

## REZENSION ZU: SCHERER & BIETZ (2013): LEHREN UND LERNEN VON BEWEGUNGEN.

BALTMANNSSWEILER: SCHNEIDER VERLAG HOHENGEHREN. 19,80 €

von Ingrid Bähr



Der Titel *Lehren und Lernen von Bewegungen* von Hans-Georg Scherer (Universität der Bundeswehr München) und Jörg Bietz (Phillips-Universität Marburg) ist der Band 4 der Reihe *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts* (Schneider Verlag Hohengehren). Gleich in der Einleitung machen die Autoren das besondere Anliegen des Bandes deutlich, indem sie hervorheben, dass in der genannten Buchreihe auch ein Band mit dem Titel *Methoden des Vermittelns von Bewegungen* geführt wird – dass es im Gegensatz dazu jedoch das Anliegen des hier rezensierten Bandes sei, „theoretische Einsichten und empirische Erkenntnisse der Bewegungsforschung wahrzunehmen, vor bewegungspädagogischem Hintergrund ertragreich auszuwerten und bei der Gestaltung von Vermittlung zu berücksichtigen“ (S. 1). Damit ist das Thema und das wesentliche Verdienst des Bandes bereits klar

umrissen: Die Tradition einer „pädagogischen Bewegungslehre“, die seit den 1980er- und 1990er-Jahren eine Reihe bekannter Veröffentlichungen hervorgebracht und Tagungsthemen angeregt hat, wird mit diesem Band aufgegriffen und einerseits auf den aktuellen Stand bewegungswissenschaftlicher Forschung bezogen sowie andererseits auf aktuelle anthropologisch-bildungstheoretisch geprägte sportpädagogische Fundierungen.

Die Autoren begeben sich mit diesem Anspruch in das Feld interdisziplinärer Arbeit, die für beide Disziplinen – Sportpädagogik und Bewegungswissenschaft – von großer Bedeutung ist. Das Zusammendenken von Bewegungstheorien und didaktischem Handeln vor dem Hintergrund einer normativen (hier bildungstheoretischen) Verortung erscheint im Hinblick auf das Lehren von Bewegung an Bildungsinstitutionen fachlich dringend geboten. Dieses Zusammendenken wird sowohl auf der Ebene von Forschung als auch auf der Ebene von Lehre selten explizit angelegt und im Hinblick auf den Verwertungszusammenhang von Forschung letztlich mehr oder minder implizit in die Verantwortung der Studierenden bzw. Praktiker „abgeschoben“: Was Fachausbildung und Didaktikseminar miteinander zu tun haben (könnten), das müssen sich Studierende in der Regel selbst erschließen. Der Band stellt sich die Aufgabe, dieses Zusammendenken auf theoretischer Ebene zu leisten und tritt damit ein ebenso ambitioniertes wie wichtiges Vorhaben an.

Ein Vorhaben, das – so viel sei vorweggenommen – die Autoren letztlich einzulösen vermögen. Als roter Faden zieht sich dabei die These durch das Buch, dass Lernen „(...) nicht als ‚abhängige Variable‘ des Lehrens [gesehen wird], sondern als eine anthropologisch verankerte, unabhängig von jeglichem Lehren gegebene menschliche Bestimmung“ (S. 1). Dieser These folgend, ist der Dreh- und Angelpunkt aller Überlegungen des Bandes das Lernen aus einer subjektorientierten Perspektive – die Frage nach dem Lehren stellt sich immer in Abhängigkeit dieser Überlegungen.

Im Teil I werden zunächst *kulturanthropologische Grundlagen des Lehrens und Lernens* (Kap. I.1) erörtert, die als „Gelenkstelle und Orientierungsrahmen“ (S. 3) bzw. „Metatheorie“ (S. 5) für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand menschlicher Bewegung und dem Bewegungslernen fungieren. Mehrere Charakteristika der menschlichen Verfasstheit, die relevant erscheinen, werden hier erörtert: Zum Ersten die Relationalität menschlichen Daseins, also die Annahme, dass der Mensch immer nur denkbar in Mensch-Welt-Bezügen sei – menschliches Sich-Bewegen sei dem entsprechend als „Bedeutungsrelation“ zu verstehen (u. a. in Rückgriff auf Tamboer, 1997): als etwas, das stets auf etwas anderes (in der Welt), einen Handlungssinn, gerichtet ist. Zum Zweiten wird der Mensch als „sozial verfasst“ bestimmt – woraus sich ergibt, dass menschliche Bewegung als kulturell geprägtes Phänomen zu verstehen sei, das im Anschluss an den aktuellen körpersoziologischen Diskurs näher bestimmt wird. Drittens wird auf die Weltoffenheit und Unbestimmtheit sowie die daraus resultierende Bildsamkeit des Menschen abgehoben – aus der abgeleitet wird, dass (Bewegungs-)Lernen als eine aktive Gestaltungsleistung des Menschen zu interpretieren sei. Schließlich wird viertens mit dem Verweis auf die „symbolische Formung als Grundlage individueller Weltbezüge“ (S. 14 ff.) der Aspekt „artikulierter Leiblichkeit“ (S. 17) eingeführt (im Anschluss an Cassirer, 1996 u. a.).

Im Anschluss an diese Überlegungen wird im Kapitel I.2 *Sportliches Sich-Bewegen als Lerngegenstand* die These aufgestellt, dass „(...) der Gegenstand Bewegung, Spiel und Sport nur über die Dimension seiner Formung erschlossen werden [kann]“ (S. 23), die Ebene fertiger Bewegungsprodukte dagegen „didaktischen Zugängen kaum Orientierung geben und für die Prozesse des Lernens geeignete Anknüpfungspunkte bieten“ könne (ebd.). Eine solche These impliziert letztlich ein konstruktivistisches Lernverständnis, das sich in den weiteren Ausführungen beständig spiegelt.

Die *bildungstheoretischen Grundlagen des Bandes* (Kap. I.3) knüpfen an der Quintessenz der vorangegangenen Kapitel an, dass der Mensch „(...) stets individueller Handlungen und der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Welt [bedarf], um die Welt in Erfahrung bringen zu können und sich selbst als Subjekt hervorzubringen“ (S. 41). Das pädagogische Potenzial des Fachs wird, davon ausgehend, darin gesehen, „(...) welche Erfahrungspotenziale die Bewegungsinhalte selbst durch das bieten, was sie als spezifische Form der Weltauseinandersetzung jeweils thematisieren“ (S. 43). Hervorgehoben wird hier und auch an später folgenden Stellen des Bandes das Moment der bildungsbedeutsamen „Widerständigkeit von Welt, an dem sich die Subjektivität der Handelnden herausbildet“ (S. 44): Gefolgert wird hier, dass didaktische Inszenierungen zum Bewegungs-

lernen vor der Aufgabe [stehen], geeignete Widerständigkeiten zu situieren“ (ebd.) – und eben nicht die Lernsituation ihrer Widerständigkeit möglichst komplett zu berauben, um Lerneffekte vermeintlich direkt ansteuern zu können.

Als Abschluss des ersten Teils des Bandes werden *didaktische Perspektiven* (Kap. I.4) formuliert, die einem traditionellen Bewegungslernverständnis als Aneignung von Koordinationsmustern auf bewegungstechnischer Ebene noch einmal eine klare Absage erteilen. Stattdessen formulieren die Autoren, dass es darum ginge „(...) bewegungskulturelle Praxen in ihren Sinnbezügen, Regelmäßigkeiten und Ausführungslogiken als komplexe Strukturen qua Bewegung sinnlich zu erschließen, um entsprechend agieren und die Regelmäßigkeiten des sozialen Gefüges nachempfinden zu können“ (S. 56). Dies soll mithilfe von Ansätzen einer „Konstruktionsdidaktik“ umgesetzt werden, die anerkennt, dass Lernprozesse für Lehrende nicht in direkter Weise verfügbar sind und deren Konkretisierung für Teil III des Bandes angekündigt wird.

Der umfangreiche Teil II des Buches ist dem *Bewegungslernen* aus bewegungswissenschaftlicher bzw. lerntheoretischer Perspektive gewidmet. Sehr sorgfältig werden hier unterschiedliche theoretische Ansätze und empirische Befunde zum Bewegungslernen vorgestellt und miteinander verzahnt. Aufgrund der Dichte dieses Teils des Bandes ist es äußerst hilfreich, dass am Ende der meisten Teilkapitel Zusammenfassungen der Ausführungen und eine unmittelbar daran ansetzende erste Ableitung von Konsequenzen für das Lehren formuliert werden.

Im Einzelnen werden zunächst die für den Band zugrunde gelegten Bestimmungstücke des Lernbegriffs skizziert (Kap. II.1): Der *Lernraum* wird dabei als durch *Aufgabenstruktur* und *Potenzial des Lernenden* aufgespannt skizziert; in ihm gilt es qua geeigneter *Vermittlungsstruktur* über *Lernmechanismen* *Lerneffekte* zu ermöglichen (vgl. S. 62 f.). Es wird eine Abgrenzung zu einem Lernbegriff vorgenommen, wie er implizit gängigen, praxeologisch begründeten Methoden des Lehrens von Bewegung unterliegt: Die darin eingelagerten Annahmen, dass Bewegungslernen linear verlief, einfache Bewegungsstrukturen zu komplexeren zusammengesetzt werden könnten und einzeln gelernte Teilbewegungen sich zu einer Ganzheit synthetisieren ließen, werden offengelegt und kritisch hinterfragt.

Als Fundament des Bewegungslernens wird im Gegensatz dazu in Kapitel II.2 *Lernen* grundsätzlich *als Handeln* verortet. Ausgehend von einem Fallbeispiel, wird die Prämisse des Primats des Handelns verdeutlicht: Intentionale Handlungen werden als übergeordneter und einordnender Rahmen gesehen, „(...) innerhalb dessen sich mehr oder weniger immer auch implizite und autonome Prozesse des Handelns und Lernens auf motorischer und sensorischer Ebene vollziehen“ (S. 71).

Eckpunkte der folgenden Teilkapitel sind die Annahme, dass situative Bedingungen eine Schlüsselrolle beim Bewegungslernen spielen und dass sich im Rahmen dieser Bedingungen ein Bewegungsraum zwischen Mensch und Welt ergibt, „(...) der durch den Handlungsentwurf aufgespannt wird und in den sich die Bewegung einpendelt und ihre konkrete Gestalt gewinnt“ (S. 80). Auch

hier verweisen die Autoren noch einmal auf die Bedeutung der Widerständigkeit des Lernens, die Voraussetzung und Charakteristikum für Erfahrungsprozesse des Bewegungslernens sei und letztlich den je situativen Übergang vom „Körper haben“ zum „Leib sein“ ermögliche (S. 84). Betont wird noch einmal der Aspekt der Leiblichkeit von Erfahrung beim Bewegungslernen, und die daran anknüpfende Annahme, dass Bewegungslernen kognitiv-sprachlicher Reflexion nicht notwendig bedürfe.

Kapitel II.3 greift dann *Lern- und Transfermechanismen* als *Kern des Bewegungslernens* auf. Die Autoren legen zunächst offen, dass didaktische Strukturierungen sich nur auf Basis der Annahme begründen lassen, dass „(...) sich Lernprozesse gegenseitig – möglichst positiv – beeinflussen, sich also Erfahrungen und Resultate eines Lernvorganges in einen anderen übertragen lassen“ (S.96). Nach einem groben Überblick über den Stand der bewegungswissenschaftlichen Transferforschung werden ausführlich Funktionseinheiten des Bewegungslernens analysiert. Dabei wird von einem Schema ausgegangen, welches die (Bewegungs-)Aktionsgenerierung (A) über die in einer spezifischen Situation (S) intendierten Effekte (E) erklärt (SAE-Triplets; S. 102 ff.). In weiteren Teilkapiteln werden die Rolle von Effekten, die Frage nach Repräsentation und Invarianten, der Zusammenhang zwischen Bewegung und Effektantizipation bzw. Affordanzen sowie der Einfluss situativer Faktoren auf das Bewegungslernen erörtert. Trotz der Komplexität dieser Kernüberlegungen und deren Illustration mit empirischen Befunden gelingt es den Autoren, durch zahlreiche Beispiele und prägnante Zusammenfassungen am Ende der Teilkapitel den Bezug zur Aufgabenstellung des Buches und damit den roten Faden zu halten. Besonders hervorgehoben wird dabei einerseits die Bedeutung der Kontrolle des Bewegungslernens über externe, umweltbezogene Effekte (also darüber, welche Effekte mit der Bewegung in der Welt erzielt werden); andererseits wird die Bedeutung der Handlungssituation als der konstitutive und prägende Faktor jeglichen Bewegungslernens hervorgehoben.

In Konsequenz der in Kap. II.3 dargelegten Ausführungen entwickeln die Autoren ein integratives Lernmodell von Bewegung, das die zuvor charakterisierten Strukturen, Funktionen und Merkmale in einem Lernmechanismus zusammenzufassen sucht (S. 124ff.). Das zu Beginn des Kapitels eingeführte SAE-Schema wird dabei erweitert und in ein Beziehungsgeflecht von Vergleichs- und Modifikationsprozessen eingebunden.

Im vierten und letzten Teilkapitel zum *Bewegungslernen* (Kap. II.4) werden *Bedingungen und Implikationen des Bewegungslernens* untersucht. Jegliches Bewegungslernen wird dabei als Wahrnehmungslernen spezifiziert und die Rolle von Wahrnehmungsdifferenzierungen, -fokussierungen sowie -umzentrierungen wird erläutert. Weiterhin wird auf Wahrnehmungslernen als Nachahmungslernen und als Strukturierung von Raumwahrnehmung eingegangen. Als relevante Übungsbedingungen werden die Variabilität von Aufgaben und die Intensität des Übens diskutiert. Weitere Teilkapitel stellen die besondere Bedeutung impliziten Bewegungslernens für den Lernprozess heraus und beschäftigen sich, davon ausgehend, mit den Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung impliziten Lernens durch externe Informationen und Instruktionen. Ein wesent-

liches diesbezügliches Fazit besteht in der Aussage, dass „(...) beim Erlernen und Üben sportlicher Bewegungen explizites Lernen zwar unverzichtbar ist, dass ein Zuviel an explizitem Wissen jedoch das Bewegungslernen zu stören scheint“ (S. 162). Infolgedessen sollten „(...) explizite Prozesse sich auf das Notwendige beschränken“ (ebd.) – zugunsten situationsorientierter Konzepte, die in Teil III des Bandes skizziert werden.

Zwangsläufig finden sich in Teil III zum *Lehren von Bewegungen* einige Wiederholungen aus den Zusammenfassungen der Teile I und II: Dies betrifft sowohl die Einleitung dieses Teiles als auch die Zusammenfassung der *Konsequenzen aus den bildungstheoretischen* (Kap. III.1) und *anthropologisch-lerntheoretischen Überlegungen* (Kap. III.2). Gleichwohl werden in dieser Zusammenschau durch den nun gesetzten Fokus auf das, was aus den zum Lernen formulierten Grundlegungen für das Lehren erfolgt, auch neue Stichworte relevant: So wird der Begriff des Vermittelns eingeführt als „dynamisches Gelenkstück“ (S. 184), das im Bewegungslernprozess als Drittes zwischen Subjekt und Sache steht. Vermitteln wird zunächst als Prozess der Beziehungsstiftung (zwischen Schüler und Sache sowie zwischen Schüler und Lehrkraft) verortet und dann als komplexes Interaktionsgeschehen präzisiert. Mit deutlichem Rückbezug auf die vorausgegangenen Teile des Bandes wird Vermitteln noch einmal dahin gehend ausgelegt, dass es auf einen individuellen Sachbezug ziele, der Ausgangspunkt des Lernens sei: „(...) maßgeblich [ist], was die Sache selbst erfordert (...) und was sie verstehbar macht“ (S. 188; im Anschluss an Duncker, 1994, S. 33). Die Konsequenzen, die aus der anthropologisch-lerntheoretischen Quintessenz zum Lehren von Bewegungen als *Unterstützung des Bewegungslernens* gezogen werden, umfassen im Wesentlichen Pointierungen und Weiterführungen dessen, was in den Kapiteln II.3 und II.4 bereits (jeweils grafisch abgesetzt) als Zusammenfassung angeboten wurde. Eilige Leser könnten das Buch an dieser Stelle auch „von hinten her lesen“ – wären aber vermutlich bei der Dichte des Textes auf den gelegentlichen Rückgriff auf die ausführlicheren Erläuterungen in Teil II angewiesen.

Das letzte Kapitel des Bandes (Kap. III.4) *Lehren als Informieren und Instruieren* fächert zunächst kurz verschiedene Instruktionsformen auf, um sich dann eingehender Instruktionsbedingungen zu widmen (Aufgabenbedingungen, personalen Bedingungen sowie Kontextbedingungen). Zusammenfassend wird festgehalten, dass eine Orientierung von Informationen und Instruktionen an individuellen Erfahrungsstrukturen der Lernenden essenziell sei; und dass umgekehrt in besonderer Weise dafür Sorge zu tragen sei, den Lernenden eine möglichst große Vielfalt an basalen und generalisierten Bewegungserfahrungen zu ermöglichen, an welche diese dann externe Informationen und Instruktionen anbinden können.

Mit diesem Teilkapitel endet der Band recht abrupt ohne ein vermittelndes Schlusskapitel oder Schlusswort. Sinngemäß kann hierfür in dieser Rezension ein Vorschlag geliefert werden: Der dritte Teil des Bandes löst seinen Anspruch, die Quintessenz der komplex angelegten Überlegungen aus Teil I und II zusammenzufassen, ein und kann gewissermaßen als „Staffelstabübergabe“ für den Folgeband der Buchreihe gesehen werden. Denn wie in der Einleitung des Bandes angekündigt, stellt der hier rezensierte Band sich die Aufgabe, auf *theoretischer* Ebene ein pädagogisch re-

levantes Verständnis des Bewegungslernens zu begründen und davon ausgehende Implikationen für das Lehren von Bewegungen aufzuzeigen. Den letzten Schritt bis zur unmittelbaren Beratung sportdidaktischer Praxis auf methodischer Ebene geht der hier rezensierte Band nicht mehr. Der Folgeband jedoch fokussiert – ausgehend von dem hier grundgelegten Vermittlungsbegriff – Methoden des Unterrichtens von Bewegung und Sport bis in die praktische Umsetzung hinein.

Die Adressaten des hier rezensierten Bandes dürften damit in erster Linie Akteure im Kontext der Sportwissenschaft und/oder der universitären Ausbildung in sportbezogenen Studiengängen sein. Vielleicht jedoch ist das, was der Band zu vermitteln vermag, auch für die Bedürfnisse des wissenschaftlich interessierten didaktischen Praktikers nicht weniger wertvoll: Der Band legt einen Vorschlag für ein interdisziplinäres, differenziertes, komplexes und dennoch pointiertes und in sich stimmiges Verständnis menschlichen Bewegungslernens und des Lehrens von Bewegungen vor, das geeignet erscheint, eine didaktische Haltung zu unterstützen, die aus sportpädagogischer Perspektive überaus fruchtbar erscheint.

## LITERATUR

Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen*. Hamburg: Meiner.

Duncker, L. (1994). Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In L. Duncker und W. Popp (Hrsg.), *Kind und Sache* (S. 29-40). Weinheim & München: Juventa.

Tamboer, J. (1997). Bewegungslernen aus dialogischer Perspektive. In E. Loosch und M. Tamme (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion* (S. 241-244). Hamburg: Czwalina.