

Einführung: Methoden im Sport

Themen- und Sacherschließung im Licht eines pädagogischen Zugangs

Harald Lange, Silke Sinning

Einleitung

Im Sport bieten sich zahlreiche Bildungsgelegenheiten, die von den Lernenden bzw. Trainierenden in vielfältigster Weise und unterschiedlichsten Erlebnisqualitäten wahrgenommen werden. Gemessen an der Vielzahl sportiver bzw. spiel- und bewegungsbezogener Erscheinungsformen, darf der Sport durchaus als entsprechend gewichtiger bzw. bedeutender Teilbereich unserer Bildungslandschaft angesehen werden. Bewegungs-, Spiel- und Sportthemen werden sowohl in der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit als auch im leistungsorientierten Training, der gesundheitsorientierten Präventionsarbeit, der entwicklungsförderlichen frühen Bildung, der erlebnisreichen Freizeitangebote oder der um Heilung und Rekonvaleszenz bemühten Therapie eingesetzt, um bei den Sporttreibenden Lebensqualität zu verbessern, Verhaltensänderungen auf den Weg zu bringen oder besondere Haltungen zu stützen bzw. auszubilden.

Die Frage, ob und wie bewegungsbezogene Bildungsprozesse gelingen oder nicht gelingen, ist zuallererst durch persönliche Bezüge charakterisiert und durch Rollenübernahmen und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt. Ein derart verstandenes »Bewegungslernen« bzw. »Vermitteln von Bewegung« bemisst sich einerseits an den Zielen, die im jeweiligen Setting Gültigkeit beanspruchen (z.B. der Heilerfolg in der Bewegungstherapie oder der Lerngewinn im schulischen Sportunterricht),

und ist andererseits an die Inhalte und Sachlagen gebunden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen müssen. Dies alles geschieht zuweilen planmäßig und reflexiv, womit die methodische Dimension der Bewegungsbildung angesprochen ist, denn in der Methode verbirgt sich der Schlüssel zur Unterrichts- und Trainingsqualität bzw. zum Bildungspotenzial des Sports. Die jeweilige Sachlage des Sports wird methodisch aufgeschlossen und im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in Erfahrung gebracht. Dabei ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten und Wege der Sacherschließung, die wiederum als Ursache für die gegebene Methodenvielfalt anzusehen sind, die in diesem Handbuch zum Thema gemacht wird. Wir bauen hierbei auf Vorarbeiten und Schriften auf, deren methodisches Grundgerüst bereits im Kontext des Lehr- und Forschungszusammenhangs *Themenkonstitution* (Lange u. Sinning 2008a, 2008b) veröffentlicht wurde.

Wenn wir unseren Zugang und unsere Position im Folgenden in drei Schritte gliedern, dann beabsichtigen wir weniger die Konzeption eines Forschungsartikels als vielmehr die methodisch relevante Konturierung eines Einführungsartikels in ein Methodenbuch, in dem die Praxis des Vermittelns in den verschiedenen Feldern des bewegungsbezogenen Lehrens und Lernens im Vordergrund steht. Deshalb beginnen wir auch mit einer (thematisch weit gefassten) Annäherung, in der die Methoden hinsichtlich ihrer Relevanz für die Praxis skizziert werden. Im zweiten Schritt wird der Zusammenhang zwischen dem Be-

wegungsbegriff und dem methodischen Konzept differenziert beleuchtet, bevor das Methodenproblem zum Abschluss im Licht des fachdidaktischen Problems der Themenkonstitution beleuchtet und konkretisiert wird.

Methoden und ihre Relevanz für die Praxis

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

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

Auch dort wird von unterschiedlichen Methodiken gesprochen, was sich in der Praxis dahingehend äußert, dass beispielsweise die

Teilnehmer von Walkingkursen je nach Lehrmeinung unterschiedliche Schrittlängen, Stocklängen oder Griffhaltungen befolgen müssen. Zumeist halten sich die Teilnehmer auch akribisch an die vorgegebenen Handlungs- und Materialhinweise, womit letztlich ein Indiz für die Tatsache geliefert ist, dass sich bewegende Menschen im wahrsten Sinne des Wortes auch »techno-logisch« verhalten können. Die mechanistisch anmutenden Methoden des Fitnesssports lassen eine Sachlage nämlich nur innerhalb ganz eng abgesteckter Grenzen für den Trainierenden thematisch werden. Dieses Vorgehen ist oft erfolgreich, denn inzwischen ist es durchaus realistisch, im Zuge spezieller Trainingsmethodiken innerhalb kürzester Zeit für beachtliche konditionelle Leistungen vorbereitet zu werden (z.B. in einem Jahr von Null zum Marathonfinisher).

Im Feld der Medizin ist es eindrucksvoll gelungen, die Heilung und Rekonvaleszenz bestimmter Organsysteme mithilfe einer detaillierten und kleinschrittig konzipierten Bewegungstherapie auf ein beachtlich kleines Zeitmaß zu reduzieren. Und zahlreiche Ergebnisse aus dem Feld des so genannten Alterssports belegen den Erfolg bestimmter Krafttrainingsmethoden, die beispielsweise bei 90-jährigen Patienten zu enormen Kraftzuwächsen und damit zu einer bedeutenden und spürbaren Vergrößerung des Bewegungs- und Handlungsrepertoires beigetragen haben. Letztlich erweisen sich die dort zur Anwendung kommenden Trainingsmethoden – trotz der augenfälligen Bezüge zur mechanisch orientierten Trainingskonzeption – immer auch als Schrittmacher für das Optimieren von Lebensqualität.

Ambivalenz der Methodenthematik

Methodenwissen, -kompetenz und -performanz wird in den verschiedenen Settings einerseits als Folge differenzierter, von pädagogischen Kriterien geleiteten Reflexionen und andererseits aber auch als Folge technologisch stimmiger Ableitungen (sport-)wissenschaftlicher Wissensbestände generiert. Die Gegenstände Sport, Spiel und Bewegung werden deshalb in den verschiedenen Feldern auf unterschiedliche Weise thematisch. Während im schulischen Sportunterricht vor allem der Erziehungs- und Bildungsanspruch das methodische Denken und Handeln von Sportlehrern beeinflusst und leitet, wird diese Funktion in Trainingsprozessen von den erwarteten und weitgehend operationalisierbaren Trainingsanpassungen und in der Bewegungstherapie von den anvisierten Gesundheits- bzw. Rehabilitationserwartungen bestimmt.

Da diese richtungweisenden Orientierungen allein genommen selbstverständlich noch nicht ausreichen, um eine Methode als solche zu konstituieren, liegt es nahe, die wissenschaftliche Bearbeitung des Methodenthemas an einem entsprechenden Bewegungsbegriff einerseits (vgl. Kap. 2) und an das didaktische Problem der Themenkonstitution andererseits zu koppeln (*Lange u. Sinning 2008b*, vgl. Kap. 3).

Zusammenhang zwischen Bewegungsbegriff und methodischem Konzept

Die Frage, ob und wie Trainer und Sportlehrer »Bewegung verstehen« (*Prohl u. Seewald 1995*), bestimmt im Kern den normativen Zugang zum jeweiligen Bild der Trainings- bzw.

Unterrichtspraxis. Aus diesem Grund soll der Zusammenhang zwischen Bewegungsverständnis und methodischem Konzept exemplarisch aufgearbeitet werden, denn die jeweilige Tragweite der Bewegungsbegriffe wird für Sportpädagogen, Mediziner, Motorikforscher, Psychologen, Soziologen oder Trainingswissenschaftler in den disziplinspezifischen und methodischen Kontexten ihrer Lehr-Lern-Praxis auf verschiedene Weise sichtbar und spürbar.

Trotz der beachtlichen Bedeutung, die dem Methodenthema im Kontext bewegungsbezogener Lehr-Lern-Situationen zukommt, lassen sich methodische Fragen und Probleme im Licht der fachdidaktischen Modell- und Theorieentwicklung längst nicht so stringent und einvernehmlich klären, wie es das Anwendungsinteresse in der Praxis einfordern würde. Dort müssen Methodenfragen nämlich im Kontext der die methodische Position konstituierenden Lernbegriffe, der Bewegungs- und Lehr-Lern-Konzepte sowie der Bildungs- und Erziehungsvorstellungen verstanden werden.

Je nach Ausrichtung dieser konzeptionellen Orientierungen resultieren entsprechend unterschiedlich verfasste Vermittlungsstrategien bzw. Inszenierungsweisen. In diesem Sinne resultiert beispielsweise als Konsequenz des so genannten Dialogischen Bewegungsbegriffs (*Gordijn et al. 1975; Tamboer 1979, 1997; Trebels 1999, 2001*) ein völlig anderes Vermittlungskonzept, als es beim programm- und informationstheoretischen Ansatz (vgl. u.a. *Roth 1991, 1998*) der Fall wäre. Die Analyse der aus dem Umfeld dieser lerntheoretischen Konzeptionen abzuleitenden Methodenentscheidungen zeigt unmissverständlich auf, dass hier jeweils auch von unterschiedlichen Bewegungs-, Trainings-, Unterrichts- und Erziehungsbegriffen ausgegangen wird. Mehr noch – wie *Jan Tamboer (1994)* ein-

drucksvoll gezeigt hat – verbergen sich hinter den verschiedenen Bewegungsbildern auch sehr verschiedene Menschenbilder.

Differenzierung physikalischer und relationaler Betrachtungsweisen

Die bestehende Vielfalt bewegungswissenschaftlicher Zugänge zum Methodenthema erfordert eine systematische Konzeptionsarbeit, die im Folgenden mit Blick auf die Bewegungslehre des niederländischen Anthropologen *Frederik Jacobus Johannes Buyten-dijk* (1887–1974) erfolgt. In der sportwissenschaftlichen Bewegungsforschung unterscheidet man spätestens seit dem Erscheinen seines Buches »Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung« (1956) zwischen der *physikalischen* und der *funktionellen* Betrachtungsweise von Bewegung (vgl. Gordijn 1968; Tamboer 1979, 1994, 1997; Prohl 1996). Beide Dimensionen werden im Folgenden jeweils in Hinblick auf ihre Relevanz für die Themenkonstitution und die Methodenfrage im Sport erörtert.

Physikalische Betrachtungsweise

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

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

Konsequenzen für die Methodik

»Erst das Leichte, dann das Schwere – stufenweise richtig lehre.« Mit diesem Zitat von *Schubert* (1981, S. 212), der zwölf Regeln des Trainingserfolgs beschreibt, greift *Roth* (1991) eine Alltagstheorie zur Methodik des Bewegungslernens auf, die er einem Aufsatz als Überschrift voranstellt, in dem er das Neulernen von Bewegungstechniken thematisiert. Der zugrunde liegende lerntheoretische Bezugsrahmen degradiert den Lernenden auf die Stufe einer Rechenmaschine bzw. auf die eines Plattenspielers, denn der Sportler wird als informationsumsetzendes System charakterisiert:

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

Wer dieser Bestimmung des Lernenden zustimmen kann, für den sollte es dann in der Tat auch möglich sein, der hierzu passenden

Methodik etwas Praktisches abzugewinnen. Deren Logik wird von *Roth* (1998, S. 28) nämlich folgendermaßen charakterisiert: »Der überforderte Schüler wird dadurch unterstützt, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung in sinnvoller und wirksamer Weise reduziert wird. Er übt zunächst vereinfachte Probleme, die nach einer angemessenen Zeit zur Gesamtaufgabe aufgeschaltet bzw. erweitert werden.«

Relevanz technologisch implizierter Methoden

Entgegen der bis hierher vorgetragenen Kritik weisen sich die technologischen Anteile der Sportmethodik in vielen Feldern des Sports aber auch als überaus erfolgreich aus. Sie werden deshalb unter anderem als pragmatische Elemente von Gesundheitskonzeptionen, als effiziente Trainings- und Einübungsformen sportlicher Techniken oder als Elemente von Fitnesskonzeptionen sowohl in den schulischen Sportunterricht als auch in alle anderen Settings, in denen Bewegungen gelernt und gelehrt werden, importiert. Deren Aussagen gründen auf ebenso klar nachvollziehbaren wie effizient wirksamen biowissenschaftlichen Prinzipien, deren Wissensgrundlagen in der Trainingslehre gebündelt sind und für die Anwendung in der Praxis zur Verfügung stehen (vgl. vor allem *Olivier et al.* 2008, S. 199ff.).

In diesem Sinne ist beispielsweise bekannt, dass das Wachstum einzelner Muskeln über die Manipulation der Intensität, der Dauer und der Dichte einer bestimmten Anzahl an Wiederholungen, die den Muskel belasten, sehr genau modelliert werden kann – sei es für therapeutische Notwendigkeiten in der Rehabilitation oder für ästhetische Zwecke der Körperformung (z.B. Bodybuilding). Um

die in diesen Feldern möglichen Ziele erreichen zu können, muss sich der Sportler diesen Normen anpassen bzw. unterordnen können, was – wie die messbaren Leistungsfortschritte in den oben benannten Feldern deutlich belegen – sehr gut gelingen kann. Vor allem im Therapie-, Fitness-, Gesundheitssport und nicht zuletzt im leistungssportlich ausgerichteten Training beweisen Trainierende und Lernende sehr eindrücklich und im wahrsten Sinne des Wortes, wie *technologisch* sich Menschen hinsichtlich der methodischen Dimension ihres Sichbewegens verhalten können. Auch wenn zum Beispiel *Dietrich* und *Landau* (1999, S. 164f.) solchen Wissensbeständen sehr skeptisch gegenüberstehen, ist nicht von der Hand zu weisen, wie zielorientiert und treffend sich die technologisch orientierten Trainings- und Lehrmethoden einsetzen lassen.

Diese Funktionalität genügt für sich allein genommen selbstverständlich noch nicht, um die Methodik eines Trainings- und Unterrichtsprozesses, der auch Erziehungs- und Bildungsansprüchen genügen soll, zu legitimieren. Die technologischen Wissensbestände müssen deshalb im pädagogischen Sinne gebrochen und in den Bahnen einer am Bildungsdenken orientierten Trainings-, Bewegungs- oder Sportpädagogik gebündelt werden (vgl. *Baschta* u. *Lange* 2007). Für die Lernenden ergibt sich an dieser Stelle die Perspektive, herauszufinden, wie man selbstbestimmt mit solchen technologischen Möglichkeiten umzugehen vermag. Wird dieses auf konzeptioneller Ebene nicht berücksichtigt, darf getrost von einer Selbstbeschränkung technologisch implizierten Methodendenkens gesprochen werden, wie wir es beispielsweise aus dem Konzept der qualifikatorischen Sportdidaktik (*Hummel* 1997) und der dort angelegten Skepsis gegenüber dem in der neueren Bewegungspädagogik üblichen

Bildungsdenken her kennen (*Hummel 2001*). Die konzeptionellen Eckpfeiler der qualifikatorischen Sportdidaktik passen zunächst sicherlich nicht zum Mainstream bewegungspädagogischen und bildungstheoretischen Denkens. Wie auch? Eine nach technologischen Regeln verlaufende Mechanisierung der Methode und damit auch die Mechanisierung der Bewegungspraxis des Menschen erinnern an eine Lehr- und Erziehungspraxis, die auf konzeptioneller Ebene gerade nicht an Begriffen wie Mündigkeit oder Selbstbestimmung ausgerichtet wird. Aus diesem Grund weisen sich solche methodischen Ansätze auch durch eine weitaus größere Nähe zu einer qualifikatorisch ausgerichteten Sportdidaktik aus, deren Wurzeln in der Methodentradition der ehemaligen DDR-Sportwissenschaft zu finden sind (vgl. vor allem *Stiehler 1966*). Deren Vertreter bekennen sich inzwischen auch folgerichtig zur Abkehr des in der Sport- und Bewegungspädagogik etablierten Bildungsdenkens (*Hummel 2001, Hummel u. Krüger 2006*). Stattdessen wird in den Bahnen dieser bildungskritischen Konzeptionen Gefallen an der technologischen Effizienz und Machbarkeit motorischer Leistungsproduktion gefunden. Die reicht sogar bis hin zu Fragen der Evaluation und Qualitätssicherung, wo die mithilfe von Pulsfrequenzmessgeräten ermittelte Beanspruchung als Qualitätskriterium für den Sportunterricht vorgeschlagen wird (*Adler et al. 2006*).

Klassische Position: Lehren als Lernenmachen

Die oben skizzierte technologisch orientierte Auslegung des Methodenverständnisses lässt sich auch auf etymologischem Wege rekonstruieren. Die Wortbedeutung (gr. *méthodos*: der Weg auf ein Ziel hin) verweist dabei zu-

nächst auf die enger gefasste Bedeutung, die sich in Fragen nach den jeweiligen Lehr- und Lernwegen ausdrückt (wie?). In diesem Sinne definiert *Stadler (2003, S. 366)* den Terminus im Sportwissenschaftlichen Lexikon folgendermaßen: »Unter Methodik versteht man die Lehre vom zielgerichteten Vorgehen beim Unterrichten mit den aufeinander bezogenen Schritten der lang-, mittel- und kurzfristigen Unterrichtsplanung, der Durchführung und Auswertung.«

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

Metapher der aufsteigenden Treppe

Mit Blick auf die Methodendiskussion, wie sie während der zurückliegenden Jahrzehnte betrieben wurde (vgl. vor allem *Fetz 1979; Kurz 1998; Stiehler 1966, 1973*), scheint es nahe liegend wie auch verlockend, Methoden im Sinne des Bildes einer aufsteigenden Treppe verstehen zu wollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lernenden auf dieser Treppe Schritt für Schritt über einen vermeintlich idealen Weg zu den Zielen der Lehrstunde geführt werden.

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

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

Gegenbewegung treffend als Tyrannei der Formalstufen bezeichnet wurde.

Kritik am technologisch implizierten Methodenverständnis

Die Kritik an den bis hierher skizzierten technologisch implizierten Methodenverständnis, wie wir es beispielsweise in Form der Methodischen Übungsreihen (MÜR) vorfinden, nimmt bereits im zugrunde liegenden Bewegungsbegriff ihren Ausgang. Gerhardt und Lämmer (1993, S. 1) stigmatisieren die bewegungswissenschaftliche Beschränkung des physikalischen Bewegungsbegriffs für solche Kontexte folgendermaßen: »Wer im Sport nur einen Vollzug körperlicher Bewegungen sieht, der wird nie verstehen, worum es im Spiel und Wettkampf eigentlich geht.«

Die aus dem mechanistischen Bewegungsverständnis abgeleitete methodische Konkretisierung ist allerdings auch wegen ihrer Anspruchslosigkeit zu kritisieren. Im Kern lässt sich diese Methodik nämlich in der Sprache alltagstheoretischer Lehrformeln ausdrücken, wie zum Beispiel vom Leichten zum Schwere oder vom Einfachen zum Komplexen. Diese Einfachheit scheint aus pädagogischer Sicht natürlich sehr bedenklich, weshalb Laging (2000, S. 2) kritisch und zugleich treffend nachfragt: »Was ist für den Einzelnen aus seiner Lern- und Lebensgeschichte ›leicht‹ oder ›schwer‹?« Immerhin kommen Kinder und gehen erst recht Erwachsene mit individuellen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen in die Schule, in den Verein, ins Fitnessstudio oder zur Bewegungstherapie, weshalb die ausschließlich an der Sachlogik der Inhalte ausgerichtete Methodik ganz erheblich von pädagogischen und persönlichen Ansprüchen der Vermittlung abweicht. Vom pädagogischen Standort aus gesehen werden

die Themen für das Bewegungslernen und die Lehr-Lern-Praxis nicht allein durch die Ziele oder Inhalte, sondern durch das wechselseitige Zusammenwirken von Zielen, Inhalten und Methoden bestimmt.

Die Gängelung des Lernens durch die Tradierung solcher ordnenden Methoden wurde von *Fritsch* und *Maraun* (1992, S. 36) treffend als »[...] die Behinderung von Lernen durch Lehrhilfen« charakterisiert. Die Kritik der Frankfurter Sportpädagoginnen richtete sich schon damals gegen die Verselbstständigung von Methoden im Sportunterricht sowie anderen Lehr-Lern-Situationen und scheint angesichts der skizzierten Problemlage immer noch aktuell.

»Bewegungserfahrungen sind nicht mehr Folge einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Bewegungsproblem, sondern eine Ansammlung nachvollzogener Muster fremder Urheberchaft. Erfahrung ist reduziert auf instrumentell erzeugte Aneignungsmuster, mit einem Begriff von *H. v. Hentig* (1982), Erfahrung wird ›enteignet« (*Fritsch* u. *Maraun* 1992, S. 36f.).

Im Licht dieser Kritik wird klar, dass der Wert von Methodischen Übungsreihen nicht in der produktiven Ansteuerung von Lernerfolgen, sondern in erster Linie in den Möglichkeiten begründet liegt, Trainings- und Unterrichtsabläufe zu ordnen und sie für den verantwortlichen Lehrende übersichtlich und sicher zu gestalten bzw. ablaufen zu lassen. Da aber nicht die Ordnung an sich, sondern der Prozess des Ordnen als bildsam angesehen wird, wäre es falsch, die Methodischen Übungsreihen als Bedingung und Ursache von motorischen Lernprozessen verstehen zu wollen. Wir sollten viel lieber danach fragen, wie dieses Ordnen aus der Perspektive der Lernenden vonstatten gehen kann, wie also Lernende Zugänge zur Welt, den Mitmenschen und deren Objektivationen schaffen. So

gesehen sollen sowohl der Sportunterricht als auch die Trainingsstunden als Gelegenheit verstanden werden, »[...] Zugänge zur Welt und zum Leben der Menschen zu gewinnen und Aufschlüsselungen von zunächst Verslossenem zu leisten« [...]. So gedacht und inszeniert [...] »hat Bildung, verstanden als fragende und wissende Verfasstheit des Individuums zur Welt, zu den Menschen und ihren Objektivationen, immer wieder eine Chance, Kompetenz, Verantwortung und Engagement zu entfalten« (*Bönsch* 2006, S. 170).

Da allerdings die organisatorische Struktur und der Takt vieler institutioneller Sportangebote (z.B. Verein, Schule, Fitnessstudios mit festen Kurszeiten) diesen Bildungsabsichten nur allzu oft entgegenstehen, reduzieren sich die Ansprüche von Lehr-Lern-Stunden oft schlicht auf die Ausgestaltung von Routinen und finden ihre Übersetzung in einer methodisch lancierten Beschäftigtkeit. Die scheint nach Ansicht von *Laging* (2006, S. 29) vor allem im Sportunterricht fest etabliert zu sein, wie man seiner Bilanz zur Methodenfrage in der Sportpädagogik entnehmen kann: »Die gängige Methodik des Sportunterrichts verbleibt in der Regel auf der untersten Reflexionsebene einer ›Theorie‹ und Systematisierung von Unterrichtsmethoden, nämlich dort, wo Methoden als Weg der Zielerreichung von Bewegungsfertigkeiten verstanden werden. Ein schlüssiges, auf das Lehren und Lernen von Bewegungen gerichtetes und erziehungs- sowie bildungstheoretisch fundiertes Methodenkonzept für den schulischen Bewegungs- und Sportunterricht liegt bisher nicht vor.«

Relationale Betrachtungsweise

Die Konsequenz der zuletzt vorgetragenen Kritik läuft darauf hinaus, die bildungstheoretische Klärung des Gegenstandes (hier: Bewegung) mit der Weise seiner Vermittlung theoretisch und konzeptionell zu verbinden. Wir müssen uns also mit der Frage nach dem *Wie* von Bewegungsbildung auseinandersetzen, damit das Geschehen in den verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten auch über die Perspektive, Lernende nur zu bewegen und zu beschäftigen, hinausgeht und die Funktionen von erzieherischen Lehr-Lern-Prozessen erfüllen kann (Neumann 2004). Deshalb wird die Methodendiskussion im Folgenden im Licht eines relationalen Bewegungsverständnisses fortgeführt.

In der funktionellen (bzw. relationalen) Lesart von Bewegung wird davon ausgegangen, dass menschliches Bewegen immer einen Zweck erfüllen soll. Es ist situativ gebunden, sinnerfüllt und die Lernenden erschließen sich über ihr Sichbewegen die Welt, in der sie leben. Deshalb soll diese Betrachtungsweise hier auch als relational bezeichnet werden. Des Weiteren wird das menschliche Sichbe-

wegen im Kontext der in diesem Beitrag vorgelegten bewegungswissenschaftlichen Position als Phänomen verstanden (vgl. Müller u. Trebels 1996, Prohl u. Seewald 1995, Scherer 1997), weshalb das Sichbewegen in seiner Ganzheit und in seinem Facettenreichtum vor allem aus einer wahrnehmungsbezogenen Perspektive heraus beleuchtet und beforscht werden soll. Bewegung wird als etwas Lebendiges verstanden und ist demnach auch im wissenschaftlichen Kontext nur begreifbar zu machen, wenn man sie in Relation zu drei Bedingungen setzt und versteht (vgl. Tamboer 1979; Trebels 1992, 2001).

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

Im Unterschied zur physikalischen Betrachtungsweise werden also bei der relationalen

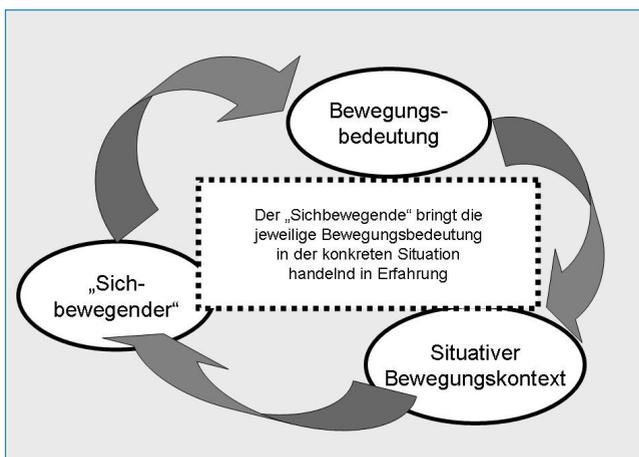


Abb. 0.1: Relationalität menschlichen Sichbewegens (vgl. Lange 2005)

Betrachtungsweise nicht bloß Bewegungen, sondern sich in einem bestimmten situativen Kontext bewegende Menschen wahrgenommen. Darüber hinaus setzt das Verstehen von Bewegung immer eine Einsicht in den Sinn des Bezugs von Individuum und Umwelt voraus. Sichbewegen ist also ein Verhalten der Menschen in einem persönlich-situativen Bezug (Abb. 0.1).

Anstöße einer mathetischen Sichtweise auf Vermittlung

Die Frage nach dem vermeintlich rechten Beibringen, Vermitteln oder Inszenieren im Sport soll mit Blick auf einen Auszug eines Statements des wohl bekanntesten Schulreformers unserer Zeit erfolgen. *Hartmut von Hentig* (1999) gab für die Frankfurter Rundschau anlässlich des 25-jährigen Bestehens der von ihm gegründeten Bielefelder Reformschulprojekte zu insgesamt acht Stichworten der gegenwärtigen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion einen Kommentar ab. Das unten angeführte Zitat findet sich unter dem Stichwort »Didaktik«. Die hierin erkennbare Positionierung interessiert auch für die Methodendiskussion im Sport, denn der Erfolg der Schulreform wird am didaktischen Wandel festgemacht. Und dieser Wandel verläuft offensichtlich in einem Spannungsfeld zwischen Didaktik und Mathetik, also zwischen den Eckpunkten der Lehre des richtigen Lehrens und denen des richtigen Lernens. Wenn nun also im Sport die Sachen geklärt und die Personen gestärkt werden sollen, ist darauf zu achten, ob und wie diese Sachen zu den Lernenden und der jeweiligen Situation passen, wie man sie also als Lehrender vergegenwärtigt und wie sie in einen Bezug mit dem Lernenden verwickelt werden und wie sie deshalb Bedeutung erhalten. Genau diese

Perspektive unterscheidet das Lehr-Lern-Geschehen im Sport (gemeinsam mit einigen weiteren leiblichen Zugangsweisen) von vielen anderen Lehr-Lern-Situationen. Im Sport, im Spiel und im Sichbewegen ist die Verwicklung mit und die Vertiefung in den Gegenstand (Bewegung) leiblich verfasst. Was genau im Zuge dieses Prozesses für den Lernenden thematisch wird, hängt wiederum von der Art und Weise seines Zugangs (also vom »Wie«) ab. Letztlich konstituiert nämlich die Methode den Gegenstand.

»[...] Aber das, was den Tätern ihren Namen gibt, das Lehren, hat sich bei all dem Wandel kaum geändert. Auch wer die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg besucht, sieht zuerst und zumeist Gruppen von Kindern oder jungen Leuten um einen Erwachsenen geschart, der ihnen etwas erzählt oder erklärt, sie also in einer ›Sache‹, wie wir sagen, unterrichtet. Er bemüht sich vermutlich, dies in Formen zu tun, die dem pädagogischen Zweck der Einrichtung entsprechen: die kleine Person zu stärken – sie urteilsfähig, selbständig, verantwortungsbewusst, hilfsbereit, aufmerksam, verlässlich, ausdauernd, empfindsam und so fort zu machen. Aber die Sache will dazu nicht immer passen, zumal sie meist nicht gegenwärtig, sondern nur vorgestellt ist und mit der Person des Schülers bisher nichts zu tun hat. Die Schulprojekte lehren mich, dass der pädagogische Wandel der Schule sich erst mit dem didaktischen Wandel erfüllt. Dabei wird aus Didaktik – einer Lehre vom richtigen Lehren – oft mit Notwendigkeit Mathetik – eine Lehre vom richtigen Lernen. Und diese wiederum hat so andere Gesetze als die der geordneten kollektiven Belehrung, dass man im Rahmen der alten Schulorganisation nur geringe und langsame Fortschritte machen kann« (*von Hentig 1999*).

Themenkonstitution

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

Mit dem Verweis auf die verschiedenen Möglichkeiten, aus ein und demselben Inhalt unterschiedliche Themen zu konstituieren, sind wir beim sportdidaktischen Problem der Themenkonstitution angelangt (vgl. *Lange* u. *Sinning* 2008b). Deshalb wird im Folgenden danach gefragt, wie und warum die verschiedenen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden, aber auch die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass sich die Themen für den Sportunterricht, das

Training, die Bewegungstherapie, aber auch andere Settings des Sporttreibens und »Sichbewegens« auf verschiedene Weisen konstituieren. Da wir davon ausgehen, dass es sich hierbei um ein überaus komplexes Kernthema der Sportwissenschaft handelt, verzichten wir von vornherein auf Versuche, eine Folie oder einfache Formel der Themenkonstitution zu entwerfen. Es widerspräche dem hier verfolgten pädagogischen Grundgedanken, bildende Trainings- und Lehr-Lern-Prozesse nach Art einer umsetzbaren Methodologie oder Rezeptologie gewissermaßen zu verordnen. Wir bieten daher durch das Herstellen von Bezügen zur Theorie Reflexionsmöglichkeiten, auf deren Grundlage Lehrer, Trainer oder Bewegungstherapeuten die von ihnen zu verantwortende Praxis ordnen und strukturieren können.

Beispiel aus dem Sportunterricht

Wer sich an vergangene Unterrichts- oder Trainingsstunden erinnert, die er während der zurückliegenden Jahre beobachtet oder selbst gehalten hat, mag sicherlich viele fruchtbare Unterrichtsmomente wieder entdecken, die zu den bislang skizzierten Eckpunkten des Methodenthemas passen. In Hinblick auf die oben dargestellte Relationalität der Themenkonstitution erinnere ich mich beispielsweise an eine Unterrichtsreihe zum Thema »Fußball«, in der die Schüler einer 8. Klasse eines Gymnasiums (22 Jungen) zumeist allerlei Übungsformen und immer wieder neue Variationen bekannter Abläufe absolvierten, bevor sie jeweils zum Stundenabschluss ein Spiel machten (vgl. *Lange* 2000). Viele Szenen und Momente dieser Unterrichtsreihe würde ich auch heute noch als gelungene Lehrkunststücke bewerten, auch wenn ich die Ursachen des Gelingens bzw. die Planungs-

grundlagen der betreffenden Stunden mit keiner in der Literatur beschriebenen Methode bzw. keinem sportdidaktischen Modell abzugleichen vermag. Um dennoch ein Bild hiervon geben zu können, das im Nachgang im Hinblick auf das fachdidaktische Problem der Themenkonstitution hin ausgelegt werden soll, berichte ich an dieser Stelle einmal aus einer Sequenz dieser Unterrichtsreihe.

Fußball

Fußball ist für Fabian und Andreas das Allerwichtigste, die beiden Freunde sind seit einigen Jahren im Fußballverein und spielen auch nach der Schule an jedem Tag auf dem Bolzplatz. Am heutigen Schulvormittag stehen sich die beiden Achtklässler in der Turnhalle gegenüber, getrennt durch ca. 20 m, und nach der Hälfte ist eine etwa 50 cm hoch gespannte Zauberschnur als Mittelmarkierung angebracht. Sie versuchen, sich einen Fußball zuzuspielen. Das haben sie schon oft getan, aber diesmal müssen sie wirklich flach spielen, vor allem wenn sich der Ball auf die gespannte Schnur zu bewegt; die darf er nämlich nicht berühren. Zumindest ist das die Crux der Aufgabe, die ihnen ihr Sportlehrer zum Stundenauftritt gegeben hat. Dieser Lehrer rangiert im Ansehen der beiden zurzeit ganz weit vorn, denn er hat der Klasse versprochen, 4 Wochen lang Fußball zum Thema des Sportunterrichts zu machen.

Passen, Passen, Passen (...)

Die beiden Freunde haben mit der ersten Aufgabe überhaupt kein Problem, denn das Passen und Stoppen kennen sie nur allzu gut aus ihrem Fußballtraining. Das haben sie dort immer wieder geübt. Zwar noch nie in Verbin-

dung mit so einer niedrig gespannten Zauberschnur, aber doch »tausend und einmal« in der klassischen Variante. Schwieriger ist die zweite Aufgabenstellung der heutigen Sportstunde: Sie dürfen die Bälle nicht mehr anhalten und müssen direkt spielen. Der Lehrer moderiert die Übungsphasen. Er stellt in unregelmäßigen Abständen Aufgaben, formuliert Fragen, verändert manchmal die Aufgabenstellungen, lobt und gibt hin und wieder einen Tipp, der dabei helfen soll, die Bälle in schwierigen Situationen auch wirklich flach zu halten.

Bei der dritten Aufgabenstellung sollen die beiden Jungen auch noch abwechselnd einmal mit dem linken und ein anderes Mal mit dem rechten Fuß schießen. Die Aufgaben 4, 5, 6 und 7 stressen die beiden Fußballer noch mehr, und manchmal passiert es, dass sie das Seil mit ihren Schüssen berühren und auch die gut gemeinten Tipps des Lehrers nicht mehr helfen. Die beiden Freunde waren vollends in die Aufgabenstellung und Sachlage vertieft, gaben ihr Bestes, auch wenn – oder vielleicht auch gerade weil – sie durch die immer schwierigeren Aufgaben an die Grenzen ihrer Ballgeschicklichkeit heran kamen. Genau dies war bei Andreas mit der 8. und bei Fabian mit der 9. Aufgabe der Fall. Sie setzten sich erschöpft auf den Hallenboden, diskutierten noch ein paar kritische Szenen der letzten Übungssequenzen und warteten gespannt auf die neue Themenstellung ihres Sportlehrers.

Interpretation des Fallbeispiels

Möglicherweise müssen solche Unterrichtssequenzen gar nicht in den Bahnen fachdidaktischer Konzeptionen geordnet und bewertet werden, weil der Kern des Gelingens ganz woanders zu suchen ist. Nicht in der

abstrakten Sphäre eines Modells, sondern im Unterricht selbst, und der läuft nicht selten nach den Regeln einer Dramaturgie ab, die sich mithilfe unseres klassischen Didaktikinventars weder sprachlich noch konzeptionell fassen ließe. Der Unterricht verlief keineswegs beliebig, sondern zeichnete sich gerade durch das immer wieder neue Herstellen von Stimmigkeit aus. Es ging während der gesamten Fußballeinheit sprichwörtlich »rund«: Die Schüler liefen, spielten, schossen, passten, trafen und schwitzten. Sie schauten anderen zu, vertieften sich in ihre Aufgaben, tauschten sich mit Mitschülern und dem Lehrer aus oder machten einfach einmal Pause. Selbstverständlich freuten sie sich auch, und manchmal schimpften sie mit sich und ihren Mitspielern, mit den Gegenspielern und vielleicht auch mit dem Lehrer.

Wie dem auch sei, auf jeden Fall war es gelungen, das Bewegungsproblem »Bälle flach halten« in Abhängigkeit zur jeweiligen Aufgabenstellung immer wieder neu zu hinterfragen und die dabei auftretenden Schwierigkeiten jeweils angemessen zu lösen. Das bewegungsbezogene Aufspüren der verschiedenen motorischen Widerständigkeit erinnert an die fruchtbaren Gespräche bzw. die so genannte sokratische Methode, die aus der Wagenscheindidaktik bekannt ist (vgl. *Sining* in diesem Buch, Genetisches Lehren und Lernen). Diese Hebammenkunst zielt in ihrer sport- und bewegungsbezogenen Variante auf das Vordringen zum Kern der jeweiligen Sachlage bzw. zum zentralen Bewegungs-lernproblem.

Darüber hinaus taucht das »gewisse Etwas«, das die »Sichbewegenden« in den Bann zu ziehen vermag, in vielen Trainings-, Bewegungstherapie- und Sportstunden auf, die im Kontext aller möglichen sportdidaktischen Orientierungen geplant wurden – in lehrplano-

rhythmisch geplanten Turnstunden ebenso wie im informellen Ausprobieren und Üben der Skateboarder an der Halfpipe oder im Zuge freier Erkundungsphasen an klassischen Turngeräten. Innerhalb des jeweiligen Settings werden Inhalte unserer Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur in verschiedener Weise durch den Dialog im Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Sachlage thematisiert. Gelingendes bemisst sich daher zuerst daran, ob und wie es gelingt, Stimmigkeit und Passung in diesem relationalen Prozess herzustellen.

Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden

Die bis hierher skizzierte Problemlage verweist auf zwei ineinander verschränkte Hintergründe. Der Prozess der Themenkonstitution erweist sich nämlich immer dann als problematisch, wenn die Sachen nicht klar und die pädagogischen Ansprüche hoch sind. Um den Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten beleuchten zu können, wäre zunächst der pädagogische Horizont der Themenkonstitution zu untersuchen, der im Sinne des Primats der Didaktik gegenüber der Methodik (*Blankertz* 1970, S. 100) darauf hinausläuft, dass pädagogisch begründete Methodenentscheidungen den Gegenstand bzw. Inhalt des Unterrichts als solchen konstituieren. *Klafki* (1976) hat den Begriff der Themenkonstitution vor mehr als 3 Jahrzehnten in die didaktische Diskussion eingeführt: »Indem ein Inhalt oder Gegenstand [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung [...] ausgewählt wird, wird er zum Thema [...]. Im Begriff Thema wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht.« (*Klafki* 1976, 83).

Wenn also Lehrer, Trainer oder Therapeuten Fußball oder einen anderen Inhalt zum Thema ihrer Unterrichts- Trainings- oder Therapiestunde machen wollen, gehen sie in der Vor- und Nachbereitung weit über die Klärung der Inhaltsfrage hinaus. Fußball ist nicht per se ein Unterrichtsthema, sondern wird unter den Bedingungen der Schule, des Vereins, des therapeutischen Hintergrunds – wie jeder andere Inhalt auch – von den beteiligten Lernenden und dem Lehrenden methodisch zum Thema gemacht. Das Unterrichtsthema Fußball ist also das Ergebnis eines relationalen, didaktischen Prozesses. Es konstituiert sich in einem Spannungsfeld zwischen der Beteiligung von Lehrenden, Lernenden und den Einflüssen, die von der jeweiligen Institution ausgehen.

Diese relationale Perspektive findet ihre Entsprechung auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht, worauf bereits *Kaiser* (1972) hingewiesen hatte. Er verweist unter anderem auf den Methodenwechsel in der Erkenntnistheorie, in dem seit *Kant* mit der platonischen Vorstellung gebrochen wird, »[...] nach der (1.) der Erkennende bereits über die Erkenntnis verfüge, (2.) die Erkenntnis an den Gegenständen ablesbar sei und (3.) die Methode des Erkennens und der Lehre lediglich dazu diene, die an den Gegenständen bereits ablesbare Wahrheit herauszuarbeiten. *Kant* lege für die Metaphysik dar, dass die Methode den Gegenstand gründe, indem die Begriffe und Axiome durch den ›richtigen Vernunftgebrauch‹ ursprünglich gegeben werden« (*Faust-Siehl* 1987, S. 16).

Analyse bewegungsbezogener Sachlagen

Angesichts dieser pädagogischen Voraussetzungen erweist sich die Analyse der Sachlage als ein besonders schwieriges Problem. Er-

kenntnisse und Lernfortschritte lassen sich schließlich nicht so einfach aus den Gegenständen ablesen, sondern ergeben sich im Kontext der jeweiligen Inszenierung. Aus diesem Grund interessiert hier auch die Frage nach dem Wie von Bildung, weshalb der Prozess der Themenkonstitution genau zu beschreiben und zu analysieren ist, um pädagogisch gehaltvolle Methoden der Themenbearbeitung bzw. -entfaltung konstituieren zu können. In der Unterrichts-, Trainings- oder bewegungstherapeutischen Praxis zeigt sich nur allzu oft, dass die hieran gebundene Freiheit methodischer Entscheidungen auch in thematische Beliebigkeit und Inflation münden kann, wenn weder Ziele noch die Aufgaben und Rollen von Lehrenden und Lernenden klar sind.

Um einer solchen Misere entgegen zu wirken und konstruktive Vorschläge auf den Weg zu bringen, wird an dieser Stelle auf einen Zusammenhang hingewiesen, den wir vorerst als die Verbindung von Denken und Tun kennzeichnen: Man sollte Lehrenden das sportpädagogische und damit auch das methodische Denken, Handeln und Verantworten weder abnehmen noch in eindimensionaler Weise belassen – schon gar nicht durch eine sich mehr oder weniger deutlich verselbstständigende Methodik im Sinne starrer Übungsreihen oder Lernprogramme. Das oben benannte Primat, das der Didaktik gegenüber der Methodik zugeschrieben werden soll, muss von demjenigen, der den Sport- und Bewegungsunterricht plant, verantwortet und ausgewertet, schon selbst erarbeitet, verstanden und sowohl aufgrund der gegebenen Argumentationslage als auch aufgrund der in seinem Lehr-Lern-Prozess beobachtbaren und erfahrbaren Ereignisse eingesehen werden.

Solch eine komplexe, den Bezug zwischen Theorie und Praxis bedingende Aufgabe ist

selbstverständlich anspruchsvoll und mitunter sehr mühsam. Sie erweist sich darüber hinaus auch als umso anspruchsvoller, je ambitionierter die pädagogischen Erwartungen, die an den Lehr-Lern-Prozess herangetragen werden, ausfallen. Eine in diesem Sinne als anspruchsvoll einzuordnende Methodik des Bewegungs- und Sportunterrichts lässt sich deshalb auch nicht auf der Grundlage simpler Zuordnungen zwischen festgeschriebenen pädagogischen Perspektiven und den thematischen Optionen verschiedener Bewegungsfelder im Sinne der didaktischen Betriebsamkeit realisieren, wie wir sie aus der Arbeit mit dem Klippert'schen Methodenkoffer her kennen (vgl. *Gruschka u. Martin* 2002).

Aufgabe: Klärung der Themen in pädagogischer Absicht

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

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

Um über diese Ebene hinausgehen zu können, muss das komplexe Trainings- und Unterrichtsgeschehen in den Blick genommen und gegebenenfalls auch von den Forschern selbst geplant, verantwortet und reflektiert, zumindest aber hinsichtlich des Prozesses der Themenkonstitution verstanden werden. Wir bauen deshalb auch auf die sorgfältige Beobachtung und Interpretation der Szenen unterrichtlicher Wirklichkeiten und komplexer Lehr-Lern-Prozesse. Und in diesem Zusammenhang interessieren die Möglichkeiten des kriteriengeleiteten und transparenten Sicheinblendens und des Sichausblendens der beteiligten Forscher bzw. Lehrer (vgl. vor allem *Lange u. Sinning* 2009) – jedoch weder aus Gründen des Selbstzwecks noch im Sinne normativer oder empirischer Beliebigkeit. Es gilt vielmehr, Transparenz und interne Stimmigkeit im Spannungsfeld zwischen den zugrunde liegenden normativen Orientierungen und den rekonstruierbaren Eckpunkten unterrichtlicher und trainingsbezogener Szenen herzustellen. Während dieses Prozesses werden möglicherweise Differenzen sichtbar, für deren Offenlegung, Beschreibung und Klärung es Kriterien bedarf, auf deren Grundlage reflektiert, konfrontiert und diskutiert werden kann. Im Ergebnis dieses Klärungsprozesses

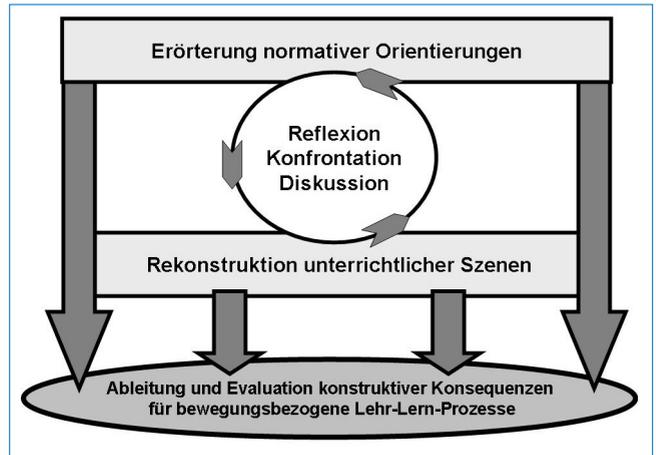


Abb. 0.2: Generierung von Konsequenzen für bewegungsbezogene Lehr-Lern-Prozesse

sollte es möglich sein, Trainings- und Unterrichtsmodelle abzuleiten, um sie für die weitergehende Prüfung in der jeweiligen Bewegungspraxis zur Verfügung zu stellen (Abb. 0.2).

Literatur

Zur vertiefenden Weiterarbeit empfohlen:

- Fritsch, U. & Maraun, H. (1992). Über die Behinderung von Lernen durch Lehrhilfen. *Sportunterricht*, 41 (1), 36–43.
- Lange, H. & Sinning, S. (2008a). *Analysen zum Gegenstand bewegungspädagogischen Handelns. An Beispielen innovativen Sporttreibens und den Grundthemen des »Sich-Bewegens« aufgezeigt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lange, H. & Sinning, S. (2008b). *Themenkonstitution des Sport- und Bewegungsunterrichts. Pädagogische Analysen und Erläuterungen zum Implikationszusammenhang aus Zielen, Inhalten und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Adler, K., Erdtel, M. & Hummel, A. (2006). Belastungszeit und Belastungsintensität als Kriterien der Qualität im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 55 (2), 45–49.
- Aschersleben, K. (1991). *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baschta, M. & Lange, H. (2007). Sich selbst trainieren können. Trainingspädagogische Argumente zum Trainieren im Schulsport. *Sportunterricht*, 56 (9), 266–272.
- Blankertz, H. (1970). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bös, K. (2001). *Handbuch motorische Tests. Sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportpsychologische Diagnoseverfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Bös, K. & Tittlbach, S. (2002). Motorische Tests. *SportPraxis*, 43 (Sonderheft).
- Buytendijk, F.J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.

- Dietrich, K. & Landau, G. (1999). *Sport-Pädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Faust-Siehl, G. (1987). *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Dt. Studien.
- Fetz, F. (1979). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Bad Homburg: Limpert.
- Gerhardt, V. & Lämmer, M. (1995). Fairness und Fair Play. Einleitung. In M. Lämmer (Hrsg.), *Fairness und Fair play. Eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln* (S. 1–4). Sankt Augustin: Academia.
- Gießing, J. (2002). *Das Muskelaufbautraining beim Bodybuilding. Eine kritische Analyse aus sportwissenschaftlicher Sicht*. Marburg: Tectum.
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Gordijn, C.C.F., Brink, C.v.d., Meerdink, P., Tamboer, J.W. & Vermeer, A. (1975). *Wat beweegt ons*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Gruschka, A. & Martin, E. (2002). Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? *Frankfurter Rundschau*, 25.07.2002.
- Hentig, H. von (1982). Die Rehabilitierung der Erfahrung in der Pädagogik. In H. von Hentig (Hrsg.), *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 11–25). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. von (1999). Abstand vom Zeitgeist. Die Pädagogik prüft sich selbst: 25 Jahre Bielefelder Laborschule und Oberstufen-Kolleg – Ein aktueller Kommentar. *Frankfurter Rundschau*, 10.09.1999.
- Hummel, A. (1997). Die körperlich-sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 47–62). Schorndorf: Hofmann.
- Hummel, A. (2001). Nicht »nur« Sport treiben lernen ... (?) oder die Gefahr überzogener sportpädagogischer Ansprüche. *Sportunterricht*, 50 (1), 1.
- Hummel, A. & Krüger, M. (2006). Qualitätskriterien und Bildungsstandards. *Sportunterricht*, 55 (2), 35.
- Kaiser, H.J. (1972). Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In P. Menck & G. Thoma (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Institution, Reflexion, Organisation* (S. 129–144). München: Kösel.
- Klafki, W. (1976). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (1), 77–94.
- Kurz, D. (1998). Lektion 1: Worum geht es in einer Methodik des Sportunterrichts? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 9–24). Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2000). Methoden im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 24 (5), 2–9.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Lange, H. (2000). Fußball in der Schule – Die Begeisterung der Schüler für die Gestaltung komplexer Spiel- und variabler Übungsphasen erschließen. In J. Hilmer (Hrsg.), *Lehrbogen für Bewegung, Spiel und Sport*. Nr. 240, 4 (S. 11–22).
- Lange, H. (2005). Problemanriss zu den Facetten einer qualitativen Bewegungslehre. In H. Lange (Hrsg.), *Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe – konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien* (S. 12–38). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Lange, H. & Sinning, S. (2009). Sportdidaktisches Forschen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 133–151). Balingen: Spitta.

- Müller, U. & Trebels, A. (1996). Phänomenologie des Sich-Bewegens. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie. Ein Handbuch* (S. 119–144). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Olivier, N., Marschall, F. & Büsch, D. (2008). *Grundlagen der Trainingswissenschaft und -lehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (1996). Philosophie der Bewegung. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie. Ein Handbuch* (S. 93–118). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. & Seewald, J. (Hrsg.) (1995). *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (1991). »Erst das Leichte, dann das Schwere – stufenweise richtig lehre!«. *Sportpsychologie*, 5 (1), 5–10.
- Roth, K. (1998). Wie lehrt man schwierige geschlossene Fertigkeiten. In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 27–46). Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H.-G. (1997). Phänomenbezug als Notwendigkeit und Problem einer pädagogischen Bewegungsforschung. In E. Loosch & M. Tamme (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion. 4. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik vom 25.–27.1.1996 in Erfurt* (S. 126–130). Hamburg: Czwalina.
- Schubert, F. (1981). *Psychologie zwischen Start und Ziel*. Berlin: Volk und Wissen.
- Stadler, R. (2003). Methodik des Sportunterrichts. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 366). Schorndorf: Hofmann.
- Stiehler, G. (1976). *Methodik des Sportunterrichts*. Berlin: Volk und Wissen.
- Tamboer & J. W. J. (1979). Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik*, 3 (2), 14–19.
- Tamboer, J.W.J. (1994). *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Tamboer, J.W.J. (1997). Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung. Über den Zusammenhang von Menschenbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden. In E. Loosch & M. Tamme (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion. 4. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik vom 25.–27.1.1996 in Erfurt* (S. 23–37). Hamburg: Czwalina.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept – Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *Sportunterricht*, 41 (1), 20–29.
- Trebels, A. (1999). Sich-bewegen: Lernen und Lehren – Anthropologisch – philosophische Orientierungen. In B. Heinz & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (S. 39–52). Hamburg: Czwalina.
- Trebels, A. (2001). Sich Bewegen Lernen – Bezugspunkte für eine pädagogische Theorie des Sich Bewegens. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 2: Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 193–214). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.