

Bewegung als Aufgabe

Bildungstheoretische Überlegungen zum Aktivierungsdiskurs der Sportdidaktik

von Ralf Laging

Zusammenfassung: Was ist der fachliche Kern, auf den sich Aufgabenstellungen im Sportunterricht beziehen? Der Beitrag diskutiert diese Frage im Kontext der aktuellen Diskussion um Fachlichkeit von Schulfächern und fokussiert speziell auf den fachlichen Lerngegenstand des Sportunterrichts. Dabei bildet das sportliche Bewegungshandeln als ästhetisches Erfahrungsfeld des Sportunterrichts den Ausgangspunkt für die Konstruktion von Bewegungsaufgaben. Aufgaben werden durch sprachlich-instruktive oder situative Aufforderungen mit dem Ziel angeregt, Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Die im Beitrag diskutierte bildungs- und bewegungstheoretische Auslegung von Bewegungsaufgaben bildet die Grundlage für problemorientierte Aufgabenstellungen. In diesem Sinne wird für die Lernenden Bewegung selbst zur Aufgabe. An einem Beispiel wird die Bedeutung des Sich-Bewegens für den aktuellen Aufgabendiskurs der Sportdidaktik konkretisiert und damit der Versuch unternommen, die Diskussion um fachliche lohnende Aufgabenstellungen zu erweitern.

Schlüsselwörter: Sportdidaktik, Sportunterricht, Bewegungsaufgabe, Lernaufgabe, Fachlichkeit

Movement as a task

Implications on the activation discourse of sports didactics adapted from educational theory

Abstract: What is the technical core to which tasks in physical education relate? The article discusses this question in the context of the current debate about disciplinarity of school subjects and specifically focuses on the subject matter of physical education. In this respect, physical activity, as an aesthetic field of experience, is considered the starting point for constructing any movement task in physical education. Tasks are stimulated by verbal or situational prompts with the aim to activate the students. The educational and movement-theoretical interpretation of movement tasks discussed in the article forms the basis for problem-oriented tasks. In this regard, movement itself becomes a task for the learner. Using an example, the importance of movement for the current task discourse in sports didactics is elucidated. Useful specialist tasks are provided in order to make an attempt to broaden the discussion.

Keywords: Sports didactics, physical education, movement task, Learning task, professionalism

Bewegung als Aufgabe

Bildungstheoretische Überlegungen zum Aktivierungsdiskurs der Sportdidaktik

1 Einführung und Problemaufriss

Seit einigen Jahren sind Fragen zum fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts, seinen Inhalten und Aufgabenformaten sowie zum Lernen und Lehren von Bewegungen vermehrt in den Fokus des sportdidaktischen Diskurses gerückt (z.B. Messmer, 2012; 2018; Pfitzner, 2014; Bietz et al., 2015; Gissel, 2016; 2017; Laging, 2018; Bähr et al., 2019; Bietz, 2020; Wibowo et al., 2021; Wolters & Lüsebrink, 2021). Die vorliegenden Klärungen finden sowohl im Kontext der Kompetenzorientierung als auch im professionstheoretischen Diskurs zur Fachlichkeit von Schulfächern statt. Zu klären ist die Frage, was als »Sache«, Fachgegenstand oder fachlicher Inhalt auf der Grundlage welcher Fachvorstellungen im Sportunterricht zum Thema und in Form von Aufgaben den Lernenden zur Begegnung und Auseinandersetzung angeboten wird. Nun sind – ganz allgemein – Fragen zum fachlichen Lernen oder zur fachlichen Bildung in der Allgemeinen Fachdidaktik (Bayerhuber et al., 2017) nicht neu, allerdings verbleiben sie im Duktus klassischer didaktischer Argumentation zur Strukturierung der Inhalte und der Gestaltung von Lernangeboten. Ungeklärt bleiben Fragen zum Fachlichen eines Faches selbst, was also das Fachliche ist, wie Fachliches im Unterricht thematisiert wird und sich im Handeln der Lernenden als Fachliches konstituiert. Die in jüngerer Zeit zu beobachtende Fokussierung auf Fragen der »Fachlichkeit« (Martens et al., 2018; Bonnet, 2019; Heer & Heinen, 2020; Hericks et al., 2020; Meister et al., 2020) verweist daher auf eine Lücke in der (fach-)didaktischen Forschung und Theoriebildung.

Nun stößt die Bestimmung des Fachlichen auf Brechungen, ohne deren Bewusstmachung eine solche Klärung kaum möglich wäre. So ist es ein Unterschied, ob die wissenschaftliche Gemeinschaft einer Fachwissenschaft das Fachliche bestimmt, dies durch die Fachdidaktiken an den Hochschulen oder durch Lehrpläne, Schulbücher und Lehrkräfte in den Schulen geschieht. Zurecht weist Bonnet (2019, S. 165ff.) aus praxeologischer Perspektive auf eine »doppelte organisationelle Überformung von Fachlichkeit« hin. Zum einen kann auf *universitärer Ebene* kaum von einem einheitlichen Verständnis des Fachlichen ausgegangen werden, da sich die in »Lehrbüchern kodifizierten Fachkulturen« von der durch Erkenntnisinteressen geleiteten »gelebten Fachkultur« der Forschenden unterscheidet. Zum anderen haben wir es auf *schulischer Ebene* mit einer in Schulbüchern und Aufgabensammlungen kodifizierten Fachkultur zu tun, die sich von der »gelebten schulischen Fachkultur« der Lehrkräfte mit ihren eigenen Vorstellungen im Kontext schulischer Rahmenbedingungen und Schüler*inneninteressen ebenfalls unterscheidet. Bei aller Differenz zwischen Schulfach und universitärer Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik sowie jeweils zwischen gelebter und kodifizierter Fachkultur bleibt für die Konstituierung des Fachli-

chen der Bezug zur wissenschaftlichen Disziplin unabdingbar erhalten – und dies gerade dann, wenn es um die bildungstheoretische Fundierung des Fachlichen im Kontext von Schule geht. Insofern stellt sich die Frage nach dem Fachlichen immer auch und zuallererst als Frage nach dem Eigenständigen des Faches, das es von anderen Fächern unterscheidbar macht. Was ist also der spezifische fachliche Beitrag eines Faches zum besseren Verstehen der Welt? Dabei beschreibt der jeweilige Modus der Erkenntnisgewinnung eines Faches »zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine *andere*«, wie Dressler (2013, S. 190) in seiner bildungstheoretischen Auslegung der Baumertschen »Modi der Weltbegegnung« (Baumert, 2002) schreibt. Epistemologisch betrachtet, geht es dabei nicht allein um das Fachwissen als kodifizierte Fachkultur, sondern um die Genese von Wissen und Können¹ und ihre je besonderen Bedingungen und Prozesse der Erkenntnisgewinnung. Dies ist gleichsam die Voraussetzung dafür, um in didaktischen Situationen »epistemologische Aspekte *aktivieren* zu können« Hefendehl-Hebeker (2016, S. 242). Eine daraus hervorgehende reflektierte Fachlichkeit – so Bonnet (2019, S. 168f.) – braucht daher didaktische Ansätze, die die Lehrkräfte darin unterstützen, die Sachantonomie (Helsper, 1996) zwischen schulischem Fachwissen und Selbstkonstruktion des Fachlichen durch Lernende auszubalancieren. Dabei dürfe weder der Sinnüberschuss auf Seiten der Lernenden durch Schließung noch – mit Verweis auf Gruschka (2013) – die Sache selbst durch Überdidaktisierung verloren gehen.

Die in diesem Beitrag vorgetragenen Überlegungen greifen den Diskurs zur Fachlichkeit eines Schulfaches auf und konkretisieren die Argumentation an der Frage der Aufgabenstellung im Sportunterricht. Diskutiert wird zunächst (Kap. 2) der fachliche Gegenstand des Sportunterrichts in seiner Bedeutung als bewegungs- und körperorientiertes Schulfach mit seiner leibanthropologischen und kulturellen Eingebundenheit. Bezogen auf das Lehren und Lernen von Bewegungen folgt daraus die Frage nach der Aufgabe zur Aktivierung von Bewegungslernprozessen (Kap. 3). Dabei wird zum einen die Bewegungsaufgabe im bildungstheoretischen Kontext als Kernstück der Aktivierung begründet und zum anderen an einem Beispiel epistemologische Aspekte des Fachlichen für die Konstruktion von didaktischen Aufgaben diskutiert (Kap. 4). Im abschließenden Fazit (Kap. 5) wird die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung das Fachliche im Sportunterricht für die Qualitätsentwicklung guten Unterrichts hat.

1 Die Unterscheidung von Wissen und Können weist darauf hin, dass es im schulischen Unterricht nicht nur um Wissensbestände geht, sondern immer auch um das Können selbst, das sich als praktisches Handeln zeigt und durch implizites, atheoretisches Wissen geleitet ist (Neuweg, 2015; Bohnsack, 2010). Besonders im Sport hat das implizite (Körper)Wissen neben dem Fachwissen eine handlungsleitende Bedeutung für das Sich-Bewegen.

2 Der fachliche Gegenstand als Kern des schulischen Unterrichts

Fachlichkeit im schulischen Unterricht lässt sich – wie einleitend dargelegt – weder aus dem kodifizierten Fachwissen der Lehr- und Schulbücher noch aus der je gelebten Fachkultur allein bestimmen. Die Schulfächer selbst haben im Kontext von Bildung und Wissenschaft ihre eigene Historie, die auf unterscheidbare fachliche Zugänge zum Verstehen der Welt verweist. Insofern unterliegt der fachliche Gegenstand der Fächer einer langen Tradition schulischer Bildung. Dies lässt sich anhand der Etablierung unserer derzeitigen Schulfächer und den mit ihnen korrespondierenden Studienfächern an der Universität im bildungshistorischen Kontext zeigen. So lassen sich konstant bis ins frühe 19. Jahrhundert bereits vier Inhaltsdimensionen nennen, die erst in den Humboldtschen Schulplänen eine anthropologische Neubestimmung erfahren haben (Tenorth, 2020). Die konstanten Inhaltsdimensionen der »Normvermittlung«, des »Weltwissens«, der »kulturellen Basiskompetenzen« (Lesen, Schreiben und Rechnen) und der »körperadressierten Praktiken« (ebd., S. 28) haben sich bei Humboldt in die vier »Modi des Weltzugangs« – so Tenorth – in »historische«, »linguistische«, »mathematische« und »ästhetische« gewandelt, die sich bis heute in Fächer für die Sek. I und Lernbereiche der Sek. II aufgegliedert haben und als »historisch-gesellschaftswissenschaftlich« (Geschichte, Geographie, Sozialkunde), »sprachlich-literarisch« (Verkehrssprache, Fremdsprache), »mathematisch-naturwissenschaftlich« (Mathematik, Biologie, Chemie, Physik oder als verbundene Naturwissenschaften) und »musisch-ästhetisch« (Sport, Kunst, Musik) beschrieben werden können. Ohne auf die Unterschiede zu den Baumertschen »Modi der Weltbegegnung« (Baumert, 2002, S. 121) einzugehen, lassen sich diese Weltzugangsweisen bildungshistorisch als Konstanten für die fachlichen Zugänge zum Weltverstehen begreifen. Darin spielen die Fächer eine grundlegende Rolle für das professionelle Handeln von Lehrpersonen:

»Das Schulfach [...] gibt der Welt eine Form, den Lernthemen eine Systematik: sie eröffnet das Verstehen des Adressaten, eröffnet den Bezug zum Wissen und damit gleichzeitig die Erschließung der Welt. Arbeit im Schulfach erlaubt eine interne Graduierung, die in der Logik der Sache selbst liegt, auch das Vernetzen der Alltagstheorien, mit denen wir alle in die Schule kommen, mit den Referenzthemen, in denen das Wissen wissenschaftlich konstituiert wird. Das Schulfach stellt deswegen auch den Kern der professionellen Aufgabe dar. Es gibt und braucht keinen Lehrer ohne Fach« (Tenorth, 2020, S. 33ff.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Fachlichen des Faches Sport in der Schule. Im Folgenden soll der fachliche Gegenstand als ästhetische Erfahrung im Bewegungshandeln erörtert werden.

2.1 Sport als ästhetisches Erfahrungsfeld

Kern des Schulfaches »Sport« mit einem »musisch-ästhetischen« (Tenorth) oder »ästhetisch-expressiven« (Baumert) Weltzugang ist das sportliche Bewegungshan-

deln im Kontext körperkultureller Praxis (Gebauer & Wulf, 1998; Hildenbrandt, 2000; Franke, 2001; Bietz, 2020).² Dabei unterscheidet sich das sportliche Bewegen von Alltagsbewegungen dadurch, dass es keinen lebensweltlichen Zweck außerhalb seiner selbst erfüllt, sondern ausschließlich um seiner selbst willen betrieben wird. Auf diese Weise bezieht sich das Sich-Bewegen auf einen spezifischen erlebnisträchtigen Erfahrungsraum, der über das leiblich-sinnliche Wahrnehmen auf Resonanz in der Welt trifft. Bewegungen existieren insofern nur als leiblich-körperlicher Ausdruck für den Moment des Vollzugs, sie basieren auf Bedeutungsrelationen zwischen Mensch und Welt mit eigener Logik, aus denen Ordnungen entstehen, die dem (Bewegungs-)Handeln implizit eine Struktur geben. Nun liegt das Besondere ästhetischer Bewegungspraktiken gerade darin, mit seinen körperlichen Möglichkeiten bisher habitualisierte Ordnungen des Bewegens durch Irritation zu verunsichern und neue Bewegungsweisen zu erproben (Prohl & Scheid, 2012, S. 22ff.). Insofern können hier eigene Bewegungsinteressen entwickelt und im sozialen und kulturellen Raum des Sports verortet oder als neue Praktiken eingebracht werden.

Das sportliche Bewegen übersteigt als ästhetische Bewegungspraxis die auf *Sicherheit* im Umgang mit den eigenen körperlichen Möglichkeiten zielenden Alltagsbewegungen durch Virtuosität, Steigerung und Stilisierung ins Außergewöhnliche mit dem ständigen Versuch, die eigenen Grenzen zu spüren und sie zu überschreiten. Es geht um solche Bewegungen, für die die *Unsicherheit* im Gelingen einer Bewegung sowie die *Offenheit* im Ausgang konstitutiv sind und die ausschließlich einem selbstbezüglichen autotelischen Sinn folgen, wie dies in *Spiel und Sport* der Fall ist und selbst erlebt werden kann.

Bewegungshandlungen in Spiel und Sport unterscheiden sich durch ihre *Sinnlosigkeit* in einem *sinngenerierenden* ästhetischen Erfahrungsprozess. Grupe hat in seinen frühen leibanthropologischen Studien mit Bezug auf Plessner und Gehlen die Dimension der Leiblichkeit im Sport herausgearbeitet und auf dieser Grundlage die Selbstbezüglichkeit sportlichen Handelns begründet:

»Was den Sport betrifft, ist er [...] der Inbegriff von Situationen, die nicht von Natur aus da sind, keine Lebensnotwendigkeit im strengen Sinn darstellen, sondern als selbstgeschaffene Situationen eine immer wieder neue Herausforderung an den Menschen darstellen, seinem Leben Spannung zu erhalten und größere Fülle zu geben, unser Leben und die Welt, in der wir leben, nicht auf ihre rationalen, zweckhaften, technischen Möglichkeiten reduzieren zu lassen, sondern neue herauszufinden [...]. Sport ist in diesem Sinne nicht nur Vergnügen, Erholung, Entspannung, Spiel – das natürlich auch; er ist aber immer auch eine Möglichkeit, uns die freiwillige Selbsterschwernis unseres Lebens zuzumuten, aus der Kultur entsteht« (Grupe, 1982, 106f.).

2 Der Bezug auf das Ästhetische im Sport begründet sich nicht im Kunstschönen, sondern beruht auf einem prozesshaften Zusammenwirken von Wahrnehmen und Erfahrung als ästhetischer Vorgang im Sinne einer sinnlich-leiblichen Erkenntnisweise (Franke, 2003).

Diese selbstgeschaffenen Situationen der Erschwernis folgen einer anderen Logik als die von Alltagsbewegungen und alltäglichem Bewegungsausdruck. Die Differenz zwischen sportlicher Bewegung und Alltagsbewegung zeigt sich in der Umkehrung der Zweck-Mittel-Relation. Damit gewinnt die sportliche Bewegung im Vollzug ihre je eigene autotelische Qualität, die als ästhetisches Erfahrungsfeld gefasst werden kann (Prohl & Scheid, 2012, S. 25f.).

Sportliches Bewegen ist somit im praktischen Handeln verankert und im Bewegen mit dem sinnlichen Erleben verbunden. Dem sinnlich Erlebten wird kein Sinn zugeschrieben, sondern der Sinn sportlichen Bewegens entsteht erst im Sinnlichen selbst (Hildenbrandt, 2000, S. 19). Damit gewinnt das »Zwecklose« einen Sinn, es ist gewissermaßen die Telik der Autotelik (Prohl & Scheid, 2012, S. 25f.) und weist damit der selbstbezüglichen ästhetischen Erfahrung eine Intention zu. Mit der Verortung des Sich-Bewegens im praktischen Handlungsvollzug »wird der Anreiz solcher Tätigkeiten im Tun selbst und im Befinden während der Tätigkeit gesehen« (Scherer & Bietz, 2013, S. 24). Das Sich-Bewegen rückt damit als Prozess in den Blick und kann auf der Ebene des Er-fahrens *von etwas als etwas* gefasst werden, das sich als »bedeutungsmäßig gegliederte(s) Gestalten« vollzieht (Bietz, 2005, S. 91; auch Franke, 2008, S. 204).

2.2 Erfahrung in der Differenz

Der Sportdidaktik ist es bisher nicht hinreichend gelungen, den fachlichen Gegenstand als ästhetisches Erfahrungsfeld im didaktischen Denken zu verankern. Dies liegt zum einen darin, dass das zwecklose Tun besser mit einem Zweck zu legitimieren scheint und sportliches Bewegen damit ein Stückweit instrumentalisiert wird (z.B. Gesundheitssport), zum anderen gelingt es bisher nur wenig, das Sich-Bewegen als Prozesskategorie zu entfalten, um didaktisch lohnende Lernangebote als Erfahrungsprozess zu generieren. Ein solcher Erfahrungsbegriff impliziert das Scheitern im Lösungsprozess einer Bewegungsaufgabe: »Erfahrung ist enttäuschte Erwartung«, so Bollnow (1974, S. 21) in seinen grundlegenden Arbeiten zum Erfahrungsbegriff. Auch bei dem amerikanischen Reformpädagogen John Dewey ist der Erfahrungsbegriff zentral, wenn er von einem passiven und aktiven Element der Erfahrung spricht: »Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, (...) [so wirken wir, R. L.] auf den Gegenstand ein und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente« (Dewey, 1915/1993, S. 186). Erfahrung ist insofern immer mit dem Bruch zwischen Können und Nicht-Können verbunden. Erst die Verunsicherung im Handlungserfolg verschafft den Reiz einer erlebnisträchtigen Situation. Diese Ungewissheit des Gelingens von selbst gesetzten Bewegungszielen schafft den Anreiz zum Üben, Trainieren und der »Zeilebration des Unvermögens« (Seel, 1999) – jedenfalls solange, wie das sinnliche Erleben Bedeutung für das Subjekt erlangt (Prohl &

Scheid, 2012, S. 22ff.). Er-fahren werden Bewegungen in ihrer ästhetischen Erfahrungsqualität als raum-zeitliche Beziehung des Leiblich-Körperlichen zur Welt. Es geht dabei um kategoriale Einsichten und Erfahrungen des Bewegens aufgrund von krisenhaften und irritierenden Differenzerfahrungen des Körpers in Lage und Höhe, Weite und Enge, Rhythmus, Gleichgewicht u.a.m. Diese Differenzerfahrungen basieren auf einer leiblichen Reflexion (Franke, 2008, S. 204), die sich beispielsweise im rhythmischen Springen oder im Halten und Verlieren von Gleichgewicht zeigen. Hier wird nun das Ästhetische zu »einer spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnisweise von Welt« (Franke, 2001, S. 24). So zeigt sich, dass bei einer Bewegungshandlung »die Sinnhaftigkeit nicht über die Ziele (bzw. Zwecke, R.L.) definiert wird, sondern die Wahrnehmung oder die Bewegung selbst – gleichsam ›reflexiv‹ – auf sich verweisend, im Mittelpunkt der Betrachtung steht« (Franke, 2001, S. 24).

Erfahrungen aus der erlebten Differenz sind nun die Bedingung für die leibliche Reflexion *im* Vollzug und die rational-begriffliche Reflexion *nach* dem Vollzug (Franke, 2008, S. 204). Hier wird der Erkenntnischarakter leiblich-sinnlicher Erfahrungen betont, »was letztlich bedeutet, dass die ästhetische Erfahrung durch eine spezifische Reflexionsstruktur der leiblichen Sinneserfahrung gekennzeichnet ist. Pointiert lässt sich dies in das Sprachspiel fassen: ›Die ästhetische Reflexion ist praktisch und ästhetische Praxis ist reflexiv‹ (Menke 2001, S. 172)« (Franke, 2008, S. 203). Entscheidend hierfür sind Differenzerfahrungen oder Widerfahrnisse im Bewegungshandeln. Das von Franke präferierte doppelte Reflexionspotenzial ermöglicht zum einen eine Perspektive *im* Tun, ohne dabei eine begriffliche Ebene zu erreichen, die aber durch den Wechsel von Handlungs- und Beobachtungsperspektive möglich ist, und zum anderen eine Perspektive auf den Vollzug, einschließlich des im Vollzug Erfahrenen. Durch die zeitliche Differenz zum Vollzug kann über Sprache, Bilder und Metaphorik sowie mit einem »angemessenen Logos« ein ›Wissen wie‹, ein ›Wissen dass‹ und ein ›Wissen warum‹ generiert werden (Franke, 2008, S. 205; auch Bietz & Scherer, 2017).³

3 Das Zusammenspiel von körperlicher Erfahrung und Reflexion lässt sich auch im Kontext des Dualismus von Körper und Geist als cartesianische Differenz diskutieren, wie dies bei Messmer (2018) zu einem didaktischen Ansatz führt, der die Überwindung des Dualismus in Anlehnung an Green (1964) zum Ziel hat und Wissen und Können als zwei Pole eines Kontinuums versteht. Auf der einen Seite geht es um das Lehren und Instruieren zur Generierung von Wissen und Verstehen, auf der anderen Seite um das Trainieren und Konditionieren, um Können und Verhalten in Anwendungssituationen zu fördern. Die in diesem Ansatz nachvollziehbare Verlagerung des Kerns des Sportunterrichts in das praktische Tun reflektiert allerdings nicht das Bewegungshandeln selbst und kann daher auch nicht aufzeigen, worin der Sinn im Bewegen für den/die Handelnde/n liegt. Das je zu lösende Bewegungsproblem einer Bewegungssituation bleibt insofern unerkannt. Erst Reflexionen von Situations-Aktions-Effekt-Relationen (Scherer, 2011; 2018) können zeigen, was im Bewegungshandeln selbst geschieht.

2.3 Fachlichkeit als ästhetische Erfahrung mit Bewegung und Körperlichkeit

Der über Bewegung er-fahrene ästhetischen Weltzugang eröffnet eine Perspektive, die über die anderen Fächer nicht in dieser Weise möglich ist. Ob dies jedoch der »irreduziblen [...] Modus des Weltzugangs« im Fach Sport ist – wie Tenorth (2008, S. 177) fragt, ist bisher im sportdidaktischen Diskurs nicht hinreichend geklärt:

»[...] gibt es die ›Sprache‹ des Sports, gibt es die fachdidaktische Theorie, die seine spezifische Modalität der Welterschließung artikuliert und die zugleich eindeutige Aufgaben formulieren kann, die zugleich auch zeigen, dass es zur Verfügung über diese Kompetenz schulischen Lernens bedarf« (ebd., S. 174)?

Tenorth (2008; 2011) erörtert diese Frage in einem weiteren Beitrag selbst, indem er den fachlichen Gegenstand des Sports aus unterschiedlichen Zugängen diskutiert (Körperlichkeit, Leibeserziehung, Trainingswissenschaft, Sportartentechnik, ästhetische Expression, ...) und letztlich den Sport in der Schule in der Logik der Steigerung durch Umgangserweiterung⁴ sieht und seine spezifische Modalität der Welterschließung in der ästhetischen Erfahrung des körperlichen Bewegens verortet. Für Schule und Sport ist es dabei unausweichlich, Differenzen erfahrbar zu machen, wie z.B. jene zwischen Können und Nicht-Können, Wissen und Nicht-Wissen, dieser Form und jener Form sowie meinem Können und deinem Können. Hierdurch entsteht Distanz zur Sache, aus der heraus erst Reflexion möglich wird. Sportunterricht hat die Aufgabe, solche themengebundenen Differenzenerfahrungen systematisch zu erzeugen sowie dazu passende Aktivitäten des Subjekts anzuregen und zu einer reflektierten Erweiterung des bewegungsbezogenen Umgangs mit den eigenen körperlichen Möglichkeiten – auch im Kontext sozialer Situationen – zu führen, er hat damit »für die Subjekt-konstruktion kategoriale Bedeutung« (Tenorth, 2011, S. 29). Auf dieser gegenstandsbezogenen Grundlage fragt Tenorth, wie Sportunterricht »ein besseres, lebensweltlich geeignetes und zugleich fachlich akzeptables Konzept von Bewegung und Umgang mit der eigenen Körperlichkeit/Leiblichkeit so anbieten [kann], dass es die Subjekte mit Zustimmung an die Stelle des älteren eigenen setzen?« (Tenorth, 2011, S. 31).

Vor dem hier skizzierten bewegungsbezogenen Fachverständnis lässt sich nun die Frage der Aktivierung durch Aufgaben im Fach Sport präziser klären. Dazu soll im Folgenden nach der Aktivierung durch Aufgaben im Sportunterricht gefragt und ein bildungstheoretisch begründetes Verständnis von (Bewegungs-)Aufgaben zur Aktivierung sportlichen Bewegungshandelns entfaltet werden.

4 Siehe hierzu die grundlegende bildungstheoretische Argumentation von Benner (2008; 2019), die auf die Erfahrungs- und Umgangserweiterung im Medium eines Dritten, der zu lehrenden Sache, als Aufgabe eines didaktisch arrangierten Unterrichts verweist.

3 Aufgaben zur Aktivierung im Sportunterricht

Aufgaben – so lässt sich in einer ersten Klärung festhalten – sind die »schulgemäßen Formen [...], mit deren Hilfe der Wissenserwerb« zur Lösung fachlicher Probleme in der Schule organisiert wird (Bromme et al., 1990, S. 1). Entsprechend werden Aufgaben als »Anforderungen verstanden, mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens der Lehrperson konfrontiert werden« (Blömeke et al., 2006, S. 331). Unter Aufgabenkultur kann dann »die Art und Weise [...], wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Unterricht umgehen« (Kleinknecht, 2010, 13ff.) oder die Einbettung von Aufgaben »in eine stimmige Unterrichtsdramaturgie« (BMBF, 2001, S. 2) verstanden werden. Vor dem Hintergrund der Leistungsvergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA) fokussieren einige allgemeindidaktische Konzepte zur Unterrichtsqualität u.a. auf die *kognitive Aktivierung* durch entsprechende Aufgabenstellungen. Aufgaben werden insofern zur zentralen Gelenkstelle des Unterrichts (Blömeke et al., 2006; Kleinknecht et al., 2013; Lipowski et al., 2018; Klieme, 2018). Damit bekommen Aufgaben eine den Lernerfolg steuernde Funktion. Für die Sportdidaktik hat Pfitzner (2018) den aktuellen Aufgabendiskurs ausführlich aufgearbeitet und kommt zu folgender Einschätzung:

»Aufgaben werden [...] auf einem qualitativen Kontinuum zwischen ausbleibender und gelingender Anbahnung von Lernprozessen betrachtet. Aufgaben werden durch Lehrkräfte fortwährend und in unterschiedlichen Formen eingesetzt und fungieren dabei als eine Art alltägliche Werkzeuge des Unterrichts (Meyer 2007b, S. 183). Sie helfen Lernvoraussetzungen zu erkennen, Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu steuern und durch den Einsatz differenzierter Lernangebote das Lernen in einer heterogenen Schülerschaft zu individualisieren« (Pfitzner, 2018, S. 70).

Die Aufarbeitung von Pfitzner basiert auf der Idee, die im Fokus der *kognitiven Aktivierung* stehenden *Lernaufgaben* auf den Sportunterricht zu übertragen. Dabei sollen problemlösende *Lernaufgaben* den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern auch im Fach Sport unterstützen (ebd., S. 72ff.). Nun liegt aber der *Kern* des Faches Sport zunächst nicht im Wissenserwerb *über* Sport (wie oben ausgeführt), sondern in der sportlichen Bewegungshandlung selbst, die zwar mit Wissenserwerb korrespondiert, aber als Wissenserwerb nicht die unabdingbare Voraussetzung und auch nicht das Medium für leibliche Erfahrungs- und Bildungsprozesse darstellt. Insofern fokussieren andere Aufgabenkonzepte stärker den Bewegungsaspekt als Kern der Aufgabe, wobei auch hier der Zusammenhang mit der kognitiven Dimension des Wissens gesehen wird. Daher hat der im Fach eingeführte und reformpädagogisch geprägte Begriff der »Bewegungsaufgabe«⁵ weiterhin für die

5 Die Bewegungsaufgabe geht auf das reformpädagogische Konzept von Gaulhofer und Streicher (1924) zurück, das die Lösung einer Aufgabe der individuellen Formung des Lernenden überlässt (Streicher, 1949; 1961). Seit den 1960er Jahren hat die Idee der Bewegungsaufgabe in unterschiedlicher Weise immer wieder Eingang in die sportdidaktische Diskussion gefunden (Laging, 1979, 1980a,b; 2002; Größing, 1997; Neuber, 2000; 2014; 2019; Messmer, 2012). Umfängliche

Formulierung von Anforderungen im Sportunterricht eine zentrale Bedeutung. In der Konzeption von Neuber (2019, S.109) bilden Bewegungsaufgaben einen »Handlungsrahmen«, der »prinzipiell unterschiedliche Aufgabenlösungen« zulässt. Die Bewegungsaufgabe ist in der Vergangenheit recht unterschiedlich ausgelegt worden. So weist Neuber (ebd., S.109ff.) auf unterschiedliche Auslegungen hin und unterscheidet eine »sportorientierte«, die auf sportliche Fertigkeiten zielt, eine »künstlerisch-pädagogische«, die die Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeit betont, und eine »bewegungspädagogische«, die die eigenständige Auslegung der Sache fokussiert. Für ihn stellt die Bewegungsaufgabe die Lernaufgabe des Sportunterrichts dar, versehen mit dem Hinweis, dass der Lernaufgabendiskurs die Bewegungsaufgabe erweitern kann (Neuber, 2014; 2019). Ähnlich auch der Ansatz von Messmer (2012), der mit der Bewegungsaufgabe den Fokus auf die Sache selbst richtet und sich damit gegen die Vereinseitigung von Aufgabenstellungen auf die kognitive Dimension wendet. Messmer möchte »mit Bezug auf die Sache Sport selbst dieser ›kognitiven Wende‹ nicht folgen, sondern vielmehr *Spiel, Bewegung und Sport* als wesentliche Kompetenzfelder für den Sportunterricht definieren« (2012, S.209). Gleichwohl bedarf es »einer Aufgabekultur, die kognitive und motorische Kompetenzen gleichermaßen zum Ausdruck bringt« (ebd., S.211). Widersprüchlich bleibt hinsichtlich der »Sache Sport« allerdings die Vorstellung, dass die kognitive Dimension in angemessener Weise der Aufgabenstellung hinzugefügt werden muss: »Die Vermittlung von Informationen [...] ist für die Wirksamkeit von Aufgaben von ausschlaggebender Bedeutung« (ebd.). Dabei bezieht sich Messmer auf Blömeke et al. (2006), die ein Fach der »kognitiv-instrumentellen Modellierung« (Mathematik) vertreten. Wo aber bleiben für das Fach Sport die spezifischen Informationen, die sich erst unmittelbar im Bewegungsvollzug ergeben? Die intendierten und realisierten Effekte eines Bewegungsvollzugs (Scherer, 2011) erzeugen die Informationen, die beim Lernen für die handelnde Person zur Bewegungskorrektur führen?⁶ Das ›Wissen wie, Wissen dass und Wissen warum‹ entsteht auf der Grundlage des Sich-Bewegens. Dass, was *vor* dem Bewegungsvollzug an Information mit der Aufgabenstellung verbunden wird, ist wichtig, aber nicht immer zielführend (wie Messmer an einem Unterrichtsbeispiel treffend zeigt) und wäre als strenge Anleitung gründlich

Aufarbeitungen zum Aufgabendiskurs finden sich bei Pfitzner (2018, S.67 ff.) und Hartmann (2019, S.49 ff. und 85 ff.). Messmer (2014) verfolgt mit seinem kompetenzorientierten Aufgabekonzept eine Verbindung von kognitiver Aktivierung und klassischen sportiven Handlungsaspekten des Sports, wie Trainieren, Üben und Problemlösen. Die Argumentation erfolgt aus einer lernpsychologischen Perspektive, die das Spezifische des Sich-Bewegens aus einer leibanthropologischen und bewegungstheoretischen Perspektive – wie in diesem Beitrag – nicht fassen kann. Die Bewegungsaufgabe erscheint dann gegenüber der kognitiv orientierten Lernaufgabe als unzureichend. Aber: Die körperlich gespürten Effekte im Bewegungsvollzug fordern die Lernenden überhaupt erst zur (leiblichen) Reflexion und Korrektur auf, um situativ funktionale Bewegungslösungen zu entwickeln (dazu Scherer, 2018; Scherer und Bietz, 2013; Müller, 2015; Hossner, 2015; Künzell, 2015b).

6 Siehe Fußnote 3

missverstanden. Ohne das, was sich im Bewegen »abspielt«, lässt sich kaum über Bewegung reflektieren und Reflektiertes in Wissen überführen.

Bezugspunkt für das in diesem Beitrag vertretene Aufgabenkonzept ist der praktische Bewegungsvollzug in seiner ästhetisch-expressiven Qualität.⁷ In den oben beschriebenen Modi der Weltbegegnung werden Fächer mit einer ästhetischen Orientierung aufgrund ihrer fachlichen Eigenlogik deutlich von solchen Fächern unterschieden, die *im Kern* anderen Weltzugangsweisen folgen. Entsprechend braucht es für den leiblich-körperlichen Modus menschlicher Rationalität andere Aufgabenformate und Bezugspunkte als dies *Lernaufgaben* in den auf Wissenserwerb fokussierten Rationalitätsformen der Weltbegegnung nahelegen. Mit der *Bewegungsaufgabe* wird der spezifische fachliche Kern des Sportunterrichts ins Zentrum gerückt. Die Bewegungsaufgabe zielt auf die Thematisierung der Absicht der Bewegungshandlung, die in der individuellen Bewegungsform ihren sichtbaren Ausdruck findet. Im Kern geht es bei der Bewegungsaufgabe um die »dialogische[.] Struktur als Angabe einer intentionalen Beziehung zwischen Aktion und Umgebung« (Funke-Wieneke, 2007, S. 44). Die Bewegungshandlung bildet somit den Bezugspunkt für Aufgabenformate.

3.1 Bewegungsbezogene Anforderung als Aufgabenformat

Vor dem Hintergrund der bisherigen bewegungs- und bildungstheoretischen Argumentation gewinnt die Sportdidaktik ihr fachliches Potenzial aus der ästhetischen Bewegungspraxis des Sports. Es geht um sportliches Bewegen als nicht-sprachliches Handeln, das entweder sprachlich durch Aufgabenstellungen initiiert oder durch nicht-sprachliche, aber wohl begründete und reflektierte situative Arrangements ermöglicht wird (z.B. durch bewegungsauffordernde Räume, Materialien und Geräte). Sprachliche und situative Aufgaben sollen den Bewegungsvollzug im Sportunterricht anstoßen und Schülerinnen und Schüler aktivieren. Sie setzen Wissen zum Kontext der Aufgabe voraus, sie bedürfen aber auch im Nachgang Wissen zum Verstehen und Reflektieren des Vollzugs. Demzufolge muss eine Lehrkraft im Sportunterricht »die Lernenden auffordern, sich zu bewegen, weil nicht in Worten, die der Lehrer sagt, sondern nur im Sich-Bewegen, das diesen Worten folgt oder ihnen vorausgeht, das Bewegungsproblem, um das es geht, erfahren und gelöst werden kann« (Funke-Wieneke, 2007, S. 17). Statt mit Worten kann eine Lehrkraft auch situative Kontexte arrangieren, die aus sich heraus zu Bewegungsaktivitäten auffordern und als Anforderung den Akteuren gegenübertritt. Insofern bietet sich für den Sportunterricht eine Unterscheidung zweier Aktivierungsformen an, auf die Bietz (2002) in seiner Arbeit zu Bewegungsvorstellungen mit blinden und sehgeschädigten Men-

⁷ Siehe auch Gaum (2021), der die Frage der Aktivierung im Sportunterricht bildungstheoretisch auf den Gegenstand unter den Aspekten »Leiblichkeit« und »Sich-Bewegen« bezieht und dabei den übersummativen »Mehrwert« für das »Ganze« der Sache diskutiert.

schen aufmerksam gemacht hat. Grundsätzlich kann zwischen »kontextbasierten« und »instruktionsbasierten« Aktivierungen unterschieden werden. Im Kern geht es darum, über sprachlich mitgeteilte und/oder situativ arrangierte Aufforderungen *Bewegungserfahrungen* zu ermöglichen, die die Entwicklung von Bewegungsvorstellungen zur Lösung von Bewegungsproblemen unterstützen.

»Bewegungserfahrungen stellen den spezifischen Bereich einer allgemeinen Erkenntnisfunktion dar, in dem Welterkenntnisse reflexiv im handelnden Umgang mit Aufgaben gewonnen werden. Durch die wahrgenommenen Effekte, die in der handelnden Einflussnahme auf Situationen erzielt werden, werden auch gleichzeitig die hervorgebrachten Bewegungen in ihrer operativen Wirksamkeit reflexiv und haben in ihrer dialektischen Einbettung in das gesamte Situationsgefüge für handelnde Subjekte je spezifische Bedeutungen« (Bietz, 2002, S. 148).

Dabei ist bewegungsbezogenes Wissen zur Lösung von Bewegungsaufgaben (auch allgemeines abstraktes Wissen, wie etwa physikalische Gesetzmäßigkeiten) für das praktische Bewegungsproblem meist nur dann hilfreich, wenn dieses für die Akteure selbst im Handeln Bedeutung erlangt. Hier korrespondieren implizite und explizite Wissensbestände miteinander, die in diesem Bedeutungszusammenhang auch Einfluss auf das Bewegungshandeln und die bewegungsbezogene Konzeptbildung in ihrer kognitiven Repräsentation haben. Sensomotorische und kognitive Prozesse sind daher zunächst einmal strukturell unabhängig voneinander, sie verlaufen parallel und sind nicht deterministisch aufeinander bezogen (Bietz, 2020, S. 33/34; 2002, S. 149ff.; Neuweg, 2015). Dies hängt, wie u.a. von Scherer (2015a; 2018, S. 196) ausgeführt, mit der Kontrolle von Bewegungen zusammen (auch Künzell, 2015a; Müller, 2015). Die Annahme, man könne über eine kognitive Aktivierung eine komplexe Bewegungshandlung im Sport gezielt steuern und kontrollieren, lässt sich nach vorliegenden Erkenntnissen zum Zusammenhang von Kognition und Motorik nicht belegen, da Bewegungsvollzüge »im Rahmen von Situations-Effekt-Relationen selbstorganisierend und emergent« (Scherer, 2015a, S. 147) verlaufen. Auch die Übersetzung von Bewegungserfahrungen in Sprache zur Reflexion lässt sich für präzise Folgerungen einzelner Bewegungsausführungen nur unzureichend nutzen, da Bewegungskönnen weitgehend dem impliziten Wissen des Könnens »untersteht«, das wiederum kaum in eine exakte sprachliche Fassung überführt werden kann. Anders ist dies bei der Explikation von Gelingensbedingungen (Scherer, 2015a; Künzell, 2015a), die für viele sportliche Bewegungshandlungen als Kontextwissen eine wichtige Rolle spielen (z.B. Regeln bei Sportspielen, Sicherheitskenntnisse im Turnen oder beim Klettern).

Um nun Bewegungshandlungen zu initiieren, muss dazu in Lehr-/Lern-Situationen aufgefordert werden. Solche Aktivierungen sind immer instruktions- oder kontextbasiert, sie fordern zur Bewältigung/Lösung von Bewegungsproblemen auf, die sich erst in der konkreten Handlungssituation für die Person stellen. Inwieweit dies gelingt, hängt vor allem von der Differenz zwischen aktuellem Bewegungsvermögen

und situativen Anforderungen der konkreten Bewegungsaufgabe ab. Durch iterative Vollzüge, Antizipation und fortlaufende Effektkontrolle können Lernende funktional angemessene Bewegungslösungen finden und zunehmend verstetigen (Scherer, 2015b). Für die Vermittlung im Sportunterricht stellt sich die didaktisch bedeutsame Frage, wie es über Aufgabenstellungen gelingen kann, die Relation zwischen Anforderung und subjektivem Vermögen so zu gestalten, dass eine zu bewältigende und lohnenswerte Herausforderung entsteht. Solche externen Aktivierungsformen, seien sie sprachlicher Art als Instruktion bzw. Information oder situativer Art als Kontextarrangement, unterliegen einem doppelten Verständnis von Aufgaben. Sowohl die sprachliche als auch die situative Aufforderung beinhaltet das Auf-Geben einer zu bewältigenden Herausforderung, es soll zur Lösung von Bewegungsproblemen aktiviert werden – die Aufgabe bildet eine Methode zur Vermittlung von Person und Sache. Das sprachlich oder situativ initiierte Arrangement enthält aber immer eine objektive Anforderungsstruktur, deren Bewältigung sich als Bewegungsaufgabe dem Akteur stellt – die Aufgabe ist also in der Struktur der Sache angelegt, die überhaupt erst Anlass für eine Bewegungshandlung ist und insofern aktivierend wirkt; die Aufgabe ist damit in der Bewegungsabsicht bereits »hinterlegt«.⁸ Die didaktische Herausforderung besteht nun darin, dass aus sprachlich instruierten oder situativ arrangierten Aufgabenstellungen Lernsituationen entstehen, die von den Lernenden angenommen werden.

3.2 Aufgaben zwischen Instruktion und Situation

Die Unterscheidung von *instruktionsbasierten* und *kontextbasierten* Aktivierungen ist für den Sportunterricht von grundlegender Bedeutung. Kontextbasierte Aufgabenstellungen zeichnen sich dadurch aus, »dass es keine direkt lösungsbezogenen Informationen gibt, durch die die Bewegung als solche thematisch wird, sondern dass es zu einer aufgabenseitigen Strukturierung und Eingrenzung des Problemraums kommt« (Bietz, 2002, S. 157). Diese Aktivierungsvariante – so Bietz (ebd.) – ist nur bei »funktional-instrumentellen Bewegungsaufgaben«, wie z.B. in der Leichtathletik oder im Sportspiel sinnvoll einsetzbar, da sich die Lösung aus dem situativen Kontext generieren lassen muss (etwa die intentionale Gerichtetheit auf ein weites Springen). Die instruktionsbasierte Aktivierung hat die Funktion, »ergänzende Informationen einzubringen, um die aufgabenbezogene Interpretation situativer Konstellationen zu ermöglichen und den Problemraum einzugrenzen« (ebd., S. 158). Nun haben Instruktionen in Lehr-Lern-Situationen des Sportunterrichts eine dominierende Position. Sie sind vor allem damit verbunden, »über operationsbezogene Aspekte der jeweiligen Bewegungshandlungen zu informieren und direkt lösungsbezogene Konzeptbildungsprozesse anzuregen« (ebd.). Hier bieten sich unterschiedli-

8 Ein in dieser Hinsicht zutreffendes Beispiel formuliert Messmer (2012, S. 212): »So stellt z.B. eine schwarze Piste dem Skifahrer, der oben am Hang steht, nichts anderes als eine Bewegungsaufgabe, die er durch seine Technik- und Linienwahl motorisch ›beantworten‹ kann«.

che Formen der Aktivierung an, die sprachlich (als Aufgabenstellung, Beschreibung, Erklärung, Anweisung) oder anschaulich (durch Bilder, Filme oder Vormachen) erfolgen können. Wichtiger ist jedoch, dass Instruktionen für die Lernenden »in Bezug auf produktbezogene Prozesse ›bedeutbar‹ bzw. interpretierbar« sein müssen (ebd.). Aktivierungen durch Instruktionen sind vor allem bei »verlaufsorientierten Bewegungsaufgaben mit einem Formziel« (z.B. Turnen, Gymnastik) sinnvoll und von der Sache her geboten, um die für die Aufgabenbearbeitung »relevanten bewegungsbezogenen Informationen« den Lernenden für ihre Interpretation anbieten zu können (ebd.). Instruktionen sind darauf gerichtet, das Bewegungslernen anzuregen oder anzustoßen. Nun kommt es allerdings darauf an, welcher Art die Instruktionen sind und ob Lernende die Instruktionen für ihre bewegungsbezogenen Vorentwürfe als bedeutsam in ihren Handlungsablauf integrieren können.⁹ Bedeutsam ist dabei offenbar, dass Lernende in Bewegungssituationen über einen Handlungsspielraum für eigene Interpretationen der sich ihnen stellenden Bewegungsaufgabe verfügen können. Dies wird in der Studie von Hartmann (2019) zu Bewegungshabits in aufgabenbezogenen Bewegungslernprozessen besonders deutlich: »Ein Bewegungshabit wird [...] als situationsgebundener, aber darin überdauernder Modus des Wahrnehmens und Sich-Bewegens in Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand« verstanden (ebd., S. 97), der eingebunden ist in bewegungsbiografisch verankerte Handlungsorientierungen. Die Studie zeigt, wie bedeutsam der »bewegungshabituelle Möglichkeitsraum« eines Lernenden ist und wie sehr die »individuelle Logik des Aneignens« das Bewegungslernen leitet (ebd., S. 181). Lernende verbleiben solange in ihrem Bewegungsthema bis sich ihnen durch gespürte Effekte andere Lösungen zeigen. Zugleich wird deutlich, dass trotz des Einlassens auf die Aufgabenstellung, eine Realisierung immer nur im Rahmen des bewegungshabituellen Möglichkeitsraums von Lernenden gegeben ist: »Ihre Möglichkeiten der Umsetzung einer Aufgabenstellung ›scheitern‹ jedoch zumeist nicht an ihrem Wollen, sondern am Können« (ebd.). Vor diesem Hintergrund erster qualitativer Einblicke in die individuelle Lernlogik zur Bewältigung von Bewegungsaufgaben bleibt die Frage bestehen, welche Qualität die sprachlich instruierte oder situative Aufgabenstellung haben muss, um eine lernrelevante Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht zur Verbesserung ihres Bewegungskönnens und ihrer Teilhabe an den unterschiedlichsten Bewegungssituationen unserer Bewegungs- und Sportkultur zu ermöglichen.¹⁰

9 Nach einer Studie von Gröben (2000, S. 57) sind »metaphorische und analytische Instruktionen gegenüber der rein zielorientierten Lernmethode bzw. dem freien Üben als lernwirksamer« einzustufen.

10 Studien zur Qualität von Aufgabenstellungen bei Bewegungslernprozessen liegen derzeit kaum (Balz et al., 2020, Kap 3 und 4) oder nur eingeschränkt mit Bezug auf die kognitive Aktivierung vor (z.B. Pfitzner, 2014; 2018; Niederkofler & Amesberger, 2016). Eine differenzierte qualitative Studie zur Aufgabenqualität findet sich in der zitierten Arbeit von Hartmann (2019). Auch die Forschungsarbeiten zur Irritation in Bewegungslernprozessen von Bähr et al. (2018; 2019) gehen in diese Richtung.

3.3 Ästhetische Aktivierung bewegungsbezogener Bildungsprozesse

Mit dem skizzierten Selbstverständnis von Bewegungsaufgabe ist zugleich der bildungstheoretische Anspruch auf eine selbsttätige Auseinandersetzung mit der Sache verbunden, wie Benner (2012, S. 84) dies mit der eingängigen und in der Sportdidaktik vielfach aufgegriffenen Formulierung »Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit« beschrieben hat. Erst vor diesem Hintergrund wird das Potenzial von Aufgabenstellungen für mögliche Bildungsprozesse deutlich, denn Lernende müssen die durch die Aufgabe repräsentierte Gegenständlichkeit auf sich selbst beziehen und darin eine Selbstaufforderung erkennen:

»Können und wollen sie [die Lernenden; R.L.] diese Welt auf sich beziehen, entsteht eine Lernaufgabe für sie, die Interesse und Aktivität hervorruft und dadurch eine Konzentration auf die Welt, die zur Aufgabe gehört, bewirkt und die Fähigkeiten und Potentiale hervorlockt, die zur Aufgabebearbeitung schon verfügbar sind« (Girmes, 1999, S. 77).¹¹

Eine solche Wendung der Aufgabe auf die Perspektive der Lernenden gründet in dem Verständnis von Lernen als Prozess der Erfahrung. Bewegungsaufgaben stehen als methodisches Mittel in der pädagogischen und didaktischen Verantwortung, Bezüge zu den vorgängigen Erfahrungen im Lebenszusammenhang der Lernenden zu eröffnen. Im Rückgriff auf das, was sie schon wissen und können, sollen Lernende die Gelegenheit erhalten, das Neue der Sache auf sich zu beziehen, um aus der gestellten oder vereinbarten Bewegungsaufgabe eine eigene Aufgabe zu machen. Dabei soll nicht verkannt werden, dass die Bewegungs- und Sportkultur ein Repertoire von Bewegungslösungen zu konkreten Bewegungsproblemen und -aufgaben verfügbar hält. Diese werden in der Aufgabebearbeitung reflektiert und – sofern sie für die Lernenden tragfähig sind – in den Lösungsprozess miteinbezogen. Dabei widerspricht es der selbstständigen Suche nach Bewegungslösungen nicht, wenn Lehrende

»bewährte Sichtweisen und Konzepte und als tauglich eingeschätzte Traditionselemente im Lösungsprozess [...] [anbieten]: Denn wenn Lernende die Lernaufgaben verantwortlich übernehmen, dann wählen sie durchaus auch Lösungsmöglichkeiten aus dem tradierten Wissen aus, um sie ggf. nach ihren Vorstellungen zu verknüpfen und zu ergänzen« (Girmes, 1999, S. 77).

In diesem Sinne folgen (Bewegungs-)Aufgaben einem Bildungsverständnis, das Bewegungslernen als aktiven Prozess der fachlichen Auseinandersetzung im Kontext körperbiographischer und bewegungskultureller Erfahrungen mit dem Ziel begreift, einen ästhetisch-expressiven Zugang zum Verstehen der Welt zu eröffnen.

Folgt man dieser Argumentation, so erhalten Lernende über Aufgaben die Gelegenheit, »sich mit ihren schon vorhandenen Potentialen auf eine in der Lernsituation

¹¹ Girmes (1999) verwendet den Begriff Lernaufgabe anders als er in den kompetenzorientierten Konzepten der aktuellen Didaktik angelegt ist. Lernaufgaben sind solche Aufgaben, die Lernende zu ihren eigenen Aufgaben machen.

präsentierte Welt einzulassen« (Girmes, 1999, S. 77). Die *präsentierte Welt* entsteht im Sportunterricht durch Angebote und Aufforderungen im Feld bewegungskultureller Praktiken, die prinzipiell prozesshaft und flüchtig als sportliche Bewegungshandlung im körperlichen Vollzug ihren sinnlich-leiblichen Ausdruck finden. Bewegungen entstehen dabei in einem »qualitativ strukturierte[n] Erfahrungsprozess« (Prohl, 2012, S. 73), dem ein Wechselspiel von Wahrnehmen und Bewegen, Spüren und Bewirken zugrunde liegt. Dieses »Spiel« verbindet Aisthesis als »sinnengetragene Wahrnehmung« und Poiesis als »sinnengetragenes Gestalten« (Fritsch, 1989, S. 11) zur gestalteten ästhetischen Bewegungspraxis.

Vor dem hier entfalteten (bewegungs)theoretischen Hintergrund liegt es nahe, die Aktivierung im Sportunterricht nicht von der kognitiven Dimension des Wissenserwerbs zu konzipieren, sondern von leiblich-sinnlich angelegten ästhetischen Erfahrungsprozessen. Damit ermöglicht eine *ästhetische Aktivierung* die Generierung von leibgebundenen Erkenntnissen, die sich in ihrer Logik deutlich von rational-begrifflichen Erkenntnissen unterscheiden:

»Während der ästhetische Zugang sich auf ein an Körperlichkeit und Sinneswahrnehmungen gebundenes Erkennen bezieht, das ausschließlich im Vollzug zu haben ist, handelt es sich beim rationalen Zugang um ein Erkennen auf einer begrifflich-propositionalen Ebene durch geistige Abstraktion. In beiden Erkenntnisweisen werden Bedeutungen generiert, die es einem Menschen jeweils ermöglichen, die Welt und sich selbst zu verstehen. Sie sind miteinander verwoben, gehen dabei jedoch nie vollständig ineinander auf« (Laging & Hartmann, 2020, S. 278).

Aufgabenstellungen stehen im Sinne einer *ästhetischen Aktivierung* daher in der Verantwortung, Differenzenerfahrungen durch Spüren und Bewirken *im* sportlichen Bewegen zu ermöglichen und wissensbezogenes Reflektieren *nach* dem Vollzug mit der Perspektive auf die folgenden Lernsituationen zu fördern.

4 Didaktische Aufgaben im Sportunterricht – ein Beispiel

Eine Aktivierung über Bewegungsaufgaben setzt ein didaktisches Verständnis von Aufgaben voraus, das die gehaltvolle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregt. Didaktische Aufgaben zeichnen sich nach Benner (2008, S. 234ff.) im Vergleich zu Testaufgaben durch ein Staunen am Anfang eines Lernprozesses aus, dem die Suche nach Erklärung und Lösung folgt. Sie müssen in der Lage sein, einen anspruchsvollen Lernprozess zu strukturieren. Dazu gehört, dass sie den Lernverlauf »über Irritationen und negative Erfahrungen und Formen [...] kultivieren«, ihren Sinn nicht in »vermeintlichen Anwendungsaufgaben« verlieren, »sondern in Erkenntnissen haben« und Lernen »nachhaltig beeinflussen«. Dazu gehören »umfassende Prozesse eines differenzierten Erkundens und Beobachtens, Wahrnehmens, und hypothetischen Denkens«, die sich auf »Problemkonstellationen« gesellschaftlicher Praktiken beziehen. Wie sich dieser didaktische Anspruch über Bewe-

gungsaufgaben realisieren lässt, soll am Phänomen des *Balancierens* gezeigt werden. Dabei kann die im Bewegungsleben von Kindern und Jugendlichen oft zu beobachtende Situation des Balancierens auf einer Slackline als Anlass zur Thematisierung dieses Phänomens im Sportunterricht dienen. Dazu lassen sich über umgedrehte Bänke auf stabilen oder labilen Unterflächen, zwischen Reckstützen oder im Barren gespannte Taue oder Gurte u.v.m geeignete Balancesituationen arrangieren, die einen hohen Aufforderungscharakter haben. Für die didaktische Strukturierung stellt sich die Frage, worin das zu lösende Bewegungsproblem dieses Phänomens besteht, wie also das körperlich erlebte Phänomen des »Gleichgewicht-Verlierens und Wiederherstellens« zu einem Beobachten, Wahrnehmen und Erkunden geführt werden kann. Dazu muss im didaktischen Denken von Lehrkräften zunächst das Phänomen reflektiert und analysiert werden. Worum geht es also beim Balancieren?

Zunächst einmal ist das Balancieren als Bewegungsproblem zwischen Verlieren und Wiederherstellen von Gleichgewicht auf das körperliche Wahrnehmen, Antizipieren und Spüren von Effekten angewiesen, ohne die eine Bewegungshandlung gar nicht zustande kommen würde. Wenn das Ziel des Unterrichts darin bestehen soll, das Balancieren als praktisches Bewegungskönnen zu verbessern, dann muss es darum gehen, im praktischen Tun das Phänomen zu spüren und in der Reflexion über das Gespürte den Lernprozess nachhaltig anzuregen. Dabei kann gerade am Beispiel des »Gleichgewichts« gezeigt werden, dass weder allein Kenntnisse zum mechanischen Bewegungsablauf noch wahrnehmungsphysiologisches Wissen zum Gleichgewicht das praktische Balancieren fördern können (Tholey, 1984), sonst würde beispielsweise auch kein Kind Fahrradfahren lernen. Die (implizit-leibliche) Lernfähigkeit des Menschen hinsichtlich seines Bewegungsvermögens lässt sich z.B. durch Umkehrbrillen oder Mitbewegungen beim Betrachten von Sportaktivitäten bzw. im Panoramakino zeigen, es geht um das Zusammenspiel der Sinne durch das Erzeugen von Bewegungseffekten. Hier wird anschaulich,

»dass sich die Wahrnehmung unmittelbar auf die Motorik auswirken kann, ohne dass es hierzu gedanklicher oder willentlicher Zwischenprozesse bedarf. [...] Die Verbesserung der Zusammenarbeit der Sinne während des Lernprozesses kommt unter anderem darin zum Ausdruck, daß unterschiedliche Sinnesgegebenheiten miteinander verschmelzen [...], so der Skifahrer mit dem Ski, der Skateboardfahrer mit dem Skateboard, der Seiltänzer mit dem Seil« (ebd., S. 14).

Am Beispiel des Skateboardfahrens führt Tholey aus, dass es »gar nicht so sehr auf die Aneignung eines bestimmten Bewegungsablaufs an[kommt], sondern darauf, daß man ein Gefühl dafür entwickelt, wie das Board auf bestimmte Druckverteilungen reagiert« (ebd., S. 14). Daher geht es in Aufgabenstellungen nicht um das Wissen *über* das Gleichgewicht halten, sondern vielmehr um die Thematisierung des Bewegungsproblems zwischen *Gleichgewicht verlieren und wiederherstellen*. Gleichgewicht halten lernt man nur, wenn man sich aus dem Gleichgewicht bringt oder situativ aus dem Gleichgewicht gebracht wird und versucht, es wiederherzustellen

(Maraun, 1984). Dieses dynamische Spiel beruht auf der Wahrnehmung des Körpers zwischen *Spüren und Bewirken* im Bewegen (Trebels, 1990). Es setzt Aufgabenstellungen voraus, die ein Anforderungsniveau enthalten, das die Bewältigung des Bewegungsproblems im praktischen Vollzug mit den vorgängigen Erfahrungen der Lernenden ausbalanciert. Im Kern geht es dann darum, »dem Lernenden zu vermitteln, was er mit seinem wahrgenommenen Körper in der wahrgenommenen Welt tun muss, um eine Übung optimal bewältigen zu können« (Tholey, 1980, S.28). Hier setzt auch das problemorientierte Lernen von sportlichen Bewegungen an, da es den Lernenden auf das eigene Tun zur Lösung des Bewegungsproblems »verpflichtet«. Eine ausschließliche Orientierung an Bewegungsleitbildern lässt dagegen den subjektiven Problemlösungsprozess im Bewegungsvollzug hinter der Oberfläche von Techniken und Wissen verschwinden. Daher muss in Aufgabenstellungen das Bewegungsproblem selbst thematisch werden, nur so können Lernende funktional angemessene Bewegungslösungen hervorbringen. Problemorientierung heißt dann, jemanden dazu aufzufordern zu prüfen, *was er/sie tun muss*, um einen bestimmten Effekt durch sein/ihr Bewegen zu erzielen. Im Bewegen geschieht eine leiblich-sinnliche Reflexion im Vollzug, nach der Bewegungshandlung kann dann *über* den Vollzug reflektiert werden (Franke, 2008, S.204). Am Beispiel des Skifahrens veranschaulichen Brodtmann und Landau (1982) das problemorientierte Vorgehen am Bewegungsproblem des Bremsens:

»Was muss ich mit den Skiern tun, damit eine Bremswirkung entsteht? Die Bewegungs-Antwort werden Versuche sein, die Skier gegen die Fahrtrichtung aufzustemmen und damit eine Bremswirkung hervorzubringen. Erst auf diese Weise wird auch das Prinzip des Bremsfluges unmittelbar erfahrbar und begreifbar« (ebd., S. 18).

Bei weitaus offeneren Problemstellungen mit weniger vorgeregelten sportlichen Handlungskontexten (Bewegungssituationen in der Natur, z.B. im Wasser, auf Eis, im Schnee oder in künstlichen Gerätesituationen) steht das Phänomen selbst im Mittelpunkt der Erfahrung und Reflexion, es geht dann um »Erfahrungen an der originären Sache« (ebd., S. 19). Damit wird nun deutlich, wie aus bewegungs-, lern- und bildungstheoretischer Sicht eine *didaktische Aufgabe* zum Balancieren auf der Slackline formuliert werden könnte:

»Findet durch verschiedene Bewegungsversuche heraus, *was ihr tun müsst*, damit ihr euch sicher auf der Slackline halten könnt! Spürt dabei die Spannung zwischen Verlieren und Wiederherstellen des Gleichgewichts. Anschließend wollen wir eure Lösungen besprechen und reflektieren.«

In dieser Aufgabenstellung würde dazu aufgefordert werden, entlang erzeugter Effekte praktische Bewegungslösungen hervorbringt, die wiederum auf der Ebene leiblicher Reflexion *im* Bewegungsvollzug entstehen und die auf rational-begrifflicher Ebene *nach* dem Vollzug erfahrungsbasiert reflektiert und zu Wissen verdichtet werden können. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lernende problemorientiert ihre Bewegungslösungen selbst hervorbringen und dies in einem aktiven Auseinan-

dersetzungsprozess mit der Welt auch tun. Damit rückt die didaktische Aufgabe die im Tun reflexiv werdende Bewegungsstruktur in den Mittelpunkt.¹²

5 Fazit: Bewegung als Aufgabe

Bewegungsaufgaben stellen sich den Lernenden in der Aktivität selbst, *Bewegung wird insofern selbst zur Aufgabe*. Diese Aufgaben werden durch sprachlich-instruktive oder situative Aufforderungen angeregt mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Für problemorientierte Instruktionen hat sich historisch der Begriff der Bewegungsaufgabe durchgesetzt. Die Doppelung als methodisches Verfahren und als bewegungsstrukturelle Anforderung verweist auf die enge Bindung zwischen Instruktion und Bewegungsstruktur bzw. Bewegungsproblem. Bewegungsaufgaben tragen eine Aufforderung an die Lernenden heran, die als Anforderung und Aufgabe den Lernenden gegenübertritt und die zur eigenen Bewegungsaufgabe werden soll; hierfür gilt es, die Lernenden zu gewinnen. Vor diesem Verständnis thematisiert der Beitrag den fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts im bildungstheoretischen Kontext von Schulfächern mit ihren je unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung. Der *fachliche Kern* des Sportunterrichts wird in der ästhetisch-expressiven Weltbegegnung und Gestaltung sportlicher Bewegungshandlungen gesehen. Gleichwohl eröffnen andere Weltzugangsweisen die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel auf die eine Welt (Dressler, 2013); aber ohne den bewegungspraktischen Kern bleiben die Erfahrungen aus, die erst eine Reflexion in anderen Rationalitätsformen sinnvoll werden lassen. Vor diesem Hintergrund wird für eine *ästhetische Aktivierung* argumentiert, weil nur sie die Aufforderung zum selbsttätigen leiblich-sinnlichen Bewegungshandeln in einem Schulfach »Sport« prägnant fassen kann. Dabei geht es um die Aktivierung von Bewegungsbedeutungen, die im Bewegen das Handeln intentional leiten (Hartmann, 2018). Dies spricht nicht gegen Wissen und eine kognitive Bearbeitung von Aufgaben; sie sind aber nicht das Fundament, auf dem Bewegungshandeln entsteht. Wissen über soziale Regelungen, Zeit- und Raumbegrenzungen, Geräte und Objekte, Ziel- und Erfolgskriterien wie auch historisches, kulturelles und soziologisches Wissen oder biomechanische und trainingswissenschaftliche Erklärungen können helfen, sportliches Handeln tiefer zu verstehen.

Die Bedeutung des Fachlichen wird noch einmal durch aktuelle Studien betont, die *fachbezogene Merkmale* als eine weitere Dimension von Unterrichtsqualität nachweisen und die keine oder nur sehr schwache Zusammenhänge zu anderen Dimensionen der Unterrichtsqualität (wie kognitive Aktivierung, Klassenführung, Unter-

12 Analog zum individuellen Bewegungsvollzügen können ebenfalls Spielhandlungen aus den Sportspielen in ihren Regelbezügen, taktischen Handlungsweisen und sozialen Interaktionen reflektiert werden. Analoge Beispiele zur problemorientierten Lösungssuche finden sich etwa bei Loibl (2001) zum genetischen Lehren und Lernen im Basketball, bei Bietz (1999) zum Handball oder Böcker und Dirks (2013) zum Fußball (siehe grundlegend Bietz & Böcker, 2009).

richtsklima) vorweisen (Lipowski et al., 2018). In Bezug auf das Fach Mathematik bedeutet dies z.B., dass erst die Analyse so genannter »Kern- oder Verstehenselemente« einen relevanten Zugang zur Erfassung der fachdidaktischen Unterrichtsqualität ermöglichen kann: »Relevante inhaltliche Lerngelegenheiten müssen im Unterricht vorkommen, wenn die Lernenden durch Unterricht ein vertieftes Verständnis des Lerngegenstands aufbauen sollen« (ebd., S. 200). Damit soll die bedeutende Frage der Fachlichkeit für die Unterrichtsqualität in den Vordergrund gerückt werden. Zugleich entsteht daraus eine grundlegende Rückfrage an den Diskurs zur Aktivierung im Sportunterricht: Inwieweit rückt die Aufgabenstellung im Sportunterricht den fachlichen Kern als inhaltliche Lerngelegenheit in den Mittelpunkt bewegungsbezogener Bildungsprozesse?

Literatur

- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). (Hrsg.). *Irritation als Chance Bildung fachdidaktisch denken*. Springer VS.
- Bähr, I., Krieger, C., & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 179-204). Springer VS.
- Balz, E., Krieger, C., Miethling, W.-D., & Wolters, P. (Hrsg.). (2020). *Empirie des Schulsports*. Meyer & Meyer.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Suhrkamp.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Schöningh.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7. Korr. Aufl.). Beltz Juventa.
- Benner, D. (2019). Über Lehren und Lernen oder: Didaktik als Wissenschaft von erziehenden und bildenden Lehr-Lernprozessen. In H. Schneider & D. Stederoth (Hrsg.), *Dialektik und Dialog* (S. 111-122). kassel university press.
- Bietz, J. (1999). Handball spielgemäß vermitteln – ein genetisches Spielkonzept. *Handballtraining*, 5/6, 46-52.
- Bietz, J. (2002). *Bewegungsvorstellungen und Blindheit. Eine repräsentationstheoretische und symboltheoretische Grundlegung*. Hofmann.
- Bietz, J. (2020). Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In N. Meister et al. (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 31-54). Springer VS.
- Bietz, J., & Böcker, P. (2009). Spielen und Spiele spielen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 108-136). Schneider.
- Bietz, J., & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (2), 67-86.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330-357.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23-62). Barbara Budrich.
- Bollnow, F.O. (1974). Was ist Erfahrung? In R. E. Vente (Hrsg.), *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft* (S. 19-29). Kohlhammer.

- Böcker, P., & Dirks, F. (2013). Fußball verstehen und gestalten im Sportunterricht. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 62 (12), 9-13.
- Brodthmann, D., & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *Sportpädagogik*, 6 (3), 16-22.
- Bromme, R., Seeger, F., & Steinbring, H. (1990). Aufgaben, Fehler und Aufgabensysteme. In dies. (Hrsg.), *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler* (S. 1-30). Aulis.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.).(2001). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik. Beltz.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken (S. 183-202.). In K. Müller-Roselius, & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Buderich.
- Franke, E. (2001). Die Sinnlosigkeit sportlicher Handlungen und das Freiwilligkeitspostulat – eine Herausforderung für die Sportpädagogik? In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe, Sportpädagogische Reflexionen* (S. 12-33). Hofmann.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke, & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Afra.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen »Sprache« physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-215). Schneider.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *Sportpädagogik*, 13 (5), 11-16.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Schneider.
- Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1924). *Grundzüge des österreichischen Schulturnens* (2. Aufl.). Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Gaum, Ch. (2021). Aktivierung aus Perspektive einer bildungstheoretisch akzentuierten Fachdidaktik. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (2021). *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 23-39) (2. erweiterte Auflage). Universität Hamburg.
- Gebauer, G. (1971). Der Sport in der Kunst – die Kunst im Sport. *Sportwissenschaft*, 1 (1), 75-84.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt.
- Girmes, R. (1999). Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. Bildungsaufgaben in der posttraditionalen Gesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 91 (5), Beiheft, 67-83.
- Gissel, N. (2016). "Zurück zu den Sachen« – Ein Plädoyer für eine Rückbesinnung auf das Gegenstandsfeld. *Sportunterricht*, 65 (1), 15-20.
- Gissel, N. (2017). Didaktische Analyse und Sachanalyse. Was sollte bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten bedacht werden? *Sportunterricht*, 66 (11), 328-334. <https://doi.org/10.30426/SU-2017-11-2>.
- Green, T. F. (1964). A topology of the teaching concept. *Studies in Philosophy and Education*, 3 (4), 284-319.
- Gröben, B. (2000). Bewegungsanweisung und Bewegungslernen – Grundlagen und Perspektiven. *Sportpädagogik*, 24 (5), 55-59.
- Größing, S. (1997). *Einführung in die Sportdidaktik* (7. Aufl.). Limpert.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Hofmann.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Buderich.
- Hartmann, M. (2018). Ästhetische Aktivierung – Eine Perspektive der bewegungspädagogischen Fachdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, & F. Bükers (Hrsg.). *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 37-51). Universität Hamburg.
- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Schneider.

- Heer, M., & Heinen, U. (Hrsg.).(2020). *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Schöningh.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Meseth, W. (2020).(Hrsg.). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Hildenbrandt, E. (2000). Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz. In Scherer, H.-G. & Bietz, J. (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung* (S. 17-24). Czwalina.
- Hossner, E.-J. (2015). Motorikwissenschaft, Sportdidaktik und die Bewegung zum Selbst. In J. Bietz, R. Laging, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 65-82). Schneider.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Schneider.
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U., & Metz, K. (Hrsg.).(2013). *Aufgaben kritisch beleuchten – Kriterien zur Auswahl und Analyse von Lern- und Leistungsaufgaben*. Klinkhardt.
- Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring, & C. Rohlfes (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393 - 408). Waxmann.
- Künzell, S. (2015a). Kognitive Lern-Aufgaben und Bewegungsaufgaben im Vergleich – eine bewegungswissenschaftliche Sichtweise. In J. Bietz, R. Laging, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 148-149). Schneider.
- Künzell, S. (2015b). Modelle der Bewegungskontrolle und des Bewegungslernens in sportpädagogischer Perspektive. In J. Bietz, R. Laging, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 55-64). Schneider.
- Laging, R. (2002). Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 26 (5), 4-11.
- Laging, R. (1979). Neue Aspekte zur Aktualisierung der Bewegungsaufgabe. Teil 1. *Praxis der Leibesübungen*, 20 (12), 231-232.
- Laging, R. (1980a). Neue Aspekte zur Aktualisierung der Bewegungsaufgabe. Teil 2. *Sport Praxis* 21 (1), 15-17.
- Laging, R. (1980b). Neue Aspekte zur Aktualisierung der Bewegungsaufgabe. Teil 3. *Sport Praxis* 21 (2), 25-26.
- Laging, R., & Hartmann, M. (2020). Fachlichkeit und didaktische Rekonstruktion im Lehramtsstudium Sport. Bewegungspädagogische Überlegungen zur Fachlichkeitsfrage in hochschuldidaktischer Perspektive. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer, & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 269-292). Springer VS.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, Ch., & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183-202). Klinkhardt.
- Loibl, J. (2001). *Basketball – genetisches Lehren und Lernen: spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Hofmann.
- Maraun, H. (1984). Das Gleichgewicht halten – das Gleichgewicht aufs Spiel setzen. *Sportpädagogik*, 8 (5), 10-21.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (Hrsg.).(2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt.
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R., & Laging, R. (Hrsg.).(2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Springer VS.
- Messmer, R. (2012). Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport. In S. Keller, & U. Bender (Hrsg.) *Aufgabenkulturen* (S. 202-213). Klett/Kallmeyer.
- Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.).(2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Springer VS.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? *German Journal of Exercise and Sport Research*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0531-2>.

- Müller, H. (2015). Effektantizipation als Kernmerkmal aktueller motorischer Kontroll- und Lerntheorien. In J. Bietz, R. Laging, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 38-54). Schneider.
- Neuber, N. (2000). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater*. Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? – Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 41-66). Springer VS.
- Neuber, N. (2019). Auf der Suche nach einer zeitgemäßen Aufgabenkultur im Sportunterricht – Bewegungsaufgaben im Kontext allgemeiner Lern- und Aufgabendiskurse. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 101-115). Schneider.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Kömmer. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Niederkofler, B. & Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46 (3), 188-200.
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Springer VS
- Pfitzner, M. (Hrsg.).(2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Springer VS.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 70-91). Limpert.
- Prohl, R., & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 18-34). Limpert.
- Scherer, H.-G. (2011). Bewegung lernen und lehren. Bewegungslernen neu betrachtet. *Sportpädagogik*, 35 (3/4), 78-86.
- Scherer, H.-G. (2015a). Anmerkungen zum Ansatz der kognitiven Aktivierung aus bewegungswissenschaftlicher Sicht. In J. Bietz, R. Laging, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 146-148). Schneider.
- Scherer, H.-G. (2015b). Sportdidaktik trifft Sportmotorik. Das Modell der effektkontrollierten Motorik und das Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen. *Sportunterricht*, 64 (1), 2-8.
- Scherer, H.-G. (2018). *Brückenschläge. Interdisziplinäre Forschung zwischen Sportpädagogik und Bewegungswissenschaft*. Schneider.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider.
- Seel, M. (1996). Die Zelebration des Unvermögens. Aspekte einer Ästhetik des Sports. In M. Seel (Hrsg.), *Ethisch-ästhetische Studien* (S. 188-200). Suhrkamp.
- Streicher, M. (1949). Eingekleidete Bewegung, Darstellungsübung und Bewegungsaufgabe (1926). In K. Gaulhofer, & M. Streicher, *Natürliches Turnen. Band III*. Verlag für Jugend und Volk.
- Streicher, M. (1961). Die Bewegungsaufgabe (1950). In M. Streicher (Hrsg.), *Natürliches Turnen. Band V* (2. Aufl.). Verlag für Jugend und Volk.
- Tenorth, H.-E. (2008). Sport im Kanon der Fächer – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 163-179). Schneider.
- Tenorth, H.-E. (2011). Mehr als Training? Über Bildung im Sportunterricht. In B. Gröben, V. Kastrop, & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erziehungswissenschaft* (S. 23-35). Czwalina.
- Tenorth, H.-E. (2020). Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen. Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In M. Heer, & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 23-45). Schöningh.

- Tholey, P. (1980). Erkenntnistheoretische und systemtheoretische Grundlagen der Sensumotorik aus gestalttheoretischer Sicht. *Sportwissenschaft*, 10 (1), 7-35.
- Tholey, P. (1984). Zur Gleichgewichtsproblematik im Sport. *Sportpädagogik*, 8 (5), 13-15.
- Trebels, A. (1990). Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. *Sportpädagogik*, 14 (4), 12-18.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (2021). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. erweiterte Auflage). Universität Hamburg.
- Wolters, P., & Lüsebrink, I. (2021). Zum Verhältnis von Sport und Schulsport. *Sportunterricht*, 70 (2), 52-57. [https:// DOI 10.30426/SU-2021-2-1](https://doi.org/10.30426/SU-2021-2-1).