

# Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen

Ralf Laging

*Der Beitrag rückt das Lehren und Lernen von Bewegungen als Kernaufgabe der Sportdidaktik in den Mittelpunkt. Dazu wird zunächst geklärt, welches Gegenstands-, Lehr- und Lernverständnis diesem Beitrag zugrunde liegt. Es geht um den Prozess des sportlichen Bewegens, der durch Lehren ermöglicht und im Lernen seine selbsttätige Auseinandersetzung mit Bewegungsaufgaben findet. Im Gefolge davon werden didaktische Prinzipien vorgestellt, die das Bewegungslernen im unterrichtlichen Arrangement leiten sollen.*

## Instructional Principles of Teaching and Learning Movements

*The author centers the teaching and learning of movements as the core task of sport instruction. Therefore he initially clarifies which concepts of the subject matter and of teaching and learning are fundamental to this article. The topic concerns moving athletically which is facilitated by teaching and which develops in the learning process through an active confrontation with movement tasks. Afterwards the author presents instructional principles which should guide movement learning in a curricular context.*

Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract

## Vorbemerkung

Das Lehren und Lernen von Bewegungen bildet zwar die wesentliche Kernaufgabe des Sportunterrichts, es wird jedoch in der Sportdidaktik eher randständig behandelt. Theoretisch fundierte Beiträge zum Bewegungslernen und zum Lehren im Sportunterricht jenseits von Methodiken und Empfehlungen aus der Praxis gehen auf bewegungswissenschaftliche oder (sport)psychologische Arbeiten der Motorikforschung zurück. Die Sportdidaktik ist hier wenig involviert, obwohl sie bezogen auf diese Kernaufgabe ein erhebliches Interesse an der theoretischen und konzeptionellen Fundierung erfolgreicher Lernprozesse haben müsste.

Fragen des Lehrens und Lernens sind dann in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses zu rücken, wenn es darum geht, das Bewegungskönnen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Dabei sind die Lerngegenstände hinsichtlich ihres Bildungspotenzials für Lernende zu reflektieren: Was verlangt der Gegenstand dem Lernenden ab, was ist an ihm in Erfahrung zu bringen und welcher Horizont eröffnet sich für den Lernenden auf die Welt? Dass der Umgang mit der Sache immer auch Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten

in sozialer, kultureller, kognitiver oder emotionaler Hinsicht einschließt, soll hier nur erwähnt werden, in diesem Beitrag liegt der Fokus auf dem Lehren und Lernen von Bewegungen.(1) So gesehen ist die Didaktik beim Lehren und Lernen entscheidend mit pädagogischen und bildungstheoretischen Fragen verbunden. Die lernende Auseinandersetzung mit der Sache eröffnet oder verschließt Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern. Insofern ist für das Lehren und Lernen von Bewegungen zunächst zu klären, was die Sache ist, die es zu lehren und zu lernen gilt.

## Sportliches Bewegen als Lerngegenstand

Auf der Grundlage eines phänomenalen Zugangs zum Gegenstand stellt sich die Frage des Bewegungslernens nicht als innerer Steuerungsvorgang der Motorik und auch nicht als Abfolge hintereinandergeschalteter Phasen von Teilbewegungen, sondern als ganzheitliche Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dabei muss bedacht werden, dass Lernen ein Vorgang ist, der im Verborgenen bleibt und nicht direkt erzeugt oder angesteuert werden kann. Lernen



### Prof. Dr. Ralf Laging

Professor für Bewegungs- und Sportpädagogik, zunächst an der Universität Magdeburg und seit 2001 an der Universität Marburg. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Pädagogik und Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bewegungslernen, Bildung und Bewegung, Bewegte Schule, Unterrichtsgestaltung, Turnen, Bewegung und Sport in der Ganztagschule.

Philipps-Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Barfüßerstr. 1, 35032 Marburg, laging@staff.uni-marburg.de

kann nur ermöglicht, arrangiert und unterstützt werden, es bedeutet immer eine Konfrontation mit sich selbst, mit seinen Grenzen und Möglichkeiten. Erst im Bewegungsvollzug erkennen wir, ob gelernt worden ist und wie erfolgreich die Inszenierung gewesen ist (vgl. Meyer-Drawe, 1984). Was ist nun aber die Sache, die gelernt worden soll?

Bewegungen sind körperliche Handlungen des Menschen zwischen Subjekt und sozialer sowie materialer Welt, sie sind intentional auf etwas gerichtet und insofern Aufführungen ihrer selbst: sie sind flüchtig und nur im Vollzug erlebbar. Das ist ein entscheidender Punkt im Gegenstandsverständnis von Bewegung, Spiel und Sport: Bewegungen existieren nicht an sich, sondern nur in der Hervorbringung durch das Subjekt in Relation zur Welt. Auf diese Weise bedeutet Bewegung Welterzeugung im gegenseitigen Austausch (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, S. 23f.).

Im Prozess des Sich-Bewegens entstehen Formen, die als funktionale Antworten auf sich stellende Bewegungsaufgaben zu verstehen sind. Dabei ist zunächst gleichgültig, ob es sich um die Bewältigung einer Alltagsaufgabe handelt (mit der Leiter in einen Obstbaum klettern) oder um sportive Aufgaben (Überspringen einer Hochsprunglatte) mit dem Ziel, die persönlich bestmögliche Leistung zu erreichen. Sport ist ein System von Bewegungsformen, das gefundene Lösungen auf Bewegungsprobleme als kulturelle Objektivationen deutet. In diesen Objektivationen verdichten sich die Bewegungshandlungen zumeist zu idealisierten Technikleitbildern. Nach Scherer (2008) ist es allerdings zielführender, „eine Orientierung an der Prozesskategorie des Sich-Bewegens“ einzuführen, da alle Bewegungsformen in „Funktionen des Sich-Bewegens“ (a.a.O., S. 26) gründen. Dabei bleiben spielerisches und sportliches Sich-Bewegen primär auf sich selbst begrenzt, denn sie „haben Funktionen nur innerhalb dieses (sportlichen) Geschehens selbst, nicht aber außerhalb“ (a.a.O., S. 27). Sportliche Bewegungen treten als herausgehobene Aufgaben auf, die im Unterschied zu Alltagsbewegungen meist nicht „auf Antrieb“ durch mimetisches Handeln (einführendes Nachvollziehen) gelernt werden können (Gebauer & Wulf, 1998, S. 16ff). Sie unterscheiden sich von Alltagsbewegungen dadurch, dass sie ausschließlich *selbstbezüglich* und *folgenlos* sind; sie werden um ihrer selbst willen vollzogen (Volkamer, 1984; Scherer & Bietz, 2013, S. 22ff). Im Alltag dagegen haben Bewegungen eine deutliche Zweckbestimmung, im Sport liegt der Zweck in der Bewegung selbst, unabhängig davon, ob es darum geht, sich „in Form“ zu bringen (wie im Turnen) oder sich in Spielsituationen der Spielidee folgend „in Szene“ zu setzen.

## Lehren und Lernen von Bewegungen

Die Klärung des Selbstverständnisses von Bewegung ist für das Verständnis von Lehren und Lernen aus didakti-

scher Sicht elementar. Es macht einen Unterschied im Lehrverständnis, ob Bewegung als dialogischer Prozess der Auseinandersetzung mit einer sich stellenden Aufgabe gesehen oder als Abbild von Technikleitbildern verstanden wird, um aus „Vor“-Bildern laienhafte „Nach“-Bilder zu erzeugen. In diesem Fall geht es vor allem um die Anpassung der individuellen körperlichen Möglichkeiten an das objektive Leitbild; Abweichungen davon gelten als Defizit im Können. Anders ist es, wenn es um ein Lehren als Unterstützung zur Selbstüberschreitung subjektiver Möglichkeiten im Dialog mit der sich stellenden Bewegungsaufgabe geht, um in konstruktiver und erfinderischer Absicht ein persönliches Optimum hervorzubringen, bei dem sich die Lösungen von anderen unterscheiden können, sie aber dennoch im Sinne der Aufgabe effektiv sind. Das Sich-Bewegen ist in diesem Verständnis eine Funktion der Aufgabe.(2)

Dies muss man sich so vorstellen, dass sportliche Bewegungen nicht deswegen nachgeahmt und vollzogen werden, weil es die „Technik“ gibt, sondern weil die *Situation als Aufgabe* ein funktional angemessenes Bewegungshandeln erfordert, die Bewegung also gleichsam aus der Aufgabe resultiert. Voraus geht die Bewegungsabsicht als Intention des Handelns, die eine antizipierte Bewegungsvorstellung hervorruft und den Bewegungsvollzug leitet, unabhängig davon, ob die Lösung gelingt oder misslingt.

Nach heutigen Erkenntnissen (vgl. Schöllhorn 2004; Wulf, 2009; Scherer & Bietz, 2013) kann kaum davon ausgegangen werden, dass komplexe Bewegungs-„techniken“, so wie sie von Könnern hervorgebracht werden, gleichsam als äußerlich sichtbarer Bewegungsablauf mit zeitlich aufeinanderfolgenden Sequenzen im Sinne einer Nach-Bildung gelernt werden.(3) Hier muss man sich vor Augen führen, dass diejenigen, die diese bis dato als optimal geltende Idealform hervorgebracht haben, einen sehr langen Konstruktions- und Erfindungsprozess in der Auseinandersetzung mit einer leistungssportlichen Bewegungsaufgabe hinter sich haben. Der Prozess – einschließlich der Vor-, Rück- und „Umwege“ – des Könners bleibt immer im Verborgenen, sichtbar ist nur das Produkt und wird zum alleinigen Bezugspunkt des Lernens. Schülerinnen und Schüler haben gegenüber den Könnern dieser „Ideal-Bewegungen“ meist andere körperliche Voraussetzungen, so dass sie kaum in der Lage sind, diese auch nur annähernd zu kopieren – und dennoch werden sie in der traditionellen Lehrmethodik zu unhintergehbaren Leitbildern erhoben. Es ist jedoch ein Trugschluss, das Tun nach derselben logischen Reihe bestimmen zu wollen wie das Resultat des Tuns (vgl. Scherer & Bietz, 2013, S. 63ff und 96ff). Bedeutsamer ist vielmehr, dass mit jeder Bewegungsform biographische Erfahrungen zu dem grundlegenden Thema dieser Bewegung (z.B. hoch springen, Ball in den Korb werfen, auf den Händen stehen) vorliegen, die emotional erlebt und kognitiv reflektiert Spuren im Leiblichen hinterlassen haben, die immer dazu führen, eine neue Bewegung auf der Basis subjektiver Vor-Erfahrungen hervorzubringen.

## Didaktische Prinzipien

Geht man nun von den oben skizzierten Grundlagen eines situativ und intentional geleiteten Bewegungsdialogs zwischen Mensch und Welt (Tamboer, 1979) aus, dann verändert sich die Lehrweise von der substanzialen Körperbewegung als Orientierung an der Form zur relationalen Bewegungshandlung als bedeutungsreiche Aktion des Subjekts in Bezug auf die Problemstruktur der Aufgabe. Dazu die folgenden didaktische Prinzipien.

### Sinn- und Bedeutungsorientierung

Alle Bewegungshandlungen basieren auf Relationsbildungen mit Sinn- und Bedeutungsgehalt zwischen Subjekt und Aufgabenstruktur. Dieses didaktische Prinzip folgt dem Grundsatz, dass es Körperbewegungen nicht an sich gibt, sondern nur in Bezug auf ein Handlungsziel. Das „Einschleifen“ einer Teilbewegung als „Technik“, die scheinbar die optimale Lösung darstellt, nützt wenig, wenn der Akteur nicht den Sinn der Bewegungshandlung erkennt und ihm die in der Aufgabe liegende Bedeutungsstruktur vorenthalten bleibt. Im Bewegungslernprozess muss sich daher klären, was in der Bewegungshandlung vom Akteur gefordert wird und *worum* es im Kern dieser Bewegung für ein Spiel, eine Turnübung usw. geht. Insofern bedeutet die Sinn- und Bedeutungsorientierung eine *Umkehrung* des zergliederten Techniktrainings. Es geht nicht mehr um die Partialisierung von Elementen einer Bewegungstechnik, sondern um Komplexitätsreduktion nach elementaren Sinneinheiten, aus denen sich erst die Funktion der Bewegung zur Lösung eines Bewegungs- oder Spielproblems ergibt (Scherer, 2011, S. 84). Erst die in der Bewegung entstandene Frage, wann beispielsweise beim Zweikämpfen der Kampf zu Ende ist, evoziert die Suche nach Lösungen zu diesem Bewegungsproblem (siehe den Beitrag von Bietz, Grotehans & Hindemith in diesem Heft). Ebenso kann erst die Auseinandersetzung mit der Kernidee des Fußballs die Regelungen generieren, die angemessene Antworten auf Spielprobleme sind. (siehe Böcker & Dirks in den Lehrhilfen).

### Differenzen ermöglichen

Die Idealbewegung in Form von sportlichen Techniken gibt es nicht, es gibt jeweils individuell unterschiedliche und mit subjektiven Erfahrungen durchgezogene Lösungen einer Aufgabe. Untersuchungen zur Gleichförmigkeit oder Automatisierung von Bewegungsvollzügen zeigen Differenzen in der Realisierung, sowohl intra- also auch intersubjektiv. Jeder einzelne Bewegungsvollzug steht gleichsam für einen je neuen Bewegungsversuch zur Lösung der Aufgabe. „Die traditionellen Lernansätze sind im Kern auf eng gefasste, personenunabhängige Idealbewegungen ausgerichtet (...) und

versuchen, sich diesen auf der Basis klassischer Informationsmodelle ziel- und eher lehrerorientiert über unmittelbare Ist-Sollwertminimierung, d.h. Fehlerkorrekturen, anzunähern“ (Schöllhorn, 2009, S. 36). Diese Auffassung ist insofern unverständlich, als die Forschung seit Jahren anerkennt, dass sich Bewegungen an der Individualität, der Situativität und der Nicht-Wiederholbarkeit orientieren. Das heißt, die Variabilität einer Bewegung ist nicht nur anzuerkennen, sondern als didaktisches Prinzip des Lehrens und Lernens anzuwenden. Schöllhorns Konzept des „Differenziellen Lehrens und Lernens“ geht von einem „Rauschen“ in einem Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten aus: „Der Begriff des ‚differenziellen‘ betont dabei insbesondere die Differenzen, die durch zwei aufeinander folgende Bewegungen erzeugt werden, da sie im Unterschied zur reinen Wiederholung zusätzliche Informationen aus dem Vergleich zweier ähnlicher Bewegungen bereitstellt“ (Schöllhorn, 2009, S. 38). Daraus ist zu folgern, Übungen nicht als Wiederholung derselben Bewegung zu deuten, womit ständige Korrekturen einhergehen würden. Vielmehr geht es um variables und kontrastreiches Üben, bei dem jede Bewegung für sich als richtig im Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten anzusehen ist. Die Bewegungsexperimente im Unterrichtsbeispiel von Seeg (in diesem Heft) zur Beschleunigung der Kugel zeigen, um was es sinnhaft beim Stoßen einer Kugel geht. Statt „Einschleifen“ vermeintlich „richtiger“ Bewegungen, geht es um das Wahrnehmen von Differenzen im Vergleich eigener Bewegungen. Damit sind Abweichungen von der Zielbewegung *keine* Fehler, sondern notwendig, um den Lernprozess antreiben zu können (Scherer, 2011, S. 80).

### Am Effekt orientieren

In der Regel werden Schülerinnen und Schüler beim Bewegungslernen mit Anweisungen oder Korrekturen zur Steuerung des Körpers konfrontiert: „den Arm beim Schlagballweitwurf weiter zurückführen“, „das Knie beim Korbleger anheben“, „auf den Hopsersprung vor dem Rad am Boden achten“ usw. Damit wird die Aufmerksamkeit zur Bewegungsausführung unmittelbar auf den Körper gelenkt. Das Instrumentarium der klassischen Methodik zum Bewegungslernen geht davon aus, dass man mittels sprachlicher oder visueller Instruktionen den Körper des Lernenden lenken und über die kognitive Kontrolle des Körpers die Bewegungsausführung steuern kann. Diese interne Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Körper beim Bewegungslernen ist jedoch kaum haltbar und in empirischen Studien weitgehend widerlegt sowie aus wahrnehmungstheoretischer und phänomenologischer Sicht nicht begründbar. Wulf (2009, 214) deutet ihre Studien so, „dass es effektiver ist, sich auf den Bewegungseffekt zu konzentrieren als auf die Bewegung selbst und dass dies auch effizienter ist. Ein *externer* Fokus hat nicht nur bessere Bewegungs-

ergebnisse zur Folge, etwa verbessertes Gleichgewicht, größere Zielgenauigkeit oder schnellere Bewegungen“, sondern ermöglicht eine bessere „Automatisierung“ durch die Verringerung der Aufmerksamkeitskapazität. Ein *interner* Fokus dagegen, der auf die Bewegungskontrolle gerichtet ist, bedeutet immer eine bewusste Kontrolle der Körperbewegung und damit eine *Störung* der eigentlich selbstorganisierten Bewegungshandlung. Die Orientierung am Effekt meint eine Lenkung der Bewegung durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas außerhalb des Körpers, auf die Umweltgegebenheiten beim Skifahren, auf die Flugkurve des geworfenen Balles, auf die Lücke im Spiel, auf den Boden, der den Körper im Handstand trägt. So gesehen „übernehmen intendierte Effekte als Handlungsziele die Führungsfunktion“ des Bewegungsvollzugs (Scherer, 2011, S. 79). Wir müssen somit beim Lehren und Lernen mehr darauf achten, den Effekt der Bewegung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, also den Blick dort hin zu lenken, wo der Effekt, die Wirkung der Bewegung eintritt (der Blick beim Kugelstoßen ist auf die „Weite“ durch Zonen, Markierungen oder antizipierte Landepunkte zu richten; siehe Seeg in diesem Heft).

---

### Bewegungsvorstellungen bilden

---

Bevor eine Bewegung ausgeführt wird, brauchen Lernende eine Vorstellung von der bewegungsbezogenen Lösung einer Aufgabe. Dazu benötigen sie im Rahmen der gegebenen Lernsituation eine Bewegungs- oder Spielabsicht (beim Kämpfen: „den Gegner festsetzen“, beim Fußballspiel: „Torschuss“), um eine Vorstellung davon zu bilden, wie das Handlungsziel zu realisieren ist. Wahrnehmungstheoretisch geht es bei Bewegungsvorstellungen nicht um Abbilder einer äußeren Realität, z.B. bekannter Technikleitbilder, sondern um Phantasien im Sinne von vitalen Prozessen, die ein Eigenleben führen. Diese Erkenntnis besagt, dass wir Bewegungen nur deswegen wahrnehmen und ausführen können, weil wir uns Bewegungen einbilden können: „... nur weil wir in der Einbildung Bewegung vollziehen können, können wir auch willkürliche Bewegungen in der Wirklichkeit produzieren und irgendwelche produzierten Bewegungen hinterher auch wahrnehmen“ (Palagy 1901, zitiert nach Funke-Wieneke, 1995, 15). Das Phänomen, auf das sich Palagy bezieht, ist die unwillkürliche Mitbewegung. Die intensive Betrachtung von sich bewegenden Menschen führt bekanntermaßen zu unwillkürlichen Mitbewegungen, die der Beobachtende vollführt. Der Fußballzuschauer bewegt sich also nicht mit, „weil er sieht, wie sich die anderen bewegen, sondern er sieht, dass sich die anderen bewegen, weil er sich virtuell mitbewegt und das Wahrgenommene deshalb als zu einer Bewegung gehörig erfahren kann“ (Funke-Wieneke, 1995, S. 15). Das didaktische Prinzip besteht nun nach Funke-Wieneke (1995, S. 16) darin, den Lernenden als phantasievollen Lerner zu verstehen, der „vital und mehr oder weni-

ger bewusst in das Bewegen schon verstrickt ist“. Für die Praxis bedeutet dies, dass im Gespräch, mit Hilfe von Metaphern, mit Bildern und Aufgaben Zeit zur Vorstellungsbildung gegeben wird. Die Realisierung sollte erst dann erfolgen, wenn nicht nur die Absicht gefasst, sondern auch die Vorstellung gebildet ist. So entwickeln die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in einem Tanzprojekt (siehe den Beitrag von Heusinger v. W. in den Lehrhilfen dieses Heftes) zur Absicht „sich in Bewegung auszudrücken“ phantasiereiche Bewegungs-Bilder, die sie in Bewegung übersetzen.

---

### Erfahrungen ermöglichen

---

Auch wenn wir das Lernen von sportlichen Bewegungen oft mit Instruktionen in Verbindung bringen, die uns anleiten und unterstützen sollen, so kann dies die notwendigen Erfahrungen nicht ersetzen. Bewegungshandeln gleicht eher „einem ‚selbstbelehrenden Vorgang‘, dem ein generatives Potenzial innewohnt und der fortlaufend Erfahrungen zu generieren vermag“ (Bietz, 2010, S. 47). Erfahrungen entstehen in der bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch die „Verschränkung von intentionalem Einwirken auf die Welt“ und der „reflexiven Verarbeitung des tatsächlich Bewirkten“ (Bietz, 2010, S. 47). Entstehende Differenzen und Brüche zwischen Können und Nicht-Können im Sinne von „negativen“ Erfahrungen („ich weiß, dass ich nicht weiß“) bilden dabei den Motor für die Bewältigung und Überwältigung des Widerständigen (vgl. Laging, 2010, 164ff). Erst in diesem Prozess entstehen Erfahrungen, die grundlegend sind und Bewegungslösungen in ganz unterschiedlichen Situationen bewältigen helfen. Balance halten kann in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Geräten und Materialien erfahren werden. Wer das Gleichgewicht auf schmalen Flächen mit stabilem Untergrund bewältigen kann und die Widerständigkeit der Aufgabe erfahren hat, kann die Problematik auf instabilen Untergründen und Geräten wie Wackelbrettern, Schaukelflächen, Skateboards besser antizipieren (vgl. dazu z.B. die Thematisierung von Grundthemen des Turnens bei Pott-Klindworth & Roscher, 2009 oder des Gleitens, Fahrens und Rollens von Scherer, 2009).

---

### Situationsbezug

---

Erfahrungen sind auf Situationen verwiesen, die bewegungsbezogene Herausforderungen generieren. Die Situation verlangt vom Lernenden eine Antwort auf das situativ gegebene Bewegungsproblem. Insofern lehrt zunächst einmal die Situation selbst. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lernen ein autonomer Prozess ist, den der Lehrende dem Lernenden nicht abnehmen kann: Lernen muss der Lernende selbst (Laging, 2006, S. 80ff). Alle Bewegungshandlungen vollziehen sich auf der Grundlage von Arrangements mit

situativen Bedingungen, die sich eng oder weit, grundlegend oder spezifisch konstituieren lassen (Scherer, 2011, S. 85). Gemeint sind nach Scherer nicht nur Sportarten, die auf bestimmte situative Bedingungen fußen, wie Ski oder Kanu fahren, Klettern oder Mountainbiken, die als Arrangement für den Lernprozess aufgesucht werden, sondern auch Sportarten, die meist in künstlichen Räumen wie Sporthallen oder Sportplätzen stattfinden. Hier wird durch Geräte und Materialien, Begrenzungen und Aufgabenstellungen eine Situation konstituiert, die als Herausforderung das Lernen anregen soll. So werden beispielsweise zur Spielanpassung im Beitrag von Böcker & Dirks (in den Lehrhilfen dieses Heftes) Spielfeldgröße, Spielerzahl oder Platzierung des Tores variiert, um Lern-Situationen zu gestalten. Im Beitrag von Bietz, Grotehans & Hindemith (in diesem Heft) wird eine Matteninsel zur kämpferischen Verteidigung geschaffen. An diesen Beispielen zeigt sich die oben skizzierte Umkehrung im Lehr- und Lernverständnis von Bewegungen noch einmal sehr deutlich. Es werden keine Techniken geübt, die dann zum Einsatz kommen sollen, sondern das Bewegungshandeln entwickelt sich in situativen Kontexten des Arrangements.

### Lernen durch Bewegungsaufgaben

Das Bewegungslernen soll durch Aufgaben angeregt werden. Das ist nichts Neues, aber es gilt zu bedenken, dass Situationen selbst schon Aufgaben enthalten oder aber durch Aufgaben einen situativen Charakter annehmen. Im Sportunterricht werden Aufgaben als zentrale didaktische Schlüsselstelle zur Eröffnung von Bewegungslernprozessen angesehen (vgl. den Beitrag von Hartmann in diesem Heft). *Bewegungsaufgaben* (im Sinne von Laging, 2002, 2006, S. 59ff) werden von Lehrerinnen und Lehrern aus einer Sachkompetenz in Bezug auf die Lerngruppe konstruiert und durch ein methodisches Arrangement inszeniert. Dabei können Aufgaben auch das Ergebnis eines gemeinsamen Verständigungsprozesses mit Schülerinnen und Schülern sein. Aufgaben haben immer das Ziel, die Lernenden für die Sache zu gewinnen, so dass sie diese zu ihrer eigenen Aufgabe machen. Hier ist nun interessant, wie der Prozess der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 1996, S. 65) gestaltet wird. Die klassische Methodik empfiehlt mit ihren Bewegungsbeschreibungen, -anweisungen und -korrekturen zur Anpassung an die Idealformen von Bewegungstechniken eher ein „durchgreifendes Lehren“ (Funke-Wieneke, 1995). Die Bewegungsaufgabe hingegen rückt die Perspektive und den Lernprozess der Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie steht nicht nur für eine Öffnung der Lernwege zum vorgegebenen oder vereinbarten Ziel, sondern auch für die Auslegung der Sache selbst, für die Realisierung eigener Bewegungsabsichten mit subjektiv variablen Bewegungsrealisierungen in einem problemorientierten Unterricht. Alle Unterrichtsbeispiele dieses Heftes und der Lehrhilfen ar-

beiten mit Bewegungsaufgaben. Sie zeigen, wie Bewegungslernprozesse über Aufgaben angeregt werden und zur selbstständigen Lösungssuche führen können.

### Anmerkungen

- (1) Wie verwoben diese Prozesse sind, zeigen die Praxisbeispiele in diesem Heft (inkl. Lehrhilfen).
- (2) Funktion ist hier anders gemeint als bei Göhner (1979) in seiner Funktionsanalyse. Während Göhner von der biomechanisch vermessenen Hauptfunktion einer Technik als Aufgabe ausgeht, wird hier „Funktion“ als relationales Bewegungshandeln in der Mensch-Welt-Beziehung verstanden (vgl. Scherer & Bietz, 2013, S. 24ff und 68ff).
- (3) Gelernt wird dennoch, weil trotz Technikvorbild ein individueller Auseinandersetzungsprozess stattfindet. Ob aber die Technikvorgabe mitsamt methodischer Anweisung förderlich gewesen ist, mag bezweifelt werden.

### Literatur

- Bietz, J. (2010). Sportliches Bewegen und Erfahrung im Bildungsprozess. In Laging, R. (Hrsg.). *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen* (S. 43-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik* (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1998). *Spiel. Ritual, Geste*. Reinbek: Rowohlt.
- Göhner, U. (1979). Bewegungsanalyse im Sport – ein Bezugssystem zur Analyse sportlicher Bewegungen unter pädagogischen Aspekten. Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Velber: Kallmeyer.
- Laging, R. (2002). Bewegungsaufgaben. *sportpädagogik*, 26 (5), 4-11.
- Laging, R. (2010). Kompetenzen im Bewegen – Die Bedeutung des Gegenstandes in der Diskussion um Bildungsstandards. In Laging, R. (Hrsg.). *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen* (S. 159-177). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte* (2. Aufl.) (S. 19-45). Frankfurt: Skriptor.
- Pott-Klindworth, M. & Roscher, M. (2009). Bewegen an Geräten. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 160-178). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24-39). Balingen: Spitta.
- Scherer, H.-G. (2011). Bewegung lernen und lehren. *sportpädagogik* 35 (3-4), S. 78-86.
- Scherer, H.-G. (2009). Gleiten, Fahren, Rollen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 214-242). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schöllhorn, W. u.a. (2009). Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. *sportunterricht* 58 (2), 36-40.
- Tamboer, J. (1979). Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik* 3 (2), 8 - 13.
- Volkamer, M. (1984). Zur Definition des Begriffs „Sport“. *Sportwissenschaft* 14 (2), S. 195-203.
- Wulf, G. (2009). *Aufmerksamkeit und motorisches Lernen*. München: Elsevier.