

1 Einführung

Bewegungsvermittlung ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die Lehrkräfte im Fach Sport täglich bewältigen müssen. Nun ist meine Beobachtung, dass in den letzten Jahren in der Praxis eine erhebliche Verunsicherung herrscht, woran sich der Bewegungsunterricht orientieren soll. Die vorher bestimmenden Sportarten und das traditionelle Sportverständnis scheinen zu restriktiv; sowohl überlieferte Inhalte als auch als bekannte Lehrverfahren wie etwa die Methodische Übungsreihe kommen in der sportpädagogischen Literatur nicht gut weg. Was aber soll an die Stelle der alten Orientierungen treten? Welche wissenschaftlichen Texte kann man heranziehen, um sich über neuere begründete Empfehlungen zum Lehren und Lernen von Bewegungen zu informieren?

Sich umfassend mit dem Thema der Bewegungsvermittlung zu beschäftigen, ist allerdings ein aussichtsloses Unterfangen. Die unüberschaubare Menge an Literatur verschiedenster Theoriehintergründe und Forschungsrichtungen macht eine Abwehr von Information nötig; oder positiv ausgedrückt, fordert eine gut begründete Eingrenzung des Themas.

Hätte ich mich damit vor rund 40 Jahren mit dem Thema befassen wollen, hätte ich zweifellos auf ein Standardwerk zurückgegriffen und mich vermutlich auf dem neuesten Stand der Dinge fühlen dürfen. Die Rede ist von Meinels Buch mit dem Titel „Bewegungslehre – Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt“ (1960). Hierin beschreibt er die Aufgaben einer Bewegungslehre folgendermaßen: „Erfolgreiches Unterrichten in der Körpererziehung beruht im Wesentlichen auf einer tieferen Einsicht in die Struktur und gesetzmäßige Entwicklung der motorischen Funktionen des menschlichen Organismus. Die Bewegungslehre unter pädagogischem Aspekt will dem Sportpädagogen diese Einsicht vermitteln, damit sich sein aktives Eingreifen in den Verlauf der Bewegungsentwicklung mehr und mehr in Übereinstimmung mit den innewohnenden Gesetzmäßigkeiten vollziehen kann. Das bedeutet im Einzelnen, dass die Theorie der sportlichen Bewegung die Erkenntnisse über das Wesen der sportlichen Bewegung, über ihre Entwicklung, ihre Erscheinungsformen und ihre kausalen und konditional-genetischen Beziehungen zusammenfasst und für eine erfolgreiche Anwendung im praktisch-pädagogischen Handeln bereitstellt. Die Bewegungslehre ist aus den Bedürfnissen und Problemen der Unterrichtspraxis entstanden. Als Theorie der sportlichen Bewegung soll sie wiederum dazu beitragen, die Unterrichtspraxis zu fördern und auf eine höhere Stufe zu heben“ (1962, S. 13). Meinel lässt keinen Zweifel an seinem Standpunkt, dass die Bewegungslehre nur daraus ihre Berechtigung erhält, dass sie der Praxis dient (vgl. auch 1962, S. 133).

Können heutige Bewegungslehren gesicherte Erkenntnisse bieten, wie Bewegungen konkret vermittelt werden sollen? Looschs Antwort (1999, S. 212) ist zwiespältig. Er beurteilt die Forschungslage so, dass die ‚technologische‘ Vorgehensweise

im motorischen Lernprozess kontrovers sei. Widersprüchlich Befunde sowie unvereinbare Wissenschaftsschulen kennzeichneten die heutige Bewegungslehre ebenso wie akzeptierte Erkenntnisse sorgfältiger und mühevoller Forschung. Die Bewegungswissenschaft kann längst nicht alle Fragen beantworten. Loosch fordert deshalb, dass Lehrende zu Lernenden werden müssten. Meinel wäre von diesem Fazit vermutlich enttäuscht gewesen, ebenso wie hilfeschuchende Praktiker zu dem Schluss kommen können, dass man sich doch besser an seinen „gesunden Menschenverstand“ halten müsse anstatt einer so diffusen Wissenschaft zu vertrauen.

Tendenziell hat sich die Bewegungsforschung in den Jahrzehnten nach Meinel viel stärker einzelnen Problemen der Bewegungsproduktion, der Motorik im engeren Sinne, und objektiven Abläufen, den Bewegungsprodukten, zugewandt als dem komplexen und wohl nur ganzheitlich zu erfassenden Lehren und Lernen von Bewegungen. In dem großen und in sich wiederum uneinheitlichen Gebiet der Motorikforschung dominieren Laborversuche, bei denen meist eingeschränkte Bewegungen, deren Bezug zu sportlichen Bewegungen fraglich ist, untersucht werden. Insgesamt ging der Trend mehr zu naturwissenschaftlichen Paradigmen und zu Metaphern, die technisch geprägt sind wie etwa die der Informationsverarbeitung (vgl. z. B. Ungerer, 1977; Daus, 1979). Die Mainstream-Psychologie und ihre Forschungsmethoden scheint die Bewegungslehre weit stärker beeinflusst zu haben als pädagogisches Denken. Scherler (1990, S. 412/413) stellt fest, dass sich die Bewegungsforschung größtenteils auf der syntaktischen Ebene abspiele, während die Semantik und die Pragmatik menschlicher Bewegungen ausgeblendet werde (s. dazu ausführlicher 2.7). Während eine Sichtweise des Bewegungslehrens und -lernens, die vornehmlich die syntaktische Dimension betrachtet, die formale Struktur von Bewegungen beschreibt und analysiert, geht es in der semantischen Dimension darum, die Bedeutungen und den Sinn von Bewegungen zu entschlüsseln. Scherler (1990, S. 404/405) kritisiert, dass herkömmliche Bewegungslehren zu eingeschränkt seien: „... die Bewegung steht für etwas anderes, was nicht Bewegung ist. Dieses andere wird in naturwissenschaftlich orientierten Bewegungslehren zumeist ausgespart, da sie nur die Bewegung schlechthin oder die des Menschen, nicht aber den Menschen in der Bewegung zu ihrem Gegenstand macht.“

Während lange Zeit kaum eine Weiterentwicklung der qualitativen und lehrpraktischen Sicht auf Bewegung zu erkennen war, begannen Ende der 1970-er und besonders in den 1980-er Jahren besonders Sportpädagogen, an der Vorherrschaft des naturwissenschaftlichen Paradigmas zu rütteln. Um sich vom Mainstream abzusetzen, etablierten sie den Terminus der pädagogischen Bewegungslehre. Mit dem Zusatz „pädagogisch“ signalisierten sie, dass ihrer Meinung nach der überwiegende Teil der Bewegungsforschung geradezu „unpädagogisch“ sei oder doch zumindest keine Erkenntnisse zu Tage gefördert habe, die sich pädagogisch nutzen ließen. Da schon das Menschenbild und das Verständnis von Bewegung extrem eingeschränkt seien, würden nur isolierte Fragen an das Phänomen Bewegung gestellt. Entsprechend seien die Ergebnisse solcher Forschung für Lehr-Lern-Situationen unbrauch-

bar. Will man die Praxis beeinflussen, so ist nach Trebels (1992 a, S. 20) „grundsätzlich zu beantworten, wie Bewegung bzw. Sich-Bewegen in pädagogischer Perspektive ausgelegt werden müssen, d. h. welche Bewegungstheorie (oder Theorie der sportlichen Bewegung) zur Aufklärung dieses Zusammenhangs geeignet ist und inwieweit diese Theorie auch tauglich für pädagogisch-praktische Anleitung ist.“

Bis heute hat sich allerdings noch kein deutliches Profil einer solchen Bewegungslehre entwickelt; vielmehr sind verschiedene Schwerpunkte und Sichtweisen zu verzeichnen. Dennoch kann man auch Gemeinsamkeiten feststellen, die gleichzeitig als – zunächst eventuell formal anmutende – Kriterien dafür genutzt werden, ob die betreffenden Autoren in dieser Arbeit berücksichtigt werden.

Erstens lassen sich die im Folgenden behandelten Texte alle der Sportpädagogik zuordnen, wenngleich dadurch nicht ausgeschlossen ist, dass einzelne Vertreter Bewegungsexperimente durchführen. Diese Experimente sind aber immer klar von einem pädagogischen Interesse geleitet und qualitativer Natur. So untersucht Gröben (1998) den Einfluss von verschiedenen Instruktionsarten beim Schwingen und Absprung am Schwungpendel. Die herangezogenen Grundlagentheorien entstammen – zweitens – überwiegend den Geistes- und Sozialwissenschaften. Besonders Phänomenologie, Anthropologie und Gestalttheorie können als wesentliche Quellen gelten, auch wenn sie zum Teil nur sehr bruchstückhaft rezipiert zu werden scheinen. Drittens üben die Autorinnen und Autoren Kritik an dem, was sie als herkömmliche Bewegungslehre ansehen, womit meist die Biomechanik und die Motorikforschung gemeint sind. Sie richten sich gegen die dominante Forschungsrichtung, Bewegung unter dem analytisch beschreibbaren Außenaspekt oder als „physikalisch definierte Ortsveränderung eines (physikalischen) Körpers in Raum und Zeit“ (Trebels, 1992, S. 21) zu betrachten. Der Außenaspekt erweise sich nämlich als ungeeignet, um pädagogische Wirkungen von Bewegungen zu untersuchen (ebd.). Als vierte Gemeinsamkeit lässt sich durchgehend feststellen, dass eine sportkritische Einstellung vorherrscht, indem Sport als nur ein – und zudem ein problematischer – Teilbereich einer übergeordneten Bewegungskultur gesehen wird (vgl. z. B. Gröbning, 1993, 1995, 1997; Moegling, 1999). Die Beschränkung auf sportliche Bewegungen, die sowohl Göhners als auch Roths und Willimcziks Definitionen von Bewegungslehre auszeichnen, soll aufgehoben werden. Allerdings müsste gefragt werden, welchen Sportbegriff man zugrunde legt (s. dazu ausführlicher Abschnitt 3.3). Fünftens wird die Praxis des Bewegungslernens und -lehrens, insbesondere herkömmliche Lehrverfahren, als verbesserungsbedürftig eingestuft. Und schließlich enthalten die betreffenden Texte normative Positionen zum Lehren von Bewegungen.

Welche sport- und bewegungspädagogischen Wissensbestände für die Praxis der Bewegungsvermittlung in der Schule bereitgestellt werden können, davon handelt der erste Teil dieses Buches (Kapitel 2 und 3). Ich habe mich bei der Auswahl der Wissensbestände besonders davon leiten lassen, dass Sinn und Bedeutung menschlicher Bewegung als unabdingbare Voraussetzungen für die Vermittlung anzusehen sind.

Schon die Frankfurter Arbeitsgruppe (1982, S. 97) forderte, Bewegungsrealität solle von Lehrerinnen und Lehrern als Produkt soziokultureller Prozesse erkannt werden. An kritischen Analysen des Sportsystems und seinen Hochleistungstechniken mangelt es nicht. Dass das, was uns die Medien als „Großen Sport“ vorführen, nicht als einfaches Vorbild für den Schulsport taugt, dürfte in sportpädagogischen Kreisen mittlerweile common sense sein. Was aber nach wie vor vernachlässigt wurde, ist die institutionelle Gebundenheit des Faches Sport in der Schule. Viele anregende Gedanken zur Bewegungsvermittlung und auch viele anschauliche Beispiele aus der Praxis, „wie es gehen könnte“, richten sich nicht an dem Alltag des Sportunterrichts an unseren Schulen aus. Sie zeigen eine eigene, manchmal idealisierte Realität, in der Individuen lernen. Dass jedoch der soziale Kontext der Schule ganz entscheidend das Bewegungslernen prägt, möchte ich mit den Fallstudien in Kapitel 5 zeigen. Meine Anliegen ist es zu betonen, dass Lehrerinnen und Lehrer lernen müssen, Bewegungen zu deuten, und zwar im Kontext der Schule als Institution. Dieses Anliegen spiegelt sich sowohl im Kapitel 4 wieder, in dem ich die Anforderungen an den Lehrerberuf sowie die Professionalisierungsdebatte aufgreife. Andererseits gehen schulpädagogische Überlegungen verstärkt in die Interpretation der Fälle ein, die ich im fünften Kapitel vorstelle.

In der Einführung mögen einige grundlegende Annahmen genügen, um die Bedeutung der Institution für das Handeln im Unterricht genügen: „Sowohl die institutionellen Grenzen wie die gesellschaftlichen Funktionseinbindungen setzen für jede Unterrichtsstunde einen Rahmen, der von den Beteiligten nur in Ausnahmefällen überschritten werden kann“ (Tillmann, 1988, S. 111). Man geht davon aus, dass die Institution Schule soziale Kontrolle auf die Handelnden ausübt, indem sie vorweg Situationen definiert und mögliche Handlungsweisen festlegt (vgl. Gudjons, 1995, S. 267). Die Bedeutung der jeweiligen Situationen wird nicht mehr von den aktuell Beteiligten ausgehandelt, sondern sie sind schon auf Dauer gestellt (vgl. Brumlik & Holtappels, 1987, S. 92). So entwickeln auch die Mitglieder der Gesellschaft, die nicht der Institution angehören, bestimmte Erwartungen ihr gegenüber. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte unterliegen bestimmten Erwartungen, was ihre Leistungen und ihr Verhalten angeht.

Der Pflichtcharakter von Unterricht zusammen mit der Benotung von Lernleistungen führt zu Widersprüchen, die das alltägliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern erschwert – selbstverständlich auch das von Schülerinnen und Schülern

Für das Fach Sport hat Scherler (2000) die Merkmale zusammengestellt, die durch Institutionalisierung bedingt sind. Er nennt die Verbindlichkeit der Teilnahme, die Setzung von Zielen, die Auswahl von Inhalten, die Beurteilung von Leistungen, die Leitung durch Experten, die Zusammensetzung von Gruppen, die Einteilung der Zeit und die Nutzung von Räumen (ebd., S. 37).

Indem ich beobachte, dokumentiere und auswerte, was bei der Vermittlung von Bewegungen im sportunterrichtlichen Alltag passiert, möchte ich verallgemeinerbaren Strukturen auf die Spur kommen. Sie entwickeln sich aus der Arbeit an Einzel-

fällen und werden im Kapitel 5 in vier Kategorien unterschieden. Die Abfolge in diesem Kapitel ist immer gleich: Zuerst werden die Fälle in kursiv gesetzter Schrift beschrieben und dann bewegungspädagogisch bzw. -didaktisch interpretiert. Am Ende der jeweiligen Kategorie werden die Fälle vergleichend und schulpädagogisch ausgelegt.

Wer sich für meine Vorgehensweise interessiert, kann diese im sechsten Kapitel nachlesen. Dort habe ich versucht zu rechtfertigen, warum ich forschungsmethodisch so und nicht anders gehandelt habe. Da es für qualitative Untersuchungen weitaus weniger reglementierte Gütekriterien gibt als in der quantitativen Forschung (wenn man denn diese Trennung noch akzeptiert), habe ich im Punkt 6.2 die meines Erachtens zentralen Qualitätskriterien für Fallstudien dargelegt. Selbstverständlich erläutere ich auch die einzelnen Arbeitsschritte, die ich vollzogen habe.

Mit einer kurzen Zusammenfassung und einem Ausblick schließt das Buch.

Leserinnen und Leser, die sich hauptsächlich für die Fälle aus dem Unterrichtsalltag interessieren, dürften auch ohne Kenntnis der vorangegangenen Ausführungen mit dem Kapitel 5 zurecht kommen. Es kann auch sein, dass der eine oder die andere von dort aus einen leichteren Zugang zu den theoretischen Kapiteln findet.