

Reiner Hildebrandt-Stramann

Über Sportunterricht didaktisch nachdenken¹

Zusammenfassung: In dem vorliegenden Beitrag wird über ein Unterrichtsbeispiel aus dem Sportunterricht mit dem Thema „Gemeinsam sind wir stark“ didaktisch nachgedacht. Als Reflexionsfolie dienen drei didaktische Theorien:

1. die Theoriegrundlage der Themenkonstituierung,
2. die Rezension als Methode der Unterrichtsforschung
3. die Theorie der leiblichen Beziehungsbildung, die aus einer phänomenologischen Perspektive als die Ausbildung einer Sozialleiblichkeit bzw. als die Kultivierung des Sozialleibes verstanden wird.

Das Beispiel stammt aus einem didaktischen Forschungsprojekt des Seminars für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der Technischen Universität Braunschweig, dessen Forschungsinteresse sich auf die Beantwortung der Frage richtet, wie Bewegungsunterricht in der Schule inszeniert wird und wie sich Themen im Bewegungsunterricht konstituieren. Es wird nach dem Implikationszusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden gefragt, also danach, wie sich Themen für einen erziehenden Bewegungsunterricht konstituieren, welche Inszenierungsformen eingesetzt und welche Wirkungen erzielt werden. Denkt man den Implikationszusammenhang weiter, dann lassen sich auf der Grundlage der Themenkonstitution auch Aussagen über das dem Unterricht zu Grunde liegende Bildungs-, Erziehungs- und Bewegungsverständnis machen.

Schlüsselworte: Sportunterricht, interpretative Unterrichtsforschung, Sozialleiblichkeit

Didactical reflection on physical education

Abstract: The present article deals with the didactic reflection of an example of physical education titled "together we are strong". Three didactical theories are the basis for reflection:

1. the theoretical base for the constitution of issues
2. the review as a method of education research
3. The theory of physical creation of relationship, understood as a development of a social corporeality, respectively as cultivation of a social body (metaphysically seen) from a phenomenological perspective.

The example is taken from a didactic research project of the seminar of sports science and kinesiology of the technical university of Braunschweig. Their interests focus on answering the question, in how far the education of movement can be implemented in school and how the issues of movement are constituted in this context. It is asked for the implicated connection between aims, contents and methods, i.e. in how far issues for an educated movement instruction are constituted and which ways of presentation are used. Furthermore, the consequential effects are explored. By developing the idea of the implicated connection on the ba-

¹ Der folgende Beitrag gehört zu einem Forschungsprojekt „Über Sportunterricht didaktisch nachdenken“, das seit 2012 im Seminar für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der Technischen Universität Braunschweig durchgeführt wird.

sis of instruction, statements about the comprehension of learning, education and movement can be made on the basis of the constitution of issues.

Keywords: physical education, interpretative education research, social corporeality

1. Einleitung

Sportunterricht hat, wie jeder andere Unterricht, seinen fachspezifischen Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule zu leisten. Die Frage, welches der fachspezifische Beitrag ist, wird in den fachdidaktischen Konzepten unterschiedlich beantwortet (vgl. Scheid/Prohl 2012). Die Unterschiede liegen vor allem in den Bestimmungen des Auftrags schulischer Bewegungserziehung und davon abhängig in den Zielsetzungen, Inhaltsbestimmungen und Methoden (vgl. Hildebrandt-Stramann 2005; Balz 2008; Prohl/Scheid 2012). Auf der konkreten Ebene des Unterrichts werden diese Unterschiede vor allem hinsichtlich der Frage nach der Inszenierung virulent. Mit Inszenierung ist die Art und Weise der Hervorbringung von Unterricht gemeint. Die Tatsache, dass das Thema eines Unterrichts sich immer als das Ergebnis der Inszenierung eines Inhalts unter einer pädagogischen Zielperspektive darstellt, gehört mittlerweile zum Grundbestand bewegungsdidaktischen Wissens. In dem Projekt „Über Sportunterricht didaktisch nachdenken“ geht es darum, konkreten Bewegungsunterricht (vor allem in der Grundschule) aus dieser Sicht der Inszenierung bzw. der Themenkonstitution zu erforschen. Es wird nach dem Implikationszusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden gefragt, also danach, wie sich Themen für einen erziehenden Bewegungsunterricht² konstituieren, welche Inszenierungsformen eingesetzt und welche Wirkungen erzielt werden. Denkt man den Implikationszusammenhang weiter, dann lassen sich auf der Grundlage der Themenkonstitution auch Aussagen über das dem Unterricht zu Grunde liegende Bildungs-, Erziehungs- und Bewegungsverständnis machen.

Um solchen Fragen nachzugehen, wird in dem Forschungsvorhaben Unterricht beobachtet und anschließend rezensiert. In dem Beitrag geht es darum,

- die didaktische Theoriegrundlage der Themenkonstituierung zu klären,
- die Rezension als Methode der Unterrichtsforschung zu beschreiben und
- an einem Beispiel aus dem Sportunterricht zu verdeutlichen.

In dem Unterrichtsbeispiel mit dem Thema „Gemeinsam sind wir stark“ richtet sich die Rezensionsperspektive auf das übergeordnete Thema des „sozialen Lernens“ und hier – mit Bezug zu dem Hefthema – auf die Frage der leiblichen Beziehungsbildung, die aus einer phänomenologischen Perspektive als die Ausbildung einer Sozialleiblichkeit bzw. als die Kultivierung des Sozialleibes verstanden wird.

² Zur Theorie des Erziehenden Unterrichts vgl. Laging (2005, 271ff.); Scheid/Prohl (2012, 70ff); Prohl (2013, 17ff.).

1.1 Inszenierung von (Sport)unterricht

Der Begriff der Inszenierung³ stammt aus der Theatersprache und meint hier das In-Szene-Setzen eines Bühnenstücks. In Analogie zum Theater kann man Schulunterricht (Sportunterricht) auch als das In-Szene-Setzen von Unterricht verstehen. Aus der Art der Inszenierung ergeben sich für die Schüler jeweils spezifische Handlungsmöglichkeiten, sich mit einem Inhalt auseinanderzusetzen. In diesem Prozess konstituieren sich die jeweiligen Unterrichtsthemen. Die Inszenierung bestimmt somit, wie ein Thema konstituiert wird. Dabei ist die Inszenierung immer auch abhängig vom Verständnis des Unterrichtenden über Erziehung und Bildung und somit über die Gestaltung von Lernprozessen, die die Sichtweisen auf den Inhalt bestimmen. Darüber hinaus beinhaltet die Art der Inszenierung immer auch eine Vorstellung darüber, wie Schüler in die Themenkonstituierung eingebunden werden sollen. D.h., ihr liegt immer auch ein bestimmtes Bild vom Schüler im Sinne eines Menschenbildes zu Grunde.

Die knappe Bestimmung des Inszenierungsbegriffs verdeutlicht das grundsätzliche Forschungsinteresse des Projekts. Dieses ist gerichtet auf die Frage nach dem „Wie“ gelingenden Sportunterrichts, d.h. danach, wie ein Inhalt zu einem Thema wird. Mit der Frage nach dem „Wie“ sind zwei weitere Theoreme verbunden:

1. Das Theorem des Implikationszusammenhangs didaktischer Entscheidungen.
2. Das Relationstheorem, d.h. die Verbindung eines bewegungsbezogenen Inhalts (der Sache) mit den subjektiven Anforderungen (Fähigkeiten, anthropologischen Gegebenheiten wie Gestaltungswille, Kreativität etc.) der SchülerInnen.

Das Theorem des Implikationszusammenhangs besagt, dass es zwischen pädagogischen Zielentscheidungen und der Inhalts- und Methodenwahl einen wechselseitigen Zusammenhang gibt, der den Prozess der Themenkonstitution bestimmt.

Dasselbe gilt auf der Theorieebene für den Zusammenhang zwischen Erziehungs-, Bewegungs- und Unterrichtsverständnis und Menschenbild. Die Entscheidung für ein bestimmtes Erziehungsziel impliziert auf den anderen Kategorieebenen ein jeweils passiges Verständnis.

Beispiel:

Das Primat des schulisch verankerten Bildungsanspruchs verändert die Inhalte für den Sportunterricht dahingehend, dass sie sich von denen, die in anderen sportiven bzw. freizeitbezogenen Kontexten zum Thema gemacht werden, sicht- und spürbar unterscheiden (vgl. Lange/Sinning 2010, 28). Geht es z. B. um die Zielsetzung der Selbständigkeitserziehung, dann impliziert dieses Erziehungsziel ein relationales oder auch dialogisches Bewegungs- und ein erfahrungsoffenes Unterrichtsverständnis, die alle mit einem relationalen Menschenbild korrespondieren (vgl. Hildebrandt-Stramann 2005, vgl. auch Lange/Sinning 2010, 28ff.). Auf der konkreten Unterrichtsebene implizieren solche Verständnisse entsprechende Inszenierungen, bei denen SchülerInnen an der Sinnkonstitution ihres Unterrichts beteiligt und Inhalte in Form von offenen Bewegungsthemen oder Bewegungsproblemen angeboten werden, mit denen sich die SchülerInnen dann z. B. in einem Unterrichtsarrangement auseinandersetzen, das durch „Differenzierte Erfahrungssituationen“ (Funke-

³ Zum Inszenierungsbegriff vgl. auch die Ausführungen von Dietrich & Landau (1990, 115ff.).

Wienecke 1987) oder durch eine genetisch strukturierte Vermittlungsweise (Loibl 2001; Wagenschein 1991) charakterisiert ist.

Im Grunde genommen beinhaltet das Implikationstheorem auch die zweite theoretische Grundlage: Die Frage nach der Vermittlung zwischen Mensch und Sache (vgl. Funke-Wieneke 1997). Die Themenkonstitution wird entscheidend durch die Art und Weise beeinflusst, wie es dem Lehrer gelingt, zwischen Kind und Sache zu vermitteln. Aus bewegungspädagogischer Sicht ist zu prüfen, ob sich der Prozess der Themenkonstitution unter dem Primat der Sache (sportorientierter, lehrerdominanter und insofern anweisender Unterricht), dem Primat des Subjekts (*laissez faire*) oder unter der Relation zwischen subjektiven Anforderungen und bewegungsbezogenen Inhalten vollzieht. Deshalb ist es aus unterrichts- didaktischer bzw. hochschuldidaktischer Sicht wichtig, sich nicht nur in bewegungspädagogischer Perspektive mit den Erziehungs- und Bildungsansprüchen, sondern zugleich auch in bewegungspädagogischer Sicht mit den Inhalten und Methoden des Sportunterrichts auseinanderzusetzen.

2. Forschungsfragen

Das zuvor beschriebene Forschungsinteresse nach dem „Wie“ eines gelingenden Sportunterrichts ist mit den folgenden Forschungsfragen verbunden:

1. Wie wird Bewegungsunterricht inszeniert? (die Frage nach der Themenkonstitution).
 - Wie erfahren die SchülerInnen den thematischen Zusammenhang?
 - Sind die SchülerInnen von Anfang an „im Bild“, d.h. wissen sie von Beginn an, worum es geht? (Problem-, Aufgabenstellung).
2. Sind die SchülerInnen an der Sinnkonstitution beteiligt? Erfassen sie den Sinn des Unterrichts? (Die Frage nach der Sinnkonstitution)
 - Können die SchülerInnen eigene Auslegungen des Themas einbringen?
 - Gibt es zwischen den Sinndeutungen des Lehrers und denen der SchülerInnen Unterschiede?
 - Wie geht der Lehrer mit möglichen differenten Themenauslegungen der SchülerInnen um?
3. Was hat das Thema mit der Gegenwartserfüllung der SchülerInnen, auch in Bezug auf ihre jetzige Lebenswelt, zu tun? (Die Frage nach den Perspektiven)
 - Welche (Bewegungs)kompetenzen erlangen die SchülerInnen?
 - Welche Bedeutung hat das Thema im zukünftigen Leben der SchülerInnen?
4. Welches bewegungsdidaktische Konzept kann man auf Grund der Inszenierungsanalysen für den jeweiligen Bewegungsunterricht identifizieren? (Die Frage nach dem didaktischen Konzept und dem damit zusammenhängenden Implikationszusammenhang).
5. Welche Konsequenzen ergeben sich für eine bewegungspädagogisch fundierte Didaktikausbildung an der Universität?

Diese Fragen haben die Funktion eines „Leitfadens“ für Unterrichtsrezensionen, die als Untersuchungsmethode für die Analyse beobachteten Unterrichts verwendet wird. In der folgenden Rezension werde ich vor allem auf die erste, zweite und vierte Frage eingehen.

3. Die Unterrichtsrezension als Methode einer pädagogischen Analyse von (Sport)unterricht

Die Unterrichtsrezension ist eine von Fragen geleitete Interpretation einer Inszenierung von Sportunterricht. Interpretationen beinhalten immer Textauslegungen in einem hermeneutischen Verständnis. Insofern ist die Unterrichtsrezension der Hermeneutik als Methode einer kritischen Textauslegung zuzuordnen. Sie ist auszulegen als eine viele Bedeutungsmöglichkeiten von Handlungszusammenhängen aufschließende Sinninterpretation, in der es dann, ganz im Sinne der Oevermann'schen objektiven Hermeneutik, darum geht, "die möglichen, von den Subjekten aber nicht realisierten Bedeutungsgeschichten des Textes freizulegen" (Oevermann 1976, 391).

Das Verfahren der „Unterrichtsrezension“ ist von Berg und Ritter (1976) zur Beurteilung der Vermittlungsleistung von Schule zwischen institutionalisiertem Lernen und zukünftiger Lebenspraxis entworfen worden. Dietrich und Landau (1990) haben das Verfahren zur Beurteilung der Inszenierung von Bewegung im Unterricht und Training übernommen. Die Fragestellungen für die Rezensionsarbeit ergeben sich daraus, wie man Unterricht versteht. Diesem Forschungsvorhaben liegt ein Unterrichtsverständnis zugrunde, das Unterricht als eine in erster Linie für die Schüler eingerichtete Veranstaltung begreift. Damit ist das Erkenntnisinteresse zuallererst auf jene Prozesse gerichtet, wie sich das verhandelte Thema für Schüler und Lehrer konstituiert.

Die Rezensionsarbeit gliedert sich in zwei Schritte: Zuerst wird ein „Portrait“ (Berg/Ritter 1976) erstellt, daran schließt sich die Rezension an. Das Portrait ist der Versuch, „den jeweiligen Unterricht als Zusammenhang wichtiger Ereignisse zu beschreiben und fachdidaktisch lesbar zu machen. Die Beschreibung verbleibt auf der Ebene des Geschehens und hält jene Ereignisse fest, die dem engagiert, parteilich teilnehmenden Beobachter bedeutsam erscheinen. Die Beschreibungsweise ist also bewusst „subjektiv“ gehalten und in ihrer Parteinahme sowohl auf den Lehrer als auch auf die Schüler bezogen. Ihre Intersubjektivität erhält sie erst in der Einigung der Beteiligten (Beobachter, Lehrer, Schüler) über das vorgelegte „Portrait“ (Dietrich/Landau 1990, 254).

Anhand des Porträts erfolgt die Rezension. Diese überschreitet das Portrait in der Weise, wie sie die bedeutsamen Ereignisse des Geschehens auf die Ebene des Konzepts erhebt. Eine solche Betrachtung bezieht sowohl die unterrichts- als auch die bewegungskonzeptionelle Fragestellung mit ein.

Die Beurteilung der Inszenierung von Bewegung orientiert sich an den zuvor genannten Fragestellungen.

4. Portrait der Unterrichtsstunde mit dem Thema „Zusammen sind wir stark“

Allgemeine Informationen zur Klasse.

Es handelt sich um eine 4. Klasse einer Grundschule. Zur Klasse gehören 27 SchülerInnen, davon sind 14 Jungen, 13 Mädchen. Bei der rezensierten Stunde handelt es sich um eine Doppelstunde (90 Min).

Das Tau auf dem Boden?

Nach einer Begrüßung im Gesprächskreis bittet die Lehrerin die SchülerInnen, sich auf eine Bank an die Wand zu setzen. Ohne weiteren Kommentar fordert die Lehrerin eine Schülerin auf, gegen sie am Tau zu ziehen. Dazu hatte sie ein 20m langes Tau auf dem Hallenboden ausgelegt. Sie legt auch fest, wo beide von der Taumitte aus gesehen das Tau anfassen dürfen und sie bestimmt auch die Bodenmarkierungen, deren Überschreitung für alle den Sieger bzw. Verlierer sichtbar machen.

Kraftproben

Die ausgewählte Schülerin zieht gegen die Lehrerin mit aller Kraft, jedoch wird sehr schnell klar, dass sie gegen die Lehrerin keine Chance hat. Nach nur kurzer Zeit ist der ungleiche Wettkampf zugunsten der Lehrerin beendet. Sofort beginnen die SchülerInnen laut zu reklamieren, dass der Vergleich ungerecht sei, weil schon von vornherein klar war, dass die Lehrerin kräftiger sei und die Schülerin deshalb verlieren musste. Wegen der eindeutigen körperlichen Unterlegenheit fehlt dem Versuch die Spannung, so ein weiteres Argument. Genau an diesem Punkt hakt die Lehrerin ein: Was ist zu tun, um das Tauziehen spannender zu machen? Für die SchülerInnen ist die Antwort eindeutig: Die ausgewählte Schülerin benötigt Unterstützung. Die Schülerin wählt einen weiteren Mitschüler aus. Jetzt beginnt der zweite Durchgang. Diesmal hat die Lehrerin keine Chance. Was ist jetzt zu tun? Nun wählt sich die Lehrerin einen Mitschüler aus. Damit kippt das Kräfteverhältnis sofort wieder zugunsten der „Lehrerinnenmannschaft“. Jetzt holt sich die Gegenpartei wieder einen Schüler u.s.w. Zum Schluss ziehen alle SchülerInnen aufgeteilt auf die zwei Mannschaften am Tau. Auf der einen Seite stehen 9, auf der anderen 11 (incl. die Lehrerin). Beide Mannschaften erscheinen fast gleich stark. Der Wettkampf ist ein von beiden Seiten ehrgeizig geführtes Tauziehen. Alle SchülerInnen ziehen aus Leibeskräften.

Zusammen sind wir stark – das Thema

Dem Tauziehen folgt ein Unterrichtsgespräch über die Frage, worauf es beim Tauziehen ankommt. In dem Gespräch äußern die SchülerInnen solche Verhaltensweisen wie „Teamwork“ und „Stärke“. Auf die Frage der Lehrerin: „Wann seid ihr denn stark?“ kommt prompt die Antwort: „Wenn alle zusammen ziehen“. Genau damit haben die SchülerInnen auch das Thema der Unterrichtsstunde genannt. Das Thema hat die Lehrerin auf ein Plakat geschrieben, welches sie jetzt aufhängt und damit für alle SchülerInnen noch einmal visualisiert.

Zusammen sind wir stark – die Brücke zwischen Tauziehen und Pyramidenbau

Die Lehrerin hat mit der Herausarbeitung des Themas die Brücke zu den folgenden Aufgaben gebaut. Es soll um den Bau von Menschenpyramiden gehen. D.h. das Unterrichtsthema „Zusammen sind wir stark“ soll von den Schülerinnen auf die Aufgabe des Pyramidenbaus übertragen und daran umgesetzt werden.

Nach gezielten Hinweisen zur richtigen Körperhaltung und zu Regeln des Auf- und Abstiegs können die SchülerInnen in eine erste Experimentierphase eintreten. Dazu hat die Lehrerin Arbeitskarten mit Zeichnungen ausgeteilt, auf denen Pyramiden mit nur zwei oder

drei Personen abgebildet sind. D.h. die Schülerinnen sollen und können auch nur Pyramiden mit zwei oder drei Personen bauen. Die SchülerInnen sollen sieben Gruppen bilden.

Diese erste Experimentierphase ist durch intensive Bewegungstätigkeiten bestimmt, bei denen die SchülerInnen eine Vielfalt an Zweier- und Dreierpyramiden erstellen. Allerdings halten sie die Bewegungsregeln nicht ein. Deshalb lädt die Lehrerin die SchülerInnen zu einem zweiten Unterrichtsgespräch in einem Versammlungskreis ein. Hier erklärt und zeigt sie noch einmal die wichtigsten Körperhaltungen und betont die Sicherheitsregeln des Auf- und Absteigens. Danach fordert sie die SchülerInnen auf, Gruppen mit fünf bzw. sieben SchülerInnen zu bilden und Pyramiden mit fünf bzw. sieben Personen zu erproben. Auch hierfür hat sie Arbeitskarten vorbereitet, die die SchülerInnen als Anschauungshilfe nutzen können. Auch diese Experimentierphase ist durch intensives Üben und Experimentieren gekennzeichnet.

Zum Abschluss der Unterrichtsstunde ruft die Lehrerin die SchülerInnen wieder zu einem Versammlungskreis zusammen. Jetzt soll jede Arbeitsgruppe eine Pyramide vorführen. Die Vorführungen enden jedes Mal mit einem anerkennenden Beifall der zuschauenden Schülerinnen.

Die funktionelle Frage: „Worauf kam es an, damit die Turnkunststücke gelingen?“

Nach den Vorführungen führt die Lehrerin ein Unterrichtsgespräch über die Zielsetzungen der Stunde. Die Frage danach, worauf es ankommt, damit die Turnkunststücke gelingen, ist absichtlich so gestellt. Es ist die funktionelle Frage im Hinblick auf das Erstellen einer Gemeinsamkeit. Die SchülerInnen können diese Frage mühelos beantworten, weil sie in der Bewegungsfunktion ihren Handlungssinn erkennen: „Zusammenarbeiten, gegenseitig stützen, auf Bewegungsregeln achten, Positionen bestimmen, die die einzelnen Mitschüler in dem Pyramidengebilde einnehmen sollen“ (Kommentare der SchülerInnen). Mit diesem abschließenden Unterrichtsgespräch knüpft die Lehrerin an das Ergebnis aus dem ersten Unterrichtsgespräch an. Damit spannt sie noch einmal einen Bogen über den gesamten Stundenverlauf und schließt den didaktischen Kreis, der ihr Vorgehen bestimmte.

5. Unterrichtsrezension

Mein Verständnis von sozialem Lernen

Das übergeordnete Thema der hier zu rezensierende Unterrichtsstunde lautet „Soziales Lernen und Erziehen im Bewegungsunterricht der Grundschule“. Was wird in der Fachdiskussion unter sozialem Lernen verstanden? Wenn Kinder sich im Bewegungsunterricht gemeinsam bewegen, dann gehen sie eine Bewegungsbeziehung ein. Sie nehmen leiblich zueinander Bezug. Funke-Wieneke (1997a) spricht in diesem Zusammenhang von der Ausbildung einer „Sozialeiblichkeit“ (34). Soziales Lernen bedeutet dann folgerichtig die „Kultivierung des Sozialeibs“(34). Damit ist gemeint, dass SchülerInnen lernen sollen, „mehr oder weniger anspruchsvolle, thematisch vielfältige Bewegungsbeziehungen zu realisieren und sich dabei nicht zuallererst verbal, sondern in Aktion zu verständigen“ (1997a, 35). Verstehen in Aktion geschieht immer unter Beteiligung des Leibes. Damit wird die Sozialität, also das die Menschen Verbindende, fundamental als Zugehörigkeit in das gemeinsame Medium der Leiblichkeit verwiesen. Die ausdrückliche Herstellung einer Sphäre der Gemeinsamkeit als Zwischenleiblichkeit ist das, worum es beim gemeinsamen Sich-

Bewegen zuallererst geht. „Soziales Lernen als Kultivierung des Sozialleibs“ heißt demnach, zu lernen sich über Handlungsprozesse zu verständigen, in denen die SchülerInnen untereinander Bewegungsbeziehungen stiften und ihre Fähigkeiten des sozialen Handelns erwerben bzw. vertiefen können. Aus einer phänomenologischen Perspektive erläutert Funke-Wieneke (1997a, 34-35) die hier vorgenommene Unterscheidung von Verstehen und Verständigung. „Üblicherweise wird für das soziale Lernen im Sportunterricht gefordert, dass die Beteiligten untereinander verstehen lernen müssen und dass darin das Soziale besteht. Sie sollen sich ... mitfühlend und einführend auf die Innerlichkeit der Anderen beziehen können“. Aus phänomenologischer Sicht bildet jedoch der sachbezogene Dialog den eigentlich richtigen Ausgangspunkt für die Analyse der sozialen Beziehungen. Damit rücken Probleme wie die der Einfühlung und Präsentation in den Hintergrund. Primär ist nicht die Frage: Wie kann ich den anderen verstehen sondern: Welches ist die Aufgabe, die wir hier und jetzt in unserer Welt zu erfüllen haben? Zuerst kommt die gemeinsame Praxis, danach die Entdeckung, dass wir in diesem Tun auch einander näher gekommen sind. „Das Verstehen tritt daher in erster Instanz nur auf als eine fungierende, nicht als eine thematische Intentionalität. (...) Anstatt von Verstehen wird jetzt von Verständigung gesprochen, ein Begriff, der den werktätigen Charakter dieses Prozesses (...) gut ausdrückt“ (Coenen 1979b, 248; zitiert nach Funke-Wieneke 1997a, 34-35). Nun darf diese Position nicht als Plädoyer für einen sprachfreien und damit bewussten Unterricht verstanden werden. Es geht darum, eine Verbindung von primärer Verständigung in Aktion mit sprachlichen Formen der Verständigung zu finden und für die Sozialerziehung im Sportunterricht und im Schulsport ertragreich zu machen.

Am portraitierten Unterrichtsbeispiel soll demnach geprüft werden, welche thematischen Bewegungsbeziehungen die Schülerinnen realisieren und ob und wie sie sich dabei in Aktion verständigen.

Inszenierungs- und Beziehungsmuster beim Tauziehen. Oder: Wie gerät das Thema in den Horizont der Schüler?

Nach einer Begrüßung im Sitzkreis fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf, sich auf die Bank an die Hallenwand zu setzen. Die SchülerInnen folgen der Aufforderung ohne zu murren. Im Gegenteil: Sie folgen ihr mit hoher Aufmerksamkeit, weil sie

1. das Tau auf dem Boden liegend entdeckt haben und
2. sich denken, dass die Aufforderung, sich nach der Begrüßung auf eine Bank an die Wand zu setzen statt sich zu bewegen, im Vergleich zu anderen Unterrichtsanfängen etwas andersartig ist.

Die Lehrerin erzeugt durch diese und die folgende Art der Inszenierung des Tauziehens bei den SchülerInnen Neugierde und Spannung. Was passiert mit dem Tau? Die Frage wird durch die Aufforderung der Lehrerin, gegen eine Schülerin am Tau zu ziehen, beantwortet. Es geht um Tauziehen. Aber ebenso schnell, wie diese Frage beantwortet wird, taucht gleichzeitig eine neue Frage auf: Wann ist Tauziehen spannend? Jedenfalls ist der Tauziehewettkampf zwischen Lehrerin und Schülerin nicht spannend, zu deutlich sind die Kräfteverhältnisse zugunsten der Lehrerin verteilt. Was ist zu tun, damit Tauziehen spannend wird? Auch diese Frage wird durch die sukzessive Einwahl der SchülerInnen relativ schnell beantwortet: Tauziehen ist spannend, wenn die Kräfte auf beiden Seiten mehr oder wenig gleichmäßig verteilt sind. Fällt ein(e) Schüler(in) oder fallen mehrere

SchülerInnen gleichzeitig auf der einen oder anderen Seite aus, wird Tauziehen obsolet. Dies erkennen die SchülerInnen auch, wenn sie im folgenden Unterrichtsgespräch auf die Frage der Lehrerin, „wann man stark ist?“ antworten: „Wenn alle zusammen ziehen“. Zu dieser Erkenntnis gelangen sie auf Grund der leiblichen Beziehungen, die diese Art der bewegungsmäßigen Auseinandersetzung mit dem Tau erfordert und die die SchülerInnen auch eingehen. Sie lassen sich auf einen sozial geformten Bewegungsdialog mit der Sache ein. Das Tauziehen ist einerseits gekennzeichnet durch Formen der Kooperation innerhalb der beiden Mannschaften und andererseits durch Konkurrenz zwischen den beiden Mannschaften. Die Kooperation basiert vor allem auf einer Form der leiblichen Verständigung: Alle müssen zum gleichen Zeitpunkt ihre Körperkraft einsetzen, um den Gegner zu überbieten. Nur zusammen sind wir stark! Genau in diesem leiblichen Beziehungsaspekt liegt der Reiz des Tauziehens.

Entsprechend der zuvor vorgestellten phänomenologischen Erkenntnis inszeniert die Lehrerin den Unterrichtsbeginn: Es geht um den leiblich begründeten Dialog mit der Sache. Erst auf Grund des Tuns entdecken die SchülerInnen, dass sie sich dabei auch näher gekommen sind und so etwas wie eine Sozialleiblichkeit auf jeweils einer Seite des Taus ausgebildet haben: Zusammen sind wir stark.

Welche Sinndeutungen sind von der Lehrerin eingebracht und wie legen die SchülerInnen das Thema aus?

Die wettkampforientierte Einführung in das Thema birgt grundsätzlich die Gefahr einer Fortführung der Überbietungsperspektive durch die SchülerInnen in dem folgenden Unterrichtsverlauf. Dieser Gefahr entzieht sich die Lehrerin geschickt, indem sie in dem Unterrichtsgespräch das Thema durch ein Plakat visualisiert und zweitens mit einer Aufgabe in den zweiten Unterrichtsabschnitt startet, die nur schwer einer Überbietungsperspektive zugänglich ist, zugleich aber das Thema der leiblichen Beziehungsbildung selbst in sich trägt: Das Bauen von Menschenpyramiden. Ich gehe hier wieder nur auf den Aspekt der Sozialleiblichkeit ein. Es ist schon interessant zu sehen, wie engagiert sich die SchülerInnen mit den Aufgaben befassen: Da wird die „Standfestigkeit der Unterlage“ (= SchülerInnen, die sich in der untersten Position befinden) durch taktile Hand- und Fußkontakte geprüft, beim Auf- und Absteigen wird gestützt, geschoben und gehalten. Immer und immer wieder geht es um Verständigung mittels Bewegung und Körperberührung. Deutlich wird der werktätige Charakter dieser Inszenierungsform des „Bauens und Bewegens“ (vgl. Beckmann/Hildebrandt-Stramann/Wichmann 2005).

Während die Lehrerin durch die ausführliche (auch notwendige) Erklärung der Sicherheitsregeln beim Pyramidenbau die Sinndeutung des „sicheren“ Pyramidenbaus einbringt, legen die SchülerInnen diese Sinndeutung noch weiter aus. Für sie geht es um das „Gemeinsam in der Balance Sein“. Deutlich wird dies an der emotional hoch aufgeladenen wechselseitigen Abstimmung der individuellen Bewegung mit der Gesamtheit und auch an der Sicherung des gemeinsamen Gleichgewichts. Beides erfordert nonverbale und verbale Verständigung. Die Bewegungen der Partner erfolgen komplementär, sie ergänzen sich in ihren Bewegungsanteilen und finden in allen Arbeitsgruppen zu kompletten Bewegungsgestalten, d.h. zu Menschenpyramiden bestehend aus mehreren Schüler(inne)n. Aus einer wiederum phänomenologischen Sicht ist die Abschlusspräsentation nur das äußere Bild

einer leiblichen Verbindung, wo sich die individuelle Leiblichkeit in einem Sozialleib aufhebt, der alle Beteiligten umgreift.

Erwartungen an und Reflexionen des Rezensenten über das Thema

Aus didaktischer Sicht gibt es zu dieser Unterrichtsstunde sicherlich verschiedene Rezensionsthemen. Mich interessierte bisher nur die Inszenierung der sozialen Thematik aus einer Bewegungs- und Leibperspektive. Abschließend will ich noch kurz eine zweite Inszenierungsperspektive ansprechen, die eng mit der Frage nach der Art, wie das Thema in den Horizont der SchülerInnen gerät, verbunden ist: Ich meine die didaktische Perspektive. Die Stunde ist eindeutig von der Lehrerin strukturiert. Sie inszeniert den Stundenbeginn und die folgenden Unterrichtsabschnitte. Gleichwohl ist der Stundenbeginn im Sinne eines genetischen Vorgehens problemorientiert:

1. Das Seil, die Art der Inszenierung (eine Schülerin/ein Schüler nach der/dem anderen) löst bei den SchülerInnen Neugier, Staunen und Motivation aus. Sie sind von Anfang an von der Situation gefangen.
2. Sukzessive wird das Thema erschlossen, um es in der zweiten und dritten Unterrichtsphase auf ein anderes Thema (Pyramidenbau) zu übertragen und zu bearbeiten. Hier werden von den Schüler(inne)n Transferfähigkeiten verlangt, die die SchülerInnen nachweisen und die sie zu selbständigen Lösungen des Problems führen, das ja in der auf die Bewegungsfunktion ausgerichtete Frage kulminiert: "Was müssen wir gemeinsam tun, damit wir das Werkprodukt „Pyramide“ tatsächlich konstruieren?"
3. Der Pyramidenbau selbst wird zu einem Lernprozess: Zunächst bilden die SchülerInnen die Zeichnungen, die die Lehrerin ihnen anbietet, durch ihre Pyramiden ab. Das macht ihnen sichtlich Freude und verschafft ihnen Sicherheit. Im weiteren Verlauf beginnen sie mit der Entwicklung und Umsetzung eigener Pyramidenideen. Hier erhält die Stunde ihren leiblich geprägten Werkstattcharakter. Hier geht es darum, thematisch anspruchsvolle Bewegungsbeziehungen zu knüpfen und sich in Aktion zu verständigen. An diesen Bewegungsbeziehungen gilt es, in den nächsten Stunden anzuknüpfen. Und es gibt einen weiteren Anknüpfungspunkt: Als fachkundiger Beobachter fällt auf, dass die wenigsten SchülerInnen über die notwendige Fähigkeit der Körperspannung in gleich welcher Position verfügen. Daraus folgt die Notwendigkeit, Übungen zu praktizieren, die helfen, Körperspannung und damit verbunden die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung aufzubauen.

6. Diskussion der Rezension

Das didaktische „Gelenkstück“ dieses Unterrichtsbeispiels ist der gelungene Versuch der Lehrerin, über eine problemorientierte Inszenierung das Unterrichtsthema in den Horizont der SchülerInnen zu bringen: Pyramidenbau ist das vordergründige, sozialleibliche Verständigung ist das hintergründige Thema. Zu Stundenbeginn wird das Problem, mit dem sich die SchülerInnen befassen sollen, entfaltet. Es geht um das Erkennen eines sozialen Problems („gemeinsam sind wir stark“, „nur gemeinsam können wir eine Pyramide bauen“). Damit erreicht die Lehrerin drei Dinge:

1. Sie erzeugt Neugierde bzw. Spannung bei den SchülerInnen.
2. Das von den SchülerInnen zu bearbeitende Problem wird deutlich herausgearbeitet. Das ist die Voraussetzung dafür, dass sie es selbständig bearbeiten können.
3. Damit wird das Gelingen des Unterrichtsprozesses zu einem großen Teil in die Verantwortung der SchülerInnen gelegt. Die Lehrerin erhält die Funktion einer Lehrgangsbetreuerin und -beraterin.

Deutlich wird, was an Problemen lernen heißt: Es geht nicht darum, figurale Formvorschriften umzusetzen, sondern die hinter den Formvorschriften (den Zeichnungen) stehenden Bewegungsfragen sind leitend für Lernprozesse. Das trifft vor allem für das soziale Thema zu, das erst zu einem solchen wird, weil die hinter dem Pyramidenbau stehenden Bewegungsfragen gemeinsam durch das Machen geklärt werden müssen. Damit solche suchenden und entdeckenden Lernprozesse in Gang kommen, muss die Lehrerin sich vor dem Unterricht darüber Gedanken machen, welches die entscheidenden Lernmomente des jeweiligen Themas sind und wie diese jedem Schüler/jeder Schülerin bewusst werden können (Übertragung des sozialen Lernmotivs auf den Pyramidenbau). Das führt auf Lehrerinnenseite zu einer vom jeweiligen Bewegungsproblem angeregten Auswahl von Aufgabenstellungen, Geräte- und Materialkonstellationen etc.⁴

Auf einer metadidaktischen Ebene ist das Bemühen der Lehrerin erkennbar, den Ansprüchen eines „erziehenden Unterrichts“ gerecht zu werden. Das zeigt sich in dem Implikationszusammenhang zwischen Erziehung-, Bewegungs- und Unterrichtsverständnis. Mit der Zielsetzung der Befähigung zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen (Transformation des Themas auf den Pyramidenbau) ist das Erziehungsziel einer Erziehung zur Selbsterziehung (vgl. Funke-Wieneke, 1999) verbunden. Das eine Ziel impliziert das andere. Damit ein solches Ziel umgesetzt werden kann, errichtet die Lehrerin ein erzieherisches Milieu, das die SchülerInnen nach der Problemeröffnung in die Lage versetzt, den Lernprozess selbständig zu gestalten. Natürlich gibt es Momente der Lenkung, aber nur soweit, dass es den Schüler(innen)n möglich wird, wieder selbständig zu handeln, d.h. weitere Pyramidenkonstruktionen zu gestalten. Zu Erkenntnissen gelangen die SchülerInnen dann, wenn sie sich über Bewegung und Leiblichkeit mit den Bewegungsproblemen und –aufgaben auseinandersetzen. Deutlich wird das relationale Verständnis von Bewegung: Bewegung dient als Medium des Dialogs zwischen mir und meiner sozialen und materialen Umgebung. Über diesen Bewegungsdialog werden die Bewegungs- und Leibbedeutungen erkannt, die sich beim Pyramidenbau ergeben:

1. Gemeinsam sind wir stark: Was ist zu tun, damit die Pyramide sicher steht? (Gleichgewichtsbedeutung).
2. Was heißt Körperspannung? (Sich anspannen und entspannen, Bedeutung der Erfahrung des eigenen Körpers und des Anderen; Bedeutung der Selbstwahrnehmung).
3. Was heißt „sich verlassen können“? (die Bedeutung der Sozialleiblichkeit)

Das Erziehungsverständnis einer Selbsterziehung und das dialogische Bewegungsverständnis sind die Voraussetzungen für ein kritisch-emanzipatorisches Unterrichtsverständnis, das in der didaktischen Diskussion auch als erfahrungsoffener Unterricht

⁴ Mit Laging (2005, 300) kann man diese Art der Sachbegegnung als eine „gestaltende Sachbegegnung“ bezeichnen.

bezeichnet wird (vgl. Hildebrandt-Stramann 2005; Lange/Sinning 2010; Giese 2013). Erfahrungsoffener Unterricht ist durch ein Erfahrungslernen gekennzeichnet, dessen grundlegendes Merkmal das dialogische Wechselspiel von Tun und Widerfahren, von Spüren und Bewirken ist, so wie es Dewey beschreibt: „Durch Erfahrung lernen heißt, das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey 1993, 358). Erst in dieser Verbindung „nach rückwärts und vorwärts“ findet Erfahrung als Lernen im bildenden Sinne statt: das Handeln wird bedeutungsvoll, und man lernt sich selbst und die begegnende materiale und soziale Welt verstehen.

Literatur

- Balz, E. (2008): Welche Standards für den Schulsport? In: sportpädagogik, 32, H. 3 (2008), 14-18.
- Beckmann, H./Hildebrandt-Stramann, R./Wichmann, K. (2005): Inszenierung von Bewegungsunterricht in der Grundschule. In: Grundschule, H. 1 (2005), 46-50.
- Berg, H. CH./Ritter, H. (1976): Gelernt haben wir nicht viel. Braunschweig.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim, Basel.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990): Sportpädagogik. Reinbek bei Hamburg.
- Funke-Wieneke, J. (1987): Von der methodischen Übungsreihe zur differenzierten Erfahrungssituation. In: sportpädagogik, 11, H. 5 (1987), 22-26.
- Funke-Wieneke, J. (1997): Vermitteln zwischen Kind und Sache: Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze-Velber.
- Funke-Wieneke, J. (1997a): Soziales Lernen. In: sportpädagogik, 21, H. 2 (1997), 28-39.
- Funke-Wieneke, J. (1999): Erziehen im Sportunterricht. In: sportpädagogik, 23, H. 4 (1999), 13-21.
- Giese, M. (2013): Erfahrungsorientierter Sportunterricht. In: Aschebrock, H./Stibbe, G. (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen, 220-243.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005): Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. In: Sportunterricht, 54, H. 6 (2005), 163-167.
- Laging, R. (2005): Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: Bietz, J./Laging, R./Roscher, M. (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Baltmannweiler, 271-308.
- Loibl, J. (2001): Basketball. Genetisches Lehren und Lernen. Schorndorf.
- Lange, H./Sinning, S. (2010): Handbuch Methoden im Sport. Balingen.
- Oevermann, U. et al. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: Auwärter, M. et al. (Hrsg.): Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt.
- Prohl, R. (2013): Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – eine Standortbestimmung mit empirischem Ausblick. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1, H. 1 (2013), 5-30.
- Scheid, V./Prohl, R. (2012) (Hrsg.): Sportdidaktik. Wiebelsheim.
- Wagenschein, M. (1991): Verstehen lernen. Weinheim/Basel.



Reiner Hildebrandt-Stramann

Prof. für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik am Seminar für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der Technischen Universität; Studium der Fächer Sport und Politik für das Lehramt an Gymnasien, 7 Jahre Lehrer an allen Schulstufen, nach Promotion und Referendariat wissenschaftlicher Mitarbeiter in Kassel, Braunschweig und Lüneburg. Gastprofessor in Brasilien. Von 1993 bis 2000 Prof. für Sportpädagogik in Vechta, seit 2000 Prof. für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig.

Arbeitsschwerpunkte: Bewegte Schulkultur; Unterrichts- und Schulforschung; Didaktische Konzepte des Sportunterrichts; Sportpädagogische Kindheitsforschung; Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule; Entwicklungszusammenarbeit im Sport mit Brasilien.

Kontakt: R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de