik 1/1980, 13- 20.

Dietrich, K.: Spielräume zum Aufwachsen. In: sportpädagogik 6/1998, 14-25.

Digel, H.: Sport verstehen und gestalten. Reinbek 1982.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.): Sport. Sekundarstufe II/Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Frechen 1999.

(5) Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens¹

Mit der Renaissance des Bildungsbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird der subjektive Charakter von Lern- und Bildungsprozessen hervorgehoben. Betont wird die Selbsttätigkeit in der Auseinandersetzung und Verarbeitung widerständiger Erfahrungen in den bislang als geordnet und handlungssichernd wahrgenommenen Erfahrungsstrukturen des Einzelnen. Bildung stellt eine immerwährende Herausforderung an den Menschen dar, die darin besteht, „dass einer nicht fertig und angekommen ist, sondern offen bleibt für neue Erfahrungen und Selbsterfahrung“.²

Bildungsprozesse sind – so der Erziehungswissenschaftler Marotzki – aufgrund der gegenwärtig erreichten gesellschaftlichen Komplexität immer stärker vonnöten.³ Um sich in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt zurecht zu finden, bedarf es der Fähigkeit, mit Ungereimtheiten, Widersprüchen und Brüchen umzugehen, Differenzen wahrzunehmen und Veränderungen in die eigene Erfahrungsstruktur aufzunehmen. Ziel eines nie endgültig abschließbaren Bildungsprozesses ist letztlich der möglichst souveräne Umgang mit den Möglichkeiten der Strukturierung von Selbst- und Weltbezügen. Bildung des Menschen ist demnach in erster Linie Selbst-Bildung, wobei der pädagogischen Praxis die Aufgabe zukommt, zur Selbst-Bildung anzuleiten bzw. die dazu erforderlichen Bedingungen und Möglichkeiten bereit zu stellen.

Wie Bildungsprozesse, in denen der Einzelne seine subjektive Wirklichkeit mit den Widersprüchen und Anforderungen der sozialen Wirklichkeit zu vereinbaren sucht, in Gang gesetzt werden können und wie sich dabei Lernen vollzieht, soll im Folgenden analysiert und an einem Beispiel konkretisiert werden. Dabei richtet sich das Augenmerk auf die Bedeutung des Körpers und damit auf die in Bildungstheorien ausgeblendeten oder nur marginal thematisierten Chancen vorreflexiver, sinnlicher Lernprozesse.

Lernen als Erfahrung und Wandlung

Auf die Frage, wie sich Lernen vollzieht, erhalten wir zu allererst Antwort aus der pädagogischen Phänomenologie. Als Prototyp des Lernens wird in ‚phä-

¹ erschienen in S. Karoß & L. Welzin (Hrsg.). (2001), *Tanz. Politik. Identität.* (Jahrbuch Tanzforschung, 11, S. 243-256). Münster: LIT.

² Günther Buck: *Hermeneutik und Bildung.* München 1981, S. 35.

³ Winfried Marotzki: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.* Weinheim 1990.

nomenologischer Manier‘ bevorzugt die kindliche, noch unverstellte Erfahrung, das kindliche Zur-Welt-Sein beschrieben. Lernen wird gleichgesetzt mit Erfahrung, Erfahrung, die wir alltäglich machen und immer schon gemacht haben, ohne zu wissen, was die Erfahrung genau ist oder war. Wir haben z. B. gelernt zu gehen, wissen aber nicht, wie wir das gelernt haben. Wir haben uns bestimmte Gewohnheiten und Gepflogenheiten im alltäglichen Umgang erworben, ohne sagen zu können, wie wir sie uns angeeignet haben. So sind sämtliche lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Erfahrungen – leiblich-sinnliche, soziale, kulturelle und geschichtliche – in einer bestimmten Weise in uns abgelagert. Sie existieren als sensorische Erinnerungen, Geschichten, Erlebnisse oder Empfindungen, die uns nicht bewusst sind. Die Phänomenologen sprechen hier von „unthematisch fungierenden Strukturen“,⁴ die unser Selbst- und Weltverhältnis prägen, ohne transparent zu werden. Als implizite Orientierungsmuster sind sie „in die subjektive, von außen nicht beobachtbare Wirklichkeit des einzelnen, in dessen Lebens- und Lerngeschichte eingebettet“.⁵ Lernen hat von daher einen deutlichen, biografischen Rückbezug. Es ist durch „habituelle Strukturen des Denkens und Wahrnehmens“,⁶ des Fühlens und Tuns geprägt und wirkt somit auf jede weitere Erfahrung, jedes weitere Lernen, jede Reflexion – einschließlich der wissenschaftlichen.

Insofern als Lernen auf biografisch verankerten Sinnstrukturen basiert, ist es nur von diesem schon Vorhandenen aus denkbar. D. h. Lernen vollzieht sich immer in der Dialektik der Konfrontation von schon Vorhandenem, Nicht-Bewusstem mit neuen, konkreten Erlebnissen und Erfahrungen. Bislang gültige, implizite Orientierungsmuster werden dabei aufgemischt, so dass Um- oder Neudeutungen notwendig werden. Käte Meyer-Drawe bezeichnet in Anlehnung an Günther Buck diesen Wandlungsprozess als ‚Umlernen‘ und versteht Lernen grundsätzlich als Umlernen.⁷ Bislang geltende Wahrnehmungen, Einstellungen oder Sichtweisen werden erschüttert oder gar enttäuscht, so dass das Subjekt veranlasst wird, seine Balance durch Um- oder Neustrukturierungen wieder herzustellen. Dabei wird das Subjekt nicht nur mit neuen Erfahrungen der gegenständlichen Welt konfrontiert, sondern auch mit sich selbst als Erfahrendem.

4 Wilfried Lippitz: Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie, Neue Sammlung, 33 1983 3, S. 250.

5 Friedemann Maurer: Lebensgeschichte und Lernen, in: ders. (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt/Main 1981, S. 112.

6 Käte Meyer-Drawe: Vom anderen lernen, in: Michele Borelli/Jörg Ruhloff, J. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler 1996, S. 87.

7 Käte Meyer-Drawe: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses, in: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein 1982, S. 19-45.

In einem späteren Aufsatz bezeichnet Meyer-Drawe diesen Konfrontationsprozess als Lernen erster Ordnung, da hier „ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet“⁸ wird. Lernen zweiter Ordnung kann dann als Weiterlernen, Dazulernen, Lernen durch Mitteilung oder durch Kunde verstanden werden. Es baut sich als Verarbeitung der neuen Erfahrungen auf dem Lernen erster Ordnung auf.

Von Interesse ist hier das Lernen erster Ordnung, da es zum einen das Lernen in seiner Genese thematisiert und zum anderen die Bedeutung des Körpers im Prozess der Neu- und Umstrukturierung von Erfahrungen hervorhebt. Die Phänomenologen betonen, dass der Körper bzw. Leib das Fundament aller reflexiven Akte ist und von daher „der Maßstab der Dinge“.⁹

Der Körper als Fundierungshorizont

In der kritischen Auseinandersetzung mit Edmund Husserl hat Maurice Merleau-Ponty v.a. die Bedeutung des Leibes im Hinblick auf lebensweltliche Erfahrungen und seine sinnkonstituierenden Leistungen hervorgehoben. Der Körper als Leib ist das Medium, über das sich Erfahrungsstrukturen ausbilden. Über ihn werden Bedeutungen konstituiert. Diese bleiben allerdings nicht allein im Subjektiven, Beliebigen verhaftet, sondern sind immer schon historisch, kulturell und sozial mitbestimmt, da leibliche Erfahrungen immer auch geschichtlich oder gesellschaftlich verankert sind. Das Verhältnis des Menschen zu seinem Körper ist von daher immer auch gesellschaftlich durchdrungen, so dass wir als Leibsubjekte auf eine gemeinsame Welt bezogen sind, „selbst wenn diese nicht für uns alle dasselbe bedeutet“.¹⁰

Im Körper fungiert eine Struktur des Wissens, die einverleibt, aber nicht thematisch ist. Solches Erfahrungswissen ist biografisch konstruiert und gesellschaftlich konstituiert.¹¹ Insofern stellt der Körper einen Erfahrungsspeicher dar, in dem vergangene Erfahrungen sich abgelagert und in einer spezifischen Weise aufgeschichtet haben.

Pierre Bourdieus kultursoziologische Analysen und Befunde unterstützen diese Sichtweise, wobei die Verflechtung individueller Lernvollzüge mit den gesellschaftlichen Strukturen besonders hervorgehoben wird. Im Medium von Körper und Bewegung werden die sozialen Strukturen gleichsam mitgeliefert

8 Käte Meyer-Drawe: a.a.O., 1996, S. 90.

9 Käte Meyer-Drawe: Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Jürgen Fellsches (Hg.): Körperbewußtsein. Folkwang-Texte: 1. Beiträge zur Theorie und Kultur der Sinne. Band II, Essen 1991, S. 82.

10 Käte Meyer-Drawe: a.a.O., 1996, S. 95.

11 Vgl. Peter Alheit/Monika Hoerning: Biographie und Erfahrung, in: dies (Hg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M. 1989, S. 8 ff.

und einverleibt. Der Mensch eignet sich die Gepflogenheiten und Routinen der sozialen Welt – über Praxis und damit über den Körper – an und erzeugt sie – durch Praxis – immer wieder von Neuem. So entwickelt und lernt das Subjekt als sozialer Akteur im Laufe seines Lebens auf eine bestimmte, sozial vermittelte Weise wahrzunehmen, zu fühlen, zu denken und zu handeln. Von daher kann auch nicht – wie in bildungstheoretischen Überlegungen oft vermerkt – von der Autonomie des Subjekts die Rede sein. Es ist immer eine relative Autonomie aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und Bedingungen, die sich über und am Körper als „inkorporierte soziale Strukturen“¹² niederschlagen. Sie äußern sich in einem spezifischen Habitus, der am Körper vollzogen und durch den Körper erzeugt wird. Die Prozesse der Habitusbildung und des Lernens sind somit immer körperlich fundiert.¹³

Soll Lernen Bildungsprozesse und damit selbsttätige Verarbeitungen neuer, bislang unbekannter Sichtweisen und Einstellungen in Gang setzen, müssen Erfahrungen möglich sein, die am subjektiv Erlebbar ansetzen und hier einverlebten Gewohnheiten und Routinen widerständige Erfahrungen entgegensetzen. Dabei kann der Körper als Erfahrungsspeicher nicht übergangen werden. Anknüpfungspunkt bzw. Maßstab anzustrebender Bildungsprozesse ist somit das Subjekt in seiner leiblichen Verfasstheit und körperlichen Konkretheit. In der Konkretheit sinnlichen Empfindens wird die Anbindung an den jeweiligen, subjektiven Erfahrungshorizont, an das lernende Subjekt möglich. Das implizite Wissen, in dem das gesellschaftlich Allgemeine aufscheint, wird am Konkreten des Körpers explizit.

In dieser sinnlichen, anschauenden Erkenntnis liegen sowohl die Chancen zum Verständnis einverlebter, inkorporierter Gesellschaftlichkeit als auch die Zugänge zur Reflexion des Selbst. Am Körper wird präsent, was sich in ihm lebensweltlich bzw. biografisch verankert hat.

Lehren als Initiierung bildungsrelevanter Lernprozesse bedeutet dann zuallererst, den sinnlichen Erfahrungs- und Verständnishorizont der Lernenden zu eröffnen. Der konkrete, gegenwärtige Körper wird zum Medium und damit zur Vermittlungsinstanz zwischen vergangenen Erfahrungsaufschichtungen und zukünftigen Entwürfen.

Lernen mit dem Körper oder Verstehen von Gewalt – ein Beispiel

An einem Beispiel aus der Bewegungspraxis mit Sportstudierenden möchte ich im Folgenden veranschaulichen, in welcher Weise sinnlich fundierte Lernprozesse Um- und Neustrukturierungen bisheriger individueller Erfah-

12 Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1994 (1982), S. 729 ff.

13 Vgl. ebd., S. 277 ff.

rungsaufschichtungen auslösen können. Die Darstellung beruht auf teilnehmender Erfahrung und Beobachtung sowie auf verschrifteten Rückmeldungen der Teilnehmer im Anschluss an ein einsemestriges Projekt.

Anlass und Thema des Projekts war das seit dem Ende der achtziger Jahre verstärkte Aufkommen von Gewalt und die damit zusammenhängende Problematik, dass Gewalttaten offensichtlich immer brutaler und selbstverständlicher geworden zu sein schienen und die Grenzen bislang geduldeter, körperlicher Gewalt im Alltag, in der Freizeit und im Sport überschritten hatten. Gewalttaten wurden und werden als Angelegenheit von Randgruppen dargestellt mit der Folge, andere zu verurteilen oder wegzuschauen. In der individuellen wie öffentlichen Wahrnehmung wird die komplexe Problematik voreilig ins Abseits gedrängt, wenn nicht sogar gänzlich tabuisiert. Eine von daher notwendig gewordene Bewusstmachung des sich ausbreitenden Gewaltklimas wird zur gesamtgesellschaftliche „Lernaufgabe“.¹⁴

In dem Maße, wie die gestiegene Aufwertung des Körpers im Alltag, in der Freizeit und im Sport nicht nur die Mechanismen einer individuellen wie öffentlichen Verleugnung und Verdrängung von Gewalt verstärkt, sondern auch solche der Billigung und Förderung von Gewalt unterstützt,¹⁵ drängt sich für die Sportlehrerausbildung, in der Studierende auf ihr zukünftiges Berufsfeld und einen pädagogisch begründeten Umgang mit dem Körper vorbereitet werden sollen, die Thematisierung von Gewalt geradezu auf.

Gewalt erscheint uns als ein im eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsfeld unbekanntes, fremdes Phänomen. Gleichzeitig haben wir aber auch alle ein Wissen oder Vorwissen von Gewalt. Formen körperlicher und/oder psychischer Gewalt haben wir ‚am eigenen Leibe‘ erlebt und erleben sie auch weiterhin. Diese alltäglichen Erlebnisse bleiben im Verborgenen, denn wir haben mehr oder weniger gut gelernt, damit umzugehen – eben keine Gewalt aufkommen zu lassen, Gewalt zu verdrängen. Als „unthematisch fungierende Strukturen“¹⁶ bleiben diese lebensweltlichen Erfahrungen jedoch bestehen.

So war es meine Absicht, über unmittelbare, körperliche Empfindungen solche unthematischen Erfahrungen wachzurufen und wieder zu beleben, um

14 Walter Hornstein: Gewalt in Deutschland: Über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Lernprozesse und die Rolle der Pädagogik, in: Werner Helsper/Hartmut Wenzel (Hg.): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen 1995, S. 38.

15 Vgl. Antje Klinge: Körper und Gewalt. Zur Thematisierung von Gewalt in der Sportlehrerausbildung. Butzbach-Griedel 1998, S. 53 ff.

16 Wilfried Lippitz: a.a.O., S. 250.

darüber schließlich eine Bewusstmachung und ein Verstehen der Gewaltthematik in Gang zu setzen.

Es ging mir zunächst darum, die Teilnehmer mit Körpererfahrungen vertraut zu machen, die Empfindungen von Gewalt erlebbar und subjektiv nachvollziehbar machen sollten. So habe ich Beispiele ausgewählt, die die Wahrnehmungsgewohnheiten entzerren und Sensibilisierungen für das Fremde in der Gewaltthematik erzeugen sollten. Im Vordergrund standen dabei Bewegungs- und Spielaufgaben zur Erkundung von Körperkraft, Schwerkraft, Muskelspannung und -entspannung sowie Nachahmungen unterschiedlichen Kraftgebarens wie Stärke, Härte, Macht bzw. Schwäche oder Ohnmacht. Darauf aufbauend sollten spielerische Darstellungen gewalthaltigen Verhaltens wie Angreifer- und Fluchtverhalten, Gebärden der Bedrohung, der Unterwerfung oder Erniedrigung die Möglichkeit bieten, sowohl eine gewisse Distanz als auch Empathie zu vermeintlich negativ konnotierten Verhaltensweisen einzunehmen.

Im Weiteren ging es darum, solche sinnlich aufgestöberten Erlebnisse zu be- und verarbeiten, sie den eigenen, am Körper vollzogenen Erkenntnissen nach zu ordnen und szenisch zu gestalten. Besonders prägnante Bewegungsideen und -themen sollten ausgewählt und hinsichtlich eines beabsichtigten Ausdrucksverhaltens stilisiert werden, um in einem Sinnzusammenhang, einer subjektiv gültigen Aussageabsicht, geordnet, festgelegt und schließlich in Szenen darstellbar werden zu können.

Das Thema Gewalt stieß zunächst – wie zu erwarten war – auf skeptische Zurückhaltung. Es schien zu ernst und außerdem für eine praktische Auseinandersetzung viel zu schwer und auch – wie einzelne bekannten – bedrohlich im Hinblick darauf, eigenes Gewaltpotential entdecken zu können. V. a. hatten die Teilnehmer – wie sie sich ausdrückten – ‚persönlich wenig mit dem Thema zu tun‘. Gewalt war auch für sie ein Thema von Randgruppen, ein Problem der anderen. Die Medienberichte über das zunehmende Aufkommen von Gewalt (auf der Straße oder in der Schule) hatten eine zwar abschreckende, aber auch mittlerweile abstumpfende Wirkung hinterlassen.

Als einen ersten Zugang wählte ich ein bekanntes Fangspiel. Hier sollten zunächst mit realen und dann mit imaginären Fängern charakteristische Aktionen des Fangens, Ergreifen-wollens bzw. Weglaufens, Ausweichens und Flüchtens herausgearbeitet werden. Mit Hilfe von Zeitlupendarstellung, räumlichen Begrenzungen oder Partnerimitationen wurden im Laufe der Erpro-

bungen die typischen Aktionen, Körperhaltungen, Gebärden und Mimiken immer präziser. Um diese charakteristischen Merkmale zu verstärken, sollten die Teilnehmer die Aufgabe auf ein mögliches Gruppenverhalten übertragen: eine Gruppe, die sich als fangende, angreifende und vermeintlich überlegene Gruppe darstellt und eine Gruppe, die ein typisches Flucht- und Abwehrverhalten deutlich macht. Der ‚Fängergruppe‘, in der sich – ob zufällig oder nicht, sei dahingestellt – v.a. männliche Teilnehmer einfanden, fiel es ausgesprochen leicht, sich als ‚starke Gang‘ zu formieren, entsprechende Körperhaltungen und Drohgebärden einzunehmen. Die Fluchtgruppe hatte zunächst Schwierigkeiten, typische Aktionen zu finden und – ohne reales Gegenüber – überzeugend auszuführen. Nachdem beide Gruppen für sich eine angemessene Form gefunden hatten, regte ich an, sie aufeinander treffen zu lassen. Und hier passierte etwas Erstaunliches. Die Fängergruppe verstärkte im Tun ihr Machtverhalten derart, dass sich die Fluchtgruppe aus ihrem Konzept bringen und tatsächlich in die Enge treiben ließ, offensichtlich überrascht über die massive Bedrohung der anderen.

Diese authentische Konfrontation löste einen lebendigen Erfahrungsaustausch aus. Die Teilnehmer sprachen in erstaunlich offener Weise über ihre aufgekommene Empfindungen, die sie als unangenehm, beängstigend, widerständig oder auch lustvoll wahrgenommen hatten. Sie diskutierten angeregt, was durch ein solches Zusammentreffen von zwei rivalisierenden Gruppen real hätte passieren können. So z. B. Prügeleien zwischen einzelnen, ‚blindes Draufhauen‘, ein Bandenchef, der schlagen lässt oder weglaufen und Schutz suchen, als ‚Opfer‘ zurückbleiben oder sich wehren etc. Mit der Frage, wie diese Phantasien entstanden seien, erläuterten die Teilnehmer, was sich im Verlauf der realen Begegnung ereignet hatte. Die Spannung war enorm gestiegen, so dass sich die Fängergruppe als wirklich stark und mächtig erlebte, die Fluchtgruppe als tatsächlich hilflos, was sich auch darin zeigte, dass sie ihren vereinbarten Ablauf nicht einhalten konnte. So erläuterte eine Teilnehmerin der Fluchtgruppe: *„Die kamen so massiv auf uns zu, da bin ich schnell weggelaufen; vorher hatte ich mir das nicht überlegt“* oder ein Teilnehmer der Fängergruppe *„Die guckten ja wirklich etwas ängstlich und hilflos – da konnte ich nicht weitermachen“*. Ein anderer gestand eine gewisse Lust an der Aktion ein: *„So in der Gruppe fühlte ich mich wirklich wie in 'ner Gang. Ich hab' richtig Lust gekriegt, jetzt draufzuhauen.“*

Was wird an diesem Ausschnitt deutlich? Zunächst einmal zeigt sich, dass das Nachstellen von gewalthaltigen Situationen den Beteiligten sehr leicht

fällt. Sie kennen offensichtlich Situationen von Bedrohung und Hilflosigkeit, von Macht, Stärke und Überlegenheit. Auch wenn sie selber noch nie in einer solchen Situation real waren, ist ihnen das Gefühl von Macht bzw. Ohnmacht vertraut; es wird über den Körper wachgerufen und im Körper präsent.

Und genau hier scheinen lebensweltlich verankerte Sinnstrukturen auf, die leiblich-sinnlich, sozial und geschichtlich fundiert sind. Erfahrungen der Macht bzw. Ohnmacht sind bekannt; sie sind im Körperlichen als Sinngehalte verankert. Durch das spielerische So-tun, als-ob werden Erinnerungen, die bislang im Verborgenen lagen und wachgerufen.

Die Erinnerungen und lebendig gewordenen Phantasien der Teilnehmer machten deutlich, dass hier offensichtlich etwas Bekanntes aufgestöbert worden war. Das Unbekannte, Fremde der Gewaltthematik wurde als etwas Bekanntes, Vorvertrautes entdeckt; der Körper erinnerte sich, er kannte die Gewaltthematik. Im Konkreten des Körpererlebens wurde das Allgemeine sichtbar. Die Teilnehmer waren über den sinnlichen Zugang in der Lage, Phänomene von Gewalt aufzudecken und nachzuvollziehen.

So beschreibt eine Teilnehmerin in ihrer Rückmeldung, dass sie überrascht war, dass

„es sich um bekannte Bewegungen [handelte]. Man wusste, wie Macht oder Demütigung dargestellt werden. Es waren keine unbekannt Situationen. [] Ich hatte den Eindruck, dass jeder wusste, wie Gewalt darzustellen sei... Vielleicht hat man sich sogar manchmal über sich selbst gewundert, dass man sich eben durchaus so verhalten kann. Man weiß, was Gewalt ist und jeder Mensch scheint ein solches Potential zu besitzen.“

Bislang unbewusste, im Körper verborgene Erfahrungen traten an die Oberfläche. Sie wurden gegenwärtig und anschaulich, so dass das individuelle (Vor-)Wissen von Gewalt durchlässig wurde.

Es kann also festgehalten werden, dass sich über den sinnlichen Zugang lebensweltlich verankerte, subjektive Erfahrungen und Erlebnisse und in Vergessenheit geratene Erinnerungen aufspüren und erkunden lassen.

Diese unmittelbaren Auseinandersetzungen wurden schließlich zum Anlass genommen, nach den Ursachen von Gewalt zu suchen. Aufbauend auf den eigenen Erinnerungen und unter Zuhilfenahme von Text- und Filmmaterialien arbeiteten die Teilnehmer unterschiedliche Ursachenkomplexe heraus, die sie an verschiedenen Erscheinungsformen von Gewalt festmachten. So z. B.

psychische Gewalt, die bereits unter Kindern beim Spielen entsteht, strukturelle Gewalt im Hinblick auf das Verhalten von Eltern, Lehrern oder Trainern, Gewalt gegen sich selbst durch exzessive Fitness- und Bodybuilding-Aktivitäten oder Lust an Gewalt durch die verherrlichende Wirkung der Medien.

In der weiteren gestalterischen Verarbeitung verdichteten sich die Erlebnisse und Erfahrungen zu immer präziser werdenden Aussagen, die explizit bzw. darstellbar und somit auch für andere sichtbar wurden. Die Teilnehmer brachten ihre eigenen Erfahrungen in die Szenen ein. Sie wurden in der gestalterischen Auseinandersetzung be- und verarbeitet. Solche Verarbeitungen machten das Verstehen von Gewalt am Beispiel deutlich. Eher diffuse Einstellungen und voreilige Urteile hatten sich zu subjektiv gültigen Ordnungen und damit zu neuen Standpunkten gewandelt.

Es zeigte sich, dass die spielerische Darstellung, das So-tun, als-ob, nicht nur die Darstellung erleichterte, sondern v.a. den empathischen Nachvollzug ermöglichte. Die Spielrollen erzeugten – laut Aussagen der Teilnehmer – die intensivsten Erlebnisse und dadurch ein besseres Sich-Einfühlen in ein Täter- oder Opferverhalten:

„In der Rolle des Opfers fühlte ich mich sehr ohnmächtig. Besonders in der Zeitlupenszene wurde mir die Erniedrigung bewusst“ oder „Ich hatte weniger Spaß, die Rolle des Opfers zu übernehmen; es erfüllte mich ein gewisses Machtgefühl, den Stärkeren zu spielen, den Bösen, den Verfolger. In der Nachbetrachtung war es teilweise erschreckend zu erkennen, wie befriedigend dieses Machtgefühl ist.“

Nicht nur in den Szenen, sondern auch in den Nachbetrachtungen der Teilnehmer wird das Verstehen von Gewalt deutlich. Es ist ein Verstehen am Beispiel¹⁷, wobei sich das Beispiel auf einer konkreten, sinnlichen Ebene vollzieht und explizit, ausdrücklich wird.

17 Wilfried Lippitz bezeichnet dies die „Methode der Exemplifikation, der anschaulichen und lebendigen Vergegenwärtigung von vorgegebenen, in unseren Erfahrungen und Erlebnissen unthematisch fungierenden Strukturen“, a.a.O., S. 249.

Didaktische Implikationen

Es dürfte klar geworden sein, dass Lehren als Initiierung bildungsrelevanter Lernprozesse v.a. eins nicht sein kann: dass ich als Lehrende das Resultat des Lernens vorwegnehmen kann. Vielmehr geht es darum, an dem jeweiligen Vorverständnis der Lernsubjekte anzuknüpfen, um neue Erfahrungen zu ermöglichen – welche das sind, kann ich nicht wissen. „Der Erfolg des Versuches (von Erziehung, A.K.) [...] hängt nicht von der Zuschreibung des pädagogisch Handelnden, sondern vom Urteil dessen ab, der sein Lernen hat beeinflussen lassen“.¹⁸

Um diese subjektive Deutung und Beurteilung von Erfahrungen zu ermöglichen, ist Offenheit im Umgang mit dem Gegenstand, dem Thema bzw. der Aufgabe notwendig.¹⁹ Das Thema wird durch die je individuellen, mitgebrachten Erfahrungen und dabei entstehenden Fragen bestimmt, so dass eine thematische Strukturierung nicht voraussehbar und planbar ist. Mit der thematischen Öffnung ist Offenheit in der Organisation von Methoden eng verbunden, d.h. es müssen Freiräume für Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, für neue Empfindungen, Ungewohntes, Fremdes im (scheinbar) Bekannten bereit gestellt werden. Eine der thematischen wie methodischer Offenheit entsprechenden Öffnung ist hinsichtlich institutioneller Rahmenbedingungen wünschens- und erstrebenswert.

Um nicht aufgrund der postulierten Offenheit in Beliebigkeit oder Ich-Bezogenheit zu verfallen, bedarf es schließlich einer – quasi wieder schließenden – Ordnung der freigewordenen Empfindungen und Erfahrungen, einer Ordnung, die die individuelle Be- und Verarbeitung sinnlicher und rationaler Motive, die Auseinandersetzung mit subjektiven und bestehenden, sozialen Werten und Normen umfasst. Und genau hier setzt der oft mühsame Bildungsprozess, das Ordnen der in Unordnung geratenen neuen Erfahrungen ein.

Die didaktischen Entscheidungen orientieren sich demgemäß an Handlungsformen, die einerseits zur Öffnung lebensweltlich verankerter Erfahrungen beitragen und andererseits zu ihrer Verarbeitung und Ordnung veranlassen sollen. Als solche haben sich im dargestellten Beispiel erwiesen:

¹⁸ Jürgen Oelkers: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik 33 1987 3, S. 339.

¹⁹ Vgl. Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 1987, S. 285 ff.

- das Spielen als Erkunden, als Exploration oder Improvisation
- sowie das Spielen als So-tun, als-ob, als Umkehrung realer Verhältnisse, als Darstellen und schließlich
- das Gestalten als Be- und Verarbeiten von Erlebnissen und Erfahrungen.

Im spielerischen Erkunden werden unmittelbare sinnliche Empfindungen und Erlebnisse aktiviert, die den Zugang zum individuellen Erfahrungshorizont eröffnen. Dabei ermöglicht der Freiraum des Spiels, der Improvisation, des So-tuns, als-ob, die Entdeckung neuer Erfahrungen. Gewohnheiten, eingeschlossene Wahrnehmungsmuster weichen auf, werden lebendig. Solche „Belebungsversuche“²⁰ erzeugen Unruhe und Unordnung im bislang geordneten Erfahrungsraum. Und hier setzt die Suche nach der Wiederherstellung einer Balance ein, nach einer eigenen, neuen Ordnung, was den Prozess des Gestaltens und damit Bildens kennzeichnet. Er umfasst eine eigenartige Mischung subjektiver und inter-subjektiver sozialer Bewertungen. Zunächst erfolgt eine stark affektiv besetzte Bewertung durch subjektive Bedeutungszuschreibungen, die zunehmend, um zu einer sich selbst und anderen gegenüber verantwortbaren Ordnung zu gelangen, durch Auseinandersetzungen mit anderen bestehenden Bezugspunkten der sozialen Umwelt, mit Normen und Werten durchmischt werden. Das Herausarbeiten des subjektiv Bedeutsamen aus dem aufgestöberten Sinnenmaterial kennzeichnet den radikal subjektiven Charakter dieses Bildungsprozesses. In der neuen, subjektiv gültigen Ordnung wird der gewonnene Standpunkt explizit; er wird als Aussage – ob sprachlich artikuliert oder wie hier szenisch dargestellt – damit auch für andere mitteilbar und interpretierbar.

Vom spielerischen Erproben, über das spielerische So-tun, als-ob bis hin zur gestaltbildenden Ordnung vollzieht sich der Gang eines subjektorientierten, bildungsrelevanten Lernens. Er mündet in eine sinnliche Erkenntnis, ein Verstehen bislang undurchsichtiger, rational nicht fassbarer Phänomene.

In einem so verstandenen Lernen am, mit und über den Körper sei abschließend die Frage des Lehrens angedeutet, denn auch das Lehren ist in je eigene, lebensgeschichtliche Lernerfahrungen verflochten. In dem Maße, wie individuelle, leiblich verankerte Vorerfahrungen Lernen beeinflussen und nachhaltig prägen, wirkt die eigene Lern- und Leibgeschichte handlungsweisend auf die pädagogische Praxis des Lehrens. Didaktische Entscheidungen

²⁰ Horst Rumpf: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim 1987.

sind somit keine von der Person des Lehrenden unabhängige Urteile, sondern werden durch diese und ihre (bewegungs)biografische Erfahrung mit beeinflusst. Von daher setzt Lehren, das bildungsrelevante Lernprozesse und damit selbsttätige Verarbeitungen der Individuen ermöglichen will, Distanzfähigkeit hinsichtlich der eigenen Lern- und Leibgeschichte voraus. Dass dies Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von in der pädagogischen Bewegungspraxis Tätigen hat, stellt die Ausbildungsdidaktik von Bewegungs-, Sport und Tanzpädagogen vor neue Aufgaben.

Literatur

Peter Alheit/Monika Hoerning: *Biographie und Erfahrung*, in: dies. (Hg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/M. 1989, S. 8-23.

Dietrich Benner: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München 1987.

Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M. 1994 (1982).

Günther Buck: *Hermeneutik und Bildung*. München 1981.

Walter Hornstein: *Gewalt in Deutschland: Über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Lernprozesse und die Rolle der Pädagogik*, in: Werner Helsper/Hartmut Wenzel (Hg.): *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Opladen 1995, S. 37-55.

Antje Klinge: *Körper und Gewalt. Zur Thematisierung von Gewalt in der Sportlehrerausbildung*. Butzbach-Griedel 1998.

Wilfried Lippitz: *Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie*, Neue Sammlung 33 1983 3, S. 240-254.

Winfried Marotzki: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim 1990.

Friedemann Maurer: *Lebensgeschichte und Lernen*, in: ders. (Hg.): *Lebensgeschichte und Identität*. Frankfurt/Main 1981, S. 105-132.

Käte Meyer-Drawe: *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. In: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hg.): *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen*. Königstein 1982, S.19-45.

Käte Meyer-Drawe: *Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung*, in: Jörg Fellsches (Hg.): *Körperbewußtsein. Folkwang-Texte: 1. Beiträge zur Theorie und Kultur der Sinne*. Band II, Essen 1991, S. 80-97.

Käte Meyer-Drawe: *Vom anderen lernen*. In: Michele Borelli/Jörg Ruhloff (Hg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band II. Baltmannsweiler 1996, S. 85-98.

Jürgen Oelkers: *Subjektivität, Autobiographie und Erziehung*. Zeitschrift für Pädagogik 33 1987 3, S. 325-344.

Horst Rumpf: *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim 1987.

(6) Was bildet eigentlich in der Sportlehrer (aus-)bildung?¹

Problemstellung und Forschungsinteresse

Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirkung der Lehrer(aus-)bildung ist seit je her ein Problem, das nicht nur von professionellen Lehrerausbildern und Schulpädagogen beklagt wird, sondern v. a. von den Betroffenen selbst, den Lehrerstudierenden und späteren Lehrern. Neben der normativen Frage, was in der Lehrerausbildung bilden *soll*, stellt sich die empirische Frage nach den faktischen Bildungs- oder besser: Sozialisationswirkungen. Dabei wird als sowohl entscheidendes Problem wie auch Chance zugleich der Übergang von der biografisch zurückliegenden Schülerperspektive zur zukünftigen, vom Beruf verlangten Lehrerperspektive angesehen (vgl. Terhart 1985).

Es ist anzunehmen, dass dieses Problem und damit auch die Chance seiner Bewältigung fachspezifische Unterschiede aufweist. Für die Sportlehrerausbildung stellt sich die Frage, wie Sportstudierende damit umgehen und welche Strategien sie im Umgang mit den Angeboten universitärer Lehre entwickeln. Dahinter verbergen sich auch die Frage, welches Verständnis Sportstudierende zum Ende ihres Studiums vom Gegenstand Sport, von Erziehung und Unterricht, sprich: Sportunterricht entfaltet haben und ob oder inwiefern das Studium einen Beitrag dazu liefert.²

Während ich mich zu Beginn meiner Überlegungen auf die subjektiven Sichtweisen der Studierenden im Sinne einer Einstellungsforschung konzentrierte, hat sich mein Blick auf die strukturellen, objektiven Bedingungen der sozialen Realität der Studierenden ausgeweitet. Die theoretische Verankerung meines weiteren Forschungsgangs bilden die kultursoziologischen Analysen Bourdieus zum sozialen Raum (1994) sowie die darauf aufbauenden Arbeiten aus der Hochschulsozialisations- bzw. Fachkulturforschung um Huber/Liebau (1985), Portele/Schütte (1983) sowie Engler (1993) und Friebertshäuser (1992).

Methodologie – Probleme und Forschungsgang

¹ Erschienen in P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling, W.D. (Hrsg.). (2002), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.

² Diese Frage wird u.a. vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierungen des Sport-Begriffs, der curricularen Erwartungen an den Schulsport und der irritierenden Vielfalt an sportpädagogischen Leitideen und didaktischen Konzepten relevant.

Um einen ersten Einblick in die Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen von Sportstudierenden zu erhalten sowie Hypothesen generieren und weitere Arbeitsschritte entwickeln zu können, habe ich leitfadenorientierte Interviews durchgeführt. Sie umfassten Fragenkomplexe zu sportbiografischen Vorerfahrungen, Motiven zum Studium, zu den Erfahrungen im Studium, zu pädagogischen Visionen und Vorstellungen vom späteren Beruf und schließlich zur Einschätzung des beruflichen Gebrauchswerts des Studiums.

Mit der Entscheidung für Interviews als zentralem Erhebungsinstrument sind jedoch Fragen aufgeworfen, die grundlegende Probleme qualitativer Forschung kennzeichnen. Als Erzählungen von Erlebnissen, Geschichten und Erinnerungen sind Interviews eines nicht: Abbildungen der tatsächlichen Erlebnisse und Geschehnisse. Sie enthalten vielmehr subjektive Konstruktionen der erlebten Geschichten unter den Bedingungen der jeweiligen, aktuellen Kommunikationssituation zwischen Befragtem und Interviewer. Sie zeigen von daher auf, wie eine Person ihre Erlebnisse und Erinnerungen von heute aus als vergangene Ereignisse wahrnimmt und deutet, d.h. nach welchen Prinzipien sie ihre Welt konstruiert (vgl. auch Welzer, Rosenthal 1995).³

Diesen Konstruktionsakt gilt es anhand des Textes (eines Interviews) nachzuzeichnen bzw. zu analysieren, wobei sich das zweite Problem stellt: wie kann ich als Forschende die aktuellen Sichtweisen der Studierenden rekonstruieren, ohne meine Sichtweise ihnen überzustülpen? Wie kann ich die (Neben-)Effekte der Befragungssituation erkennen und kontrollieren? Wie kann es gelingen, aus ihren Erzählungen Hinweise darüber zu gewinnen, nach welchen Prinzipien sie universitäre Lehre wahrnehmen und konstruieren? Und wie kann ich schließlich die Welt der Befragten wissenschaftlich verstehen (vgl. Engler 2001, 101 ff.; Bourdieu 1997b, 779 ff.)?

▪ **Rekonstruktion der Konstruktionen**

Ausgehend von der (soziologischen) Tatsache, dass die Wahrnehmungsschemata und -kategorien, die eine Person im Laufe ihres Lebens entwickelt, nicht in einem sozialen Leerraum entstehen, sondern von den jeweiligen sozialen Bezügen geprägt und geleitet sind,⁴ müssen die gesellschaftlichen Voraussetzungen in die Analyse mit einbezogen werden. Eine heuristische Hilfe zur Rekonstruktion individueller Sichtweisen ist dabei die Analyse des gesellschaftlichen Bereichs, in dem die jeweiligen Standpunkte – die der Be-

³ Interviews sind insofern Formen der Selbstpräsentation. Sie orientieren sich an Erfahrungen sozialer Praxis, die in dem gesellschaftlichen Feld, auf das sich das Erzählte bezieht, gemacht wurden. Da die den Erzählungen zugrundeliegenden Wahrnehmungs- und Deutungsschemata reale, lebensgeschichtliche Erfahrungen voraussetzen, können sie keine reinen Fiktionen sein, was häufig als Problem biografischer Interviews angesehen wird (vgl. Engler 2001, 58 f.).

⁴ Bourdieu spricht deshalb auch vom Subjekt als sozialem Akteur.

fragten wie die des Forschenden – entstanden sind (vgl. Bourdieu 1994, 1998). D.h. ein Verstehen der Wahrnehmungsschemata, Verarbeitungsmuster und Standpunkte der Studierenden ist möglich, indem ich das, was sie in den Befragungen zum Ausdruck bringen, an den sozialen Ort zurückbinde, auf den sich das Ausgedrückte bezieht. Das setzt Kenntnisse über den jeweiligen sozialen Bereich voraus, die dem Kontextwissen (persönliche Erfahrungen sowie Kenntnis der Fachliteratur) entstammen.⁵ Eine Hilfe zur sozialen Verortung der erzählten Erfahrungen der Studierenden bildet das in der Fachkulturforschung entwickelte Konzept des fachspezifischen Habitus.

▪ **Exkurs: der fachspezifischen Habitus**

Mit dem Begriff des fachspezifischen Habitus haben Anfang der 80er Jahre Hochschulsozialisationsforscher wie Huber, Liebau, Portele und Schütte ein Konzept entwickelt, das die Wirkungsmechanismen eines Studiums auf zukünftiges berufliches Handeln transparent machen kann. Demzufolge entwickelt das Subjekt in Auseinandersetzung mit dem Fach spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, einen "typischen Habitus" (ebd. 1983, 151), der sein zukünftiges berufliches Handeln steuern wird, ohne explizit werden zu müssen bzw. zu können.

Untersuchungen in verschiedenen Fächern ergaben, dass sich die Ausbildung dieses typischen oder fachspezifischen Habitus nicht im Sinne einer Sozialisation ins Fach auf den Erwerb fachlicher Inhalte und Qualifikationen beschränken lässt. Vielmehr treffen hier biografisch erworbene Interessen und Gewohnheiten der Studierenden sowie ihr persönlicher, studentischer Lebensstil, die Tradition und jeweilige Stellung des Faches innerhalb der universitären Hierarchie sowie die zu erwartende gesellschaftliche Position des Berufsfeldes zusammen. Der Studienerfolg ist demnach umso größer, je mehr die individuellen Dispositionen (individueller Habitus) der Studierenden mit den vom Fach geforderten und gewünschten Lebensweisen (fachspezifischer Habitus) übereinstimmen. Mit dem Erwerb des fachspezifischen Habitus ist aber – so eine weitere Erkenntnis – nicht nur der Studienerfolg verbunden, sondern auch die (Selbst-) Bestätigung und Fortsetzung der traditionellen Denkschemata des Faches. Damit einher geht die stillschweigende Übernahme und Reproduktion der mit der gesellschaftlichen Position des Faches und des Berufs verbundenen Beziehungen zur gesellschaftlichen Macht.

Indem also nicht mehr allein auf den 'Kulturkreis' des Faches Bezug genommen wurde, sondern auch auf vorgängige, gegenwärtige und zukünftige Einflussfaktoren, war ein Instrumentarium erstellt, mit dem der fachspezifische Habitus beschrieben und erfasst werden konnte.

⁵ z. B. Kenntnisse zum Feld der Hochschule aus der Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung sowie aus den Analysen Bourdieus zur 'akademischen Welt' (vgl. ebd. 1998)

Schema der Einflussfaktoren auf den fachspezifischen Habitus (na. Engler/Friebertshäuser 1989)



Für den weiteren Forschungsgang erwies sich dieses Modell der Einflussfaktoren als hilfreiches Instrumentarium bei der Rekonstruktion der Konstruktionsbedingungen der Erfahrungen der Studierenden.

Derzeitiger Erkenntnisstand

Zum derzeitigen Zeitpunkt verfüge ich über 7 ausgewertete von insgesamt 12 durchgeführten Interviews.⁶ Die Ausgangsfrage betreffend, wie Sportstudierende den Übergang von der Schüler- zur Lehrerperspektive bewältigen, d.h. nach welchen Konstruktionsmodi sie das Sportlehrerstudium wahrnehmen und bewerten, ist festzustellen, dass sich diese hinsichtlich fachtheoretischer

⁶ Von den 12 Interviewpartner/-innen sind 7 weiblichen, 5 männlichen Geschlechts, 2 Studierende der Primarstufe, 6 Studierende der Sekundarstufe II und 4 der Sekundarstufe I. Bei der Wahl der Interviewpartner/-innen wurde außerdem auf eine möglichst breite Verteilung des weiteren Faches geachtet.

und fachpraktischer Studienangebote und -inhalte bei allen Befragten unterscheiden.

Obwohl die Fachpraxis als letztes Glied in der Hierarchie der akademischen Fachkultur Sportwissenschaft einzustufen ist und demnach – dem Konzept des fachspezifischen Habitus folgend – kaum Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Denkschemata der Studierenden haben dürfte, ist ihr Einfluss gegenüber der fachwissenschaftlichen Anteile ausgesprochen stark. Zurück zu führen ist dieses ungleiche Verhältnis zum einen auf den Einfluss des erworbenen Habitus (als Sportler/-in). Der Übergang vom Sportler zum Sportstudierenden vollzieht sich problemlos; auch das Studium wird als Fortsetzung und Intensivierung bisheriger Interessen und Gewohnheiten wahrgenommen. Zum anderen scheint die 'Eindeutigkeit' der Fachpraxis (im Hinblick auf festgelegte Bewegungsnormen, Anforderungen sportmotorischer Leistungen sowie die vermutete Modellwirkung für den Schulsport) eine weitere Orientierungskraft zu sein. Fachpraxis scheint demnach sowohl dem erworbenen Habitus wie auch der Suche nach Orientierung entgegen zu kommen.

Diese Macht der Praxis, die sozusagen als 'hiddden curriculum' wirksam wird, scheint die Ansprüche der universitären Lehrerbildung und des Faches zu unterlaufen, nämlich einen Habitus zu entwickeln, der Selbstplanung, Eigenverantwortlichkeit und v.a. die Entwicklung eigener Maßstäbe ermöglicht⁷. So verwundert es auch nicht, dass Sportstudierende im Vergleich zu ihrem weiteren Fach das Sportstudium wesentlich positiver im Hinblick auf seine Verwertbarkeit für den Beruf einschätzen. Es erklärt zudem, dass und warum die Fachpraxis, obwohl sie innerhalb der fachinternen Hierarchie wie auch im akademischen Feld einen unteren Rang einnimmt, einen so hohen, aber eben impliziten Stellenwert in der Sportlehrerbildung hat.

Die Differenzierung des Faches Sport in sportwissenschaftliche Theorie und Fachpraxis kann vor diesem Hintergrund mit anderen Augen gesehen werden. Es scheint angebracht, die Fachkultur Sport als eine aus zwei Teilkulturen bestehende aufzufassen, um damit die Bezüge der akademischen Fachkultur – und hier insbesondere den Bezug auf den gesellschaftlichen Sport – weiter ausdifferenzieren zu können.

Ob und inwieweit durch den fachspezifischen Habitus eine Art 'stille Pädagogik von Körper zu Körper' erfolgt und damit Reproduktionsmechanismen und Fortführungen des 'legitimen Körpers' vorangetrieben werden, wird weiterhin zu prüfen sein (vgl. Bröskamp 1994). Zu fragen ist dabei, inwieweit der Kör-

⁷ B. Friebertshäuser hat für das Fach Pädagogik die Ansprüche der studentischen Fachkultur umschrieben als ein "Ideal von Freiheit und Eigenverantwortlichkeit, Selbstplanen, eigene Richtlinien entwickeln, ohne Einengung oder direkte Vorgaben" (1992, 295). Ähnlich Erwartungen werden an die lehrerbildenden Fächer gestellt.

per als 'Gedächtnis' der Fachkultur fungiert und nicht nur berufsspezifische Visionen, sondern auch zukünftige Handlungen dominiert? Auf dieser analytischen Grundlage könnte schließlich nach solchen (hochschuldidaktischen) Möglichkeiten gesucht werden, in denen das Körperliche als Chance für eine besondere Art des Lernens und Verstehens jenseits von Bewusstsein und Sprache auftreten und zum Ausdruck kommen kann. Wenn aber davon auszugehen ist, dass der fachspezifische Habitus in einen berufsspezifischen überführt wird, die Bildungswirkungen im Fach Sport also v.a. von der Sport- und Fachpraxis erzeugt und geprägt werden, dann müssen (curriculare) Bildungshoffnungen, die mit einem Sportlehrerstudium verknüpft werden, grundlegend neu überdacht werden .

Literatur

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1994⁷.

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main 1997 a².

Bourdieu, P.: Verstehen. In: ders. U.a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997b, 779-822.

Bourdieu, P.: Homo academicus. Frankfurt 1998².

Bröskamp, B.: Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport. St. Augustin 1994.

Engler, S./Friebertshäuser, B.: Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In: Hochschulausbildung 7, Heft 3/1989, 131-153.

Engler, S.: Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Dt. Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 92). Weinheim 1993.

Engler, S.: "In Einsamkeit und Freiheit"? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz 2001.

Friebertshäuser, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim 1992.

Huber, L./Liebau, E./Portele, G./Schütte, W.: Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, E. (Hg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Weinheim 1983, 144-170.

Huber, L./Liebau, E.: Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 3/1985, 314-339.

Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Geschichte - Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt 1995.

Terhart, E.: Was bildet in der Lehrerbildung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. 7/1985, 95-117.

Welzer, H.: Das Interview als Artefakt. In: BIOS (13. Jg.), Heft 1/2000, 51-63.

(7) Ansatzpunkte und Überlegungen selbstreflexiven Lernens in der ersten Phase der Sportlehrerbildung¹

Zur Notwendigkeit selbstreflexiven Lernens

Wenn wir nach den Kompetenzen fragen, die Sportstudierende zu ihrer Berufsqualifizierung durch das Studium erwerben können oder sollen, erhalten wir mit Blick auf die 'offizielle' Seite des Studiums – also die Studienordnungen des Faches Sport – folgendes Bild. In den verschiedenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen – von der Sportmedizin über die Sportsoziologie bis hin zur Sportpädagogik und -didaktik – erwerben sie Kenntnisse vom Gegenstand Sport, von Training und Diagnose, von Erziehungs- und Unterrichtstheorien. In dem fachpraktischen Teil des Studiums, in der sog. Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder, erwerben sie Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Bewegung, Spiel und Sport. Parallel dazu machen sie erste Unterrichtserfahrungen in den Schulpraktischen Studien – ob als Tages- oder Blockpraktikum – und erhalten hier einen ersten, wenn auch nur kurzen Einblick in die Komplexität von Sportunterricht in den jeweiligen Schulstufen². Im Studium werden demnach Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, um "ein Lehramt im Fach Sport selbstständig und qualifiziert ausüben zu können" (Studienordnung Dortmund für das Lehramt der Sekundarstufe II für das Fach Sport vom 1.10.1998).

So viel zur 'offiziellen' Seite der ersten Phase der Sportlehrerbildung. Blicken wir aber hinter die Kulissen, wie ich es innerhalb einer an der Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung (vgl. Huber/Liebau 1985; Engler/Friebertshäuser 1989) orientierten Interview-Studie versucht habe, ergibt sich ein anderes Bild:

▶ Sportstudierende beginnen das Studium mit der Erwartung, eine Vielzahl an Sportbereichen kennen zu lernen. Nicht selten verstehen sie das Studium als Fortsetzung und Erweiterung ihrer bisherigen Freizeitinteressen ('das Hobby zum Beruf machen').

¹ erschienen in F. Brauweiler & P. Kligen (Hrsg.). (2002), *Berufsschulsport. Neue Wege gehen – Bewährtes integrieren*. 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 in Köln (S. 93-101). Bielefeld: Bertelsmann.

² Eine nach Schulformen differenzierte Studienordnung gibt es in NRW nicht. So finden auch Belange und Fragen des Schulsports in der Berufsschule keine ausdrückliche Berücksichtigung während des Studiums.

▶ Während des Studiums überwiegt weiterhin ihr Interesse an der Sportpraxis. Die sportwissenschaftlichen Teilbereiche und Themen, die sog. Theorie, wird als notwendiger, verpflichtender Bestandteil akzeptiert, aber als eher lästig empfunden.

▶ In der Fachpraxis lernen sie ihrer Meinung nach am meisten.

▶ Fachpraktische Lehrveranstaltungen interpretieren sie dabei als ein geeignetes Modell für ihr eigenes zukünftiges, berufliches Handeln.

▶ Kennzeichnend ist, dass sie ihre mitgebrachten Erfahrungen in und mit Sport im Studium fortsetzen und intensivieren können und hier eine ihrer Meinung nach eindeutigere Berufsorientierung erhalten als in der Fachtheorie.

Die Fachpraxis erweist sich in ihrer Ausrichtung auf die Sportarten, die Überprüfung des sportmotorischen Könnens und der sportlichen Leistung als Verlängerung erworbener, einverleibter Lernmuster. Sie wirkt darüber hinaus – so ein Ergebnis meiner Interviewauswertungen – als impliziter Maßstab für die Entfaltung sportpädagogischer und -didaktischer Einstellungen.

Perspektiven *auf* den Sport, wie sie die neuen Lehrpläne erwarten (vgl. Rahmenvorgaben für den Schulsport, MSWF 1999, S. XXX), fallen den Studierenden äußerst schwer. Die biografisch erworbene, einverleibte Orientierung an sportiven Bewegungsnormen sowie das damit verknüpfte Sportverständnis als Feld von Könnens-, Erfolgs- und Spaß Erfahrungen steht den neuen, curricularen Intentionen des Schulfaches entgegen, wenn nicht sogar im Wege. Demnach scheint die derzeitige Ausbildungspraxis ihre Ansprüche, nämlich Studierende für den Beruf des Sportlehrers/der Sportlehrerin angemessen zu qualifizieren, zu unterlaufen.

Das sportbiografische, implizite Wissen fungiert offensichtlich als Instanz der Orientierung, als eine Art 'hidden curriculum' (vgl. Alheit/Dausien 1996, S. 41). Zurückzuführen ist diese Macht der Sport- und Fachpraxis auf im Körper verankerte Erfahrungen und Habitualisierungen, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln prägen und leiten. Kultursoziologische, habitustheoretische und leibphänomenologische Theorien von Bourdieu (1994), Portele (1985) und Meyer-Drawe (1982, 1986) unterstützen diese These (vgl. Klinge 2000). Die erworbenen Gewohnheiten erzeugen ein Handlungswissen, das Sicherheit verspricht. Als solches erweist es sich als besonders widerständig gegenüber Reflexionen und Veränderungen (vgl. Alheit/Hoerning 1989, S. 10). Sportbiografie und Fachpraxis erhalten so eine besondere Orientierungsfunktion für die Entfaltung sportpädagogischer Einstellungen und didaktischer Entwürfe.

Eine Durchdringung dieser mitgebrachten, (sport-)biografisch geprägten Einstellungen mit anderen, pädagogischen Sichtweisen auf den Sport kann nicht

stattfinden, solange das Erfahrungs- und Hintergrundwissen der Studierenden unberücksichtigt bleibt (vgl. Alheit 1995, Gudjons u.a. 1996; Homfeldt 1991; Schulz 1996).

Die Notwendigkeit selbstreflexiven Lernens zeigt sich hier an.

Erwartungen und Hoffnungen an selbstreflexives Lernen in der Lehrerbildung

Für die erste Phase der Lehrerbildung im Fach Sport müsste es darum gehen, die mitgebrachten Einstellungen zum Sport sowie Körper-Routinen transparent zu machen, um Studierende für typische, fachspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsweisen sowie neue Möglichkeitsräume zu sensibilisieren. Das setzt Distanzierungen zu Gewohntem und Bekanntem voraus, die durch biografische Selbstreflexionen, also Rekonstruktionen des individuellen Erfahrungswissens angeregt werden können.³

Sie ermöglichen dabei

- 1) die Rekonstruktion der eigenen Lerngeschichte, das Aufdecken individueller Lernmuster, indem danach gefragt wird: wie habe ich gelernt? wie lerne ich?
- 2) die Kenntnis anderer Lernmuster und damit die Einsicht in die Subjektivität von Lernprozessen oder: wie lernen andere?
- 3) die dadurch mögliche Reflexion impliziter Einstellungen zum Gegenstand, womit eine Voraussetzung hergestellt wird, den eigenen, 'heimlichen Lehrplan' aufzudecken oder: welches Vorverständnis bringe ich mit?
- 4) die Gegenüberstellung bzw. den Vergleich mit Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben von Sportlehrern aus der Sicht sportpädagogischer Theorien und didaktischer Konzepte oder: was muss ich noch lernen? wie kann ich mein Verständnis erweitern?
- 5) und schließlich die konstruktive Verbindung biografischer Sinnressourcen mit neuen Erfahrungen und neuem Wissen, also die Um- oder Neustrukturierung bisheriger Erfahrungen und damit die Frage: wie kann ich pädagogische Theorien und didaktische Konzepte mit eigenen, biografischen Wissensbeständen verknüpfen, um sie für didaktische Entwürfe nutzbar zu machen?

Konkrete Ansatzpunkte

Am Beispiel der Sportlehrerausbildung in Dortmund und auf der Basis der bestehenden Lehrerprüfungsordnung (vom 19.11.1996) sowie der Studienordnung

³ "Wenn es in der Lehrerausbildung ein folgenreiches Lernen geben soll, dann doch nur insoweit, wie alte Erfahrungen und neue Informationen problemspezifisch miteinander verknüpft werden können" (Terhart 1985, S. 110).

möchte ich einige bereits bestehende, aber noch weiter auszubauende Ansätze aufzeigen:

Erstens bieten *Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen*, wenn sie denn in der Studienordnung vorgesehen sind, eine solche Möglichkeit. Neben Informationen zum Studium, Studienaufbau und zur Orientierung in der Universität findet in Kleingruppen die Beschreibung des eigenen sportbiografischen Werdegangs statt – z. B. in Form von Partnerinterviews. Denkbar sind hier auch Methoden wie gelenkte Phantasieereisen oder das Aufmalen sportbiografischer Erfahrungen und Stationen. Sie ermöglichen eine erste Standortbestimmung.

Im Laufe des Studiums bieten sich *schulpraktische Tages- und Blockpraktika* an, in denen z. B. in den Besprechungen von Unterricht Reflexionen zur 'neuen' Lehrer-Rolle angeregt und Verhaltensweisen oder -muster, die man im Laufe der eigenen Lernbiografie erworben hat, thematisiert werden. Im Rahmen des Praktikumsberichts bilden daneben die in einer Art Log- oder Tagebuch festgehaltenen Eindrücke einen Schwerpunkt selbstreflexiver Auseinandersetzungen.

Die *seminaristische Fallarbeit*, also das Arbeiten an konkreten Fällen aus dem Unterricht, wird derzeit als sinnvolle hochschuldidaktische Variante innerhalb der Lehrerbildung diskutiert (vgl. z. B. Beck u.a. 2000). Neben der Tatsache, dass hierbei der Komplexität und Vieldeutigkeit von Unterricht Rechnung getragen werden kann, können Analysen und Interpretationen von Unterrichtsfällen, die häufig individuell unterschiedlich ausfallen, auf biografisch fundierte Sichtweisen hin reflektiert werden.

Im Rahmen von Projektseminaren kann schließlich der Schwerpunkt auf *explizite Biografiearbeit* gelegt werden. Im Vordergrund steht hier das Aufdecken der eigenen sportbiografischen Geschichte und sich dahinter verbergender Lernmuster. Hier bieten sich verschiedene Methoden der Visualisierung an wie z. B. die Erstellung von Erfahrungs- und Lernkurven im Sport.⁴ Sie regen ein Nachdenken über und Bewusstmachen von Ereignissen an, die die individuelle Entwicklung im Sport beeinflusst und geprägt haben und auf aktuelle wie zukünftige Wahrnehmungen und Handlungen wirken können. Diese Form der Distanzierung fördert selbstreflexive Auseinandersetzungen und daran anschließende Überlegungen, wie sportbiografische Erfahrungen sich auf die zukünftige Berufstätigkeit auswirken könnten.

In dem Maße, wie sich diese Form der Biografiearbeit auf Vergangenes bezieht, können des Weiteren Visionen oder Träume, d.h. Wunschvorstellungen an den Beruf (und ggf. die zukünftige Lebensgestaltung) vorgenommen werden, um Studierende darin zu unterstützen, Visionen zu denken und Möglichkeiten ihrer

4 Eine gut sortierte Methodensammlung zur Initiierung biografischer Selbstreflexionen ist bei Gudjons/Pieper/Wagener (1996) zu finden.

Realisierbarkeit aktiv zu gestalten und 'biografische Projekte' zu entwerfen und zu konzipieren (vgl. Hoerning 1989)

Ein wesentlicher und voraussichtlich auch der schwierigster Ansatzpunkt scheint mir – und dies könnte eine Konsequenz meiner Untersuchungsergebnisse sein – die Fachpraxis zu sein, da hier ein unmittelbares Lernen am Körper erfolgt (vgl. Klinge 2001).

Möglichkeiten in der Fachpraxis: Lernen am Körper

Schaut man allein schon auf die Gepflogenheiten von Eignungstests für das Sportlehrerstudium oder von fachpraktischen Prüfungen und deren immer noch vorherrschender Orientierung an sportmotorischem und sportartspezifischem Können, wird einsichtig, welcher Handlungsbedarf hier allein auf der strukturellen Ebene besteht. Obwohl es angesichts der LPO,⁵ der Studienordnungen sowie der personellen Bedingungen Grenzen gibt, sind Möglichkeiten selbstreflexiven Lernens in der Fachpraxis denkbar. Sie bestehen darin,

- das Erfahrungs- und Lernpotential von Körper und Bewegung zu entdecken, indem *vorhandene Bewegungsmuster flexibilisiert*, d.h. erweitert oder auch aufgebrochen werden. Dabei bilden nicht der Sport und seine Bewegungsnormen den Maßstab, sondern die vielfältigen Möglichkeiten im Umgang mit Körper und Bewegung, Formen entdeckenden Bewegungslernens, der Körpererfahrung allein oder mit anderen, an/mit Geräten, Objekten und Materialien, in/auf unterschiedlichen Medien etc..
- Weiterhin besteht die Möglichkeit, die Studierenden *mit 'fremden' Bewegungsmustern zu konfrontieren*, um eigene, vertraute, einverlebte Gütemaßstäbe zu erkennen und festzustellen, welche stabilisierende und sicherheitsgebende Wirkung und Funktion sie haben, dass sie aber auch neue Erfahrungen und Erkenntnisse begrenzen können. Mit Spielen anderer Bewegungskulturen lassen sich solche Lernprozesse anregen.
- Und schließlich können *thematisch gebundene Bewegungsprojekte* entwickelt werden, die z. B. unter dem Gesichtspunkt von Koordination oder einer Bewegungsverwandtschaft wie Sich-Fortbewegen, Stehen oder Sitzen erkundet werden. Themen wie Haltung und Gestik, Körpersprache, Aggressionen und Gewalt, geschlechtstypische Bewegungsnormen können unter bewegungswissenschaftlichen, soziologischen und pädagogischen Aspekten erforscht werden. Hier ließe sich auch die erwünschte und geforderte Verknüpfung zwischen dem fachpraktischen und dem sportwissenschaftlichen Teil des Studiums sinnvoll anbinden.

⁵ In den "Besonderen Vorschriften für das Unterrichtsfach Sport" orientiert sich der fachpraktische Teil des Studiums nach wie vor an dem traditionellen Sportartenkanon (vgl. Anlage 29 zu § 55 der LPO vom 19.11.1996).

Verortung des eigenen Standpunktes

Mit den skizzierten Ansätzen in unterschiedlichen Veranstaltungstypen könnte selbstreflexives Lernen ein sozusagen quer liegendes Element der ersten Phase der Sportlehrerbildung sein und die Studierenden im Laufe ihres Studiums dazu befähigen, sich in der sportpädagogischen Landschaft subjektiv zu verorten. Wenn damit auch ein strukturell verankertes Problem gleichsam individuell gelöst werden soll, so sehe ich darin doch einen ersten Zugang. Ein mögliches Umdenken und Umlernen, wie es der neue Lehrplan Sport fordert, kann nicht über Verordnungen erfolgen, sondern fängt ja bekanntlich immer ganz unten, bei dem einzelnen Menschen an.

Literatur

- Alheit, P.: "Biographizität" als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276-307.
- Alheit, P./Dausien, B.: Bildung als „biographische Konstruktion“. Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung 37, 1996, S. 33-45.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H.: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen 2000.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1994⁷.
- Engler, S./Friebertshäuser, B.: Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In: Hochschulausbildung 7. Heft 3/1989, S. 131-153.
- Gudjons, H./Pieper, M./Wagener, B.: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg 1996.
- Hoerning, E. M.: Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt 1989, S. 148-163.
- Homfeldt, H.G.: Selbsterziehung - ein wichtiges Element pädagogischer Ausbildung. In: Homfeldt, H.G. (Hg.): Sinnliche Wahrnehmung - Körperbewußtsein - Gesundheitsbildung. Weinheim 1991, S. 99-111.
- Huber, L./Liebau, E.: Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung. Heft 3/1985, S. 314-339.

- Klinge, A.: Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. In: Sportwissenschaft. Heft 4/2000, S. 443-453.
- Klinge, A.: Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In: Karoß, S./Welzin, L. (Hg.): Tanz. Politik. Identität. Jahrbuch Tanzforschung, Band 11, Münster 2001, S. 243-256.
- Meyer-Drawe, K.: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein 1982, S. 19-45.
- Meyer-Drawe, K.: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen der Pädagogik. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 1. Hohengehren. 1996, S. 85-98.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufen II - Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Sport. Frechen 1999.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Ordnung der Ersten Staatsprüfung Lehrämter an Schulen (Lehrerprüfungsordnung - LPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. August 1994, geändert durch Verordnung vom 19. November 1996.
- Portele, G.: Habitus und Lernen. In: Neue Sammlung. Heft 3/1985, S. 298-313.
- Schulz, W. (Hg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 229- 236.
- Studienordnung für das Lehramt der Sekundarstufe II für das Fach Sport des Instituts für Sport und seine Didaktik der Universität Dortmund vom 1.10.1998.
- Terhart, E.: Was bildet in der Lehrerbildung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Heft 7/1985, S. 95-116.

(8) Nachmachen und Tanzen – Tanzen und Nachmachen¹

„80.000 Kids wollen nur eins – tanzen wie die Stars“¹

Tanzen wie die Stars von MTV und VIVA, zu cooler Musik und mit dem entsprechend coolen Aussehen – das scheint heute bei Kindern wie Jugendlichen angesagt zu sein. Dabei geht es ihnen nicht darum, sich irgendwie zu ihrer Musik zu bewegen, sondern so zu tanzen wie ein Star, wie *ihr* Star. Längst werden nicht mehr nur das Outfit der geraden hippen Popstars kopiert, sondern die ‚moves‘, die ‚danceactions‘ und ‚specials‘ der jeweiligen Choreografien. Mit Kampagnen wie „Dance4Fans“, „Dance for Kids“ oder „Stardance“ und dem Versprechen, das ‚Original‘ zu tanzen, versuchen Tanzschulen und -verbände die Jugendlichen für ihre Einrichtung zu gewinnen. Eigens ausgebildete „Instruktoren“ sorgen dafür, dass die Sehnsüchte der Kids nicht nur zufrieden gestellt, sondern auch immer wieder aufs Neue ‚angeheizt‘ werden.

... auch in der Schule?

Auch in der Schule wird der Ruf danach zu tanzen immer größer. Dabei sind es meist die Jugendlichen selbst – Mädchen wie Jungen –, die sich in den Pausenhallen die kniffligen Schritte und Drehungen aus den Videoclips gegenseitig beibringen und darauf hoffen, ihre ‚Choreos‘ bei einem der nächsten Schulfeste der Öffentlichkeit präsentieren zu können. Soll Tanzen Gegenstand eines Unterrichtsvorhabens sein, sind die Erwartungen von Seiten der Schüler und vor allem der Schülerinnen groß. Dann wollen sie auch ‚richtig‘ tanzen – so wie die Stars. Die Lehrkräfte sind da schnell überfordert. Angesichts der Vielzahl und Schnelllebigkeit der unterschiedlichen Musik- und Tanzstile wissen sie oft gar nicht, welche Stars und Tanzformen denn bei ihren Schülern gerade angesagt sind. Und wenn sich der ein oder andere doch auskennt, fehlen ihm die notwendigen motorischen, koordinativen und rhythmischen Voraussetzungen für möglicherweise notwendig werdende Demonstrationen.

Schließlich stellt sich die nicht leicht zu beantwortende Frage, ob und welche Vorlagen aus der glitzernden Pop-Welt denn überhaupt in Schule und Unterricht aufgegriffen werden sollen. So melden die einen moralische Zweifel an, ob es sich z. B. angesichts der nahezu pornografisch wirkenden

¹ erschienen in *Sportpädagogik*, 28 (5), (2004), 4-9.

Choreografie „Dirty“ von Christina Aguilera um das ‚richtige‘ Vorbild handelt. Andere sehen im Nachmachen der ‚fertigen‘ Tanzvorlagen die Gefahr, dass das ohnehin verschüttete kreative Potential der Jugendlichen weiter verkümmere und eigene Ausdrucksformen vermeide. Wiederum andere entdecken eine Chance darin, sich mit dem Aufgreifen aktueller Tanzformen auf die Pop- und Medienwelten ihrer Schüler beziehen zu können, sich mit ihren Vorlieben für die unterschiedlichen Moden und Trends bekannt zu machen, um sie schließlich – nicht zuletzt als Motivationshilfen – in den Sport- und Tanzunterricht einbeziehen zu können.

Was hat es also auf sich mit dem Nachmachen im Tanz? Worin liegt der Reiz, dass bei der Aneignung von Tanz das Nachmachen häufig eine zentrale Rolle spielt? Welche Chancen und pädagogischen Perspektiven bietet es und was verhindert es?

Nachmachen im Tanz ... des einen Freud, des andern Leid

Nachmachen im Tanz ist in den Räumen von Tanzstudios und Tanzschulen wie auch in den Hallen des Schulsports ein weit verbreitetes Phänomen.

Ausgehend von der Annahme, dass das Lernen im Tanz nicht ohne bewegungstechnische Vorlagen bzw. Vorbilder vonstatten gehen kann und dass das Nachmachen der Vorlagen zu einem schnellen Ergebnis führt, weist diese Vermittlungsform eine lange Zeit ungebrochene Vormachtstellung in der Tanzmethodik auf. Im Zuge eines Verständnisses von Tanz und Tanzerziehung, das sich konzeptionell als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung verortete (vgl. z. B. Haselbach 1976, Fritsch 1988, 1989, Bannmüller 1987), geriet das Nachmachen zunehmend in die Kritik. Auf Kosten individueller Körperlichkeit und Ausdrucksfähigkeit ginge es lediglich um eine stilisierte, rein äußerlich bleibende Reproduktion der Form. Die Möglichkeit zu „ausdrucksvollem Tanzen oder gar eigener Tanzgestaltung zu gelangen“ (Vormbrock, 1981, 57), wurde dieser Form des Lernens abgesprochen. Als Einüben in vorgegebene Körper- und Bewegungsschablonen (vgl. Fritsch 1981) geriet so das Nachmachen im Tanz ins (tanz-)pädagogische Abseits.

In der Praxis von Unterricht und Vermittlung aber hat es solchen kritischen Diskursen zum Trotz seinen Stellenwert beibehalten. Es wird immer wieder als Methode des Bewegungslernens eingesetzt, wenn die Aneignung einer bestimmten Tanztechnik oder eines Tanzstils, einer Bewegungsfertigkeit im Vordergrund steht. Zeitökonomische Gründe sowie die Überzeugung, dass die Schaffung einer bewegungstechnischen Basis eine unentbehrliche

Voraussetzung jedes tänzerischen Schaffens ist, werden dabei nach wie vor als Argumente für das Nachmachen herangezogen.

Will man Näheres über das Nachmachen erfahren, erweist sich die Recherche in den einschlägigen sport- und tanzspezifischen Veröffentlichungen als wenig ergiebig. Die Rede ist vielmehr vom *Vormachen* oder *Vorzeigen* zur „Initiierung einer Fertigenormung“ (Brehm 1998, 67), vom *Vor-* und *Mitmachen* (Scherler 1983) als einer Aktivität des Lehrens, durch die unterschiedliche Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern gestiftet werden, vom *Modell-Lernen* (Volkamer/Zimmer 1981) oder auch von der *imitativen Arbeitsweise*, bei der der Lehrer eine „objektive Technik vermittelt“ (Haselbach 1978, 41). Die Perspektiven sind letztlich auf die Lehrkraft gerichtet und auf die Bedeutung und Modellwirkung, die das Vor- und Mitmachen oder Vorzeigen auf den Vermittlungsprozess hat. Auch die aktuell diskutierte handlungs- und gestalttheoretische Perspektive von Scherer (2001), die die traditionellen Lehrtechnologien kritisiert und den selbsttätigen Lerner und seine Potentiale in den Vordergrund der Betrachtungen rückt, lässt letztlich offen, welche Rolle das Nachmachen beim Bewegungslernen spielt bzw. spielen kann. So wird im Folgenden der Versuch unternommen, die Anforderungsstruktur des Nachmachens von der tanzpädagogischen Praxis her zu beschreiben und unter Anleihe ‚fachferner‘ Erkenntnisse theoretisch zu fundieren.

An-, Auf- und Herausforderungen des Nachmachens im Tanz

Neben der Fähigkeit, die Bewegungen eines anderen – ob in vivo oder als Bild- bzw. Filmvorlage – genau, d. h. in Form, Dynamik und Zeit bzw. Rhythmus beobachten zu können, wird vom Lernenden ein besonderes Geschick verlangt, die Bewegungen eines anderen in das vorhandene Bewegungskönnen und -repertoire zu integrieren. Widerstände in der Übertragung fremder Bewegungen in die eigenen müssen dabei überwunden werden, will man den Versuch des Sich-Aneignens nicht gleich wieder aufgeben. (vgl. den Bericht von M. Zeidler/C. Hoffmann in diesem Heft).

Darüber hinaus beeinflussen nicht nur die individuellen motorischen und koordinativen Voraussetzungen das Gelingen, sondern auch die subjektiven wie kollektiven, von den je aktuellen Tanz- und Musiktrends bestimmten Geschmacksvorlieben. Sie lassen das Nachmachen als lustvolles oder auch als ausgesprochen schwerfälliges und zudem peinliches Unterfangen erleben. Das scheint ein Grund dafür zu sein, warum es Jugendlichen heute, vor allem den Jungen, nicht schwer fällt, einzelne Elemente oder ganze Passagen z. B. aus HipHop-Videos nachzutanzten. Andere Formen des Tanzens hingegen, die bei ihnen weniger angesagt sind, rufen nicht nur

Ablehnung, sondern unmittelbar körperlichen Widerstand hervor. Das in diesem Sinne gelingende Nachmachen im Tanz scheint von der ‚richtigen‘ Vorlage, dem in der Gruppe oder Szene akzeptierten Vorbild abhängig zu sein – und das kann ein Pop-Star, ein talentierter Jugendlicher oder auch eine Lehrkraft sein.

Nachmachen im Tanz kann dann motivierend und als Herausforderung erlebt werden, weil das Bewegungsvorbild Orientierung und Sicherheit gibt. Ist zudem nicht nur das Bewegungsvorbild ansprechend und attraktiv, sondern auch die Person, die das Vorbild präsentiert, kann das Nachmachen einen faszinierenden und ggf. verführerischen Charakter annehmen. Besonders deutlich wird dies angesichts des Nachahmungseifers, den Kinder und Jugendliche bei ihren Vorbildern aus der Pop-Welt an den Tag legen. Die Sehnsucht nach Sinn und Orientierung sowie der Wunsch, den eigenen, oft als mangelhaft erlebten „Übergangskörper“ (Liebau 1997, 25) überwinden zu können, scheinen durch diese Möglichkeit der Identifikation ein Stück zufrieden gestellt werden zu können.

Nachmachen im Tanz kann aber auch aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen, der diversen Geschmacksvorlieben und Jugend-Stile von Schülern und Schülerinnen fremdbestimmt und ausgesprochen zwanghaft wirken. Neben dem Problem, dass es ein gewisses Grundmaß an motorischem und koordinativem Können voraussetzt, wird die Bereitschaft verlangt, den immanenten Ausdruck mit zu übernehmen. Im Unterschied zur sportlichen Bewegung, bei der der individuelle Bewegungsausdruck für das Gelingen der Bewegung keine entscheidende Rolle spielt, wird er beim Tanz zur mitbestimmenden Größe. Mit der Übernahme einer tänzerischen Vorlage ist von daher die Gefahr der Fremdbestimmung, der Überstülpung ‚fremder‘ Ausdrucksgebärden besonders stark. Gefühle von Peinlichkeit, Scham und Bloßstellung sind oft die Folge, eine Wirkung, der sich die vormachenden ‚Könner‘, Tänzer, Tanzleiter oder Lehrer selten bewusst sind. So wird nachvollziehbar, dass und warum das Nachmachen im Tanz häufig auch als frustrierend, unangenehm und demütigend erlebt wird.

Der ambivalente Charakter des Nachmachens enthält also zweierlei: er kann sowohl dazu beitragen, die Wünsche nach Angleichung und Orientierung zu befriedigen als auch die Gefühle von Entblößung und Demütigung auszulösen. Von daher verlangt er von der Lehrkraft einen sensiblen und (selbst-)kritischen Umgang bei der Auswahl des Gegenstands wie auch seiner methodischen Inszenierung. D. h. die Bewegungsvorgabe, ein Tanzstil oder eine Technik muss im Hinblick auf ihren Schwierigkeitsgrad wie auch hinsichtlich ihres impliziten Ausdrucksgehaltes und der möglichen ‚heimlichen‘ Wirkung (ob als anregendes Angebot oder als demütigender Zwang) auf die Nachahmenden reflektiert werden.

In tanz- und sportpädagogischen Auseinandersetzungen wird das Nachmachen auf ein Verständnis als Methode des Bewegungslernens reduziert, von der eine „besonders schnelle und effiziente Art der Übernahme von Fertigkeiten“ (Brehm 1998, 77) erwartet wird. Die Aufmerksamkeit ist dabei auf die Fertigkeit, das Tanzprodukt oder eine spezifische Tanzbewegung, die übernommen werden soll, gerichtet; der Lernende wird als reagierender und rezipierender, quasi ‚subjektloser‘ Nachahmer vorausgesetzt.

Ausgeblendet bleibt aber der aktive, hervorbringende Charakter, der jedem Nach-Machen zugrunde liegt. Im Rückgriff auf das in Kultur- und Bildungstheorie wieder entdeckte mimetische Vermögen als einer zentralen anthropologischen Fähigkeit (vgl. Gebauer/Wulf 1992; Wulf 1994; Mollenhauer 1996; Gebauer/Wulf 1998, Bannmüller 2003) soll im Folgenden dieses Defizit aufgehoben werden. Dabei ist zu erwarten, dass mit einem Verständnis von Nachmachen als mimetischer Handlung die pädagogischen Qualitäten und didaktischen Zugänge dieser im Tanz so selbstverständlichen Aktivität heraus gestellt werden können.

Nachmachen als mimetische Handlung

Mimesis ist sowohl Anpassung an das (Vor-) Gegebene ...

Mimesis als anthropologische Fähigkeit ist grundsätzlich ambivalent. Zum einen meint sie Nachahmung im Sinne der Herstellung einer Kopie vom Original, meint also Anpassung an die Umwelt, an das Gegebene. Diese Dimension mimetischen Verhaltens ist mit Piagets Begriff der Akkommodation vergleichbar. Durch Beobachtung ahmt das Kind die Verhaltensweisen seiner Umwelt nach; im motorischen Mit- oder Nachvollzug verleiht es sich die Ordnungsstrukturen der sozialen Welt ein. Dabei eignet es sich nicht nur ‚äußere‘ Bewegungen an, sondern auch die damit zusammenhängenden ‚inneren‘ Einstellungen und Werte. Die nachgeahmten, inkorporierten Haltungen, Gesten und Bewegungen ermöglichen es ihm schließlich am sozialen Leben (erfolgreich) teilnehmen zu können und dazu zu gehören.

Diese für die Entwicklung des Menschen notwendige Dimension ist nicht nur auf das Kindesalter beschränkt; auch Heran- und Erwachsene verhalten sich mimetisch, indem sie sich bestimmte, den sozialen Erwartungen und Normen entsprechende (Körper-)Haltungen – z. B. männliche und weibliche Posen und Gesten – angewöhnen.

Mimesis in diesem Sinne ist ein elementarer Lernvorgang, bei dem die Anpassung des Individuums an das Soziale im Vordergrund steht

(Enkulturation). Gebauer/Wulf (1998) kennzeichnen diesen Typ als „objektive Mimesis, die mich handeln macht wie die anderen (auf Grund ähnlicher Notwendigkeiten, Anlässe, Dispositionen)“ (ebd., 61).

... als auch Anpassung des Gegebenen an sich und damit konstruktive Neudeutung des Gegebenen.

Mimetische Handlungen umfassen zum anderen immer auch „ein Erzeugen von etwas Eigenem“ (ebd., 19) und verweisen damit auf ihren konstruktiven Charakter. Im Prozess der Angleichung an das Gegebene, z. B. an einen Gegenstand oder eine Person gelangt die wahrgenommene ‚Außenwelt‘ in die ‚Innenwelt‘ des Menschen. Dabei gibt es immer „*Variationen* und *Verschiebungen*, die durch die Verschiedenheit der Handlungssituation, der beteiligten Körper und ihrer Geschichte sowie durch das Fehlen genauer Regeln begründet sind“ (Karl 2003, 95). Die nachgeahmte Welt ist demnach nie identisch mit der vorgängigen. Insofern umfassen mimetische Handlungen immer auch ein Anpassen des Anderen an sich und damit ein Neudeuten der ab- bzw. nachgebildeten Welt. Gebauer/Wulf (1998) kennzeichnen diesen Typus der Welterzeugung als „subjektive Mimesis, in der ich mit Bezug auf die anderen meine Welt so mache, wie die anderen sie machen“ (61).

Die Nachahmungsversuche tänzerischer Vorgaben – eines Lehrers, Tänzers oder gerade ‚angesagten‘ Pop-Stars – können demnach nicht auf die bloße Übernahme ‚fremder‘ Vor-Bilder - auf Kosten des eigenen, ‚authentischen‘ - beschränkt werden, sondern implizieren immer auch produktive Neudeutungen. Indem der Nachahmende die (Vor-)Bilder am eigenen Körper mit- und nachvollzieht, passt er sich und seine Motorik an diese an, um sie dann als eigene, dem Vorbild angegliche Körperlichkeit wieder hervor zu bringen und darzustellen. Dabei entsteht „immer etwas Neues, weil das Bild mit der eigenen Sozial- und Körperwelt verknüpft wird (Klein/Friedrich 2003, 197). Insofern kann es auch keine ‚bloße‘ Kopie oder ‚reine‘ Imitation einer Vorgabe geben. Das nachgeahmte, ursprünglich Andere wird im bzw. als Eigenes wieder neu hervorgebracht. „Dies geschieht wie beim «Spinnen eines Fadens», indem «Faser an Faser» gedreht wird, sodass «viele Fasern einander übergreifen»“ (Wulf 2001, 76).

Mit diesem Verständnis von Nachmachen als mimetische Aneignung einer vorgängigen Welt, die Aspekte der Neudeutung und Gestaltung immer mit umfasst, kann der in Pädagogik und Didaktik vorschnell reduzierte Begriff um eine wesentliche Dimension erweitert und für tanzpädagogische Belange fruchtbar gemacht werden.

Tanzen zwischen Nachmachen und Gestalten – Qualitäten und Qualifikationen

Mollenhauer (1996) hat in einer Untersuchung das Verhalten von Kindern und Jugendlichen beim Nachzeichnen bzw. -malen von Bildern und beim Nachspielen von Musik beobachtet und dabei drei verschiedene Weisen der mimetischen Bezugnahme herausgearbeitet: die Nachahmung des Gesamtgestus, die Umgestaltung der Vorlage und die eher assoziative Weiterentwicklung des Vorbildes (ebd., 74). Ausgehend von der prinzipiellen Analogie der ästhetischen Medien Kunst, Musik und Tanz (vgl. Langer 1984) können für die tänzerische Verarbeitung von Vorlagen ebenfalls drei Herstellungspraxen und damit drei sich voneinander unterscheidende Qualitäten tänzerischer Mimesis ausdifferenziert werden, deren Grenzen allerdings in der Praxis nicht scharf zu trennen sind.²

- als imitierende, nachgestaltende Nachahmung, die sich dadurch charakterisieren lässt, dass hier dem Vorbild am nächsten zu kommen versucht wird. Der Wunsch sich mit dem andern möglichst gleich zu machen, ist stark ausgeprägt. Je nach körperlichen und motorischen Voraussetzungen erfolgt die Anpassung an ganze choreografische Abläufe, einzelne, ausgewählte Schrittkombinationen und Haltungen bis hin zu Bewegungsdetails.³ Solche Bezugnahmen auf das Vorgegebene „gehen ganz auf in der mimetischen Tätigkeit“ und „lassen also keinen eigenen ‚Standpunkt‘ erkennen“ (Mollenhauer 1996, 87). Ziel dieses mimetischen Nachvollzugs ist von daher die Annäherung bzw. Angleichung an andere ‚fremde‘ Bewegungsvorbilder, um Teilhabe und Zugehörigkeit zu ermöglichen – z. B. an vorhandenen Tanzformen oder Gruppen.
- als verändernde, umgestaltende Nachahmung, die sich dadurch auszeichnet, dass einzelne Elemente der Vorlage in neue Zusammenhänge gebracht werden. Hier werden Motive der Vorlage durch die Veränderung ihrer Gestaltungsparameter wie Raum, Zeit und

² Die folgende Unterscheidung erinnert an die von Haselbach vorgenommene Differenzierung des Gestaltungsbegriffs in „interpretierendes Nachgestalten oder Reproduzieren“ und „kreatives Neugestalten oder Produzieren“ (vgl. Haselbach 1976, 164) sowie an die Unterteilung der Formen der Bewegungsgestaltung bei Meusel/Wieser in „Nachgestalten, Umgestalten und Neugestalten“ (1995, 10 f.), wobei bei beiden unklar ist, woher diese Unterteilungen stammen und wie sie theoretisch hergeleitet sind.

³ Im Unterschied zu den bildnerischen und musikalischen Nachahmungen von Kindern, die Mollenhauer zufolge trotz der relativ engen Orientierung am Original keine Kopiergenauigkeit aufweisen, scheinen im Medium von Bewegung und Tanz detailgetreue Nachahmungen eher realisierbar zu sein.

Spannungsintensität für neue Konstruktionen genutzt. Oder einzelne Teile bis ganze Abschnitte der Vorlage werden neu kontextualisiert und dadurch neu interpretiert (z. B. eine in der Halle ausgeführte Bewegung auf der Straße durchführen oder einen historischen Tanz zu einer modernen Musik). Ziel dieser mimetischen Bezugnahme ist eine Umdeutung des Vorbildes, „indem eine neue ‚Gestalt‘ entsteht, ein eigenständiges Ganzes“ (Mollenhauer 1996, 87). Der Möglichkeitsraum für kreative Ideen und eigene Lösungen ist gegeben, ohne dass die Orientierung am Vorbild aufgegeben werden muss (siehe Ganz, Frohn, Becker/Feuersenger, Freytag).

- als sich von der Vorlage entfernende Neugestaltung, wobei die ästhetische Empfindung, die individuelle Reaktion auf ein Vorbild bestimmend wird. In diesem Modus des „mimetischen Selbstbezugs“ (Mollenhauer 1996, 83) leiten erinnerte oder neu entworfene Vorstellungen die Konstruktionen. Ziel ist es, in der Endgestalt einen Gegenentwurf zum vorgegangenen Ausgangspunkt hervorzubringen oder sich von diesem zumindest so weit entfernt zu haben, dass keine Affinitäten mehr erkennbar sind. Dabei kann der Akteur „sowohl Neues erfinden als auch auf Bewährtes zurückgreifen“ (ebd.). Die Vorlage hat hier die Funktion eines Anlasses oder Impulses für eigene Kreationen (vgl. Freytag, Bäcker)

Hinsichtlich ihrer bildenden Qualität hat keine der Varianten einen Vorrang vor den anderen; sie alle sind als „Selbstbildungsbemühungen“ (Mollenhauer 1996, 70) zu verstehen, auch wenn – wie Mollenhauer zuspitzend hinzufügt – „Platoniker‘ der ersten, ‚Autonomie‘-Interessierte der dritten Variante das größte Gewicht zusprechen möchten“⁴ (ebd., 99). Welche Variante gewählt wird, ist nicht nur von dem Vorhaben der Lehrkraft abhängig (z. B. ob das Gewicht stärker auf die Erweiterung des Bewegungsrepertoires gelegt wird oder auf die Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit), sondern ebenso von den individuellen Dispositionen der Schüler und Schülerinnen (Geschlecht, Alter, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Einstellungen und Visionen). Ob also eher erstens: die Anpassung an Gegebenes oder zweitens: der gestalterische Umgang mit historischen, aktuellen oder fremdkulturellen Vorlagen bzw. schließlich drittens: die subjektiv-assoziative und kreative Neu-Auslegung einer Vorlage zur leitenden Perspektive wird, liegt nicht im alleinigen Ermessensspielraum der Lehrkraft. Die dispositionellen Voraussetzungen der Schüler verlangen einen differenzierten Umgang mit

⁴ Mit „Platonikern“ will Mollenhauer die Vertreter einer normativen Erziehungstheorie charakterisieren, die - ganz im Sinne der Ideenlehre Platons - davon ausgehen, dass durch Kontrolle und Auswahl der ‚richtigen‘ Vorbilder die gewünschte Entfaltung und Vervollkommnung junger Menschen möglich wird (vgl. Wulf 1994, 25).

allen drei Möglichkeiten tänzerischer Mimesis, denn „gerade das Gleichgewicht der drei Modi ermöglicht das Fortschreiten der Bildung“ (ebd., 99).

Mit dem hier vorgenommenen Rückgriff auf den Begriff der Mimesis erfährt das in der tanz- (und sport-)pädagogischen Praxis vorherrschende Verständnis von Nachmachen eine Erweiterung um die konstruktive Mitarbeit des Subjekts. Es gibt demnach weder ein bloßes, ‚blindes‘ Nachmachen noch ein völlig freies, ‚authentisches‘⁵ und damit voraussetzungslose Gestalten. Beide Dimensionen sind als mimetische Bezugnahmen auf bereits bestehende Vor-Bilder, auf Gesehenes, Gehörtes und Erlebtes zu verstehen.

Die Differenzierung der drei verschiedenen Weisen mimetischer Bezugnahme liefert nicht nur klärende Hilfen auf methodischer Ebene, sondern trägt auch dazu bei, die unterschiedlichen Herstellungsmodi von Tanz zu verdeutlichen und besser verstehen zu können. Als solches hilft es, choreografische Vorhaben klären und analysieren zu können – ob als Produzierender oder Rezipierender. Unterscheiden zu können, wie eng bzw. weit sich das Nachmachen von der Vorlage entfernt, wie groß der Spielraum für eigene Deutungen und Konstruktionen sein kann oder soll, liefert Entscheidungshilfen für didaktische und pädagogische Akzentuierungen. Für eine pädagogisch begründete Legitimation von Tanz wird deutlich, dass eine Entweder-Oder-Lösung, eine *entweder* auf das imitative Nachgestalten *oder* das kreative Um- bzw. Neugestalten ausgerichtete Unterrichtspraxis den Entfaltungsspielraum für die Schülerinnen und Schüler einseitig begrenzt.

In der praktischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Herstellungsmodi liegt die Möglichkeit, über eine mit dem Tanz verbundene vorschnelle Polarisierung aufzuklären und der damit konnotierten Zwanghaftigkeit von Tanz entgegen zu wirken: nämlich sich weder einer Tanzvorlage ‚bewusstlos‘ ausliefern oder sogar unterwerfen zu müssen noch im sozusagen ‚luftleeren‘, voraussetzungslosen Raum sich und die Welt immer wieder neu erfinden zu müssen.

Tanzen und die methodische Inszenierung von Tanz lässt sich demnach im Dazwischen von Nachmachen und Gestalten, von Rezeption und Produktion, von Imitation und Selbsttätigkeit verorten. In diesem Zwischenfeld liegen Bildungspotentiale und -ziele unterschiedlicher Reichweite, die in den Praxisbeiträgen ihren Niederschlag finden.

⁵ Mit dem modernen, freien Tanz und seinen Ablegern in der Tanzpädagogik und Tanztherapie werden häufig Vorstellungen von Authentizität, Echtheit und Ursprünglichkeit verbunden (vgl. Artus 1997). Dabei werden Mythen und Visionen eines aus den gesellschaftlichen Zwängen befreiten Menschen entworfen und gepflegt, die so tun, als gäbe es einen (Bewegungs-)Raum außerhalb des gesellschaftlichen Kontextes.

Die Anpassung an Bewegungsvorbilder oder die Übernahme von Bewegungsmustern führt in jeder Praxis zur Erweiterung des vorhandenen Bewegungsrepertoires sowie der eigenen Bewegungs- und Formensprache. Zum expliziten Ziel, mit je anderem methodischen Schwerpunkt macht es Peter Maaß in seinem Unterricht. Er setzt Arbeitskarten zum Nachmachen von Tanzbewegungen ein und lässt dabei viel Raum für die Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen. Christiane Marmulla, entwirft mit ihrer Tanz-AG eine Choreografie mit einem für den Tanzunterricht ungewöhnlichen Material, dem Kickboard und nutzt dabei das Nachmachen zur „Kultivierung“ gefundener Bewegungsideen. Ulf Gebken und Sarah Schmücker beschreiben, wie ein Schüler als Kenner der Szene und Könnler von HipHop zum Vorbild für seine Mitschüler wird. Corinna Vogel bietet schließlich in einer Unterrichtsidee von einer Choreografie an, die als Vorlage zum Nachmachen, nicht nur für Schüler und Schülerinnen geeignet ist.

Nachmachen impliziert des Weiteren immer die Möglichkeit, Haltungen, Einstellungen oder Werte anderer Personen, anderer Kulturen und Zeiten unmittelbar körperlich nachzuvollziehen. Die empathische Erprobung anderer, fremder Bewegungs- und Tanzweisen ermöglicht ein Verstehen, das vorsprachlich und vor aller rationalen Erklärung erfolgt. Der Körper und seine Sinne, sein einverleibtes Wissen bilden dabei das Fundament für weitergehende Prozesse des Verstehens und der Verständigung. Dieses Potential wird in den Praxisbeiträgen von Susanne Ganz, Judith Frohn, Verena Freytag und Marianne Bäcker unterschiedlich genutzt. Während Susanne Ganz die Bewegungsprinzipien eines ‚fremden‘ Tanzverhaltens, dem Afrikanischen Tanz, den Schülerinnen über eine anregende Musik sowie entsprechende Bewegungsabfolgen nahe bringt, unternimmt Judith Frohn den Versuch, zeitgeschichtliche wie -kulturelle Eigenschaften und Hintergründe eines längst vergangenen Tanzstils, dem Menuett, über Nachmachen und Umgestalten den Schülern und Schülerinnen heute verständlich zu machen. Verena Freytag nimmt Abbildungen von Körperhaltungen von Käthe Kollwitz zum Ausgangspunkt für tänzerische Auseinandersetzungen, wodurch die eigenen Erfahrungen zu dem künstlerischen Produkt in Beziehung gesetzt werden. Marianne Bäcker schließlich nutzt die choreografische Arbeitsweise von Pina Bausch für tanzpädagogische Projekte unter dem Aspekt, gestalterische Anregungen für eigene Produktionen zu erhalten, aber auch um den Blick für Bühnenkunst und ihrer Mach-Arten zu schärfen.

Einen ebenso schärfenden Einblick in die Mach- und Inszenierungsstrategien ‚fertiger‘ Produkte liefert das Projekt zum Videoclip-Dancing. Indem nicht nur das Nachahmen einzelner, typischer Tanzsequenzen anvisiert wird, sondern auch die Herstellung eigener Videoclips zum Gegenstand tänzerischer

Mimesis wird, versuchen Alexa Becker und Carmen Feuersenger mit ihren Lerngruppen auch einmal hinter die schillernden Kulissen zu gucken und durch die Eigenproduktionen zum kreativen Umgang mit Videoclips anzuregen.

Nachmachen im Tanz ist also immer mehr als bloßes Imitieren oder Reproduzieren. Es umfasst die Möglichkeiten, sich im nachgeahmten Anderen zu erproben, einzufühlen oder auch zu reiben, das fremde Andere mit dem Eigenen zu verbinden und in einer neuen, eigenen Gestalt zum Ausdruck zu bringen. Es kann der Erweiterung vorhandenen Bewegungs- und Ausdrucksrepertoires dienen, als Ausgangspunkt und Anlass für weitere Auseinandersetzungen sowie gestalterische Modifikationen genutzt werden. Immer enthält das Nach-Machen die Chance, soziale, kulturelle, historische oder auch psychologische Zusammenhänge praktisch zu erfassen, „ein Erfassen, das von dem gewöhnlich mit der Vorstellung des Erfassens verbundenen absichtlichen, bewussten Entziffern völlig verschieden ist“ (Bourdieu 1997, 174). Die hier versammelten Beiträge, Unterrichtsideen und Veranschaulichungen sollen den Blick schärfen für die Potentiale dieses körperlichen Mit- und Nachvollziehens, der „körperlichen Erkenntnis“ (ebd.), die über den Tanz hinaus auch für andere Bereiche des Sich-Bewegens und Darstellens aufklärende wie richtungsweisende Funktion haben kann.

Literatur

Artus, H.G.: Authentizität, authentische Bewegung und Tanz. In: Jahrbuch Tanzforschung Band 7, Wilhelmshaven 1997.

Bannmüller, E.: Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung. In: Bannmüller, E./Giel, K. (Hg.): Studieneinheit Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1987, 8-67.

Bannmüller, E.: Die Bedeutung der Mimesis in der Bewegungserziehung zur Fundierung der Ästhetischen Erziehung. In: Franke, E./Bannmüller, E. (Hg.): Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Band 2. Butzbach-Griedel 2003, 110-118.

Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main 1997.

Brehm, W.: Mit Hilfe welcher Aktionsformen können Fertigkeiten im Sport gelehrt werden?. In: Bielefelder Sportpädagogen: Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1998, 65-79.

- Fritsch, U.: Tanzen – auch im Sportunterricht?. In: Sportpädagogik 5 (1981) 4, 7-14.
- Fritsch, U.: Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. In: Sportpädagogik (13) 1989, 5, S. 11-16.
- Gebauer, G. /Wulf, C.: Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998.
- Haselbach, B.: Tanz und ästhetische Erziehung. In: Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hg.): Die menschliche Bewegung. Schorndorf 1976, 158-167.
- Haselbach, B.: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Stuttgart 1978³.
- Karl, U.: Ambivalente Zusammenhänge: Vom Thematisieren und Vergessen des Körpers als Kategorie pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Rundschau 57 (2003) 1, 93-108.
- Klein, G. /Friedrich, M.: Is this real? Die Kultur des HipHop. Frankfurt 2003.
- Liebau, E.: Sehnsucht nach Sinn. Pubertät als Zeit der Suche. In: Schüler 1997: Stars - Idole - Vorbilder. 1997, 22-25.
- Meusel, W./Wieser, R.: Handbuch Bewegungsgestaltung. Seelze-Velber 1995.
- Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim 1996.
- Langer, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt 1984.
- Scherer, H.-G.: Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. In: Sportpädagogik 25 (2001) 4.
- Scherler, K.: Vormachen - Mitmachen. Von unterrichtlicher Praxis zu didaktischer Theorie. In: Sportpädagogik 7 (1983) 2, 9 -15.
- Volkamer, M./Zimmer, R. : Modell-Lernen im Sportunterricht. In: Sportpädagogik 5 (1981), 6, 18 - 23.
- Wulf, C.: Mimesis in der Erziehung. In. Wulf, C (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim 1994, 22 -44.
- Wulf, C.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim 2001.
- Vormbrock, F.: Jazztanz: Finden, Erspüren, Probieren - nicht Imitieren. In: Sportpädagogik 5 (1981), 4, 57-60.

(9) Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit¹

1 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis, Wissen und Können

Immer wieder wird die Frage kontrovers diskutiert, wie pädagogisch der Schulsport sein und an welchen Leitideen und Bildungsabsichten er sich orientieren soll (vgl. Balz, 1992, Balz & Neumann, 1997). Mit Blick auf die derzeitige fachdidaktische Diskussion scheint die Antwort zugunsten des ‚Pädagogischen‘ ausgefallen zu sein (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, 145 ff.) – eine Entwicklung, die in den Richtlinien und Lehrpläne des Landes NRW besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Sie stehen für eine erzieherische Aufwertung der bislang dominanten pragmatischen Position der Handlungsfähigkeit. Im Konzept des „erziehenden Sportunterrichts“ (vgl. MSWWF, 1999, XXIX) findet schließlich die „pädagogische Wendung“ (Beckers, 1997, 17) des Faches ihren expliziten Niederschlag – oder zumindest die Hoffnung, die damit verbunden wird.

Die Betonung des ‚Pädagogischen‘ stößt trotz skeptischer und kritischer Stimmen (Schierz, 2002; Söll, 2000; Thiele, 2001; Volkamer, 1995) auf weitgehendes Einverständnis in der sportpädagogischen community, in Wissenschaft und Bildungspolitik. Nur ihre Umsetzung scheint nicht so zu gelingen, wie sich das die Sportpädagogen und Lehrplanmacher vorstellen und wünschen. Das mag an der grundsätzlichen Schwierigkeit liegen, bildungspolitische Entscheidungen durchzusetzen oder aber auch an der Schwierigkeit, nach langjährigen Berufserfahrungen Veränderungen in der eigenen Unterrichtspraxis vorzunehmen.

So richten sich die Hoffnungen neben Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der bereits berufstätigen Lehrkräfte auf die zukünftigen Sportlehrer und -lehrerinnen und damit auf die Ausbildung in der Hochschule. Doch auch hier scheint es nicht viel anders auszusehen: pädagogischer Anspruch und sportpädagogische Theorie/n im Studium in Gestalt von Vorlesungen und Seminaren sind das eine, Wirklichkeit, pädagogische Praxis und Ausbildungspraxis in Form von sportpraktischen Veranstaltungen und Prüfungen das andere (vgl. Körner & Theine, 2003; Kuhlmann, 2003; Thierer, 1996).

¹ erschienen in E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.). (2004), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.

Diese Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis hat viele Ursachen und ist kennzeichnend für die derzeitige Lehrerbildung über die Fächergrenzen hinweg. Wie sie sich nun im Fach Sport darstellt und welche Zusammenhänge mit dazu beitragen, darauf möchte ich hier näher eingehen und zwar mit Blick auf die Spezifik des Faches bzw. seines Gegenstandes: den Körper und seine Bedeutung im Kontext von Lernen.

Damit ist die Absicht verbunden, die in der Sportpädagogik verankerten Grundannahmen der Anthropologie zum Körper bzw. Leib als Vermittler zwischen Person und Welt (vgl. Grupe, 1984; Meinberg, 1996) um kultursoziologische Erkenntnisse zu erweitern; denn sie reflektieren die sozialen Voraussetzungen und Bedingungen des Körpers, seine „praktische Verflechtung mit der Gesellschaft“ (Alkemeyer, 2001, 164). Dadurch soll der Blick für die Grenzen, aber auch die Chancen geschärft werden, die das Lernen mit dem Körper im Fach Sport bietet.

In dieser Absicht wird im Folgenden zunächst die Bedeutung des Körpers beim Lernen aus der Sicht der Kultur- und Habitus­theorie von P. Bourdieu (1994, 1997) zugrunde gelegt, um in einem zweiten Schritt diese Annahmen auf das Feld des Sports zu beziehen. Daran anschließend werden die Bedingungen des Lernens in der Sportlehrerausbildung herausgearbeitet, und zwar im Hinblick auf die Ausbildung und den Erwerb von Wissensbeständen, die die Einstellungen und Vorstellungen der zukünftigen Sportlehrer vom Gegenstand Sport und seiner pädagogischen Relevanz prägen. Dabei greife ich auf Einsichten aus Studierendenbefragungen und -beobachtungen zurück, die die Problematik von Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis, Wissen und Können verdeutlichen. Abschließend sollen in konstruktiver Wendung der Befunde Folgerungen für die sportpädagogische Forschung und Lehre gezogen werden.

2 Zur Bedeutung des Körpers im Kontext von Lernen

Dass der Körper beim Lernen eine zentrale Rolle spielt und dass ihm eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen werden sollte als dies in den etablierten Orten des Lernens von Schule und Unterricht der Fall ist, darauf ist in der Pädagogik immer wieder (mal) hingewiesen worden.² Und trotzdem wird ihm als Fundament des Lernens ein nur marginaler Stellenwert eingeräumt. Dies hängt mit der abendländischen Geschichte des ‚höher‘ gestellten Geistes und des ‚niederer‘, dem Gewöhnlichen zuzuordnenden Körper zusammen. Der Körper wurde und wird als Quelle

² Vgl. Herzog (1985) oder bspw. die Zeitschriften „Pädagogik“ mit dem Themenheft „Mit dem Körper lernen“ (1996) sowie „Die Grundschulzeitschrift“ mit dem Sammelband „Ästhetische Erziehung I“ (1996).

der Verführung abgewertet, denn er stört beim Lernen und lenkt vom ‚Wichtigen‘, ‚Richtigen‘ und vom ‚Wahren‘ ab (vgl. Rumpf, 1996, 7).

Lediglich das Fach Sport und die Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin scheinen der Ort zu sein, an dem der Körper zu seinem Recht kommen darf (vgl. Herzog, 1985; Rumpf, 1983; Thiele, 1992). Im Rückgriff auf (leib-) phänomenologische Annahmen leistet die sportpädagogische Theorie seit ihren Anfängen, der Theorie der Leibeserziehung, ihren Beitrag zur Aufwertung des Körpers als unverzichtbares Medium des Lernens.³ Dabei wird er (der „Leib“) als Fundament des menschlichen Daseins, des „menschlichen Ich-Leib-Welt-Verhältnisses“ (Grupe & Krüger, 1997, 193) vorausgesetzt sowie als Vermittler zwischen Ich und Welt, als Medium ‚unmittelbarer‘ Wahrnehmung und Vermittler ‚ursprünglicher‘ Erfahrungen ausgelegt (vgl. Grupe & Krüger, 1997, 197; Prohl, 1999, 222 ff.). Diese besondere, unverzichtbare Bedeutung des Körperlichen in und für Erziehungs- und Bildungsprozesse bildet in der Sportpädagogik – trotz unterschiedlicher und zeitweise gegenläufiger Strömungen – eine in weiten Teilen gemeinsame Grundlage (vgl. Prohl, 1999, 148 f.).

Allerdings gerät dabei – so die Kritik aus den eigenen Reihen – die gesellschaftliche, kulturspezifische Gebundenheit des Körpers, die sich im Sport als „*sportive Ummantelung von Körperlichkeit* (und Bewegung)“ (Thiele, 1992, 209) offenbart, leicht außer Acht. Die Gefahr besteht, den Körper als einen ‚natürlichen‘, ‚ursprünglichen‘ Körper gegen das gesellschaftliche Leiden eines zunehmenden Medienkonsums, von Fremdenfeindlichkeit oder Ich-Bezogenheit in Dienst zu nehmen und ihn zu einem ‚universalen‘ Körper zu erheben, solange seine sozialen und kulturellen Bestimmungen nicht explizit thematisiert werden.⁴

Die kultursoziologischen Überlegungen von Pierre Bourdieu – für die Sportwissenschaft vor allem von Gebauer (1995) und Alkemeyer (2001, 2003) fruchtbar gemacht – setzen genau hier an. Sie liefern einen Ansatz, möglichen Auslassungen bei der theoretischen Grundlegung des Lernens mit dem Körper zu entgegenen. Sie verweisen nicht nur darauf, dass der Körper gesellschaftlich vorgegeben und vorstrukturiert ist, sondern dass er selbst aktiv an der Ausbildung sozialer Formungen beteiligt ist (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, 34 ff.).

³ Obwohl es *die* sportpädagogische Theorie als sportwissenschaftliche Teildisziplin mit einem einheitlichen Theoriegebäude nicht gibt, beziehe ich mich hier auf die an der (Leib-)Phänomenologie orientierte Sportpädagogik (v. a. zurückgehend auf Grupe, 1984), da sie von den meisten, durchaus unterschiedlichen sportpädagogischen Strömungen als grundlegend anerkannt wird (vgl. Prohl, 1999, 218 ff.).

⁴ Zur Kritik an den anthropologisch begründeten Ansätzen der Sportpädagogik sowie an einer interkulturell ausgerichteten Sportwissenschaft vgl. ausführlicher Alkemeyer (2001, 2003), Bröskamp (1994) und Gebauer & Wulf (1998).

Bourdieu (1994, 1997) beschreibt an zahlreichen Beispielen die Mechanismen der Einverleibung der sozialen, objektiven Strukturen in die subjektiven Konstruktionen: Wie z. B. die Angehörigen verschiedener Klassen, von einfachen Arbeitern über Handwerker, Angestellte oder Lehrer bis zu Unternehmern, Künstlern oder Professoren, einen für ihre Klasse oder Kultur typischen, gemeinsamen Geschmack hinsichtlich ihrer Vorlieben für bestimmte Speisen und Getränke, Kleidung und Körperpflege, Politik und Sprache, Musik oder Sport entwickeln. Und wie sich dieser klassenspezifische Geschmack im Körperlichen jedes Einzelnen niederschlägt und manifestiert und dadurch wieder erneut dazu beiträgt, sich in und durch seine Körperlichkeit von anderen (Klassen) unterscheiden zu können (vgl. 1994, 277 ff.). Demnach erwirbt das Subjekt die Spielregeln, die zur Teilnahme an der jeweiligen Klasse, an der Gesellschaft notwendig sind, in der Praxis seines Handelns, über und mit seinem Körper. Sie werden dem Individuum nicht nur übergestülpt, sondern es ist selbst aktiv daran beteiligt.

Durch Beobachten und Nachahmen von Gewohnheiten und Gepflogenheiten der Erwachsenenwelt eignet sich bereits das Kleinkind die sozialen Strukturen der ihn umgebenden Welt an. Es übt sich darin, so zu gehen, zu lächeln oder zu stehen wie die Erwachsenen und lernt dabei, auf eine bestimmte, im sozialen Raum vorstrukturierte und vorgeregelte Weise wahrzunehmen, zu fühlen, zu denken und zu handeln. Die Erfahrungen im Umgang mit den Dingen und Personen der umgebenden Welt lagern sich im Körperlichen als Erfahrungsstrukturen, als einverleibtes Wissen ab, das – wie die Redewendung anschaulich macht – in Fleisch und Blut übergeht und fortan weiter wirkt. Bourdieu (1997) spricht vom einverleibten Habitus und vom praktischen Sinn, der die notwendigen Ordnungs- und Orientierungshilfen für das eigene Dasein und Tun zur Verfügung stellt (vgl. ebd., 97 ff.). Der Mensch entwickelt so von Kindheit an „subjektive Entsprechungen zu den objektiven Strukturen der sozialen Welt“ (Alkemeyer, 2001, 153), so dass sich der Kreislauf von Hereinnahme und Einverleibung des Sozialen in die Subjekte und Hervorbringung bzw. Konstruktion des Sozialen durch die Subjekte schließt.

Lernen umfasst in dieser Sicht sowohl die explizite Weitergabe von Regeln, Vorschriften und Techniken – etwa durch die Schule – als auch das implizite, mimetische Eingewöhnen der Subjekte in die soziale Welt – im Sinne eines sozialisierenden Mitlernens. Wesentliche Instanz dabei ist der Körper. Bourdieu stellt ihn nicht nur als wahr- und aufnehmendes, als sozusagen passiv erdulndes, den sozialen Zwängen ausgeliefertes Organ dar, sondern verweist mit Nachdruck auf seine aktive Mitarbeit an der Einverleibung und Hervorbringung des Sozialen. Im Zuge der Eingewöhnung in die sozialen Gepflogenheiten und Verhaltensweisen bauen sich nämlich nicht nur bestimmte Körpertechniken, Haltungen und Bewe-

gungsweisen auf, sondern diese werden auch zur inneren Haltung, zu überdauernden Dispositionen, die jenseits von Sprache in die vorbewussten Schichten der Subjekte eindringen, so dass das, „was man mit dem Körper gelernt hat, [...] nicht irgendein Wissen [ist], das man hat und vor sich halten könnte, sondern etwas, was den Körper selbst ausmacht, was man ist“ (Gebauer, 1995, 191). Der Körper fungiert als Gedächtnisstütze und Referenzschema für die Ordnung der Welt (vgl. Portele, 1985, 308).

Diese Verschlingung von Körper und Gesellschaft erklärt auch die Hartnäckigkeit von Gewohnheiten, von eingefleischten, habitualisierten Verhaltens- und Handlungsweisen, die bereits in der Primärsozialisation erworben und in ihren Grundzügen ein Leben lang mitgeschleppt werden: die Art und Weise z. B., wie jemand sich bewegt und verhält, wie das eine Frau oder ein Mann oder wie das die Besucher einer Oper oder eines Rockkonzertes tun, ist Ausdruck dieser früh erworbenen „Muster des geformten Verhaltens“ (Beckers, 1993, 14).

Als ein erstes Zwischenergebnis kann festgehalten werden: aufgrund der Körpergebundenheit des Lernens im sozialen Raum ist die Wahrnehmung, das Fühlen, Denken und Tun immer schon vorstrukturiert. Durch die Verflechtung des Körpers mit dem Gesellschaftlichen werden die sozialen Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens immer schon mitgeliefert und mitgelernt und schließlich im Tun und Sich-Verhalten wieder von Neuem hervorgebracht. Der Körper fungiert dabei als maßgebende Instanz, als eine Art Gelenkstelle, an der und durch die sich nicht nur die Hereinnahme, sondern auch die Erzeugung des Sozialen vollzieht.

3 Lernen im Sport

Zwischen dem Lernen als explizite Weitergabe von Regeln und Vorschriften und dem impliziten Lernen als mimetische Eingewöhnung in das Soziale nennt Bourdieu eine dritte Form, in der die Einübung und Eingewöhnung in die kulturellen Muster und sozialen Gebrauchsweisen des Körpers erfolgt, den Sport (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, 47). Im Spielen, Üben und Wiederholen sportlicher Bewegungen erfolgt die Einverleibung „charakteristischer Weisen des Sichbewegens“ (ebd., 63), mit denen bestimmte gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Handlungsschemata transportiert werden. Neben Spielen, Tänzern oder Ritualen liefert gerade der Sport ein besonders wirkungsvolles Übungsfeld, weil hier das Lernen ohne explizite Anweisung oder Anordnung, vorbewusst, in einer stummen, von Körper zu Körper erfolgenden Kommunikation erfolgt (vgl. ebd., 51). Dabei werden nicht nur die sportspezifischen Bewegungsfertigkeiten und -fähigkeiten, die „Körpertechniken der Praxis des Sports“ (Gebauer,

1995, 191), erlernt, sondern mit ihnen die sozialen Muster und Normen, die den sportiven Techniken und Bewegungsnormen zugrunde liegen. Die spezifische Gestaltung und Ausstattung der Sportstätten, der Hallen und Stadien samt ihrer Anordnung von Geräten, unterstützt diesen impliziten Charakter des Einübens in den ‚richtigen‘ Umgang mit Körper und Bewegung (vgl. Rumpf, 1983).

Lernen im Sport erfolgt vornehmlich innerhalb solcher festgelegten, vorstrukturierten und vorstrukturierenden Räume. Mit ihnen werden Regeln und Normen verbunden, die einen vorgeregelten und vorstrukturierten Umgang mit dem Körper anordnen. Während die Einverleibung der sozialen ‚Spielregeln‘ und des selbstverständlichen Umgangs mit ihnen die Teilnahme an der Gemeinschaft und an der sozialen Welt erst ermöglicht, werden gleichzeitig mit ihr andere, weniger selbstverständliche und weniger gebräuchliche Gebrauchsweisen des Körpers ausgegrenzt. Erinnerung sei an den leichtathletischen Linkskreis, der wie von selbst das Aufwärmen oder Einlaufen zu Beginn von Sport- oder Trainingsstunden bestimmt. Andere Möglichkeiten des Sich-Bewegens, rechts herum oder kreuz und quer, mit etwas spielend oder auf dem Boden rollend und kullernd, kommen nicht oder nur unter bestimmten Umständen, z. B. auf Anregung einer Lehrkraft oder eines Trainers oder aufgrund räumlicher Missstände bzw. Hindernisse in Frage. Mit der Weitergabe und Übernahme sportiv geprägter Bewegungsweisen werden „jene subjektiven Regsamkeiten (gekappt), wie sie sich in Auseinandersetzung mit einer vielartigen Umwelt bilden und zu je eigenen Bewegungsmotiven führen“ (Fritsch & Maraun, 1998, 65) können.

Damit bietet der Sport, der trotz anderslautender Leitlinien nach wie vor an Sportarten und deren Codierungen von Sieg und Niederlage bzw. Erfolg und Misserfolg orientiert ist, als Lern- und Erfahrungsfeld nur einen begrenzten Ausschnitt aus den vielfältigen Möglichkeiten im Umgang mit dem Körper an. Diese implizite, meist nicht reflektierte Reduktion auf die etablierten und „legitimen Vorstellungen des Körpers“⁵ (Bourdieu, 1994, 600) muss auch als Bedingung schulischer wie hochschulischer Ausbildungspraxis angenommen werden.

Für das Sportlehrerstudium stellt sich nun die Frage, welches Wissen, welche – mehr oder minder bewussten – Einstellungen und Vorstellungen Studierende im Laufe ihres Studiums zum Gegenstand und zu ihrem zu-

⁵ Mit dem Begriff des ‚legitimen Körpers‘ sind die Vorstellungen und Erwartungen einer Gesellschaft, Kultur oder sozialen Klasse, ihr dominanter Geschmack gemeint, der den Maßstab für den jeweils richtigen, angemessenen Umgang mit dem Körper bildet. So dominiert derzeit eine Vorstellung von einem „durch kostspielige Ausrüstungen und strenge Disziplin kultivierten Körper, einem schlanken, muskulösen, zu jeder Jahreszeit sonnengebräunten und von den Stigmata des Alterns befreiten Körper“ (Bourdieu zit. in Bröskamp, 1994, 150).

künftigen Beruf entwickeln und welchen Stellenwert dabei das Lernen mit Körper hat.

4 Lernen in der Sportlehrerausbildung

Zu den charakteristischen Merkmalen universitärer Sportlehrerbildung gehört die Vermittlung sportwissenschaftlichen Wissens sowie die Vorbereitung auf das zukünftige sportpädagogische Handeln in den unterschiedlichen Feldern des Sports (vgl. Lüsebrink, 2003, 7f.). Die Ausbildung eines spezifisch sportpädagogischen Wissens zielt – so Kurz (2003) – u.a. auf die Entwicklung eines Orientierungs- und Steuerungswissens, das die zukünftigen Sportlehrkräfte befähigt, ihre Entscheidungen und ihr Tun zu begründen und zu reflektieren.

Eigene Untersuchungen zur Erfassung der sportpädagogischen Orientierungen von Sportstudierenden, ihrer Vorstellungen und Visionen sportpädagogischen Handelns, stellen jedoch eine andere Sicht auf die Ausbildung sportpädagogischen Wissens dar. Interviews mit Studienanfängern und mit Studierenden zum Ende des Studiums sowie Beobachtungen verschiedener Lehrveranstaltungstypen scheinen die Probleme von Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis, Wissen und Können auf unterschiedlichen Ebenen zu bestätigen (vgl. Klinge, 2002b). Sie zeigen sich *erstens* in einer bruchlosen Überführung sportbiografischer Erfahrungsmuster in fachspezifische, *zweitens* in einer sozusagen unterirdischen, ‚heimlichen‘ Dominanz der Fachpraxis als Orientierungsmaßstab für sportpädagogisches Denken und Tun und *drittens* in einer daraus folgenden Resistenz gegenüber Reflexionen und Veränderungen.

Der Studienbeginn als fachspezifische Fortsetzung sportbiografischer Erfahrungsmuster

Einen ersten Baustein wahrnehmungs- und handlungsleitender Orientierungen liefern vergangene sportbiografische Erfahrungen und Wissensbestände, die sich die Studierenden in der Regel im Feld des institutionalisierten Sports angeeignet haben. Sie wissen, wenn sie das Sportstudium beginnen, was Sport ist. Und sie wissen, welchen Sinn Körper und Bewegung z. B. in der Schule haben kann. Solche am und im Körper verankerten Annahmen zum Gegenstand und zukünftigen Beruf sind selten bewusst; vielmehr bilden sie ein Hintergrundwissen, das die zukünftigen Wahrnehmungen und Handlungen vorstrukturiert und steuert (vgl. Hoerning, 1989, 153 f.). Damit geben sie eine Orientierung zur (Ein-)Ordnung weiterer Erfahrungen vor und erhalten so die Funktion eines ersten, impliziten Maßstabes, mit dem aufkommende sportpädagogische und sportdidaktische Fragestellungen interpretiert werden.

Im Studium dann können die Studierenden an diese mitgebrachten Erfahrungen und Wissensbestände problemlos anknüpfen. Sie dienen als Filter, um aus der Fülle an Informationen das Vertraute selektieren zu können. Im Zuge dieser sich selbst bestätigenden Erfahrungen kann der Übergang vom Sportler zum Sportstudierenden bruchlos vollzogen werden. Bereits in der Eingangsprüfung wird klar, worum es geht: um Sport (im Sinne von Sieg oder Niederlage) und um sportmotorisches Können. In den ersten Lehrveranstaltungen zeigt sich dann, dass die mitgebrachten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster mit den Anforderungen des Faches übereinstimmen, weniger allerdings mit denen der Fachwissenschaft, der sog. Theorie, als vielmehr mit denen der Fachpraxis. Die gewohnten Muster des Sports werden hier erneut bestätigt und können fortgesetzt werden mit der impliziten Folge, dass auch die traditionellen Schemata des Sports reproduziert werden.

Die Fachpraxis als ‚heimlicher Lehrplan‘ sportpädagogischer Wissensbestände

Zum Ende des Studiums schreiben die Studierenden der Fachpraxis eine im Vergleich zur sportpädagogischen Theorie größere Orientierungsfunktion zu. Dementsprechend hoch schätzen sie auch die berufliche Verwertbarkeit ihrer praktischen Erfahrungen ein. Als inkorporierte Wissensform erhalten sie die Funktion eines „heimlichen Lehrplans“ (Alheit & Dausien, 1996, 41), der für (sport-)pädagogische Reflexionen und eigene didaktische Konstruktionen zugrunde gelegt wird. Die einverlebten Lernmuster und Umgangsweisen mit dem Körper werden im Studium weder verändert noch aufgebrochen. So wird auch verständlich, warum der von Studien- und Prüfungsordnungen angestrebte Perspektivwechsel, vom Sportler zum Sportlehrer' in den Vorstellungen und Visionen der Studierenden über ihren späteren Beruf nicht aufzufinden ist. Ihre Konstruktionen von Schulsport lassen sich vielmehr als Ausdruck inkorporierter, sportbiografischer und fachpraktischer Erfahrungsmuster rekonstruieren.

Als ein weiteres Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass eine Ausbildungspraxis, die sich am Primat des organisierten Sports orientiert⁶, nicht nur den sportiv geprägten Umgang mit dem Körper fortführt, sondern in den Lehrveranstaltungen der Fachpraxis die entsprechenden Lernwege und Methoden im Körperlichen sinnlich veranschaulicht werden. Die Muster und Wege des Lernens im Sport, die die Studierenden, am eigenen Leibe' erfahren, bilden die Basis für weitere Lern- und Habitualisierungsprozesse. Die Angebote der Sportpädagogik und -didaktik – in Theorie

⁶ Mit Blick auf die Prüfungsordnungen der Fachpraxis - als ‚Theorie und Praxis der Sportarten, -bereiche oder Bewegungsfelder' oder einfach auch als ‚Praxis' gefasst - muss nach wie vor davon ausgegangen werden, dass der traditionelle Sport in Gestalt von Sportarten sowie seine Vermittlung den zentralen Gegenstand der fachpraktischen Ausbildung bildet. Gleiches gilt für die sog. Eingangsprüfungen zur Feststellung der Eignung.

wie Praxis – werden demzufolge so genutzt, wie sie sich von den Studierenden mit der eigenen Bewegungs- und Lerngeschichte in Einklang bringen lassen (vgl. Hoerning, 1989, 148f.). Die fachpraktischen Erfahrungsmuster passen dabei in das Profil des bereits biografisch erworbenen Wissens!

Diese ‚heimliche‘ Macht der Sport- und Fachpraxis ist stärker als die sportpädagogische Theorie erwartet und für sich an Anspruch nimmt. Es werden nicht nur die traditionellen Muster des Sports, sondern auch die gesellschaftlichen Interpretationen eines ‚legitimen‘ Körpers mit geliefert. Dieser fungiert als Gedächtnis der Fachkultur⁷ und untermauert den bereits implizierten, körperlich verwurzelten Maßstab für sportpädagogisches Denken und Tun.

Die Folgen für die Ausbildung sportpädagogischen Wissens, das dem Anspruch nach sowohl eine Hilfe zur Orientierung wie die Grundlagen zur Legitimation und Steuerung sportpädagogischen Handelns liefern soll (vgl. Kurz, 2003, 17), sind weitreichend.

Veränderungsresistenz inkorporierter Lehr- und Lernmuster des Sports

Die etablierten Lehr- und Lernmuster des Sports werden stillschweigend – ohne transparent zu werden – übernommen; sie bilden die Hintergrundfolie für das vermeintlich eigene Denken und Handeln. Zugänge für andere Auslegungen des Sich-Bewegens, als der etablierte Sport sie bietet, sind verstellt und erschwert.

Es entwickelt und verstärkt sich so eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungen, z. B. gegenüber einer deutlich pädagogisch werdenden Ausrichtung des Schulfaches Sport, aber auch gegenüber Veränderungen einer neuen Sport- und Bewegungskultur. So gelingt es bei der Thematisierung neuer Bewegungspraktiken und Spiele in der Schule oder Hochschule kaum, diese in ihrer Charakteristik und Spezifik zu belassen, sozusagen als Anschauungsmaterial für eine andere Praxis mit dem Körper. Vielmehr geraten sie im Zuge einer sportdidaktischen Aufbereitung all zu schnell in die gewohnten Bahnen sportiv gefilterter Vermittlungsweisen.⁸

Damit einher geht die Fixierung gesellschaftlich erwünschter Routinen im Umgang mit dem Körper. Andere, fremde Umgangsweisen mit dem Körper bleiben ausgeblendet. Die bestehenden Verhältnisse werden weiter

⁷ Mit der Einführung des Kulturbegriffs wollen Huber & Liebau (1985) das sonst übliche Selbstverständnis der Fächer aus der disziplinären und fachlich-inhaltlichen Bestimmung lösen und um weitere Einflussfaktoren (wie familiäre Herkunft und Interessen der Studierenden, studentischer Lebensstil, Tradition und Position des Faches in der Hochschule sowie Images und gesellschaftliche Position vom Beruf) erweitern.

⁸ Diese Didaktisierungstendenz zeigt sich z. B. in Beiträgen der Themenhefte „Neue Sportarten“ (2, 1994) und „Trendsport“ (6, 2001) der Zeitschrift Sportpädagogik.

bestätigt und immer wieder von Neuem erzeugt, mit der Folge, das Selbstverständliche des Sports zu reproduzieren, seine Bewegungsnormen, Körper- und Genderideale.

Schließlich nimmt die Resistenz gegenüber wissenschaftlichen Reflexionen und notwendig werdenden Modifikationen oder Korrekturen mitgebrachter Wahrnehmungen zu.

Angehende Sportlehrerinnen und -lehrer lernen insofern in ihrem Studium das, was ihre Körper bereits wissen. Anlässe etwas Neues kennen zu lernen, was die Gewohnheiten stört, Widerstände hervorruft oder Verunsicherungen auslöst, gibt es angesichts einer vornehmlich sportiv ausgerichteten Ausbildungspraxis kaum, Gründe dennoch genug – womit ich zu den Chancen überleiten möchte, die das Lernen mit dem Körper als eine Form der Erkenntnis eröffnet.

Wird Lernen dabei nicht nur als Weiterlernen, „als Lernen innerhalb eines bereits etablierten Horizontes“ (Meyer-Drawe, 1996, 90), sondern als Provokation und Erweiterung des Erfahrungshorizontes verstanden, dann sind sowohl Forschung als auch Lehre gefragt, nach Situationen sowie Ansatzpunkten zu suchen, in denen Verunsicherungen des Gewohnten an und mit dem Körper auftreten bzw. inszeniert werden können. Es müsste folglich im Studium und in der Sportwissenschaft, in Forschung und in Lehre darum gehen, den Blick für die impliziten Selbstverständlichkeiten zu schärfen, um sich ihnen nicht weiter bewusstlos auszuliefern (vgl. ausführlicher Alkemeyer, 2003, 53 ff.).

5 Ansatzpunkte für die sportpädagogische Forschung und Lehre

Die *sportpädagogische Forschung* hätte zu untersuchen, unter welchen Bedingungen sich das Lernen in den diversen Praxen von Schulsport, Vereinssport oder den außerinstitutionellen Sport- und Bewegungsaktivitäten vollzieht. Sie müsste erforschen, welche Erfahrungen, d. h. welche Konstruktionen Menschen von sich und der sozialen Welt über die körperliche Auseinandersetzung machen. Sie könnte damit die Möglichkeitsräume des Lernens mit dem Körper nachzeichnen und so gewinnbringende Ansätze für die sportpädagogische Praxis erhalten.

In dem Maße, wie sich am Körper die sozialen Einschreibungen und kulturellen Muster niederschlagen, liefert er zugleich den Zugang, an dem diese Zusammenhänge sinnlich anschaulich und nachvollziehbar werden können. Gerade am und durch den Körper könnte aufgedeckt und bewusst gemacht werden, was seine Geschichte ist und was seine implizi-

ten Muster des Wahrnehmens, Denkens und Tuns ausmachen. Das Verhältnis des Sports zur Gesellschaft kann am Leitfaden der charakteristischen Bewegungsmuster und -normen, die den sozialen Wertvorstellungen entsprechen, aufgespürt werden. Dabei wird sinnlich nachvollziehbar und verständlich, dass und wie der Körper selbst an der gesellschaftlichen Verflechtung beteiligt ist. Lernen mit dem Körper umschließt demzufolge die Möglichkeiten des Verstehens mit dem Körper, des praktischen Erfassens, „das von dem gewöhnlich mit der Vorstellung des Erfassens verbundenen absichtlichen, bewussten Entziffern völlig verschieden ist“ (Bourdieu, 1997, 174). Die Sportpädagogik könnte von daher „unter allen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ein besonders geeignetes Terrain (werden), auf dem sich das Problem der Bewusstwerdung stellt“ (Bröskamp, 1994, 192).

Für die *sportpädagogischen Lehre* sind Ansätze denkbar, die die Fachpraxis als Feld der Erprobung und Bewusstwerdung stark machen, indem der Gegenstand nicht allein vom organisierten Sport abgeleitet, sondern als Medium von Erfahrungen und Erkenntnissen erforscht wird. Als ein erster Zugang bietet sich dabei an, den *Sport als Spiel* auszulegen und damit den erkundenden, explorativen Charakter des Sich-Bewegens in den Vordergrund zu rücken. Neben die etablierten Lehr- und Lernformen des Sports, den bekannten und vertrauten ‚sportiv ummantelte‘ Bewegungs- und Verhaltensstandards können dann weitere, u. U. neue Qualitäten des Miteinanders oder Gegeneinanders, des Artistischen oder Artifizialen, des Kraftvollen oder Kämpferischen treten. In spielerischen Ummodellierungen des Gewohnten und Eingespielten liegt die Chance, sich von dem Üblichen und Einheimischen zu distanzieren und Diskrepanzerfahrungen zu machen, die den Blick für die Zugänge zur Welt sowie ihre Ver- und Behinderungen schärfen (vgl. Beckers, 2000, Klinge, 2000).

Einen weiteren Ansatzpunkt bieten *Konfrontationen mit 'fremden' Bewegungsmustern*, z. B. in Spielen aus anderen Kulturen. In der Verunsicherung des gewohnten Spielverhaltens, der Orientierung auf den möglichst schnellen Sieg oder das Resultat, kann der Blick für Gewohntes und allzu Selbstverständliches geschärft werden. An indonesischen Spielen z. B., in denen der Spielsinn im Miteinander und im In-Bewegung-bleiben liegt, verlieren deutsche Spieler sehr schnell die Lust, weil sie die ihnen vertrauten Bewegungs- und Handlungsmuster nicht anwenden können. Im praktischen Tun und Ausprobieren erkennen sie darüber hinaus nicht nur die kulturelle Herkunft der eigenen Spielweise, sondern lernen auch die eigene durch neue Spiel- und Bewegungsweisen zu erweitern (vgl. Rogge, 1999).

Schließlich kann das Wissen des Körpers ein Ansatzpunkt vorsprachlicher Reflexionen und Erkenntnis sein. In *thematischen Bewegungsprojekten* könnten die biografisch und sozial konstruierten Umgangsweisen mit dem Körper re- und ggf. de-konstruiert werden, indem Bekanntes, Alltägliches aufgegriffen, nach- und umgestaltet, verfremdet wird. Themen wie Geschlechterstereotypen oder Gewalt bieten konkrete Zugänge, indem charakteristische Haltungen (von männlich oder weiblich, stark/mächtig oder schwach/unterlegen) im Körper nachgestellt, imitiert oder verändert werden (vgl. Klinge, 1993, 2002a). Dabei könnten verschiedene Möglichkeiten zur Wahrnehmungsschärfung wie z. B. Verfremdungstechniken aus dem szenischen Spiel zum Einsatz kommen. Die praktisch-sinnlichen Übungen eröffnen ein ausgesprochen breites Spektrum an individuellen wie gesellschaftlichen Themen, da sie in den Körpern der Übenden immer schon als „Erinnerungsspuren“ (Lorenzer, 1983, 99) vorhanden sind und aktiviert werden können. In diesem Sinne könnte die Fachpraxis des Sportlehrerstudiums „ein ideales Feld nicht nur für den Sport im engeren Sinne, für die Übung und Kultivierung des Leibes“ (Liebau 1989, 150) sein, sondern auch für die Erprobung und Veranschaulichung der Stärken und Schwächen, der konstruktiven Möglichkeiten und strukturellen Grenzen des Körpers als Gegenstand pädagogischer Inszenierungen.⁹

Der Sportpädagogik käme damit die zweifache Aufgabe zu: zum einen die subtilen Prozesse sozialer Einschreibungen in und an der sportpädagogischen Praxis nachzuzeichnen, um Möglichkeitsräume aufzudecken und zum anderen den Körper selbst als Quelle der Reflexion, als Instrument sinnlicher Erkenntnis zu entdecken und zu rehabilitieren. Sie könnte damit einen Beitrag dazu leisten, das Lernen mit dem Körper von seinen heimlichen Wirkungen zu befreien, um sie konstruktiv zu wenden und selbstbewusst als fachspezifische Besonderheit zu nutzen.

Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (1996). Bildung als „biographische Konstruktion“. Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In *Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung 37*, 33-45.

Alkemeyer, T. (2001). Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung des Gesellschaftlichen. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrati-*

⁹ Weitere interessante Anregungen für ein Lernen mit dem Körper, das die etablierten Bahnen des Sports überschreitet und ergänzende Orte körperlicher Praxis (z. B. in Jugendvereinen und -szenen) einbezieht, skizziert Bröskamp in seinem interkulturell ausgerichteten Konzept einer „praxeologischen Körper und Sportpädagogik“ (1994, 192 ff.).

ve *Bewegungslehre. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung.* (S. 132-178). Kassel: Prolog.

- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch-reflexive Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung. Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Band 2.* (S. 38-64). Butzbach-Griedel: Afra.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik* (16) 2, 13-22.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.) (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten.* Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (Hrsg.) (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen.* (Sportwissenschaft studieren. Band 1). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckers, E. (1993). Bewegungskultur – Kultur und Bewegung. In E. Beckers & H.G. Schulz (Hrsg.), *Sport Bewegung Kultur. Auf der Suche nach neuen Bewegungserfahrungen schweift der Blick auch zu fremden Kulturen* (S. 10-38). Bielefeld: Eigenverlag.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten.* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2000). Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen.* (S. 254-282). Soest: Kettler.
- Bourdieu, P. (1994⁷): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997²). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport.* Sankt Augustin: Academia.
- Die Grundschulzeitschrift (1996). Sammelband. Ästhetische Erziehung I. Velber: Friedrich.
- Fritsch, U. & Maraun, H.-K. (1998): Bewegungslehren als Förderung subjektiver Zueignungsprozesse. In K. Dietrich (Hrsg.), *Bewegen –*

- Erfahren – Denken. Sportpädagogische Skizzen.* Jesteburg: Burmeister, 63-71.
- Gebauer, G. (1995). Ästhetische Erfahrung der Praxis: das Mimetische im Sport. In E. König & R. Lutz (Hrsg.), *Bewegungskulturen. Ansätze zu einer kritischen Anthropologie des Körpers.* (S. 189-198). St. Augustin: Academia.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt.* Reinbek: Rowohlt.
- Grupe, O. (1984³). *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport.* Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O & Krüger, M. (Hrsg.) (1997). *Einführung in die Sportpädagogik. Grundlagen für Studium, Ausbildung und Beruf.* Band 6. Schorndorf: Hofmann.
- Herzog, W. (1985²). Der Körper als Thema in der Pädagogik. In H. Petzold, (Hrsg.), *Leiblichkeit.* Paderborn: Junfermann, 259-301.
- Hoerning, E. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In P. Alheit & E. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung.* (S. 148-163). Frankfurt/Main: Campus.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung,* (25) 3, 314-339.
- Klinge, A. (1993). Kraft-Ausdrücke. Der eigenen Kraft auf die Spur kommen, sie improvisieren und gestalten. *Sportpädagogik* 17 (1), 50-54.
- Klinge, A. (2000). Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung.* (S. 62-77). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2002a). Gewalt als Körperthema. Zugänge zur Thematisierung von Gewalt. *Sportpädagogik* 26 (2), 28-31.
- Klinge, A. (2002b). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W. D. Miethling, W.D. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik.* Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Band 1. (S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.
- Körner, S. & Theine, A. (2003). „Habe nun, ach! [...] durchaus studiert ...“ Theorie und Praxis im Sportstudium. Ein studentischer Erfahrungsbericht. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *„Theorie und Praxis im Sport-*

- studium*“. Brennpunkte der Sportwissenschaft (hrsg. von der Deutschen Sporthochschule Köln). Band 25. (S. 12-25). St. Augustin: Academia.
- Kuhlmann, D. (2003). Theorie und Praxis im Studium der Sportwissenschaft ... Aufgaben und Probleme. In I. Lüsebrink (Hrsg.), „*Theorie und Praxis im Sportstudium*“. Brennpunkte der Sportwissenschaft (hrsg. von der Deutschen Sporthochschule Köln). Band 25. (S. 44-61). St. Augustin: Academia.
- Kurz, D. (2003). Sportpädagogisches Wissen. Vortrag auf der dvs-Tagung 2003 in Hayn. veröffentlicht in unibielefeld.de/sport/arbeitsbereiche/ab_iv/personal/hayn2003.pdf
- Liebau, E. (1989). „In-Form-Sein“ als Erziehungsziel? Pädagogische Überlegungen zur Sportkultur. *Sportwissenschaft*, (19), 2, 139-153.
- Lorenzer, A. (1983). Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. *Psyche*, (7) 2, 97-115.
- Lüsebrink, I. (2003). „*Theorie und Praxis im Sportstudium*“. Brennpunkte der Sportwissenschaft (hrsg. von der Deutschen Sporthochschule Köln). Band 25. St. Augustin: Academia.
- Meinberg, E. (1996). Die Körperkonjunktur und ihrer anthropologischen Wurzeln. *Sportwissenschaft* 16 (2), 129-147.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen der Pädagogik. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band 1 (S. 85-98) Hohengehren: Schneider.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999). *Sport. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufen II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Pädagogik (1996). Mit dem Körper lernen. 48 (6). Weinheim: Beltz.
- Portele, G. (1985). Habitus und Lernen. *Neue Sammlung*, 25 (3), 298-313.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Rogge, E. (1999). *Das Spielen entdecken - handlungsorientierte Erarbeitung einer Typologie von Bewegungsspielen auf der Grundlage ausgewählter Beispiele in einem Grundkurs der Jahrgangsstufe 12*. (unveröffentlichte zweite Staatsarbeit). Düsseldorf.
- Rumpf, H. (1983). Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (3), 333-346.

- Rumpf, H. (1996). Über den zivilisierten Körper und sein Schulschicksal. Oder Körper 1/Körper 2. *Pädagogik* 48 (6), 6-9.
- Schierz, M. (2002). Werterziehung durch Schulsport? *Spectrum der Sportwissenschaften* 14 (2), 46-57.
- Schierz, M & Thiele, J (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 30-47.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht* 1, 4-8.
- Sportpädagogik (1994). Neue Sportarten. 18, (2). Friedrich: Velber.
- Sportpädagogik (2001). Trendsport. 25, (6). Friedrich: Velber.
- Thiele, J. (1992). "Wohin mit dem Körper?" - Die Sportpädagogik als Statthalter der Körperlichkeit? *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 6 (2), 204-217.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *Sportunterricht* 50 (2), 43-49.
- Thierer, R. (1996). Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung. *DVS-Informationen* 2, 5-15.
- Volkamer, M. (1995). Wieviel Pädagogik verträgt der Sport? - das Konzept der Entpädagogisierung. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann. (Hrsg.): *Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit*. Kongressbericht. Universität Leipzig 23.-25.03. 1995. (S. 58-63), St. Augustin: Academia.

(10) Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung ¹

1 Problemaufriss

Die Frage, was der universitäre Teil der Lehrerausbildung für das berufliche Handeln eines Lehrers leisten kann, scheint mit dem Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz 1998 eingesetzten Kommission geklärt zu sein. Demnach soll das Studium „die wissenschaftliche Basis für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrern vermitteln“ (Terhart 2000, S. 83). Diese beziehen sich auf das Unterrichten, Erziehen und Diagnostizieren sowie die berufliche Selbstorganisation und Kooperation. Das Wissen vom Fach wird dabei als unabdingbare Basis vorausgesetzt (vgl. ebd., S. 99), die auch eine Rolle hinsichtlich der Entwicklung und des Ausbaus weiterer Kompetenzen spielt. Von daher hat das Fachwissen einen besonderen Stellenwert für das Lehrerhandeln. Was es jeweils umfasst, wird von seinen Inhalten bestimmt bzw. der Art und Weise, wie der Gegenstand von den Menschen, die einer bestimmten ‚Fachkultur‘ zu zuordnen sind, ausgelegt wird.

Den Begriff Fachkultur haben Huber und Liebau (1985, S. 315) im Zuge ihrer Arbeiten zur Hochschul- und Fachsozialisationsforschung eingeführt. Sie wollen damit „die in sich systematisch verbundenen Zusammenhänge typischer Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ eines Faches deutlich machen. Zu einer Fachkultur sind demnach die Traditionen und Selbstdefinitionen des Faches (incl. der unthematischen Prämissen), das Wissen und die Formen seiner Vermittlung, seine räumlichen, sachlichen und personellen Mittel sowie seine Position im Feld der Hochschule und Gesellschaft zu zählen (vgl. Engler & Friebertshäuser 1989, S. 137). Dass dabei der Gegenstand von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern anders ausgelegt wird als aus der Sicht von Studierenden, ist nur ein Hinweis darauf, wie schwer es ist, den Gegenstand eines Faches zu bestimmen.

Die zaghafte begonnene und kaum weiter geführte Debatte um die Bezeichnung des Faches, ob das Schulfach ‚Sport‘ oder ‚Bewegung‘ oder die wis-

¹ Erschienen in W.D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.). (2007), *Beruf Sportlehrer/in. Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrens*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 6. (S. 25-38). Hohengehren: Schneider.

senschaftliche Disziplin ‚Sport-, oder ‚Bewegungswissenschaft‘ (vgl. Balz 2000; Funke-Wieneke 2000) heißen soll, verweist darauf, dass sich das Fach auf der Suche nach seinem Gegenstand befindet. Es geht nicht um Etikettierungsfragen, sondern um unterschiedliche und z. T. widersprüchliche Annahmen und Vorstellungen darüber, was der Gegenstand ist bzw. sein kann. Die Rede ist von ‚Sport‘ als Abbild des in der gesellschaftlichen Praxis organisierten Sports in Form der Sportarten (z. B. bei Söll 2000), in erweiternder Absicht von ‚Bewegung, Spiel und Sport‘, z. B. in den Richtlinien und Lehrplänen für das Schulfach Sport des Landes NRW (MSWWF 1999) von ‚Bewegung‘ (vgl. Trebels 1992; Prohl & Gröben 1997) bzw. ‚Körper und Bewegung‘ (Grupe & Krüger 1997) oder schließlich von ‚Bewegungskultur‘ (Größing 1997). So verschieden die Auslegungen sind, so unterschiedlich sind auch die Erwartungen und Hoffnungen, die an das Fach bzw. seinen Gegenstand geknüpft werden: Sport als Ausgleich, als ein besonders geeignetes Feld der Gesunderhaltung und -förderung, als Chance sozialen Lernens, interkultureller Verständigung oder Gewaltprävention und schließlich als unverzichtbarer Bestandteil von Persönlichkeitsbildung und -entfaltung.

Mit der Aufgabe der ersten Phase der Lehrerbildung, ein möglichst breit angelegte, solides Basiswissen vom Fach zu vermitteln (vgl. Terhart 2000, S. 101), steht die Sportlehrerausbildung vor einer großen Herausforderung. Erwartet werden Sport- und Bewegungslehrer, die in Zukunft fähig sein sollen, „sich jeweils neue Problemgebiete flexibel und sachgerecht zu erarbeiten“ (Bräutigam 1997, S. 116) und als „umfassend gebildete(n) und sich weiterbildende(n) ‚Bewegungspädagogen‘“ (Prohl & Gröben 1997, S. 186) in der Schule zur Verfügung stehen sollen. Beobachtungen und Befragungen von Sportlehrkräften und Sportstudierenden zum Studium spiegeln jedoch eine gewisse Engführung auf nur einen, wenn auch bedeutsamen Ausschnitt von Sport und Bewegung wieder. Nicht die potenziellen Körper- und Bewegungserfahrungen stehen als Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen und praktischer Auseinandersetzungen im Vordergrund, sondern das spezifische, an Sportarten orientierte Bewegungskönnen (vgl. Baur 1981; Thierer 2000; Mroß & Hartmann 2002; Klinge 2002a). Fragen zur individuellen Bewertung und zum subjektiv empfundenen Erfolg des Studiums werden überwiegend aus der Sicht praktischer Erfahrungen in und mit dem organisierten Sport beantwortet. Studienanfänger bringen bereits ein Bild vom Fach mit, das sie im Schulsport, in der Freizeit und im Verein als ein an Können und Erfolg orientiertes Tun entwickelt haben. Es umfasst selbstverständliche, meist nicht bewusste Annahmen darüber, was der Gegenstand des Faches Sport ist und welchen Sinn er z. B. in der Schule haben soll. Die Orientierung an der Praxis des gesellschaftlichen Sports setzt sich in verschiedenen Arran-

gements der universitären Ausbildung weiter fort. So wird bereits in der Eingangsprüfung klar, worum es geht: um Sport und sportmotorisches Können. Abgeprüft wird das Erlernte dann in fachpraktischen Prüfungen in mehr oder weniger engen Anlehnung an die Bewertungsstandards des Wettkampfsports. In Lehrveranstaltungen zur sog. Theorie und Praxis der Sportarten (und Bewegungsfelder) lernen die Studierenden nicht nur die Inhalte ihres späteren Tuns kennen, sondern nehmen gleichsam im motorischen Mit- und Nachvollzug die Wege ihrer Vermittlung mit auf. Fachpraktische Lehrveranstaltungen werden demzufolge als geeignete Modelle für das eigene berufliche Handeln übernommen und zugrunde gelegt. Diese Übermacht sportbiografischer Erfahrungen gegenüber den Erkenntnissen der sportwissenschaftlichen, vor allem -pädagogischen und -didaktischen Disziplinen wird spätestens in der Referendarszeit, in der sich die jungen Lehrer und Lehrerinnen um ein ausgewogenes und legitimes Konzept von Sportunterricht bemühen (müssen), als gravierendes Problem erkannt: „Ich selbst bemerke bei mir immer wieder, wie z. B. meine langjährigen Vereinerfahrungen in der Leichtathletik meine Unterrichtsvorstellungen in eine problematische Richtung vorstrukturieren (Schema: Einlaufen, Gymnastik, Lernen oder Üben einer Fertigkeit usw.). Obwohl ich neuere didaktische Ansätze in der Schulleichtathletik kenne (z. B. über die Vielfalt des Laufens, Springens, Werfens), führt mich meine Routine sehr leicht in diese andere Richtung.“ (Dober 1984, S. 1).

Eigene praktische Erfahrungen sowie Routinen im Umgang mit Bewegung erweisen sich als besonders hartnäckig gegenüber Veränderungen, so dass die Sicherheit, die sie verleihen auch zur Einbahnstraße werden kann und „du aus deiner Haut nicht mehr raus kommst“ – so ein Zitat eines Sportstudierenden auf die Frage, warum er trotz besseren Wissens und vielfältiger Praxiserfahrungen die Vermittlung der sog. Kernsportarten ins Zentrum seines Unterrichts stellen würde.

Einer spezifischen Logik folgend stellt sich die am eigenen Leib vollzogene Praxis kritischen Reflexionen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen in den Weg. Offensichtlich entscheidet sich das Verständnis vom Gegenstand in der Praxis des gesellschaftlichen Sports als einem Feld von Könnens-, Erfolgs- und Spaß Erfahrungen: die Orientierung an sportiven (Bewegungs-) Normen setzt in der eigenen Sportbiografie an und wird im Studium, vor allem in der Fachpraxis, zwar nicht ausdrücklich, aber implizit verstärkt. Der Anspruch der Sportlehrerausbildung auf Vermittlung eines breiten und vertieften Sachwissens, das die zukünftigen Sportlehrer und -lehrerinnen befähigt

higen soll, ihr Fach kompetent vertreten zu können, wird von einer engen, sportiv ausgelegten Praxis unterlaufen.

Dreh- und Angelpunkt dieses Zusammenhangs ist der Körper: er bildet den entscheidenden Zugang, über den ein Wissen erworben wird, das „im Körper steckt und sich nicht durch Wörter ausdrücken lässt“ (Bröskamp 1994, S. 192). Es fungiert als Hintergrundwissen, das ungeschriebenen Gesetzen folgt, die umso nachhaltiger wirken, je weniger sie expliziert werden. Beim Erwerb der Kompetenzen von Sport- und Bewegungslehrern spielt diese Wissensform eine bislang, in der (sport-)wissenschaftlichen Diskussion vernachlässigte, aber entscheidende Rolle.

Die Hochschul- und Fachsozialisationsforschung beschreibt, dass die Universität als prominenter Ort der Kultivierung wissenschaftlichen Wissens nicht nur eine „mehr oder minder kompetente Aneignung wissenschaftlichen Wissens“ (Wildt 1996, S. 100) für sich in Anspruch nehmen kann, sondern immer auch mit der Einübung ins Fach eine implizite Übernahme der etablierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster des Faches hervorbringt. Dieser Mechanismus, der auch als ‚heimlicher Lehrplan‘ charakterisiert werden kann, scheint für das Fach Sport in besonderer Weise zuzutreffen. Nicht das wissenschaftliche Wissen des Faches prägt das Denken und Handeln der Sportstudierenden (und Sportlehrenden), sondern das praktische, körpergebundene Wissen.

So soll im Folgenden die Besonderheit des praktischen Wissens im Hinblick auf den Aufbau von Fachwissen und seine ‚unterirdische‘ Wirkung auf die Entfaltung von Sport- und Bewegungslehrerkompetenzen untersucht werden. Dabei wird im Rückgriff auf die Habitustheorie von Bourdieu herausgearbeitet, dass der Körper die zentrale Gelenkstelle und Orientierungsinstanz bei der Entstehung von Wissen darstellt und eine sowohl erfahrungsbegrenzende wie auch -eröffnende Funktion hat. Bislang unthematish gebliebene, vorbewusste Potenziale des Körpers können demzufolge als Fundament von Empfindungen und Erfahrungen zur Sache (Bewegung oder Sport als Feld unterschiedlichster Erfahrungen) sowie Erkenntnissen und Einsichten in die Sache (Bewegung und Sport als Medien von Erziehung und Bildung) in der Sportlehrerausbildung konstruktiv gewendet und genutzt werden.

2 Der Körper als zentrale Gelenkstelle beim Aufbau von Fachwissen

Mit der Habitus­theorie von Bourdieu (1994, 1997) wird nachvollziehbar, dass und wie sich die sozialen Strukturen, die der Gesellschaft und damit ebenso dem Sport zugrunde liegen, in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen der Akteure niederschlagen.² In der Praxis des Alltags wie des Sports erwirbt der Mensch die Normen und Werte, die ihm helfen, sich im sozialen Feld zurecht zu finden, mit anderen zu interagieren und verstanden zu werden. Im praktischen Vollzug bilden sich die Gewohnheiten und Routinen aus, die den Regeln und Regelsystemen der Gesellschaft, des Sports oder einer Sportart folgen, ohne dass dies dem Handelnden bewusst werden muss. Gerade die Unbewusstheit der in Fleisch und Blut übergegangenen Routinehandlung, die selbstverständliche Befolgung nicht sichtbarer Regeln kennzeichnet den Charakter des Habitus. Er ist besonders beständig und beharrlich, weil er sich vor allem Bewusstsein, im körperlich-praktischen Tun entwickelt und verankert ist. Der Körper fungiert dabei als eine Art Garant für sein Fortbestehen und wirkt „wie eine Gedächtnisstütze“ (Bourdieu 1997, S. 126), ohne dass das Gewusste explizit gemacht werden kann. Der Habitus eines Menschen, einer Gruppe oder Kultur schlägt sich in „allen Betätigungen und Praxisformen ... [nieder], in denen der Körper wesentlich beteiligt ist (ebd., 1994, S. 339) – besonders augenfällig im Sport und der Wahl der Sportarten.

Bourdieu hat deutlich gemacht, dass sich der Mensch bereits im Kleinkindalter durch Beobachtung, Nachahmung und Eingewöhnung in die Erwachsenenwelt das jeweils ‚richtige‘ Verhalten körperlich aneignet. Mit seinen Sinnen, sinnlich-praktisch, macht sich das Kind „mit den fundamentalen Wahrnehmungs-, Fühl-, Handlungs- und Bewegungsweisen der eigenen Gruppe und ihren zentralen Wertmustern“ (Bröskamp 1994, S. 122) vertraut. Dabei wiederholt es die sich ihm zeigende (oder die gezeigte) Bewegungsweise „so lang und so oft, bis sie regelmäßig geworden ist, bis der Körper des Lernenden verstanden hat, wie sie richtig gemacht wird“ (Gebauer 1997, S. 508). Das Kind befolgt nicht nur die Gepflogenheiten zum ‚richtigen‘ Umgang mit dem Körper, sondern übernimmt dabei auch die impliziten Normen, Werte und Ideale dieser Welt, so dass die sich entwickelnde Haltung und Einstellung zu den Dingen der Welt den Anforderungen entspricht, die die Dinge an das

² Eine ausführlichere Darstellung der Bourdieuschen Grundlagen zum Zusammenhang von Habitus, Körper und Sport liegt vor bei Gebauer und Wulf (1998), Alkemeyer (2001) und Klinge (2004).

Kind, an das Subjekt stellen. Es arbeitet demzufolge aktiv daran mit, die (vor-)gesetzten Bedingungen in die eigene Biografie umzuwandeln (vgl. ebd., S. 511).

So lässt sich auch die Beständigkeit von Gewohnheiten, von einverleibten, habitualisierten Verhaltens- und Handlungsweisen erklären, die – in der Primärsozialisation erworben – in ihren Grundzügen ein Leben lang mitgeschleppt werden: die Art und Weise, wie jemand geht, sitzt oder steht, wie das eine Frau oder ein Mann tut oder wie man sich bei Tisch verhält, ist Ausdruck dieser früh erworbenen „Muster des geformten Verhaltens“ (Beckers 1993, S. 14).

Auf den Sport übertragen heißt das, dass hier sowohl die sport- und sportart-spezifischen Bewegungsfertigkeiten und -fähigkeiten eingeübt als auch die ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Normen, Werte und Ideale mitgelernt werden. Das, was sich der Einzelne im Sport aneignet, läuft dabei nicht nur auf der Oberfläche von Muskelarbeit, Bewegungsgedächtnis und -geschick ab, sondern findet immer auch in der Tiefe nicht bewusster Regeln und Ordnungen seine Verankerung. So graben sich die Erfahrungen im Umgang mit den Dingen, im Umgang mit Körper und Bewegung in die Körper der Akteure ein und wirken als einverleibte Wissensbestände weiter fort.³

Bourdieu (vgl. 1997, S. 138 f.) zufolge bietet gerade der Sport ein ausgesprochen wirkungsvolles Übungs- und Lernfeld, in dem der ‚legitime‘ Umgang mit dem Körper eingeübt wird. Im Spielen, Üben oder Wiederholen ausgewählter Bewegungsweisen erfolgt die ‚heimliche‘ Übernahme von Bewegungsweisen, Haltungen, Körpertechniken und -normen, die vom Sport und von der Gesellschaft erwünscht und erwartet werden (wie z. B. Leistungsoptimierung und -steigerung, Effektivität, Effizienz und Wettbewerb). Sportstätten, Hallen, Stadien und Geräte sind dementsprechend ausgestattet und untermauern den impliziten Charakter des Einübens in den erwünschten Umgang mit Körper und Bewegung (vgl. Rumpf 1983). Eine Weitsprunganlage z. B. ordnet den langen, geradlinigen Anlauf mit dem Abschluss eines möglichst weiten Sprungs an, die Laufbahn im Stadion regelt ein Laufen im leichtathletischen Linkskreis, unterschiedlich definierte Bälle lösen (sportart-)spezifische Handlungen aus oder Turngeräte schließlich erzeugen ganz bestimmte Bewegungsmöglichkeiten mit dem Körper.

Sportliche Handlungen erfolgen vornehmlich innerhalb solcher festgelegten, vorstrukturierten und vorstrukturierenden Räume. Mit ihnen werden die Re-

³ Gebauer (1997, S. 508) spricht in diesem Zusammenhang vom „elementaren Körper-Wissen“.

geln und Normen transportiert, denen die Körper folgen. Im praktischen Tun vollzieht sich die stillschweigende Anpassung an die etablierten sportiven Umgangsweisen mit dem Körper, welche auf eine lange Traditionsgeschichte zurück blicken. Ihnen wird in unserer Gesellschaft ein fester, ‚legitimer‘ Platz eingeräumt, so dass andere Umgangsweisen, „Nebemöglichkeiten“ (wie z. B. auf der Bahn des Stadions rechts herum laufen oder mit Hilfsmitteln in die Weitsprunganlage springen) ausgeblendet und als „Verrücktheiten“ unterdrückt werden müssen (vgl. Bourdieu zit. in. Alkemeyer 2001, S. 156). Vergewöhnlicht man sich aber einmal, welche „Nebemöglichkeiten“ des Sich-Bewegens außerhalb der institutionellen Räume des Sports wie z. B. in den urbanen Szenen jugendlicher Skater oder Breakdancer vorhanden sind und immer wieder neu erfunden werden, dann muss eingestanden werden, dass der institutionalisierte Sport und das Fach, das ihn zum zentralen Gegenstand erhebt, nur einen Teilaspekt aus dem Gesamt der Möglichkeiten von Körper und Bewegung thematisiert.

Trotz vielfältiger Bemühungen und Verlautbarungen um einen weiten Sportbegriff (vgl. z. B. Balz 2000, Funke-Wieneke 2000) bleibt ein am gesellschaftlichen Sport orientiertes Verständnis vorherrschend. Es wird im Mit- und Nachvollzug der Aktiven auf einer körperlich-praktischen Ebene sowohl bestätigt als auch immer wieder von Neuem hervorgebracht. Wenn zukünftige Sport- und Bewegungspädagogen aber in der Lage sein sollen, in ihrem Fach neben einem eher engführenden, die Sport- und Bewegungskultur erschließenden Verständnis auch einen erweiternden Sportbegriff vertreten können sollen, der die noch unbekanntenen Potenziale von Bewegung, Spiel und Sport umfasst, dann wird eine dementsprechend polyvalente Auslegung des Gegenstands notwendig.

Eine am sportmotorischen Können ausgerichtete Fachpraxis ist für die kompetenzorientierte Sportlehrerausbildung nicht mehr ausreichend. Vielmehr muss und kann gerade hier die sport- und sportartübergreifende Thematisierung erfolgen, indem am Körperlich-Praktischen erforscht und interpretiert wird. Dann können auch die disziplinspezifischen wissenschaftlichen Betrachtungsweisen mit ihrem unverzichtbaren Spezialwissen wieder zusammengeführt werden und ihren jeweiligen Beitrag zu einem Thema, einer entstehenden Frage leisten. Der Körper fungiert dabei als Klammer, die die Verknüpfung von Fachtheorie und -praxis, von Forschung und Lehre möglich macht. Die Potenziale des „körperlich-praktischen Charakters“ (Bröskamp 1994, S. 15) des Faches werden dann genutzt und könnten als Quelle der Erkenntnis rehabilitiert werden.

3 Erkenntnis am und durch den Körper – Hochschuldidaktische Ansätze einer reflexiven Lehrerbildung im Fach Sport

Werden die hier dargestellten Einsichten in die fachspezifische Besonderheit und Problematik des Lehramtsstudiums Sport weiter gedacht, stellt sich die Frage nach Lösungsansätzen und konkreten Vorschlägen. Die folgenden Gedanken setzen an bestehenden Strukturen und Studienelementen der Sportlehrerausbildung an und sollen darüber hinausgehend – durchaus in visionärer Absicht⁴ – Ansätze für mögliche Um- und Neustrukturierungen des Studiums aufzeigen. Im Mittelpunkt steht dabei die Vorstellung von einem Sportstudium, das seinen Gegenstand in seiner ganzen Breite und ambivalenten Vielfalt thematisiert, um Transparenz der einverlebten Annahmen und Vor-Verständnisse von seinem Gegenstand bemüht ist und sich als Erfahrungs- und Lernfeld versteht, in dem das wissenschaftliche und praktische Wissen gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Leitende Idee dabei ist es, die Macht des praktischen Wissens konstruktiv zu wenden, indem die Potenziale der Reflexivität, die im Körperlichen angelegt sind, aufgegriffen und der Körper als Träger und Produzent von Wissen zum Gegenstand und Thema des Studiums gemacht wird. Das Bemühen um Transparenz und Reflexivität des körpergebundenen Wissens als einer Wissensform, die neben dem wissenschaftlichen Wissen existiert und zur Sprache gebracht werden muss, steht im Vordergrund, soll der Kreislauf der ‚unterirdischen‘ Wirkung des praktischen Wissens auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der zukünftigen Sport- und Bewegungslehrerinnen und -lehrer durchbrochen werden.

Ansätze reflexiver Lehrerbildung

Reflexivität im Fach Sport kann in zweierlei Hinsichten erfolgen. Zum einen aus einer eher distanzierenden Außenperspektive, z. B. durch teilnehmende oder erfahrende Beobachtung der verschiedenen bewegungskulturellen Szenen von Schule, Verein, Straße oder Freizeit und zum anderen auf der Ebene unmittelbarer Erprobung und Erkundung am eigenen Körper. Die bestehenden Studienelemente der Fachwissenschaft wie der Fachpraxis bieten dazu gleichermaßen geeignete Orte an, ein reflexives Verhältnis zum Gegenstand aufzubauen und zu vertiefen (vgl. Klinge 2000).

⁴ Angesichts der Beständigkeit von (Sport-)Lehrerprüfungsordnungen, ihrer Orientierung an der Wissenschaftlichkeit des universitären Studiums bei gleichzeitiger Ignoranz gegenüber anderen Wissensformen wie dem des praktischen Wissens muss trotz einzelner hochschuldidaktischer Bemühungen (vgl. z. B. Prohl & Gröben 1997) eher von einer Vision statt von einer absehbaren Konkretisierung innovativer Ansätze ausgegangen werden.

Zunächst stellen die an vielen Standorten existierenden Einführungsveranstaltungen in das Fach bzw. Studium eine vielversprechende Gelegenheit dar.⁵ Hier können erste Schritte in die biografische Selbstreflexion durch rekonstruktive Erinnerungen der eigenen Sport- und Bewegungsgeschichten erfolgen, z. B. im Rahmen von angeleiteten Phantasieeisen, Visualisierungen oder Partnergesprächen. Sie zielen darauf ab, Vorlieben und Abneigungen, Lernmuster und Gewohnheiten im Umgang mit Körper und Bewegung und die damit verbundenen Wertungen zu erkennen, um sie im Hinblick auf die Verortung des individuellen, aktuellen Standpunktes reflektieren zu können (vgl. die Beispiele zur Thematisierung eigener Erfahrungen und Deutungsgewohnheiten der Frankfurter Arbeitsgruppe 1982, 24 ff.). Dabei wird in der Bewusstmachung subjektiver Erfahrungen der Rahmen je individueller Lerngeschichten sowie durch den Vergleich mit anderen ihr gemeinsamer historischer Bezug aufgedeckt. Die Bindung an den historischen und gesellschaftlichen Kontext verweist zudem auf die prinzipielle Begrenztheit erlebter Sport- und Bewegungsgeschichten. Die Kenntnis und Aufklärung über das Geworden-Sein des eigenen Bildes von Sport und damit über das soziale Phänomen ‚Sportbiografie‘ (vgl. Alheit 1995, 287) bietet Anknüpfungspunkte für eine konstruktive Bearbeitung und Gestaltung neuer Möglichkeitsräume.

Einen weiteren Ansatzpunkt liefern Veranstaltungen der Fachdidaktik, in denen konkrete Unterrichtssituationen – exemplifiziert an eigenen Unterrichtsversuchen oder ausgewählten Fällen von Sportunterricht – im Vordergrund reflexiver Auseinandersetzungen stehen. Unterrichtsversuche sind dann weniger als berufsvorbereitende Erprobungen zu verstehen, sondern vielmehr als Orte kritischer Selbstreflexion mit der Chance, den eigenen impliziten Vorannahmen und Normvorstellungen von Sport und Körper auf die Schliche kommen zu können. Hochschuldidaktische Anregungen zur Analyse und Gegenüberstellung expliziter wie impliziter Verständnisse von der Sache ‚Sport‘ wie vom Gegenstand ‚Körper‘ sind vor allem in den Arbeiten von Scherler (1989) und Scherler & Schierz (1993) zu finden.

In Feldstudien können schließlich durch teilnehmende oder erfahrende Beobachtung die verschiedenen bewegungskulturellen Szenen von Schule, Verein, Straße oder Freizeit analysiert und auf ihre jeweilige Spezifik hin erschlossen werden. Die personellen, räumlichen und materiellen Bedingungen institutioneller wie außerinstitutioneller Rahmungen können im Hinblick auf ihren Einfluss auf das jeweilige Körper- und Bewegungsverhalten transparent gemacht werden. In der Erforschung feldspezifischer Habitusformationen

⁵ Die Bezeichnung der in das Studium einführenden Veranstaltung als „Orientierung“, wie es noch für die 1980er Jahre üblich war, trifft viel eher das hier Gemeinte.

werden sowohl die Möglichkeitsräume von Körper und Bewegung als auch ihre Grenzen offenkundig und können für eine kritische Gegenüberstellung mit sportpädagogischen Theorien und didaktischen Konzepten fruchtbar gemacht werden.

Lerngelegenheiten mit dem Körper

Weitere, neu zu entwerfende Veranstaltungstypen sind im Rahmen der modularisierten Studienstruktur der BA- und Master-Studiengänge nicht nur denkbar, sondern werden geradezu herausgefordert. Quer zu fachwissenschaftlichen Disziplinen und den fachpraktischen Inhalten erfolgt dann die hochschuldidaktische Orientierung am Leitfaden der Erkenntnispotenziale des Körpers.

Als besondere Lerngelegenheiten bieten sich hier fachpraktische Studienelemente an, in denen der Körper zuallererst zur Sprache kommt. Fachpraxis ist dann allerdings nicht mehr nur der Ort, an dem das sportmotorische Können eingeübt, verbessert und überprüft und angemessene Lern- und Lehrwege kennen gelernt werden, sondern an dem ebenso die Erzeugung von Wissen am und durch den Körper im Zentrum praktischer Erprobungen und Erkundungen steht. Im Experimentieren mit und Entwerfen von Bewegungen scheinen individuell unterschiedliche Lern- und Bewegungsgeschichten durch, die zu weiteren biografischen Selbstreflexionen veranlassen. In der Fachpraxis, verstanden als Erfahrungsfeld und Schonraum für ungewöhnliche und unkonventionelle Versuche, stehen die Prozesse des Lernens und Lehrens, an denen die Widerstände des Körpers und Verunsicherungen spürbar und anschaulich werden, im Vordergrund. Im Sinne der Vermittlung eines breiten und polyvalenten Gegenstandsverständnisses gilt es, die Ressourcen des Körpers zu erkunden und sein Verstehenspotenzial zu erforschen.

Anstelle einer Orientierung an Inhalten oder Themen des Sports bilden Handlungsformen des Erforschens der Körper- und Bewegungspotenziale den Ausgangspunkt für Reflexionen und wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Spielerische Erkundungen sowie deren Verarbeitung im Entwerfen und Gestalten ‚neuer‘ Bewegungsweisen stehen dann im Vordergrund.

Die Gesamtheit bewegungskultureller Erscheinungen steht als Erfahrungsfeld zur Verfügung: sowohl die Sportarten aus dem traditionellen Sport und sog. ‚neue‘ Sportarten, Erscheinungen des Straßensports sowie Körpermoden jugendlicher Szenen bis hin zu methodischen Inszenierungen der Körpererfahrung und des Bewegungslernens allein oder mit anderen, an und mit Geräten, Objekten oder Materialien, in unterschiedlicher Umgebung etc.. Im

Zeigen, Nachmachen und Spielen mit den unterschiedlichsten Bewegungsweisen werden Erfahrungen erweitert, vorhandene Muster irritiert, verändert und ggf. flexibilisiert. Spielen hat dabei nicht die Funktion des Vorbereitens und motivierenden Verpackens des ‚eigentlichen Lernens‘, sondern wird als eigenständige Form des Sich-Bewegens zugrunde gelegt. Auch geht es nicht um die spielerische Annäherung an eine (vor-)gegebene Bewegungsform, sondern um den ertastenden Umgang mit Bewegung, mit der Welt, in der subjektiv neue Bewegungsformen entstehen können. Im Zentrum steht die Entdeckung vorhandener, aber bislang verdeckter Möglichkeitsräume, und damit die Chance, die Welt mit anderen Augen sehen zu lernen.

So bieten vermeintlich eindeutig geklärte und geregelte Sportsysteme ein Erkundungsfeld für ungewohnte, neue Entdeckungen. Indem z. B. die konstitutiven Regeln⁶ des Sports aus ihrem gewohnten Kontext genommen und verändert werden. Die Veränderung einer Regel, z. B. dass der Ball beim Volleyball durch einen Rugbyball ersetzt wird, verändert die Spielidee samt seiner typischen Bewegungshandlungen. Die dabei entstehende Unbeholfenheit, Sperrigkeit und Widerständigkeit des Körpers, das erlebte Misserfolg wird als Irritation einverleibter Gewohnheiten zum Thema gemacht. Ähnlich provozierend wirken Spiel- und Bewegungsweisen aus vergangenen Epochen, Spiele des Mittelalters, Ritter-, Bauern- oder höfische Spiele sowie die Konfrontation mit Bewegungsmustern fremder Kulturen.⁷ In der Irritation einverleibter Bewegungsgewohnheiten liegt die Erfahrung, die eigenen, vertrauten Maßstäbe zu erkennen, ihre stabilisierende und sicherheitsgebende Funktion zu erleben sowie ihre begrenzende Wirkung zu verstehen. In dieser Hinsicht ist der Beitrag zur interkulturellen Verständigung weniger durch Sport als vielmehr durch den Körper zu erwarten. Bröskamp (1984) hat auf eindrucksvolle Weise am Beispiel von Integrationsprogrammen des organisierten Sports für jugendliche Migranten und Migrantinnen aus der Türkei herausgearbeitet, dass der Sport die kulturellen Differenzen eher verstärkt als lindert. In den jeweils unterschiedlichen Gewohnheiten, Stilen und Gepflogenheiten deutscher und türkischer Jugendlicher, z. B. im Umgang mit Körperinsatz oder Sprache auf dem Spielfeld oder aber auch in den verschiedenen geschlechtsspezifischen Habitusformen zeige sich auf einer unmittelbar körperlichen Ebene, dass „der für den sportlichen Wettkampf konstitutive Kon-

⁶ Dazu zählt Digel (vgl. 1982, S. 57 f.) die Regeln, die hinsichtlich des Inventars, der Zeit, dem Raum, der Personen und der Handlungen festlegen, wie eine Sportart, ein Spiel auszuführen ist.

⁷ Beschreibungen verschiedener Spiel- und Tanzformen aus Asien oder Afrika sind zahlreich vorhanden, z. B. Jost 1991 oder die Hefte der Zeitschrift Sportpädagogik zu den Themen Spielen (1, 1980; 1, 1983), Von anderen lernen (4, 1984), Interkulturelles Lernen (6, 1994) und Fremdheit erleben (6, 2003).

sens im Dissens zerbricht“ (ebd., S. 172). Eigene Beobachtungen und Erfahrungen mit dem Körper können hier eine gemeinsam geteilte Basis für Auseinandersetzungen bilden sowie Anlass kritischer Würdigungen sportsoziologischer und -pädagogischer Theorien zur interkulturellen Verständigung durch Sport sein.

Statt einer Orientierung an bestehenden, historisch gewachsenen Handlungsformen des Sports stehen Verfahren des entdeckenden Lernens, der Entautomatisierung im Vordergrund. Sie erzeugen in den sonst geordneten Erfahrungen eine gewisse Unordnung, die zu Fragen und neuen Ordnungen aufruft. So kann mit den noch ungeordneten Erfahrungen weiter gearbeitet werden, indem z. B. im Sinne eines Clusterings (Bewegung-)Themen generiert werden, die eine Gemeinsamkeit aufweisen und sich von anderen abgrenzen lassen. Z. B. können Bewegungsprojekte entwickelt werden, in denen der Gegenstand Körper und Bewegung auf eine individuelle, gruppen- oder geschlechtsspezifische Weise zugeschnitten und konstruiert ist. Studierende lernen dabei nicht nur, wie sie aus einer Vielfalt an Eindrücken, Erlebnissen und Verunsicherungen ein bestimmtes Gegenstandsverständnis herstellen können, sondern sie blicken dabei auch hinter die gesellschaftliche Machart des Sports.

In einem solchen Verständnis von Fachpraxis ließe sich die erwünschte und geforderte Verknüpfung des fachpraktischen mit dem fachwissenschaftlichen Teil des Studiums sinnvoll herstellen. In ihrer Zusammenführung könnte eine Art „innere Integration der Lehrerbildung“ (Wildt 1996, S. 93) entwickelt und ausgebaut werden. Die modulare Ausbildungsstruktur der neuen konsekutiven Studiengängen enthält den dafür notwendigen Gestaltungsspielraum und könnte die visionäre Vorstellung des Pragmatikers Kurz (1996, S. 42) Wirklichkeit werden lassen, nämlich die Universität als den Ort zu verstehen, an dem „die nächste Lehrergeneration auch mit innovativen Ideen experimentieren sollte“. Eine an Professionalisierung und Innovation orientierte Lehrerbildung käme ihrer Aufgabe näher, das „in der Berufskultur gepflegte Denken“ (Radtko 2000, S. 3) zu irritieren statt wie gewohnt sich darin lediglich einzuüben.

Literatur

Alheit, P. (1995). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.H.

- Krüger & W. Marotzki, W. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276-307). Opladen: Leske + Budrich.
- Alkemeyer, T. (2001). Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung des Gesellschaftlichen. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung* (S. 132-178). Kassel: Prolog.
- Balz, E. (2000). Sport oder Bewegung – eine Frage der Etikettierung? In *dvs-Informationen* 15 (4), 8-12.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (1993). Bewegungskultur – Kultur und Bewegung. In E. Beckers & H.G. Schulz (Hrsg.), *Sport Bewegung Kultur. Auf der Suche nach neuen Bewegungserfahrungen schweift der Blick auch zu fremden Kulturen ...* (S. 10-38). Bielefeld: Eigenverlag.
- Bourdieu, P. (1994⁷). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997²). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräutigam, M. (1997). Leitlinien zur Sportlehrerausbildung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 115-122). Hamburg: Czwalina.
- Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. St. Augustin: Academia.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten*. Reinbek: Rowohlt.
- Dober, R. (1984). *Von der Schwierigkeit, durch intensive Beschäftigung mit Sportdidaktik Sicherheit im eigenen Unterricht zu bekommen*. Zugriff am 17. Januar 2005 unter <http://www.sportpaedagogik-online.de/ref.html>.
- Engler, S. & Friebertshäuser, B. (1989). Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In *Hochschulausbildung* 7 (3), 131-153.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (1982). *Offener Sportunterricht – analysieren und planen*. Reinbek: Rowohlt.
- Funke-Wieneke, J. (2000). Von der Sportpädagogik zur Bewegungspädagogik. In *dvs-Informationen* 15 (4), 13-14.

- Gebauer, G. (1997). Bewegung. In C. Wulf (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* (S. 501-515). Weinheim: Beltz.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Größing, S. (1997). Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 33-45). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O & Krüger M. (Hrsg.). (1997). Einführung in die Sportpädagogik. Grundlagen für Studium, Ausbildung und Beruf. Band 6. Schorndorf: Hoffmann.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). Die Kulturen der Fächer. In *Neue Sammlung* 25 (3), 314-339.
- Jost, E. (Hrsg.) (1991). *Spielanregungen – Bewegungsspiele*. Frankfurt am Main: Afra.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft* 30 (4), 443-453.
- Klinge, A. (2002a). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling, W.D. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2004). Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.
- Kurz, D. (1996). Zwischen Sportwissenschaft und Sportarten: Was leistet das universitäre Studium für die pädagogische Orientierung der Sportlehrkräfte? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Bewegungserziehung/Sport in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. Zweites Schulsportsymposium NRW*. Dokumentation (S. 30-49). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.), (1999). *Sport. Sekundarstufe II/Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne*. Frechen: Ritterbach.

- Mroß, S & Hartmann, R. (2002). *Unterrichtskompetenzen von Sportlehrerinnen und -lehrern der Primarstufe*. (unveröffentlichte Examensarbeit, Universität Dortmund).
- Prohl, R. & Gröben, B. (1997). Bildung als Prinzip und Bewegung als Gegenstand des Sportstudiums. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 181-193). Hamburg: Czwalina.
- Radtke, O. (1999). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Zugriff am 18. Dezember 2004 unter <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>.
- Rumpf, H. (1983). Beherrscht und verwaht. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (3), 333-346.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 2. Weinheim: Beltz.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. In *sportunterricht* 49 (1), 4-8.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Thierer, R. (2000). Sportlehrerausbildung in Deutschland. Situation und Ausblick. In *dvs-Informationen* 49 (9), 277-282.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept – eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In *sportunterricht* 14 (1), 12-20.
- Wildt, J. (1995). Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. (S. 91-107). Weinheim: Beltz.

(11) Gestalten¹

„Was Gestaltung ist, ist in der Tat schwer zu erfassen, und so gerät das Wort in die Gefahr, zum Modewort zu entarten, dessen pathetischer Klang die Unklarheit der damit gemeinten Sache zu verdecken droht“ (Otto F. Bollnow 1967 auf dem ADL-Kongress „Die Gestaltung“ in Stuttgart).

Vielleicht liegt es an der Unklarheit der Sache, vielleicht aber auch an der oft einseitigen Auslegung, dass das Gestalten nicht zu den charakteristischen Handlungsformen des Schulsports gezählt wird. Während noch in der Fachdidaktik der 1950/60er Jahre dem Gestalten neben Spielen, Leisten und Wettstreifen an prominenter Stelle ein spezifischer ‚Bildungsgehalt‘ zugesprochen wurde, findet man in der Sportdidaktik der 1980er Jahre den Begriff schon nicht mehr (wieder). Selbst in dem 1980 neu aufgenommenen bzw. erweiterten Bereich Gymnastik/Tanz wird auf das Wort Gestalten zugunsten von Improvisation und Komposition verzichtet (vgl. Kultusminister des Landes NRW, 1980, 131f.). Mittlerweile aber hat es der Begriff offensichtlich wieder an die Oberfläche geschafft. Die Fähigkeit gestalten zu können, geht dabei „über das instrumentell Zweckmäßige hinaus“ (MSWWF, 1999, XXVIII) und ist eine der sechs pädagogischen Perspektiven auf den Schulsport.

Diese unstete Begriffsgeschichte scheint sowohl ein Indiz für die Modeanfälligkeit des Wortes als auch für die Unklarheit der Sache zu sein. Was der Begriff und die dahinter steckende Sache auf sich haben, dem will ich im Folgenden versuchen auf die Spur zu kommen. In einer ersten Annäherung frage ich nach den Kontexten, in denen der Begriff in unserem sowie im englischen und französischen Sprachgebrauch Verwendung findet. Auf dieser Grundlage versuche ich Merkmale ausfindig zu machen, die als Kriterien für eine Begriffsklärung hilfreich sein können. Welche Bedeutung das Gestalten im Handlungsfeld von Bewegung, Spiel und Sport hat bzw. haben kann, soll in einem dritten Schritt aufgezeigt werden. Mögliche Zugänge und Anlässe für gestalterische Aktivitäten im Schulsport gilt es dann abschließend an Beispielen zu skizzieren.

¹ erschienen in H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.). (2007), *Handbuch Sportdidaktik* (S.401-411). Balingen: Spitta.

Erste Annäherung an einen unklaren Begriff

Die unterschiedlichen Kontexte, in denen der Begriff ‚gestalten‘ angewendet wird, verweisen auf seine Vieldeutigkeit. Wir gestalten z. B. ein Fest, unseren Urlaub, einen schönen Abend, die freie Zeit, unser Leben. Wir gestalten aber auch Gegenstände, Blumengestecke, Tische und Räume. Schließlich kennen wir den Begriff in einem künstlerischen Zusammenhang: ein Bild, ein Musikstück, einen Tanz gestalten, den Sprachstil eines Textes oder die Figur einer Theaterrolle.

In der ersten Auslegung, ein Fest, seine Freizeit oder auch das eigene Leben gestalten, bezieht sich der Begriff auf das Organisieren, Vorbereiten und Planen eines Vorhabens, einer Absicht oder Aufgabe. Im englischen und französischen Sprachgebrauch machen die Wendungen *to arrange a party*, *to organize the leisure time* bzw. *arranger le soireé*, *organiser une fête* oder *aménager sa vie* diese erste Begriffsebene deutlich.

Auf der zweiten Ebene, z. B. ein Zimmer gestalten, einrichten oder den Tisch für ein Abendessen gestalten, bezieht sich das Gestalten auf ein Zusammenstellen, Arrangieren oder Herrichten von Dingen und Räumen. Hier steht das Dekorieren, Ausstatten, der geschickte Umgang oder das Schmücken eines Gegenstandes im Vordergrund. *To design*, *to shape*, *to frame* oder *to construct* sowie *decorer*, *donner la forme* oder *composer* sind die Synonyme im englischen und französischen Sprachgebrauch.

Schließlich benutzen wir den Begriff in Bezug auf Kunst, künstlerisches Schaffen und künstlerischen Ausdruck: ein Kind, das eine Knetfigur gestaltet, die z. B. ein Tier darstellen soll, der jugendliche Rapper, der durch seine Texte dem Musikstück einen individuellen Stil verleiht, der Tanzschaffende, der ein Stück entwirft und arrangiert, gestaltet oder der Schauspieler, der seine Rolle auf eine ganz eigene Weise auslegt. Gestalten bezieht sich hier auf das Formen, Zusammenstellen, Komponieren, Kreieren, Choreografieren und Auslegen einer Idee, einer Aussage, Vorstellung oder Rolle. Kennzeichnend ist, dass etwas zum Ausdruck gebracht wird. Im englischen und französischen Sprachgebrauch finden wir die Entsprechungen *to shape*, *to form*, *to configure*, *to interpret* sowie *choreografer* und *composer*.

Der Begriff ‚gestalten‘ lässt sich also in dreierlei Hinsichten auslegen:

- (1) im Sinne von Organisieren, Planen, Vorbereiten
- (2) im Sinne von Ausstatten, Herrichten, Schmücken sowie
- (3) im Sinne von sich oder etwas zum Ausdruck bringen.

In gleicher Weise verhält es sich mit den Substantiven ‚Gestalt‘ (als äußere Erscheinung, Figur, Form, design oder Ausdruck) und ‚Gestaltung‘ (als Vorgang des Formens, Herstellens und Interpretierens sowie Ergebnis dieses Vorgangs). Alle drei Begriffsebenen haben das Formen oder Formgeben gemeinsam, wobei es sich nicht um eine irgendwie beliebige Form handelt, sondern um eine Form, die Sinn macht, Sinn in Bezug auf die Realisierung der zugrunde liegenden Absicht, ohne die es für den Akteur keinen Anlass zum Gestalten gegeben hätte.

Mit dieser ersten begrifflichen Differenzierung wird es möglich, die Ebene zu kennzeichnen, auf der sich der Begriff Gestalten im Kontext von Schulsport befindet bzw. welches Begriffsverständnis hier nicht gemeint ist. Es geht nicht um die Gestaltung, sprich: Planung und Organisation einer Unterrichtsstunde oder eines Trainingsplans (erste Ebene) noch um den besonders gekonnten Umgang, die raffinierte Gestaltung eines Spielzuges oder die dekorative Ausgestaltung einer turnerischen Fertigkeit (zweite Ebene), sondern um Gestalten im Sinne von etwas entwerfen und zusammenfügen, formen, etwas oder sich zum Ausdruck bringen, das in der Form vorher nicht sicht- oder greifbar war (dritte Ebene).

Merkmale und Voraussetzungen

Gestalten als sich oder etwas zum Ausdruck bringen heißt also, dass etwas vorhanden gewesen sein muss, das in der Form nicht sichtbar war, im Zuge des Gestaltens aber eine sichtbare, eine andere Form erhält. Es wird etwas im Außen sichtbar, das schon vorhanden, aber nicht greifbar war. Das sind vage Idee und Vorstellungen, Stimmungen, Eindrücke oder Empfindungen, kurz: ‚innere‘ Vorgänge, die nach außen drängen. Gestalten heißt dann, diese noch ungeordneten Wahrnehmungseindrücke in eine zunehmend klarere Form zu bringen bzw. bringen zu wollen. Demzufolge setzt Gestalten immer einen mehr oder minder bewussten Anlass, eine Absicht, ein „Gestaltungsmotiv“ (Grupe, 1967, S. 48) voraus, womit ein erstes Merkmal sichtbar wird (1).

Das zweite Merkmal bezieht sich auf die entstehende oder entstandene Gestalt, die Form, mit der etwas zum Ausdruck kommen soll und damit die Frage, ob sie gelungen ist oder nicht. Wie bereits oben angedeutet, handelt es sich bei der „gelungenen Form“ (Bollnow, 1967, S. 20) nicht um ein irgendwie beliebiges Gestaltungsprodukt, sondern um ein in gewisser Hinsicht sinnvolles. D. h. die Form, das entstandene Außen muss dem Inneren, den Vorstellungen, Ideen und Empfindungen des gestaltenden Akteurs entsprechen. Die sich ergebende oder gestaltete Form ist von daher nicht in einem objektiven Sinne als gelungen zu verstehen, sondern muss zuallererst „subjektiv stimmig“ (Seybold 1967, S.

63) sein. Sie drückt das aus, was der Gestaltende mit seinen Möglichkeiten und unter den jeweils gegebenen Bedingungen ausdrücken will und kann. Von daher ist das Ergebnis des gestalterischen Tuns nie endgültig, sondern immer nur vorläufig stimmig, solange wie das Gestaltungsmotiv und das entstandene Ergebnis miteinander übereinstimmen. Dieser Charakter des nicht Endgültigen und Subjektiven mag mit ein Grund dafür sein, warum der Begriff so schwer zu definieren und die sich dahinter verbergende Sache so anfällig für Unbeständigkeit, Willkür und Verwirrung ist (2).

Etwas nach den eigenen, subjektiv stimmigen Vorstellungen gestalten zu können, setzt ein gewisses Maß an Freiheit voraus, womit ein drittes Merkmal sichtbar wird. Der Vorgang wie die Absicht gestalterischen Tuns beginnen erst dort, „wo der Herrschaftsbereich rationaler Zweckmäßigkeit überschritten wird“ (Bollnow, 1967, S. 24). Gestalterische (Um-)Formungen von Bewegung machen demzufolge erst dann Sinn, wenn die Bewegungen nicht mehr auf einen bestimmten, fremdbestimmten Zweck hin (auf ein definiertes Ergebnis, eine vorgegebene Bewegungsfertigkeit, einen festgelegten Spielsinn) ausgerichtet sind, so dass der Gestaltende selbst entscheiden kann und muss, in welche Richtung oder in welcher Weise sich das zu Gestaltende entwickeln soll (3).

Die individuelle, in diesem Sinne freie Gestaltungsabsicht ist also handlungsleitend. Sie liefert die Orientierung, die noch unzusammenhängenden Eindrücke und Wahrnehmungsempfindungen, das "fragmentarische 'Rohmaterial'" (Steinweg u. a., 1986, 275) verarbeiten zu können. Im Zuge einer klärenden Strukturierung und Systematisierung entwickelt sich eine bestimmte Ordnung, die über das Gewohnte, das Zweckhafte und Alltägliche hinausgeht und damit den eigenen, spezifischen Sinn hervorhebt (vgl. Grupe, 1967, 48). Sie zeigt sich in der gestalteten Form und veranschaulicht so die Qualität individuell verarbeiteter Erfahrungen, Themen und Motive. Und genau hier besteht eine gewisse Anschlussfähigkeit für einen Beobachter, einen Zuschauer. Er kann sich angesprochen, aber auch abgestoßen fühlen von der entstandenen Form, weil ihm etwas davon bekannt ist oder weil es ihn an etwas erinnert. Er erkennt etwas in der zunächst vielleicht befremdlich wirkenden Gestalt (wieder), das er mitempfinden, nachvollziehen kann, weil er die Welt, das Soziale, aus dem die Erfahrungen stammen, mit dem Akteur teilt. Dadurch wird eine Gestaltung intersubjektiv kommunizierbar und kann für den Zuschauer interessant werden. Ob sie ihm gefällt, ist eine ganz andere Frage, die sich auf den Geschmack bezieht, der trotz aller Subjektivität immer auch sozial geprägt ist (vgl. Bourdieu, 1994) (4).

Bleibt an dieser Stelle festzuhalten: Gestalten ist die von einer Absicht motivierte Formung innerer Vorstellungen (1) in eine subjektiv stimmige, äußere

Form (2). Dies setzt ein gewisses Maß an Freiheit voraus (3), die es dem gestaltenden Akteur ermöglicht, etwas oder sich so zu ordnen und zum Ausdruck zu bringen, wie es den eigenen Vorstellungen entspricht. In der so entstandenen Form zeigt sich eine spezifische Ordnung, die intersubjektiv kommunizierbar ist (4).

Damit sind Kriterien zur Schärfung des sonst so vagen Begriffs beschrieben, die auch die Möglichkeitsräume für gestalterische Auseinandersetzungen im Medium von Bewegung, Spiel und Sport umreißen. Sie leiten über zu der Frage nach ihren Chancen im Rahmen von Schule und Schulsport.

Gestalten im Schulsport

Die Notwendigkeit von Freiheit als ein charakteristisches Kriterium von Gestalten verweist auf die begrenzten Möglichkeiten gestalterischer Auseinandersetzungen, v. a. im Rahmen von Schule. Hier sind es in erster Linie die ‚künstlerischen‘ Fächer (Musik, Kunst, Werken/textiles Gestalten, Darstellen und Gestalten, Theater oder Literatur), die das Gestalten als zentrale Handlungs- und Lernform zugrunde legen. Im Fach Sport ist das Gestalten in der Regel auf die sog. kompositorischen Sportarten (Turnen, Gymnastik, Tanz) bezogen.

Grundsätzlich gilt aber, dass die Möglichkeiten gestalterischen Tuns nicht an bestimmte Gegenstände oder Inhalte bzw. Sport- und Bewegungsfelder gebunden sind. Der Handlungsspielraum für gestalterische Auseinandersetzungen richtet sich danach, ob und in welcher Weise die gestaltenden Akteure (Lehrer oder Schüler) einen Freiraum und damit Gestaltungsraum in den jeweiligen Handlungsfelder entdecken, wahrnehmen und nutzen. Einen besonders engen Spielraum offenbaren dabei solche Gegenstände, die auf eine lange, historisch gewachsene Tradition und ausgeprägte, institutionell verankerte und sozial anerkannte Strukturen verweisen. In diesem Sinne stellen die klassischen Individualsportarten wie Leichtathletik, Schwimmen, Gerätturnen² in ihrer Ausrichtung auf Effizienz, Effektivität und Optimierung von Bewegung keinen Spiel- bzw. Gestaltungsraum zur Verfügung. Die sportliche, zweckorientierte Bewegung steht im Vordergrund. Gestalterische Veränderungen machen schlichtweg keinen Sinn, weil sie dem eigentlichen Zweck der Bewegung, möglichst schnell,

² Gemeint ist das Gerätturnen in der klassischen, wettkampforientierten Ausprägung. Gestalterische Aktivitäten orientieren sich hier die in der Regel an der gekonnten, virtuosen Ausführung turnerischer Bewegungsfertigkeiten und damit an ihrer Ausgestaltung in einem dekorativen Sinne (Gestalten im Sinne von Ausstatten, Schmücken, S. 2)

hoch oder weit bzw. hohe Schwierigkeiten gekonnt und effizient bewältigen können, entgegenwirken. Erst in der Orientierung an den Bewegungsfeldern ‚Laufen, Springen, Werfen‘, ‚Bewegen im Wasser‘ oder ‚Bewegen an Geräten‘ – wie es die neuen Richtlinien vorsehen – wird das Potenzial für gestalterische Vorhaben erkennbar.

Die Sportspiele enthalten einen vergleichsweise größeren Freiraum, weil z. B. die nicht vorhersehbare Dynamik eines Spielszugs spontane, z. T. höchst eigenwillige Entscheidungen verlangt. Von Gestalten kann hier allerdings auch nur sehr bedingt die Rede sein, da lediglich der innerhalb gesetzter Regeln und Strukturen verfügbare Rest im Sinne der vorhandenen Spielidee (und damit nach dem vorherrschenden Prinzip von Sieg und Niederlage) genutzt und ausgestaltet wird.

Geht das Spielverständnis aber weiter und werden prinzipielle Veränderungen von Spielgedanken und Spielstruktur zugelassen, beginnen gestalterische Bearbeitungen, Umformungen und Umordnungen, die einen neuen Sinn erzeugen. Im Zuge der Modellierung von Regeln können so eigene Spielformen entwickelt und erfunden werden, die nicht nur an die individuellen Voraussetzungen angepasst sind, sondern auch die Vorstellungen und Fantasien der Akteure zum Ausdruck bringen (vgl. Digel, 1982; Sinning, 2005).³

Einen Schritt weiter gehen die experimentierfreudigen Versuche von Kindern und Jugendlichen, neue Sportarten und Bewegungstrends zu erfinden (vgl. Wopp, 1999), Vorhandenes nach Belieben zu mischen und unter einer neuen Perspektive miteinander zu kombinieren (vgl. Pape-Kramer, 2004) oder eigene Bewegungskunststücke zu entwerfen (Funke, 1989). Solange hier die Entwicklung und Formung eigener und eigenwilliger Bewegungsideen und -absichten im Vordergrund stehen und nicht die Inszenierung eindrucksvoller, effekteheischer Formen, trifft es den Begriff in dem hier dargelegten Verständnis.

³ In diesem Verständnis ist auch der Inhaltsbereich „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ in sportartübergreifender Perspektive und in deutlicher Abgrenzung zu den Sportspielen in die Richtlinien für den Schulsport neu aufgenommen worden (vgl. MSWWF, 1999, XXXIV).

Gleiches gilt für die Bewegungsfelder des Sich-rhythmisch-Bewegens, Tanzens und Darstellens (vgl. Fritsch, 1989, Bernd, 1990, Cabrera-Rivas & Klinge, 2001). Traditionsgemäß stellen diese Bereiche den vergleichsweise größten Freiraum für gestalterische Aktivitäten zur Verfügung, was allerdings sowohl zu einseitigen, normativen Orientierungen am vorherrschenden Geschmack (der jeweiligen Mode, dem mainstream, Gefälligen und ‚Schönen‘) führen als auch in einem beliebigen „Gemurkse“ (zur Lippe in Fritsch, 1990, 109) enden kann.

Wird aber der experimentelle Umgang mit Bewegung, die Förderung individueller Bewegungs-, Darstellungs- und Ausdruckweisen sowie die Klärung und Stärkung der eigenen Gestaltungsabsichten ins Zentrum gestellt, sind die Möglichkeiten, sich in der gestalterischer Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten zu erfahren und zu üben, sehr groß. Von einer gelungenen oder gelingenden Gestaltung kann dann die Rede sein, wenn sich individuelle Bewegungsempfindungen und Wahrnehmungen entfalten sowie in einem „subjektiv gültigen Sinne“ (Fritsch, 1990, S. 113) organisiert und geordnet werden können. Je mehr der gestaltende Akteur dabei über seine Bewegungen verfügen kann, d.h. auch je mehr er die Bewegung beherrscht, den – wie Grupe (1967, S. 48) es ausdrückt – „«Widerstand» der ungekonnten Bewegung“ überwinden kann, umso größer ist der Freiraum für sein Tun.⁴

In gleicher Weise beschreibt Fritsch (1989, S. 12) den „ästhetischen Gestaltungsprozess“ im Bereich von Tanz als Formung und Bearbeitung „widerständigen Materials“. Das kann der eigene Körper mit seinen begrenzten Fähigkeiten sein oder Musik- und Klangvorlagen, die ungewohnt sind, sperrige Materialien und Objekte, die das Bewegen erschweren, vage Empfindungen, Stimmungen, die eine innere Unruhe stiften oder schließlich auch lebensweltliche Themen, die irgendwie da, aber nicht sichtbar sind. Der Maßstab für den gelungenen Umgang mit diesen Widerständen ist das Subjekt selbst mit seinen Bedingungen und Potenzialen, Widerständiges als Anlass für eigenständige Be- und Verarbeitungen wahrzunehmen.

⁴ Mit der ‚gekonnten‘ Bewegung ist nicht gekonnt in einem absoluten Sinne gemeint, sondern der gekonnte Umgang mit Bewegung im Rahmen der jeweils individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten, die jemand mitbringt oder sich aneignet. Die Auswahl auf ‚gekonnte‘ Bewegungen zurückgreifen zu können, ist dabei zwar begrenzt, innerhalb dieser Grenzen kann es sich aber dennoch um eine gelungene Gestaltung handeln.

Anlässe und Zugänge

Die Verwendung des Gestaltungsbegriffs als ein Aspekt „ästhetischen Verhaltens“ (Fritsch, 1989, S. 11) geht auf anthropologische und kunsttheoretische Grundlegungen zurück, die vor allem durch Bräuer (1988) und Fritsch (1989) in die Fachdiskussion eingegangen sind. Bräuer (1989, S. 52) spricht im Rahmen seiner Theorie zur ästhetischen Elementarerziehung von Gestaltungsprinzipien, die unabhängig vom Gegenstand durchgängig "im ästhetischen Feld [...] am Werk sind". Darunter versteht er solche Tätigkeiten, die die Wahrnehmung und Bearbeitung von Widerstandserfahrungen erzeugen und „ästhetische Zustände, Prozesse oder Objektivationen“ (ebd.) hervorbringen. Fritsch (vgl. 1989, S. 11) nimmt den Gedankengang auf und spricht von Übungen für den Erwerb ästhetischen Artikulierens. Ich möchte sie hier als Anlässe und Zugänge zum Gestalten, zur gestalterischen Auseinandersetzung begreifen. Dazu gehören: Sich-ähnlich-Machen und Nachmachen, Ausgrenzen und Reduzieren, Rhythmisieren, Kontrastieren und Polarisieren, Verändern und Verfremden.

Sich-ähnlich-Machen und Nachmachen

Sich-ähnlich-Machen, Anpassen, Nachahmen oder Nachmachen bezieht sich auf die Fähigkeit, sich an einen anderen, an ein Verhalten, eine Haltung oder einen Gegenstand, ein Ding angleichen zu können. Es verweist auf das grundsätzliche mimetische Vermögen des Menschen, über Nachahmung zu lernen und sich zu entwickeln (vgl. Gebauer & Wulf, 1998). Durch die bewusste Übernahme oder auch stillschweigende Einverleibung von Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen macht der Mensch sich etwas zu eigen, das ihm vorher noch fremd war. Im Zuge der Angleichung nimmt er Unbekanntes in seine Erfahrungswelt auf, eine neue oder unbekanntere Bewegung, einen raffinierten Spielzug, ein fremdes Spiel einer anderen Kultur. Dieser Anpassungsprozess erfolgt nicht ohne Widerstand; er löst Reibungen aus und damit das Bedürfnis die neuen, fremden Erfahrungen in die eigene Wahrnehmungs- und Bewegungswelt zu integrieren, sie zu verarbeiten.

Im Tanz ist das Nachmachen nicht nur als Methode deduktiven Bewegungslernens, sondern auch als Methode kreativen Gestaltens bekannt (vgl. Klinge, 2005). Sich z. B. an die charakteristischen Eigenschaften eines Tisches anpassen, in seinem Körper die Geradlinigkeit und Flächigkeit des Gegenstands nachstellen, provoziert ungewöhnliche Positionen, Rumpf-, Arm- und Beinhalten. Oder die Aufgabe, das Bild „Der Schrei“ von E. Munch zu imitieren, erfordert die kreative Hereinnahme eines fremdgestalteten Ausdrucks in die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten. Ob Gegenstände, Materialien, Bilder,

Skulpturen oder Musikstücke, um nur einige Ausgangspunkte zu nennen, die Vielfalt gestalterischer Auseinandersetzung ist sehr groß (vgl. Klinge & Freytag 2007).

Ausgrenzen und Reduzieren

Einen weiteren Anlass bietet das Ausgrenzen bzw. Eingrenzen und Reduzieren. Um nicht von der Fülle an Wahrnehmungen, Eindrücken und Erlebnissen überrollt zu werden, erfolgt der Wahrnehmungsprozess des Menschen immer aus- bzw. eingrenzend und selektiv. Dieses Prinzip, sich auf Teile oder einen Aspekt aus dem Ganzen zu beschränken, wird zum Gestaltungsanlass. Indem die Aufmerksamkeit auf einen Ausschnitt (künstlich) begrenzt wird, schärft sich der Blick. Die Möglichkeiten des Machbaren können sich auf ein "Stück aus der unbestimmten und unermeßlichen Welt" (Bräuer, 1988, S. 54) konzentrieren, dass losgelöst vom ursprünglichen Zusammenhang neu oder anders geordnet werden kann. Z. B. stehen einem all die Möglichkeiten, sich in einem wie auch immer geschaffenen Raum bewegen zu können, erst dann wirklich zur Verfügung, wenn man sich einzelne Aspekte (Wege, Richtungen, Linien oder Ebenen) bewusst gemacht hat. Der Gestaltende kann dann auswählen und den Raum, seine Dimensionen in einer eigenen, neuen Ordnung nutzen. Oder in Bezug auf die Entwicklung und Erfindung von ‚Bewegungskünsten‘ fällt die gestalterische Auseinandersetzung um so leichter, je klarer, d.h. begrenzter die zu berücksichtigenden Bestandteile sind – z. B. zu zweit ein Bewegungskunststück entwerfen, bei dem nur zwei Füße und eine Hand den Boden berühren dürfen. Erst in der Begrenzung auf Teile einer vorhandenen Ordnung kann über diese verfügt werden, kann der gestaltende Akteur die vorhandenen Ordnung neu ordnen und nach seinen eigenen Gesichtspunkten gestalten (vgl. Duncker, 1995).

Rhythmisieren

Mit dem Prinzip des Rhythmisierens erläutert Bräuer (vgl. 1988, S. 60 ff.) das Phänomen, von Rhythmen, v. a. von Musik ergriffen zu werden. Sich auf die Schwingungen eines Rhythmus einzulassen, sich tragen zu lassen und neue, unmittelbar sinnliche Erfahrungen zu machen, stellt einen typischen Zugang zu Bewegungs- und Tanzgestaltungen dar. Rhythmisieren heißt aber auch, „aus den pathischen Zwängen wieder herauszufinden" (ebd.), sich wieder zu distanzieren, um eigene Rhythmen, eigene rhythmische Formen zu finden und zum Ausdruck zu bringen. Z. B. können Alltagsbewegungen wie das morgendliche Zähneputzen oder Situationen wie das Warten (auf den Bus, eine Verabredung, den Briefträger) Anlass und Motor eines rhythmischen Bewegungsablaufs sein, der nicht auf ‚fertige‘ Angebote angewiesen ist. Ebenso bieten körpereigene Rhythmen (Puls- Herzschlag, Atmung) einen Zugang für gestalterische Auseinandersetzungen und Ideen, z. B. in Form einer

Thematisierung der Phänomene Regelmäßigkeit und Wiederholung, Ruhe und Eintönigkeit.

Kontrastieren und Polarisieren

Mit Hilfe von Kontrastierungen und Polarisierungen werden Gegensätze erzeugt, die Gewohnheiten und Wahrnehmungserwartungen durchkreuzen, Unruhe und Widerstreit provozieren und damit das „Bedürfnis wachrufen, die aufgerissene Diskrepanz zu verarbeiten“ (Bräuer, 1988, S. 68). Indem z. B. schnelle Bewegungen langsam, große Bewegungen klein, typisch ‚männliche‘ Gesten ‚weiblichen‘ gegenübergestellt oder Bewegungsformen asiatischer Bewegungskultur mit denen westeuropäischer konfrontiert werden, werden Wahrnehmungsgewohnheiten, Denk- und Handlungsmuster verunsichert. Sie eröffnen neue Perspektiven auf vermeintlich Bekanntes, zeigen den individuellen Spiel- und damit Gestaltungsraum auf.

Verändern und Verfremden

In ähnlicher Weise wirkt das Prinzip Verändern und Verfremden. Impulse zur gestalterischen Verarbeitung entstehen durch Beunruhigungen des Vertrauten und Gewohnten. Schon kleinste Änderungen gewohnter Erfahrungen machen aufmerksam auf längst Bekanntes. Das verfremdete Vertraute wird mit anderen Augen wahrgenommen. Routinen und Automatismen weichen auf und verflüssigen sich (vgl. Rumpf, 1987). Veränderungen und Verfremdungen erzeugen einen neuen Blick, eine neue Wahrnehmung und Erfahrung; sie provozieren, genauer hinzuschauen, um zu begreifen und das Eigene zu entwickeln. So können bereits kleinste Veränderungen von Raumregeln dazu anregen, ein bekanntes Spiel neu oder anders zu gestalten (vgl. Digel, 1982, S. 191f.). Ebenso anregend kann die Verwendung des Turnstabes als Musikinstrument (Flöte, Saxophon, Bass, Geige, Klavier etc.) für den Entwurf von Bewegungsideen und -gestaltungen sein.

Allen hier skizzierten Anlässen ist gemeinsam, dass sie Widerstände hervorrufen, die zur Verarbeitung drängen – vorausgesetzt sie haben keine so starke Wirkungsmacht, dass sie jegliches Gestaltungsmotiv bereits im Keim ersticken. Die in diesem Sinne dosierten Widerstandserfahrungen werden zur Reibungsfläche, an der das Subjekt seine Erfahrungen abarbeiten, neu ordnen, (um-)formen, klären und sich positionieren kann. Das Widerständige kann im Unbekannten, Fremden, im Befremdlichen, Gegensätzlichen oder Widersprüchlichen liegen. Eingrenzungen, Verlangsamungen, Kontrastierungen oder Verzerrungen unterstützen die gestaltbildende neue Ordnung, die Entscheidung und Auswahl des subjektiv Bedeutsamen aus dem "Empfindungsmaterial" (Otto, 1994, 145).

Mit diesem Begriffsverständnis stößt Gestalten als Handlungsform innerhalb des Schulsports, wie bereits oben angedeutet, an seine Grenzen. Obwohl grundsätzlich jede Wahrnehmung, jede Erfahrung und damit jeder Inhaltsbereich des Schulsports Anlass für gestalterische Tätigkeiten sein kann, stellen sich die Freiheiten als begrenzt dar. Betont langsam ausgeführte Bewegungen in der Leichtathletik machen schlichtweg keinen Sinn, sich im Wasser an die Bewegungen eines Partners anpassen ebenso wenig wie andere als die gewohnten Wurfgeräte in den Sportspielen einzusetzen. Solche Änderungen können zwar ausgesprochen witzig sein und auch als Trainingsmethode gewinnbringend eingesetzt werden, als Gestaltungsanlass im Sinne der Herstellung eigener Ordnungen verlassen sie das Feld des Sports.

Gestalten umfasst die Prozesse des eigenständigen, relativ freien Zusammenstellens, Veränderns, Um- oder Neudeutens von Erfahrungen, des selbsttätigen Herstellens von Sinnbezügen. Auseinandersetzungen mit der körperlichen, materialen und sozialen Umwelt finden in der entstehenden Gestalt ihren Ausdruck. Sie stellen eine wichtige Grundlage und Voraussetzung dar, die Wirklichkeit im Medium von Körper und Bewegung zu begreifen, zu verändern und zu gestalten. Ähnlich dem Spiel gerät das Gestalten damit an den Rand sportunterrichtlicher Inszenierungen, scheint es sich vordergründig doch um etwas allzu Subjektives, Spielerisches, ja Überflüssiges zu handeln. Aber gerade hier liegt die Stärke gestalterischer Auseinandersetzungen im Medium von Körper und Bewegung, denn „wer sich damit begnügen wollte, «einzig und allein der jeweils auftretenden Notwendigkeit zu begegnen, würde von ihr überrannt»“ (Ortega y Gasset in Grupe, 1967, 55).

Literatur

- Bernd, C. (1990). Lernen durch Verkörpern. Theaterspielen als Gegenstand der Bewegungserziehung. In Bannmüller, E. & Röthig, P. (Hrsg.): *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. (S. 301-315). Stuttgart: Klett.
- Bollnow, O.F. (1967). Gestaltung als Aufgabe. In Ausschluß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Die Gestaltung*. IV. Kongress für Leibeserziehung, 4. – 7. Oktober 1967 in Stuttgart. (S. 17-38). Schorndorf: Hofmann.
- Bourdieu, P. (1994). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Bräuer, G. (1988). Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 1. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung.* (S. 31-102). Tübingen 1988.
- Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A. (2001). Tanzen und gestalten. *sportpädagogik*, 25 (5), 2-9.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten.* Reinbek: Rowohlt.
- Duncker, L. (1995). Der Erkenntniswert des Ordners. Über Kreativität und fächerübergreifendes Lernen. *Pädagogik* 47 (4), 39-43.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *sportpädagogik* 13 (5), 11-21.
- Fritsch, U. (1990). Tanz "stellt nicht dar, sondern macht wirklich". Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In: Bannmüller, E. & Röthig, P. (Hrsg.): *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung.* (S. 99-117). Stuttgart: Klett.
- Funke, J. (1989). Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung oder "Sieh mal! Kunst!". *sportpädagogik* 11 (3), S. 11-19.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt.* Reinbek: Rowohlt.
- Grupe, O. (1967). Bewegung und Bewegungsgestaltung in pädagogischer Sicht. In ADL (Hrsg.): *Die Gestaltung.* IV. Kongreß für Leibeserziehung, 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart (S. 39 -56). Stuttgart: Schorndorf.
- Klinge, A. (2005). Tanzen zwischen Nachmachen und Gestalten. *sportpädagogik* 28 (5), 4-9 .
- Klinge, A. & Freytag, V. (2007). Gute Aufgaben im Tanz (er-)finden. *sportpädagogik* 31 (4), im Druck.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1980) (Hrsg.). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen.* Band I und II. Köln: Greven.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999). *Richtlinien und Lehrpläne Sport.* Frechen: Ritterbach.
- Otto, G. 1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In Koch, L., Marotzki, W. & Peukert, H. (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik.* (S. 145-159). Weinheim: Beltz.

- Pape-Kramer, S. (2004). *Crossover-Sport. Innovatives für Unterricht und Praxis mit Jugendlichen im Bereich Bewegungsgestaltung*. Schorndorf: Hofmann.
- Rumpf, H (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim: Juventa.
- Seybold, A. (1967). Zur Didaktik und Methodik des Gestaltens in der Leibeserziehung. In Ausschluß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Die Gestaltung*. IV. Kongress für Leibeserziehung, 4. – 7. Oktober 1967 in Stuttgart. (S. 47-76). Schorndorf: Hofmann.
- Sinning, S. (2005). Spiele erfinden – erfinderisch spielen! *sportpädagogik* 29 (3), S. 4-8.
- Steinweg, R., Heidefuss, W. & Petsch, P. (1986) (Hrsg.). *Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von B. Brecht*. Frankfurt/Main: o. A.
- Wopp, C. (2001). Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule. In Günzel, W. & Laging, R. (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Bd.1. (S. 342-359). Baltmannsweiler: Schneider.

(12) Körperwahrnehmung. Den Körper wahrnehmen, mit dem Körper wahrnehmen und verstehen¹

1 Vorbemerkung

Mit den folgenden Erläuterungen zum Inhaltsbereich „Körperwahrnehmung“ ist kein Bewegungsfeld im Sinne eines inhaltlich abgrenzbaren und klar definierbaren Gegenstandes gemeint, sondern vielmehr ein grundlegendes Erfahrungsfeld eines am Bildungsgedanken orientierten Bewegungs- und Sportunterrichts. Es basiert auf dem sich wechselseitig bedingenden Verhältnis von Wahrnehmen und Bewegen, auf der Tatsache der leiblichen Verfasstheit des Menschen. Im Zuge der Neustrukturierung sportpädagogischer Leitideen und sportunterrichtlicher Richtlinien erhält der Zusammenhang von Körper, Wahrnehmen und Bewegen eine neue, eigenständige Position im Kanon der Inhalte und Themen von Sport- und Bewegungsunterricht.

Die inhaltliche Auslegung und Strukturierung dieses Erfahrungsfeldes erfolgt von daher nicht an einem Sportbereich oder Bewegungsfeld und seinen Strukturen, sondern wird aus dem Verständnis von Wahrnehmen im Kontext von Körper und Bewegung abgeleitet.

2 Zum Verständnis von Körper, Wahrnehmen und Bewegung

Auf einen Zusammenhang zwischen Körper, Wahrnehmen und Bewegen hinzuweisen, scheint auf den ersten Blick überflüssig zu sein: denn Bewegung ist, um effektiv, zweckvoll und erfolgreich sein zu können, auf die sinnliche Wahrnehmung der Umgebung angewiesen wie umgekehrt das Wahrnehmen von den Bewegungen der Sinnesorgane, von den Körper- und Bewegungserfahrungen, die jemand gemacht hat, abhängt. Beide Funktionen sind ineinander verschränkt; beide sichern die Existenz des Subjekts.

Auf dieses wechselseitige Verhältnis von Wahrnehmen, Körper und Bewegen haben vor allem V. v. Weizsäcker (1950) mit seiner Gestaltkreistheorie und M. Merleau-Ponty (1966) in der ‚Phänomenologie der Wahrnehmung‘ sowie – die leibphänomenologischen Gedanken weiterführend – K. Meyer-Drawe (1982, 1991) hingewiesen. Ihre Arbeiten bilden die Grundlage verschiedener sportpädagogischer Überlegungen, die im Hinblick auf Bewe-

¹ erscheint in R. Laging (Hrsg.). (im Druck), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik, 2. Hohengehren: Schneider.

gungslernen (Trebel, 1993), Gesundheitsbildung (Beckers & Cruse, 1986) oder im Kontext von Sport und Erziehung bzw. Bewegung und Bildung (Beckers, 1997; Küpper, 2000; Laging, 2005) die Wahrnehmung des Körpers und damit die sinnliche Dimension von Bewegung, Spiel und Sport in den Vordergrund rücken.

Obwohl die wissenschaftlichen Bemühungen zur Klärung des Verständnisses von Wahrnehmung längst nicht abgeschlossen sind,² sollen hier die wesentlichen Merkmale zugrunde gelegt werden, die in der Fachdiskussion zur Umschreibung des Phänomens Wahrnehmen erörtert werden.

- *Wahrnehmen ist kontextgebunden*

Unser Wahrnehmen ist bestimmt durch unseren Lebens- und Aktionsraum sowie durch unsere zeitliche Situiertheit. Es ist aufgrund der leiblichen oder körperlichen Verfasstheit des Menschen an einen Standort gebunden, welcher seinerseits in sozialer, kultureller und zeitlicher Hinsicht bestimmten Bedingungen unterworfen ist, einem je spezifisches Ordnungsgefüge folgt. Von daher ist der Wahrnehmungsvorgang von Anfang an von den Bedingungen des Umfeldes geprägt, so dass wir „in Verweisungsbezügen (leben, A. K.), die an uns wie Kometenschweife haften“ (Meyer-Drawe, 1991, 95). Der Mensch kann demzufolge letztlich nicht aus seiner Haut heraus; er ist gewissermaßen in seiner Welt gefangen, solange wie ihm die Bedingungen seines Gefangenseins nicht bewusst sind, solange wie die impliziten Kontextbedingungen verdeckt und damit unthematisch bleiben.

- *Wahrnehmen ist vorstrukturiert*

Wahrnehmen ist immer schon aufgrund bereits gemachter und vorhandener Erfahrungen vorstrukturiert, d. h. durch die individuelle Lebensgeschichte und biografischen Ereignisse geprägt. Es baut auf bereits vorhandenen Erfahrungen auf und lagert sich in Form von Wahrnehmungsmustern und -strukturen ab. Vergangene Erfahrungen fungieren als ein praktisches, körperliches Wissen, das im Handeln und Tun entstanden ist. Es bestimmt alle weiteren Wahrnehmungen wie auch Bewegungen. Dabei folgt es ungeschriebenen Gesetzen, die umso nachhaltiger wirken, je weniger sie expliziert werden. Wahrnehmen findet also immer im Rahmen verinnerlichter, inkorporierter Erfahrungen statt. Ein voraussetzungsloses, ‚authentisches‘ Wahrnehmen gibt es deshalb nicht. „Vermittelt durch unser gesellschaftliches Wissen, vermittelt aber auch durch unsere eigene Lebensgeschichte, durch

² Vor allem die Untersuchungen aus der Hirnforschung und Neurophysiologie haben die Auseinandersetzungen um das Phänomen der Wahrnehmung in den letzten Jahren stark belebt (vgl. Singer, 2002).

die Geschichte unserer Sinneserfahrungen nehmen wir die Dinge niemals an sich, sondern immer schon in bestimmter Weise wahr“ (ebd., 86f.).³

▪ *Wahrnehmen ist selektiv und prädikativ*

Wahrnehmen ist bedeutungsvolles Wahrnehmen, d. h. wir nehmen „etwas stets als etwas wahr“ (Meyer-Drawe, 1991, 90). Um die Vielfalt der Sinnesindrücke zu verringern und um Orientierung, Stabilität oder Kontinuität zu erhalten, nimmt der menschliche Organismus die Umweltreize als auf die Situation bezogene sinnvolle Ereignisse wahr (vgl. Beckers & Cruse, 1986, 91). Neurophysiologisch gewendet heißt das, dass Sinneswahrnehmungen im Gehirn bewertet bzw. vom Gehirn dirigiert werden. Sie werden in der nervösen Struktur des Gehirns abgelegt, welches dafür sorgt, dass zukünftige Sinnesreize dieser Struktur entsprechend als neuronale Impulse gesteuert und geregelt werden (vgl. Miller-Kipp, 1995, 61 f.). Oder konstruktivistisch gesprochen: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (v. Foerster, 1988 zit. in Göhlich, 1996, 234). Wahrnehmen ist also ein „zutiefst subjektiver Prozess“ (ebd., 252), ein aktiver, konstruierender Erkundungs- und Erfindungsvorgang. Das heißt aber nicht, dass dies völlig unabhängig von sozialen Gegebenheiten erfolgt, als wäre die Freiheit des Erfindens und des Erfinders grenzenlos. Vielmehr sind ja – wie bereits oben erläutert – die Wahrnehmungen aufgrund bereits erlebter Erfahrungen mit, in und durch die soziale Welt auf eine bestimmte Weise vorstrukturiert. Als Folge verinnerlichter sozialer Bedingungen und Strukturen orientiert sich die Wahrnehmung – sozusagen rekonstruierend – an den Ausgangsbedingungen der sozialen Welt.

Auf diesen Mechanismus von rekonstruierender Konstruktion, der Einverleibung der sozialen, objektiven Strukturen in die subjektiven Konstruktionen hat insbesondere P. Bourdieu (1997) in seiner Habitus Theorie aufmerksam gemacht. Er spricht vom einverlebten Habitus und vom praktischen Sinn, der die notwendigen Ordnungs- und Orientierungshilfen für das eigene Dasein und Tun zur Verfügung stellt (vgl. ebd., 97 ff.). Der Mensch entwickelt so von Kindheit an „subjektive Entsprechungen zu den objektiven Strukturen der sozialen Welt“ (Alkemeyer, 2001, 153), so dass sich der Kreislauf von Herein nahme und Einverleibung des Sozialen in die Subjekte und Hervorbringung

³ Rittelmeyer (1996) veranschaulicht diesen Zusammenhang von Wahrnehmen und Körper an einem Experiment mit Studentinnen, die per Diaprojektor verschiedenen Farben (Rot, Gelb, Weiß, Grün, Blau) ausgesetzt wurden. Dabei wurde ihre Körpertemperatur gemessen. Im Anschluss daran sollten sie ihre Farbeindrücke schildern und den Kategorien warm, kalt oder weder warm noch kalt zuordnen. Ergebnis der Untersuchung war, dass die individuelle Körpertemperatur nicht nur durch die jeweilige Farbe beeinflusst wurde, sondern auch umgekehrt, sich der Farbeindruck durch die individuelle Körpertemperatur veränderte. Ein Befund, der den Akt der Wahrnehmung als ein Zusammenspiel verschiedener Sinne (Synästhesie) belegt. Ein „reines Fungieren nur eines isolierten Sinnes (gibt) es nicht“ (145).

bzw. Konstruktion des Sozialen durch die Subjekte schließt. Der Körper fungiert dabei als entscheidende Gedächtnisstütze, als Referenzschema für die Ordnung der Welt (vgl. Portele, 1985, 308).

Dass der Sport als ein körperbetontes soziales Feld eigene feldspezifische Wahrnehmungsstrukturen hervorbringt und dass diese im Sport auch immer wieder von neuem hergestellt werden, verweist auf die besondere Bedeutung, die der Gegenstandsbereich „Körperwahrnehmung“ als eigenständiges Erfahrungsfeld hat.⁴

- *Wahrnehmen ist reflexiv*

Wenn wir eine Treppe benutzen, deren Stufen nicht der gewohnten, einverleibten Norm entsprechen, nehmen wir das Ungewohnte, den Unterschied zum Vertrauten wahr. Wenn sich eine Bewegung – ob beim Skifahren, Tennis oder Tanzen – besonders geschmeidig anfühlt, wenn wir das Gefühl einer ausgesprochen gelungenen Bewegung haben, dann nehmen wir diesen kurzlebigen Zustand als etwas Besonderes wahr. In beiden Situationen reflektiere ich den Wahrnehmungsprozess nicht als Folge einer kognitiven Leistung, sondern im Vollzug der sinnlichen bzw. „ästhetischen Erfahrung“ (vgl. Franke, 2003, 17). Wahrnehmen schließt also immer auch Reflexionsprozesse ein, die mich Situationen und Bedingungen auf einer vorsprachlichen Ebene erfassen, mit den Sinnen erkennen lassen. Bourdieu (2001, 174) führt diese Fähigkeit der sinnlichen Erfassung und Erkenntnis der Welt darauf zurück, dass der Körper „dank seiner Sinne und seines Gehirns fähig ist, auch außerhalb seiner selbst in der Welt gegenwärtig zu sein, von ihr Eindrücke zu empfangen und sich durch sie dauerhaft verändern zu lassen“ und dies weil er „über lange Zeit hinweg (seit seinem Ursprung) ihrem (gemeint ist der Welt, der soziale Kontext, A.K.) regelmäßigen Einwirken ausgesetzt war“ (ebd.).

Voraussetzung und Bedingung reflexiver Wahrnehmung ist das Gewahrwerden eines Unterschieds zum Gewohnten, Alltäglichen, Selbstverständlichen – das Stolpern auf den ungewohnten Treppenstufen, das Aufmerken von besonderen Gelingensmomenten. So sind es dann auch die berühmten „Stolpersteine“ (vgl. Franke, 2004, 186), die Wahrnehmungsprozesse erst auslösen

⁴ Nähere Erläuterungen zum Zusammenhang von Lernen mit dem Körper und Lernen im Sport vgl. Klinge (2004).

3 **„Stolpersteine‘ oder wie können Wahrnehmungsprozesse initiiert werden?**

Wahrnehmen ist ein Aufmerksamwerden aufgrund des Erlebens von Differenzen. Erst wenn das Erwartete nicht mehr eintritt, wenn die Wahrnehmung vom Gewohnten abweicht, findet Wahrnehmung im eigentlichen Sinne (vgl. Kolb, 1997, 129 f.) als Neuordnung der vorhandenen Muster und Konsolidierung der aufgenommenen Sinneseindrücke statt. Wahrnehmungen bewusst zu verarbeiten, setzt also immer ein Wahrnehmen von Differenzen, ein vom Gewohnten abweichendes Wahrnehmen voraus, denn „meist nehmen wir nur wahr, was wir ohnehin erwarten, und oft vereiteln auffällige, aber möglicherweise unbedeutende Reize die Wahrnehmung der leisen, aber vielleicht viel wichtigeren Vorgänge“ (Singer, 2002, 80). So besteht die Kunst der unterrichtlichen Inszenierung und methodischen Initiierung von Wahrnehmungsprozessen darin, „die Mechanismen der Steuerung von Aufmerksamkeit auszunutzen“ (ebd.).

Solche Kunstgriffe sind uns, wenn auch nicht vertraut, so aber doch bekannt: v. a. aus den schulpädagogischen Überlegungen von H. Rumpf (1987), der seinerseits Anleihen an Verfahren der Kunst (Brecht, Sklovskiy) vorgenommen hat sowie aus den didaktischen Ansätzen zur ästhetischen Erziehung und zum Tanz (v. a. Bannmüller 1987, Bräuer 1987, Fritsch 1989, 1990). Sie alle folgen dem Prinzip, scheinbar Selbstverständliches wieder ins Bewusstsein zu rufen, für Sperriges oder Gefügiges aufmerksam zu werden sowie die Logik des Körpers und des Sich-Bewegens zum Thema von Unterricht zu machen.

Im Einzelnen lassen sich die methodischen Zugänge folgendermaßen konkretisieren:

- *Wahrnehmungsgewohnheiten aufstöbern*

Dies kann bereits in dem Moment erfolgen, wenn sich Schüler und Schülerinnen zum Stundenbeginn durch einfaches Laufen erwärmen sollen. Gewissermaßen grundlos erfolgt dieses Einstiegsritual in einem Linkskreis. Der Hinweis darauf oder auch die Anregung einmal anders herum durch die Halle zu laufen, macht auf eingefleischte Gewohnheiten aufmerksam.

Anleitungen zur Wahrnehmung des Körpers in der Rückenlage, im Sitzen oder Stehen oder Übungen aus der sog. Körperarbeit (wie z. B. Feldenkrais oder Alexander-Technik) lenken die Aufmerksamkeit auf individuelle Bewegungsmuster (vgl. das Themenheft ‚Körperarbeit‘ der Zeitschrift Sportpädagogik, 1999). Hinzuschauen, welche Gewohnheiten im eigenen Körper zu entdecken sind, stellt einen ersten, wesentlichen Zugang dar.

- *Unordnung in eingespielte Wahrnehmungsordnungen bringen*

Bereits das Erwärmungsritual ‚Einlaufen‘ zu Beginn einer Unterrichtsstunde in umgekehrter Bewegungsrichtung auszuführen, kann eine solche Unordnung auslösen. Besonders anschaulich wird das methodische Prinzip in der seitenverkehrten Ausführung einer Bewegung (z. B. wenn Rechtshänder einen Ballwurf mit links ausführen sollen) oder wenn der Sehsinn in sog. Blindenspielen ausgeschaltet wird.

▪ *Unbekanntes vertraut machen*

Sich bewegen auf wackligem Untergrund (z. B. auf nebeneinander liegenden Stäben oder unterschiedlich großen Bällen) erfordert ein besonders vorsichtiges Herantasten und Erkunden der Bewegungssituation. Sie erfordert ein geschärftes Wahrnehmen, vor allem durch die Nahsinne. Unbekanntes kann sich auch in mir fremden Bewegungsweisen und Spielen zeigen: das zeitlu- penartige Bewegen im Tai Chi oder das konkurrenzlose Miteinanderspielen, das z. B. für indonesische Spiele typisch ist (vgl. Smidt, 1991; Jost, 1991). Erst mit dem Gewährwerden der Andersartigkeit, der Differenz zum Eigenen wird das Unbekannte und Fremde sicht- bzw. wahrnehmbar. Wiederholendes Üben und Erkunden initiieren dabei eine Veränderung der Wahrnehmungsgewohnheiten und sorgen für ein Vertraut werden der Sinnesorgane mit dem Unbekannten. Es geht darum, die Widerstände, die bei der Konfrontation mit dem Unbekannten und Fremden auftauchen, aufzustößern und das Einverleibte in seiner doppelten Wirkung bewusst zu machen: auf der einen Seite verleiht es Sicherheit und Orientierung, auf der anderen Seite aber auch eine gewisse Begrenzung der Wahrnehmungspotenziale.

▪ *Bekanntes unbekannt machen*

Mit Verfremdungsverfahren wie sie in der gestalterischen und dramaturgischen Arbeit angewandt werden (z. B. Verzerren, Übertreiben, Verlangsamten, Kontrastieren oder Polarisieren, vgl. Bräuer, 1989; Fritsch, 1989) kann das Selbstverständliche und Bekannte einer Bewegung, einer Körperhaltung oder Gangart verändert und damit neu wahrgenommen werden. Mögliche Zugänge veränderter Wahrnehmungen können in verschiedenen Hinsichten erfolgen:

- im Hinblick auf den Raum: gewohnte Bewegungsrichtungen (wie z. B. der leichtathletische Linkskreis) verändern, den Bewegungsraum verkleinern oder vergrößern, gerade Raumwege in runde verflüssigen, den gewohnten Ort der Bewegung verlassen und mit einem anderen Ort tauschen, z. B. auf der Straße turnen,
- hinsichtlich der Zeit: eine Bewegung schnell oder langsam ausführen, sich mit einer Bewegung an die zeitlich-rhythmische Struktur einer Klangvorlage anpassen,

- im Hinblick auf den Spannungsgrad der Muskulatur bzw. die Dynamik einer Bewegung: Spannung nachlassen, eine ‚harte‘ Bewegung ‚weich‘ ausführen
- sowie im Hinblick auf verwendete Materialien oder Objekte: mit Tüchern werfen, einen Rugbyball als Kegelball entfremden, den Turnstab als Hilfsmittel für das Aufgerichtet sein der Wirbelsäule nutzen.

Diese Zugänge stellen darüber hinaus eine Hilfe bei der Ordnung und Verarbeitung der aufgestöberten und mitunter verunsichernden Erfahrungen dar. Die einer bestimmten Bewegung – ob aus dem Alltag oder aus der Bewegungs- und Sportkultur – zu Grunde liegende Logik kann an den Parametern Raum, Zeit und Kraft bzw. muskulärer Spannungsgrad sinnlich nachvollzogen, mit den Sinnen gelesen und verstanden werden. Die methodischen Verfahren bilden eine Art Handwerkszeug für Neuentwürfe von Bewegung, womit die funktionale und kinästhetische Dimension von Bewegung, Spiel und Sport deutlich überschritten wird. Es geht dann vielmehr um den experimentellen Umgang mit Körper und Bewegung, um ein Erforschen einverleibter Erfahrungsspuren, um das Aufstöbern von Automatismen und Selbstverständlichkeiten sowie um das Erfinden neuer Bewegungsmöglichkeiten und -dimensionen.

4 Vorschlag für eine inhaltliche Strukturierung des Erfahrungsfeldes „Körperwahrnehmung“

Soll das Bewegungs- und Erfahrungsfeld „Körperwahrnehmung“ einer inhaltlichen Strukturierung unterzogen werden, stellen sich aus meiner Sicht folgende Möglichkeiten dar.

Zuallererst kann der Inhaltsbereich als Grundlegung quer liegen zu allen anderen Bewegungsfeldern. Den Körper am Ort oder in der Fortbewegung, seinen Körper allein oder mit anderen wahrzunehmen oder Bewegungsabläufe nachzuspüren, hat eine begleitende sowie voraussetzende Funktion für die verschiedenen Sport- und Bewegungsbereiche. Übungsarrangements und Anregungen zur vertiefenden Wahrnehmung des Körpers in Ruhe oder Aktion fördern die Prozesse der Aneignung und Optimierung von Bewegung. Hier geht es darum, Körper und Bewegung in ihren jeweiligen, feldspezifischen Funktionen differenzierter wahrnehmen, besser kennen und verstehen zu lernen (vgl. Trebels, 1990, 1993; Loibl & Leist 1990; Scherer, 2001).

Als eigenständiges Thema kann das Wahrnehmen selbst Mittelpunkt eines Unterrichtsvorhabens sein. Die Fachliteratur bietet unter dem Stichwort der „Körpererfahrung“ zahlreiche Beispiele für Übungen und Angebote zur Intensivierung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeiten (vgl. Funke,

1983, Kolb, 1994, 1997; die Themenhefte der Zeitschrift Sportpädagogik ‚Bewegungsräume‘, 1992 und ‚Körperarbeit‘ 1999).

Die verschiedenen methodischen Zugänge zur Differenzierung des Wahrnehmungsvermögens (s. Kapitel 3) bilden Ansätze zur Erkundung der Möglichkeiten von Körper und Bewegung. Die Entdeckung der individuellen Potenziale und Grenzen steht dann im Vordergrund. Nicht die Erfahrung individueller Grenzen im Hinblick auf ein zu erreichendes Bewegungsziel, sondern der Vorgang des Erkundens selbst, des Spielens mit Bewegung und damit die Möglichkeit der Er-Findung von Bewegung wird zum Thema eines solchen Unterrichtsprojekts (vgl. auch die Themenhefte der Zeitschrift Sportpädagogik ‚Geräte und Objekte‘, 1985; ‚Musik und Bewegung‘, 1990; ‚Bewegungsräume‘, 1992; ‚Bewegungsvorhaben‘, 1996; ‚Spielräume‘, 1998 sowie Klinge, 1989, 1993).

Schließlich können die Potenziale sinnlicher Erfahrungen und Wahrnehmungsprozesse einen Beitrag leisten zur körperlichen Erkenntnis eingefleischter Bewegungs- und Verhaltensweisen aus Alltag, Beruf und Freizeit (vgl. Alkemeyer, 2001). Anhand von Beobachtungen, eigenen Erfahrungen, Nachahmungen und Erprobungen wird die Aufmerksamkeit auf gruppen- oder szenetypische Bewegungs- und Verhaltensweisen gelenkt. In der mimetischen Auseinandersetzung können alltägliche und selbstverständliche wie ungewohnte und fremde Umgangsformen mit dem Körper sinnlich anschaulich werden (vgl. Fritsch, 1990; Klinge, 1993, 2002).

5 Ein Beispiel

Die dargestellte inhaltliche Strukturierungsmöglichkeit soll abschließend an einem Beispiel deutlich werden. Ausgangspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzungen sind ‚Haltungen‘, die unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert werden:

▪ *Haltungen in funktioneller Hinsicht*

So kann sich die Aufmerksamkeit der Wahrnehmungsschulung zunächst auf physische und kinästhetische Aspekte von Körperhaltungen, Haltungsgewohnheiten sowie Schwächen oder -schäden beziehen. Wahrnehmungsübungen zur Körperhaltung können am Ort, im Liegen, Stehen oder Sitzen sowie in der (Fort-)Bewegung erfolgen. Ein mögliches Ziel dabei ist es, am eigenen sowie an anderen Körpern den inneren wie äußeren Blick für psychophysische Zusammenhänge von Gesundheit (bzw. Krankheit) zu schärfen und im Weiteren die verschiedenen Angebote zur Haltungs- bzw. Rückenschulung (von Vereinen, kommunalen Einrichtungen, kommerziellen Studios oder privaten Schulen) kritisch zu beurteilen.

- *Haltungen in experimenteller Hinsicht*

Ausgehend von der ‚normalen‘ Haltung im Stand kann durch das Verrücken von Gelenken und Gliedmaßen eine neue Haltung ge- bzw. erfunden werden. Dies kann in Einzelarbeit, etwa auf Ansage durch den Lehrenden oder Mitschüler oder durch ein sukzessives Führen und Verstellen einzelner Körperteile und -bereiche geschehen. Ebenso können neue Haltungen in einem gemeinsamen Gebilde mit anderen – einer Skulptur ähnelnd – entworfen werden. Der Erkundungsprozess fokussiert auf ein Gewahrwerden der individuellen wie kollektiven Bewegungsmöglichkeiten im Tun, das nach Möglichkeit non-verbal erfolgen sollte.

- *Haltungen in sozio-kultureller Hinsicht*

Unter einem thematischen Gesichtspunkt können ausgewählte vergesellschaftete Umgangsweisen mit Körper und Bewegung, d. h. für bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen typische Gesten, Gebärden und Verhaltensweisen, im Vordergrund von Unterricht stehen. Ein möglicher Zugang setzt an eigenen biografischen Erinnerungen an, die in und über nachgestellte, imitierte Körperhaltungen wiederbelebt und aufgestöbert werden. In überzeichnender und kontrastierender Manier werden Haltungen von Lehrern, Erziehungsberechtigten oder Vorgesetzten und Kindern, Schülern oder jugendlichen peers zum Ausdruck gebracht und szenisch be- und verarbeitet werden. Ebenso können Redeweisen und Redewendungen wie „Haltung bewahren!“ oder „Halt dich gerade!“ Ausgangspunkt der Thematisierung sozial verankerter Körperlichkeit sein (vgl. Fritsch, 1990; Klinge, 1993, 2002).

Wie sich die kulturelle Herkunft – ob auf lokaler, alltagskultureller oder regionaler bzw. interkultureller Ebene – auf Körperhaltungen und Bewegungsweisen auswirkt, stellt einen weiteren Zuschnitt des Themas dar. Die Rolle des Körpers, an dem Kultur nicht nur sichtbar und spürbar, sondern auch hergestellt wird, kann so ‚am eigenen Leibe‘ sinnlich reflektiert werden. Nachahmungen von Körperhaltungen aus anderen Zeiten und Kulturen anhand von Texten, Bildern oder Tänzen (z. B. höfische Kultur und Mittelalter, Afrika und Europa, Opernabonnenten und Punker, Frauen und Männer, etc.) verdeutlichen dabei die Andersartigkeit ‚fremder‘ Kulturen und schärfen im mimetischen Blick auf das Andere, Fremde das Bewusstsein für das Eigene und ‚Selbstverständliche‘.

Den Körper wahrnehmen und die Sinne schärfen, um mit dem Körper und seinen Sinnen sich und die Welt besser zu verstehen, stellt eine grundlegende Aufgabe von Bewegungs- und Sportunterricht dar. Von den vielfältigen Thematisierungsmöglichkeiten sind hier nur einige dargestellt worden. Weitere Ideen und neue Perspektiven eröffnen sich im Zuge gemeinsamer Ver-

ständigung zwischen Lehrern und Schülern über die inhaltliche Auslegung des Erfahrungsfeldes „Körperwahrnehmung“.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2001). Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung des Gesellschaftlichen. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung*. (S. 132-178). Kassel: Prolog
- Bannmüller, E. (1987). Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Studieneinheit. Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung (S. 8-67). Tübingen: o. V.
- Beckers, E. & Cruse, C. (Hrsg.). (1986). *Gesundheitsbildung durch Wahrnehmungsentwicklung und Bewegungserfahrung. Theoretische Grundlagen*. Band 1. Köln: Strauss.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten*. (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Bourdieu, P. (1997). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, G. (1989). Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Grundbaustein Teil 1. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung (S. 31-102). Tübingen: o.V.
- Funke, J. (Hrsg.) (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek: Rowohlt.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung*. (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 2, S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, E. (2004). Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der*

- Bewegungs- und Sportpädagogik*. Band 2 (S. 180-201). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *sportpädagogik*, 13 (5), 11-16.
- 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.
- Göhlich, M. (1996). Konstruktivismus und SinnesWandel in der Pädagogik. In K. Mollenhauer & C. Wulf (Hrsg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein* (S.231-255). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Jost, E. Labu labu – Ein indonesisches Regelspiel. In E. Jost (Hrsg.), *Spielanregungen – Bewegungsspiele* (S.137-143). Karben: Afra.
- Klinge, A. (1989). Von Fall zu Fall. Fallen bewußt erleben und dabei kindliche Bewegungserfahrungen wiederentdecken. *sportpädagogik*, 4, 40-44.
- Klinge, A. (1993). Kraft-Ausdrücke. Der eigenen Kraft auf die Spur kommen, sie improvisieren und gestalten. *sportpädagogik*, 1, 50-54.
- Klinge, A. (2002). Gewalt als Körperthema. Zugänge zur Thematisierung von Gewalt. *sportpädagogik*, 2, 28-31.
- Klinge, A. (2004). Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern*. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 3, S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.
- Kolb, M. (1994). Methodische Prinzipien zur Entwicklung der Körperwahrnehmung. In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum (S. 239-260). Sankt Augustin: Academia.
- Kolb, M. (1997). Die Entwicklung der Leibwahrnehmung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 127-140). Schorndorf: Hofmann.
- Küpper, D. (2000). Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 235-253). Bönen/Westf.: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Laging, R. (2005). Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Übelregungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Band 2 (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Loibl, J & Leist, K.H. (1990). Vom gefühlvollen Sich-Bewegen und seiner Vermittlung. *sportpädagogik* 14 (4), 19-25.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (1982). *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen* (S.19-45). Frankfurt am Main: Skriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1991). Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In J. Fellsches (Hrsg.), *Körperbewußtsein. Folkwang-Texte: 1. Beiträge zur Theorie und Kultur der Sinne*. Band II (S. 80-97). Essen: Die blaue Eule.
- Miller-Kipp, G. (1995). Konstruktives Lernen im subjektiven Bildungsgang. Biologische Forschungsbestände, erkenntnistheoretische Chimären und pädagogische Folgerungen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit* (S. 46-70). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Portele, G. (1985). Habitus und Lernen. *Neue Sammlung* 25 (3), 298-313.
- Rittelmeyer, C. (1996). Synästhesien. Entwurf zu einer Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In K. Mollenhauer & C. Wulf (Hrsg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein* (S.138-152). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rumpf, H. (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim: Juventa.
- Scherer, H.G. (2001), Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. *sportpädagogik* 25 (4), Heftmitte.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Smidt, T. (1991). Bintang aleah – Kann man «indonesisch» spielen? In E. Jost (Hrsg.), *Spielanregungen – Bewegungsspiele* (S.130-137). Karben: Afra
- Trebels, A. (1990). Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. *sportpädagogik* 14 (4), 12-18.

- Trebels, A. (1993). *Bewegen und Wahrnehmen*. *sportpädagogik* 17 (6), 19-27.
- v. Weizsäcker, V. (1950). *Der Gestaltkreis – Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. (4. unveränd. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (1985), 9 (1), *Geräte und Objekte*.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (1990), 14 (6), *Musik und Bewegung*.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (1992), 16 (4), *Bewegungsräume*.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (1996), 20 (6). *Bewegungsvorhaben*.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (1998), 22 (6). *Spielräume*.
- Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (1999), 23 (2), *Körperarbeit*.