Sport aus fachdidaktischer Sicht

LEITPRINZIPIEN EINER PÄDAGOGISCHEN BEWEGUNGSLEHRE

Ralf Laging

Sport beruht auf komplizierten Bewegungsabläufen, die über einen längeren Zeitraum erlernt werden müssen. Am Ende steht die sportlich virtuose Bewegung des Könners, wobei der die Bewegung ermöglichende Lernprozess inklusive aller Fort- und Rückschritte für Anfänger in der Regel kaum nachvollziehbar ist. Deshalb geht Ralf Laging der Frage nach, wie eine fachdidaktisch reflektierte, für junge Menschen wie für Erwachsene gültige Bewegungslehre aussehen kann, die einerseits zur optimalen Bewegungslösung hinführt, andererseits aber auch berücksichtigt, dass die Lernenden stets individuelle Lernwege verfolgen und zudem nicht über die notwendigen körperlichen Voraussetzungen des Vor-Bildes fortgeschrittener Sportler verfügen.

Bewegungen gehören zu unserem Alltag wie Sprache, Denken, Soziales oder Emotionales auch. Ungeachtet dessen, dass diese Handlungsdimensionen miteinander verwoben sind, zeigt sich in der Bewegung etwas ganz Fundamentales: In der Bewegung offenbart sich unser alltägliches Leben als Aufführungspraxis und Ausdruck unseres Selbst (vgl. Gebauer/Wulf 1998): Ich bin es, der sich bewegt und sich im körperlichen Ausdruck der Welt zeigt.

Insofern sind Bewegungen immer sinnhafter Ausdruck menschlichen Handelns und sie sind intentional auf etwas – ein Handlungsziel – gerichtet (auch »Un«sinn stellt dann einen Handlungssinn dar). Bewegungen sind dabei immer flüchtig, es ist ein Tun im Augenblick. Nur durch Bilder (Zeichnungen, Fotos, Filme) lassen sich Bewegungen »fest«-halten und reproduzieren; daher haben wir es nicht mit Bewegungen an sich, sondern mit sich bewegenden Menschen zu tun.

Der Sport ist ein System von Bewegungsformen, bei dem die gefundenen Lösungen für Bewegungsaufgaben als kulturelle Objektivationen gedeutet werden, die heute so sind, früher anders waren und die sich auch zukünftig in der Auseinandersetzung mit neuen sportlichen Herausforderungen wandeln werden.

Sport als Kulturausdruck

Im Unterschied zu Alltagsbewegungen, die unser Leben unersetzbar begleiten, geht es bei sportlichen Bewegungen um solche herausgehobenen Aufgaben, die meist nicht unmittelbar und »auf Anhieb« durch mimetisches Handeln (einfühlendes Nachvollziehen) im Alltag erworben werden können (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 16ff.) und die nicht gewöhnlichen Zwecken des Alltags dienen (Graben im Garten, Hochsteigen einer Treppe, Tippen auf der Tastatur). Daher muss zwischen sportlichen Bewegungen und Alltagsbewegungen unterschieden werden.

Sportliche Formen unterscheiden sich von Alltagsbewegungen dadurch, dass sie ausschließlich *selbstbezüglich* und *folgenlos* sind (sie haben nach dem Vollzug außer für das Subjekt und die sportliche Situation selbst keine Folgen für etwas außerhalb dieser sportlichen Situation), sie werden um ihrer selbst willen vollzogen (vgl. Volkamer 1984).

Bewegungsformen (z.B. ein Handstand) verweisen auf Fachtermini sportlicher Bewegungen, die als »typologische Objektivationen spezifische Weisen des Sich-Bewegens« (Scherer 2008, S. 26) ansprechen. In diesen Objektivationen verdichten sich die Bewegungshandlungen zu idealisierten Technikleitbildern. Zielführender wäre es, »eine Orientierung an der Prozesskategorie des Sich-Bewegens« einzuführen, denn alle Bewegungsformen gründen in »Funktionen des Sich-Bewegens« (ebd.).

Lehren und Lernen von Bewegungen

Nach heutigen empirischen Erkenntnissen (vgl. Schöllhorn 2009; Scherer 2011; Wulf 2009) kann kaum davon ausgegangen werden, dass komplexe Bewegungs-»techniken«, so wie sie von Könnern hervorgebracht werden, gleichsam als äußerlich sichtbarer Bewegungsablauf mit zeitlich aufeinanderfolgenden Sequenzen im Sinne einer Nach-Bildung gelernt werden. (Gelernt wird dennoch, weil trotz Technikvorbild ein individueller Auseinandersetzungsprozess stattfindet. Ob aber die Technikvorgabe förderlich für das Lernen ist, mag bezweifelt werden.)

Hier muss man sich vor Augen führen, dass diejenigen, die diese bis dato als optimal geltende Idealform hervorgebracht haben, einen sehr langen Konstruktions- und Erfindungsprozess in der Auseinandersetzung mit einer leistungssportlichen Bewegungsauf-

Online: http://www.diezeitschrift.de/42011/fachdidaktik-04.pdf

gabe hinter sich haben. Der Prozess – einschließlich der Vor-, Rück- und »Umwege« – des Könners bleibt immer im Verborgenen, sichtbar ist nur das Produkt und wird zum alleinigen Bezugspunkt des Lernens.

Die Lerner haben – das kommt hinzu – gegenüber den Könnern dieser so genannten »Ideal-Bewegungen« meist andere körperliche Voraussetzungen in diesem Sport, so dass sie kaum in der Lage sind, diese auch nur annähernd zu kopieren – und dennoch werden sie in der traditionellen Lehrmethodik zu unhintergehbaren Technikleitbildern erhoben. Bedeutsamer ist vielmehr, dass mit jeder Bewegungsform biographische Erfahrungen zu dem grundlegenden Thema dieser Bewegung (z.B. hochspringen, Ball in den Korb werfen, auf den Händen stehen) vorliegen, die emotional und kognitiv Spuren im Leiblichen hinterlassen haben und die immer dazu führen, eine Bewegung auf der Basis subjektiver Erfahrungen auszuführen.

Leitprinzipien einer pädagogischen Bewegungslehre

Geht man nun von den oben skizzierten Grundlagen eines situativ und intentional geleiteten Bewegungsdialogs zwischen Mensch und Welt aus (vgl. Tamboer 1979; Funke-Wieneke 2007), dann verändert sich die Lehrweise von der substanziellen Körperbewegung als Orientierung an der Form zur relationalen Bewegungshandlung als bedeutungsreiche Aktion des Subjekts. Hierzu sollen im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Leitprinzipien näher erläutert werden.

Sinn- und Bedeutungsorientierung

Alle Bewegungshandlungen basieren auf Relationsbildungen mit Sinn- und Bedeutungsgehalt. Gemeint ist die Relation zwischen Mensch und Welt, die in der bewegungsbezogenen Beziehung zwischen Subjekt und Aufgabenstruktur entsteht. Im Lernprozess muss geklärt werden, *worum* es im Kern einer Bewegungshandlung geht.

Das Einschleifen einer Teilbewegung als »Technik«, die scheinbar die optimale Lösung darstellt, nützt wenig, wenn der Akteur nicht den Sinn der Bewegungshandlung erkennt und ihm so die in der Aufgabe liegende Bedeutungsstruktur vorenthalten bleibt. Der Bewegungslernprozess muss so angelegt sein, dass erfahren werden kann, *was* in einer Bewegungshandlung gefordert ist und *worin* die Bedeutung dieser Bewegungshandlung für das Ganze liegt.

Daher sind in der Übungspraxis sinnvolle Einheiten zu bilden, die eine in sich stimmige Ganzheit eines Bewegungsvollzugs ansprechen, ohne dabei immer schon die komplexe und vollständige Bewegung zu realisieren. Dies unterscheidet sich von der üblichen Partialisierung von Bewegungstechniken, bei der Teilbewegungen aus sinnvollen Bewegungshandlungen herausgeschnitten werden, vor allem, wenn es um »Trockenübungen« oder Teilbewegungen eines Bewegungsablaufs geht (z.B. Ausholbewegungen ohne Ball). Insofern bedeutet die Sinn- und Bedeutungsorientierung eine Umkehrung des zergliederten Techniktrainings.

Natürlich ist oftmals auch nach diesem Prinzip eine Komplexitätsreduktion erforderlich, aber die muss sich auf elementare Sinneinheiten und nicht auf eine Elementarisierung von Techniken beziehen (vgl. Scherer 2011, S. 84). Wird deutlich, welche Funktion eine Bewegungshandlung für die Lösung des Bewegungsproblems hat, bleibt auch der Sinn erhalten. Die »Ganzkörperbeugung und -streckung« beim Pritschen im Volleyball macht erst in Verbindung mit Annahme und Zuspiel des Balls einen Sinn, nicht aber als »Trockenübung«, denn dann wird die »Körperbeugung und -streckung« zu einem Kunststück und nicht zu einer funktional angemessenen Bewegunglösung der Spielsituation. Ein Alltagsbeispiel mag dies verdeutlichen: Versuchen Sie einmal die Schnürsenkel ohne Schnürsenkel zu schnüren oder dies ein Kind so üben zu lassen!

Differenzen ermöglichen

Untersuchungen zur Gleichförmigkeit von Bewegungsvollzügen zeigen deutliche Differenzen, sowohl intra- also auch intersubjektiv. Jeder einzelne Bewegungsvollzug steht gleichsam für einen je neuen Bewegungsversuch zur Lösung der Aufgabe. »Die traditionellen Lernansätze sind im Kern auf eng gefasste, personenunabhängige Idealbewegungen ausgerichtet (...) und versuchen, sich diesen auf der Basis klassischer Informationsmodelle ziel- und eher lehrerorientiert über unmittelbare Ist-Sollwertminimierung, d.h. Fehlerkorrekturen, anzunähern« (Schöllhorn u.a. 2009, S. 36).

Diese Auffassung ist insofern unverständlich, als die Forschung seit Jahren anerkennt, dass sich Bewegungen an der Individualität, der Situativität und der Nicht-Wiederholbarkeit orientieren. D.h., die Variabilität einer Bewegung ist nicht nur anzuerkennen, sondern konstitutiv und als Leitfaden des Lehrens und Lernens zu beachten.

Schöllhorns Konzept des »Differenziellen Lehrens und Lernens« geht von einem »Rauschen« in einem Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten aus: »Der Begriff des ‚differenziellen' betont dabei insbesondere die Differenzen, die durch zwei aufeinander folgende Bewegungen erzeugt werden, da sie im Unterschied zur reinen Wiederholung zusätzliche Informationen aus dem Vergleich zweier ähnlicher Bewegungen bereitstellen« (ebd., S. 38).

Daraus ist zu folgern, Übungen nicht als Wiederholung derselben Bewegung zu deuten, womit ständige Korrekturen einhergehen würden. Vielmehr geht es um variables und kontrastreiches Üben,

Online: http://www.diezeitschrift.de/42011/fachdidaktik-04.pdf

bei dem jede Bewegung für sich als richtig im Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten anzusehen ist. Damit sind Abweichungen von der Zielbewegung *keine* Fehler, sondern notwendig, um den Lernprozess antreiben zu können (vgl. Scherer 2011, S. 80).

Am Effekt orientieren

Damit wird die Aufmerksamkeit zur Bewegungsausführung unmittelbar auf den Körper gelenkt. Das Instrumentarium der klassischen Methodik zum Bewegungslernen geht davon aus, dass man mittels sprachlicher oder visueller Instruktionen den Körper des Lernenden lenken und über die kognitive Kontrolle des Körpers die Bewegungsausführung steuern kann. Diese interne Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Körper beim Bewegungslernen ist jedoch kaum haltbar und in empirischen Studien weitgehend widerlegt sowie aus wahrnehmungstheoretischer und phänomenologischer Sicht nicht begründbar. Wulf (2009, S. 214) deutet ihre Studien so, »dass es effektiver ist, sich auf den Bewegungseffekt zu konzentrieren als auf die Bewegung selbst und dass dies auch effizienter ist. Ein externer Fokus hat nicht nur bessere Bewegungsergebnisse zur Folge, etwa verbessertes Gleichgewicht, größere Zielgenauigkeit oder schnellere Bewegungen«, sondern ermöglicht eine bessere »Automatisierung« durch die Verringerung der Aufmerksamkeitskapazität.

Ein interner Fokus dagegen, der auf die Bewegungskontrolle gerichtet ist, bedeutet immer eine bewusste Kontrolle der Körperbewegung und damit eine Störung der eigentlich selbstorganisierten Bewegungshandlung. Die Orientierung am Effekt meint eine Lenkung der Bewegung durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas außerhalb des Körpers, auf die Umweltgegebenheiten beim Skifahren, auf die Flugkurve des geworfenen Balles, auf die Lücke im Spiel, auf den Boden, der den Körper im Handstand trägt. So gesehen »übernehmen intendierte Effekte als Handlungsziele die Führungsfunktion« des Bewegungsvollzugs (Scherer 2011, S. 79).

Bewegungsvorstellungen bilden

Wir bilden zunächst im Rahmen der gegebenen Situation eine Bewegungsabsicht (»den Speer weit zu werfen«) und haben damit ein Handlungsziel, entwickeln dann eine Vorstellung davon, wie dies zu realisieren ist, antizipieren also die Bewegungslösung, und realisieren schließlich die Vorstellung im Bewegungsvollzug. Wahrnehmungstheoretisch geht es bei Bewegungsvorstellungen nicht um Abbilder einer äußeren Realität, z.B. bekannter Technikleitbilder, sondern um Phantasien im Sinne von vitalen Prozessen, die ein Eigenleben führen. Diese Erkenntnis besagt, dass wir Bewegungen nur deswegen wahrnehmen und auch ausführen können, weil wir uns Bewegungen einbilden können (vgl. Funke-Wieneke 1995, S. 15, in Anlehnung an Palagyi).

Es geht um die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen im Sinne eines schöpferischen Aktes. Das bewegungspädagogische Leitprinzip besteht nach Funke-Wieneke (ebd., S. 16) darin, den Lernenden als phantasievollen Lerner zu verstehen, der »vital und mehr oder weniger bewusst in das Bewegen schon verstrickt ist«. Für die Praxis bedeutet dieses Leitprinzip, dass im Gespräch, mit Hilfe von Metaphern, mit Bildern und Aufgaben Zeit zur Vorstellungsbildung gegeben wird.

Erfahrungen ermöglichen

Auch wenn wir das Lernen von sportlichen Bewegungen oft mit Instruktionen in Verbindung bringen, die uns anleiten und unterstützen sollen, so kann dies die notwendigen Erfahrungen nicht ersetzen. Erfahrungen muss man selber machen, sie entstehen auch ohne Belehrung und Instruktion. Bewegungshandeln gleicht eher »einem ›selbstlehrenden Vorgang‹, dem ein generatives Potenzial innewohnt und der fortlaufend Erfahrungen zu generieren vermag« (Bietz 2011, S. 47). Erfahrungen entstehen in der bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch die »Verschränkung von intentionalem Einwirken auf die Welt« und der »reflexiven Verarbeitung des tatsächlich Bewirkten«. Entsprechend ist »körperliche Bewegung der prozessuale Modus, in welchem Subjekte aktiv Beziehungen zwischen sich und den Dingen stiften und dadurch die Zusammenhänge zwischen den Dingen grundlegend und differenziert durchdringen können« (ebd.).

Entstehende Differenzen und Brüche zwischen Können und Nicht-Können im Sinne von »negativen« Erfahrungen (»Ich weiß, dass ich nicht weiß«) bilden dabei den Motor für die Bewältigung und Überwältigung des Widerständigen. Erst in diesem Prozess entstehen Erfahrungen, die grundlegend sind und viele Bewegungslösungen in ganz unterschiedlichen Situationen bewältigen helfen. Balancieren kann in einer Reihe von unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Geräten und Materialien erfahren werden. Wer das Gleichgewicht auf schmalen Flächen mit stabilem Untergrund bewältigen kann und die Widerständigkeit der Aufgabe erfahren hat, kann die Problematik auf instabile Untergründe und Geräte wie Wackelbretter, Schaukelflächen, Skateboards besser antizipieren.

Situationsbezug

Erfahrungen sind auf Situationen verwiesen, die die bewegungsbezogenen Herausforderungen generieren. Die Situation verlangt vom Lernenden eine Antwort auf das sich stellende Bewegungsproblem. Insofern lehrt zunächst einmal die Situation selbst, ein Lehrender arrangiert die Situation und ermöglicht ein lernendes Bewegungshandeln. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lernen ein autonomer Prozess ist, den

Online: http://www.diezeitschrift.de/42011/fachdidaktik-04.pdf

der Lehrende dem Lernenden nicht abnehmen kann: Lernen muss der Lernende selbst.

Lernen muss der Lernende selbst

Alle Bewegungshandlungen vollziehen sich auf der Grundlage von Arrangements mit situativen Bedingungen, die sich eng oder weit, grundlegend oder spezifisch konstituieren lassen (vgl. Scherer 2011, S. 85). Gemeint sind dabei nicht nur Sportarten, die auf bestimmten situativen Bedingungen fußen, wie Ski oder Kanu fahren, klettern oder mountainbiken, die als Arrangement für den Lernprozess aufgesucht werden, sondern auch Sportarten, die meist in künstlichen Räumen wie Sporthallen oder Sportplätze stattfinden. Hier wird durch Geräte und Materialien, Begrenzungen und Aufgabenstellungen eine Situation konstituiert, die als Herausforderung das Lernen anregen soll.

Lernen durch Bewegungsaufgaben

Das Bewegungslernen soll durch Aufgaben angeregt werden. Das ist nichts Neues, aber es gilt zu bedenken, dass Situationen an sich bereits die Aufgaben enthalten, die sich für die Lernenden stellen. Aufgaben können also von den Lernenden situationsbezogen aufgesucht werden, ohne dass ein Lehrender dabei ist, Lernende können sich darin die Aufgabe selber stellen. Häufiger haben wir es aber mit formalen Lehr-/Lernsituationen zu tun, die über einen Lehrenden konstituiert werden.

Hier nun ist es interessant, wie die »Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit« (Benner 1996, S. 72) gestaltet wird. Die klassische Methodik empfiehlt mit ihren Bewegungsbeschreibungen, -anweisungen und -korrekturen zur Anpassung an die Idealformen von Bewegungstechniken eher ein »durchgreifendes Lehren« (Funke-Wieneke, 1995). Die Bewegungsaufgabe hingegen rückt die Perspektive und den Lernprozess der Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie steht nicht nur für eine Öffnung der Lernwege zum vorgegebenen oder vereinbarten Ziel, sondern auch für die Auslegung der Sache selbst, für die Realisierung eigener Bewegungsabsichten mit subjektiv variablen Bewegungsrealisierungen.

Sie steht damit für ein problemorientiertes und selbstständiges Lernen, das nicht am Technikleitbild orientiert ist, sondern an der über die Aufgabe mitgeteilten Bewegungsabsicht und dem damit verbundenen Bewegungsproblem (vgl. Laging 2006, S. 59ff.). Das Bewegungslernen wird im Konzept der Bewegungsaufgabe als aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich stellenden Aufgaben verstanden, deren leitende Idee die Lösung von Bewegungsproblemen darstellt.

Literatur

Bietz, J. (2011): Sportliches Bewegen und Erfahrung im Bildungsprozess. In: Laging, R. (Hg.): Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Baltmannsweiler, S. 43–58

Benner, D. (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung. Die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 3. Aufl. Weinheim/München

Funke-Wieneke, J. (1995): Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. In: sportpädagogik, H. 5, S. 10–17

Funke-Wieneke, J. (2007): Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. Baltmannsweiler

Gebauer, G./Wulf, Ch. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Reinbek

Laging, R. (2006): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Velber

Scherer, H. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In: Lange, H./Sinning, S. (Hg.): Handbuch Sportdidaktik. Balingen, S. 24–39

Scherer, H. (2011): Bewegung lernen und lehren. In: sportpädagogik, H. 3–4, S. 78–86

Schöllhorn, W. u.a. (2009): Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. In: Sportunterricht, H. 2, S. 36–40

Tamboer, J. (1979): Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: sportpädagogik, H. 2, S. 8–13

Volkamer, M. (1984): Zur Definition des Begriffs »Sport«. In: Sportwissenschaft, H. 2, S. 195–203

Wulf, G. (2009). Aufmerksamkeit und motorisches Lernen. München

Abstract

Der Beitrag thematisiert das Lehren und Lernen von Bewegungen, indem er sich insbesondere den folgenden Punkten zuwendet: »Sinn- und Bedeutungsorientierung«, »Differenzen ermöglichen«, »Am Effekt orientieren«, »Bewegungsvorstellungen bilden«, »Erfahrungen ermöglichen«, »Situationsbezug« und »Lernen durch Bewegungsaufgaben«. Zusammengenommen entstehen hieraus Leitprinzipien einer fachdidaktisch orientierten Bewegungslehre.

Dr. Ralf Laging ist Professor für Bewegungs- und Sportpädagogik an der Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie.

Kontakt: laging@staff.uni-marburg.de