

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 14

Julia Dörner

**Bildungsprozesse als
,fruchtbare Momente‘
im Sportunterricht**



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 14

Hrsg. von Harald Lange

Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg





Bildungsprozesse als ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Fakultät für Humanwissenschaften
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von
Julia Dörner
aus Esslingen
Göttingen
2018



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen: Cuvillier, 2018

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2018

Erstgutachter: Professor Dr. Harald Lange

Zweitgutachter: Professor Dr. med. Dr.rer. nat. Dr. Sportwiss. Christoph Raschka

Tag des Kolloquiums: 17.01.2018

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2018

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2018

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-7369-9734-9

eISBN 978-3-7369-8734-0



Vorwort

„Fruchtbare Momente sind jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich ‚ein Licht auf geht‘. Instinktiv spürt man seine Bedeutung“ (Copei, 1962, S. 17).

Dieses beschriebene Phänomen des ‚fruchtbaren Moments‘ erfuhr ich im Laufe meiner persönlichen sportlichen Aktivitäten immer wieder. Es waren Momente in denen blitzartig eine Bewegung gelang, ich eine leibliche Veränderung spürte, der „Sport“ „einfach lief“ und in mir ein erfüllendes Gefühl auslöste. Im Gespräch mit anderen Sportlern und Trainern zeigte sich, dass auch sie solche Momente kennen.

Ebenso konnte ich in meinem beruflichen Alltag als Sportlehrerin immer wieder beobachten, wie bei meinen Schülern solche Momente auftraten. Diese Alltagsbeobachtungen waren der Auslöser nach wissenschaftlichen Theorien zur dieser Thematik zu suchen. Fündig wurde ich bei einem Pädagogen aus den 1930iger Jahren: Friedrich Copei. In seiner Dissertationsschrift „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ fand ich schließlich eine Bezeichnung für diese Momente. „Der ‚fruchtbare Moment‘ in all seinen Formen ist der Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung. Von ihm als dem Punkte höchster Lebendigkeit, Fülle, Schöpferkraft gehen die eigentlichen umformenden Wirkungen aus [...] die wir echte Bildung nennen“ (Copei, 1962, S. 101). Es handelt sich also um die Entstehung und Eigenarten von Bildungsprozessen. Mit dieser pädagogischen Erkenntnis müsse es auch ein entsprechendes Verständnis der didaktischen Lehre geben. „Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt, eine *lebendige Bereitschaft* wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“ (ebd.). Dieser „didaktische Lehrsatz“ gilt auch noch heute, gerät jedoch in der Sportpädagogik bisweilen in den Hintergrund. Meiner Ansicht nach lohnt es sich demnach diesem „Phänomen“ genauer nachzugehen und diesen Ansatz für die Sportpädagogik und -didaktik zu beleben.

Auch in dieser wissenschaftlichen Arbeit gab es einige ‚fruchtbare Momente‘. Das Thema konstituierte sich zunächst aus der wiederholten Beobachtung des Phänomens, das eine gewisse Aufmerksamkeit mit sich brachte. Die Entdeckung ‚fruchtbarer Momente‘ (Anstoß) löste bei mir eine Fragehaltung aus



(Forschungsfrage) und die Arbeit begann mit dem Sammeln von Material zum Thema ‚Bildung‘, dem Klären von Grundbegriffen und die Auseinandersetzung mit anderen Theorien (Methoden). Vertieft in die Auseinandersetzung mit der Thematik gewann das Vorgehen an Spannung (Aufmerksamkeit). Meistens dann in einem Moment, in dem ich mich bereits von der Arbeit abgewandt hatte, kam es zu einem entscheidenden Gedanken, der aufblitzte und schließlich zum Fortsetzen und Gelingen der Arbeit führte. Ließ sich der Gedanke nicht halten, so begann der Prozess auf´s Neue. Ich erfuhr in besonderer Weise, wie sich solch ein ‚fruchtbarer Moment‘ anfühlte und einen kleinen, aber entscheidenden Teil zu der großen Sache beitrug. Die regelrechte Verschmelzung mit einer Sache ist bestimmt jedem Wissenschaftler bekannt und kann dem folgenden Satz von Copei nachempfinden: „Nicht ich denke, sondern es denkt in mir!“

So war das Gelingen dieser Arbeit aber nicht nur von ‚fruchtbaren Momenten‘, sondern auch durch die Anstöße meinen Eltern, meiner Geschwister und meiner Freunde, begleitet worden. Daher möchte ich dieses Vorwort auch nutzen, um meinem Doktorvater Prof. Dr. Harald Lange für seine Unterstützung zu danken. Herr Professor Dr.med. Dr. rer. nat. Dr. Sportwiss. Christoph Raschka danke ich für die unkomplizierte Übernahme der Zweitkorrektur. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Freund Samuel Dörner, der mich immer in meinem wissenschaftlichen Vorhaben bestärkte und mich unterstützte. Von Anfang an hat Simone Benzinger, als meine Sportsfreundin, an meine Theorie geglaubt und mir von ihren ‚fruchtbaren Momenten‘ als Sportlerin und Trainerin berichtet. In Gesprächen auf der Skipiste oder beim Rad fahren entstanden weitere anregende ‚fruchtbare‘ Gedanken. Eine große Hilfe war auch die Unterstützung meiner Mitdoktorandinnen Miriam Reitter, Katharina Lipfert und Kristina Kreiselmeyer. Durch ihre kritische, wissenschaftliche Brille wurde meine Theorie immer wieder auf den Prüfstein gestellt und neu ausgerichtet. Einen herzlichen Dank möchte ich zum Schluss auch an Martin Pregler ausrichten, der mich mit kompetentem Rat bei der Erstellung meiner Abbildungen unterstützt hat, und ein letzter Dank geht an meine fleißigen Korrekturleserinnen Annika Kegreiss und Sarah Steinbach.



Inhaltsverzeichnis

VORWORT	I
INHALTSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IX
1 EINLEITUNG	1
1.1 Gegenstand und Problemlage	1
1.2 Ziele der Arbeit und zentrale Fragestellungen	5
1.3 Aufbau der Arbeit	7
2 BILDUNG IM 21. JAHRHUNDERT – EIN THEMA DAS BEWEGT	9
2.1 Bildung – eine pädagogische Grundkategorie?	11
2.2 Geschichtlicher Facettenreichtum des Bildungsbegriffs und seine Unverzichtbarkeit für heutige Bildungsprozesse	14
2.2.1 Bildung als ‚Kunst der Umlenkung‘ – antike Bildungsvorstellungen	16
2.2.2 ‚Den Menschen zum Ganzen bilden (formal)‘ vs. ‚den Menschen zur Gesellschaftsfähigkeit bilden (material)‘	17
2.2.3 Bildung als ‚Anregung aller Kräfte eines Menschen‘ - Klassische Bildungstheorien	18
2.2.3.1 Humboldts humanistische Bildungstheorie – Bildung als Zweck des Menschen	20
2.2.3.2 Herbarts ‚Bildsamkeit‘ und der folgende Herbartianismus	22
2.2.4 Bildungsprozesse in reformpädagogischen Konzepten	23
2.2.5 Theorie der Geisteswissenschaften - Geisteswissenschaftliche Pädagogik	25
2.2.5.1 Hermann Nohl	26
2.2.5.2 Eduard Spranger – Erziehung als Erweckung	26



2.2.6	Bildungstheorien heute.....	28
2.2.7	Klafkis Theorie der ‚kategoriale Bildung‘	31
2.2.8	Bildungsaspekte der ‚Selbstbildung‘ und der ‚Prozesshaftigkeit‘	33
2.2.9	Zwischenfazit	35
2.3	Bildungsprozesse in der Schule und deren Verdrängung durch bildungsökonomische Ansätze	36
2.4	Theorien zu Bildungsprozessen.....	42
2.4.1	Bildungsprozesse in der Spontanität.....	43
2.4.2	Aha-Erlebnisse.....	44
2.5	Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen.....	45
3	‚DER FRUCHTBARE MOMENT IM BILDUNGSPROZESS‘ - EINE THEORIE VON FRIEDRICH COPEI.....	47
3.1	Copeis Biografie und seine weiteren pädagogischen Schriften	48
3.2	Der ‚fruchtbare Moment‘ im Bildungsprozess	51
3.2.1	Einleitung	51
3.2.2	Weg und Ziel der sokratischen Mäeutik	52
3.2.3	Der ‚fruchtbare Moment‘ im seelischen Geschehen	53
3.2.3.1	Der ‚fruchtbare Moment‘ im Intellektuellen	54
3.2.3.2	Der ‚fruchtbare Moment‘ im Ästhetischen	63
3.2.4	Pädagogische Folgerungen	65
3.2.4.1	Echte Lehre und rechtes Lernen	65
3.2.4.2	Folgerungen für die geistige Bildung.....	66
3.2.4.3	Zur ästhetischen Erziehung.....	67
3.2.5	Schluss.....	68
3.3	Wirkungsgeschichte und Einbettung der Theorie in die Allgemeine Pädagogik und Didaktik	68
3.4	Grenzen der Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘	75



4	BILDUNG IN DER SPORTPÄDAGOGIK	77
4.1	Sportanthropologische Grundlagen	79
4.2	Bildung als Grundbegriff der Sportpädagogik.....	81
4.3	Geschichtliche Säulen und aktuelle Entwicklungen des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik.....	85
4.3.1	Herbart – Der erziehende Unterricht	86
4.3.2	Die ‚kategoriale Bildung‘ in der Sportpädagogik.....	87
4.3.3	Regulative und konstitutive Prinzipien in der Sportpädagogik.....	88
4.3.4	Prohl – Der Doppelauftrag des Sportunterrichts.....	89
4.3.5	‚Alltagsbildung‘ im Dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht	92
4.4	Die Auswirkungen der zunehmenden Standardisierung auf den Sportunterricht.....	92
4.5	Fazit zur bildungstheoretischen Fundierung in der Sportpädagogik	97
5	ZWISCHENFAZIT UND AUSBLICK: DER ‚FRUCHTBARE MOMENT‘ IM SPORTUNTERRICHT	99
6	BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSMETHODE - HERMENEUTIK.....	103
6.1	Hermeneutik – eine verstehende Methode	104
6.1.1	Dilthey – Die Kongenialität des Interpreten	108
6.1.2	Grundbegriffe der Hermeneutik heute	111
6.1.2.1	Das Verstehen	111
6.1.2.2	Verbindlichkeit des Verstehens	112
6.1.2.3	Der hermeneutische Zirkel	112
6.1.2.4	Hermeneutische Regeln	113
6.1.3	Hermeneutik in der Pädagogik	113
6.1.4	Hermeneutik in der Sportwissenschaft.....	114
6.1.5	Kritik und Grenzen der Hermeneutik	114
6.2	Hermeneutisches Vorgehen	115
6.2.1	Regeln der Hermeneutik und Leitfragen für den Forschungsprozess	116



6.2.2	Umgang mit den Regeln.....	118
7	„FRUCHTBARE MOMENTE“ IM SPORTUNTERRICHT	120
7.1	Die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ im Sportunterricht.....	122
7.2	Die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ im Sportunterricht.....	125
7.2.1	Die Selbstverständlichkeiten	126
7.2.2	Der Anstoß	128
7.2.3	Die Fragehaltung.....	131
7.2.4	Die Aufmerksamkeit	133
7.2.5	Methoden der Klärung.....	138
7.2.6	Der ‚fruchtbare Moment‘	140
7.2.7	Das Fruchtbarwerden.....	142
7.2.8	Schluss.....	144
7.3	Bedeutsamkeit und Aktualität der Theorie als Beitrag zur Sportpädagogik	147
7.4	Sportdidaktische Zugänge zum ‚Wie‘ von Bildung.....	149
7.4.1	Anschluss an die kritisch-konstruktive und bildungstheoretische Didaktik von Klafki.....	151
7.4.2	Problemorientiertes Lernen	152
7.4.3	Genetisches-sokratisch-exemplarisches Lehren und Lernen.....	155
7.4.4	Lehrkunst	156
7.5	Ansätze einer Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘	157
7.5.1	Die Selbstverständlichkeiten	160
7.5.2	Der Anstoß	161
7.5.3	Fragehaltung	164
7.5.4	Aufmerksamkeit	164
7.5.5	Methoden	165
7.5.6	Fruchtbarer Moment.....	166
7.5.7	Fruchtbarwerden	167



8	„FRUCHTBARE MOMENTE“ IM SPORTUNTERRICHT - EINE EMPIRISCHE STUDIE IM KONTEXT INTERPRETATIVER UNTERRICHTSFORSCHUNG	170
8.1	Unterrichtsportrait und Unterrichtsrezension – eine interpretative Forschungsmethode nach Dietrich und Landau	171
8.1.1	Beobachtung	173
8.1.1.1	Forschungszugang	174
8.1.1.2	Beobachtungseinheiten	175
8.1.1.3	Beobachter	175
8.1.1.4	Beobachtete	176
8.1.1.5	Erstellung der Portraits	176
8.1.2	Auswertung durch Rezension	177
8.1.3	Übersicht über den Aufbau	177
8.2	Erste Sportstunde zum Thema „Klettern“	177
8.2.1	Analyse der Sache und des Bewegungskerns	177
8.2.1.1	Ausdauernd Laufen und „Um-die-Wette“ Laufen	177
8.2.1.2	„Lauf-, Such- und Fangspiele“	179
8.2.1.3	Klettern – Wagnisse im Sportunterricht	180
8.2.1.4	Balancieren	181
8.2.2	Unterrichtsskizze	182
8.2.3	Unterrichtsportrait	184
8.2.4	Unterrichtsrezension	190
8.2.4.1	„Fruchtbare Momente“ beim „Um-die-Wette-Laufen“	190
8.2.4.2	„Fruchtbare Momente“ im Fangspiel	192
8.2.4.3	„Fruchtbare Momente“ beim wagnishaltigen Klettern	196
8.2.4.4	„Fruchtbare Momente“ beim Balancieren	199
8.3	Zweite Sportstunde zum Thema „Ausdauer“	201
8.3.1	Analyse der Sache und des Bewegungskerns	201
8.3.2	Unterrichtsskizze	202
8.3.3	Unterrichtsportrait	205
8.3.4	Unterrichtsrezension	211
8.3.4.1	„Fruchtbare Momente“ im Spiel „Zombieball“	211
8.3.4.2	„Fruchtbare Momente“ im „Schatzräuberspiel“	214
8.4	Fazit und Zusammenfassung der Ergebnisse	217



9	FAZIT UND AUSBLICK.....	221
9.1	Für Bildungspläne	223
9.2	Für Lehrerinnen und Lehrer.....	223
9.3	Für die Schülerinnen und Schüler	226
10	LITERATURVERZEICHNIS	228



Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Bildungs- vs. Kompetenzorientierung	41
<i>Abbildung 2.</i> Die Selbstverständlichkeiten.....	128
<i>Abbildung 3.</i> Der Anstoß	131
<i>Abbildung 4.</i> Die Fragehaltung	133
<i>Abbildung 5.</i> Die Aufmerksamkeit.....	138
<i>Abbildung 6.</i> Die Methoden der Klärung.....	140
<i>Abbildung 7.</i> Der ‚fruchtbare Moment‘	142
<i>Abbildung 8.</i> Das Fruchtbarwerden	144
<i>Abbildung 9.</i> Die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘	146
<i>Abbildung 10.</i> Die Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘	160





1 Einleitung

1.1 Gegenstand und Problemlage

„Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog, 1997). Bildung – also ein Megathema des 21. Jahrhunderts? In Folge dieser „Ruck-Rede“ platzierte der damalige Bundespräsident das Thema „Bildung“ an eine entscheidende und wegweisende gesellschaftliche und politische Stelle. Die Notwendigkeit der gesteigerten Beachtung dieses Themas bestätigte im Jahr 2000 die PISA-Studie mit ihren scheinbar ‚desaströsen‘ Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler. Daraufhin rollte eine bildungspolitische Welle durch das ganze Land, die unser Bildungswesen maßgeblich veränderte und bis heute verändert. Zehn Jahre später ruft zudem Angela Merkel die Bildungsrepublik Deutschland aus: „Und so führen uns diese Überlegungen zu [...] dem zentralen Stichwort unserer Zeit: Bildung. Ich sage es in einem Satz: Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden. Das ist es, was unsere Zukunft für die nächsten Jahrzehnte sichert“ (Merkel, 2008). Weitere sieben Jahre später griff der Bundespräsident Joachim Gauck den Begriff „Bildungsrepublik“ wieder auf und konstatierte: „Daran sollten wir noch ein wenig arbeiten“ (Gauk, 2015). Daraus kann geschlossen werden, dass trotz bisheriger Anstrengungen das Bildungsthema immer noch hochbrisant ist, denn „Bildung ist ein hochemotionales Thema. So vieles im weiteren Leben hängt von gelingender Bildung ab“ (Gauk, 2015). Aktuell bemerken die Autoren des Dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts, dass

Bildung [...] in diesem Jahrhundert zu einem gesellschaftlichen Schlüsselthema geworden [ist] [...] [und] die akademischen Bildungsdebatten [...] inzwischen eine Breite und eine Diversität [erreichen], die sie in der Bundesrepublik bisher allenfalls einmal – in den späten 60er und frühen 1970er Jahren – hatten, wenn auch nicht in der gleichen Intensität. (Schmidt, 2015, S. 50)

Sie weisen darauf hin, dass in den letzten Jahren deutlich wurde, dass sich Bildung nicht nur auf Schule und Unterricht begrenzen lässt (formale Bildung), sondern Bildung mitten im Leben stattfindet (Alltagsbildung).

Die Bedeutsamkeit des Themas ist politisch und gesellschaftlich unumstritten. Doch die Meinungen gehen auseinander, wenn darüber diskutiert wird, welches Bildungs-



verständnis für die Weiterentwicklung des Bildungsbereichs vorherrschend ist und wie er weiterentwickelt werden soll. Vor dem Hintergrund, dass es schließlich um die nächsten Generationen unserer Kinder und Jugendlichen geht, müssen die Entwicklungen immer wieder kritisch reflektiert und Änderungen sorgfältig überdacht werden: Welches Bildungsverständnis ist vorherrschend bzw. erwünscht? Wurde durch die Reformen der letzten 20 Jahre mehr von der erwünschten Bildung erreicht? Wie sollen sich Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen bilden? Worauf kommt es bei Bildung wirklich an? Im Lichte dieser Fragen bildet der pädagogische bzw. philosophische Bildungsbegriff aus der Bildungstheorie den Kern der Begriffsbestimmungen in dieser Arbeit.

Die aufgezeigten Beispiele machen deutlich, dass Bildungsthemen in unserer Gesellschaft und in der Bildungspolitik einen großen Anklang finden und lassen vermuten, dass Bildung in der Pädagogik zugleich ein gewichtiges und brisantes Thema ist. In aktuellen Publikationen treten verschiedene Sichtweisen auf das Bildungsthema zum Vorschein.

Es gibt zahlreiche Publikationen, die die Bedeutung von Bildung im Sinne bildungstheoretischer Ansätze herausstellen (Benner, 2012b; Dörpinghaus, 2011; Dörpinghaus & Nießler, 2012; Girmes, 2012; Grimm, 2001; Gruschka, 2015; Klafki, 2007; Koller, 2012; Krautz, 2007; Langewand, 2004; Lederer, 2014; Liessmann, 2006; Meinberg, 2011; Pongratz, 2007; Rauschenbach, 2015; Rittelmeyer, 2012; Rohlf, Harring & Palentien, 2014a; Wigger, 2009). Bildung ist demnach ein Begriff, der sich seit Humboldt stolz über das letzte Jahrhundert gerettet hat. Dabei ist er immer wieder anders ausgelegt und verstanden worden und heute aktueller denn je. Diese Autoren betonen die Notwendigkeit bildungstheoretischer Bezüge und die Fruchtbarkeit des Bildungsbegriffs für heutige pädagogische Überlegungen und Entscheidungen. Die geschichtliche Aufarbeitung des Bildungsbegriffs zeigt deutlich die Vielfalt und Weite des selbigen. Lange Zeit wurde in formale und materiale Bildung unterschieden, doch die aktuellen bildungstheoretischen Entwicklungen zeigen eine Hinwendung zu einem kategorialen Verständnis von Bildung (Klafki, 2007). Der Aspekt der kategorialen Bildung soll in dieser Arbeit richtungsweisend sein.

Auf der anderen Seite fällt jedoch auf, dass Bildung häufig (wieder) in formalen oder materialen Kategorien verstanden und dabei verkürzt dargestellt wird. Autoren dieser



Richtung antworten einseitig darauf, was Schülerinnen und Schüler können und wissen müssen, um in unserer Gesellschaft bestehen zu können. Wichtig scheint ausschließlich, was am Ende herauskommt (Höhne, 2007; Lederer, 2014; Paechter, Stock, Schmölzer-Eibinger, Slepcevic-Zach & Weirer, 2012b; Rohlfs et al., 2014a; Thiele, 2012; Zeuner & Hummel, 2006; Ziener, 2008). Besonders die Reformen hin zur Festlegung von Bildungsstandards und Kompetenzen (Paradigma der Output-Orientierung) geraten bildungstheoretisch in die Kritik (Brügelmann, 2015; Dust & Mierendorff, 2010; Rohlfs et al., 2014a; Thiele, 2012), würden sie doch das Bildungswesen ökonomisieren und unseren Bildungsauftrag (den nach wie vor alle Schulen haben) verkürzen. Die zweckfreie Bildung scheint aus dem Blickwinkel der Diskussionen geraten zu sein und damit auch die ursprüngliche Idee Humboldts der Wechselwirkung zwischen dem „Ich und der Welt“ (Humboldt, 1960b). Bildung sei ein hohes Gut, das es zu schützen und immer wieder zu verteidigen gelte (Gruschka, 2015; Liessmann, 2006), gerade wenn Bildung als Grundvoraussetzung für Schule und Unterricht gedacht werde (Klafki, 2007).

Die dargelegten bildungstheoretischen Entwicklungen betreffen auch den Bereich der Sportpädagogik. Die Sportpädagogik, die aus der Theorie der Leibeserziehung hervorging und stark bildungstheoretisch verortet war, stellt nach wie vor an sich den Anspruch, Sport im Kontext von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ zu untersuchen (Lange, 2014, S. 7). Während der Ausdifferenzierung der Sportwissenschaften in den letzten Jahrzehnten ist sie jedoch nur noch eine Teildisziplin unter vielen. Zudem ist das Schulfach Sport kein Kernfach und steht unter einem erhöhten Legitimationsdruck (Thiele, 2012). Es muss sich immer wieder rechtfertigen, welchen Beitrag es zum allgemeinen Bildungsauftrag leiste (Stibbe, 2011). Meinberg bemängelt, dass die leibliche Bildung in allgemeinen Diskussionen um Bildung immer etwas unter den Tisch falle. Doch gerade im Sport ergeben sich zahlreiche Bildungsgelegenheiten.

Eine solche Lücke stellt zweifelsohne ein Bildungsbereich dar, der sich seit jeher nachweislich nicht unbedingt als Bildungsgünstling hervorgetan hat und auch nicht die letzten Weihen ‚höherer Bildung‘ empfangen durfte oder sollte. Es sind die um die menschliche Leiblichkeit zentrierten Bildungsformen, die leibliche Bildung (Meinberg, 2011, S. 12).

Anthropologischen Grundlagen zufolge spielt der Leib bei Bildungsprozessen eine entscheidende Rolle und dürfe keineswegs vernachlässigt werden. Das Sich-



Bewegen sei eine wichtige Komponente des In-der-Welt-Seins (Grupe, 1984; Meinberg, 2011).

Demgemäß gibt es auch in der Sportpädagogik unterschiedliche Bildungsverständnisse. Die bildungstheoretische Perspektive von Klafki mit seiner ‚kategorialen Bildung‘ ist Grundlage sportpädagogischer und –didaktischer Konzepte (Klafki, 2005). Eines der wichtigsten Konzepte dieser Denkweise ist der Doppelauftrag des Sports von Prohl (2012a). Einem anderen Bildungsverständnis folgen Autoren, die versuchen Kompetenzmodelle für den Sport zu entwickeln (Balz, Frohn & Neumann, 2012; Gogoll & Kurz, 2013). Um anschlussfähig zu bleiben, müsse sich auch das Fach Sport mit der Standardisierung und Kompetenzorientierung befassen. Allerdings geschieht dies nicht in dem Ausmaß, wie das in den Kernfächern stattfindet.

Der dargelegte Problemaufriss führt nun zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Aus der bildungstheoretischen Perspektive soll eine Theorie (Der ‚fruchtbare Moment‘ im Bildungsprozess von Friedrich Copei) vorgestellt werden, die besonders Bildungsprozesse in den engeren Blickwinkel rückt und diese genau beschreibt. Ziel ist eine andere Perspektive auf das Bildungsthema zu gewinnen und den pädagogischen Mehrwert einer solchen Perspektive herauszustellen. Zudem soll untersucht werden, welchen pädagogischen und didaktischen Gewinn diese Perspektive für den Sportunterricht haben könnte.

Ausgehend von der Fragestellung rückt diese Arbeit entscheidende Bildungsmomente in den Mittelpunkt. Sie untersucht die ‚Bildung‘, also ihre Entstehung und ihre Eigenarten, schlechthin. Dabei liegt die These zugrunde, dass diese sogenannten ‚fruchtbaren Momente‘, Bildungsmomente darstellen. Jene Momente machen für einen kurzen Augenblick Bildungsprozesse spürbar und werden von Copei folgendermaßen definiert: „Fruchtbare Momente sind jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich, ein Licht auf geht‘. Instinktiv spürt man seine Bedeutung“ (Copei, 1962, S. 17). Copei stellt im Besonderen den pädagogischen Wert dieser ‚fruchtbaren Momente‘ in den Fokus. Diese treten nicht nur bei genialen intellektuellen Menschen, wie berühmten Entdeckern und Erfindern, sondern ebenfalls in allen ‚echten‘ geistigen Akten des Sinnschaffens bei allen Menschen, also auch bei Kindern auf. Ziel ist



es diese Theorie, insbesondere für Bildungsprozesse im Sportunterricht, mit Hilfe hermeneutischer Methoden, fruchtbar zu machen.

Die Idee Bildungsprozesse genauer zu betrachten und ihre Erzeugung zu untersuchen, wurde schon in anderen Fächern in die aktuelle Diskussion mit eingebracht (u.a. (Freudenberger-Lötz, 2007) für Religion und (Wagenschein, 2010) für naturwissenschaftliche Fächer). In der Sportpädagogik blieb sie bisher jedoch unberücksichtigt, wobei die Frage nach Bildungsprozessen im Sportunterricht sehr aktuell ist. Die Bearbeitung des Themas ist vor allem für pädagogische und didaktische Erkenntnisse des Sportunterrichts relevant. Diese Arbeit möchte die bildungstheoretische Perspektive, d.h. ein weites Bildungsverständnis (kategorial) einnehmen und vor dessen Hintergrund argumentieren.

1.2 Ziele der Arbeit und zentrale Fragestellungen

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Bildungstheorie in der Sportpädagogik liefern und verfolgt das Ziel im Rahmen der Bildungstheorie, Bildungsprozesse im Sportunterricht wieder mehr in den Fokus zu rücken und ihre pädagogische und didaktische Bedeutung herauszustellen. Es soll zum einen dargelegt werden, wie Bildungsprozesse im Sportunterricht entstehen und zum anderen sollen die Eigenschaften von Bildung in Bezug auf Sport und Bewegung herausgearbeitet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit dient, neben der allgemeinen Bildungstheorie, insbesondere Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ als Interpretationsgrundlage. Es werden also zwei Theorielücken geschlossen. Zum einen wird die pädagogische und didaktische Bedeutung von Bildungsprozessen (als ‚fruchtbare Momente‘) in der Sportpädagogik herausgestellt und zum anderen wird innerhalb Copeis Theorie die leibliche Dimension des Sports und der Bewegung ergänzt.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, einen pädagogischen Theorieansatz der ‚fruchtbaren Momente‘ für den Sportunterricht zu entwickeln und daraus didaktische Schlussfolgerungen zu erarbeiten. Dabei gilt es zu prüfen, ob die Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ einen pädagogischen und didaktischen Mehrwert für die Sportpädagogik bzw. -didaktik darstellt. Die Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ liefert hinsichtlich der geforderten und erwünschten Bildungsthematik eine gute Grundlage, um theoriegeleitet Bildungsprozesse im Sportunterricht zu reflektieren, diese als Lehrkraft zu erkennen und solche Prozesse zu unterstützen. Es wird sich im Sinne einer wissen-



schaftlichen Theorie an einem systematischen, methodischen und argumentativen Vorgehen orientiert. Somit lauten die zentralen Fragestellungen:

1. Wie manifestiert sich Bildung im Sportunterricht?
2. Gibt es ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht, in denen Bildungsprozesse sichtbar werden? Welche *Eigenarten* haben ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht? Wie *entstehen* ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht?
3. Welche pädagogischen und didaktischen Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für den Sportunterricht?

(Sport-)pädagogische Forschung bearbeitet immer vielschichtige, ganzheitliche und komplexe Prozesse (Grupe & Krüger, 2007, S. 71). Für diese Komplexität braucht es angemessene Methoden. In der Art und Weise der Forschungsfragen (Wie? und Welche?) wird deutlich, dass erst etwas verstanden und dann daraus (weiter-)entwickelt werden soll.

Die Hermeneutik möchte die Strukturen der Wechselwirkungen des Lebens als dauernd fixierte Lebensäußerungen untersuchen. Für das ‚Verstehen‘ liefern also hermeneutische Methoden den passenden Ansatz und sollen hier als Methode (in Form von Leitfragen) verstanden werden. Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ dient dabei als Reflexionsgrundlage (dauernd fixierte Lebensäußerung). Ziel dieser Auslegungen ist es, die Eigenarten und die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ zu erschließen, um in einem weiteren Schritt einen didaktischen Theorieansatz zu entwickeln. Dieser Theorieansatz soll die Verbindung der ‚fruchtbaren Momente‘ mit leiblichen Bildungsprozessen aufzeigen.

Des Weiteren wurde erwogen, nun mit Einbezug empirischer Methoden, den Theorieansatz zu überprüfen. Ziel dieser empirischen Ergänzung durch eine interpretative Methode ist es, die pädagogische und didaktische Bedeutung des Theorieansatzes der ‚fruchtbaren Momente‘ für den Sportunterricht herauszustellen. Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob diese Theorie einen Mehrwert für den sportpädagogischen und –didaktischen Diskurs bereit hält. Dabei wird hier dem Ansatz der Unterrichtsrezensionen bzw.-portraits von Dietrich und Landau (1990) gefolgt, der von Lange (2007) ausgearbeitet wurde. Es müsse demnach vermehrt nach dem ‚Wie‘



von Bildungsgelegenheiten gefragt „und deshalb Beispiele und Portraits eines in diesem Sinne anspruchsvollen und gelingenden Unterrichts rekonstruiert und untersucht“ (Lange, 2014, S. 58) werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wird folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Teil der Arbeit (Kap. 2 bis Kap. 5) wird zunächst die komplexe Bildungsthematik sowohl in der Allgemeinen Pädagogik, als auch in der Sportpädagogik aufgegriffen und bearbeitet. Im Bereich dieser großen Bedeutungslandschaft entstehen immer wieder Diskussionen um die Aktualität des Bildungsbegriffs und seine pädagogische und didaktische Bedeutung. Innerhalb der vielfältigen historischen Bedeutungen gilt es dementsprechend *einen* Blickwinkel auf das Bildungsthema einzunehmen. Dies soll die äußerst fruchtbare bildungstheoretische Perspektive nach Humboldt und Klafki sein, die jedoch zunehmend durch die Standardisierungsdebatte verdrängt wird. Zudem werden gleichzeitig der aktuelle Forschungsstand und wichtige Begriffe geklärt (Kap. 2). In ihrem starken bildungstheoretischen Bezug ist auch die spezielle Bildungstheorie „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ von Friedrich Copei zu betrachten. Einerseits geht es um die Kernaussagen der Theorie für Bildungsprozesse und andererseits aber auch um kulturelle, geschichtliche und biografische Hintergründe (Kap. 3). An dieser Stelle wird deutlich sichtbar, dass bei Copei der Bereich des Sports und der Bewegung, also die leibliche Komponente, die auch Teil des menschlichen In-der-Welt-Seins darstellt, unberücksichtigt bleibt. Wie sich Bildung im Sportunterricht manifestiert wird in Kapitel vier entfaltet. Eine erste Zusammenfassung der bisherigen Darstellungen liefert Kapitel fünf.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Forschungsfragen mit Hilfe hermeneutischer Methoden bearbeitet. Obwohl hermeneutische Forschung in der heutigen Zeit oft umstritten ist, wird sich hier nach tiefgehenden Begründungen, auf die Hermeneutik als Methode festgelegt. Da der Gegenstand kritisch, reflexiv und vielschichtig untersucht wird, werden die hermeneutischen Regeln in Form von Leitfragen berücksichtigt (Kap. 6). Diese Interpretationen münden in einen Theorieansatz der ‚fruchtbaren Momente‘ im Sportunterricht. Darin werden zunächst die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ aus der Theorie interpretativ erschlossen und dann ausführlich die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ im Sportunterricht hermeneutisch bearbeitet. Ergebnis



sind die pädagogischen und didaktischen Schlussfolgerungen, die sich aus der Erstellung dieses Theorieansatzes ergeben (Kap. 7).

Darauf aufbauend und zusammenführend dient schließlich der dritte Teil der Arbeit der interpretativen Erforschung der Frage, ob Bildungsprozesse im Sportunterricht als ‚fruchtbare Momente‘ sichtbar werden, welche Eigenarten sie im Sportunterricht aufweisen und wie sie entstehen (Kap. 8). Mit diesen Erkenntnissen können die Forschungsfragen endgültig beantwortet werden.

In einem Fazit werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und in einem Ausblick der pädagogische und didaktische Mehrwert der Ergebnisse präsentiert (Kap. 9). Konkrete didaktische Handlungsempfehlungen sind zwar im Kontext dieser Arbeit interessant, konnten aber wegen der räumlichen Begrenzung nur angerissen werden.



2 Bildung im 21. Jahrhundert – ein Thema das bewegt

„Bildung“ wird ein „Megathema des 21. Jahrhunderts“, so verkündete es Roman Herzog 1997 in seiner Funktion als Bundespräsident (Meinberg, 2011, S. 12) und sollte damit Recht behalten. Denn spätestens seit PISA im Jahr 2000 ist dieses Wort in aller Munde und daher auch im aktuellen Kinder – und Jugendsportbericht (Schmidt, 2015) ein Schlüsselthema. Das mediale Zeitalter trägt seinen Teil dazu bei, denn der Bildungsbegriff wird von Politikern und Bildungswissenschaftlern häufig frequentiert und immer wieder zur Begründung von (politischen) Bildungsentscheidungen herangezogen. Der geradezu inflationäre Gebrauch des Wortes ‚Bildung‘ findet sich vor allem in Begriffen wie Bildungsplanung, Bildungsrat, Bildungskatastrophe, etc ... wieder. „Bildung fungiert hier nur noch als Teil eines formalen Bindestrichtitels“ (Lange-wand, 2004, S. 70).

Es stellt sich jedoch das Problem, dass der Bildungsbegriff eine außerordentlich komplexe Kategorie erkennen lässt, die nicht mit einer einfachen Definition zu bewältigen ist. Kann dennoch dem Begriff ‚Bildung‘ als pädagogische Grundkategorie mit seinen vielseitigen Bedeutungen, seiner langen Geschichte und seinen unterschiedlichen Deutungen eine Relevanz zugemessen werden? Wenn dieser Begriff in all seinen Facetten beleuchtet und nicht zu eng gefasst werden soll, gilt es nach Rittelmeyer folgende allgemeinpädagogischen Besonderheiten zu bedenken: ‚Bildung‘ ist zum einen ein spezifisch deutscher Begriff, der nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen ist (Rittelmeyer, 2012, S. 13). Zweitens ist ‚Bildung‘ ein zentraler Begriff der deutschen Sprache, der in vielen unterschiedlichen Kontexten (Bildungswerk, Bildungskatastrophe, Körperbildung, etc.) (ebd., S. 13-14) übermäßig verwendet wird. Des Weiteren ist ‚Bildung‘ ein Begriff der keine einheitliche Definition besitzt. Diese könne es angesichts der Fülle der verschiedenen Bedeutungen auch nicht geben. Weshalb Rittelmeyer auch nicht von einem ‚Begriff‘, im traditionellen Sinn, sondern von einer Bedeutungslandschaft spricht (ebd., S. 17). Aus dieser Ausgangslage heraus gibt es immer wieder Diskussionen um die Aktualität des Bildungsbegriffes. Dient er noch als pädagogische Grundkategorie oder sollte man besser ganz auf den Begriff verzichten? (ebd.).



Im Sinne einer phänomenologischen Betrachtungsweise des Begriffes ‚Bildung‘, betont Rittelmeyer, dass „die Vielfalt von Bildungsaspekten wesentlich für die Phänomenologie der Bildung ist – denn es geht eigentlich nicht um einen ‚Begriff‘ im traditionellen Sinn des Wortes, sondern um eine Bedeutungslandschaft, um ein semantisches Tableau“ (ebd.). Auch Lederer stellt fest, dass Bildung den „vieldeutigst verwendeten und schwerst definierbaren Grundbegriff der Pädagogik überhaupt dar[stellt]“ (Lederer, 2014, S. 60). Aufgrund dessen gerate dieser immer wieder in die Kritik. Er galt, v.a. in den 1960er und 1970er Jahren als „idealisierend-überhöht, historisch überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen, unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig, zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den ‚Gebildeten‘ zählt, und für die moderne Industriegesellschaft völlig unbrauchbar“ (Gudjons, 2008, S. 198).

Trotz dieser Kritik ist seine pädagogische Bedeutung nicht zu unterschätzen, bezieht der Bildungsbegriff doch viele Aspekte mit ein, die soziologische, lerntheoretische oder psychologische Herangehensweisen nicht ausreichend erklären können. Dennoch muss angesichts der Fülle an Bedeutungen festgelegt werden, welches Bildungsverständnis, der hier fokussierten pädagogischen Fragestellung, von Wichtigkeit sein wird. Es soll darum gehen, in dieser ‚Bedeutungslandschaft‘ und innerhalb der ‚Vielfalt von Bildungsaspekten‘ *einen* Blickwinkel auf das Phänomen ‚Bildung‘ einzunehmen. Dieser Blickwinkel auf ‚Bildung‘ wird von Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ abgeleitet (1962).

Es soll also herausgearbeitet werden, dass der Bildungsbegriff nach wie vor ein unverzichtbarer pädagogischer Grundbegriff (Kap. 2.1) ist, dass der Begriff eine lange, vielfältige Geschichte hinter sich hat (Kap. 2.2) und dass der eigentliche Bildungsgedanke, maßgeblich geprägt durch Humboldt und Klafki, im Moment durch die vorherrschende Standardisierungs- und Kompetenzorientierung (Kap. 2.3) verdrängt wird. Dabei wird hier genauer auf die humanistische Bildungstheorie von Humboldt (1969) und die kategoriale Bildungstheorie von Klafki (1964) eingegangen. Diese beiden wichtigen Positionen liefern fundierte und substanzielle Begriffsbestimmungen von ‚Bildung‘, die nicht nur zeitlos, sondern auch für unsere heutige Zeit und besonders für die hier dargestellten Überlegungen zu Bildungsprozessen, überaus fruchtbar sind. Beide Autoren liefern hauptsächlich das Fundament für das hier zu-



grunde gelegte Bildungsverständnis, was der häufigen Engführung des Bildungsbegriffes entgegenwirken soll. Eine solche Engführung ist zum Beispiel in der aktuellen Bildungsdiskussionen um Sport in der Ganztagschule zu beobachten. Hier wird eine Differenzierung in formale, informeller und non-formaler Bildung vorgenommen (u.a. (Dohmen, 2001; Rauschenbach, 2015; Tully & Otto, 2006). Dieser wird in den Beiträgen als ‚neuer Bildungsbegriff‘ deklariert. Die Unterteilung spielt jedoch lediglich auf die verschiedenen ‚Orte‘ der Bildung an. Es geht nicht um den Prozess der ‚Bildung‘ selbst. „In dem an diese Begriffsdifferenzierung anschließenden fachöffentlichen Diskurs wird nicht selten von einem ‚neuen‘ Bildungsbegriff gesprochen, dabei jedoch Ort und Prozess zuweilen unglücklich vermischt und übersehen, dass diese Unterscheidung gewiss nicht ‚neu‘ ist“ (Rohlf, Harring & Palentien, 2014b, S. 13). Dennoch soll diese Einteilung zeigen, dass Bildungsprozesse nicht ausschließlich in der Schule, sondern auch in anderen Bildungseinrichtungen stattfinden können. Solche bildungstheoretische Engführungen scheinen zurzeit unsere Bildungslandschaft zu dominieren (u.a. Gruschka; Gruschka, 2015; Liessmann, 2006), welche sich aufgrund ökonomischer Ausrichtungen, in einem Umbruch befindet. Es stellt sich zunehmend die Frage, wie Kompetenzorientierung mit unserem allgemeinen Bildungsauftrag übereinkomme und wie der ursprüngliche Bildungsgedanke wieder mehr Beachtung in den bildungspolitischen Überlegungen finden könne. „Diese Rückbesinnung auf die Grundaufgaben der Bildung und Erziehung liegt im Interesse der nachwachsenden Generation und ist damit auch im gesellschaftlichen Interesse gefordert“ (Gruschka, 2015, S. 16).

In Kap. 2.4 folgen zum Schluss noch zwei Ansätze, die sich mit dem ‚Wie‘ von ‚Bildung‘ auseinandersetzen und den ‚Prozess‘ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen.

2.1 Bildung – eine pädagogische Grundkategorie?

Der Bildungsbegriff ist ein vieldeutiger, traditioneller, oftmals sehr umstrittener Begriff, der sich über die Jahre weiterentwickelt und immer wieder verschiedene Auslegungen erfahren hat. Zu einem pädagogischen Grundbegriff manifestierte er sich zu Zeiten der klassischen Bildungstheorien. Verflochten entfaltete sich damals der Bildungsbegriff besonders in den Bereichen der geschichts-, kultur-, kunst-, staatsphilosophischen sowie anthropologischen Erörterungen (Lessing, Wieland, Herder, Fich-



te, Schiller, Humboldt), aber auch in dichterischer Gestaltung (Bildungsromane), autobiographischer Reflexion, des direkten oder brieflichen Gesprächs mit Zeitgenossen oder des integrierten Moments eines philosophischen Gesamtsystems (Hegel, 2015). Spezifische pädagogische Argumentationszusammenhänge entwickelten dagegen Pestalozzi, Kant, Herbart, Schleiermacher, Fröbel, Diesterweg und Humboldt (Klafki, 2007, S. 15). Vom humanistischen Bildungsideal mit seinem philosophisch-pädagogischen Bildungsdenken ist jedoch im Moment nicht mehr viel zu spüren. Vielmehr dominieren politisch und ökonomisch geprägte Bildungsentscheidungen, die seit nunmehr zehn Jahren unser Bildungswesen spürbar in eine ökonomisch-orientierte Richtung drängen, welches als „neues Produktionsziel“ Kompetenzen hat (Gruschka, 2015, S. 7). Dies zeigt sich u.a. auch an der Fülle veröffentlichter Beiträge zum Thema ‚Bildung‘, die den inflationären Gebrauch immer weiter vorantreiben. Der Bildungsbegriff erfreut sich zurzeit einer hohen Attraktivität, „da er immer mit einem semantischen Überschuss operieren kann, der in präzisen wissenschaftlichen Begriffen nicht gegeben ist“ (Ehrenspeck, Tippelt & Schmidt, 2009, S. 158). Es stünden „vor allem die mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen“ (Rohlf et al., 2014b, S. 14) im Mittelpunkt des Interesses.

Unter ‚Bildung‘ wird gegenwärtig anderes verstanden. Der Begriff scheint verengt, und pointiert formuliert stehen die überfachlichen Kompetenzen im Dienst der fachlichen, Persönlichkeitsentwicklung geschieht nicht auch um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts. Und das Bedürfnis, selbst diese messen, benoten und vergleichen zu wollen, entspricht dem Zeitgeist. (ebd.)

Welche Rolle spielt dabei der philosophisch-pädagogisch geprägte Bildungsbegriff? „Ist [er, J.B.] heute noch als pädagogische Grundkategorie haltbar?“, fragt Klafki (2007, S. 43) und gibt sogleich die Antwort, dass unsere Gesellschaft den Bildungsbegriff brauche.

Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch [...] an das ‚lebenslange Lernen‘ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander [...] auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen. (ebd., S. 44)



Eine übergreifende pädagogische Zielkategorie ist als „zentrierendes, übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für pädagogische Einzelmaßnahmen“ (ebd.) unbedingt erforderlich. So auch von Hentig: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung“ (2007, S. 13). Auch Lederer betont, dass es nichts nütze, auf den Bildungsbegriff zu verzichten, da in der Pädagogik alle Grundbegriffe ungenau wären und er durch kein anderes Wort ersetzt werden könnte. Zudem löse man die dahinterstehenden Probleme dennoch nicht (2014, S. 73). Die Pädagogik könne also nicht auf den Begriff verzichten. „Die Unverzichtbarkeit der Bildungsidee und -kategorie für eine pädagogische Theorie und Praxis liegt nämlich in ihrem eigenständigen pädagogischen Charakter begründet“ (ebd., S. 73). Giesecke spricht sich auch für die Notwendigkeit des Bildungsbegriffs aus.

Ich halte ‚Bildung‘ [...] für die einzig tragfähige pädagogische Idee der Moderne – etwa im Unterschied zu den reformpädagogischen Axiomen und Maximen, wie sie heute wieder in Mode sind. Dies zu vergessen, ist der zentrale Fehler der bildungspolitischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre gewesen. Im Gegensatz dazu scheint es mir nötig die epochal bedeutsame Substanz dieses Konzepts wieder in den Blick zu nehmen. (2001, S. 51)

Auch Rittelmeyer setzt sich für Bildung – als pädagogischen Grundbegriff ein und spricht sich für einen facettenreichen Bildungsbegriff aus. Er plädiert für ein modernes Verständnis von Bildung, das den Bildungsbegriff nicht zu kurz fasse. Der Bildungsbegriff müsse phänomenologisch ausgelegt werden, dann „ist [er, J. B.] zukunfts offen und dynamisch, aber nicht beliebig auslegbar“ (Rittelmeyer, 2012, S. 122).

Die Diskussion um den Bildungsbegriff scheint zeitlos, da dieser immer wieder für die aktuelle Zeit fruchtbar gemacht und gegenüber funktionellen Begriffen aus anderen Disziplinen (u.a. Sozialisation, Lernen), die den Bildungsbegriff gerne ersetzen würden, verteidigt werden müsse. Zum einen ist der Bildungsbegriff in jedem pädagogischen Lehrbuch zu finden, zum anderen erfolgen im Moment weitere Ausdifferenzierungen und das Begründen neuer Facetten des Bildungsbegriffs (u.a. in philosophischer, ökonomischer, bildungstheoretischer Absicht). Jeder dieser Autoren (u.a. Geister & Reitemeyer, 2012; Girmes, 2012; Voßkühler, 2012; Wigger, 2009; Witte, 2010) hat das Bedürfnis, den Bildungsbegriff ‚neu‘ fruchtbar für unsere Zeit zu machen.



Zusammenfassend konnte mit Klafki, Hentig, Giesecke und Rittelmeyer in diesem Kapitel gezeigt werden, dass der Bildungsbegriff als pädagogischer Grundbegriff für unsere Gesellschaft und ihre Bildungsbemühungen unverzichtbar ist. Um den Bedeutungsgehalt des philosophisch-pädagogischen Bildungsbegriffes noch deutlicher herauszuarbeiten, soll nun ein Blick in die Geschichte geworfen werden. Es folgen genauere Darstellungen des ‚klassischen‘ Bildungsbegriffes und seine Wurzeln (Kap.2.2.2 und 2.2.3), aber auch heutige Deutungen und Auslegungen (Kap.2.2.6 und 2.2.7).

2.2 Geschichtlicher Facettenreichtum des Bildungsbegriffs und seine Unverzichtbarkeit für heutige Bildungsprozesse

Der große Facettenreichtum des Bildungsbegriffs lässt sich größtenteils aus der Geschichte heraus erklären. Angefangen beim antiken Höhlengleichnis (Kap.2.2.1) vom Philosophen Platon (427-374 v. Chr.), das bis in die geisteswissenschaftliche Pädagogik hinein auf das Thema ‚Bildung‘ große Auswirkungen hatte, bis hin zu modernen Bildungstheorien (u.a. Klafki).

Insbesondere knüpften neuzeitliche Aufklärer und Philosophen wie Kant oder Humboldt immer wieder an Platons antike Denkmuster an. Die Aufklärung bestimmte in Bezug auf ‚Bildung‘ vor allem das Verhältnis zwischen individueller, freier Entwicklung und gesellschaftlichen Anforderungen (Krause, 1989, S. 34-39). Dieses Spannungsfeld zog sich verstärkt in Form der materialen und formalen Bildung (Kap. 2.2.2) durch die Geschichte des klassischen Bildungsbegriffes (Kap. 2.2.3). Deutlich wurde dies in den klassischen Bildungstheorien des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, indem sie versuchten vor allem Begriffsbestimmungen und Charakterisierungen vorzunehmen. Sie blieben jedoch in vielen Bereichen sehr abstrakt und allgemein, entsprechend dem pädagogisch-philosophischen Paradigma ihrer Zeit. Besonders prägend war Humboldt, dessen Bildungsverständnis und –begriff bis heute eine Grundlage des klassischen Bildungsbegriffs darstellt (Kap.2.2.3.1.1). In diese Zeit ist auch der Pädagoge Herbart, als Begründer der moderneren Pädagogik einzuordnen. Sein Grundbegriff der Pädagogik, dass jeder Zögling bildsam sei, mündete in seinen bekannten ‚Erziehenden Unterricht‘. Die Umsetzung seiner Pädagogik folgte vermutlich nicht in seinem Sinn, denn die ‚Formalstufen‘ des Unterrichts der Herbartianer schrieben enge, unflexible Unterrichtsmethoden vor (Kap. 2.2.3.2).



Einige Reformpädagogen versuchten zu Beginn des 20. Jahrhunderts diese ‚starre‘ Unterrichtsmethodik mit freieren Konzepten aufzubrechen. In diese Zeit wirkte auch Copei mit seiner Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ hinein, der beide Pole in Frage stellte und eine ganz andere Denkweise über ‚Bildung‘ offenbarte (Kap. 2.2.4).

In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde die Pädagogik an einigen Universitäten eine eigenständige Disziplin. Damit gewann die ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ als Wissenschaft an Bedeutung. Nohl und Spranger, die Begründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland versuchten die bisher entstandenen verschiedenen Strömungen zu ordnen und wissenschaftlich zu begründen (Koring, 1989, S. 312-317). Darunter war auch die Theorie Copeis (Kap. 2.2.5).

Zahlreiche Bildungstheoretiker und Pädagogen aus der heutigen Zeit versuchen den Bildungsbegriff neu zu bestimmen. Denn sein spezifischer Charakter muss gegenüber anderen Einflüssen, wie u.a. der Ökonomisierung des Bildungswesens oder lerntheoretischen Sichtweisen der Psychologie immer wieder neu verteidigt und auf seinen eigenen Stellenwert hingewiesen werden. Gerade wenn der Bildungsbegriff für die heutige Zeit ‚fruchtbar‘ gemacht wird, können daraus nachhaltige Veränderungen für unser Bildungswesen entstehen (Kap. 2.2.6).

Aus dieser Zeit stammt auch die Idee der ‚kategorialen Bildung‘ von Klafki. In der Überwindung formaler und materialer Bildungsziele ergeben sich vielfältige neue Denkweisen für Bildungsprozesse, die noch nicht vollständig ausgeschöpft wurden. Deshalb scheint sie, gerade in der engen Wechselbeziehung zwischen Mensch und Welt, ein Mehrwert auch für diese Arbeit zu sein. Neue Erkenntnisse können dann entstehen, wenn (altbekannte) Theorien, wie Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ und Klafkis Theorie der ‚kategorialen Bildung‘ in neue Zusammenhänge gestellt werden (Kap. 2.2.7).

Neben diesem spezifischen Blick auf Bildung, sollen noch die Aspekte der ‚Selbstbildung‘ und der ‚Prozesshaftigkeit‘ des Phänomens ‚Bildung‘ betont werden. Sie sind aber indirekt bei Klafki und Copei enthalten (Kap. 2.2.8). Diese beiden Aspekte spielen besonders bei der Entstehung von Bildungsprozessen eine Rolle.

Im gesamten Kapitel 2.2 wird der historische und kulturelle Bogen des Bildungsbegriffs aufgespannt. Dieses Vorgehen soll den Facettenreichtum des Bildungsbegriffs



aufzeigen, die Theorie Copeis einordnen und dem ‚Wie‘ von ‚Bildung‘ auf die Spur helfen.

2.2.1 Bildung als ‚Kunst der Umlenkung‘ – antike Bildungsvorstellungen

Bei Platon (427-374 v. Chr.) ist in seinem bekannten Höhlengleichnis zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit etwas zum Thema ‚Bildung‘ niedergeschrieben worden. Dies zeigt uns heute, dass ‚Bildung‘ nicht nur ein Thema der jüngeren Geschichte ist, sondern dass das Phänomen ‚Bildung‘ die Menschheit schon sehr lange beschäftigt. Zahlreiche Interpretationen (kulturelle, evolutionstheoretische, anthropologische,...) des Höhlengleichnisses im Laufe der vor allem jüngeren Geschichte markieren den Beginn einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Phänomen ‚Bildung‘. Hier wird die bildungstheoretische Perspektive beleuchtet, die versucht, Bildungsprozesse herauszuarbeiten. Das Höhlengleichnis zeigt sehr plastisch, dass ‚Bildung‘ mehr ist als Wissensvermittlung und Erziehung.

Wenn das [die Erkenntnis des Höhlengleichnisses, J. B.] aber wahr ist, fuhr ich fort, so müssen wir darüber zu folgender Ansicht kommen: daß die Bildung nicht das ist, wofür sie einige in ihren Anpreisungen ausgeben. Sie behaupten nämlich, sie pflanzten der Seele ein Wissen ein, das vorher nicht darin war, wie wenn sie blinden Augen Sehkraft geben könnten. [...] Die Bildung fuhr ich fort, wäre nun also eine Kunst der ‚Umlenkung‘, die Art nämlich, wie dieses Organ [Organ mit dem man lernen kann, J. B.] am leichtesten und am wirksamsten umgewendet werden kann. Sie ist nicht die Kunst, ihm das Sehen zu verleihen; sondern indem sie voraussetzt, daß es dieses zwar besitzt, aber nicht nach der richtigen Seite gewandt ist und deshalb nicht dorthin schaut, wohin es schauen sollte, will sie ihm behilflich sein. (Plato, 2005 Politeia, 7. Buch 514a ff, zit. nach Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2012, S. 47)

Die Höhle wird hier als bildungstheoretische Metapher verwendet, zu der es ganz unterschiedliche Deutungen (Aristoteles, Bacon, Gadamer, Dewey) gibt. Klar wird aber in fast allen Deutungen, dass ‚Bildung‘ einen prozesshaften Charakter hat, „dass Lernen und Bildung in Prozesse eingebettet sind, die nicht stellvertretend durchlaufen werden können, sondern selber vollzogen werden müssen. Erst in dieser Erkenntnis [...] liegt die erziehungs- und bildungspolitische [...] Pointe der Höhlenerzählung“ (Benner, 2012b, S. 53).

Zusammengefasst versteht Platon ‚Bildung‘ als befreiende Umwendung (Periagoge) eines Menschen in seiner Gesamtheit, seiner ‚Seele‘ und als Einsicht in die Wahrheit. Und zuletzt ist ‚Bildung‘ auch eine Rückkehr zu den Ungebildeten, um diese



auch auf den Weg der Bildung zu bringen. Die Schritte des Bildungsprozesses sind erstens die Befreiung und Umwendung, zweitens der Aufstieg zur Einsicht und drittens die Rückkehr (ebd., S. 49-65). Der Begriff der Umkehrung steht hier im Mittelpunkt und ist auch für heute noch bedeutsam.

Den Gedanken der Peripatetiker in den Mittelpunkt der Interpretation zu stellen, liegt vor dem Hintergrund heutigen pädagogischen Problembewusstseins und Differenzierungsvermögens nahe. Zu den zentralen Fragen einer pädagogischen Intervention gehört das Verhältnis von eigener Aktivität, hier des anfangs Gefesselten, zur Passivität, bzw. zur fremden Einwirkung von außen, hier durch den oben beschriebenen Pädagogen. (ebd., S. 50)

Es geht also darum, den Blick durch Umwendung durch das Wesentliche zu schärfen. „Der griechische Begriff ‚Paideia‘ steht seit dem fünften vorchristlichen Jahrhundert nicht mehr allein für Erziehung und Unterweisung von Kindern, sondern auch für ‚Bildung‘ als Hin- oder Umwendung des Menschen zum Denken des Maßgeblichen“ (ebd.).

Diese Interpretation stellt gut heraus, dass Bildung etwas ist, das den ‚ganzen‘ Menschen betrifft und prozessartig verläuft. Humboldt bezieht sich maßgeblich auf diese antiken Bildungsvorstellungen und wendet sich ihnen, in seiner Forderung den ‚ganzen‘ Menschen bilden zu wollen, verstärkt wieder zu. Diesen ‚formalen‘ Seiten der ‚Bildung‘ werden in der Aufklärung jedoch erstmals ‚materiale‘ Bildungsvorstellungen gegenübergestellt, die die Funktion eines Individuums für die Gesellschaft herausstellen.

2.2.2 ‚Den Menschen zum Ganzen bilden (formal)‘ vs. ‚den Menschen zur Gesellschaftsfähigkeit bilden (material)‘

Der Bildungsbegriff der Aufklärung wurde bisher – im Gegensatz zum Bildungsbegriff des Neuhumanismus – wenig beachtet. Neben Kant arbeitete vor allem Mendelssohn in seiner Schrift „Was heißt aufklären?“ heraus, was Bildung für ihn bedeutete. „Bildung bedeutet für ihn grundsätzlich nicht Ausstattung des Subjekts mit materialen Kenntnissen oder formalen Fähigkeiten [...], sondern Bildung wird definiert als ausgewogenes Verhältnis zwischen gesellschaftlichem Zustand in seiner kulturellen Erscheinungsweise und Bestimmung des Menschen nach dem Grad allgemeiner Aufklärung“ (Krause, 1989, S. 15).

Hauptdiskussionspunkt ist einerseits, den Menschen nützlich für die Gesellschaft zu machen (soziale Einbindung in Stand und Beruf) und andererseits den Menschen



ideal zu bilden (Idealvorstellungen, Bildung zur Vernunft) (ebd., S. 34-39). Folgende Problematik wird deutlich: „Einerseits den Menschen zum ganzen Menschen bilden zu wollen und gleichzeitig seine Bereitschaft zur positiven Mitarbeit an dem Gesellschaftsganzen als Basis der ihm dadurch erst möglichen Selbstentfaltung unter dem Prinzip der Gleichheit zu erreichen“ (ebd., S. 37).

Auch im anschließenden Neuhumanismus spielte diese Thematik eine wichtige Rolle. Der entscheidende Unterschied ist jedoch der, dass der Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung ein anderer ist. Bei Humboldt ist Kultur ‚Mittel‘ zur Bildung, bei Mendelssohn ist sie tragendes Element der Bildung selbst. „Der Mensch erfährt seine Bildung nicht von „Verinnerlichung“ von Kultur, wie Humboldt den Bildungsprozess versteht, sondern durch produktive Teilnahme am kulturellen Prozess selbst“ (ebd., S. 16).

2.2.3 Bildung als ‚Anregung aller Kräfte eines Menschen‘ – Klassische Bildungstheorien

In jener Zeit wurde der Bildungsbegriff besonders aspektreich entfaltet. Es gab eine noch nie dagewesene Konzentration von Philosophen oder Gelehrten, die über Bildung und insbesondere den Bildungsbegriff nachdachten. Einen Überblick über die verschiedenen Strömungen und Gedankengänge zu bekommen ist ein äußerst schwieriges Unterfangen, da die Diskussionen in der damaligen Zeit nicht „im Rahmen einer selbstständigen pädagogischen Disziplin“ (Klafki, 2007, S. 15) stattfanden. Der Verdienst dieser für den Bildungsbegriff wertvollen Epoche war der Aufstieg zum pädagogischen Grundbegriff (s. Kap. 2.1).

Einige wichtige Vertreter dieser Zeit, die besonders die Persönlichkeitsentwicklung versuchten herauszustellen, seien nachfolgend genannt: Humboldt mit seiner ‚Bildung aller Kräfte‘ (Kap. 2.2.3.1.1), Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795), Schleiermachers große „Vorlesung über Pädagogik“ (2008), Fröbels „Menschenerziehung“ (1826), Herders anthropologischer Entwurf vom Menschen als dem „ersten Freigelassenen der Natur“ (2009) und Herbarts „Erziehender Unterricht“ (1984) (Kap. 2.2.3.2).

Gerade die klassischen Bildungstheorien sind grundlegend für den weiteren Verlauf des hier aufgezeigten Bildungsverständnisses. Die Kohärenz wird durch die von Klafki zusammengefassten fünf Kernpunkte dargestellt: Erstens betonen die klassi-



schen Bildungstheorien, dass ‚Bildung‘ als Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung in Anlehnung an Kant verstanden wird. Insbesondere betonte Humboldt, dass „die Bestimmung des Menschen [...] als eines freien und selbsttätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten sei“ (Klafki, 2007, S. 20). Zum Zweiten findet ‚Bildung‘ als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit (Bildung für alle) statt. Es geht hierbei um „Objektivationen von menschlicher Kulturtätigkeit“ (ebd., S. 21). Das können alle möglichen Inhalte (zivilisatorische Errungenschaften, Natur, Politik, Kunstwerke und eben auch Sport) sein. So betonte vor allem Humboldt, „dass Bildung die Förderung aller Kräfte eines Menschen ist, deshalb ist heute der Bildungsgedanke in der Sportpädagogik nicht mehr umstritten“ (Prohl, 2010, S. 143). Als Schlussfolgerung liefert Humboldt nicht nur Lehrplanvorschläge, sondern auch „weitreichende Reflexionen, die daraus resultieren, dass die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik den Bildungsprozess prinzipiell als unabschließbar, als einen die gesamte Lebenszeit des Menschen umfassenden Vorgang und Auftrag betrachteten“ (Klafki, 2007, S. 23). Nach dem die dialektische Beziehung zwischen der Selbstbestimmungsfähigkeit und der Inhaltlichkeit bestimmt wurde, können drittens die beiden zentralen Begriffe des klassischen Bildungsbegriffs, Individualität und Gemeinschaftlichkeit interpretiert werden. Der Prozess der Individualitätsbildung wird „nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten“ (ebd., S. 26). Die Beziehung des Individuellen ist immer in Bezug auf die Gemeinschaft zu sehen. Viertens beschreibt Klafki die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff. An dieser Stelle geht es noch einmal um die Entfaltung ‚aller menschlichen Kräfte‘. Betont wird die Mehrperspektivität des Bildungsprozesses, aber es wird auch die Reduzierung des Bildungsbegriffs auf die kognitive Dimension bemängelt, zum Beispiel bei Schiller, der sagte, dass Ästhetik Mittel zur Bildung sei (ebd., S. 34). Als letzten Punkt benennt er aber auch die Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs. Das Ausmaß der klassischen Bildungstheoretiker, als allgemeine Bildung für alle war den Bildungsreformern dieser Zeit noch nicht bewusst. „Die Reformkonzepte für das Bildungswesen [...] wurden nirgends konsequent realisiert“ (ebd., S. 39).

Zusammenfassend wurden hier die wichtigsten Begriffe und zentralen Kerngedanken der Epoche der klassischen Bildungstheorien nach Klafki dargestellt. Zwei wichtige



Vertreter dieser Zeit werden noch einmal genauer beleuchtet. Zum einen Humboldt (Kap. 2.2.3.1.1), dessen Bildungsverständnis die Bildungsdiskussionen bis heute prägen und der oft als wegweisend für ein zeitloses Bildungsverständnis bezeichnet wird (u.a. (Hentig, 2007, S. 13). Zum anderen Herbart (Kap. 2.2.3.2), der die „Bildsamkeit des Zöglings“ herausstellt und dessen ‚Erziehender Unterricht‘ bis heute Vorbild in einzelnen Disziplinen (u.a. der Sportpädagogik) ist.

Das ‚Neue‘ an den klassischen Bildungstheorien ist die Erkenntnis, dass der „Bildungsprozess prinzipiell als unabschließbar, als einen die gesamte Lebenszeit des Menschen umfassenden Vorgang und Auftrag betrachtet“ wird und Bildung für alle menschlichen „Kräfte“ gilt (Klafki, 2007, S. 23).

2.2.3.1.1 Humboldts humanistische Bildungstheorie – Bildung als Zweck des Menschen

Humboldts (1767-1835) nicht enggeführtes, am Menschen orientiertes Bildungsverständnis ist aufgrund seiner weitreichenden Wirkungsgeschichte unter den gegenwärtigen Bedingungen heute noch von großer Bedeutung. „Es handelt sich um den bedeutendsten und wirkmächtigsten Bildungstheoretiker der Geschichte“ (Lederer, 2014, S. 198). Sein Bildungsverständnis ist einerseits durch eine hohe Individualisierung, andererseits durch eine große Sinnhaftigkeit geprägt. Der Zweck des Menschen sei Bildung und mit seiner Entwicklung der Identität „bilde er sich“. Er versteht ‚Bildung‘ also als individuellen Bildungsprozess bzw. als Selbstbildung.

Wilhelm von Humboldt fasst Bildung [...] als *Sinn des Lebens* selbst, als autogenetischen *Prozess der Individuation*, der sich letztlich als nichts Geringeres denn als *Menschwerdung des Menschen* selbst interpretieren lässt [auf, J. B.], [so, J. B.] bildet sich im Prozess der Individuation qua Bildung doch das wesenhafte Vermögen der Gattung Mensch ab. (Lederer, 2014, S. 200)

Der Begriff der ‚Kraft‘ spielte für Humboldt eine entscheidende Rolle und zeigte seine Grundanschauung über den Menschen „Kraft als das Letzte und Ursprüngliche im Menschen bedeutet, daß dieser seinem Wesen nach Energieia, Tätigkeit, Leben ist, und a priori meint, daß hinter diese Setzung nicht zurückgegriffen werden kann“ (Menze, 1980, S. 2). Des Weiteren betont er die Individualität eines jeden Einzelnen. „Die Einzigartigkeit und Unersetzbarkeit der zur Idealität sich steigernden Individualität ist deshalb der eigentliche und nicht mehr hintergehbare Sinn des Lebens“ (ebd., S. 5). So sei „Der wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlich-



te [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlassliche [sic] Bedingung“ (Humboldt, 1960a, S. 64). Humboldt beschreibt Bildung alleine als Selbstbildung. „Aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist“ (Humboldt, 1960c, S. 5). „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns [sic] [ist, J. B.] die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, 1960b, S. 235-236, 1969). Hentig greift Humboldts Bildungsverständnis auf:

Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere. (Hentig, 2007, S. 38)

Benner (1989) legt jedes Wort dieses Bildungsbegriffes anhand von Fragen aus. Erstens die Bedeutung des harmonisch-proportionierliches Verhältnisses, welches ein antinomisches Verhältnis beschreibt.

Je höher unter den Bedingungen moderner Arbeitsteilung der Grad der individuellen in einem bestimmten Gebiet oder Bereich, umso unproportionierlicher verhalten sich die anderen Gebiete oder Bereiche, welche auch immer es seien, zu diesem. Je proportionierlicher umgekehrt die Entwicklung aller Gebiete oder Bereiche der Bildung, umso weniger unterscheiden sich diese hinsichtlich ihrer Entfaltung, umso geringer, in der Regel wenigstens, die Höhe und der Grad ihrer individuellen Ausprägung. (Benner, 1989, S. 122-123)

Zweitens die Frage, wie die menschlichen Kräfte ein Ganzes bilden können. Dadurch, dass Menschen immer automatisch in Kontakt mit anderen treten, profitieren sie voneinander. „Die Frage [...] bezieht sich somit immer zugleich auf den einzelnen und auf die Vergesellschaftungsform, innerhalb deren die einzelnen kommunizieren“ (ebd., S. 124). Und drittens fragt er, was Humboldt unter ‚Kräfte‘ versteht. Er versteht darunter „dass die Kompetenz des Menschen [...] mehr als eine bloße Summe möglicher individuell oder gesellschaftlich vorgegebener Einseitigkeiten“ (ebd., S. 124) sei, nämlich das Vielseitige im menschlichen Handeln und die Urteilskraft in allen Bereichen menschlichen Lebens, die nie abgeschlossen ist. Somit verändern sich auch ständig die Proportionen.

Demzufolge ist „die Verhinderung von Bildung unmenschlich [...]. Der Mensch, der von Natur aus Mensch sein soll, muß daher gebildet werden“ (Menze, 1980, S. 6).



Viel Kritik, v.a. aufgrund der Industrialisierung, wurde auch damals schon in Bezug auf seine Überhöhung der Individualisierung, zugunsten der Gesellschaftsfähigkeit geübt. Doch er möchte „Vorsorge vor der Reduktion des Menschen auf bestimmte Funktionen treffen“ (ebd., S. 8). Für ihn ist jeder Weltbezug ‚Bildung‘ (auch ästhetische Dinge wie Kunst oder Sprache), nicht nur die funktionalen Dinge, die den Menschen für die Gesellschaft nützlich machen wollen. Zudem betont er ausdrücklich, dass „ohne Bildung der Individualität eine Verbesserung der Gesellschaft unmöglich ist“ (Menze, 1980, S. 17).

2.2.3.2 Herbarts ‚Bildsamkeit‘ und der folgende Herbartianismus

Herbart (1776-1841) bezeichnete den „Grundbegriff der Pädagogik als die Bildsamkeit des Zöglings“ (Benner, 2001, S. 71). Nur unter der Voraussetzung der Bildsamkeit könne man Erziehung und innere Freiheit fördern. Seine Schlussfolgerung war der bekannte ‚Erziehende Unterricht‘, dessen Grundlage die Bildsamkeit des Kindes war. Bildsamkeit zielt nach Herbart „auf einen Umgang mit Unbestimmtheit, und deren Übergang in Bestimmtheit, welcher ohne die Annahme sich im Bildungsprozess zeigender, vermeintlich angeborener Anlagen auskommt“ (Benner & Brüggem, 2004, S. 196). Wichtig ist ihm dabei die Mitwirkung der Lernenden am eigenen Bildungsprozess (Aufforderung zur Selbsttätigkeit).

Herbarts Konzept des sogenannten ‚Erziehenden Unterrichts‘ ist wegen seiner umfassenden, ganzheitlichen Bildung schon des Öfteren wiederentdeckt worden. Ziel des pädagogischen Handelns sollte der „mündige, das heißt der sittlich handelnde Mensch“ (Böcker, 2010, S. 79) sein. Herbart verwendet lange Zeit für das erste Ziel der Bildung die ‚Moralität‘. Dafür müssten zwei Bedingungen erfüllt sein. Erstens müsse das Kind das Gute selbst wollen, und zwar aus eigener Einsicht und zweitens müsse es gemäß dieser Einsicht handeln. Daraus folgte, dass er eine allgemeine Menschenbildung anstrebte. Erziehung solle Kinder befähigen, sich eigene Ziele zu stecken, damit sie ihren eigenen Lebensweg finden könnten (ebd., S. 79). Erziehung und Unterricht gehören bei Herbart zusammen, wie das folgenden berühmte Zitat zeigt: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, ... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (ebd., S. 80), zit. nach Herbart, 1806, S.22). Der ‚Erziehende Unterricht‘ ist eine der drei



Dimensionen¹ in Herbarts Pädagogik, die aber eng miteinander verzahnt gesehen werden wollen.

Der ‚Erziehende Unterricht‘ hat also die Aufgabe die ‚Vielseitigkeit des Interesses‘ auszubilden, was nach Herbart die Voraussetzung für einsichtiges Handeln und das einzige Ziel von Erziehung sei (ebd., S. 85). Er wendet sich gegen den in seiner Zeit gebräuchlichen Begriff ‚harmonische Ausbildung aller Kräfte‘. „Diese ‚Vielseitigkeit des Interesses‘ ist also nicht, wie es zunächst auf den ersten Blick scheint, eine möglichst umfassende Sammlung von Einzelinteressen, sondern bezieht sich eher auf die Haltung und Einstellung des Heranwachsenden“ (ebd., S. 88). Dieses ‚vielseitige Interesse‘ entwickelt sich durch Vertiefung und Besinnung (Selbstreflexion) (ebd., S. 92). Inhaltlich ist das Interessewecken das Ziel der Erziehung und nicht der Ausgangspunkt.

Die Nachfolger Herbarts (v.a. Ziller und Rein), auch Herbartianer genannt, leiteten aus diesem Konzept die bekannten ‚Formalstufen‘ des Unterrichts ab. Diese hatten mit Herbarts Pädagogik jedoch nur noch wenig zu tun, da der Unterricht nach strengen formalen Kriterien aufgebaut wurde. Einen sehr großen Einfluss hatten sie dennoch auf die Gestaltung des zeitgenössischen Unterrichts in Deutschland.

Während die Unterrichts- und Lehrmethodik bei Herbart noch auf einen Erkenntnisprozess ausgelegt war, verkam sie bei seinen Schülern zu einem recht formalisierten System, das in der zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzenden reformpädagogischen Gegenbewegung treffend als Tyrannei der Formalstufen bezeichnet wurde. (Lange & Sinning, 2010, S. 24)

Gegen diese strengen Formalstufen sprach sich u.a. auch Copei in seiner Einleitung aus (Copei, 1962, S. 17). In Folge der Herbartianer sei die Schule zu einer Drill- und Paukschule verkommen. Auch die Reformpädagogen entwickelten Konzepte gegen diese starre Unterrichtsform.

2.2.4 Bildungsprozesse in reformpädagogischen Konzepten

„Die Reformpädagogik kann man nicht beschreiben. Sie ist ein nationales/internationales Phänomen, theoretisch uneinheitlich, sehr heterogene Strömungen berücksichtigend, politisch sich höchst verschieden artikulierend und nicht ein-

¹ 1. „Regierung der Kinder“- Erziehung als stellvertretendes Gewaltverhältnis

2. „Erziehender Unterricht“ in der Erziehungsphilosophie Herbarts

3. Ausbildung der Charakterstärke der Sittlichkeit“ – Herbarts Theorie der Selbsterziehung („Zucht“)



mal in pädagogischer Hinsicht eine konstante Größe“ (Oelkers, 1989, S. 7). Deshalb spricht Rang (1989) auch nicht von der Reformpädagogik, sondern von reformpädagogischen Bildungskonzepten, die alle sehr unterschiedlich sind (Rang, 1989, S. 294). In diesen (teilweise radikalen) Konzepten an der Wende zum 20. Jahrhundert wagten einige Reformer eine Gegenantwort auf die ‚Formalstufen‘ der Herbartianer und suchten zugleich nach Antworten auf die zunehmende Modernisierung. In dieser Hinsicht seien sie zu interpretieren und zu würdigen (ebd., S. 276).

Die Bildungsthematik ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ zeigt sich in unterschiedlichen vor allem methodischen Ausrichtungen.

Wo auf Anlagenentfaltung und ‚Kräftebildung‘ durch ‚Selbsttätigkeit‘ der größte Wert gelegt wird, erhalten Methoden-, Vermittlungs- und Organisationsprobleme einen zentralen Stellenwert. Die schwierige inhaltliche Frage, was denn eigentlich gelernt werden und auf was die Prozesse der Bildung hinauslaufen sollten, gilt häufig schon dadurch als beantwortet, daß man sich der Berücksichtigung der Schülerinteressen (‚vom Kinde aus‘), dem Prinzip der ‚Lebensnähe‘ und dem vagen Ziel sozial oder individualistisch aufgefasster ‚Persönlichkeits- und Charakterbildung‘ verpflichtet weiß. (ebd., S. 283)

Während Methoden- und Verfahrensfragen in den Vordergrund gestellt wurden, standen inhaltliche Fragen hinten an. Diese tendierten teilweise zu beliebiger Austauschbarkeit. An diesem Punkt setzte auch Copeis Kritik an reformpädagogischen Konzepten an. „Die Behauptung, daß bei aller Pflege von Erlebnis und Ausdruck nicht immer darauf geachtet worden sei, ob der Lebendigkeit der Unterrichtsarbeit eine gleich lebendige dauernde Bildungswirkung entsprochen habe“ (Copei, 1962, S. 17). Weitere Schlüsselbegriffe dieser Konzepte waren nicht ‚Bildung‘, sondern ‚Entwicklung‘ bzw. ‚Entfaltung‘ zu ‚Persönlichkeiten‘. Von einem einheitlichen Bildungskonzept waren demnach reformpädagogische Konzepte weit entfernt (Rang, 1989, S. 286). In vielen dieser Konzepte kam es auf das ‚Wie‘ von Lernprozessen (und nicht Bildungsprozessen) und deren Optimierung an (ebd., S. 284-285). So war die ‚alte‘ Schule eine Drill- und Paukschule, in der meist reproduziert und das Lernen auf Zuhören beschränkt wurde. Die ‚neue‘ Schule ging ‚vom Kinde aus‘ und folgte deren freien Entwicklung, persönlichen Interessen und Einfällen. Wissen sollte entdeckt und erfahren werden (Oelkers, 1999). An dieser einseitigen Betonung der schöpferischen Kräfte der Schüler wurde Ende der 1920iger Jahre Kritik geübt, die auch Copei, in Anlehnung an Sprangers Kulturpädagogik aufgriff (Kap. 2.2.5.2). So genügte es nach Spranger nicht „die Kulturgüter einfach wie eine Ware vom einen



zum andern weiterzugeben oder die erforderlichen Kenntnisse in ein als rein passiv verstandenes ‚Seelengefäß‘ [...] hineinzuschütten. Sie müssen innerlich angeeignet, sie müssen auch ‚verstanden‘ werden“ (Bollnow, 1989, S. 5). Copei betont, dass Bildungsprozesse sich nur in der Auseinandersetzung mit Inhalten erschließen und nicht ausschließlich durch die natürliche Entwicklung des Kindes. Etwa um 1930 verbreitete sich die Einsicht, dass

„jede der Reformströmungen ihr Recht und ihre Grenzen hat, daß keine Methode für alle Gegenstände und alle Schüler paßt, daß guter Unterricht vielmehr versuchen muß, das so stark erweiterte methodische Repertoire vielseitig zu nützen. Weiter noch: daß methodisch geleiteter Unterricht nicht das ganze Lernen in der Schule und Schule nicht das ganze Jugendleben ausmacht, daß der Mensch auch in der handelnden Teilhabe [...] lernt. (Glöckel, 2003, S. 121)

Solches Denken fand Unterstützung in der folgenden geisteswissenschaftlichen Strömung, die dem ‚Leben‘ einen hohen Wert zumaß.

2.2.5 Theorie der Geisteswissenschaften – Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Nach dem Ersten Weltkrieg und dann wieder nach dem Zweiten Weltkrieg wurde bildungstheoretisch zunächst einmal an die verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik des beginnenden Jahrhunderts angeknüpft. Einige Wissenschaftler (u.a. Nohl und Spranger) versuchten diese verschiedenen Strömungen zu ordnen und wissenschaftlich zu begründen. Zudem nahmen sie den Faden der humanistischen Bildungsideen wieder auf und versuchten sie für die damalige Zeit neu fruchtbar zu machen. Das wurde vor allem möglich, da zu jener Zeit die Pädagogik als eigene, geisteswissenschaftlich geprägte Disziplin an Universitäten durchgesetzt wurde.

Nohl (Kap. 2.2.5.1) und Spranger (Kap. 2.2.5.2) waren Anhänger Diltheys, der die ‚Theorie der Geisteswissenschaften‘ mit seinen hermeneutischen Methoden überhaupt erst begründete. Doch schon in den 60iger Jahren wurde die ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ zu einem Schimpfwort. Gründe dafür waren die ‚realistische Wende‘ (empirische Methoden), allgemeine sozialwissenschaftliche Methoden und die ‚Kritische Theorie‘ (Frankfurter Schule) (Gudjons, 2008, S. 34). Im Verlauf der Jahre hat sich die ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ jedoch erheblich weiterentwickelt und gilt heute eher als eine integrative Wissenschaft (Klafki, 2007)(Kap. 2.2.7).



Im Folgenden wird genauer auf Nohl und Spranger eingegangen. An dieser Stelle wäre Copei mit seiner Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ einzuordnen. Er war ein Schüler Sprangers und stand damit an der Schwelle zwischen der Reformpädagogik und der geisteswissenschaftlichen Tradition.

2.2.5.1 Hermann Nohl

Hermann (1879-1960) begründete, in Anlehnung an Dilthey die ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ in Deutschland. Sein zentrales Interesse war es, der Heterogenität und Heteronomie der pädagogischen Praxis (u.a. der vielen reformpädagogischen Konzepte) etwas ‚Gemeinsames‘, sozusagen einen pädagogischen Konsens entgegenzusetzen. Dieses ‚Gemeinsame‘ oder die ‚Sammlung um einen Mittelpunkt‘ (Koring, 1989, S. 312) fand er im Bildungsbegriff. Diese Theoriearbeit leistete er in der hermeneutischen Tradition geisteswissenschaftlichen Denkens.

Seine Definition ist jedoch sehr abstrakt und auf der Metaebene anzusiedeln: „Bildung aus der Sicht pädagogischer Reflexion wird verstanden als zwar heterogenes aber integratives, einheitsstiftendes Moment einer übergeordneten gesellschaftlichen Bewegung. Dieses Moment kann die pädagogische Theorie, erhellen, [...] kritisieren und von subjektiven Schlacken [...] reinigen“ (Nohl, 1970, S. 121). Ergänzt wird diese Definition durch die Erweiterung der personalen Bildung, die „innere Form des geistigen Lebens“ (ebd., S. 146). Dabei ist nicht nur der Geist wichtig, sondern die personale Einheit von Geist und Haltung. „Es geht nicht nur um Inhalte, sondern um Relationen von personalen Strukturen (‚höchste Form‘)“ (ebd.). ‚Bildung als spontane Gestaltung‘ verwandelt den Bildungsbegriff von einem Struktur- in einen Prozessbegriff.

2.2.5.2 Eduard Spranger – Erziehung als Erweckung

Eduard Spranger (1882-1963) war, neben Nohl, auch einer der Mitbegründer der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland. Eines seiner ersten Werke war „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ (1909), darin begründet er seinen, an Humboldt anknüpfenden Bildungsbegriff. „Wir brauchen keinen konstruktiven Beweis dafür anzutreten, daß Bildung in der Tat nur die innere Formung des Menschen bedeuten kann“ (Spranger, 1909, S. 492). Weder Kenntnisse noch bloße Tüchtigkeit oder Wärme des Gefühls dürften den Anspruch auf Inhalte des Bildungsideals erheben. „Wir zweifeln endlich nicht, daß der Weg der Bildung [...] emporgeläutert wird von einer naturgeborenen Anlage zu einer kunstvol-



len geistigen Konstitution“ (ebd., S. 493). Diese ideale Verfassung könne man auch als „Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit, oder als Universalität und Totalität“ (ebd.) definieren. ‚Bildung‘ war für Spranger die „durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensform des Individuums, die es zu objektiv wertvoller Kulturleistung befähigt und für die Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht“ (Ritter, 1971, S. 932). Sein Bildungsideal ist „die anschauliche Phantasievorstellung von einem Menschen, indem die allgemein menschlichen Merkmale so verwirklicht sind, daß nicht nur das Normale, sondern auch das teleologisch Wertvolle derselben in der höchsten denkbaren Form darin ausgeprägt ist“ (Spranger, 1909, S. 6-7). Sein Bildungsbegriff sollte die pädagogische Wirklichkeit unter vier Hauptgesichtspunkten ordnen: Bildungsideal, Bildsamkeit, Bildner und Bildungsgemeinschaft (Spranger, 1920/2002, S. 19). Das Bildungsideal entspricht der Theorie der Bildung, die Bildsamkeit der ‚Pädagogischen Psychologie‘, der Bildner entspricht im Kern dem Ethos des Lehrers und die Bildungsgemeinschaft entspricht der heutigen pädagogischen Soziologie, so interpretieren Ofenbach und Spranger (2002, S. 125) diese Hauptgesichtspunkte. Auch seine Kulturpädagogik spiegelt die humanistische Prägung wieder. ‚Bildung‘ ereignet sich, seiner Meinung nach, in Auseinandersetzung von subjektiver Eigenwelt und objektiver Kulturwelt (Ofenbach & Spranger, 2002, S. 104). In seinem Aufsatz „Die Fruchtbarkeit des Elementaren“ (1960) nimmt er Bezug zu Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘. „Der große Meister ist der, der einmal in einem Augenblick erleuchtender Eingebung dazu [die Auffindung des Fruchtbare-Elementaren, J. B.] durchstößt“ (Spranger, 1960, S. 91). Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit also besonders erwähnenswert, weil Copei sein Schüler war und er ihn in einer Schrift namens „Friedrich Copei zum Gedächtnis“ (1948) außerordentlich würdigt.

Ich zögere meinerseits nicht, zu bekennen, dass mir diese ‚Dissertation‘ [Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, J. B.] als eines der wichtigsten und wirklich ‚fruchtbarsten‘ Werke der zeitgenössischen Pädagogik erscheint. Sein Gehalt ist noch lange nicht ausgeschöpft, und diejenigen, die es angeht, haben sich ihn noch lange nicht im wünschenswerten Maße angeeignet. Wir werden uns geloben müssen, dass dieses Vermächtnis eines zu früh entrissenen begnadeten Erziehers sehr viel treuer befolgt werden soll, als bisher geschehen. (Spranger, 1948, S. 9-10)

Trotzdem widmete er sich diesem ‚wichtigen‘ Thema nicht mehr ausführlicher. Als Grund könnten die Umbrüche der Zeit genannt werden (Wiederaufbau nach dem



Zweiten Weltkrieg). In dieser Zeit trieb er die akademische Lehrerbildung (Volksschule) im Sinne einer wissenschaftlichen Pädagogik voran (Theorie der Bildung). Dabei waren zwei Schriften ausschlaggebend: „Der geborene Erzieher“ (Spranger, 1968) und „Der Eigengeist der Volksschule“ (Spranger, 1966).

Um Copei, als Schüler Sprangers zu verstehen ist Sprangers Idee, neben der Kulturpädagogik, der ‚Erziehung als Erweckung des sittlichen Bewusstseins‘ zu beleuchten. Die Weitergabe der Kulturgüter muss geleistet, will aber auch sinngehend sein. Sie müsse also in sogenannten ‚sinngebenden Akten‘ verstanden werden.

Das hier gemeinte Sinnverstehen kann man keinem Menschen aufzwingen. Er muß es von sich aus, von innen her vollziehen. Der in einem Gebilde der objektiven Kultur enthaltene Sinn läßt sich nur erfassen, wenn er in einer eigenen Leistung des Auffassenden, in einem ‚eigenen sinngebenden Akte‘ nachvollzogen, d. h. verstanden wird. Und die Aufgabe der Erziehung ist es dann, dieses Verständnis zu vermitteln. Das aber führt auf eine grundsätzliche Schwierigkeit: Dieses Verständnis kann man dem anderen Menschen nicht wie ein äußeres Gut fertig übermitteln. Er muß es selber aus sich hervorbringen, und der Erzieher kann dabei nur in einer bestimmten Weise behilflich sein. Wie das aber möglich ist, das ist eine äußerst schwierige Frage, die weit über die gängigen Vorstellungen vom Wesen des Erziehungsvorgangs hinausführt. (Bollnow, 1973, S. 3)

Spranger verwendet hier Begriffe, die uns bei Copei wiederbegegnen. Er spricht von ‚herausholen‘, ‚herausheben‘, ‚ans Licht heben‘, ‚befreien‘ oder ‚einem Öffnen für geistige Gehalte‘. Nicht zu übersehen ist auch die Anlehnung an Sokrates (befreiende Umwendung in Kap. 2.2.1). Dieser Umstand komme als Evidenzerlebnis blitzartig über den Menschen und nennt es fortan, aus dem religiösen Bereich anlehnend ‚Erweckung‘ (Bollnow, 1973, S. 3). Der Kern der Erziehung sei also die geistige Erweckung. Dieses Phänomen griff Copei in seiner Dissertationsschrift auf und nannte es den ‚fruchtbaren Moment‘.

2.2.6 Bildungstheorien heute

Im heutigen Sprachgebrauch betont der Bildungsbegriff oft den Aspekt der Belehrung oder Wissensvermittlung, obwohl wir aus der Geschichte heraus wissen, dass seine ursprüngliche Bedeutung viel tiefer geht. Der Begriff ‚Bildung‘ wird zumindest von den geisteswissenschaftlichen Strömungen der Pädagogik als pädagogischer Grundbegriff (Kap. 2.1) nicht mehr in Frage gestellt. In anderen pädagogischen Richtungen löst er jedoch, aufgrund seiner abstrakten, unnahbaren oder auch realitätsfernen Dimension immer wieder Diskussionen aus.



Die heutige Zeit ist von einer Vielfalt an Theorien geprägt. Wie Eingangs schon festgestellt wurde, gibt es nicht die *eine* Theorie. Es gibt viele unterschiedliche Herangehensweisen (wissenschaftlich, literarisch, politisch, populärwissenschaftlich,...). Selbst der wissenschaftliche Zugang besteht aus einer Vielzahl an Theorien (soziologisch, ökonomisch, rechtlich, philosophisch).

Neuere bildungstheoretische Reflexionen setzen sich von hierher skeptisch mit Annahmen einheitswissenschaftlicher Modelle sowie Programmen einer universalen praktischen Vernunft auseinander. Sie suchen des Weiteren die Rationalitätsstruktur neuzeitlichen und rationalen Denkens durch Berücksichtigung der leiblich-endlichen Verfasstheit des Menschen und der ästhetisch-sinnlichen Qualitäten seines Weltverhältnisses zu erweitern und Tendenzen zur Monopolisierung einzelner Rationalitätsstrukturen und Praxisbereiche durch nicht-hierarchisierende Verständigungs- und Beratungsformen entgegenzuwirken. (Benner & Brüggem, 2004, S. 213)

Vernünftige Thematisierung von ‚Bildung‘ bedeutet heutzutage sich nicht auf einen Aspekt zu beschränken oder seine eigene Meinung als ‚absolut‘ zu setzen (Dörpinghaus et al., 2012, S. 116-117). Ein Beispiel für diese Herangehensweise ist der zu Beginn beschriebene Ansatz von Rittelmeyer (2012), der phänomenologisch an das Thema herangeht.

Zwei weitere wichtige Vertreter der ‚modernen‘ Bildungstheorie sind Hartmut von Hentig und Dietrich Benner. Hentig bezieht sich auf Humboldts Bildungsbegriff, wenn er Bildung als ganz ‚ursprünglich‘ (2003, S. 8) beschreibt und die Herangehensweise moderner Ansätze kritisiert (ebd., S. 13). Er schreibt Bildung drei Bestimmungen zu.

Sie ist erstens das, was, der sich ‚bildende Mensch‘ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz. [...] Bildung ist zweitens das, was dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Welt [...] zu überleben: das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen [...]. Bildung ist drittens das, was der Gemeinschaft erlaubt gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen [...]. (Hentig, 2003, V26-V27)

Benners Bildungstheorie setzt sich aus konstitutiven und regulativen Prinzipien zusammen. Die beiden wichtigsten sind das konstitutive Prinzip der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ (angelehnt an Herbart Kap. 2.2.3.2) und das regulative Prinzip der ‚Umwandlung gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse‘, das unter der Devise „Bildung aller Kräfte“, die Inhalte legitimieren soll. Er wendet sich gegen formale und materiale Bildungsvorstellungen (Benner, 2012a, 124-125, 151). Benner interpretiert Herbarts ‚Erziehenden Unterricht‘ im Sinne von „Erfahrungen



machen“ und versucht ein aktuelles Verständnis dieses Unterrichts im Sinne eines bildenden Unterrichts darzulegen. Zum einen gehören Erziehung und Unterricht zusammen, zum anderen aber auch Wissen und Haltung. Die allgemeinpädagogischen Voraussetzungen eines ‚Erziehenden Unterrichts‘ im Sinne eines bildenden Unterrichts formuliert er in drei Bereichen (Benner, 2012a, S. 277-290): im Methodischen, in der thematischen Grundstruktur und in der institutionellen Offenheit.

Koller schlägt in seinem Buch „Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (2012) eine Neufassung des Bildungsbegriffs vor. Dabei werden Bildungsprozesse, in Anlehnung an Humboldt „als Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Selbst- und Weltverhältnisses von Menschen“ verstanden (Koller, 2012, S. 15-16). Sie vollziehen sich dann, wenn der Mensch auf ein neues Problem stößt, das bewältigt werden soll. „Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (ebd., S. 16). Diese Überlegungen kommen den ‚fruchtbaren Momenten‘ von Copei sehr nahe, denn Koller bemüht sich um einen vielseitigen Ansatz (u.a. Bourdieu, Gadamer), der das Welt- und Selbstverhältnis betont. Bildungsprozesse würden „Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (ebd., S. 15) transformieren.

Die folgenden Bücher über ‚Bildung‘ ab dem Jahr 2009 bleiben weiterhin in einer sehr abstrakten Weise auf Distanz zu den eigentlichen Bildungsprozessen. ‚Bildung‘ erscheint hier ‚unnahbar‘ und sie würden sich der wissenschaftlichen Forschung ‚entziehen‘. Die Autoren verfolgen dabei meistens zwei Ziele. Entweder versuchen sie den Bildungsbegriff als pädagogischen Grundbegriff zu begründen oder sie wollen ‚Ordnung‘ in die bildungstheoretische Diskussion bringen.

„Ideen zu einer allgemeinen Geschichte der Bildung in nicht-systematischer Absicht. Hochschuldidaktische Impulse und Vorlesungen“. Die Autoren wollen „Ordnung in die Diskussion um Bildung bringen, dadurch, dass der Bildungsbegriff selbst zum Thema wird“ (Geister & Reitemeyer, 2012, S. 5). „Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik“ (Witte, 2010, S. 147-152), „Dinge in der Welt der Bildung - Bildung in der Welt der Dinge“ (Dörpinghaus & Nießler, 2012), „Wie ist Bildung möglich?“ (Wigger, 2009, S. 7), „Der Wert der Bildung“ (Girmes, 2012, S. 7), sei es nach wie vor wert in den Wissenschaften neu, im Sinne der neuesten wissenschaftlichen Erkennt-



nisse aller Disziplinen, diskutiert zu werden. „Etwas fehlt!“ will Bildung, auf einer philosophischen Ebene und kapitalismuskritisch in seinem subversiven Charakter betrachten (Voßkühler, 2012, S. 191). Dieses Buch, das vor allem die Politik in die Verantwortung nimmt, thematisiert sehr philosophisch, abstrakt und sucht nach einem veränderten Bildungsverständnis.

2.2.7 Klafkis Theorie der ‚kategorialen Bildung‘

Klafkis Entfaltung seines ‚kategorialen Bildungsbegriffs‘ in Anlehnung an Otto Willmann und Erich Weniger legte er in seiner Schrift „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ Klafki (1964) vor. Im Laufe seiner Untersuchung will er den „Kern des Bildungsvorgangs“ (ebd., S. 8) treffen. ‚Kategorial‘ bedeutet für ihn „eine Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Momentes“ (ebd., S. 9). Im Folgenden nimmt er Bezug auf frühere Bildungstheorien (u.a. Pestalozzi, Herbart, Fröbel) und versucht, systematische Einsichten zur ‚kategorialen Bildung‘ herauszuarbeiten. Dabei folgt er der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ und ihrer Bildungstheorie (Schmidt-Millard, 1963/2006, S. 350).

Sein zentrales Anliegen ist, die Scheidung von formalen und materialen Bildungsvorstellungen zu überwinden. Dabei werden die dialektischen Strukturen von Bildung besonders hervorgehoben.

So stehen denn auch neben der Wiederaufnahme formaler Definitionen zahlreiche Aussagen, die die Einseitigkeit der formalen, wie der materialen Bildungstheorie, aber auch die beliebte Forderung eines ‚Nicht nur – sondern auch‘ hinter sich lassen. In diesen Bestimmungen deutet sich die Erkenntnis an, daß die Begriffe ‚materiale‘ und ‚formale Bildung‘ nicht zwei als solche selbstständige Sachverhalte bezeichnen, sondern nur zwei Aspekte des in sich einheitlichen Phänomens bzw. Vorganges der Bildung. (Klafki, 1964, S. 293)

Bildung soll also in Form der ‚kategorialen Bildung‘ gedacht werden. Nohl, Scheler, Elzer, Spranger, Litt und Flitner deren humanistisch geprägten Bildungsüberlegungen aus der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ bestätigten ihn in seiner Auffassung. Es war also an der Zeit eine neue, positive Deutung des Bildungsbegriffes vorzulegen.



Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Moments innewerden. [...] Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt). – Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: In der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt gewinnen zugleich das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt eins nur durch das andere und mit dem anderen. (Klafki, 1964, S. 297-298)

Dieses beschreibende Zitat mündet in die kurze Formel der ‚doppelseitigen Erschließung‘. Einerseits erschließt sich ein Subjekt Inhalte und andererseits werden Inhalte vom Subjekt erschlossen (Sich-erschließen bzw. Erschlossen-werden). Das Gewinnen von allgemeinen Inhalten bedeute nichts anderes als das Gewinnen von Kategorien (ebd., S. 298). Bildung konkretisiert sich im „Kosmos der Bildungsinhalte bzw. -gehalte, deren Grundstrukturen durch den Zusammenhang von Besonderem und Allgemeinem begriffen werden“ (Kron, 1999, S. 140). Des Weiteren bestimmt er den Bildungswert eines Inhalts. Dieser besteht darin „daß er jene vom Sich-bildenden als werthaft erlebte doppelseitige Erschließung bewirkt, den wir als den Grundvorgang der Bildung betrachten“ (ebd., S. 322).

Im Grunde behielt Klafki seine Bildungsvorstellung bis heute bei, die Weiterentwicklung seiner aktuellen Auffassung besteht jedoch darin, dass „ich [Klafki, J. B.] in Beziehung von ‚Subjekt‘ und ‚Wirklichkeit‘ beide Seiten des Beziehungsverhältnisses deutlicher als früher als gesellschaftlich mitbedingte bzw. vermittelte (d.h. aber nicht: totaldeterminierte) Momente verstehe“ (Klafki, 2007, S. 96). Er plädiert kritisch-konstruktiv für eine Allgemeinbildung (ebd., S. 40):

- Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit;
- als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und
- als Bildung aller und heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen.

Klafkis Bildungstheorie war der erste große bildungstheoretische Entwurf nach dem Zweiten Weltkrieg. Er machte „das Phänomen des individuellen Bildungsprozesses in seiner Bedeutsamkeit für die Gegenwart sichtbar [...] und brachte eine für pädä-



gogisches Handeln bedeutsame Theorie der Bildung hervor“ (Kron, 1999, S. 140). Vor allem seine fortführenden didaktischen Überlegungen, basierend auf seinen bildungstheoretischen Schlussfolgerungen waren und sind nach wie vor richtungsweisend für die jeweiligen Fachdidaktiken (u.a. auch für Sport 4.3.2). Klafki tritt wegen seiner Zeitgemäßheit, dem Festhalten an den klassischen Bildungstheorien, aber auch ihrer konstruktiven Fortentwicklung für den Bildungsbegriff ein. Für die vorliegende Arbeit spielt der ‚kategoriale Bildungsbegriff‘ eine wesentliche Rolle. Im ‚doppelseitigen Erschließen‘ und im Verschmelzen von Subjekt und Objekt ist der Kern der Bildung zu sehen.

2.2.8 Bildungsaspekte der ‚Selbstbildung‘ und der ‚Prozesshaftigkeit‘

In den vorherigen Kapiteln wurde gezeigt, dass diese Arbeit bildungstheoretisch vertortet sein will. Dabei ist Klafkis ‚kategorialer Bildungsbegriff‘ richtungsweisend. Es wurde aber auch aufgezeigt, dass der Bildungsbegriff ein Phänomen ist, das viele Facetten besitzt und eine außerordentliche Bedeutungsvielfalt besitzt (Rittelmeyer, 2012, S. 7-8). Neben der Fokussierung auf die ‚kategoriale Bildung‘, sollen an dieser Stelle noch die Aspekte ‚Selbstbildung‘ und ‚Prozesshaftigkeit‘ betont werden, die dem ‚kategorialen Bildungsbegriff‘ selbstverständlich inhärent sind.

‚Bildung‘ wird in der Antike, in der Aufklärung und im Humanismus (Kap. 2.2.1, 2.2.2 und 2.2.3) als prozesshaft, ganzheitlich und als Selbstbildung beschrieben. Diese Aspekte des Bildungsbegriffs sind nicht substituierbar und sollen nun genauer erörtert werden. Dabei werden Ansätze in den Blick genommen, die formale und materiale Bildung nicht trennen, einen prozesshaften Charakter haben und die Bildung als Selbstbildung betonen. Dies soll auch im Hinblick auf Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ geschehen.

Beginnend mit Langewand, der genau diese Aspekte betont.

Unter ‚Bildung‘ kann man im Großen und Ganzen verstehen, daß auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverhältnisses wie ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘ verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen. Die Einmaligkeit und Eigentümlichkeit des je einzelnen soll demgemäß möglichst ‚harmonisch‘ mit den abstrakten Formen vernünftiger, philosophischer, wissenschaftlicher oder ästhetischer Selbst- und Weltdeutung vereint sein oder doch vereinbar sein. Diese Einheit von genereller, rationaler Bestimmung von ‚Ich und Welt‘ und persönlicher Unverwechselbarkeit, von Artikulation der menschlichen ‚Vernunft‘ und Artikulation von menschlicher



‚Natur‘, soll zudem zwanglos zustande kommen. Ähnlich wie das lateinische *forma* (Gestalt) und *formatio* (Gestaltung) [...] kann ‚Bildung‘ dabei den *Entwicklungsgang* selbst wie seine *abschließende Gestalt* bezeichnen. (Langewand, 2004, S. 69)

Pleines (1989) betont dagegen die Unabschließbarkeit von Bildung:

Unter Berufung auf das beständige Werden des Lebens und dessen in sich dialektische Ausprägung als Geist begreift sich die Bildung jetzt als ein Weg zu etwas, was sie selbst ist und daher notwendig bewußt auch sein will. Bildung in dieser Bedeutung genommen, ist zum unendlichen Streben, um sich jeweils selbst übersteigernden Schaffensvollzug geworden, demgegenüber alle vermeintlich festliegenden Zustände, Ergebnisse oder Werte zu zufälligen Prädikaten an einem Wesen herabgesetzt werden, dessen individuellen und allgemeine Existenzform die sich selbst überholende, alles Starre wieder verflüssigende Zeit. (Pleines, 1989, S. 24)

Im folgenden Zitat wird die Selbstbildung betont: „Bildung meint eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Autor gewissermaßen als Autor seiner selbst“ (Krautz, 2007, S. 14). In seiner „Einführung in die Bildungstheorie“ betont Dörpinghaus den kategorialen Gehalt von Bildung. Bildung als „differenzierte, gedanklich und sprachliche vermittelte Auseinandersetzung von Mensch mit sich, mit anderen und mit der Welt“ (Dörpinghaus et al., 2012, S. 10). In seinem Aufsatz „Bildung. Wider die Verdummung“ betont er fünf Facetten des Bildungsbegriffs die für das hier aufgezeigte Verständnis von Bildung sehr bedeutend sind. Bildung ist nicht Ausbildung, Bildung ist die Sorge um sich und die Weise der Selbstgestaltung, Bildung ist die Suche nach Erkenntnis und Verständigkeit, Bildung ist ein Sichfremdwerden, Bildung ist ein Wartenkönnen und eine Verzögerung und Bildung als kulturelles Gedächtnis (Dörpinghaus, 2011, S. 18-25).

Dass ‚Bildung‘ Prozess, Ziel und Ergebnis zugleich ist, zeigt Oelkers. „Der Begriff der Bildung bezeichnet seit dieser Zeit – im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ (Benner & Oelkers, 2010, S. 174).

Abschließend soll noch eine bildungstheoretische Beschreibung von Hansmann und Marotzki angeführt werden.



Der Bildungsbegriff thematisiert grundsätzlich die Subjektivitätskonstitutionsproblematik. Das bedeutet, daß bildungstheoretisches Fragen prinzipiell ein solches ist, das sowohl die Subjektseite als auch die Objektseite mit einzubeziehen hat. Eine anspruchsvolle philosophisch-spekulativ begründete bildungstheoretische Betrachtung geht, genau genommen, von der Gleichzeitigkeit beider Dimensionen des Bildungsbegriffs aus. D.h., sie versteht den Bildungsprozeß als einen widersprüchlichen, z.T. existentiellen und schmerzvollen, allemal biographisch bedeutsamen, Vorgang des wechselseitigen Hervorbringens von jeweiligem Subjekt und Objekt. (Hansmann & Marotzki, 1989, S. 8)

2.2.9 Zwischenfazit

Blickt man nun abschließend auf den großen Facettenreichtum des Bildungsbegriffs, auf seine stete historische Bereicherung, auf das kritische Potential von Bildung und auf die Triebkraft, die immanente Energie des Begriffs, dann wird deutlich, dass die [...] Einwände nur dort geäußert werden können, wo dieser umfassende Begriffskosmos nicht mehr präsent ist. [...] Bildung als solche ist zwar der empirischen Forschung nicht zugänglich. Es ist aber auch nicht notwendig, aus diesem Grunde den Begriff aufzugeben, da er ja gerade durch die Erforschung seiner Teilaspekte klare Konturen gewinnen kann. Ebenso ist freilich der erwähnte Umstand zu beachten, dass wir vermutlich niemals aufklären können, wie es in der individuellen Lebenskonstellation zum Phänomen der Bildung kommt – wenngleich wir die Tatsache ihrer lebensprägenden Wirksamkeit sehr wohl dokumentieren können. (Rittelmeyer, 2012, S. 120-121)

Anhand dieses kurzen geschichtlichen Abrisses konnte gezeigt werden, dass der Bildungsbegriff einer ständigen Wandlung unterlag bzw. immer noch unterliegt. Er beinhaltet nie eine einzige Bedeutung, sondern erfuhr im Laufe der Zeit verschiedene Deutungen und Auslegungen in verschiedenen Paradigmen. Angefangen von antiken Vorstellungen zur ‚Umwendung‘ des Menschen bis in die ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ hinein, die erstmals versuchte wissenschaftlich, pädagogisch die Sachverhalte zu ordnen und klären. Als richtungsweisend für diese Arbeit gilt die ‚kategoriale‘ Bildungstheorie von Klafki. Er bezieht sich auf Humboldt (Bildung als Zweck des Menschen) und versucht daraus eine ‚moderne Bildungstheorie‘ zu begründen.

Im hier aufgeführten Kapitel (2.1) wurde der Bildungsbegriff als pädagogische Grundkategorie befürwortet und stellt diese Arbeit auf ein bildungstheoretisches Fundament. Dargelegt wurde im Kapitel 2.2 ein geschichtlicher Abriss dieses bedeutsamen Begriffes. Ziel war eine inhaltliche Konturierung und Konkretisierung dieses Begriffes. Herausgearbeitet wurde ein vielschichtiges Phänomen, das die Di-



mensionen Selbstbildung, Prozesshaftigkeit und Kategorialität betont und damit ein umfassendes Verständnis der Bildung vorlegt.

Bisher ausgespart, aber schon angedeutet wurde eine wichtige Entwicklung unseres Bildungswesens in jüngster Zeit. Nach dem ‚PISA-Schock‘ im Jahr 2000, gab es einen Ruck durch die Gesellschaft, dem viele Veränderungen im Bildungswesen zuzuschreiben sind. Außerdem spielt die zunehmende Europäisierung eine wichtige Rolle, v.a. was Abschlüsse angeht. Inwiefern sich diese Entwicklungen auf Bildung (im oben beschriebenen Sinne) und Bildungsprozesse auswirken, wird nun erörtert.

2.3 Bildungsprozesse in der Schule und deren Verdrängung durch bildungsökonomische Ansätze

Der Bildungsbegriff erhielt in den letzten Jahren, einerseits durch die bekannt gewordenen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS (Baumert & Lehmann, 1997) und PISA (Baumert, 2001), andererseits durch die zunehmende Europäisierung im Rahmen des EQR² und DQR³ eine neue öffentliche Aufmerksamkeit und beeinflusst unser allgemeines Bildungswesen (u.a. Bildungspläne). Das Neue an diesen Entwicklungen ist, dass die Veränderungen nicht aus den pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen oder bildungstheoretischen Kontexten hervorgebracht (wie bisher, Kap. 2.2), sondern von der OECD (PISA) bzw. von der Politik (Europäisches Parlament bzw. Rat und KMK) initiiert wurden. Seit dieser sogenannten bildungsökonomischen Wende wird die Standardisierung von Bildung in allen Fachbereichen disku-

² Der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Union (2008)) will auf europäischer Ebene vor allem die Aspekte der beruflichen Mobilität und Transparenz stärken. Es geht um die Verwertbarkeit von Qualifikationen innerhalb des europäischen Binnenmarktes (Freizügigkeit). Kernstück sind die acht festgelegten Niveaus, die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse innerhalb Europas schaffen sollen. Der Kompetenzbegriff habe sich als „pragmatische Übereinkunft“ zwischen den Ländern bewährt (2008, S. 5). Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“ (ebd., Anhang I).

³ Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) soll als „umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen zum einen die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen beitragen“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012, S. 2) Dieser gemeinsame Beschluss schuf die Grundlage für die Umsetzung in Deutschland. Hierfür wurde ein „Referenzierungsbericht“ verfasst, der das Ziel hat „den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) im Verhältnis zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) darzustellen“ (BMBF (2013, S. 6), (2013, S. 6) Dieser beruht auch auf den acht Niveaus des EQR. „Um die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems angemessen zum Ausdruck zu bringen, stellt der DQR den Kompetenzbegriff erkennbar in den Mittelpunkt und entwickelt damit den lernergebnisorientierten Ansatz des EQR weiter“ (ebd., S. 6). „Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (ebd., S. 54).



tiert und nach Lösungen gerungen. Als Ursache dieser Entwicklungen sieht Thiele den Neoliberalismus⁴ (als Gesellschaftstheorie), der „so umfassend ist, dass er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist“ (Becker, 1993, S. 7). Lederer nennt als weitere Ursachen sozioökonomische und kulturelle Transformationen, wie die zunehmende Flexibilisierung, Dynamisierung und Innovationsorientierung, die in unserer ‚Wissensgesellschaft‘ unverzichtbar geworden sind (2014, S. 345-346).

Keineswegs unbestritten ist die Tatsache, dass die TIMSS- und PISA-Studien das Bildungsthema (endlich) wieder in die Öffentlichkeit rückten. „Die vorgelegten desolaten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler haben nicht nur ein beträchtliches Medienecho erfahren, sondern sie haben auch dazu geführt, die seit Jahrzehnten stagnierende Bildungsdiskussion nachhaltig zu entfachen“ (Aschebrock & Stibbe, 2008, S. 4). Es wurde eine Diskussion auf den unterschiedlichsten Ebenen, vor allem der bildungspolitischen losgetreten. Infolge dessen wurden von der KMK in rekordverdächtigem Tempo zahlreiche Maßnahmen eingeleitet, die die Qualität von Schule und Unterricht verbessern sollen. So zum Beispiel die Einführung verbindlicher Standards, die auf Empfehlung der ‚Klieme-Expertise‘, vom Bundesbildungsministerium beauftragt, umgesetzt werden sollten. Diese hatten und haben massive Folgen für unser Bildungssystem und läuteten eine grundlegende Wende in der Bildungspolitik ein. Innerhalb der Standardisierung wurde festgelegt, dass „zukünftig verbindlich festzulegen [ist, J. B.], welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen sollen, und darüber hinaus die Erfüllung dieser ‚Standards‘ regelmäßig zu prüfen“ (Klieme, 2003, S. 11). In der „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ heißt es:

Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder [...] bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. (Klieme, 2003, S. 9)

„Dem Begriff der Kompetenz als Bildungsziel [wird, J. B.] eine besondere Bedeutung zugesprochen“ (Paechter, Stock, Schmölzer-Eibinger, Slepcevic-Zach & Weirer, 2012a, S. 9). Der Begriff will das Handeln-Können und Bewähren-Können als Bil-

⁴ Dieses Modell lässt nur einen richtigen Weg zur gesellschaftlichen Entwicklung zu und schließt Alternativen aus (Thiele (2009, S. 13). Eine besondere Vorliebe hat neoliberales Denken für Zahlen und Messbarkeit, damit soll größtmögliche Objektivität erreicht werden (ebd., S. 14).



dungsziel betonen. Es geht um den „Aufbau von nachhaltigem Wissen sowie nachhaltigen Fertigkeiten und Fähigkeiten [...], die in der Lebenswelt flexibel genutzt werden können“ (ebd., S. 9). Weinerts Kompetenzbegriff wird häufig als Grundlage ausgewählt. Er definiert Kompetenzen als „erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme lösen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Klieme versteht unter Kompetenzen ganz allgemein gefasst „die Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben“ (2003, S. 13) und sie sind die Verbindung zwischen Wissen und Können. Die Forderung nach mehr Kompetenzorientierung durchzieht die neuen aktuellen Bildungspläne (u.a. den Bildungsplan Baden-Württemberg 2016/2017⁵) und ist somit „derzeit sogar angesagter als der Bildungsbegriff selbst“ (Lederer, 2014, S. 323). Kaum ein anderer pädagogisch (eigentlich ökonomisch) konnotierter Begriff erlebte in den letzten Jahren eine solche Begriffskarriere wie der Kompetenzbegriff. Seine Omnipräsenz durchzieht nahezu alle ‚Bildungsangebote‘. „Der Begriff der Kompetenz ist in aller Munde: Kein Bildungsprogramm mehr ohne den Bezug auf den Kompetenzbegriff“ (Höhne, 2007, S. 30). Dieser ‚Hype‘ um den Kompetenzbegriff reicht in viele Teile unserer Gesellschaft und „scheint in vielerlei Hinsicht geradezu die Nachfolge des geschichtlich bedeutungsgeladenen, zudem – und v.a. – schwer operationalisierbaren Bildungsbegriffs [...] angetreten zu haben“ (Lederer, 2014, S. 326).

Exemplarisch wird sich nun auf den Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg bezogen. So ist im Vorwort zu lesen:

Während durch Bildungsziele also beschrieben wird, welche allgemeinen Fähigkeiten, Kenntnisse und Werthaltungen bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulzeit herausgebildet sein sollen, bezeichnen Kompetenzen etwas sehr viel ‚Handfesteres‘, Konkreteres. Menschen sind kompetent in einem Fach (z. B. Geschichte), einem enger gefassten Gegenstandsbereich (z. B. Schreiben literarischer Texte) oder für ein bestimmtes Handlungsfeld (z. B. nachhaltige Entwicklung). (Pant, 2016, o.S.)

Doch auch die Kritik an den beschriebenen Entwicklungen bleibt nicht aus. Vor allem unter den Vertretern der Pädagogik (u.a.(Dörpinghaus et al., 2012; Gerber, 2010; Gruschka, 2015; Lederer, 2014; Liessmann, 2006; Thiele, 2009) und Erziehungswis-

⁵ Unterteilung der Kompetenz in Fach- und Methodenkompetenz (inhaltsbezogene Kompetenzen), Sozialkompetenz und personale Kompetenz bzw. Selbstkompetenz (prozessbezogene Kompetenzen). Das Hauptziel ist jedoch die Handlungsfähigkeit (vgl. DQR).



senschaftlern macht sich der Unmut bemerkbar. Sie wollen die Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff und bemängeln die mangelhafte Reflexion in Bezug auf Kompetenzen, dessen Theoriefeindlichkeit bzw. -skepsis und vor allem dessen instrumentellen Charakter. Die Dominanz des Kompetenzbegriffs ginge auf Kosten des Bildungsbegriffes. „Bildungstheoretiker fragten sich besorgt, ob der Bildungsbegriff durch den Begriff der Kompetenzen abgelöst werde“ (Lenz, 2005, S. 55). Dörpinghaus et al. (2012) kritisieren als Folge der Ökonomisierung die Entpolitisierung des Bildungssystems und bemängelt die Funktionalisierung und Verzweckung des Kompetenzbegriffs. Dieser ziele auf Anpassungsverhalten und blinden Gehorsam und könne deshalb den Bildungsbegriff nicht ersetzen (ebd., S. 144).

Hentig versucht die beiden Konzepte zusammenzubringen, betont aber weiterhin die Wichtigkeit des ‚Bildungsbegriffs‘ (Kap.2.2.6). Er setzt die PISA-Studie ins Verhältnis zu den Bildungsvorstellungen. Diese Studien überprüften lediglich kleine Teilbereiche von Kompetenzen: „Der Mangel von PISA liegt woanders – nicht bei der Zweckgebundenheit seines Bildungskonzepts und nicht beim ‚Individualismus‘, sondern bei der Verengung des Blicks auf ein kleines, gut zu bezeichnendes, öffentlich hoch bewertetes Spektrum von drei Kompetenzen“ (Hentig, 2003, V24) und mahnt zur richtigen Einordnung der Ergebnisse.

Aber vor allem muss man die Frage nach dem Maßstab beantworten. Die OECD ist kein Heiliges Offizium und keine Kulturphilosophische Akademie. Sie muß nicht – und kann nicht – sagen, was sein soll; aber daß sie von den Mitgliedstaaten erbrachten wirtschaftlichen und schulischen Leistungen, die aufgezählten Strukturdaten und die ‚Trends‘, die sie ermittelt, der geforderte Maßstab nicht sind, das muß sie wissen und zu verhindern suchen, daß sie dafür genommen werden. (Hentig, 2003, V 26)

Meyer nimmt seinesgleichen den ‚neuen‘ kompetenzorientierten Unterricht unter die Lupe. Er sieht sowohl die Vor-, als auch die Nachteile und kommt zu dem Schluss, dass „aus der klugen Idee, kompetenzorientiert zu unterrichten, [...] sich wichtige Impulse für einen stärker schülerorientierten Unterricht herleiten [lassen, J. B.]. Aber die ‚ganze Aufgabe‘ des Lehrers wird nicht erfasst. These I: Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht“ (Meyer, 2011, S. 17). Er schlägt vor, eine „Politisierung der Didaktikdiskussion“ vorzunehmen. „Sie muss die heute von vielen belächelte Utopiefähigkeit wieder gewinnen, weil ‚Bildung‘ mehr und anderes ist als nachhaltige Kompetenzentwicklung“ (Meyer, 2015, S. 240).



Festzustellen ist zudem, dass in der Kompetenzdebatte ‚Bildung‘ verkürzt dargestellt und häufig auf den Wissensaspekt reduziert wird. In Zieners Hilfestellungen für die Unterrichtsplanung, die das Anliegen kompetenzorientiert zu lehren und lernen in den Mittelpunkt rücken sollen, wird das deutlich. Dabei komme es auf die „Doppelfrage für die Kompetenzexegese“ an (2008, S. 49). Diese sind: „Was können Schülerinnen und Schüler, die über diese Kompetenz verfügen?“ und „Wann können sie dies ‚hinreichend‘, wann können sie es ‚ordentlich‘ und wann können sie es ‚gut‘?“ (ebd.). Es geht darum, „Unterricht als Kompetenzerwerb zu planen; [...] Lernergebnisse zu diagnostizieren; [...] Leistungen zu bewerten; didaktische Entscheidungen [...] von Lernwegen zu treffen“ (ebd.). Das Wichtigste ist die Erstellung von Kompetenzstufen. Zu sehen sind hier die Folgen der unzureichenden theoretischen Verortung und ein nicht beschriebenes Bildungsverständnis. Die Fragen, die sich (angehende) Lehrerinnen und Lehrer stellen müssten, zielten alleine darauf ab, den Lernprozess zu steuern und Kompetenzen anzubahnen.

Die Hoffnungen in der Umsetzung der Änderungen liegen laut der Klieme-Expertise in folgendem Zitat:

Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden. (Klieme, 2003, S. 10)

‚Eine Vision von Bildungsprozessen?‘ Wie kann diese aussehen? Wird dieser Punkt in der aktuellen Diskussion berücksichtigt? Es stellt sich die Frage, wie wichtig und wie ernst der ‚Bildungsbegriff‘ (noch) genommen wird. Spielt er überhaupt eine Rolle? Kann man ihn mit den Kompetenzen in Verbindung setzen oder ist die Kompetenzorientierung das Ende der Bildung?

Wie schon herausklang, soll diese Arbeit auf einem bildungstheoretischen Fundament basiert sein und in Abgrenzung zu den im Moment vorherrschenden ökonomischen Bildungskonzepten stehen, die eher lerntheoretischen und psychologischen Konzepten näher stehen. Die Präferenz für den Bildungsbegriff arbeiten Lederer (2014, S. 492-496), wie auch Liessmann (2006, S. 50-73) und Gruschka (2015, S. 33-40) heraus. Viel diskutiert wird hierbei auch, ob der Kompetenzbegriff nun dem Bildungsbegriff über- oder unterzuordnen sei. „‚Bildung‘ [...] weist zwar [...] substan-



tielle Schnittmengen zum Kompetenzbegriff und seinen wichtigsten Bedeutungsebenen auf, ist aber aufgrund geschichtlicher und v.a. konzeptioneller Spezifika [...] letztlich der übergeordnete, Kompetenz(en) mithin subsumierende Begriff und somit die Letztbegründung pädagogischen Handelns“ (Lederer, 2014, S. 408). Lederer (2014) gesteht aber dem Kompetenzbegriff zu, dass er an der Initiierung von Bildungsprozessen maßgeblich beteiligt sein könne, vor allem wenn die Personalkompetenz gemeint sei. Seiner Meinung nach gibt es also durchaus Schnittmengen mit dem Bildungsbegriff. Dörpinghaus et al. stellen fest: „Die auffällige historische Herkunft des Kompetenzbegriffs aus psychologischer Theorietraditionen sowie seine überwiegende Verwendung in Funktionszusammenhängen von Qualifikationen und professioneller Ausbildung lassen den Kompetenzbegriff allerdings nicht als Ersatz für den Bildungsbegriff geeignet erscheinen“ (2012, S. 144).

Bildung ist zweckfrei, pädagogisch wegweisend, betont den individuellen Prozess, hat das Ziel, den ‚ganzen Menschen‘ zu bilden und vertritt überwiegend ein humanistisches, aufklärerisches Menschenbild. Dagegen sind Kompetenzen eher lernzielorientiert und funktional, bildungspolitisch vorgegeben, produktorientiert und ihre Ziele sind Handlungsfähigkeit, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und Problemlösefähigkeiten.

eher bildungsorientiert		eher kompetenzorientiert
zweckfrei, selbstzweckhaft	➔	lernzielorientiert, funktional
pädagogisch wegweisend	➔	politisch / curricular vorgegeben
individuelle Erfahrungen	➔	kollektives Messen und Operationalisieren
prozessorientiert	➔	produktorientiert
Ziel: den ganzen Menschen zu bilden	➔	Ziel: Handlungsfähigkeit, Schlüsselkompetenzen, Problemlösefähigkeit
Menschenbild (humanistisch): selbstbestimmt, individuell, emanzipiert	➔	Menschenbild (funktional): Mensch als Humankapital
umfassende Allgemeinbildung	➔	Erwerb von Qualifikationen und Wissen stehen im Vordergrund

Abbildung 1. Bildungs- vs. Kompetenzorientierung

In diesem Kapitel wurde die Kompatibilität von ‚Bildung‘ und ‚Kompetenzen‘ diskutiert. Dies erschien notwendig, da der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff zu er-



setzen und dessen Bedeutungskern in den Fluten der Ökonomisierung zu verschwinden droht. Kompetenzen könnten an Bildungsprozessen beteiligt sein, sind aber keine Voraussetzung dafür. Letztlich ist Bildung der umfassendere Begriff, der als letzte Begründung für pädagogisches Handeln fungiert. Daran muss sich auch der Kompetenzbegriff orientieren und nicht umgekehrt. ‚Bildung‘ entzieht sich einer Operationalisierung und einer Funktionalisierung.

Allgemeine Bildung findet nicht für etwas statt, sondern Bildung geschieht nur für den jeweiligen Menschen. Und nur deshalb, weil er ein Mensch ist. Weil er uns als wertvoll erscheint, dass er die Möglichkeit haben muss, sich zu entwickeln und seine Fähigkeiten zu entfalten. Das ist noch völlig unabhängig davon, was er später damit machen möchte. (Krautz, 2007, S. 21)

Gerade diese Bedeutsamkeit für das Subjekt steht auch für Copei im Mittelpunkt seiner Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘. Diese Überlegungen führen dazu, Bildungsprozesse in den Mittelpunkt zu rücken und als einen Zugang zur ‚Bildung‘ zu werten. Es geht um den Mehrwert für das Individuum, um das sich-bewegende Kind im Sportunterricht.

2.4 Theorien zu Bildungsprozessen

Nun wird sich wieder der ‚Bildung‘ genähert, ‚Bildung‘ im Sinne des antiken und humanistischen Verständnisses, bezogen auf die enge Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt (kategoriale Bildung), die möglichst umfassend und gerade nicht verkürzt verstanden werden soll. Im Besonderen werden hier diese Momente (der Wechselwirkungen) als Prozess in den Blick genommen. Das Wort ‚Prozess‘ kommt vom Lateinischen ‚procedere‘, das ‚hervorgehen‘, ‚fortschreiten‘, ‚verlaufen‘, ‚sich-entwickeln‘ bedeutet (Alsleben, 2007, 'Prozess'). In den Sozialwissenschaften ist ein Prozess die Bezeichnung für einen gerichteten Ablauf eines Geschehens. „Whitehead betont die prozesshafte Natur der Grundelemente der Wirklichkeit. Dabei handelt es sich [...] um Geschehnisse, die eine Zeitspanne zum Entstehen benötigen und daraufhin wieder vergehen, um von anderen, gleichartigen gefolgt zu werden“ (Mittelstraß, 2004, S. 386).

Dazu sollen aus der neueren pädagogischen bzw. psychologischen Literatur zwei Ansätze vorgestellt werden, die in die Richtung der Bildungsprozesse weisen und Ähnlichkeiten mit den ‚fruchtbaren Momenten‘ von Copei haben. Zum einen „Bil-



dungsprozesse in der Spontanität“ und zum anderen die „Aha-Effekte“, die oft synonym zum ‚fruchtbaren Moment‘ verwendet werden.

2.4.1 Bildungsprozesse in der Spontanität

Die „Bildungsprozesse in der Spontanität“ von Arnd-Michael Nohl thematisieren das ‚Wie‘ von Bildung im spontanen Handeln und argumentieren auf der Grundlage der Bildungstheorie.

Dieser Vorgang ist durch die Akteure nicht kontrollierbar; weder können sie das spontane Handeln willkürlich in Gang setzen noch sich ihm willentlich widersetzen. Solche spontanen Impulse tauchen im Handeln immer wieder auf; wo Spontanität indes bildungsrelevant wird, ist sie durch ein Moment der Affizierung und unter Umständen der Steigerung bestimmt. In dieser Affizierung, im Bewegt-Sein, maximiert sich die Unmittelbarkeit des spontanen Handelns und entfaltet ihre innovative Kraft. So wird über das spontane Handeln in das Leben des Akteurs Neues eingeführt. Hier können sich Bildungsprozesse entfalten, in denen sich aus spontanem Handeln heraus Lebensorientierungen transformieren. (Nohl, 2006, S. 17)

Derartige Bildungsprozesse arbeitet er heraus und schlussfolgert, wie Copei auch, einen phasenhaften Ablauf des spontanen Bildungsprozesses (ebd., S. 261-281):

1. *Die Vorgeschichte des Bildungsprozesses*
2. *Die Phase des ersten spontanen Handelns*: Der Bildungsprozess beginnt mit spontanem Handeln. Dies geschieht oft beiläufig.
3. *Phase der unspezifischen Reflexion*: Menschen merken, dass es für sie interessant wird. Sie sind häufig verblüfft.
4. *Phase des Erkundens und Lernens*: explorativ, erkundend, tasten sich voran. Vergleichbar auch mit dem ‚Entdeckenden Lernen‘
5. *Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung*: Schilderung gegenüber anderen Menschen
6. *Phase des zweiten spontanen Handelns*: Die Betroffenen sind noch ganz ergriffen. Gerade hier entstehen häufig Krisenmomente, die bewältigt werden müssen.
7. *Phase zweiter gesellschaftlicher Bewährung*: Sie tragen ihre Veränderung noch mehr in die Gesellschaft/Öffentlichkeit hinein.
8. *Biographische Selbstreflexion*: „Ich habe mich verändert.“, „Es gab ‚Brüche‘.“



Mit diesen Phasen, die gewisse Ähnlichkeiten mit den Phasen Copeis aufweisen, hat Nohl aus der Empirie eine Typologie gewonnen, die ihrerseits nun für die weitere Forschung fruchtbar gemacht werden kann (in diesem Fall für die Erwachsenenbildung).

2.4.2 Aha-Erlebnisse

Eine weitere interessante Spur, Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen sind die sogenannten ‚Aha-Erlebnisse‘. „Eines der interessantesten pädagogischen Probleme wird durch die Frage benannt, unter welchen Bedingungen es im individuellen Bildungsprozess zu bedeutungsvoll erscheinenden ‚Aha-Erlebnissen‘ kommt“ (Rittelmeyer, 2012, S. 59). Das ‚Aha-Erlebnis‘ kommt zum ersten Mal in der geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Bühler vor, der den Begriff der ‚Aha-Erlebnisse‘ prägte. Die geisteswissenschaftliche Psychologie stellte eine Schnittstelle zur Pädagogik dar, weshalb sie zunächst wenig psychologisch klingt. Nach Bühler ist ein ‚Aha-Erlebnis‘ eine besondere Form der Einsicht, „ein charakteristisches Aufblitzen [...] echter Struktureinsicht also ein stark subjektives Erlebnis von plötzlichem Verstehen eines Phänomens“ (Bühler (1927) zit. nach (Betsch, Funke & Plessner, 2011, S. 162-163). Des Weiteren definieren die drei Psychologen: „Ein Aha-Erlebnis ist das plötzliche und unerwartete Verstehen eines Phänomens; eine Lösungsidee, die die verborgene Struktur eines Problems erkennt“ (Betsch et al., 2011, S. 163). „Ein Phänomen ist ein beobachtbares oder erfahrbares Geschehen“ (ebd., S. 161). „Einsicht ist die plötzliche und unerwartet im Bewusstsein auftauchende Lösung eines lange ungelöst gebliebenen Problems“ (ebd., S. 162). Im Dorsch Lexikon der Psychologie bezeichnet ein „Aha-Erlebnis [als ein. J. B.] von Karl Bühler stammender Begriff für eine bestimmte Form der Erkenntnisfindung. Es handelt sich dabei um ein eigenartiges, im Denkverlauf auftretendes, das sich bei plötzlicher Einsicht in einen zunächst undurchsichtigen Zusammenhang einstellt“ (Dorsch, Wirtz & Strohmer, 2014, S. 111).

Hühldt widmet in seinem Buch „Wunderland des Lernens“ den ‚Aha-Erlebnissen‘ ein ganzes Kapitel. Er schildert hier, ähnlich wie Copei (jedoch ohne auf ihn Bezug nehmend) einzelne Schlüsselerlebnisse berühmter Personen und ihre innovativen Entdeckungen (u.a. Einstein, Faraday). Der Begriff wird hier äquivalent zum Begriff der ‚fruchtbaren Momente‘ verwendet. Der ‚fruchtbare Moment‘ – so rubriziert das Her-



der-Lexikon der Pädagogik das Aha-Erlebnis – „lässt sich durch gründliche und systematische Unterrichtsgestaltung fördern.“ (Hüholdt, 1998, S. 51). Hüholdt charakterisiert den ‚Aha-Effekt‘ auf vielfältige Art und Weise, der dem ‚fruchtbaren Moment‘ von Copei sehr nahe kommt. U.a. sind sie nachhaltig wirksam (ebd., S. 26), sind ein persönliches Schlüsselerlebnis (ebd., S. 28) und sie schlagen immer wie ein Blitz ein (ebd., S. 30). Er teilt diese ‚Aha-Erlebnisse‘ in folgende Kategorien ein: Diffuse Kindheitserlebnisse, zündende Idee für wissenschaftliche Entdeckungen, Erfolgserlebnisse, die seelisch so stark beflügeln, dass sie zu äußerst dynamischen Schlüsselerlebnissen werden und sie können sogar mystische oder gar religiöse Verarbeitung und Vertiefung erfahren. Er macht sich sogar Gedanken darüber, wie man sie didaktisch erzeugen könnte: Faszination als Grundthema (Faszination und Aufforderungscharakter des Stoffes, Faszination und Aufforderungsqualität des Lehrers, Faszination des Erfolgs), Mediumeneffekt (z.B. einen Ball, der einen hohen Aufforderungscharakter hat) und das Gefühl des Vertraut seins (positive Assoziationen). Auch für Hüholdt gibt es „Kein Zweifel, Aha-Erlebnisse dürften die am weitesten unterschätzten, übersehenen, ja teilweise lächerlich geredeten – psychologischen Phänomene überhaupt sein“ (ebd.).

An dieser Stelle muss der Bildungsbegriff jedoch vom Lernbegriff abgegrenzt werden. So definiert zum Beispiel die Lernpsychologie: „Wenn man von Lernen spricht, meint man schwerpunktmäßig die Prozesse der Aneignung“ (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 206). Die Psychologie versucht, zu erforschen, wie ein Mensch lernt (u.a. Reiz-Reaktions-Lernen, Instrumentelles Lernen, Begriffsbildung und Wissenserwerb, Modelllernen und Problemlösen). Der ‚Aha-Effekt‘ ist Hüholdt folgend in Lerntheorien eingebettet, jedoch sei „Lernen [...] kein wertneutraler, sachlicher Vorgang“ (Hüholdt, 1998, S. 53). Copei geht es ausdrücklich um die pädagogische Bedeutsamkeit von Bildungsprozessen. Der Begriff ‚fruchtbarer Moment‘ wird von Copei geprägt und wird in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verwendet. Er möchte Bildungsprozesse, keine Lernprozesse beschreiben.

2.5 Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen

Diese Arbeit wurde zunächst sehr umfassend mit dem Thema ‚Bildung‘ begonnen. „Beim neugierigen Umhergehen im Garten“ (Rittelmeyer, 2012, S. 17) fiel der Blick auf ein ‚kategoriales‘ Verständnis von Bildung. Gerade diese Wechselwirkungen des



Subjekts mit der Welt stellen den bildungstheoretischen Rahmen für die Entstehung der ‚fruchtbaren Momente‘. Diese sind als Bildungsprozesse zu verstehen. Damit wird die Spur verfolgt, wie Bildung entsteht und der Frage des ‚Wie‘ von Bildung nachgegangen. Besonders herausgehoben wurden drei Dimensionen der Bildung: Selbstbildung, Prozesshaftigkeit und die Kategorialität.

Das Thema ‚Bildung‘, als pädagogischer Grundbegriff ist aufgrund der Fülle an Diskussionen und Beiträgen wohl noch lange nicht ausgeschöpft. Spannend bleiben auch die Diskussionen um die Kompetenzorientierung. Zunächst lässt sich festhalten, dass verschiedene Autoren ‚neue‘ Ansätze mit neuen Sichtweisen von Bildung vorlegen und für einen „veränderten“ Bildungsbegriff plädieren. Zu den eigentlichen Bildungsprozessen gibt es kaum Literatur. Sie werden oft als ‚nicht fassbar‘ oder ‚nicht-planbar‘ bezeichnet. „Wenn irgendwo, dann zeigt sich die Nicht-Planbarkeit von Bildungsprozessen an dieser Stelle. Die Konsequenz daraus ist nicht der Verzicht auf Absichten, sondern: Aufmerksamkeit für die Spuren von Selbstverhältnissen“ (Mollenhauer, 1998, S. 160).

Copei legte die Aufmerksamkeit auf solche Spuren, nämlich die des ‚fruchtbaren Moments‘. In den Selbstverhältnissen zur Welt kann Bildung entstehen. Im folgenden Kapitel soll nun die Theorie Copeis betrachtet werden.



3 ‚Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess‘ – Eine Theorie von Friedrich Copei

Vor dem Hintergrund der reformpädagogischen Bewegung, aber wirkungsgeschichtlich eingebettet in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem stark bildungstheoretischen Bezug und ihrer Bedeutung für die Allgemeine Didaktik soll nun Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ vorgestellt werden. Mit dieser „Studie zur Bildungstheorie“ (Sprenger, 1948, S. 16) machte er sich in der wissenschaftlich pädagogischen Welt einen Namen. Die Kernpunkte der Theorie geben auch noch heute wichtige Impulse für die Entstehung von Bildungsprozessen.

Mit Hilfe seiner biografischen Daten und seinen anderen pädagogischen Schriften kann gezeigt werden in welchem Zusammenhang sein Hauptwerk entstand und wie sein pädagogisches Denken einzuordnen ist (Kap. 3.1). Sein kurzes Leben in der Zeit zwischen den Weltkriegen ist geprägt von wirtschaftlicher Not und aufstrebendem Nationalsozialismus.

Die Dissertationsschrift von Friedrich Copei aus dem Jahre 1930 mit dem Titel „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ wird hier im Originaltext in der sechsten Auflage aus dem Jahr 1962 verwendet. Enthalten sind die Geleitworte der ersten (von Copei selbst), der zweiten, der dritten und der sechsten Auflage (jeweils von Hans Sprenger⁶). Auf Sprangers Empfehlung wurde Sprenger Herausgeber der insgesamt neun Auflagen. „Das Buch fand unerwartet hohen Widerhall. [...] mehr als 25 000 Exemplare wurden bislang gedruckt. Damit hat das Werk Copeis in der Nachkriegs-Pädagogik einen festen Platz gewonnen“ (Knoop & Schwab, 1999, S. 262). Das Kapitel „Zur religiösen Erziehung“ wurde in dieser Auflage wieder im Original aufgenommen, somit liegt die Schrift komplett und unverändert vor. Im Kapitel 3.2 soll Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ ausführlich und in all seinen Facetten aufgeführt werden. Dies erfolgt in Form einer Zusammenfassung seiner Dissertationsschrift „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“. Dabei wird die Kapiteleinteilung aus dem Buch übernommen, jedoch in größere Einheiten zusammengefasst. Um einen besseren Einblick in das Buch und auch ein Gespür für die (damalige) Sprache

⁶ Hans Sprenger war ein enger Freund und Kollege Copeis



und pädagogische Ausdrücke zu bekommen, werden wichtige Stellen als Originalzitate wiedergegeben.

Anschließend soll die Wirkungsgeschichte seines Werkes betrachtet werden (Kap. 3.3). Entscheidend sind Weiterentwicklungen der Theorie und die Einbettung in weitere pädagogische Kontexte. Interessant ist vor allem auch, in welchen Fachbereichen die Theorie Anklang fand und didaktische Ansätze generiert wurden. Es soll auch gezeigt werden, dass die Theorie in der heutigen Zeit kaum aufgegriffen wird und für den Bereich Sport und Bewegung noch keine entsprechenden Ansätze vorliegen.

Um aber diesen Ansatz auch für den Bereich Sport und Bewegung umzusetzen, ist es notwendig die bestehende Kritik aufzugreifen. Diese wurde vor allem in den 1970er Jahren im Zuge der ‚empirischen Wende‘ geäußert. Im Bewusstsein der Kritik eines Werkes ist es möglich eine Theorie weiterzuentwickeln und für neue Bereiche zu erschließen. Dies soll im Kapitel 3.4 geschehen.

3.1 Copeis Biografie und seine weiteren pädagogischen Schriften

Copei, geboren 1902, arbeitete zunächst als Volksschullehrer in Bösingfeld (Lippe). Doch dann ergab sich für ihn die Möglichkeit eines Lehramtsstudiums in Münster. Seine Promotion legte er, seinem akademischen Lehrer Eduard Spranger folgend an der Universität in Berlin ab. Dieser schlug vor, eine Doktorarbeit über Humboldt zu schreiben. Doch Copei reizte eine Theorie-Praxis-Frage mehr. „Entscheidend beeinflusst war diese Themenwahl wohl aber auch dadurch, daß die Reformpädagogik inzwischen in ihre ‚Phase der kritischen Revision‘ (W. Flitner) eingetreten war“ (Knoop & Schwab, 1999, S. 260). Zudem war das durch den Idealismus geprägte Menschenbild fragwürdig geworden (Bollnow, 1959, S. 11-14). Anschließend arbeitete er als Dozent an der pädagogischen Akademie⁷ in Dortmund und später in Kiel. Mit der Machtergreifung Hitlers wurde er aus dem Lehramt an der pädagogischen Akademie entlassen, konnte aber (glücklicherweise) für fünf Jahre in Haustenbeck (Lippe) als Volksschullehrer arbeiten. Seine letzte pädagogische Institution war die Reichsanstalt für Film und Bild in Berlin. Im Januar 1945 wurde er doch noch in den Kriegsdienst einberufen und starb am 30.1. in Krossen an der Oder.

⁷ Vorläufer der Pädagogischen Hochschulen



Von Anfang an war er, Pestalozzi folgend, nach dem Kopf, Herz und Hand gebildet werden sollen (Copei, 1927/1982, S. 25-32), auf der Suche nach neuen Grundlagen der Volksbildung und „er suchte sie unermüdlich, immer ein Pädagog, der aufs Ganze geht“ (Sprenger, 1948, S. 19).

Der Bildungsbegriff, den unser Freund wie in einer stetigen Linie durch sein ganzes Leben vertreten hat, findet seinen geistigen Ort in dem Widerspruch zu dem Rationalismus, als dessen Kind er die heutige Volksschule begriff, und zu dem Intellektualismus, der weithin ihre Gehalte wie ihre Verfahren bestimmte und noch bestimmt. Demgegenüber wieder die formenden Kräfte aus den quellkräftigen Tiefen zu mobilisieren, das ist Inbegriff seiner Pädagogik. (Sprenger, 1948, S. 19)

Diese formenden Kräfte kämen nicht aus der Ratio, „sondern aus dem im Volkstum aufbewahrten objektiven Geist“ (ebd.). In seinem Aufsatz „Selbstverständlichkeiten in der Erziehung“ wird das deutlich. Dabei geht er davon aus, dass das Kind durch die ‚Selbstverständlichkeiten‘ seines Lebens weit mehr geformt werde, als das eine Lehre tun könne. „Gewiss sind wir immer etwas anderes als ‚Produkt eines Milieus‘, aber die fortwährende aktive Auseinandersetzung mit den Forderungen unserer Umwelt, mit den ‚Forderungen des Tages‘ formt uns alle weit stärker, als irgendeine Lehre das vermag“ (Copei, 1939/1982b, S. 107). Einen dieser Versuche stellte die Formalstufentheorie der Herbartianer dar.

Sie begründeten ihre Forderungen mit ethischen und Klugheitsgründen und waren erstaunt, wie wenig Kraft und Halt sie doch gaben verglichen mit jenen anderen, die stillschweigend von den Kindern in der Klassen- und Jugendgemeinschaft, in der Familie wie in allen echten Gemeinschaftsordnungen respektiert wurden. (ebd.)

Er leugnet aber nicht, dass die Schule nicht erzieherisch wirken könne. Dies tue sie meist unbewusst aus den ‚Selbstverständlichkeiten‘ heraus.

Etwas wo die Haltung eines Erziehers – ohne alle Lehre – die jungen Menschen in den Bann schlug, wo der gute Geist einer Klasse auch den Eigenwilligsten zwang, wo das Leben des Volkes, seine Sprache und sein Denken, seine Fragen und seine Nöte, der Schularbeit die selbstverständliche Atmosphäre gaben, wo die ursprüngliche Kraft des Großen und Erhabenen die jungen Seelen fesselten und formte. (ebd.)

Unter rationalistischen und individualistischen Methodenlehren, bleibe „viel fruchtbarer Boden unbestellt liegen“ (ebd.). Er betont zudem, dass wissenschaftliche Forschungsmethoden nicht als Vorbild schulischer Wissensverarbeitung dienen sollten



(ebd., S. 109). Er spricht sich für einen fächerübergreifenden Gesamtunterricht, der „die Zersplitterung der Fächer für die Sinn- und Beziehungslosigkeit der einzelnen Wissensdaten überwindet“ (ebd.). Methodisch müsse man nicht künstlich entwickelnd, sondern „auf die in allem ‚Selbstverständlichen‘ ruhende und aus ihm heraus wirkende Kraft des Sinnes und der Werte vertrauen: das Echte und Starke packt, wo es uns begegnet, es ergreift auch den jungen Menschen“ (ebd.). Die Schule übersehe oft, wie viel schon in den Selbstverständlichkeiten in der Lebenswelt der Kinder liege (ebd., S. 110). Über diesen Gesamtunterricht schreibt er auch den Artikel „Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts“ (Copei, o. J./1948, S. 44-52). Eine der Forderungen lautet einen begonnenen Auseinandersetzungsprozess nicht durch Stundenplangrenzen abreißen zu lassen. Fruchtbare Prozesse müssten sich ungestört entwickeln können. Des Weiteren richtet er sich gegen „eine mechanische Überlieferung von Lehre und Tun“ und betont das Prinzip der Selbsttätigkeit und den Bezug zur Lebenswelt der Schüler (ebd., S. 46). Seine didaktischen Prinzipien für den Gesamtunterricht sind das Prinzip der ‚fruchtbaren Problematik‘, der ‚Individuallage‘ (ebd., S. 47) und drittens der ‚formenden Gemeinschaft (ebd., S. 51).

Diese, immer vom Volk aus denkende Art wurde auch in seinem Aufsatz „Menschentypen im volkstümlichen Denken“ (Copei, 1943/1982) aufgegriffen. Dabei bemühte er volkstümliche Ausdrücke die im Wortschatz der Alltagssprache enthalten sind. Zudem unternahm er in seiner Haustenbecker Zeit heimatkundliche Forschungen über die Entstehung des Dorfes („Heer und Handelsstraßen im Sennegebiet“ (Copei, 1939/1982a); und „Lemgo als freie Reichsstadt“ (Copei, o. J./1982b)). An diesen Themen arbeitete er fragend und entwickelnd, auch mit seinen Schülern, die Entstehung ihres Dorfes auf.

Er hatte die Fähigkeit sich selbst Fragen zu stellen (Sprenger, 1948, S. 21). Diese Denkweise kam schon in seiner Dissertationsschrift zum Ausdruck.

Eines Tages konnte es geschehen [...], daß er in der glatten Ebene des bis dahin als selbstverständlich Angesehenen einen Bruch gewährte. An diesem Bruch setzte er mit seinen Fragen an; oder besser wäre zu sagen, der Bruch auf jener Ebene fragte ihn, beunruhigte ihn, steigerte seine Intensität des Suchens bis zu jenem Höhepunkte, den er selbst in seinem Buche vom ‚Fruchtbaren Moment‘ so eindringlich beschrieben hat. (ebd.)

Aus der ‚subjektiven Fragehaltung‘ und dem „Gegendruck der Sache“ entwickelt sich die Dynamik des Denkens. Dies könne auch durch Unterrichtsfilme unterstützt wer-



den. Am Beispiel der Windmühle erläutert er die Fruchtbarkeit des Unterrichtsfilms mit entsprechender Vor- und Nachbereitung. Hierzu verfasste er den Artikel „In der Windmühle. Thematischer Aufbau und schulische Erprobung eines Sachfilms“ (Copei, o. J./1982a), ‚Die Senne‘ im Heimatkundeunterricht (Copei, 1939/1982a), Copeis Unterrichtserfahrungen mit einem Sachfilm in der Grundschule (Copei, 1939/1982a) und „Neue pädagogische Wege. Der Unterrichtsfilm als Anschauungsmittel in der Schule“ (Copei, o. J./1982c).

Diese Werke geben Einblicke in sein Gesamtkonzept der Pädagogik: Nach Knoop und Schwab (1999, S. 264) sind das erstens der Verzicht auf eine ‚pädagogische Provinz‘, in der Kinder sich ausschließlich in einer Art Selbstbildung ungestört und harmonisch entwickeln könnten. Daraus ergibt sich zweitens, dass Schule Teil der Gesellschaft ist, mit der sie sich auseinandersetzen müsse. Bildung sei drittens also die „tätige Auseinandersetzung mit der Welt in Verantwortung gegenüber anderen Menschen und Gott“ (ebd.).

Im nächsten Kapitel soll nun aber sein Hauptwerk, seine Dissertation „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ erläutert werden.

3.2 Der ‚fruchtbare Moment‘ im Bildungsprozess

3.2.1 Einleitung

Copei setzt in seiner Einleitung an der ‚pädagogischen Reform‘, die in den zwanziger Jahren ihren Höhepunkt erreichte, an und möchte „formale und materiale Bildungsziele“ überwinden (1962, S. 17). Diese Untersuchung will „positiv feststellend jene Momente aus dem seelischen Geschehen herausheben, die zugleich stärkste seelische Lebendigkeit und größte Fruchtbarkeit an Bildungswirkung in sich fassen“ (ebd.). Er präsentiert zunächst eine vorläufige Definition des ‚fruchtbaren Moments‘: „jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich ‚ein Licht aufgeht‘. Instinktiv spürt man seine Bedeutung“ (ebd.). ‚Fruchtbare Momente‘ seien nicht so selten, wie wir oft denken. Copei will ihnen nachspüren, ihre Eigenart, die Vorbedingungen des Zustandekommens und ihre Auswirkungen beschreiben. Er möchte die pädagogische Bedeutsamkeit solcher Prozesse herausheben und dafür ein Fundament für pädagogische Einsichten legen. Seine Schrift gliedert er in drei Teile. In einer Einleitung (Kap. 3.2.2) will er Weg und Ziel der sokratischen Mäeutik darlegen. Im Haupt-



teil (Kap. 3.2.3) bettet er den ‚fruchtbaren Moment‘ in den Ablauf seelischer Prozesse ein, der dann auf intellektuelle, ästhetische und religiöse Prozesse ausgedehnt wird. Im letzten Teil geht es um die pädagogischen Folgerungen (Kap. 3.2.4). Copeis Titelbegriff des ‚fruchtbaren Moments‘ geht auf Lessings „Laokoon“⁸ zurück. Er versucht, den Begriff aus dem schöpferischen Augenblick der Ästhetik zu entlehnen und in seine pädagogischen Bedeutungen einzubeziehen.

3.2.2 Weg und Ziel der sokratischen Mäeutik

Die Grundlage seiner Theorie bildet die sokratische Mäeutik. Aus diesem Denken leitet Copei die prozesshafte Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ ab. Es geht Copei aber nicht um die Frage des historischen Sokrates, sondern er möchte die platonischen Dialoge, die besonders die sokratische Mäeutik an Beispielen beschreiben, herausheben. Zum einen soll dies am Beispiel des ‚Menon‘ gezeigt werden, zum anderen am Beispiel des ‚Gorgias‘. Beim ‚Menon‘ geht es darum, wie ein Lehrer durch gezielte Fragen und an der Orientierung am Gesetz der Sache, aus einem ungeschulten Sklaven einen mathematischen Lehrsatz herausholt. Entscheidend ist dabei, dass der Schüler Sehnsucht nach dem Wissen entwickelt, eine Spannung entsteht und am Ende selbst die Lösung als eigene Erkenntnis erringt, die zu einer Lösung der Spannung führt.

Der Weg von der dogmatischen Meinung zur Gewissheit der echten eigenen Erkenntnis führt eigentlich über das Stutzen und die Ratlosigkeit des Nichtwissens; aus dieser Seelenhaltung wird jene Spannung geboren, die elementar nach Lösung drängt. Die Lösung liegt aber im letzten, ‚fruchtbaren Moment‘, in dem die mitzuteilende Erkenntnis als eine eigene in dem Jüngling aufschießt. (Copei, 1962, S. 21)

Um der sokratischen Mäeutik weiter nachzuspüren, nennt Copei als zweites Beispiel „Das Ethische Motiv“ des ‚Gorgias‘. Hier geht es um das Ringen ethischer Grundfragen, die von einer inneren Dynamik geprägt sind. Alle drei Redner sind in dieser Erzählung zunächst sehr selbstsicher. Der erste Redner ist Gorgias, der sehr von sich überzeugt ist und sich als besten Redner seiner Zeiten bezeichnet. Der Jüngling Po-

⁸ Lessing beschreibt in seinem ‚Laokoon‘ den Augenblick, den der Maler oder der Poet in seinem Motiv wählet, der beim Betrachter „nicht fruchtbar genug gewählt werden kann“ (Lessing (2012, S. 26). „Dasjenige aber allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freyes [sic] Spiel lässt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzudenken können. Je mehr wir dazu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“ (ebd.). Der ‚fruchtbare Moment‘ ist also gerade nicht der Höhepunkt des Ausbruchs, damit unserer Phantasie nicht gebremst wird.



los verehrt Gorgias und hat eine hohe Meinung über sein eigenes Wissen und Können. Der dritte, Kallikes ist ein Machtmensch. Der Dialog über die Rhetorik und die Redekunst zwischen Sokrates und Gorgias verläuft zunächst ruhig und gemessen. Doch schließlich durchbricht er seine These und gibt schließlich zu, dass man auch als „Redner wissen müsse, was recht und unrecht sei“ (ebd., S. 23). Seine so selbstbewusste Haltung wird im Laufe des Dialogs erschüttert. Sein ‚Ich‘ wird gespalten und führt zur Unruhe. Gorgias entwickelt einen Drang zu mehr und zu tieferem (ethischem) Wissen. Mit den beiden anderen Rednern geht Sokrates genauso um. Er zwingt seine Gegner durch die Macht der Sache zu einer Auseinandersetzung, einer Korrektur und zu einer ethischen Stellungnahme gegenüber dem, was zu tun sei (ebd., S. 24). Der Dialog ruft bei allen dreien tiefe Beunruhigung hervor und sie trauen sich nicht mehr, zu widersprechen. „Dieses Wissen, welches aus der Erschütterung des ganzen Menschen wieder in einem ‚fruchtbaren Moment‘ aufglüht [...] packt den ganzen Menschen mit zwingender Gewalt, mag er auch immer wieder versuchen, sich solcher Wirkung zu entziehen“ (ebd., S. 25). Die Methode der sokratischen Mäeutik will einmal den Suchenden wecken und zum anderen ihn zum ‚fruchtbaren Moment‘ führen.

Zuletzt darf man wirklich *fruchtbar* hier wohl nur jenen Moment nennen, in dem nicht nur der Funke der Erkenntnis aufleuchtet, sondern aus ihm Tat und Formung entspringt. So ist Mäeutik alles andere als Intellektualisierung. Von ihr geht die stärkste Erschütterung, aber auch die tiefste Formung aus. (ebd., S. 27)

Copei macht in dieser Einleitung auf die ‚sokratische Mäeutik‘ als Methode aufmerksam. Es kommt ihm dabei auf die Art und Weise der Entstehung von Erkenntnissen an. Durch die entsprechende Heranführung durch Fragen des Lehrers, aber auch durch das Subjekt, das mit dem Gegenstand ringt, können formende Prozesse in Gang gesetzt werden. Diese grundsätzliche Denkart stellt das Fundament für die weiteren Überlegungen seiner Untersuchung dar.

3.2.3 Der ‚fruchtbare Moment‘ im seelischen Geschehen

In diesem Kapitel wird der ‚fruchtbare Moment‘ in allen seinen Erscheinungsformen ins Auge gefasst, seinen Bedingungen des Zustandekommens nachgespürt (Kap. 3.2.3.1.1) und in einen gesetzmäßigen Ablauf des seelischen Geschehens eingliedert (Kap. 3.2.3.1.2). Und zwar im Intellektuellen (Kap. 3.2.3.1), Ästhetischen (Kap. 3.2.3.2), Ethischen und Religiösen. In dieser Arbeit spielen jedoch nur die



Überlegungen im Intellektuellen und im Ästhetischen eine Rolle, deshalb wird der religiöse und ethische Bereich hier ausgespart.

3.2.3.1 Der ‚fruchtbare Moment‘ im Intellektuellen

3.2.3.1.1 Das geniale intellektuelle Schaffen

Am eindrucksvollsten treten ‚fruchtbare Momente‘ an der Arbeit großer Entdecker und Erfinder auf, weil hier der Vorgang besonders ursprünglich und intensiv ist. Die meisten Menschen würden ‚fruchtbare Momente‘ dem Zufall zuschreiben. Dem widerspricht Copei jedoch mit den Aussagen von bekannten Erfindern und Entdeckern. Helmholtz⁹ beschreibt zum Beispiel, dass seine Gedanken sich langsam einschleichen würden, ohne dass man ihre Bedeutung erkenne. Meist geht eine längere Gedankenarbeit (leidenschaftliches Suchen und sorgfältiges wissenschaftliches Durchdenken) voran, nie am Schreibtisch, sondern immer dann wenn man sie gerade nicht vermuten würde. Beim Wandern, Spaziergehen oder Abwaschen komme dann der Durchbruch (Copei, 1962, S. 29). Dies bestätigt auch Gauß¹⁰. Besonders ausführlich geht Copei auf Goethe¹¹ ein, um die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ zu ergründen. Goethe gelangte durch Bemühen zu seinen erfreulichen Resultaten und bezeichnet neue Erkenntnisse als *Aperçu*¹² (ebd., S. 31). Den Anstoß gibt oft ein belangloses, zufälliges Ereignis, der dann ein Suchen auslöst.

Anhand dieser drei Beispiele entwickelt Copei eine vorläufige Ordnung der Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘, in denen jeweils deutlich eine Lücke zwischen dem Suchen und Finden entstanden ist. Was in dieser Lücke geschieht will Copei herausfinden und fasst erst mal zusammen:

⁹ Deutscher Physiologe und Physiker (1821-1894), der sehr vielfältig forschte und u.a. den Energieerhaltungssatz ausformulierte

¹⁰ Deutscher Mathematiker, Astronom, Geodät und Physiker (1777-1855), bekannt ist die Gaußsche Normalverteilung

¹¹ In Bezug auf sein Lehrgedicht: Die Metamorphose der Pflanzen

¹² Synthese von Welt und Geist



1. *Beginn des Prozesses*: Durch Suchen und Fragen wird begonnen, Ordnung zu schaffen. Diese Auseinandersetzung ist voller Spannung und je länger sie andauert, umso qualvoller ist es (ebd., S. 32).
2. Das *Suchen* führt nicht direkt zum Ziel, wenn sich der Suchende fallen lässt, „schießt plötzlich die neue Erkenntnis empor“ (ebd., S. 33), oft durch einen Zufall veranlasst.
3. *Der fruchtbare Moment als emporschießende Erkenntnis*: Dieser ist vage und flüchtig, durchleuchtet blitzartig den ganzen Menschen, löst die Spannung, wird von einem Freudengefühl begleitet, ist unentwickelt und drängt aber zur Vollendung (ebd.).
4. *Prozess der Formung*: Sie liegt in der vorwärtstreibenden, richtungsgebenden Eigenbewegung der Sache, wird mit ungeheurer Freude und Begeisterung begleitet, es vollzieht sich die Einbettung der neuen Entdeckung in das Ganze des geistigen Bestandes (ebd.).

Umgekehrt funktioniert es aber nicht. Wer methodisch alles genau vorbereitet, wird nicht zu jeder Zeit eine geniale Erkenntnis bekommen. Zum Gelingen sind alle Qualitäten des Geistes und des Charakters notwendig, die wir Genies zuschreiben (besondere Beobachtungsgabe, lebendige kombinierte Phantasie, Beharrlichkeit, Fleiß, Mut, ...). Aber selbst beim Genie sind solche ‚fruchtbaren Momente‘ vom Zufall abhängig. Ohne sachliche Vorbereitung und Durchdenkung geht es aber auf keinen Fall.

Manchmal komme der ‚fruchtbare Moment‘ auch völlig unvorbereitet aus dem Nichts. Dann aber ist die zweite Phase umso anstrengender (quälendes Suchen), da sich die Entdecker erst das ganze Wissen aneignen müssen, was andere schon in ihrer ausführlichen Vorbereitung erledigt haben. In beiden Fällen muss man methodisch gründlich arbeiten. In einem Fall ist der ‚fruchtbare Moment‘ eben recht früh und man muss alles nachholen, im anderen Fall bereitet man erst viel vor und der Moment kann es dann vollenden. Es ist eben alles ein Prozess! „So bleibt trotz der Kluft der große innere Zusammenhang zwischen der Spannung der ersten Frage, dem Aufblitzen der Lösung und der letzten Konkretisierung in systematischer Eingliederung und Verwirklichung“ (ebd., S. 36).



3.2.3.1.2 Der „echte“ geistige Prozess

Wir gedenken jetzt den Nachweis zu liefern, daß in allen echten geistigen Akten des Sinnschaffens wie der Sinnaufnahme die gleichen Grundzüge und Abhängigkeiten vorhanden sind, die im genialen Schaffen aufzuweisen waren und daß auch hier der ‚fruchtbare Moment‘ von zentraler Bedeutung ist. (Copei, 1962, S. 37)

Dies erläutert Copei anhand von Beispielen, die in diesem Kapitel verschiedene Aspekte des ‚fruchtbaren Moments‘ und dessen Entstehung hervorheben. Je nach Beispiel treten einige Aspekte besonders in den Vordergrund.

Als erstes Beispiel nennt Copei die Entstehung einer wissenschaftlichen Arbeit und beschreibt darin das Zustandekommen und Entwickeln einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit. Dabei verdeutlicht er die Bedeutung der Fragehaltung. Diese hilft dabei, über Irrwege zur Erkenntnis zu kommen. Beim Klären von Grundbegriffen und beim Suchen von Material wirkt die Fragehaltung ständig mit und durch sie werden Schwierigkeiten erkannt. Der ‚fruchtbare Moment‘ taucht meistens beim Abwenden von der Arbeit auf (z.B. Spaziergang, Zubettgehen, etc.). Plötzlich erschließt sich der Sinn oder Zusammenhänge werden klar. Die Erkenntnis erschließt sich auf der Subjektseite, „denn nur in diesem echten Erkenntnisakt wird der Geist ganz ergriffen, ganz lebendig und zugleich ganz aufnahmefähig. Er dringt in die Tiefe des Objekts ein, und in dieser Verschmelzung mit dem Objekt erschließen sich die eigentlich bildenden Wirkungen der ‚Sache““ (ebd., S. 40). Somit entsteht echte, tiefe Erkenntnis.

Als zweites Beispiel zieht Copei nochmals das Beispiel vom Menon heran und arbeitet heraus, dass auch beim Prozess der mathematischen Erkenntnis die Schritte zum ‚fruchtbaren Moment‘ eingehalten werden. Zwischen den Voraussetzungen und der Behauptung (Ziel) des mathematischen Beweises ist eine Kluft, die sich als Spannung zeigt (Fragehaltung). Während des Versuchs wird diese Spannung immer größer und wenn man schon am Aufgeben ist, schießt plötzlich die Erkenntnis hervor (‚fruchtbarer Moment‘). Diese Lösung wird festgehalten und rückwirkend der Beweis konstruiert und in das Gegebene eingebettet. Das Schwergewicht liegt auch hier auf dem zweiten Teil, der prüfenden begründeten Eingliederung.

Aber es braucht keine komplizierten geistigen Leistungen, sondern auch in der einfachen Wechselrede tritt, drittens, das Evidenzphänomen auf. Copei unterscheidet vier Fälle des Verstehens eines Sinnzusammenhanges (ebd., S. 43-47).



1. Das reibungslose Verstehen im Folgen einer Argumentation. Der Prozess des Verstehens läuft ungestört. Hier ist die Evidenz kontinuierlich, es tritt kein Moment besonders stark heraus.
2. Das Verstehen, indem eine Störung, ein Nichtweiterkönnen überwunden wird durch genauere Erklärung. Das Evidenzphänomen tritt schon deutlicher hervor, aber schwach. Durch die ‚Erklärung‘ hellt sich Dunkelheit rasch auf.
3. Ein Verstehen, das nach anfänglicher Negation als Ergebnis einer nachprüfenden Untersuchung aufleuchtet. Argumente und Gegenargumente werden in einer Diskussion austariert und die Frage wird noch brennender. Es wirkt die starke Spannung der Frage und die Macht der Sache. So wird das Aufblitzen der Lösung intensiver.
4. Nach Ablehnung eines behaupteten Sinnzusammenhangs, ein Einsehen in einen neu entdeckten Sinnzusammenhang. Hier wird die Evidenz als besonders intensiv erlebt, da es sich nicht mehr nur um ein ‚einsehen‘ handelt, sondern um ein schöpferisches Erkennen.

Das Aufleuchten des Einsehens hat in diesen vier Fällen durchaus verschiedene Charakterzüge. Deshalb verwendet Copei hier den Begriff der ‚Evidenz‘, der nun in einem Exkurs näher beleuchtet wird.

Exkurs: Evidenz

Copei übt an dieser Stelle Kritik an der Logik, die die Intensität des Evidenzbewusstseins außer Acht lassen würde. Bei der Erkenntnis komme es nicht nur auf das ‚Was‘, sondern auch auf das ‚Wie‘ an. Dies sei besonders für das Bildungsproblem entscheidend. Es gehe um die Intensität der „persönlichen Einsicht“ und die „Tiefe der Selbstformung“ (ebd., S. 46). Zum einen gehören die durch den Anstoß erwachsene Fragehaltung dazu und zum anderen die Klarheit der Unterlagen und ihre Darstellung. Besonders die Fragehaltung sei für eine echte Evidenz tragend. Dies verdeutlicht er nochmals am Beispiel einer Rede oder eines Vortrages. Diese müsse so aufgebaut werden, dass die Fragehaltung deutlich und packend herausgestellt und eigenes Denken angeregt würde. So solle der Prozess des Verstehens eine Wech-



selwirkung zwischen dem Ganzen und dem Einzelnen sein. Entscheidend für den Bildungsprozess sei ein starkes persönliches Moment.

Neben diesen logischen Prozessen, die zur Evidenz führen, bezieht sich Copei noch auf einige Aspekte von Husserls phänomenologischen Evidenzbegriff. Er war einer der ersten, der den Blick auf die ‚Aufmerksamkeit‘ legte und ihn in erstens all seinen Facetten beschrieb. Zweitens trennte er zwischen Einsehen (Wesen) und Sehen (Individuelles) und drittens wendet er sich gegen die Rede vom Evidenz-‚Gefühl‘, das den Erkenntnisprozess begleiten solle. Als Zwischenfazit und Ende des Exkurses lässt sich an dieser Stelle festhalten:

Der dynamische Zusammenhang zwischen der beginnenden Fragehaltung und dem ‚fruchtbaren Moment‘ erwies sich uns als das Grundschema aller geistigen Leistungen, des Sinnschaffens wie des Sinnempfangens, als wir von der Spitze der genialen Leistungen auf die breitere Basis aller Einsichts- und theoretischen Verstehensakte gelangten. (S. 49)

Nun soll es viertens noch um Sinnempfindungen und Wahrnehmungen, Gedächtnis und Sprachausdruck gehen. Es gehe weiterhin um echte geistige Leistung (echtes Sehen). Am Beispiel einer Flasche, die ohne den Gegenstand zu sehen, aus dem Gedächtnis heraus abgezeichnet werden soll, zeigt Copei die selektive Wahrnehmung auf. Die Schüler zeichneten zunächst fleißig ab, stutzen dann aber, weil sie sich an Einzelheiten nicht mehr erinnern konnten, verlangten nochmals nach der Flasche und sahen nun, was sie vorher nicht sahen. Im Sehen liegt also nicht nur eine physische, sondern auch eine geistige Blickzuwendung. Es sei eben ein Unterschied, ob man ein Objekt wiedererkenne oder ob man es wirklich kenne, also dieses genau beschreiben könne. Deshalb hat das ‚echte Sehen‘ eine große Bedeutung für den Begriffsbildung. Auch hier wurden die oben genannten Stufen des Erkenntnisprozesses (erstes Stutzen, Fragehaltung, Aufblitzen des Setzungsbewusstseins (‚fruchtbare Moment‘)) aufgewiesen. Es konnte gezeigt werden, dass zwischen Sehen und eigentlichem Sehen ein großer Unterschied liegt. ‚Echtes Sehen‘ könne nur erreicht werden, indem eine Fragehaltung entsteht. Diese wird von einem Chaos aus Eindrücken aufgebaut. Die Eingliederung in den Geist erfolgt über die Sprache und echte Wahrnehmung ist entstanden. „Der Prozess des echten Sehens, wie des echten Urteilens wird abgeschlossen durch die *sprachliche Formung*“ (ebd., S. 53).



Zum Schluss geht er speziell auf die Sprachformung ein. Wörter werden oft ohne ihren eigentlichen Sinn gebraucht. Manchmal suchen wir nach Wörtern, die den ganzen Sinn treffen, wir überprüfen jede Nuance und da taucht ein abgenutztes Wort wieder in seinem vollen Sinne auf und gewinnt eine neue Prägung für uns. Dabei ist wieder die Fragehaltung das entscheidende Glied zwischen Sache und Sprache und wird anschließend neu geformt, das heißt es wird der Ursinn des Ausdrucks wieder erfasst. Trotzdem bleibt zwischen der ursprünglichen Erkenntnis und der sprachlichen Formung immer ein Rest, der nicht in die Sprache eingeht. „Er ist umso größer, je ursprünglicher und persönlicher die Erkenntnis war“ (ebd., S. 56).

Eine Sonderform der sprachlichen Formung ist das Paradoxon. In ihm liegt schon von selbst eine unauflösliche Spannung. Es muss eine tiefere Einsicht gewonnen werden, um es zu verstehen. „Immer wieder das Denken aufgestachelt, den im Paradoxon liegenden Denkgegensatz durch eine tiefere Sinndeutung zu lösen“ (ebd.).

Die Beispiele zeigen, dass in jeder echten Erkenntnis (von komplizierten Denkleistungen bis hin zur einfachen Wahrnehmung) der ‚fruchtbare Moment‘ im Ineinandewirken der Fragehaltung und vom Gegendruck der Sache bestimmt wird. Deutlich wurde auch, dass in allen Beispielen der gleiche Prozess abläuft: Selbstverständlichkeiten werden durch einen Anstoß erschüttert und es erwacht eine gespannte Frage. Diese drängt auf verschiedenen methodischen Wegen auf die Lösung zu. Diese taucht, oft durch eine Zeitspanne getrennt, im ‚fruchtbaren Moment‘ auf. Vollendet wird die geistige Leistung jedoch in der Eingliederung in den allgemeinen geistigen Bestand.

Dazu ausführlicher und systematisch:

1. Die Selbstverständlichkeiten

Die Selbstverständlichkeiten umfassen alles, was wir im weitesten Sinne als Gewohnheit bezeichnen. Sowohl die alltägliche (z.B. Man-Urteile) als auch die wissenschaftliche Gewohnheit (Bestand an Urteilen und Methoden). Es ist eben unmöglich alle Urteile auf einer eigenen Erkenntnis aufzubauen. Im Sprachlichen gehören zu diesen Selbstverständlichkeiten Worte, die mechanisiert und kritiklos übernommen und gebraucht werden. So zum Beispiel Mode-, Schlag- oder Fremdwörter. Des Weiteren sind im Ethischen die Selbstverständlichkeiten unsere Haltung und unsere Normallage und die Basis, von welcher aus geistige Leistungen ausgehen (Copei, 1962, S. 59).



2. Der Anstoß

Der Anstoß wird mit der Erschütterung der ‚Selbstverständlichkeiten‘ eingeleitet. Dieser kann je nach Wissenschaft oder Inhalt verschieden ausgelöst werden. In den Naturwissenschaften entsteht er oft durch ein nicht erklärbares Phänomen, das den Forscher stutzen lässt. Immer kann jedoch eine Lücke in einer Deutung den Anstoß geben. Unvollkommene Dinge regen zum Weiterdenken an („Produktivität des Unvollkommenen“). Wichtig für beide Fälle ist jedoch, dass ein Fehler in einer Theorie oder eine mangelhafte Deutung der Wirklichkeit vorliegt. Auseinandersetzungen werden erst dann fruchtbar, sofern der Ansatzpunkt im Konkreten gewonnen wurde. Im Anstoß wirkt auch ein persönlicher Anstoß mit. Dem geschulten Blick eines Wissenschaftlers fallen ungewöhnliche Erscheinungen eher auf, als einem ungeschulten Auge (Laie). Ein unvoreingenommener Blick hingegen entdeckt eher das Eigenartige an einer Erscheinung, da sein Blick nicht durch einseitige Schulung abgelenkt wurde. Copei unterscheidet zwischen einem subjektiven und einem objektiven Faktor des Anstoßes. Sie bedingen sich aber gegenseitig.

Je weniger eine aufmerksame Haltung von vornherein vorhanden war, umso intensiver muss der Anstoß sein. Je schwächer das auffallende Phänomen ist, umso schärfer muss schon so etwas wie eine in Veranlagung oder Schulung liegende Fragehaltung vorhanden sein, die diesen schwachen Anstoß auffängt. (S. 61)

Damit wurde die Rolle des Zufalls begrenzt. Eine kritische Grundfrage oder ein Widerspruch führen zu einer Verlegenheit und das Staunen und Stutzen leitet die Forschung ein (Copei, 1962, S. 60).

3. Die Fragehaltung

Jemand stößt auf etwas Unerwartetes. Der Prozess der Entwicklung der Fragehaltung könnte so aussehen. Die erste Reaktion ist Verblüffung und ein Stutzen („Nanu?!“). Als zweites versucht die Person den dunklen Gegenstand zu erfassen und stellt die Bestimmungsfrage („Was ist denn das?“). Die Person kann das Objekt in keine Kategorie des Wissens einordnen, also muss die Frage verfeinert und konkretisiert werden. Es folgt drittens die Ergänzungsfrage („Ist das etwa –? oder etwa –? oder doch ist das –?“). Der Geist versucht das Objekt deutlicher aufzunehmen und zu analysieren. Vermutungen leiten den Prozess der Aufhellung und Gliederung ein. Es folgt das vierte Stadium („Wenn dies so wäre, wie müsste



dann jenes sein...? Zum Schluss folgt die Lösung („Es ist so!“ oder „So ist es!“). Dann folgen die Nachprüfung und die Eingliederung in den Wissensbestand. Der Prozess geht vom leeren Staunen bis zur konkreten Lösungsidee. Entscheidend ist, dass Interesse an der Sache entsteht. Staunen ist die Urfrage zur geistigen Umfassung eines Objekts und mit dieser beginnt der echte Erkenntnisprozess (Copei, 1962, S. 61).

4. Die Aufmerksamkeit

Die Aufmerksamkeit charakterisiert als ‚tätige‘ Aufmerksamkeit den Prozess in seiner Eigenart. Sie drückt sich als gespannte intellektuelle Haltung, Spontanität und Aktivität aus. Sie formt und erschafft. Die Wirkungen dieser Aufmerksamkeit sind das konzentrierte Hinschauen, das genaue Beobachten und die gespannte Intension auf das eine Objekt (Copei, 1962, S. 63).

5. Methoden der Klärung

Methodisch handelt es sich im Wesentlichen um ein Zergliedern, ein zusammenfassendes Ordnen und um ein Kombinieren und natürlich antizipierendes Denken. Des Weiteren ist das Schreiben und das Sprechen eine wichtige Methode um sich über Dinge klar zu werden. Copei stellt jedoch auch fest, dass es nicht die eine Methode gibt, die zum ‚fruchtbaren Moment‘ führe. ‚Fruchtbare Momente‘ hängen von vielen Faktoren ab. Eine weitere unerlässliche Voraussetzung ist es, begabt zu sein. Nur unter dieser Voraussetzung (des geweckt seins) haben die Methoden ihren Sinn (Copei, 1962, S. 64).

6. Der ‚fruchtbare Moment‘

Alleine durch die Methode kann also kein fruchtbarer Moment entstehen. Es braucht dazu auch die Begabung eines Menschen, da es sich immer um die Aktualisierung der vorhandenen Kräfte handelt. Entsteht der ‚fruchtbare Moment‘, ist das wie „das Aufleuchten einer Rakete“, die für einen Augenblick das dunkle Gelände (Einzelheiten und Zusammenhänge) erhellt und dann alles wieder dunkel wird. Dieser ‚fruchtbare Moment‘ zeichnet sich durch besonders unmittelbares, fortschrittliches, lebendiges Bewusstsein aus, in dem eine neue Erkenntnis aufglüht. Dieses Bewusstsein ist ganz ungebrochen, unreflektiert, es besteht eine große Sicherheit im Augenblick und eine tiefe Einsicht. Das ist der Unterschied zum Anstoß. Manche könnten auch hier schon den ‚fruchtbaren Moment‘ vermuten.



Denn es handelt sich beim ‚fruchtbaren Moment‘ um den Augenblick der fruchtbaren Empfängnis, der Konzeption, noch nicht aber um den Moment, der eine ‚ausgewachsene‘, fertige Erkenntnis gebiert, wenngleich bei schlichten Prozessen beide Momente dicht zusammen liegen, ja mitunter zusammen zufallen scheinen. (S. 69)

Kann sich die neue Formung gegenüber dem Erfahrungsbestand durchsetzen, kann der Moment erst fruchtbar werden. Die Arbeit beginnt von vorne, alles muss neu überprüft und nachgeprüft werden (Copei, 1962, S. 67).

7. Das Fruchtbarwerden

Als die vorwiegende Art des Fruchtbarwerdens sind bisher einzelne geistige Leistungen hervorgehoben worden. Jedoch können auch produktive, sinnschaffende und sinnempfangende Akte wie zum Beispiel eine Theorie, ein Lehrsatz oder ein einfacher Handgriff fruchtbar werden. „All das, nicht nur die geniale Leistung bedeutet ein Fruchtbarwerden, eine Arbeit am Aufbau der Kultur, denn ohne diese Art der immerwährenden Aktualisierung wäre die Kultur starr und tot, trotz einzelner Spitzenleistungen“ (Copei, 1962, S. 70).

Die zweite Art des Fruchtbarwerdens ist für Bildungsfragen entscheidend. Dabei muss zwischen quantitativem Wissen und echter Erkenntnis unterschieden werden. Copei versteht Bildung als tiefgreifende Formung, die sich in ‚fruchtbaren Momenten‘ vollzieht: „der Umwandlung von bloßem ‚Erfahrungswissen‘ in lebendiges Bildungswissen, ‚Erfahrenheitswissen‘ [...]. Das ist zunächst ein Wachstum der geistigen Persönlichkeit an Weite, Freiheit, Selbstständigkeit und vor allem Lebendigkeit“ (Copei, 1962, S. 71) Echte ‚fruchtbare Momente‘ bleiben ganz intensiv im Gedächtnis haften, diese jedoch die den ‚fruchtbaren Moment‘ vertiefen nehmen wir nicht mehr so sehr wahr.

So bleibt immer etwas von Formung zurück, und allmählich baut sich im Menschen Bildung als lebendige geistige Gestalt auf. Ganz entschieden muß aber immer wieder betont werden, daß diese Bildungswirkung nicht nur von diesem differenzierten, schwierigen Geistesprozeß ausgeht, sondern in jedem schlichten geistigen Akte, sofern er als echter Erkenntnisakt vollzogen wird. (ebd., S. 72)

Abschluss

Der ‚fruchtbare Moment‘ entsteht also, zusammenfassend, über den Anstoß der Selbstverständlichkeiten, über die Fragehaltung und des Denkens zur Lösung im ‚fruchtbaren Moment‘. Dieser wird dann noch in bestehendes Wissen eingebettet.



Man kann den ganzen Prozess als allmähliche Klärung einer dunklen Intension – oder Intuition – bis zum Punkte des Aufleuchtens bezeichnen. Er ist zugleich der Anschmiegungsprozess des Denkens an die Sache, im ‚fruchtbaren Moment‘ verschmelzen beide, der Krampf des Suchens löst sich in einem Hineingegebenheit und in einem Verschmelzen mit der Sache. Nicht ich denke, es denkt in mir, das ist immer wieder der Eindruck der großen Männer in solchen Momenten gewesen. (ebd.)

Exemplarisch wird nun der ‚fruchtbare Moment‘ im Ästhetischen nachgezeichnet, hier lassen sich Parallelen zu Sport und Bewegung ziehen.

3.2.3.2 Der ‚fruchtbare Moment‘ im Ästhetischen

Die Idee des ‚fruchtbaren Moments‘ wurde im vorherigen Kapitel anhand geistiger Prozesse dargelegt. Es ging immer wieder um das Denken. Copei stellt sich nun die Frage, ob ein solcher Vorgang auch in ästhetischen Bereichen möglich wäre und ob sich solches Schaffen nicht jeder Methode entziehe. Eine weiterführende Frage ist auch, welche Bedeutung die Analyse für Bildungsprozesse habe. Eine eingehende Betrachtung wird aber auch hier das gleiche dynamische Grundschema herausheben.

Der ‚fruchtbare Moment‘ im künstlerischen Schaffen (Copei, 1962, S. 73) ist eine Art ‚Kraftzentrum‘, ein Punkt höchster Konzentration in dem ein künstlerisches Werk entsteht. In jedem Werk ist ein Prozess voller Spannung, harter Arbeit und Dynamik zu beobachten. Gerade die Loslösung aus der logischen und aus der realen Alltags-sphäre ist ein erstes Kennzeichen für das künstlerische Schaffen. Äußerlich zeigt sich dies am Schaffen eines Künstlers in einer tiefen Versunkenheit und einer inneren Abgeschlossenheit. Es ist hier jedoch unmöglich ein universales Schema zu finden, aber ein paar charakteristische Grundzüge in Beispielen lassen sich finden. Im dichterischen Schaffen z.B. eines Dramas erfolgte bei Schiller der Anstoß durch eine Magazinnotiz (ebd., S. 74). Gerade bei historischen Dramen folgt eine Zeit der seelischen Bewegtheit, voller Anstrengung und Qual, in der auch sachliche Grundlagen geklärt werden. Die Künstler sind innerlich sehr bewegt. Zum Beispiel gewinnen literarische Personen ein Eigenleben oder sie denken wie ihre erfundenen Gestalten. Bis das ‚Kraftzentrum‘, zunächst noch ungeformt und inhaltlos, aufleuchtet. Dieser Zentralpunkt der Formung muss im Anschluss aber noch umgesetzt werden. Im Ma-



lerischen zeigt ein weiteres Beispiel die ablaufende Dynamik. Richter¹³ berichtete wie er ein Bild malen wollte und lange nach dem richtigen Zugang suchte, ihn aber nicht fand und das Bild zur Seite legte und sich mit anderen Dingen beschäftigte. Eines Abends plötzlich sah er dann das Bild fix und fertig vor sich. Auch hier ist die Idee nicht der Abschluss, es brauchte noch mehrere Wochen, bis das Bild fertig war (ebd., S. 77). Der Prozess der musikalischen Konzeption (ebd., S. 78) stellt einen weiteren künstlerischen Bereich dar. Selten bricht ein Musikstück ausgereift und in vollem Umfang hervor. Oft stößt ein einzelnes Merkmal ins Bewusstsein hervor und reißt anderes nach sich, bis das Ganze heraus ist. Auch hier hört damit der Prozess nicht auf, es folgt eine Wechselwirkung des Bewussten und des Unbewussten. Allgemein lässt sich nun sagen, dass drei Etappen der künstlerischen Produktion entgegen treten:

1. „Eine Zeit der Unruhe und der Qual, des Suchens und Entwerfens
2. der „fruchtbare Moment“, das Aufblitzen der neuen Formidee
3. der Formungsprozeß bis zum Abschluß“ (ebd., S. 79).

Nun stellt Copei aber eine Differenz im Vergleich zu intellektuellen Prozessen fest. Die Phase der ‚Selbstverständlichkeiten‘ und des ‚Anstoßes‘ fallen scheinbar fast weg. Die Phase der Selbstverständlichkeiten lässt sich jedoch in der schon vollzogenen Bewusstseinslage des Künstlers finden. Der Anstoß braucht demnach nur sehr schwach zu sein und bedeutet die Aktualisierung der Bewusstseinslage, die dem Empordrängen freie Bahn gibt. Der Anstoß kommt bei Künstlern mehr von innen als von außen. Bei genauerer Betrachtung ist die Differenz zum intellektuellen Anstoß doch wieder gering, jedoch mit einer starken Akzentverschiebung. Bei Künstlern ist der individuelle Faktor sehr stark, das führt dazu, dass die Allgemeingültigkeit des Ablaufs stark eingeschränkt wird. So treten auch die Methoden in den Hintergrund. Entscheidend beim künstlerischen Schaffen ist jeweilige Phantasie des Schaffenden (ebd.).

Anschließend arbeitet Copei Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum intellektuellen Verstehen und Einsehen gegenüber der ästhetischen Sinnempfängnis heraus. Dabei kommt er zum folgenden Ergebnis (ebd., S. 86):

¹³Er war ein bedeutender Maler und Zeichner der Spätromantik und des Biedermeiers (1803-1884).



1. Beide Male ist eine eigenartige Intention vorhanden, im Intellektuellen beginnend mit dem Durchbrechen der ‚Selbstverständlichkeit‘, im Ästhetischen dagegen mit dem Wechsel der Erlebnisschicht.
2. Im Prozeß tritt im Ästhetischen die *Methode* mehr in den Hintergrund, der *Gegenstand* und seine Wirkung mehr in den Vordergrund.
3. Die Übergänge beim Anstoß und beim Aufleuchten sind im Ästhetischen fließender, weniger ruckweise.
4. Gleich bleibt bei Beiden, daß sich im fruchtbaren Moment die Verschmelzung von Subjekt und Objekt, von Seele und Welt vollzieht, im Intellektuellen allerdings mehr in einem Ergreifen, im Ästhetischen in einem Ergriffenwerden.
5. Gleich ist bei beiden die Wirkung: gesteigerte Lebendigkeit, Schulung, Formung im angedeuteten Sinne, hier mehr des Gefühls, dort der intellektuellen Kräfte, beide Male ein ‚Vorgeformtsein‘: Bildung. (ebd.)

3.2.4 Pädagogische Folgerungen

3.2.4.1 Echte Lehre und rechtes Lernen

Im Kapitel 3.3 wurde in Beispielen und Erläuterungen immer wieder deutlich, dass ‚fruchtbare Momente‘ für Bildung von entscheidender Bedeutung sind. ‚Der ‚fruchtbare Moment‘ in all seinen Formen ist der Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung. Von ihm als dem Punkte höchster Lebendigkeit, Fülle, Schöpferkraft gehen die eigentlichen umformenden Wirkungen aus [...] die wir echte Bildung nennen“ (Copei, 1962, S. 101). Mit dieser Erkenntnis müsse es ein neues Verständnis der Lehre geben. „Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt, eine *lebendige Bereitschaft* wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“ (ebd.). Auch das Lernen erhalte einen neuen Sinn. „Es bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre *Verlebendigung im suchenden Geist*, in der ringenden Seele“ (ebd., S. 102). Dieser Geist müsse den Unterricht wieder beherrschen. Copei stellt noch eine weitere Grundforderung. Wenn man im Unterricht zum ‚fruchtbaren Moment‘ kommen will, müsse man von der Eigenart des Gegenstandes ausgehen. Nur wenn man diesem gerecht würde und entsprechende Methoden anwende, könne sich der spezifische Bildungswert ergeben.



3.2.4.2 Folgerungen für die geistige Bildung

Für die Herbeiführung eines ‚fruchtbaren Moments‘ könne aber keine schematische Anleitung gegeben werden. Diese lebendigen Prozesse entzögen sich der menschlichen Methodenschematik. Lehrer spürten diese Momente instinktiv und wüssten sie aufzuspüren. Die bisherigen Überlegungen wollten den Blick für solche Prozesse schärfen und anhand der Beispiele aufzeigen, wie man sie erkennen könne. Wenn dann der Lehrer das Augenmerk auf solche Spannungsmomente richte, könne er diese aufspüren und ‚fruchtbare Momente‘ in Gang bringen. Die Probleme sollten aus dem Alltag der Kinder oder aus Kinderfragen herausgegriffen werden (Copei, 1962, S. 103). So beschreibt er sein bekanntestes Beispiel der Milchbüchse¹⁴. An diesem Beispiel kann man gut die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ beschreiben. Der Anstoß geschieht durch das auftretende Problem, dadurch entsteht die Fragehaltung und durch denken, vermuten, ausprobieren (Methode) führt es den Schüler zur Einsicht (‚fruchtbarer Moment‘). Durch den Lehrer folgte dann die Einordnung in das bestehende Wissen. Der Lehrer griff ansonsten nur wenig ein, verschärfte die Fragestellung und lenkte die Schüler auf unbeachtete Punkte. Den Prozess durchliefen die Schüler selbst mit Freude, aber auch großer Anstrengung. Dieses Beispiel soll zeigen, dass der Unterricht mehr von den Schülerfragen aus geleitet werden solle. Es entstünde eine größere Spannung. Die Themen aus dem Lehrplan gäben dazu genügend Anlass (ebd., S. 106).

Gerade bei geistigen Entwicklungsprozessen müsse das Prinzip der Anschaulichkeit und der jeweilige geistige Entwicklungsstand berücksichtigt werden. Copei erläutert einige Beispiele an denen ein „fragend-entwickelnder Unterricht“ mit Anschauung durchgeführt wurde. Das Prinzip der Anschauung funktioniere aber nur, wenn das Anschauungsobjekt unter einer Grundfrage erfasst würde. Kinder müssten durch eine Frage zum ‚echten Sehen‘ und Erfassen geführt werden. Anschauung und Denken unterstützen sich gegenseitig. Diese Haltung müsse beim Kind schon früh gefördert werden. Es sei wichtig, bei Kindern schon früh das Fragen zu wecken. Im Folgenden (ebd., S. 110-114) zeigt Copei anhand von Beispielen aus dem Sprachunterricht, dem fremdsprachlichen Unterricht, dem Rechenunterricht und dem Geschichtsunterricht auf, wie man ein Fragen und Suchen im Unterricht fördern könne

¹⁴ Copei (1962, S. 103–105)



und welche Methoden sich dafür eignen. Die Fragehaltung im Kind müsse geweckt werden. Es komme darauf an, dass Kinder mit einer dauernden, feindifferenzierten Frage- und Beobachtungshaltung an die Dinge herangehen. Es sei die Aufgabe der Schule diese Haltung (Forschergeist) zu schaffen. Nur die ‚echte Frage‘ kann eine spürbare Fragehaltung hervorrufen. Wenn dies gelingt, braucht es keine entwickelnden Methoden mehr. „Alle Methode und alle Frageformen bedeuten dann nur die Klärung einer dunkel vorandrängenden Sinnintention“ (ebd., S. 116). Denn Ziel der intellektuellen Erziehung ist es, ‚echtes‘ Interesse aus der Frage erwachsen zu lassen.

So hat jeder Unterricht antinomisches Gepräge: er löst in der Frage die schöpferischen Kräfte des Intellekts und bindet sie doch zugleich durch die Forderungen der Sache. Damit werden die gegenständlichen Forderungen erfüllt, gleichzeitig aber vollzieht sich im einzelnen die Formung, welche wir Bildung nennen. (ebd., S. 117)

3.2.4.3 Zur ästhetischen Erziehung

Das Fach ‚Kunst‘ ist als ästhetisches Fach in den Stundenkanon aufgenommen worden, vermittelt aber auch oft nur intellektuelles Wissen. Die Erfassung des eigentlich ästhetischen Gehalts, des ästhetischen Erlebens komme viel zu kurz. So zum Beispiel die intensive Betrachtung oder die Versenkung einzelner Werke. Auch hier müsse man die Kinder zu ‚echtem Sehen‘ erziehen, damit sie einmal diesen Moment erleben, der nachhaltig ist. „Es ist keine *flüchtige Impression*, deren Spuren verwehen, er *wirkt nachhaltig* und bereitet allem jenem Bemühen den Weg, das mit gleichgearteten Momenten in uns allmählich ästhetische Bildung schafft“ (Copei, 1962, S. 118). Das ‚echte Sehen‘ müsse aber, im Vergleich zum intellektuellen Beobachten, einen intensiven Gefühlscharakter haben. Ähnliches schreibt Copei auch über den ästhetischen Gehalt von Poesie, dramatische Werke und dem sprachlichen Ausdruck. Entscheidend ist nach wie vor der Zusammenhang zwischen ‚echtem Sehen‘ und ‚echtem Denken‘. „Es gehört dazu ein lebendiger Eindruck, der nach Formung drängt, und eine ernste prüfende Auseinandersetzung mit dem Gesetz der Sache und der Sprache“ (ebd., S. 121).



3.2.5 Schluss

Diese Untersuchung solle keine ‚Wundermethode‘ sein. Erziehung könne man nicht durch Methoden ersetzen.

Denn alle Lehre ist ja nur Mäeutik, Geburtshelfekunst für etwas, das aus der Tiefe des Geistes, der Seele empor will. Aber eben an diesem ‚Nur‘ hängt alles. Denn die Art der Lehre entscheidet darüber, ob diese Kräfte durch den Druck einer toten Lehre und durch den Ballast eines toten Wissens bedrückt und erstickt werden oder ob sie lebendig aus der Seele des jungen Menschen hervorbrechen, ihn und die Welt formend. (Copei, 1962, S. 128)

Damit erschließen sich die geistigen Gehalte und Werte der Welt und Sinn wird geformt.

Copei gibt an, dass dies nur ein Versuch gewesen sei und er keine Systematik und Vorschriften geben möchte. Er wollte zum Aufhorchen über solche Momente aufmerksam machen.

3.3 Wirkungsgeschichte und Einbettung der Theorie in die Allgemeine Pädagogik und Didaktik

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem damit verbundenen Tod Copeis regte Spranger an, Copeis Dissertationsschrift neu aufzulegen:

Ich zögere meinerseits nicht, zu bekennen, dass mir diese ‚Dissertation‘ als eines der wichtigsten und wirklich ‚fruchtbarsten‘ Werke der zeitgenössischen Pädagogik erscheint. Sein Gehalt ist noch lange nicht ausgeschöpft, und diejenigen, die es angeht, haben sich ihn noch lange nicht im wünschenswerten Maße angeeignet. Wir werden uns geloben müssen, dass dieses Vermächtnis eines zu früh entrissenen begnadeten Erziehers sehr viel treuer befolgt werden soll, als bisher geschehen. (Spranger, 1948, S. 9-10)

Diese Aufgabe sollte Sprenger, ein guter Freund Copeis und selbst Pädagoge, übernehmen. Er würdigte Copei in den Vorworten der zweiten, dritten und sechsten Auflage. Darin lobte er das Werk als ein pädagogisches, das auch immer den Bezug zur Praxis suchte. „Der ‚Fruchtbare Moment‘ will durchaus pädagogisch verstanden werden“ (Sprenger, 1962d, S. 7). Dennoch sieht er auch, dass die Einbettung in eine Systematik noch fehle und Copeis „Pädagogische Folgerungen“ fragmentarisch seien. Sie könnten jedoch in „verschiedenste Lehrgebiete hineinstrahlen und in vielen Unterrichtsformen wirksam werden“ (Sprenger, 1962d, S. 11). Die Didaktik dazu müsse jedoch noch geschrieben werden (ebd., S. 12). Angesichts seiner Erfahrungen aus dem Schuldienst, dass der ‚fruchtbare Moment‘ häufig verpasst oder über-



sprungen würde, möchte er die „Pädagogischen Folgerungen“ „noch eindeutiger ziehen, noch eindringlicher aussprechen“ (Sprenger, 1962c, S. 5). Dazu gibt er also weitere Anregungen. Erstens betont er, dass keine Methode den ‚fruchtbaren Moment‘ herbeiführen könne, man müsse die Bereitschaft wecken und die Voraussetzungen dafür schaffen (Sprenger, 1962a, S. 129). Dabei müsse der Lehrer stets beweglich bleiben (ebd., S. 130). Zudem ist zweitens der ‚fruchtbare Moment‘ „der Punkt, an welchem das Suchen in ein Finden umschlägt, der Geist ergreift und ergriffen wird, - dieser Punkt liegt im Scheitel eines Spannungsbogens“ (ebd.). Der Lehrer müsse also im richtigen Moment den Raum für solche Prozesse eröffnen. Dafür sollte er einen besonderen Sinn für didaktische Situationen haben. Die größte Gefahr sei drittens der didaktische Kurzschluss, der vom Ideal des linear-kontinuierlich dahinfließenden Unterrichtsgesprächs herrührt und den Aufbau eines Spannungsbogens verhindere (ebd.). Dieser brauche viertens aber Zeit. Der Stundenplan wird dabei zum Verhängnis (ebd., S. 131). Als fünften Punkt ergänzt er die Wirkungen der Klassengemeinschaft. Lehrer sollten in der Klasse eine gewisse Gesprächskultur, als Nährboden der ‚fruchtbaren Momente‘ entwickeln (ebd.). Der ‚fruchtbare Moment‘ wird aber ein besonderes Ereignis bleiben. „Daß es neben und unter ihm andere Bildungsformen gibt, das einfache Umgehen mit den Dingen, ein schlichtes Lernen und Üben, das hat niemand deutlicher gewußt als der Verfasser des ‚Fruchtbaren Moments im Bildungsprozess‘“ (ebd.).

In zahllosen Besprechungen v.a. in „Westermanns Pädagogischen Beiträgen“ wies man auf den hohen Wert dieser Arbeit hin und der Begriff des ‚fruchtbaren Moments‘ ging in die pädagogische Terminologie ein. Gleich in der ersten Ausgabe nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Copeis Artikel „Bildungsformen der Volksschule. Ein Fragment“ veröffentlicht (Copei, 1949). Bis Mitte der 1960iger Jahre dann immer wieder Bezug genommen auf seine Theorie u.a. auf die Themen Sachunterricht (Geschichte, Erdkunde etc.) (Dumke, 1953; Greetfeld, 1966; Krämer, 1966; Riemeck, 1953; Schietzel, 1957), Mathematik (Kern, 1962; Kötter, 1958), Deutsch (Bosch, 1955; Odenbach, 1951b; Rentner, 1960; Schwartz, 1958; Sprenger, 1954, 1964; Weisser, 1960b, 1962) oder Allgemeine Pädagogik und Didaktik (Kramp, 1959; Meyer, 1961; Odenbach, 1958, 1960, 1962a, 1962b; Sprenger, 1962b).

„Und doch blieb dem Werke der eigentliche Erfolg versagt“ (Odenbach, 1951a, S. 138). Trotz der Tiefe seiner Arbeit, fand seine Schrift wenig Anklang und erhielt



nicht die Resonanz die sie verdient gehabt hätte. Zumal in den 1920iger Jahren jeder zweitklassige Reformpädagoge eine höhere Resonanz erfuhr. Der Grund ist, dass seine Dissertationsschrift einfach zu einem ungünstigen Zeitpunkt erschien (Sprenger, 1962d, S. 6).

Wie er verstanden und gewürdigt, aber auch kritisiert wurde, stellen die folgenden Bezüge dar. So zum Beispiel von Klafki selbst, der die Bedeutsamkeit seiner Ideen für seine elementare Didaktik hervorhob und auch für den Sport (damals Leibeserziehung) in Betracht zog (Klafki, 1955, S. 64, 1964, S. 457). Hausmann verortet Copei didaktisch „Didaktik des fruchtbaren Moments“ (1959, S. 202) und nimmt seine Theorie als Ausgangspunkt seiner Dramaturgie des Unterrichts. Bildungsprozesse müssten immer etwas Dramatisches aufweisen:

F. Copei hat schließlich gezeigt, daß die dramatischen Grundzüge der sokratischen Mäeutik konstitutive Momente allen echten Lernens nicht nur im Gebiet des Intellektuellen, sondern ebenso in den Bereichen des Ästhetischen, des Ethischen und des Religiösen sind. Von diesem Ansatz aus ergeben sich dramaturgische Folgerungen für das rechte Lehren aller Art, auf Grund deren dann auch eine Zuordnung der geschichtlichen Muster zu den nach Gegenstand, Absicht, Situation und Niveau verschiedenen aktuellen Aufgaben des Bildungslebens sowohl systematisch und prinzipiell, als auch konkret und individuell produktiv vollziehbar wird. (Hausmann, 1959, S. 207)

Wie auch für Copei stellte sich für Hausmann Unterricht als ein „dramatisches Geschehen“ dar. Diesen Aspekt, der sich besonders in der Fragehaltung und dem anschließend entstehenden Spannungsbogen zeigt und die auch Sprenger nochmals betonte, sieht er die Ausgangssituation für Bildungsprozesse. Im Suchen und Fragen und in der Spannung liegen die wesentlichen Bedeutungsmomente (ebd., S. 201). Auch für den Lehrer sieht er Chancen. Dieser müsse flexibel bleiben und müsse Raum für nicht Vorhersehbares und einen besonderen Sinn für didaktische Situationen lassen (ebd., S. 202).

Weisser betont die Wichtigkeit von Bildungsprozessen in didaktischen Überlegungen und nennt den ‚fruchtbaren Moment‘ ein „entscheidendes pädagogisches Phänomen, das er [Copei, J. B.] analysierend beschreibt und seine Struktur erhellt“ (1960a, S. 24). Die herbartianischen Formalstufen, die gerade das bildende Wachsen im Geiste und das Streben nach einer geprägten lebendigen Form erstickten, seien dabei sehr hinderlich. Weisser sieht aber auch, dass man neben dem ‚fruchtbaren Moment‘ die anderen Phasen nicht vernachlässigen dürfe (ebd., S. 25). Lerninhalte



müssten auch gefestigt werden. „Um das Lernen kommt man nicht herum, aber es hat jetzt seinen bildenden Sinn bekommen“ (ebd.).

Wir dürfen in Copeis ‚Fruchtbaren Moment im Bildungsprozess‘ das Grundbuch einer kommenden echten pädagogischen Didaktik sehen, grundlegend und richtungsweisend; denn es weist Wege, die noch zu gehen wären und auf denen die Unterrichtsmethodik über das nur handwerklich Technische zur sinnvollen bildenden Unterrichtsarbeit, zur Bildungskunst, hinaufwachsen könnte. (ebd.)

Er plädiert abschließend für eine gründliche Besinnung auf das Wesen des Bildungsprozesses und will die Didaktik als technische Handwerkslehre überwinden.

Wehle bezeichnete Copeis Didaktik im Wörterbuch der Pädagogik als wegweisend (u.a. für die Arbeitsschule), denn seine didaktischen Überlegungen gaben „dem Schüler die notwendigen Voraussetzungen selbsttätigen, bildenden Lernens“ (Wehle, 1961, S. 40).

Roth bezieht Copeis Überlegungen in seine „originalen Begegnungen“ als methodisches Prinzip mit ein (Roth, 1973, S. 115). Skowronek dagegen in sein Prinzip des ‚entdeckenden Lernens‘ (Skowronek, 1981, S. 286). Weinert übernimmt Copeis Kapitel „Echte Lehre und rechtes Lernen in sein Buch „Pädagogische Psychologie“ unter dem Kapitel „Differentialpsychologische Bedingungen des schulischen Lernen“ (Weinert, 1974, S. 243-244). Unter dem Aspekt des „Entdeckenden Lernens ordnen auch Borowski, Hielscher und Schwab (1976, S. 59-71) Copeis Werk ein.

Vor dem Hintergrund der empirischen Wende musste die Theorie, wie die meisten geisteswissenschaftlichen Theorien auch einige Kritik einstecken. Unter anderem kritisierte Wilhelm in seiner „Theorie der Schule“ Copeis Theorie. Herbart habe der empirischen Unterrichtswissenschaft hundert Jahre lang den Weg versperrt (Wilhelm, 1969, S. 264) und Didaktik müsse losgelöst von der Bildungstheorie betrachtet werden (ebd.). Bildung bezeichnet er als „Rätsel“ (ebd., S. 265) und Schule solle keine ‚Bildungsschule‘ mehr, sondern ‚Wissenschaftsschule‘ sein. In Anlehnung an Heimann und Reich kritisierte er die Realitätsferne bildungstheoretischer Konzepte.

Das gilt sogar für die bestechende Theorie des ‚fruchtbaren Moments‘ im Bildungsprozess [...]. Die reale Folge dieses bildungsphilosophischen ‚Stratosphärenkens‘ ist leider die Tatsache, daß das, was in konkreten Unterrichtsstunden wirklich geschieht, weit mehr von der zahlreichen didaktischen Kompendienliteratur beeinflusst wird als von den weitreichenden Entwürfen der großen Bildungstheoretiker und deshalb ganz unverhältnismäßig weit unter ihrem Niveau liegt. (Wilhelm, 1969, S. 271)



Didaktik müsse Unterricht so ökonomisch wie möglich machen. Im Rahmen der didaktischen Grundbegriffe (Erkenntnis) bemerkt Heimann, dass wenn Schule Bildung anstrebe, sie dies in ihrer Perspektive tun müsse, sie dies aber auch nur in seltenen Fällen erreiche.

Ich möchte an dieser Stelle auf ein immer noch schönes Büchlein hinweisen, das sicher jeder Lehrer kennt, auf das Buch von Copei ‚Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess‘. Darin wird das Gelingen von Erkenntnisbildungen, die zu Erschütterungen führen, angepeilt. Aber die existenzialistische Philosophie, die sich neuerdings ja auch der Pädagogik annimmt, hat uns ja längst darüber belehrt, daß das im Zuge eines kontinuierlichen Unterrichts gewissermaßen Zug um Zug ja nicht zu verwirklichen ist, sondern daß man dabei Glück haben muß, weil es auch auf sehr, sehr viele andere Umstände ankommt. Wir wollen diesen Begriff aber trotz aller Schwierigkeiten hier an dieser Stelle stehen lassen, um mit ihm die Bildungsperspektive zu haben. (Heimann & Reich, 1976, S. 131)

Auch für die Praxis sei eine verbindliche Orientierung an Theoremen dieser Art sehr fraglich.

Die aufgefundenen Strukturen und Kategorien sind in den meisten Fällen von solcher ‚Allgemeinheit‘, daß sie für die didaktischen Entscheidungen des Schulalltags *folgenlos* bleiben. Ihr Wert für die Anbahnung ‚letzter Einstellungen‘ zu Bildung und humaner Selbstverwirklichung soll unbestritten bleiben, in einer didaktischen Grundausbildung können sie kaum – was sie intendieren – eine so zentrale Position beanspruchen. [...] Das gilt sogar für die bestechende Theorie des ‚fruchtbaren Moments im Bildungsprozeß‘. (ebd.)

Rauschenberger (1967) würdigte zunächst in seinem Aufsatz „Über das Lehren und seine Momente“ Copeis Dissertationsschrift als eine der erfolgreichsten pädagogischen Publikationen der letzten Generation. „Nicht vielen Büchern dieser Art wurde in unserem Jahrhundert solch ungeteilte und solch anhaltende Zustimmung entgegengebracht wie diesem“ (Rauschenberger, 1967, S. 64). Dieses Werk lasse sich unter vielen Aspekten betrachten. Doch merkte er auch entscheidende Mängel in den pädagogischen Schlussfolgerungen an. Er bezweifelt den Satz, dass Lehren die Vorbereitung des ‚fruchtbaren Moments‘ sei und nicht übermitteln heiße. Copeis Argumentation sei einseitig aus einem „erkenntnistheoretischen und wissenschaftsmethodischen Blickwinkel, unter welchem die Bildung gedacht wird“ (ebd., S. 66) beschränkt. Diese Denkweise würde für didaktische Überlegungen nicht mehr ausreichen. Heißt lehren nicht doch übermitteln? „Die Hauptschwäche von Copeis Buch bestehe darin, daß er sich auf eine einzelne Phase in einem komplexen Prozeß konzentriert“ (ebd., S. 69). Nicht ausreichend beachtet würde die Phase, in welcher Auf-



gaben entstünden und angenommen würden. Zudem können die Phasen nicht so isoliert dargestellt werden. Die pädagogische Erörterung müsste bei der Aufgabe beginnen und dürfe nicht beim ‚fruchtbaren Moment‘ stehen bleiben.

Man glaubt häufig, der ‚fruchtbare Moment‘ sei schon der Erfolg des Lernenden und die Krönung des Unterrichts. Die Folge ist der grandiose Verlust an Übung, der viele unserer Schulen charakterisiert. Was verstanden wurde, darf vergessen werden: so jedenfalls verhalten sich unbewußt viele Schüler. (ebd.)

So sehr er den Sachverhalt bemängelt, dass Copei den ‚fruchtbaren Moment‘ zu stark heraushob, sieht er auch, dass diese Arbeit „nur“ eine Dissertation und keine allgemeine Didaktik oder Methodik darstelle (Rauschenberger, 1967, S. 70).

Meyer-Drawe griff in ihrem 1984 erschienenen Artikel Copeis Theorie auf und ordnet ihn der Phänomenologie zu. Sie schreibt „Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung“, dass aus Copeis Art zu denken, auch für heute noch Schlussfolgerungen gezogen werden könnten. „Das besondere Verdienst Copeis im Hinblick auf pädagogische Theoriebildung besteht darin, daß er den Lern- und Bildungsvollzug als einen diskontinuierlichen Prozess der Differenzierung von Erfahrungsfeldern sichtbar macht“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 92). Seine Arbeit sei geprägt durch die „enge Verschlungenheit von Intuition und diskursivem Denken“ (ebd., S. 91). Copei wende sich gegen eine Intellektualisierung von Lern- und Bildungsvollzügen, aber auch gegen ein romantisches Streben nach Lebensnähe. „Diese dialektische Beziehung zu begreifen, ohne sie zu psychologisieren und ohne sie positivistischen Verengungen anheimzugeben, das ist der Motor des Copeischen Denkens“ (ebd.). Kritisch bewertet sie jedoch seine Schriften „Das Selbstverständliche in der Erziehung“ und „Kultur und Erziehung“, die „in eine gefährliche Nähe zur nationalsozialistischen Institutionalisierung von Lebensgemeinschaften geraten“ (ebd., S. 95).

Während der Literaturrecherche zur Bildungsthematik dieser Arbeit fiel auf, dass Copeis ‚fruchtbare Momente‘ im Bereich der Pädagogik und der Didaktik, häufig im Zusammenhang des exemplarischen und entdeckenden Lehrens und Lernens tangierend vorkommt. Die ‚fruchtbaren Momente‘ gelten, wenn sie genannt werden, als ein sehr wichtiges und interessantes Phänomen (u.a. (Apel & Sacher, 2009; Glöckel, 2003; Klafki, 1964, 2007; Rittelmeyer, 2012; Schröder, 1996, 2002; Steindorf, 2000)). Auch der Begriff des ‚fruchtbaren Moments‘ ist in Sachregistern verzeichnet (u.a. (Schröder, 1996, 2002; Steindorf, 2000)).



Ausführlicher befassten sich Knoop und Schwab mit Copei und ordneten sein Werk in die Geschichte der Pädagogik und didaktisch in das ‚entdeckende Lernen‘ ein. Des Weiteren bezeichneten sie sein Werk als ein „didaktisches Gesamtwerk“ (1999, S. 267), das den dynamischen Prozess betont, der auch die Übung im Unterricht berücksichtige und diese wertschätze. Des Weiteren bestünde in Bezug auf die Unterrichtsformen eine Vielfalt. Die Idee der Lebenskreisschulen halten sie aber für überholt und heute (im Informations- bzw. Medienzeitalter) nicht mehr umsetzbar. „Wie dem auch sei: Copei stellte sich mutig den gesellschaftlichen und pädagogischen Fragen seiner Zeit“ (ebd., S. 268).

Glöckel bettet Copei in die psychologischen Strömungen der geisteswissenschaftlichen Psychologie ein. Er verwendet auch den Begriff des „Aha-Erlebnisses“ (2003, S. 122). Als das Neue an dieser Theorie deklariert er, dass Lernen nicht kontinuierlich und planmäßig verlaufe. „Es gibt ‚unstetige Momente‘, unverfügbare Akte, in denen sich die Freiheit der Person manifestiert“ (ebd., S. 123).

Abgesehen von Klafki (1964) und Spranger (1948), die Copeis Werk außerordentlich würdigten, wird sein Werk in vielen weiteren Aufsätzen und Büchern in den Literaturverzeichnissen erwähnt, spielt aber in der Thematik selbst, oftmals mit nur einem Satz eine sehr untergeordnete Rolle. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Theorie bisher noch nicht ‚richtig‘ unter die Lupe genommen wurde. Im Bereich der Sportpädagogik wird der Begriff des ‚fruchtbaren Moments‘ zwar immer wieder erwähnt (u.a. Bähr, 2001; Lange & Sinning, 2008b), seine Entstehung und seine Eigenarten jedoch nicht näher beschrieben. In anderen Fachdidaktiken wurde er jedoch aufgegriffen. So bezieht sich zum Beispiel die Religionspädagogin Freudenberger-Lötz im Rahmen ihrer Untersuchung zu theologischen Gesprächen mit Kindern auf Copeis Theorie und stellt die Entstehung von „fruchtbaren Gedanken“ der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 119-125). Auch im Sachunterricht wurde Copeis Beispiel mit der Milchbüchse aufgegriffen und dient als Anschauung für exemplarisches Lernen (Nießler, 2012; Wagenschein, 2010). Die Bedeutsamkeit für Bildungsprozesse für weitere Bereiche ist bei näherer Beschäftigung mit der Theorie Copeis jedoch nicht zu übersehen. Sie ist eine sehr wichtige Facette des Bildungsbegriffs, der bisher weitestgehend (vor allem in der Sportpädagogik) unberücksichtigt blieb.



3.4 Grenzen der Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘

Die Kritik an Copeis Theorie lässt sich zunächst in die Phase der kritischen Revision einordnen, in der vor allem der Bildungsbegriff selbst, u.a. als realitätsfern, idealisierend überhöht und für die Praxis untauglich kritisiert wurde (s. Kap. 3.3 und Kap. 2.1). Diesen Vorwurf üben auch heute noch Wissenschaftler und weiterhin beziehen sich Lehrer auf sog. „Kompendienliteratur“.

Doch es gibt auch gezieltere Kritik, die nicht Copeis gesamtes bildungstheoretisches Werk in Frage stellt. So kann über den Satz „Lehren heiÙe nicht vermitteln, sondern den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten“, je nach Standpunkt, wissenschaftlicher Richtung (insb. des didaktisches Verständnisses) oder auch je nach Ziel von Unterricht gestritten werden (Heißt lehren nicht doch übermitteln?). Es soll an dieser Stelle den beiden Vorwürfen, Copei argumentiere zu einseitig (bildungstheoretisch) und betone zu stark einen einzelnen Aspekt (den ‚fruchtbaren Moment‘) nachgegangen werden.

Der einseitigen Bildungsorientierung ist schon in Kap. 2.1 mit dem Argument entgegnet worden, dass Bildung nach wie vor ein grundlegender pädagogischer Grundbegriff ist, er jedoch in den letzten Jahren weitere Dimensionen erhielt und damit auch andere (eher lerntheoretische, psychologische oder kognitive) Aspekte miteinbezieht. Aus heutiger Sicht gibt es mittlerweile eine Vielzahl an pädagogischen Ansätzen, die (auch) aus der Empirie entstanden sind (u.a. Angebots-/Nutzungsmodell (Helmke, 2008)) und fruchtbare Erkenntnisse über Schule und Unterricht liefern. Die (Rück-) Besinnung oder die Rückkopplung auf den Bildungsbegriff ist aus pädagogischen Gründen jedoch unerlässlich.

Dass der Aspekt des ‚fruchtbaren Moments‘ allein betrachtet nicht ausreicht ein ganzes didaktisches Modell zu entwickeln, schließt sich aus Copeis Schlussfolgerungen. Sein Anliegen war es den ‚fruchtbaren Moment‘ als *einen* zentralen pädagogischen Aspekt herauszustellen. Unterricht ist ein vielfältiges, komplexes Geschehen, in dem ‚fruchtbare Momente‘, als wichtige Bildungsmomente auf jeden Fall möglich gemacht werden sollten. Der Vorwurf, dass u.a. auch einmal geübt werden müsse, kann durch die Betrachtung des ‚Fruchtbarwerdens‘ und an einer klaren Gegenstandsorientierung Copeis widerlegt werden. Er betont, dass der ‚fruchtbare Moment‘ nicht das Ende, sondern der Anfang von Bildungsprozessen sei. Dabei bleibt er jedoch in einem sehr abstrakten philosophischen Raum. Lediglich in seinen pädagogischen Folge-



rungen nennt er konkretere Hinweise, die durchaus erweiterbar sind. Dabei sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, zu thematisieren, wie solch ein Unterricht aussehen könnte (u.a., welche Aufgaben gestellt werden sollen). Des Weiteren stellt sich die Frage der (Unterrichts-) Methoden, da es in diesem Fall keine Schemata geben kann.

Nichtsdestotrotz ist es sehr mutig den Bildungsprozess schlechthin darzustellen und zu beschreiben, entzieht er sich doch meist unserer äußeren Betrachtung. Denn

über unser Selbst können wir, trotz aller intensiven Bemühungen, letzten Endes nicht gänzlich verfügen, auch zumal unseres Leibseins wegen. Auch der scheinbar perfekte Spitzensportler kann über seinen Körper nicht vollständig verfügen, ihn also gänzlich bestimmen, er wird dabei auch immer bestimmt (Seele). Er entzieht sich der Verfügungsgewalt. Bei allen gelungenen Bestimmungsversuchen bleibt immer ein Rest der Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit. Das ist das ‚Schicksal‘ sämtlicher Bildungsanstrengungen. (Meinberg, 2011, S. 22)

Dabei gilt es auch die Grenzen der Entstehung von ‚Bildungsprozessen‘ auszuloten. Hier stellt sich unweigerlich die Frage, wenn ‚fruchtbare Momente‘ (als Bildungsmomente) nicht erzeugt werden können, entziehen sie sich dann nicht unserer (wissenschaftlichen) Betrachtung? Lässt sich Bildung, im Anschluss an die aufgeführten Überlegungen konzeptionieren? Wenn ja, in welcher Form. Diese Fragen sollen in den Kapitel 7 und 8 erörtert werden.



4 Bildung in der Sportpädagogik

Eine wichtige Bezugsdisziplin der Sportpädagogik war und ist die Allgemeine Pädagogik, deren Grundbegriff der ‚Bildung‘ in Kapitel 2 ausgeführt und diskutiert wurde. Bildungstheoretische Beiträge erleben seit den 1990er Jahre auch in der Sportpädagogik eine ‚Renaissance‘. Die Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff wurde in den letzten 20 Jahren wieder aktuell und führte „zu einem Boom bildungstheoretischer Begründungen von Sport und Sportunterricht“ (Bietz, Laging & Roscher, 2005; Krüger & Neuber, 2011; Prohl, 2001). Dabei stehen sportpädagogische bzw. -didaktische Diskussionen um den Bildungsbegriff sehr stark in der humanistischen Tradition, die vor allem Klafki bis heute mit dem Paradigma der ‚kategorialen Bildung‘ prägt. „Bildung in unserem Fach lässt sich daher nicht als doppelseitiges Geschehen mit einer materialen (Sport- und Bewegungskultur) und einer formalen Orientierung (Wertevermittlung) begreifen, sondern immer nur als ungeteilter Vorgang einer Relationalität in der bewegungsbezogenen Wechselbeziehung von Subjekt und Welt“ (Laging, 2013, S. 210).

Die pädagogische Bedeutung von ‚fruchtbaren Momenten‘, als Bildungsmomente wurde bisher vielfach betont und ausführlich dargestellt. Daran anknüpfend soll nun die Frage erörtert werden, welche pädagogische Bedeutung diese für den Bereich des Sports¹⁵ haben könnte. Denn Meinberg bezeichnet den „Leib als unaufgebbaren Bildungsaspirant“ (2011, S. 17) und macht damit deutlich, dass Bildung und Bewegung aufgrund ihrer Leibbezogenheit in einem engen Zusammenhang stehen (Kap.4.1).

Der Leib ist, so will ich es nennen, das menschliche **Bildungsapriori** überhaupt ohne Ansehung dessen, was da inhaltlich gebildet wird und werden soll. Der Leib liegt einer jedweden Bildung voraus und zugrunde, er erweist sich als der Ermöglichungsgrund aller Formen von Bildung. Die Leibgebundenheit ist eine **elementare Grundvoraussetzung** für sämtliche Bildungsprozesse. (ebd.)

Des Weiteren wurde bereits herausgearbeitet, dass die kategoriale Bildung von Klafki für diese Arbeit zentral ist. Inwiefern nun dieses Bildungsverständnis für Sport

¹⁵ Der Sportbegriff wird hier im weiten Sinne verstanden. Der Sportunterricht (häufig auch ‚Bewegung, Spiel und Sport‘) umfasst, wie der Name schon sagt jedoch beides ‚Sport‘ und ‚Bewegung‘. Deshalb wird im weiteren Verlauf immer von Sport und Bewegung gesprochen.



und Bewegung als eine Dimension des Welt- und Selbstverhältnisses bedeutend ist, wird im Kapitel 4.2 untersucht. Es soll Antworten auf die Fragen geben, inwiefern der Bildungsbegriff (noch) ein Grundbegriff der Sportpädagogik darstellt und wenn ja, welches Verständnis von ‚Bildung‘ vorherrschend ist.

Hierbei soll auch Bezug auf historische Entwicklungen genommen werden (Kap. 4.3). Zu Zeiten der Leibeserziehung orientierte man sich hauptsächlich an der geisteswissenschaftlich orientierten Bildungstheorie aus der Allgemeinen Pädagogik¹⁶. Jedoch zeichnete sich nach dem Zweiten Weltkrieg ab, dass die Themen der Leibeserziehung immer mehr an Bedeutung verloren und eine ‚Versportung‘ einsetzte. Der Leistungs- und Wettkampfgedanke des Sports wurde immer vorherrschender (Dietrich & Landau, 1990, S. 34-42).

Trotz weiträumiger Abnabelung von der Theorie der Leibeserziehung ist bis in die Gegenwart hinein an Bildung und am Bildungsdenken festgehalten worden, aber: sie hat, [...], ihre Ausnahmestellung scheinbar eingebüßt. Eine monolithische Bildungstheorie mit didaktischen Ambitionen ist nicht existent [...]; dafür hat sich andererseits Bildung dem außerschulischen Sport geöffnet, was als echter Zugewinn anzusehen ist. Wenn heute Bildung mit Schulsport verwoben ist, dann ist sie nicht mehr die Leitkategorie von (ehedem), sondern sie hat eine komplementäre Funktion, wie etwa das Konzept vom erziehenden Sportunterricht veranschaulicht. (Meinberg, 2011, S. 18)

Diese komplementäre Funktion von Bildung spiegelt sich aktuell in der Diskussion um Standardisierung und Kompetenzorientierung wider (Kap. 4.4). Bildungspläne werden auch im Bereich ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ output-orientiert entwickelt und Standards sollen deutschlandweit eingeführt werden. Ferner muss sich die Sportpädagogik mit dieser bildungspolitischen Ausrichtung auseinandersetzen und sich fragen, was der Mehrwert einer solchen Politik ist und wo es nötig scheint an den pädagogischen Grundideen festzuhalten.

¹⁶ Ein Vertreter dieser war Bernett(1967), der in seine Deutungen anthropologische und historische Überlegungen miteinbezog, miteinander verknüpfte und die Grundformen der Leibesübungen (Spiel, Sport, Turnen und Gymnastik) hervorbrachte.



4.1 Sportanthropologische Grundlagen

Überlegungen zu den Themen ‚Bildung‘ und ‚Bewegung‘ bedürfen aufgrund ihres phänomenologischen Charakters einer sportanthropologischen Fundierung. Denn die Frage nach Bildungsprozessen steht auch immer in einem Verhältnis zu einem bestimmten Menschbild. Grupe wies mehrfach darauf hin, dass die Sportpädagogik eine anthropologische Begründung brauche.

Sportanthropologische Grundannahmen gehen davon aus, „dass der Mensch grundsätzlich als ein handelndes, soziales und kulturelles Wesen und somit auch historisches Wesen zu begreifen ist“ (Grupe, 2003, S. 24). Darüber hinaus ist er frei, sein Leben zu gestalten und „damit ein zur Selbstbestimmung fähiges Wesen“ (ebd.). Plessner prägte den Begriff der „exzentrischen Positionalität“¹⁷, dessen Grundgedanke zu einem wichtigen Element der Sportanthropologie wurde (2003).

Grupes Bildungsbegriff zielt darauf ab, dass auch der ‚Leib‘ etwas mit Bildung zu tun habe.

Wenn Bildung nämlich tatsächlich als eine bestimmte Weise des menschlichen In-der-Welt-Seins zu verstehen ist und auf die verantwortliche Ordnung und Einordnung aller Bezüge des Menschen nach Maßgabe von Wissen, Können und Fähigkeiten zielt, so kann sie die ‚Ordnung‘ des Leibverhältnisses nicht auslassen. (Grupe, 1984, S. 111)¹⁸

Dualistische Körperkonzepte wurden überwunden und Aspekte des ‚Ich-Leib-Welt-Verhältnisses‘ oder ‚Person-Körper-Weltverhältnisses‘ werden betont. Leiblichkeit ist körperlich und geistig zugleich. Grupe und Krüger (2007) weisen darauf hin, dass die Begriffe ‚Körper‘ und ‚Leib‘¹⁹ nicht einheitlich verwendet werden. In geisteswissenschaftlichen Strömungen wird eher von ‚Leib‘ gesprochen, in den Sozialwissenschaften oder in der Sportsoziologie eher von ‚Körper‘ (Grupe & Krüger, 2007, S. 236).

In besonderem Maße erfahren wir unseren ‚Leib‘ über Bewegung. Grupe versteht Bewegung als ein „fruchtbares Feld nicht-austauschbarer Primärerfahrungen“ und

¹⁷ Plessners ‚exzentrische Positionalität‘ beschreibt das Verhältnis des Menschen zur Welt. Der Mensch kann eine Distanz zu sich selbst einnehmen und ein Bild oder Wissen über sich selbst aufbauen. Dazu auch: Grupe (2003, S. 32–33); Meinberg (2011, S. 14–16).

¹⁸ Hierzu auch Grupe und Krüger (2007, S. 225–226): ‚Körper‘ und ‚Bewegung‘ können instrumentelle, wahrnehmend-erfahrende, soziale oder personale Bedeutungen haben. Betont wird der Erfahrungsbereich.

¹⁹ Hierzu auch die anthropologische Unterscheidung der Begriffe ‚Leib sein‘ und ‚Körper haben‘ von Grupe und Krüger (2007, S. 237–240).



betont „den Eigenwert leiblicher Erfahrungsmöglichkeiten“ (Prohl, 2010, S. 130). Er sieht vor allem die Ganzheit von Bewegungserfahrungen und teilt diese in Motivgruppen ein (u.a. Gesundheit, soziales Verhalten, Bewegungsfreude), die er in einem engen wechselseitigen Verhältnis sieht. „Bewegung ist dabei als ‚Handlung‘ und als ‚Aufgabe‘ zu verstehen über die sich der Mensch seine Welt erschließt“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 245-246).

Bewegung ist deshalb zum einen ‚Vermittlung zur Welt‘ und zum anderen ‚Wahrnehmung der Welt‘, sie ist ‚Organ‘ ihrer Erfahrung und ‚Instrument‘ ihrer Gestaltung in einem. Es geht nicht nur um die physikalisch definierte Orts-/Lageveränderung, sondern um die Bedeutungen von Bewegungshandlungen, die intentional, zielgerichtet, regelgeleitet, wertorientiert und sinnhaft sind. (ebd., S. 246)²⁰

Betrachtet man menschliche Bewegungen aus der relationalen Perspektive²¹, sieht man immer sich-bewegende Menschen. Der Ausdruck ‚Sich-Bewegen‘ soll die bedeutungsvolle Relation zwischen Mensch und Welt zum Ausdruck bringen. ‚Sich-Bewegen‘ wird in der Bewegungstheorie als Phänomen im Sinne Scherers (1997) und Müller und Trebels (1996) aufgefasst. Sie nehmen Bezug auf Merleau-Ponty, der hierfür den Begriff ‚Leib‘ verwendet (in Abgrenzung zum ‚Körper‘). Die Lehre des menschlichen Sich-Bewegens von Tamboer(1994) dient im „dialogischen Bewegungskonzept“ als Grundlage für bewegungspädagogisches Handeln. Es findet ein ‚Dialog‘ zwischen Mensch und Welt statt ((Müller & Trebels, 1996, S. 132). Dieser Dialog ist intentional, persönlich-situativ und leiblich (ebd., S. 132-134). Hierzu auch (Scherer, 2009, S. 26-27), der Bewegung als Urmedium menschlichen Handelns bezeichnet. Der Mensch tritt damit in Kontakt zur Welt (Er kann gar nicht anders). Scherer unterscheidet zwischen dem alltäglichen Sich-Bewegen, das meist einen Zweck verfolgt und sportlichem Handeln, das flüchtig und zweckfrei ist. Der Zweck liegt im Sich-Bewegen selbst, also selbstzweckhaft (auch wertrational). Sportliches ‚Sich-Bewegen‘ thematisiert „spezifische sinnliche Qualitäten“ (ebd., S. 29), ästhetische Erfahrungen. Entscheidend sind die Erfahrungen.

²⁰ Grundlage des sportlichen Handelns ist die leiblich-körperliche Bewegung. Scheid & Prohl unterscheiden zwei Formen der Bewegung. Zum einen die individuelle, leibliche Komponente des Sich-Bewegens zum anderen die soziale-körperliche Komponente und die Komponente der Fairness (Prohl und Scheid (2012, S. 30).

²¹ Lange und Sinning (2008a, S. 42) plädieren für eine „relationale Betrachtungsweise von Bewegung“ und stellen die Frage nach dem Wie von Bewegungsbildung.



Lange und Sinning gehen davon aus, dass der Mensch und insbesondere das sich-bewegende Kind seine eigene Bewegungswelt aktiv konstruiert (2008b, S. 57-61). Aufgrund dieser Annahme können neue, bereichernde Ansätze entstehen, die dem ‚Wie‘ von Bildung im Sport auf die Spur kommen können.

4.2 Bildung als Grundbegriff der Sportpädagogik

Bildung ist auch in der Sportpädagogik- und didaktik ein Grundbegriff. Das zeigt sich daran, dass in allen derzeitigen Lehrbüchern oder Einführungen in die Sportpädagogik in den Begriff der ‚Bildung‘ eingeführt wird. Dieser wurde, wie nachfolgend gezeigt wird hauptsächlich von den klassischen Bildungstheorien geprägt (u.a. Dietrich & Landau, 1990; Elflein, 2012).

Grupe und Krüger betonen in ihrer „Einführung in die Sportpädagogik“, dass „Bildung weniger einen Zustand, sondern vor allem einen Prozess, der Selbstgestaltung und Weltaneignung gleichermaßen zum Inhalt hat“ (2007, S. 95). Unterstützt wird das Bildungsverständnis der humanistischen Bildungsideen.

Sportliche Bildung zielt immer auch auf die körperliche Ausbildung, aber über sie hinaus auf die personale Verarbeitung von Erfahrungen in sportlichen Handlungs- und Sinnzusammenhängen mit dem Ziel der Selbstgestaltung und Weltaneignung. Sie beinhaltet die kritische Auseinandersetzung mit dem Sport und nimmt damit auch den ursprünglich emanzipatorischen Gedanken von Bildung auf. (ebd., S. 97)

Meinberg geht das Thema ‚Bildung‘ anthropologisch an und erklärt, wie in Kapitel 4.1 schon dargelegt wurde, zunächst den Unterschied zwischen ‚Leib‘ und ‚Körper‘. Dabei bezieht er sich auf Plessners exzentrische Positionalität und bevorzugt den ‚Leib‘- Begriff (2011, S. 13-17). Er bezieht hier klar Stellung, dass der ‚Leib‘ „eine elementare Grundvoraussetzung für sämtliche Bildungsprozesse“ sei (ebd.). „Der Leib ist ein „heißer“ Bildungskandidat“ (ebd., S. 18). Zweitens beruft er sich, als Grundlage seiner Leibesbildung auch auf die klassischen Bildungstheorien und Klafkis ‚kategoriale Bildung‘. Er setzt Bildung zwischen Individuum und Welt, die sich im Bildungsprozess berühren (ebd.) und betont nebenbei seinen dialogischen Charakter. „Hermeneutisch-pragmatisch-sinnorientierte Bildungstheorien sind also auch heute nicht aus den Untersuchungen zum Schulsport wegzudenken, man bleibt ihnen verhaftet, selbst wenn man sich gegen sie ausspricht. Sie haben nach wie vor ein marginales Mitspracherecht“ (ebd., S. 83).



Sehr ausführlich beschäftigte sich Laging mit dem Bildungsbegriff in der Sportpädagogik. Seine Ausgangsthese lautet, dass „Bildung [...] eine Orientierungsfunktion [hat, J. B.], die der Erziehung einen Sinn gibt“ (2005b, S. 273). Er sieht, wie auch Klafki (2007) und Hentig (2007), vor allem die „Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Grundlegung des Bewegungs- und Sportunterrichts“ (ebd.). In seiner Argumentation bezieht er sich zunächst auf den ‚Erziehenden Unterricht‘ von Herbart (1984). Sein Hauptanliegen ist es den Erziehungsbegriff vom Bildungsbegriff abzugrenzen. Erziehung beschreibt er als „Tätigkeit in der Verfügung des Erziehers und der Erzieherin“ (Laging, 2005b, S. 277). ‚Bildung‘ demgegenüber entziehe sich dem Einfluss des Lehrers, weshalb ‚Bildung‘ als Vorgang auch nicht didaktisiert werden könne. Jedoch sei Erziehung auf eine bildungstheoretische Reflexion angewiesen (ebd.).

So stellt er noch einmal die Frage an den ‚Erziehenden Unterricht‘, „wie denn über Erziehung solche Bildungsprozesse in der bewegungsbezogenen Weltauseinandersetzung vorbereitet werden können, die als bildende Selbsttätigkeit ganz und gar allein im und durch das Subjekt geschehen“ (ebd., S. 282). Mit den anthropologischen Grundlagen von Grupe kommt er zu dem Schluss, dass „ein erziehender Sportunterricht [...] dann bildungstheoretisch begründet [wäre, J. B.], wenn er Möglichkeitsräume für subjektbestimmte bewegungsbezogene Weltauseinandersetzungen arrangiert und zu diesen auffordert – was dann der Auftrag der Erziehung ist“ (Laging, 2005b, S. 283). Des Weiteren bringt er seinen Standpunkt mit den neueren Auslegungen von Benner (2012a) in Verbindung (s. Kap 2.2.6) und betont dessen regulatives und konstitutives Prinzip (Bildsamkeit und nicht-hierarchische Ordnung). Er sieht die Trennung von formalen und materialen Bildungstheorien als Verkürzung an (Laging, 2005b, S. 284) und unterstützt Klafki (2007) in seiner ‚kategorialen Bildung‘, in der es um die wechselseitige Erschließung von „Ich und Welt“ geht.

Auf diesen Grundlagen aufbauend kritisiert Laging das Lehrbuch von Balz und Kuhlmann, in dem „materiale, formale und kategoriale Bildungskonzeptionen nebeneinander und additiv verstanden werden“ (ebd., S. 286). In diesem Lehrbuch würde der Bildungsbegriff eindeutig dem Erziehungsbegriff untergeordnet. Was man an der Leitfrage „Von welchen pädagogischen Leitideen ist auszugehen? – Erziehungsziele“ sehen könne. Der Bildungsbegriff würde nur vage verwendet und als Ziel der Erziehung festgelegt. „Diese erzieherisch angestrebte, stets verwandelbare Verfassung



nennen wir Bildung, begreifen sie also als Ziel und Ergebnis von Erziehung“ (Balz & Kuhlmann, 2012, S. 69). Außerdem fehlten jegliche bildungstheoretische Grundlagen. Auch die Unterteilung in formale und materiale Bildungskonzeptionen sollte nach Klafki (2007) und Benner (2012a) überwunden sein. Hier stellt Laging jedoch fest, dass alle drei Konzepte nebeneinander her gebraucht würden. So setzten sie die „Erziehung zum Sport“ mit der Sportkompetenz (Sportartensport) als Beitrag zur materialen Bildung fest. Die „Erziehung im Sport“ sei die Mehrperspektivität als Beitrag zur kategorialen Bildung und „Erziehung zum Sport“ die Lebenskunst als Beitrag zur formalen Bildung (Balz & Kuhlmann, 2012, S. 78).

Problematisch ist daher die Auffassung bei Balz und Kuhlmann, dass sich diese drei Bildungskonzeptionen gegenseitig unter einer integrativen Zielvorstellung ergänzen sollen. Dieses ist bildungstheoretisch nicht möglich und im eigenen Konzept auch nicht durchgehalten, da immer wieder die Addition der drei Möglichkeiten mit Beispielen gezeigt wird. Dabei wird Handlungsfähigkeit als integrative Leitidee favorisiert. (Laging, 2005b, S. 287)

Nach Benner ist diese Denkweise den Gedanken materialer Bildungskonzeptionen. Sie wollten schließlich Heranwachsende zu handlungsfähigen Mitgliedern in der Gesellschaft machen.

Eine Bildung als Wechselbezug von ‚Ich und Welt‘ lässt sich nicht formal oder material bestimmen. Sie fußt auf der Bildsamkeit des Menschen und geschieht als Vorgang des Innewerdens der Einheit eines objektiven (materialen) und subjektiven (formalen) Moments kategorial erhellender Inhalte. Bildung im Sportunterricht darf nicht verwechselt werden mit Erziehung im Sportunterricht. Erziehung ist ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘, sie braucht aber eine bildungstheoretische Sinnbestimmung zur Orientierung für das pädagogische Handeln. (Laging, 2005b, S. 288)

Eine Ausnahme in Bezug auf den Bildungsbegriff bildet jedoch Funke-Wieneke. In seinem Kapitel „Phänomene und Begriffe“ taucht der Begriff ‚Bildung‘ nicht auf. Dafür fasst er unter den Begriff der ‚Erziehung‘ die Begriffe „Erziehung“, „Selbsterziehung“ und „erziehliches Milieu“ (2010, S. 19). Er versteht ‚Bildung‘ als „Selbsterziehung in einem erziehlichen Milieu“ (ebd., S. 168) und verzichtet damit ganz auf den Bildungsbegriff. Zum Beispiel behauptet er, dass das was Größing (2007) unter ‚Bildung‘ verstehe, das selbe meine, wie er unter Selbsterziehung (Funke-Wieneke, 2010, S. 170). Mit dem Begriff der Selbsterziehung stößt er jedoch auf Kritik von Prohl (2001) und Laging (2005b), die er vehement versucht zu widerlegen (Funke-Wieneke, 2010, S. 19-26). Er meint, dass eine „Begriffsverschiebung“ stattfindet, wo-



bei nicht klar sei, in welcher Beziehung oder Abhängigkeit die Begriffe stünden. Dabei argumentiert er mit Prohl (2001), dem Aufsatz des sportwissenschaftlichen Lexikons von Grupe und Krüger (2003), mit Meinberg (2011) und Dietrich und Landau (1990). Am Ende benennt er es (Bildung oder Selbsterziehung) als ein Phänomen und versucht, darin Perspektiven zu eröffnen. Dennoch schließt er sich Benner an, der für eine Theorie der Bildung eintritt und legt Wert auf anthropologische Grundlagen. Der Bezug zu den allgemeinen Bildungstheorien ist hier jedoch nicht zu finden.

Es lässt sich sagen, dass die Bewegungs- und Sportpädagogik nach dem überwiegenden Zeugnis der grundlegenden Ansätze ihrer bildungs- und erziehungstheoretischen Aussage dann überzeugend und ihrem Gegenstand angemessen formulieren kann, wenn sie sich auf einen Begriff der Erziehung beruft, der jenseits von antiautoritär gedachter Willkür des Subjektes und seiner autoritär gedachten Objektivierung zum Stellglied in der Hand eines fremden Willens darauf abhebt, dass eine auf ein erzieherisches Milieu angewiesene Selbsterziehung stattfindet, in deren Rahmen sich der junge Mensch auf das bezieht, was ihm im Selbst- und Fremdverhältnis begegnet und ihn zum Wandel auffordert. (Funke-Wieneke, 2010, S. 171)

Vor allem Laging kritisiert den Begriff der ‚Selbsterziehung‘ in zweierlei Hinsicht.

Zum einen bezeichnet er etwa das, was in der Bildungstheorie allgemein, auch bei Benner (1996) in Bezug auf Herbart mit Bildung oder besser mit Sich-Bilden umschrieben wird und zum anderen verleugnet es die besondere Bedeutung und Verantwortung der erzieherischen Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit. [...] Das Besondere an der selbstbezogenen Weltauseinandersetzung, [...], besteht ja gerade darin, dass sie der Erziehung entzogen sind, sie sind für andere nicht verfügbar. Genau hier hat der humanistische Bildungsbegriff [...] seine herausragende Bedeutung und lässt vor allem Erziehung neben sich. (Laging, 2005b, S. 294)

Ein wesentlicher Teil der Erziehungstätigkeit besteht darin, dass die Lernenden sich auf die geschaffenen Möglichkeiten einlassen und sich mit der Sache verwickeln. „Gelingt dieses, dann entstehen Bildungsprozesse, die ein Sich-Bilden (oder eine Selbsterziehung) beinhalten“ (ebd., S. 295). Er stellt in Frage, wie denn Erziehung als Selbsterziehung möglich sein solle, wenn diese für Lehrende unverfügbar ist und plädiert für den Begriff ‚Sich-Bilden‘ (ebd.).

Auch Prohl fordert eine philosophisch-anthropologische Fundierung (2010, S. 136). Ihm ist es in besonderer Weise gelungen eine differenzierte, bildungstheoretische begründete Konzeption des ‚erziehenden Sportunterrichts‘ vorzulegen. „Vor diesem



Hintergrund erscheint es inzwischen berechtigt, von der Etablierung der Bildungsidee im Sportunterricht zu sprechen“ (Stibbe, 2013, S. 44).

Lange (2014) bezeichnet „Bildung als Leitbegriff der Sportpädagogik“ und bezieht sich bildungstheoretisch auf die Grundannahmen der ‚kategorialen Bildung‘ von Klafki (2007). Gerade bewegungsbezogene Kontexte eröffnen vielfältige Bildungschancen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erziehung ohne Bildung im Sport unzureichend bleibt.

Bildung und Erziehung stehen in einer Wechselbeziehung, wobei Erziehung die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit kultivieren und Bildung die Förderung der Bildsamkeit meint. Eine Bildung im Sportunterricht beschreibt daher die leiblich-sinnliche Sachbegegnung als Weise des Weltverstehens, in der die für Erziehung unverfügbaren Bildungsprozesse als Prozess der Selbst-Bildung stattfinden. (Laging, 2005b, S. 301).

4.3 Geschichtliche Säulen und aktuelle Entwicklungen des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik

Die Sportwissenschaften entwickelten sich zunächst aus der Leibeserziehung heraus und orientierten sich deshalb lange an den allgemeinen pädagogischen Diskussionen und Positionen. Dies veränderte sich aber im Laufe der zunehmenden Versportung der Sportpädagogik, in der der Bildungsbegriff zunächst kaum eine Rolle spielte (Scherer, 2009, S. 24).

Dass ‚Bildung‘ ein sportpädagogischer Grundbegriff und eine Leitidee ist, wurde in Kapitel 4.2 an Beispielen gezeigt und diskutiert. Die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik und seine verschiedenen Bedeutungsaspekte sollen in diesem Kapitel noch weiter verfolgt werden. Für die Allgemeine Pädagogik wurde dies schon im zweiten Kapitel (Kap. 2.2) ausführlich dargestellt, weshalb an dieser Stelle die Frage nach dem Verständnis von ‚Bildung‘ und ihren Stellenwert in heutigen sportpädagogischen Diskursen (u.a. Bildungspläne) geklärt werden muss. In den vorherrschenden Diskursen werden jeweils gewisse Teilaspekte der ‚Bildung‘ in den Vordergrund gerückt. Ausgehend von den ‚Klassikern‘ der Pädagogik liegen die Wurzeln bildungstheoretischen Denkens in den humanistischen Traditionen.

Diese Begriffsbestimmungen haben Auswirkungen auf das heutige Bildungsverständnis, dessen Entwicklung nun dargestellt werden soll. Das zeigt sich zum einen im Konzept des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ von Herbart (Kap.4.3.1), das für wei-



tere Konzepte die Basis bildet. Er bezog schon zu seiner Zeit die leibliche Komponente mit in sein Konzept ein, weshalb er von solcher Bedeutung für die Sportpädagogik ist. Fortgeführt wurde das Konzept von Klafki, der auch für den Bereich Sport und Bewegung seine ‚kategoriale Bildung‘ auslegte (Kap. 4.3.2). Gerade in der Leiblichkeit zeige sich besonders gut das gegenseitige Erschließen von Subjekt und Welt. Benners Bildungstheorie (Kap. 4.3.3) wurde auch von Herbart her entwickelt. Sein konstitutives Prinzip betont einerseits die ‚Bildsamkeit‘ jedes Subjekts, das regulative Prinzip betont andererseits auch die leiblich bezogene Bewegung als einen Teil dieser Bildsamkeit. Sehr ausführlich, da eines der anerkanntesten Konzepte der Sportpädagogik wird auf Prohls Doppelauftrag (Kap. 4.3.4) eingegangen. Dieses Konzept schaffte es sogar bis in die Bildungspläne.

Eine weitere, etwas andere Betrachtung, die im Moment aber einen größeren Raum einnimmt zeigt die Diskussion um die ‚Alltagsbildung‘ aus dem Dritten deutschen Kinder- und Jugendsportbericht (2015) (4.3.5). Vor allem für Ganztagschulen spielt sie eine prägende Rolle.

4.3.1 Herbart – Der erziehende Unterricht

Herbart (1776-1841) bezeichnete in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ gleich zu Beginn die ‚Bildsamkeit‘ des Zöglings als den Grundbegriff der Pädagogik. (Herbart, 1984, S. 5). Nur unter der Voraussetzung der ‚Bildsamkeit‘ könne man ‚Erziehung‘ und innere Freiheit fördern. Seine Schlussfolgerung war der bekannte ‚Erziehende Unterricht‘, dessen Grundlage die Bildsamkeit des Kindes war und sich in der „Verschmelzung von Person und Unterrichtsinhalt“ (Prohl, 2009, S. 40) zeigt. ‚Bildsamkeit‘ bedeutet nach Herbart: „Bildung zielt auf einen Umgang mit Unbestimmtheit, und deren Übergang in Bestimmtheit, welcher ohne die Annahme sich im Bildungsprozess zeigender, vermeintlich angeborener Anlagen auskommt“ (Benner & Brüggem, 2004, S. 196). Wichtig ist ihm dabei die Mitwirkung der Lernenden am eigenen Bildungsprozess (Aufforderung zur Selbsttätigkeit). Der Unterricht solle nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern den Menschen mit seiner Person vereinigen, dass er hinterher nicht mehr derselbe Mensch sei (Prohl, 2009, S. 45). Herbarts Konzept des sogenannten ‚Erziehenden Unterrichts‘ ist wegen seiner umfassenden, ganzheitlichen Bildung schon des Öfteren wiederentdeckt worden. Ziel des pädago-



gischen Handelns sollte der „mündige, das heißt der sittlich handelnde Mensch“ (Böcker, 2010, S. 79) sein.

Die Bedeutung des Sports bzw. der Leibesübungen in der Sportpädagogik bei Herbart liegt darin, dass er im Rahmen seines „vielseitigen Interesses“ die körperlichen Übungen als eines der drei Hauptinteressen, neben des Interesses am Menschen und des Interesses an der Natur, bezeichnete (Herbart, 1984, S. 37-44). Leibesübungen bzw. Sport blieben also in Herbarts bildungs- und erziehungstheoretischen Konzeption nicht vollkommen unberücksichtigt (Böcker, 2010, S. 109). In den 70er Jahren prägte Benner die Herbart-Rezeption maßgeblich, hinter dessen Erziehungsbegriff tatsächlich ‚Bildung‘ stecke, so Laging. „Obwohl hier tatsächlich von Erziehung oder Erziehen die Rede ist, verbirgt sich hinter dem Konzept dieses Unterrichts eine Bildungskonzeption“ (Laging, 2005b, S. 274). In den 1990er Jahren erfuhr der ‚Erziehende Sportunterricht‘ einen spürbaren Aufschwung und ging zunächst in NRW in die Lehrpläne mit seinen sechs pädagogischen Perspektiven ein. Laging kritisierte die Nähe zu den Lernzielen der 1970er Jahre. „Die der Bildungstheorie nahe stehenden Gedanken einer eigenständig gewonnenen Urteilsfähigkeit sind hier zur Erziehungsaufgabe geronnen“ (Laging, 2005b, S. 277). Diese wurden in der Folgezeit kontrovers diskutiert und es entstanden neue Deutungen des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ (z.B. der mehrperspektivische Sportunterricht). Aktuell beschäftigte sich Böcker (2010) ausgiebig mit Herbarts ‚erziehendem Unterricht‘ und überträgt ihn auf den Sport so „dass das Individuum aus der Vielfalt der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur sich sein eigenes Bewegungs- und Sportverständnis erschließen und sein Bewegungshandeln mit individuellem Sinn belegen muss. Im schulischen Unterricht bildet Moralität das höchste Ziel der Erziehung“ (Böcker, 2010, S. 157). „Mit dem erziehenden Sportunterricht liegt ein Konzept vor, das sich gegenwärtig sowohl in der fachdidaktischen Diskussion als auch in der Lehrplanentwicklung durchgesetzt zu haben scheint“ (Stibbe, 2011, S. 27).

4.3.2 Die ‚kategoriale Bildung‘ in der Sportpädagogik

„Aus der Optik sportwissenschaftlicher Bezüge ist bemerkenswert, daß Klafki bereits früh die Verbindung zur Fachdidaktik Leibeserziehung bzw. Sport gesucht hat (Schmidt-Millard, 1963/2006, S. 350). Seine Idee der ‚kategorialen Bildung‘ fand großen Anklang in der Sportpädagogik, da das wechselseitige Verhältnis von ‚Ich‘ und



‚Welt‘ besonders in der leiblichen Komponente von Sport und Bewegung sichtbar wird. „Kategorial ist eine Bildung also dann, wenn sich für das Individuum in seiner Eigenaktivität aus dem Inhalt erhellend die Welt erschließt und es selbst für diese Welt erschlossen ist“ (Laging, 2005b, S. 286). Klafki (2005) begründet in seinem Aufsatz „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ den Zusammenhang zwischen ‚Bewegungsbildung‘ und ‚allgemeiner Bildung‘ und nimmt im Sinne der Sportpädagogik Stellung. In seinen vier Thesen bekennt er sich zum Bildungsbegriff als Grundlage der sportpädagogischen Überlegungen. Er bezeichnet in seiner ersten These das Recht jeden Menschen auf eine Bewegungskompetenz als einen „Möglichkeitsraum freiwilligen, selbstbestimmten menschlichen Handelns“ (Klafki, 2005, S. 16). In seiner zweiten These beruft er sich auf die klassischen Bildungstheorien, die nach wie vor Grundlage für unser heutiges Verständnis von Bildung sind. Als dritte These benennt er drei Grundfähigkeiten der Allgemeinbildung (ebd.): Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Als Folgerung aus seiner dritten These beschreibt er ein Bildungskonzept, das ein „umfassendes Konzept allgemeiner Bildung“ (ebd., S. 17) sein muss, d.h. Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen und in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten. Dabei arbeitet Klafki Merkmale des Bildungsbegriffs auch für die Sportpädagogik heraus. ‚Bildung‘ sei immer auf das Subjekt gerichtet, dazu gehöre ein kritisch-differenzierter Umgang mit den Anforderungen des Lebens (politischer Gehalt von Bildung). Wichtig dafür sei auch die Entwicklung eines individuellen Lebenssinns. ‚Bewegung‘ und nicht die Sportart bilden den Ausgangspunkt für die notwendigen Erfahrungen und letztendlich steht der ‚Körper‘ bzw. der ‚Leib‘ im Mittelpunkt des Bildungsprozesses (ebd., S. 22).

Diese Richtung des Bildungsdiskurses findet breite Zustimmung bei Sportpädagogen. „Orientierungsleitend für den sportdidaktischen Kurs sind vor allem die Ansätze der materialen, formalen und kategorialen Bildungstheorien, wobei die kategoriale Bildung als richtungsweisend zu nennen ist“ (Lange & Sinning, 2009a, S. 14-15).

4.3.3 Regulative und konstitutive Prinzipien in der Sportpädagogik

Benner (2008) bezieht sich v.a. auf Humboldt (1960b) und Herbart (1984). Er betont, dass Humboldts Bildungstheorie weit über das Verständnis einer formalen oder materialen Bildungstheorie hinausgehe. Benner (s. Kap.2.2.6) begründet und formuliert



seine Bildung in einem nicht-affirmativen Sinne, das heißt, sie darf nicht in Abhängigkeit zu anderen Bereichen menschlichen Handelns gelangen (Politik, Kunst, Sport). Es geht um eine Wechselbeziehung. Seine beiden Prinzipien (das regulative und das konstitutive Prinzip) sind auch für die Sportpädagogik bedeutend (Benner, 2012a, S. 58-124). Für diese griffen (Laging, 2005b; Lange, 2014; Prohl, 2009)) seine beiden Prinzipien auf. Das konstitutive Prinzip, von Humboldt und Herbart herrührend, betont die ‚Bildsamkeit‘ eines jeden Individuums und das regulative Prinzip betont unter der Devise ‚Bildung aller Kräfte‘ auch die leiblich bezogene Bewegung als einen Teil dieser Bildsamkeit. Im Kern bildungstheoretischen Denkens geht es um „alle Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, in denen Welterfahrungen bildend auf ein Selbst zurückwirken und dieses sich verändert, indem es lernt, Weltverhältnisse differenziert zu erfassen“ (Benner, 2008, S. 221).

4.3.4 Prohl – Der Doppelauftrag des Sportunterrichts

Eines der aktuellen Konzepte der Sportpädagogik ist der ‚Erziehende Sportunterricht‘, der sich in Prohls „Doppelauftrag“ (Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport) manifestiert (Prohl, 2010, S. 90). „Jedoch hat sich der formulierte ‚Doppelauftrag‘ als pädagogischer Grundgedanke des Sportunterrichts zumindest insoweit als konsensfähig erwiesen, als er in den Lehrplänen für das Fach Sport in Deutschland zunehmend verankert wird“ (Stibbe, 2013, S. 44). Wie jedes andere Fach in der Schule, hat auch der Sportunterricht einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Prohl (2008) erläutert in seinem Aufsatz „Erziehung mit dem Ziel der Bildung“ diesen Auftrag für den Sportunterricht, auch als Doppelauftrag des Sportunterrichts bekannt. Besonders wichtig ist ihm die Begründung des Faches ‚Sport‘ an Schulen im Sinne der Kategorie ‚Bildung‘. Er geht zunächst davon aus, dass „bildungstheoretische Reflexionen dabei helfen können, aktuelle Problemlagen in der Sportpädagogik zu klären, um auf dieser Grundlage didaktische Orientierungen zu ermöglichen (Prohl, 2010, S. 128).

Aus diesen Überlegungen heraus entwickelt er den pädagogischen Grundgedanken eines ‚Erziehenden Sportunterrichts‘. In Anlehnung an Klafki und der aktuellen Debatte in der allgemeinen Erziehungswissenschaft, überwindet er die Gegensätze der formalen und materialen Bildungsaspekte. Diese sollen in einen Begriff der Bewe-



gungsbildung integriert werden, um dann ein pädagogisches Konzept der Allgemeinbildung zu erstellen (ebd., S. 160).

Ein Sportunterricht ist dann erzieherisch zu nennen, wenn mit ihm sowohl ‚Bewegungsbildung‘ (d.h. Erziehung ‚zum‘ Sport) als auch ‚Allgemeinbildung‘ (d.h. Erziehung ‚durch‘ Sport) intendiert wird. ‚Bewegungsbildung‘ ist in diesem Zusammenhang als ein ‚qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess‘ aufzufassen, in dem die Qualität der Gestaltung des Subjekt/Welt-Verhältnisses durch ‚Sich-Bewegen‘ im Zentrum der erzieherischen Bemühungen steht. Die prozessuale Bildungskomponente ist dabei durch das Postulat der ‚Gegenwartserfüllung‘ charakterisiert. (Prohl, 2010, S. 45)

Bewegungsbildung versteht er als einen „qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess“. Dabei geht es darum, beide Aspekte – Prozess (subjektiv) und Struktur (objektiv) – zu verknüpfen. Der prozessuale Aspekt „ist die Kategorie der ‚Erfahrung‘ von entscheidender Bedeutung, die vor allem in existenzphilosophischen (u.a. Bollnow) und pragmatischen Konzepten (u.a. Dewey) der Pädagogik entscheidende Bedeutung zugemessen wird“ (ebd., S. 163). Erfahrung kann nicht gelehrt oder weitergegeben werden. Jeder muss sie selber machen. Der strukturelle Aspekt basiert auf der Grundlage körperlicher Reife und erworbene Bewegungserfahrung. Sport als Kulturphänomen spielt hier eine wichtige Rolle. Beide Aspekte müssen den sozialen Verantwortungsrahmen der Wertehorizonte berücksichtigen: Demokratie als soziale Teilhabe, Gewohnheitsbildung als ‚Habitus‘, Werteerziehung als Erwerb und Reflexion von ‚Habitus‘.

Die strukturelle Komponente entwickelt sich, so Prohl (2010, S. 175), aus der prozessualen Komponente:

Vielmehr eröffnet die Leitidee der Bildung vor allem dann pädagogische Perspektiven, wenn sie auf die prozessuale Komponente der Erfahrung bezogen wird. Bewegungsbildung vollzieht sich in diesem Verständnis in der subjektiv sinnvollen Auseinandersetzung mit spezifischen Bewegungsproblemen, wobei das Ziel darin besteht, dieses Bewegungsproblem zu lösen. Das Wie, also die Weise der Vermittlung und die Qualität des Erwerbs von Bewegungskönnen sind dabei zumindest von ebensolcher Bedeutung wie das Was, also die Inhalte bzw. der ‚Lehrstoff‘. (ebd., S. 168)

Seine Allgemeinbildung geht auf Klafki zurück. Er definiert drei Grundfähigkeiten; Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit
Im Doppelauftrag des Sportunterrichts geht es vor allem um die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung. Doch „wie ist das möglich?“, fragt zurecht



Tenorth und Tippelt (2012). Die methodisch-didaktische Umsetzung des Doppelauftrags zeigt sich didaktisch in der thematischen Öffnung der ‚Bewegungsfelder‘, methodisch wurden drei Unterrichtsprinzipien formuliert; absichtliche Unabsichtlichkeit, Einheit von Lehren und Erziehen, Gleichrangigkeit von Weg und Ziel.

Der wichtigste Verdienst des Doppelauftrags besteht laut Laging darin, dass dieser versucht formale und materiale Bildungstheorien zu überwinden, „indem er einen Bildungsbegriff unterlegt, der die Wechselwirkungen von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit auf der Ebene einer Relationstheorie - der Bildsamkeit - ansiedelt und von daher, die als überholt geltende Unterscheidung von materialer und formaler Bildung überwindet“ (Laging, 2005b, S. 286).

Aber es kommt auch Kritik von Laging: „Der Doppelauftrag als ein widersprüchliches Konstrukt zwischen Erziehung, Bildung und Kompetenz“ (2013, S. 199).

Nun betonen zwar alle Vertreter des Doppelauftrags, dass es sich immer um zwei Seiten einer Medaille handelt [Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung, J. B.] und das ist sicherlich auch völlig unstrittig; dennoch regen sich Zweifel an der Brauchbarkeit dieser Formel, wenn Bildung als Vorgang und Erziehung als Tätigkeit [...] nicht substantiell auseinander gehalten werden, ja manchmal Bildung als Ziel und/oder Ergebnis der Erziehung begriffen wird. (ebd.)

Er stößt sich also an Prohls Bildungsbegriff „Erziehung mit dem Ziel der Bildung“. Außerdem sieht er es als problematisch an, Sacherschließung (gemeint ist wohl die Bewegungsbildung) und die Persönlichkeitsentwicklung (gemeint ist wohl die Allgemeinbildung) zu trennen, da sie im Unterricht nicht zu trennen ist. Im Sinne von Klafkis ‚kategorialer Bildung‘ ist die Sacherschließung immer wechselseitige Mensch- und Welterschließung. Persönlichkeitsentwicklung kann sich nicht ungelöst von einer Sache entwickeln. „Es geht mir gerade um die Untrennbarkeit von Sache und Person“ (Laging, 2013, S. 211). Er bezieht sich dabei wieder auf Herbarts „Vielseitigkeit des Interesses“ und plädiert dafür, von der Sache bzw. dem Gegenstand auszugehen. „Mein Einspruch gegen den Doppelauftrag bezieht sich so im Kern darauf, dass die Reflexion des fachlichen Gegenstandes zur Erzeugung einer „Vielseitigkeit des Interesses“ unter der Brille des Doppelauftrags zu verschwinden droht“ (ebd., S. 202).



4.3.5 ‚Alltagsbildung‘ im Dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht

Eine weitere Entwicklung im Hinblick auf den Bildungsbegriff ist die Unterscheidung zwischen formaler Bildung und der Alltagsbildung. Das ist keineswegs neu. Schon Klingberg (1989) betonte, dass ‚Bildung‘ nicht zwangsläufig in der Schule oder sonstigen Einrichtungen geschehe. Diese Definition wird vor allem zur Begründung von Ganztagschulmodellen herangezogen (Rauschenbach & Züchner, 2011, S. 17-19). Auf diese Entwicklung weist auch der „Dritte Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht“ (Rauschenbach, 2015, S. 50-77) hin. Das Thema ‚Bildung‘ sei seit dem letzten Kinder- und Jugendsportbericht (2009) „entgrenzt“. „Dieser Bedeutungszuwachs geht einher mit einer Ausweitung der thematischen Facetten in Sachen Bildung“ (ebd., S. 50). Nicht mehr nur Schule ist Bildungsort, sondern auch andere Orte, Settings oder Akteure sind an Bildungsprozessen beteiligt. Begrifflich wird hier die formale Bildung (schulisch) von der non-formalen und informellen Bildung unterschieden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass außerschulische oder außerunterrichtliche Bildungsprozesse verstärkt ins Blickfeld rücken. „Mit anderen Worten: Bildung kann immer und überall stattfinden“ (ebd., S. 54). Des Weiteren betrachtet Rauschenbach die „Bildungswelt Familie“, den „Bildungsort Kindertageseinrichtung“, den „Bildungsort Schule“ und „Bildung in außerschulischen Settings“ (ebd., S. 56-66). Den Bildungsbegriff selbst stellt Rauschenbach verkürzt dar und definiert ihn als „Herstellung und (stetige) Verbesserung individueller Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 54).

4.4 Die Auswirkungen der zunehmenden Standardisierung auf den Sportunterricht

Auch das Fach Sport bzw. ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ wurde vom schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schülern in groß angelegten internationalen Vergleichsstudien und dem Einfluss des DQR²² nicht verschont und brachte einige grundlegende Veränderungen mit sich (Stibbe, 2015, S. 12). Nach Thiele und Schierz (2003, S. 229-232) hat PISA drei grundlegende Veränderungen für das Fach Sport gebracht: Qualitätsentwicklung durch Ökonomisierung (Schierz & Thiele, 2005;

²² In den „Rahmenrichtlinien für Qualifizierung des Deutschen Olympischen Sportbundes. Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)“ ist zu lesen, dass der DQR Kompetenzen, die im Sport erworben werden, transparent machen und für Partner des Bildungssystems oder der Wirtschaft übersetzt werden könnten (Sygusch, Liebl und Töpfer (2013, S. 4).



Terhart & Reisch, 2002; Thiele, 2009), Qualitätsentwicklung durch Standardisierung (Gogoll & Kurz, 2013; Kurz, 2005; Schierz & Thiele, 2005) und Qualitätsentwicklung durch Professionalisierung (Weiter- und Fortbildungen). Die Debatte über die Standard- und Kompetenzorientierung (als Empfehlung der Klieme Expertise) ging in der Sportpädagogik verhältnismäßig spät los und ist nach wie vor nicht im Kern des Interesses der KMK²³. Bisher liegt auch noch kein Auftrag zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards vor, obwohl es jedoch Aufgabe aller Fächer ist, Qualitätskriterien auszuarbeiten. Jedoch sollten diese im Bildungs- und Erziehungskontext des jeweiligen Faches stehen (Aschebrock, 2011, S. 50). „Gerade dieser Bezugsrahmen spiegelt somit ganz deutlich das fachdidaktische Leitkonzept eines erziehenden Schulsports in seiner ganzen Breite wider, das die ‚Kommission Sport‘ der KMK hier augenscheinlich für das Fach Sport aufrechterhalten möchte“ (ebd.). Zwar steht der Sportunterricht nicht unter einem solchen Qualitätsdruck wie zum Beispiel die Fächer Mathematik oder Deutsch, denn „Sportunterricht vermittelt keine ‚Literalität‘, also Les- oder andere Verstehenskomponenten und legt auch keine naturwissenschaftlichen oder mathematischen Bildungsgrundlagen, die für die ökonomische und technologische Konkurrenzfähigkeit des Standorts Deutschland unabdingbar erscheinen“ (Thiele & Schierz, 2003, S. 229). Das ist auf der anderen Seite auch der Grund dafür, dass das Fach Sport unter einem erhöhten Legitimationsdruck steht. Deshalb müsse sich die Sportpädagogik an den Diskussionen beteiligen, „um nicht ins bildungspolitische Abseits“ (Stibbe, 2015, S. 28) oder „an den Rand der Aufmerksamkeit geraten“ (Kurz, 2005, S. 69). Die wichtigste Aufgabe bestünde darin, einen fachdidaktisch verantwortbaren Weg zu suchen, Standards und Kompetenzen umzusetzen oder Alternativen zu entwickeln. Ob dies allerdings gelinge sei angesichts des bestehenden Neoliberalismus schwierig (Thiele, 2009).

Die Auswirkungen auf den Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg zeigen sich in der von Stibbe befürchteten Verwässerung sportpädagogischer Leitideen. So stellt er

²³ In der „Gemeinsamen Handlungsempfehlung der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports“ (2007) geht es neben Integration, Gesundheitsförderung und Inklusion darum Kinder und Jugendliche für das lebenslange Sporttreiben zu motivieren. Zudem ist der Sportunterricht offen für neue Entwicklungen, pflegt aber auch Traditionen (ebd., S. 3-4). Dies wurde auch in der gemeinsamen Vereinbarung 2005 zwischen KMK, SMK und DSB so beschlossen (Kultusministerkonferenz und Deutscher Sportbund (2005, S. 1). Ziel des Sportunterrichts sei es außerdem „Handlungsfähigkeit“ zu entwickeln (ebd., S. 4).



fest, dass der Bildungsbegriff in den Bildungsplänen kaum noch erwähnt wird und meist durch den Kompetenzbegriff verdrängt wurde. Der Konsens des Erziehenden Sportunterrichts ist durch die Kompetenzorientierung brüchig geworden (Stibbe, 2011, S. 36). „Begriffe wie ‚Doppelauftrag‘, ‚Erziehung durch Sport‘ oder ‚Pädagogische Perspektiven‘ werden in einigen Lehrplänen lediglich als modische Leerformel verwendet, die meist unverbunden zu den Kompetenzbereichen stehen und die Renaissance einer (verkürzten) Leitidee einer sportlichen Handlungsfähigkeit kaum überdecken können“ (ebd., S. 37). Diese Tendenz spiegelt sich im baden-württembergischen Bildungsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016b) wieder. Da heißt es in den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, dass „Bewegung, Spiel und Sport [...] unverzichtbare Bestandteile zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung von Kindern [sind, J. B.] und [...] ihnen den Zugang zur Welt und zu sich selbst [eröffnen, J. B.]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a, S. 3). Betont werden der Sport im Ganztage, das fächerübergreifende Lernen (bewegter Unterricht) und das im Zentrum stehende Bewegungshandeln in allen verschiedenen Sinnrichtungen. Doch schon im nächsten Absatz geht es um die zu erwerbenden Kompetenzen, die sich aus inhaltsbezogenen (Körperwahrnehmung, Spielen, Bewegen an Geräten, etc.) und prozessbezogenen Kompetenzen (Bewegungskompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz) zusammensetzen (ebd., S. 5). Unter den didaktischen Hinweisen ist noch zu lesen, dass neben dem Erwerb der oben genannten Kompetenzen, aufgrund der inhaltlichen Fülle exemplarisch vorzugehen sei, „da menschliches Bewegen immer eine individuelle Auseinandersetzung mit der Welt ist, müssen Situation und Aufgabe innere Differenzierungen ermöglichen und unterschiedliche Bewegungsergebnisse zulassen“ (ebd., S. 7). Dabei soll die pädagogische Leitlinie der ‚Doppelauftrag‘ sein und der Unterricht solle sich an der ‚Mehrperspektivität‘ orientieren (ebd.), denn „diese Perspektiven bilden das besondere pädagogische Potenzial von ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ und konkretisieren dessen Beitrag zum allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ (ebd.).

In den aktuellen Diskussionen über die Kompetenzorientierung sind zum einen kritische Beiträge (Lange & Sinning, 2008b; Stibbe, 2011; u.a. Thiele, 2009; Thiele, 2012) zu finden, aber auch kritisch-konstruktive Überlegungen, die versuchen Kompetenzen fachdidaktisch zu begründen und in ein Kompetenzmodell zu integrieren.



So knüpfen Gogoll und Kurz (2013, S. 83-88) an das Handlungsfähigkeitskonzept der 1970er Jahre an und versuchen darin Chancen des Kompetenzbegriffes zu finden, zumal die Handlungskompetenz als führend ausgezeichnet wurde. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung eines Kompetenzmodells sehr aufwendig sei und bisher für kein Fach vorliege, deshalb müsse man mit vorläufigen Modellen arbeiten (ebd., S. 91). Gogoll legt ein mehrdimensionales Kompetenzmodell in Bezug auf sport- und bewegungskultureller Kompetenz vor, in dem das Handeln der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen wurde. Es könne als Grundlage für Standards herangezogen werden (2012, S. 50). Dabei empfiehlt die Klieme-Expertise ausdrücklich „auf dem Theorie- und Erkenntnisstandes der Fachdidaktik aufzubauen (Klieme, 2003, S. 75) und „von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer aus[zu]gehen“ (ebd., S. 23).

Das Praxisbuch von Döhring und Gissel versucht sowohl die Bildungsidee mit der geforderten Kompetenzorientierung für ein sportdidaktisches Modell zu vereinen (2014, S. 18-25). Einerseits liefern sie didaktische Orientierungen (ebd., S. 6-9), wo die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Doppelauftrag‘ und ‚Erziehender Unterricht‘ vorkommen, auf der anderen Seite wird ein Kompetenzstufenmodell entwickelt, das Grundlage der Unterrichtsplanung sein soll. Dieses Modell wird aber scharf von der Lernzielorientierung der 1970er Jahre abgegrenzt (ebd., S. 14-15) und wendet sich gegen einen engen, psychologischen Kompetenzbegriff. In Ergänzung zu Weinert verstehen sie unter Kompetenzen deshalb

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven *und motorischen* Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Es geht also um Wissen und Können, aber auch um Erfahrungen, Einsichten und Einstellungen, die den Menschen zu einem sozial verantwortungsvollen und selbstbestimmten Handeln befähigen. (ebd., S. 8-9)

Das entwickelte Modell, angelehnt an Ziener soll Kompetenzstufen festlegen und Orientierung bei der Unterrichtsplanung geben (2008, S. 16). Dabei orientiert es sich am Kompetenzmodell von Roth (1976) und grenzt sich von Gogoll (2012) ab. Es soll von einem breiten, pädagogischen Kompetenzbegriff ausgegangen werden, der „auf einer Ebene mit dem Bildungsbegriff liegt und die ganze Zielebene des schulischen



Sportunterrichts beschreibt“ (Döhring & Gissel, 2014, S. 18). Das Ergebnis des heuristisch entwickelten Modells ist der Kompetenzwürfel (ebd., S. 23).

Ungeklärt bleibt auch für das Fach Sport, „wie sich derartige Kompetenzen [...] als Bildungsoptionen für das Fach Sport strukturieren [...]. Bisher ist nur nüchtern zu konstatieren: Derzeit gibt es kein konsensfähiges oder gar verbindliches Kompetenzmodell“ (Balz, 2012, S. 9). In absehbarer Zeit wird es wohl auch keines geben. Deshalb empfiehlt Balz sich auf die bisherigen Prinzipien, etwa des Erziehenden Unterrichts, zu besinnen und diese als Grundlage für ein Kompetenzmodell zu nutzen. Die bisherigen sportpädagogischen Überlegungen wie der ‚Doppelauftrag des Schulsports‘ oder der ‚Erziehende Sportunterricht‘, „die die erziehenden und bildenden Komponenten des Faches in welcher spezifischen Ausprägung auch immer für essenziell und substantiell halten“ (Thiele, 2012, S. 16), dürfen mit dem Einzug der Kompetenzorientierung nicht auf dem Spiel stehen. „Ebenso zutreffend scheint aber auch, dass diese Qualitätsdiskussion sich bereits jetzt durch Einseitigkeiten und eine Summierung von ‚blinden Flecken‘ auszeichnet, die für eine wissenschaftlich angemessene Thematisierung immer weniger Spielraum lassen“ (Schierz & Thiele, 2005, S. 28).

Wissenschaftliche Diskussionen über Standardisierung und Kompetenzorientierung werden aber auch sehr kritisch geführt (Gogoll, 2012, S. 39). Sie liegen in der Reduktion von Bildungsprozessen auf Kompetenzen, in der Legitimation von Kompetenzen (Wer legt Standards fest? Woher kommen die Normen?) und im Differenzierungsproblem. Vor allem die Reduktion von Bildungsprozessen hebt Thiele hervor. Er stellt fest, dass der Bildungsbegriff nach wie vor eine hohe Bedeutung genießt. Einerseits würde an den klassischen Bildungstheorien „kaum ein gutes Haar gelassen“ (2012, S. 17), andererseits halten sie den „PR-Wert des Bildungs-Labels für sehr hoch“ (ebd.). „Der Begriff der ‚Bildung‘ scheint also den Autoren von hoher strategischer Bedeutung zu sein“ (ebd.). Diese Ambivalenz zieht sich durch die gesamte Expertise. Für das Fach Sport ist dies eine klare Verkürzung, da „eine ganzheitliche Interpretation des Bildungsverständnisses [...], das eine körperlich-leibliche Bildung explizit einschließt, schon immer bildungstheoretisch verfolgt wurde (ebd., S. 22). Die Gefahr sieht Aschebrock, darin, dass in den Standards der Bezug zum Bildungsauftrags des Sports fehlen wird (2011, S. 52). Das Spannungsfeld besteht also darin, dass der Bildungs- und Erziehungskontext in der Sportpädagogik der ‚Erziehende Sportunter-



richt' sei und dieser im Widerspruch zur Kompetenzorientierung stehe. Dabei stünden besonders ökonomische Absichten und Interessen im Vordergrund. Klafki (2005) sieht dabei auch im Sport die „Aushöhlung der Bildungsidee“. Diese besteht in der Verkürzung auf die Sachvermittlung, Verkürzung auf das sportliche Handlungsfeld und die Verkürzung von Bildung zu Allgemeinbildung. Gogoll und Kurz sehen in der Ergebnisorientierung eine weitere Bruchstelle (2013, S. 93). Es würde zu wenig zu den Prozessen gesagt, wie diese Ergebnisse erreicht würden und verweisen erneut auf die handlungsbezogene Bildungsvorstellung. Dabei habe die Sportpädagogik schon einmal output-orientiert den Unterricht verbessern wollen. Nämlich in den 1970er Jahre im Programm der Operationalisierung der Lernziele oder des lernzielorientierten Unterrichts. Damals wurden euphorisch Lernziele für das Fach Sport bestimmt, aber genauso schnell wurden die Folgen bemerkt, die diese Richtung mit sich bringt. So warnt auch der deutsche Bildungsrat vor solchen Verkürzungen des Unterrichts (Kurz, 2008, S. 24-26). Jetzt 40 Jahre später begegnet uns das Problem in Form von Standards und Kompetenzen wieder verschärft. Auch Lange kritisiert, dass mit der zunehmenden Ökonomisierung des Bildungswesens das emanzipatorische und kritische Potential von ‚Bildung‘ verloren gehe (2014, S. 18). So sei es möglich Sport und Bewegung auch „jenseits der erzieherischen und bildungsbezogenen Potenziale und Absichten, thematisch werden zu lassen“ (ebd.). Der Sport würde damit für andere Interessen missbraucht. Diese Degradierung der Bildungsgelegenheiten im Sport betont auch Dörpinghaus (2011) in seinem Aufsatz „Bildung. Plädoyer wider die Verdummung“, der massive Kritik an der Ökonomisierung des Bildungswesens übt.

Folglich resultiert hieraus die Forderung einer Bewegungs- und Sportpädagogik, die ihre Ansprüche in diesem Feld zugunsten anderer (einfacher) Funktionen hinten anstellt. Die notwendigen Fragen nach dem Wie von Bildung werden deshalb ohne bildungstheoretische Fundierung und ohne das Beabsichtigen eines erziehenden Sportunterrichts gestellt. (Lange & Sinning, 2008a, S. 31)

4.5 Fazit zur bildungstheoretischen Fundierung in der Sportpädagogik

‚Bildung‘ steht aufgrund seiner Leibbezogenheit in einer traditionell engen Verbindung zu Sport und Bewegung. Die aktuellen Konzepte wie der ‚Erziehende Sportunterricht‘ oder der ‚Doppelauftrag des Sportunterrichts‘ zeigen, dass die Sportpädagogik auch (weiterhin) bildungstheoretisch fundiert sein möchte. Angesichts der Standardisierungsdebatte gilt es jedoch den Bildungsbegriff nicht verkürzt darzustellen



und nicht aufgrund von ‚Praktikabilität‘ Dimensionen der Bildung abzuwerten oder gar zu ignorieren. Bildungstheoretisch verorten sich sowohl Klafki, als auch Benner und Prohl. Sie folgen der humanistischen Tradition. Dies macht auch für diese Arbeit Sinn. Zum einen ist ‚Bildung‘ aus den Ursprüngen der Leibeserziehung heraus dem (klassischen) Bildungsbegriff verhaftet und zum anderen beruht Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ auf humboldtschen Grundannahmen. Bildung soll nach Klafki, in Bezug auf Copeis Theorie als kategorial, „das gegenseitige Erschließen von Subjekt und Welt“ verstanden werden. Im Folgenden soll dem ‚Wie‘ von Bildungsprozessen in Sport und Bewegungskontexten, im Sinne Copeis auf den Grund gegangen werden. Es geht um den Bildungsmoment in der Bewegung. Diese ‚fruchtbaren Momente‘ wurden in der Sportpädagogik bisher selten berücksichtigt und ihre Entstehung und ihre Erscheinungen sollen nun näher beschrieben werden. „Im Spektrum der sportpädagogischen Publikationen fehlt bislang nämlich noch die konkrete Übersetzung solcher bildungstheoretischen Vorstellungen. Die Frage nach dem Wie von Bildung bleibt im gegenwärtigen Diskurs um die Bildungspotenziale weitgehend ausgeklammert“ (Lange, 2014, S. 27-28). Der Sportunterricht solle Bildungsgelegenheiten schaffen, die die Betonung auf das reflexive Wechselverhältnis zwischen dem Schüler und den Sachen des Sportunterrichts lenken. Lange (2014, S. 21) nennt das „das Ringen mit einer Sache“ oder auch die „Verwicklung“ (ebd., S. 25) oder die „Verschmelzung“ mit dem Gegenstand.

Andererseits meinen wir zugleich aber auch, dass wir parallel zu diesem Begründungsdiskurs vermehrt nach dem Wie von Bildung im Sportunterricht fragen müssen und deshalb Beispiele und Portraits eines in diesem Sinne anspruchsvollen und gelingenden Sportunterrichts rekonstruieren und untersuchen sollten. Es wäre doch interessant und wichtig herauszufinden, angesichts welcher Hintergründe und Bedingungen sich im Sportunterricht einschlägige Bildungsgelegenheiten bieten. (ebd., S. 58)



5 Zwischenfazit und Ausblick: Der ‚fruchtbare Moment‘ im Sportunterricht

Copeis Kerngedanke ist die pädagogische Bedeutsamkeit der ‚fruchtbaren Momente‘, die Bildungsprozesse initiieren. Er möchte die Eigenarten, die Entstehung und die Auswirkungen der ‚fruchtbaren Momente‘ beschreiben und ihre pädagogische Bedeutsamkeit herausstellen. Damit trifft er eine Fragestellung, die Pädagogen bzw. Philosophen schon seit der Antike (vgl. Platons Höhlengleichnis mit der ‚Kunst der Umlenkung‘ (Kap.2.2.1)) beschäftigen und die auch immer wieder in der Geschichte des Bildungsbegriffs aufgeworfen wurde. Verstehen und Auslegen der Geschichte des Bildungsbegriffs leisteten somit einen Beitrag zur Klärung der Frage, was denn Bildung überhaupt sei (Kap. 2.2 und 4.3). Trotz seiner vielfältigen Geschichte und der immer wieder an ihm geübten Kritik, ist ‚Bildung‘ nach wie vor ein Grundbegriff der Pädagogik und der Sportpädagogik (Kap. 2.1 und 4.2). So arbeitete Klafki den Begriff der ‚kategorialen Bildung‘ heraus, der das gegenseitige Erschließen von Subjekt und Welt hervorhebt.

Die Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ von Copei ist in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik einzubetten. Er selbst griff zwar die Reformpädagogik auf, ausgelegt haben ihn aber geisteswissenschaftlich geprägte Pädagogen wie Hans Sprenger und Eduard Spranger (Kap. 2.2.5). Beide stellten die außerordentliche pädagogische Bedeutung seiner Dissertation heraus. Eduard Spranger in seinem Beitrag „Friedrich Copei zum Gedächtnis“ (1948, S. 7-12) und Sprenger in den Vorworten zu den Ausgaben nach dem Zweiten Weltkrieg. Die zweite Auflage brachte 1950 Hans Sprenger heraus. Darin stellt er 20 Jahre später fest, dass Copeis Werk nach dem Krieg eine große Beachtung erfuhr. Bedeutend sei, dass seine Untersuchung in die weitesten Bereiche des Geistes reiche und sowohl intellektuelle Prozesse, schöpferische Ideen oder Entscheidungen bzw. Erfahrungen im ethischen oder religiösen Bereich aufgriff (1962d, S. 7). Der Vorgang der ‚Bildung‘ wird zudem nicht auf Schulbildung oder auf andere institutionelle Einrichtungen beschränkt (Rauschenbach, 2015). Sie könne „in allen Höhenlagen“ (ebd.) gefasst werden. Bei bekannten Erfindern und Entdeckern, aber auch „bei den durchschnittlichen Naturen in der tätigen und geistigen Auseinandersetzung mit der Welt“ (ebd.). Sprenger bewunderte an Copei, dass ihm nur nach



kurzer Lehrzeit als Volksschullehrer, als kurze Berührung mit der Wirklichkeit der Schule, „die ganze pädagogische Problematik“ aufgegangen sei (ebd., S. 13). Die Idee des ‚fruchtbaren Moments‘ habe ihn sein ganzes (kurzes) Leben nicht losgelassen, was sich in seinen späteren Aufsätzen zeige (u.a. „Anschauung und Denken im Unterrichtsfilm“). ‚Bildung‘ vollziehe sich nicht ausschließlich in einer Kette von Bildungsvorgängen, sondern der ‚fruchtbare Moment‘ stelle das entscheidende Ereignis dar (Kap. 3.2). Copei vertritt demzufolge eine Pädagogik, die in enger Verbindung zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften, sowie zwischen Theorie und Praxis, steht. Er „verstand Erziehung und Unterricht in Handlung und Reflexion als personales Geschehen, ohne dabei die Gruppe je aus den Augen zu verlieren“ (Schwab, 1988, S. 68). Das Besondere an seiner Theorie ist, dass er ‚fruchtbare Momente‘ als grundlegend für ‚Bildung‘ erachtet.

Bildung in diesem Sinne müsse also immer auch einen konkreten Bezug zur Praxis und zu einer konkreten Situation, zum Beispiel zu einem sich-bildenden Subjekt an einem Gegenstand aufweisen (Danner, 2006, S. 103-108). In dieser Arbeit sollen ‚fruchtbare Momente‘ im Kontext des Sportunterrichts und den sporttreibenden oder sich-bewegenden Kindern untersucht werden. Es wurde zunächst theoriebasiert der Frage nachgegangen, wie sich Bildung im Sportunterricht überhaupt manifestiert. Dass Bildung im Sportunterricht, kategorial als gegenseitiges Erschließen von Subjekt und Objekt, verstanden wird, wurde in Kapitel 4.3.2 in Bezug auf Klafki dargelegt. Aufgrund der engen Bindung zwischen Subjekt (Leib) und der Welt im Sport und in der Bewegung ist die Kategorialität elementare Grundvoraussetzung von Bildungsprozessen. Klafki (2005) stellte schon früh den Bezug zwischen Bildungsprozessen und Sport her und erläutert sie in seinen vier Thesen („Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“). Die Sportpädagogik heute muss seit der ‚Versportlichung‘ in den 1970er Jahren und im Rahmen der Standardisierungsdebatte immer wieder den Bezug zum Grundbegriff ‚Bildung‘ herstellen (Klafki, 2005). So zum Beispiel Prohl mit dem ‚Doppelauftrag‘ des Sports (Kap. 4.3.4) oder auch Benner mit seiner allgemeinen Bildungstheorie (Kap. 4.3.3).

Im nun folgenden zweiten Teil der Arbeit steht die Beantwortung der Forschungsfragen im Fokus. Copei untersucht zwar ‚fruchtbare Momente‘ im Intellektuellen, im Ästhetischen, im Religiösen und im Ethischen (s. Kap. 3.2.3), bezieht im Ästhetischen



den Sport oder die Bewegung aber nicht mit ein. Jedoch schließt er auch keine Bereiche aus, weshalb Sport und Bewegung, häufig zum ästhetischen Fächerverbund zählend, pädagogisch bedeutsame Ideen hervorbringen könnte. Dies sah schon Klafki:

Dabei reicht das Feld der ‚einfachen ästhetischen Formen‘ doch bis in den Bereich z.B. des Geräteturnens oder des Wassersports hinein, und es wäre eine dankbare, wenn auch ungewöhnlich schwierige Aufgabe, hier die Wirkungs- und Erscheinungsweisen des ‚fruchtbaren Moments‘ zu untersuchen und pädagogisch auszuwerten, den jeder Turner von den Augenblicken her kennt, da nach langem Bemühen eine bestimmte Übung plötzlich gelingt, wobei man im gelungenen Vollzug unmittelbar der spezifischen Bewegungsstruktur (im ‚Körpergefühl‘) inne wird, die der betreffenden Übung zugrunde liegt und die dann gewöhnlich ‚ein für allemal‘ gewonnen ist. (Klafki, 1964, S. 457)

Bildung manifestiert sich nach Copei also dann, wenn ‚fruchtbare Momente‘ auftreten. Diese Idee bedarf jedoch noch einer bewegungsbezogenen Interpretation, die zunächst von der These ausgeht, dass es ‚fruchtbare Momente‘ auch im Sportunterricht gibt. Auf hermeneutischer Basis, das heißt hier mit Hilfe von Leitfragen (Kap. 6), soll nahe an Copeis Werk interpretativ untersucht werden, welche Eigenarten ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht aufweisen (Kap. 7.1) und wie ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht entstehen (Kap. 7.2). Der pädagogische Mehrwert dieser Theorie liegt in der Betonung des ‚fruchtbaren Moments‘, als einen bedeutsamen und aktuellen Blickwinkel auf die Bildungsthematik. Dieser soll explizit herausgearbeitet werden (Kap. 7.3) und in einen didaktischen Theorieansatz münden. Miteinbezogen werden sollen alle bisherigen Überlegungen und Interpretationen und auch aktuelle didaktische Konzepte (Kap. 7.4). Dieser Ansatz einer Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘ beantwortet die dritte Forschungsfrage, welche pädagogischen und didaktischen Schlussfolgerungen sich daraus für den Sportunterricht ergeben (Kap. 7.5).

Mit diesem Kapitel liegt zunächst ein fundierter Theorieansatz vor, der fast alle Forschungsfragen beantwortet. Noch nicht ausreichend ist bis an diese Stelle die Forschungsfrage geprüft worden, ob es denn nun ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht gibt, in denen Bildungsprozesse sichtbar werden. Dieser Frage wird durch die qualitative Forschung mit dem Rezensionsansatz von Dietrich & Landau (1990/1999) nachgegangen. Das Unterrichtsgeschehen soll dabei möglichst präzise die Unterrichtswirklichkeit widerspiegeln, um ein umfassendes Bild zu erlangen, bei dem der Prozess im Fokus steht. Es geht dabei um die Frage nach dem „Wie“ von Bildungs-



prozessen. Bei der Beobachtung von „sich-bewegenden“ Kindern geht es um die Aufgabe, „Momente“ zu finden, die sich als besonders „fruchtbar“ erweisen. Diese werden anschließend in Bezug zu den Bildungsprozessen thematisiert (Kap. 8.1). Zudem sollen auch die anderen Forschungsfragen nun einer empirischen Überprüfung unterzogen werden. Dabei sind die Fragen leitend, ob es diese ‚fruchtbaren Momente‘ im Sportunterricht gibt, welche Eigenarten sie in der jeweiligen Situation aufweisen und wie sie im Konkreten entstehen (Kap. 8.2 und Kap. 8.3). Durch diese Ergänzung können also noch genauere Aussagen darüber gemacht werden, wie sich Bildung denn nun im Sportunterricht manifestiert (Kap. 7).



6 Begründung der Forschungsmethode – Hermeneutik

Eine Aufgabe der Sportpädagogik ist es, Sport im Zusammenhang von Bildung und Erziehung zu untersuchen (Röthig & Prohl, 2003, S. 527-528). „Der Gegenstand der Sportpädagogik ist nicht einfach ‚Sport‘, sondern sie befasst sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen im Zusammenhang des Sports im weitesten Sinn. [...] In Wahrheit sind Bildungs- und Erziehungsprozesse auch im Bereich des Sports [...] komplexe, ganzheitliche Vorgänge“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 71). Dabei komme es nicht nur auf Zahlen und Fakten an, vielmehr müsse die Sportpädagogik vom pädagogischen Gedanken heraus betrachtet und dann nach angemessenen Methoden gesucht werden. Prohl nennt drei Prinzipien zur sportpädagogischen Forschung, die grundlegend für alle Forschungen in diesem Bereich sind: Praxisverantwortung, Gegenstandspflicht und Methodenfreiheit (2010, S. 218-219). Im Sinne der Praxisverantwortung ist der Gegenstand sportpädagogischer Forschung in erster Linie „sich im Sportunterricht bewegende Kinder bzw. den dort stattfindenden Lehrlernprozessen“ (Lange & Sinning, 2009b, S. 136). Daraus ergeben sich die Anforderungen und Erwartungen an eine Forschungsmethode im Sinne der Methodenfreiheit.

Grupe und Krüger (2007) stellen besonders auch den Sinn von sportpädagogischer Forschung heraus. „Generell können wissenschaftliche Auseinandersetzungen allein auf einer Verknüpfung der in Form von wissenschaftlicher Literatur publizierten Erkenntnisse basieren“ (Burk, Fahner & König, 2013, S. 216). Singer und Willimczik bestätigen, dass in den Geisteswissenschaften (u.a. Sportpädagogik) ein solcher hermeneutischer Ansatz der wichtigste, nicht empirische Forschungsansatz, sei (2002, S. 31). Bezüglich der Methodologie in der Sportpädagogik unterscheiden Burk et al. zwei Ansätze; die normative und die sinnorientierte Sportpädagogik, die hermeneutisch arbeitet und die empirisch-analytische Sportpädagogik, die sich an den Sozialwissenschaften (qualitativ und quantitativ) orientiert (2013, S. 63-68). Meinberg unterscheidet innerhalb der hermeneutischen Forschungsmethoden die traditionelle Texthermeneutik, die Handlungshermeneutik und die Institutionshermeneutik (1993, S. 43-63). Der Verstehensprozess in Form des hermeneutischen Zirkels liegt allen drei Ansätzen zu Grunde (Danner, 2006, S. 62).



Hermeneutische Forschung ist in der heutigen Zeit oft umstritten. Ist sie eine ‚richtige‘ Forschungsmethode? Bringt sie tatsächlich wissenschaftliche Erkenntnis hervor? Dieser Frage soll in Kapitel 6.1 nachgegangen werden. Hier werden zunächst einzelne hermeneutische Ansätze vorgestellt (Kap. 6.1.1) und dann die Grundbegriffe der Hermeneutik (das Verstehen, die Verbindlichkeit des Verstehens, der hermeneutische Zirkel, und die Rolle von hermeneutischen Regeln) geklärt (Kap. 6.1.2). Welchen Stellenwert die Hermeneutik in der Pädagogik hat, also ob sie als pädagogische Hermeneutik oder als hermeneutische Pädagogik verstanden werden will, wird in Kap. 6.1.3 diskutiert und sich auf die Hermeneutik als Methode festgelegt. Anschließend werden auf Grundlage dieser Festlegung hermeneutische Methoden und ihr Stellenwert in der Sportpädagogik betrachtet (Kap. 6.1.4). Sportpädagogische Forschung in diesem Sinne betreiben Danner (2006), Rittelmeyer, Parmentier und Klafki (2001), Grupe und Krüger (2007) und Meinberg (1993). Auch Balz und Kuhlmann begründen hermeneutische Methoden für die Sportpädagogik und nennen sieben Arbeitsschritte zu hermeneutischen Studien (2012, S. 53-55). Die Grenzen bzw. die Kritik der Hermeneutik als Methode sollen nicht ausgelassen werden (Kap. 6.1.5). Sie ist zum einen auf Vorgegebenes angewiesen, bedarf weiterer Reflexionen und darf nicht dogmatisiert werden.

Inwiefern die Hermeneutik als Forschungsmethode in dieser Arbeit unter der gegebenen Fragestellung zum Einsatz kommt, soll in Kapitel 6.2 erläutert werden. Die methodischen Voraussetzungen werden insofern geklärt, als dass sich auf den ‚Verstehensbegriff‘ bezogen und Copeis Schrift der ‚fruchtbaren Momente‘ als ‚dauernd fixierte Lebensäußerung‘ verstanden wird. Da der Gegenstand kritisch, reflexiv und vielschichtig untersucht wird, werden die hermeneutischen Regeln in Form von Leitfragen berücksichtigt (Kap. 6.2.1). Welche Leitfragen für den Forschungsprozess gelten, wird in Kapitel 6.2.2 beschrieben.

6.1 Hermeneutik – eine verstehende Methode

„Hermeneutik ist die Kunst des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens“ (Ritter, 1974, S. 1062). Das griechische Verb „hermeneuein“ bedeutet *aussagen* (ausdrücken), *auslegen* (erklären) und *übersetzen* (dolmetschen) (Danner, 2006, S. 34). „Hermes“ war ein griechischer Götterbote, der die Botschaften der Götter an die Sterblichen übermittelte. Er war aber nicht nur für das bloße Mitteilen verantwort-



lich, sondern erklärte den Menschen die göttlichen Befehle, so dass sie diese verstanden (Ritter, 1974, S. 1063). So versucht die Hermeneutik auch heute noch „einen Sinnzusammenhang aus einer anderen ‚Welt‘ in die eigene zu übertragen“. Eine weitere Bedeutung der Hermeneutik ist die „Aussage von Gedanken“, und umfasst Äußerungen, Erklärungen, Auslegungen und Übersetzungen (ebd.). Im späteren Griechischen meinte Hermeneutik auch „gelehrte Erklärung“, „Erklärer“ oder „Übersetzer“. Diesen Bedeutungen liegt das Verstehen zugrunde. „[...] etwas soll zum Verstehen gebracht werden, Verstehen soll vermittelt werden“ (Danner, 2006, S. 34). In der Geschichte fand die Hermeneutik verschiedene Auslegungen und Deutungen. Gadamer (2010a) legte die „Hermeneutik als Philosophie“ aus. In seinem bekannten Werk „Wahrheit und Methode“ sieht er das gesamte menschliche Dasein als hermeneutisches Geschehen an. „So suchen diese Studien zur Hermeneutik im Ausgang von der Erfahrung der Kunst und der geschichtlichen Überlieferung das hermeneutische Phänomen in seiner vollen Tragweite sichtbar zu machen“ (Gadamer, 2010a, S. 3). Der Mensch eigne sich verstehend die Welt an. Für ihn ist die Hermeneutik nicht nur geisteswissenschaftliche Methode, sondern praktische Philosophie (Haag, 1994, S. 41).

Die Hermeneutik, die hier entwickelt wird, ist ... nicht etwa eine Methodenlehre der Geisteswissenschaften, sondern der Versuch einer Verständigung über das, was die Geisteswissenschaften über ihr methodisches Selbstbewußtsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen der Welterfahrung verbindet. Wenn wir das Verstehen zum Gegenstand unserer Besinnung machen, so ist das Ziel nicht eine Kunstlehre des Verstehens, wie sie die herkömmliche philologische und theologische Hermeneutik sein sollte. (ebd.)

Das Problem der praktischen Anwendung verliert er deshalb auch nicht aus den Augen. Ausführlich wird die „Applikation“ (Anwendung) des hermeneutischen Auslegens diskutiert. Angelpunkt des Verstehens ist für ihn die „hermeneutische Situation“, die zwei wesentliche Gesichtspunkte kennzeichnet: das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein und die Applikation (neben der Auslegung) (Gadamer, 2010a, S. 312-316) „Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiende Horizonte. [...]. Es ist das Problem der Anwendung, die in allem Verstehen gelegen ist“ (ebd., S. 311-312). Die Applikation besteht im Überbrücken des Zeitenabstandes zwischen Interpret und Text und in der Überwindung der Sinnentfaltung. Sie meint ganz wesentlich die Herstellung des Sinn- und Bedeutungszu-



sammenhangs aus der konkreten Situation heraus. Dies ist die Leistung des Interpreten (ebd., S. 312-313). „Um das zu verstehen, darf er aber nicht von sich selbst und der konkreten hermeneutischen Situation, in der er sich befindet, absehen wollen. Er muß den Text auf diese Situation beziehen, wenn er überhaupt verstehen will“ (ebd., S. 329). Verstehen gelingt nach Gadamer also nur, wenn es sich im Hinblick auf den Sinn des Gemeinten bezieht.

Der Sinn des Gemeinten ist jedoch nicht absolut fixierbar, sodass Verstehen aufgrund der sich wandelnden hermeneutischen Situation je *anders* geschieht. Aus diesem Grund kann [...] der Interpret nicht im Autor aufgehen oder kongenial gleichberechtigt ihm zur Seite stehen; seine Situation ist eine andere als die des Autors. (Danner, 2006, S. 94)

Schleiermacher dagegen gilt als Begründer der modernen Hermeneutik und weitet das hermeneutische Interesse auf das Gespräch aus. Er erkennt, dass das Verstehen überall da eine Rolle spielt, wo Menschen miteinander agieren. Dabei greift er auch den Bildungsaspekt auf. Weitere Verdienste Schleiermachers sind u.a., dass es in aller Hermeneutik um Sinnerfassung gehe, dass Hermeneutik die Kunst sei, Missverständnis zu vermeiden, dass es keine Metaregeln für die Praxis gibt und dass man Hermeneutik durch Betätigung lerne (Meinberg, 1993, S. 27-31). Am Verstehen sieht er zwei Seiten: die Sprache und die Individualität des Autors. Daher muss Verstehen in zwei unterschiedlichen Formen geschehen: das grammatische (unmittelbare, sprachliche Gegebenheit) und das psychologische Verstehen (auf das Individuum gerichtet). Das ‚Verstehen‘ an sich ist für ihn ein umgekehrter Vorgang der geistigen Produktion, als wiederholende Reproduktion (Danner, 2006, S. 74). Der Interpret tritt in den Hintergrund, um den Autor und seinen Text möglichst gut zu verstehen. Er soll sich möglichst gut mit dem Autor identifizieren können (ebd., S. 92). Des Weiteren bemühte er sich um eine methodische Verfeinerung der Hermeneutik. Sie zielt darauf ab, soziale Strukturen (Bedeutungsstrukturen) zu durchschauen. Charakteristisch für ihn ist, dass alles „zum Objekt der Hermeneutik werde, so daß im Letzten die gesamte Welt des Menschen als Text gelesen werden kann“ (Meinberg, 1993, S. 37). Sie wird als ‚Objektive Hermeneutik‘ bezeichnet, da „hier weitgehend von den Subjekten, ihren Gefühlen und Motiven abgesehen wird“ (ebd.).

Das heutige Verständnis der Hermeneutik setzt an der Neuzeit an und unterscheidet zunächst zwischen theologisch-philologischer und juristischer Hermeneutik. Diese



werden auch unter dem Begriff der dogmatischen Hermeneutik zusammengefasst (ebd.). „[...] sie kann als methodisch organisierte sowie methodologisch reflektierte Disziplin des Umgangs mit Dokumenten in Form von Texten verstanden werden“ (Kron, 1999, S. 209). Entstanden aus den platonisch-idealistischen Voraussetzungen, beruht sie auf einem festgelegten und anerkannten Regelwerk. „Sie ist die Methodologie des interpretierenden Umganges mit institutionell ausgezeichneten ‚autoritativen‘ Texten und Dokumenten“ (Rehfus, 2003, S. 383). Die zetetische (forschende) Hermeneutik entstand nach aristotelischen Voraussetzungen aus der dogmatischen Hermeneutik (ebd., S. 385). „Sie setzt voraus, dass grundsätzlich alles Textmaterial, darin eingeschlossen auch die dogmatischen Texte, und darüber hinaus auch alle Arten von Kulturdokumenten, in ihren Gegenstandsbereich fallen können“ (ebd.). Diese Wandlung ist vor allem Schleiermacher zu verdanken, der die Hermeneutik von besonderen, institutionellen Texten, wie dem Gesetz und der Bibel, ablöste. Das Verstehen ist für ihn „*reproduktive Wiederholung* der ursprünglichen gedanklichen Produktion aufgrund der Kongenialität der Geister“ (Ritter, 1974, S. 1063). Des Weiteren kritisierte er die reine Textbezogenheit und betonte darüber hinaus die Rolle der Sprache und des Gesprächs. Mit ihm wurde die Hermeneutik „zur Grundlage für alle historischen Geisteswissenschaften“ (ebd., S. 1064).

Gegenwärtig gibt es lebhafte Diskussionen um die Lage der Hermeneutik innerhalb der Geisteswissenschaften. Es geht vor allem um die Anerkennung als wissenschaftliche Methode. „Auf der einen Seite wird vom analytisch-positivistischem Lager aus die Hermeneutik – vor allem wegen ihrer dogmatischen Verfahren – als un- oder vorwissenschaftliche Pseudomethodologie verworfen“ (Rehfus, 2003, S. 387). So z. B. Albert: „Verketzerung des Methodenbewusstseins und des Objektivitätsideals dieser Wissenschaft“ (1994, S. 73). Oder nach Stegmüller wird die Hermeneutik „allenfalls als heuristische Vorstufe für die ‚logische Rekonstruktion‘ von Theoriesinn anerkannt“ (Rehfus, 2003, S. 387). „Auf der anderen Seite findet man hermeneutizistische Ansätze, die die Universalität der Hermeneutik behaupten“ (ebd.). Darunter Nietzsche mit: „Die Welt ist Interpretation. Die Faktizität der Welt ist Produkt der Perspektiven jeweiliger Auslegung und Interpretation“ (Danner, 2006, S. 164); Heidegger „Verstehen ist demnach [...] ein ‚Grundmodus des Seins‘ des menschlichen Daseins, d.h. ein ‚Existenzial‘“ (ebd., S. 111) und Gadamer mit der „Unhintergebarkeit des sprachlichen Verstehens“ (Gadamer, 2010a, S. 113). Gerade jedoch im „Spannungs-



feld“ dieser Diskussionen kann die Hermeneutik wichtige und wesentliche Beiträge zur Wissenschaftstheorie leisten.

Die Reflexion über ‚geisteswissenschaftliche‘ Methoden hat einen anderen Stellenwert als die über empirische; der Begriff ‚Methode‘ meint damit auch etwas Unterschiedliches; es geht dort weniger um das Erlernen und spätere Anwenden als um das Kennenlernen eines Erkenntnisvorganges, der auch ohne „Methodenstrategie ständig und längst geschieht. (Danner, 2006, S. 20)

Denn es geht um Verstehen, das schließlich in jeder Wissenschaft praktiziert wird. Den Verstehensvorgang zu untersuchen und zu strukturieren ist Aufgabe der Hermeneutik. „Hermeneutik ist eine theoretische (philosophische) Disziplin, die das Phänomen ‚Verstehen‘, seine Elemente, seine Strukturen, Typen usw. sowie auch seine Voraussetzungen untersucht. Dazu gehört dann auch [...] die angewandte Hermeneutik“ (Diemer, 1977, S. 15).

Hermeneutik ist mehr als eine Methode, sie ist „auch Methode“. Sie wird als Kunst verstanden „und lässt sich nun einmal nicht durch verfahrenstechnische Gebotskataloge domestizieren“ (Meinberg, 1993, S. 31). Das Hauptziel hermeneutischen Tuns ist die Erfassung von Sinn (ebd.). Seit es sie gibt, hat sie sich immer wieder verändert und weiterentwickelt. Es entstand eine Vielzahl von Hermeneutiken (u.a. Dilthey, Heidegger, Bollnow, Jaspers, Ricoeur) mit verschiedenen Schwerpunkten (historisches, psychologisches, individuelles, sachliches, existentielles, metaphysisches Verstehen). Meinberg nimmt die Typisierung in Texthermeneutik, Handlungshermeneutik und Institutionshermeneutik vor (ebd., S. 35).

6.1.1 Dilthey – Die Kongenialität des Interpreten

Dilthey vertritt im Gegensatz zu den damals vorherrschenden Naturwissenschaften eine „historisch-hermeneutische Philosophie des Lebens. Seine Grundbegriffe der Philosophie sind ‚Leben‘, ‚Erleben‘ und ‚Erlebnis‘ vor allem aber ‚Verstehen‘, ‚Struktur‘ und ‚Zusammenhang‘; hinzu kommen im Spätwerk die Begriffe ‚Ausdruck‘, ‚Lebensbezug‘, ‚Wirkungszusammenhang‘ und ‚objektiver Geist‘“ (Lessing, 2011, S. 9). Einer seiner wichtigsten Verdienste war es, die Geisteswissenschaften von den Naturwissenschaften zu trennen und sie in Anlehnung an Schleiermacher philosophisch zu begründen. „Dabei [hat er, J. B.] entscheidende Einsichten in das Wesen der geisteswissenschaftlichen Erfahrungen und die Struktur der Geisteswissenschaften ge-



wonnen“ (Lessing, 2011, S. 14). Er wollte ein vor allem „allgemeingültiges Wissen der geschichtlichen Welt“ begründen (Dilthey, 1958, S. 152).

Der Grund für die Unterscheidung der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften liegt in der „(ontologischen) Differenz von Natur und menschlicher Kultur sowie dem je verschiedenen (methodischen) Verhältnis, das wir als Forschungssubjekte zu diesen beiden Bereichen der Wirklichkeit einnehmen“ (Lessing, 2011, S. 14-15). Der Natur können wir uns nur von außen nähern und versuchen sie zu erklären, die Kultur aber bringt der Mensch selbst hervor, erzeugt er selbst, weshalb wir sie verstehen können („Verstehen – Erklären – Debatte“). „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Danner, 2006, S. 38). Die geisteswissenschaftliche Welt ist geprägt von Kultur und Geschichte (ebd. 2006, S. 15).

Seine Verstehensanthropologie „trennt ein Innen und Außen des Menschen, d.h. von äußeren Sinneseindrücken wird auf einen inneren Deutungsgehalt geschlossen“ (Haag, 1994, S. 42). Erleben, Ausdruck und Verstehen sind in Texten ausgedrückt, weshalb die Hermeneutik als „Kunstlehre des Verstehens schriftlich fixierter Lebensäußerungen“ definiert wird (Meinberg, 1993, S. 30). „Die Auslegung wäre unmöglich, wenn die Lebensäußerungen gänzlich fremd wären. Sie wäre unnötig, wenn in ihnen nichts fremd wäre. Zwischen diesen beiden äußeren liegt sie also. Sie wird überall erfordert, wo etwas fremd ist, das die Kunst des Verstehens zu eigen machen soll“ (Dilthey & Gründer, 1979, S. 225). In dieser Hinsicht ist Dilthey sehr aktuell.

Gegenwärtig befinden wir uns in einer Situation, die derjenigen Diltheys gegen Ende des 19. Jahrhunderts verblüffend ähnlich ist: zahlreiche naturalistische Positionen, angefangen von der Hirnforschung über Repräsentanten der analytischen Philosophie bis zu Anhängern eines Neo-Materialismus, stellen mit großer Resonanz in den Medien die Annahme der menschlichen Willensfreiheit und damit die Souveränität der Person sowie die These einer Unabhängigkeit des Geistigen von Naturprozessen und folglich der kulturellen Wirklichkeit radikal in Frage. (Lessing, 2011, S. 16)

Die Bedeutung seiner Philosophie (Philosophie des Lebens) liegt in seiner umfassenden philosophischen Grundlegung der Geisteswissenschaften. Der Begriff des ‚Lebens‘ ist sein Grundbegriff, seine Basis und sein Ausgangspunkt. „Leben ist nun die Grundtatsache, die den Ausgangspunkt der Philosophie bilden muß“ (Dilthey, 1958, S. 261). Das Wesen des Lebens könne man jedoch nicht erfassen, es sei vielschichtig und besitze verschiedene Dimensionen (u.a. das eigene, gesellschaftliches,



geschichtliches Leben, unterschiedliche Wechselwirkungen). Es gleiche einem Fluss der ständig fließt „nach welchem jeder Moment des Lebens selber, der beobachtet wird, wie man auch das Bewußtsein des Flusses in sich verstärke, der erinnerte Moment ist, nicht mehr Fluß; denn er *ist fixiert durch die Aufmerksamkeit, die nun das an sich Fließende festhält*“ (ebd., S. 195). Der Begriff des ‚Lebens‘ ist für Dilthey der Schlüssel zur Lösung philosophischer Probleme und sein Fundamentalbegriff (Lessing, 2011, S. 64). Des Weiteren stellt Dilthey das Leben über das Denken. Daraus lassen sich alle weiteren erkenntnistheoretischen und logischen Aussagen ableiten (ebd., S. 66). Auch steht das ‚Leben‘ in einer ständigen Wechselwirkung zur Welt (ebd., S. 69). Seine Merkmale sind „Lebendigkeit, Geschichtlichkeit, Freiheit, Entwicklung“ (Dilthey, 1997a, S. 196). Jede Forschungstätigkeit müsse von der Lebenswirklichkeit bzw. Erziehungswirklichkeit ausgehen, so Dilthey. Dies geschehe unter dem Ansatz der Hermeneutik. Diese möchte die Strukturen der Wechselwirkungen des Lebens, als dauernd fixierte Lebensäußerungen aufdecken (ebd., S. 213). „Solches kunstgemäße Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation“ (ebd., S. 319).

Dilthey bezeichnet das Verstehen als ‚kongenial‘, „*ein Wiederfinden des Ich im Du*“ (Dilthey, 1997b, S. 191). Es geht darum, wie es gelingen kann, die Äußerungen seines Gegenübers zu verstehen. Dabei geht er von der „Selbigkeit des Geistes“ aus (auch als ‚objektiver Geist‘ bezeichnet). Der Einzelne hat Teil am ‚objektiven Geist‘ und dieser bedarf der Auslegung. Es geht aber um mehr als dem Wiederaufleben einer geistigen Situation, es geht darum „den Autor ‚besser‘ zu verstehen als er sich selbst“ (Danner, 2006, S. 79). Nach Dilthey ist Verstehen nicht nur Reproduktion (wie bei Schleiermacher), sondern ein kreativer Vorgang, der auf die persönliche ‚Genialität‘ eines jeden Einzelnen beruht. Es geht um das „Nachbilden oder Nacherleben“. Genau dies meint ‚Kongenialität‘: „der verstehende Geist muss eine ähnliche ‚Genialität‘ besitzen wie derjenige, den es zu verstehen gilt“ (ebd., S. 82). Diese ‚persönliche Genialität‘ ist jedoch unwissenschaftlich, weshalb noch ein weiteres Technikelement hinzukommt. Die ‚dauernd fixierten Lebensäußerungen‘ müssen vorliegen. „Das kunstgemäße Verstehen dauernd fixierter Lebensäußerungen nennen wir Auslegung“ (ebd., S. 217). Er bestimmt drei Klassen solcher Lebensäußerungen: die Klasse der Begriffe, der Urteile und der größeren Denkgebilde (Lessing, 2011, S. 115). „Man kann sich nicht auf ein kongeniales Begreifen verlassen, sondern man



muss immer wieder zu dem zu Verstehenden zurückkehren können, um es jeweils neu und verändert zu verstehen, wie es in der Bewegung des hermeneutischen Zirkels gegeben ist“ (Danner, 2006, S. 82). Damit „eröffnet sich das Gebiet eines authentischen, echten ‚hermeneutischen‘ Verstehens, das auf Sinn und Bedeutung des geistigen Objekts zielt“ (Lessing, 2011, S. 115). Diese Wissenschaft nennen wir die Hermeneutik.

6.1.2 Grundbegriffe der Hermeneutik heute

6.1.2.1 Das Verstehen

‚Verstehen‘ ist zunächst etwas ganz Alltägliches. „Wir verkehren mit anderen Menschen, sprechen miteinander, lesen Reklameschilder, hören Musik oder folgen einem Vortrag. Ständig verstehen wir: die Gesten des anderen, seine Worte, die Aufforderung der Werbung, eine Melodie, einen geistigen Zusammenhang“ (Danner, 2006, S. 38). Die Aufgabe der Hermeneutik ist es jedoch, das selbstverständliche ‚Verstehen‘ in eine Theorie zu heben. Verstehen soll sich „in seiner Struktur, in seiner Leistungsfähigkeit, in seiner Komplexität zeigen“ (ebd.). Sie unterscheidet sich also vom alltäglichen Verstehen. „Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung“ (ebd., S. 39) (Als-Charakter). Danner unterscheidet drei Strukturmomente des Verstehens (ebd., S. 42):

1. Wir nehmen ein Ding, einen Vorgang sinnlich wahr.
2. Wir erkennen dieses oder diesen als etwas Menschliches.
3. Wir verstehen die Bedeutung, den Sinn dieses Menschlichen.

Beim hermeneutischen Verstehen geht es um das Sinn-Verstehen, in Abgrenzung vom psychologischen Verstehen. Es geht um den Sinn, der aus einem sachlichen Bedeutungszusammenhang wächst. Dilthey spricht von einem Verweisungszusammenhang (ebd., S. 47). Außerdem unterscheidet er zwischen elementarem und höherem Verstehen (nach Dilthey). Unter ‚elementarem Verstehen‘ ist das alltägliche Verstehen gemeint. ‚Höheres Verstehen‘ meint einen Vorgang in einem gesamten Lebenszusammenhang zu verstehen (ebd., S. 49). „*Höheres Verstehen* baut also auf das elementare auf und stellt einen *individuellen* oder einen *allgemeinmenschlichen* (Lebens-) Zusammenhang her“ (ebd.). Dieses ‚höhere Verstehen‘ steht im Zentrum der Hermeneutik.



6.1.2.2 Verbindlichkeit des Verstehens

„Wie ist es überhaupt möglich, dass jemand das versteht, was ein anderer hervorgebracht hat?“ (Danner, 2006, S. 51). Zum einen geht es um die ‚Sinn-Ebene‘ und zum anderen um das ‚Innere‘. Dilthey nennt das den ‚objektiven Geist‘.

Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Äußernden mit dem Verstehenden verbindet; der Einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer *Sphäre von Gemeinsamkeit*, und nur in einer solchen versteht er. (Dilthey, 1958, S. 146-147)

Wir sind in diese ‚Sphäre der Gemeinsamkeiten‘ hineingeboren und nehmen als Subjekt am ‚objektiven Geist‘ teil. Dieser ‚objektive Geist‘ ist zum einen von der Kultur, zum anderen von der Geschichte bestimmt. ‚Verstehen‘ ist also zeit- und kulturbedingt und es drängt sich die Frage auf, ob es ein allgemeingültiges Verstehen überhaupt gibt? Die klare Antwort lautet nein (Danner, 2006, S. 56). Muss aber wissenschaftliches Verstehen nicht allgemeingültig sein? Genau diese Frage ist das Kernproblem der Hermeneutik und der Geisteswissenschaften. Dabei sind nun mal keine allgemeingültigen Aussagen möglich (ebd., S. 57). „Bedenken wir, dass es gerade die Pädagogik mit konkreten Menschen zu tun hat; auch die Erziehungsreflexion geht von der konkreten Situation aus und ist letztlich für diese da. Der Mensch in seiner Konkretheit kann also nicht übergangen werden“ (ebd.).

Bollnow schlägt vor, auf den Begriff der ‚Allgemeingültigkeit‘ im Rahmen der Geisteswissenschaften zu verzichten und verwendet den Begriff ‚Objektivität‘. Darunter versteht er „die Wahrheit im Sinn der *Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand* [um, J. B.] *das höchste erreichbare Maß an wissenschaftlicher Sicherheit* zu betonen“ (Bollnow, 1966, S. 59). Bedacht werden muss aber, „dass Verstehen nur möglich ist aufgrund der Subjektivität des Verstehenden“ (ebd.). Die Einmaligkeit des Subjekts geht in diese Erkenntnis mit ein. „Dies ist der Fall, wo innerste Tiefe des Subjekts nicht nur als auslösende Bedingung, sondern als konstitutiver Bestandteil mit in die Erkenntnis eingeht“ (ebd.). Nur der Mensch kann Menschliches verstehen.

6.1.2.3 Der hermeneutische Zirkel

Hermeneutik wird auch als die ‚Kunst des Auslegens‘ verstanden. Dabei geht es um die Frage, wie es zu ‚höherem Verstehen‘ kommt. Der ‚hermeneutische Zirkel‘ (oder auch hermeneutische Spirale) ist eine Methode, die die Differenz zwischen einem



Text und dessen Interpret annähern soll. Der hermeneutische Zirkel meint „vielmehr jenes gegenseitiges Erhellen von Wort und Satz, Satz und Wort, Satz und Gesamttext und Satz etc.. Es ist ein Hin- und Herspielen“ (Danner, 2006, S. 66).

6.1.2.4 Hermeneutische Regeln

Der ‚hermeneutische Zirkel‘ ist nur eine Teilantwort auf die Frage, wie ‚höheres Verstehen‘ zustande kommt. Der Wunsch nach genauen Regeln ist verständlich, wenn Hermeneutik als wissenschaftliche Methode angewandt werden soll. Jedoch muss man diese Regeln immer im Zusammenhang mit dem ‚Verstehen‘, und dem ‚objektiven Geist‘ sehen. Regeln alleine helfen nicht weiter. Vieles lässt sich nicht über Regeln abbilden.

Regeln können dann nur Ausdruck einer anderen Seite des bereits Gesagten sein; sie können oft nur bewusst machen, was ohnehin geschieht, wenn wir ‚verstehen‘. Insofern haben sie ihre Berechtigung und können Hilfestellung für den Verstehensprozess geben. Aber sie können *nicht* als methodische Instrumente technisch eingesetzt werden, um zu garantieren Ergebnissen zu kommen. (Danner, 2006, S. 68)

6.1.3 Hermeneutik in der Pädagogik

Eine Beantwortung der Frage nach einer Hermeneutik in der Pädagogik zielt auf zwei unterschiedliche Ansatzpunkte. Der erste Ansatz geht von einer hermeneutischen Pädagogik aus. Dieser betrachtet Pädagogik grundsätzlich als hermeneutisch und ist in der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ verankert. Der zweite Ansatz geht von Hermeneutik als ‚eine‘ Methode aus und versucht spezifische Möglichkeiten für die Pädagogik zu betrachten (pädagogische Hermeneutik) (Danner, 2006, S. 96). Dieser zweite Ansatz ist wissenschaftlich eindeutiger. Der geschichtliche und kulturelle Hintergrund gehört aber trotzdem zwingend dazu, da sonst ein ‚Verstehen‘ nicht möglich ist. Das Spezifische einer pädagogischen Hermeneutik ist der Erziehungs- und Bildungskontext. Jedoch gibt es hier keine einheitlichen Begriffsklärungen. „Diese machen den Kern seines Verstehens aus“ (ebd., S. 98). Darin enthalten ist auf jeden Fall auch seine spezifische, pädagogische Verantwortung, die das Wohl eines Kindes will. „So können wir ganz allgemein sagen, dass dasjenige, *woraufhin* pädagogisches Verstehen gerichtet ist, die *pädagogische Verantwortung* ist“ (ebd., S. 99). Erziehung und Bildung müssen zunächst als Phänomen betrachtet und verstanden werden, erst dann können wir sie erklären. Das jeweilige Vorverständnis spielt hier eine wichtige Rolle. Dann folgt die Interpretation (Hermeneutik als ‚Kunst der Ausle-



gung') (2006, S. 98-111). Danner unterscheidet hier die Textinterpretation, das Verstehen von Geschichtlichem und die Hypothesenbildung.

6.1.4 Hermeneutik in der Sportwissenschaft

Zur Zeiten der ‚Theorie der Leibeserziehung‘ wurden fast aller Erkenntnisse hermeneutisch gewonnen, ohne dass dies explizit so benannt worden wäre. Mit der Verwissenschaftlichung (Sportwissenschaft) setzte dann auch eine Reflexion der Methoden, u.a. auch der Hermeneutik, ein (Meinberg, 1993, S. 38-40).

Einer der ersten, der sich in der Sportwissenschaft mit hermeneutischen Methoden auseinandersetzte, war Widmer (1977). Er verwies zunächst auf die Hermeneutikpluralität und versuchte Regeln für ein hermeneutisches Vorgehen zusammenzustellen. Er betonte, dass die Hermeneutik eben auch eine Methode sei, die eine Technik, wie man zu Erkenntnissen kommt, brauche. Er unterschied zwei Prozeduren. Erstens die „textimmanente-induktive Hermeneutik“ und die „deduktiv-hypothetische Hermeneutik“. Außerdem betonte er, dass hermeneutische Methoden ‚nur‘ ein Zugang, neben anderen, sind (Widmer, 1977, S. 40-42). Widmers Überlegungen haben jedoch kaum Rezipienten gefunden, am ehesten jedoch noch in der Sportpädagogik.

Heute wird der Bereich des ‚Verstehens‘ unter dem Stichwort der ‚qualitativen Methoden‘ genannt.

Schaut man jedoch genauer hin, so ist das Verstehen ein, vielleicht sogar der Angelpunkt qualitativer Forschungsmethodologien, will man doch, ganz dem klassischen Hermeneutikergeiz anhängend, die menschliche Lebenswirklichkeit besser, nämlich tiefer verstehen, eine Erkenntnisqualität gewinnen, die durch eine an Präzision, Bewährung intersubjektiver Kontrollierbarkeit orientierte quantitative Forschung so nicht erreicht werden kann. (Meinberg, 1993, S. 42)

Zusammenfassend bemerkt Meinberg: „Die explizite Hermeneutikrezeption in der Sportwissenschaft kann nicht anders als fragmentarisch bezeichnet werden, sie hinkt dem Facettenreichtum der tatsächlichen Forschungspraxis hinterher“ (1993, S. 43).

6.1.5 Kritik und Grenzen der Hermeneutik

Danner zeigt aber auch die Grenzen der pädagogischen Hermeneutik auf. Zum Ersten sei Hermeneutik auf Vorgegebenes (zum Beispiel auf Texte) angewiesen (Danner, 2006, S. 121).



Die Produktion des Textes geschah nicht allein verstehend, sondern beschreibend und reflektierend. [...]. Hermeneutik setzt Phänomenologie, produktive Reflexion, auch Empirie voraus, um überhaupt einen Gegenstand vorliegen zu haben. [...] Hermeneutik will das was ist verstehen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. (ebd., S. 122).

Zum zweiten muss das Verstandene durch Reflexion weitergeführt werden. Sie ist auf andere Methoden angewiesen und legt sich weder zur Zukunft noch zur Vergangenheit fest. „Hermeneutik ist *kein Programm!*“ (ebd.). Des Weiteren setzt Hermeneutik keine Maßstäbe. „Sie ist nicht normativ, obgleich Maßstäbe und Normen nur verstehend zugänglich sind“ (ebd.). Individualität entzieht sich wohl immer einem letzten Verstehen (ebd.).

Neben den aufgeführten Grenzen gibt es die eine Grenze:

Nämlich die *Voraussetzung*, die mit dem ‚Verstehen‘ gemacht wird. Nur wenn man als *evident* voraussetzen kann, dass Verstehen ein Erkennen von etwas *als* etwas Menschliches und von dessen Bedeutung ist [...], dann hat es überhaupt erst Sinn, von Hermeneutik und ihren Möglichkeiten und Grenzen zu sprechen. (ebd., S. 123)

Hermeneutik ist kein weltanschauliches, politisches Programm, man darf von ihr nicht mehr erwarten, als sie leisten kann, dann ist sie sehr fruchtbar. „Sie ist ein *aspektreiches* und *befreiendes* Denken, das andere *toleriert* und *Dogmatisierungen* aufbricht [...]. Hermeneutik *erhell*t sinnhaltige Sachverhalte, kann aber Neues nicht begründen“ (ebd., S. 124). Sie ist auf ergänzende Methoden angewiesen, sowie sie diese ergänzt: „Eine reine Hermeneutik ist eine Konstruktion; sie reicht für vollständiges wissenschaftliches Erkennen nicht aus“ (ebd.).

6.2 Hermeneutisches Vorgehen

Die vorliegenden Forschungsfragen (Kap. 1.2) sollen nun mit Hilfe des hermeneutischen Ansatzes beantwortet werden:

Die ersten beiden Forschungsfragen (Wie manifestiert sich Bildung im Sportunterricht? Und Gibt es (fruchtbare) Momente, in denen Bildungsprozesse sichtbar werden? Wie entstehen sie im Sportunterricht?) zielen explizit auf das ‚Wie‘, was heißt, dass etwas verstanden werden soll. Zum einen wie sich Bildung im Sportunterricht zeigt und zum anderen wie sie entsteht. Es geht also forschungsmethodisch zunächst einmal um den hermeneutischen Verstehensbegriff (Kap. 6.1.2.1 und Kap. 6.1.2.2). Diese pädagogische Methode (Kap. 6.1.3) möchte die Strukturen der



Wechselwirkungen des Lebens (hier von Bildungsprozessen im Sinne der ‚kategorialen Bildung‘) als dauernd fixierte Lebensäußerungen (Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘) untersuchen. Dieses ‚Verstehen‘ wird interpretativ gestaltet. Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ dient dabei als Reflexionsgrundlage. Wie ist also Copei mit seiner Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ im heutigen Kontext und in Bezug auf den Sportunterricht zu verstehen und zu interpretieren?

Ziel der Untersuchung dieser Zusammenhänge ist es einen Theorieansatz für die bildungstheoretische Sportpädagogik zu entwickeln. Dieser Theorieansatz soll die Verknüpfung der ‚fruchtbaren Momente‘ mit leiblichen Bildungsprozessen aufzeigen. Daraus können dann pädagogische Schlussfolgerungen für den Sportunterricht gezogen werden. Mit diesen Schlussfolgerungen kann dann auch die dritte Forschungsfrage beantwortet werden (Welche pädagogischen Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für den Sportunterricht?)

6.2.1 Regeln der Hermeneutik und Leitfragen für den Forschungsprozess

Danner formuliert für die Textinterpretation die wichtigsten Regeln. Dabei teilt er den Prozess in drei Teile ein: die vorbereitende, die textimmanente und die koordinierende Interpretation (2006, S. 101-106). Zu den jeweiligen Bereichen werden die dementsprechenden Fragen aus Danner (2006, S. 68-70) zugeteilt bzw. ergänzt durch Rittelmeyer et al. (2001, S. 43-45). Um das Forschungsvorgehen transparent zu machen, wurden die Fragen durch entsprechende Querverweise mit den jeweiligen Kapiteln verknüpft.

A: Vorbereitende Interpretationen

Zunächst ist zu prüfen, inwieweit der Text authentisch ist (Text- und Quellenkritik) [1], dann geht es um die eigene Vormeinung des Forschers, sein persönliches Vorverständnis, sein Vorwissen und seine Fragestellung [2]. Drittens gilt es den allgemeinen Sinn des Textes, die Kernaussage festzustellen [3] (Danner, 2006, S. 101).

[1] Wurde die Quelle kritisch geprüft? Mit welcher Auflage will/muss der Forscher arbeiten? Wurde der Text verändert? Aus welchem Anlass wurde der Text geschrieben? Wie ist der genaue Titel des Textes? Wer war/ist der Adressat? Wo und wann wurde der Text veröffentlicht? (s. Kap. 3, 3.1 und 2.2.4)

[2] Welches Vorwissen/Vorverständnis bringt der Forscher in den Verstehensprozess mit ein? Wie versteht er den Sachverhalt? Hindert den Forscher sein Vorverständnis



am Verstehen? Will er überhaupt verstehen, oder hat er Aversionen gegen das zu Verstehende? Kann er sein Urteil „ich verstehe es so“ sachlich begründen? Lässt sich der Forscher von seinen Gefühlen leiten, oder orientiert er sich an der Sache? (s. Kap. 2.1, 2.2 und 4.1, 4.2, 4.3)

[3] Was bedeutet das zu Verstehende? Was meint sein Urheber? In welchem größeren Sinnzusammenhang steht es? Zu welchem Anlass und Zweck wurde es geschaffen? Welche Zielsetzung hat es? Soll etwas in seinem Sinn/Bedeutung erfasst werden? Oder soll es auf Ursachen/Gründe zurückgeführt werden? Gibt es Pointen oder Schlussfolgerungen? Wie ist die Dramaturgie des Gesamtaufbaus? (s. Kap. 2.2, 3.1 und 3.3)

B: Textimmanente Interpretation

Zunächst wird der Text auf semantische, syntaktische und grammatikalische Merkmale hin untersucht, im Sinne des hermeneutischen Zirkels (s. 6.1.2.3) [4]. Dabei werden die Fragen [2] und [3] im Sinne des Hin- und Hers zwischen Ganzem und Teil berücksichtigt. Es gelten natürlich auch die Regeln der Logik, dabei wird der Autor für vernünftig gehalten. Widersprüche gehen zulasten des Interpreten [5] (Danner, 2006, S. 101-102).

[4] Wurden zentrale Begriffe erklärt? Welche Begriffe, Wörter oder Redewendungen tauchen in welchem Kontext besonders häufig auf? Wie kann der Teil aus dem Ganzen, das Ganze vom Teil her verstanden werden? Welchen Sinn erhält eine Einzelheit vom Gesamtsinn her? Welchen Sinn ergibt sich für das Allgemeine, wenn ein Einzelnes in bestimmter Weise verstanden werden muss? (s. Kap. 7, 7.1, 7.2 und 7.4)

[5] Liegt ein entdeckter Widerspruch in dem zu Verstehenden selbst, oder ergibt er sich aus meinem ungenügenden Verstehen? Kann ich Unverstandenes und auch Widersprüche zunächst bestehen lassen und vom Ganzen her aufzulösen versuchen? Zerstören wir das Interpretationsobjekt in seiner Eigenart, statt es zu verstehen? (s. Kap. 3.4 und 7.3)

C: Koordinierende Interpretation

Zum besseren Verständnis kann der Kontext des Gesamtwerkes beitragen [6]. Zudem sind bewusste oder unbewusste Voraussetzungen des Autors zu berücksichtigen (objektiver Geist) [7]. In pädagogischen Kontexten macht es Sinn den Text auf



die Welt des Verstehenden zu übertragen [8]. Wichtig ist zum Schluss, dass die entdeckten Sinn- und Wirkungszusammenhänge als Hypothesen zu formulieren sind, die sich immer wieder verändern können [9] (Danner, 2006, S. 102).

[6] Welche Werke hat der Autor noch geschrieben? Handelt es sich um ein Früh- oder Spätwerk? (s. Kap. 3.1)

[7] Welche politische oder religiöse Einstellung hat der Autor? In welchem kulturellen Kontext steht das zu Verstehende? Welche kulturellen Erscheinungen können helfen, es zu erhellen? Welchen historischen Kontext hat das zu Verstehende? Wie ist es geworden? Was sagt das Werk über seine Zeit aus und inwieweit ist es als Zeitgeistprodukt anzusehen? (s. Kap. 3.1, 2.2, 4.1, 4.3 und 3.3)

[8] Inwiefern gilt die Theorie für die Sportpädagogik? Ist sie eine pädagogische Bereicherung? (s. Kap. 4 und Kap. 7)

[9] Was legen wir aufgrund unserer heutigen Situation in das zu Verstehende hinein? Wird der Sinn aus dem zu Verstehenden herausgeholt, oder trage ich nur etwas hinein, was von mir, aber nicht von der Sache stammt. Gebe ich etwa wegen des Ideals der ‚Allgemeingültigkeit‘ den eigentlichen Sinn einer Sache auf? Wie verstehen andere außer mir das zu Verstehende? Welche sachlichen Argumente haben sie? Was könnte ein anderer gegen meine Auffassung von einem zu Verstehenden einwenden? Bin ich offen für Gegenargumente? (s. 2.3, 2.4, 3.3, 3.4, 4.4, 7 und 7.3)

[10] Gehen die eigenen Interpretationen wirklich über das hinaus, was die aufmerksame Lektüre eines Textes ohnehin zeigt? Liegen neue Erkenntnisse vor? (s. Kap. 7.1, 7.2 und 7.5)

6.2.2 Umgang mit den Regeln

Diese Regeln sind Anhaltspunkte, um dem Gegenstand möglichst gerecht zu werden. Allgemeine Regeln der Interpretation kann es nicht geben, denn die Hermeneutik ist keine technische Methode! Der Anspruch der Hermeneutiker ist aber, dass ein Autor besser verstanden werden soll, als er sich selbst verstanden hat. Die entsprechende Distanz zum Autor (v.a. zeitlich und kulturell) macht es möglich den Autor geschichtlich und kulturell einzuordnen. Dabei macht es mehr Sinn von ‚andersverstehen‘ zu sprechen. Damit aber trotzdem „das höchste Maß an wissenschaftlicher Sicherheit“ im Sinne der „Angemessenheit der Erkenntnis gegenüber ihrem Gegenstandgegeben“ (Bollnow, 1966, S. 59) erreicht wird, wird in einem ersten Schritt



nun Copeis Theorie mit den Fragen und in Bezug auf die Sportpädagogik interpretiert. Der Bezug zu den vorherigen Kapiteln wird immer wieder hergestellt.

7 ‚Fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht

Bildung geschieht nach Copei also dann, wenn ‚fruchtbare Momente‘ auftreten. Dieses Phänomen sei jedem bekannt und das Wissen um ihn immer schon eine interessante „seelische Erscheinung“ (Copei, 1962, S. 3). *Er* stellt das entscheidende Ereignis des Bildungsprozesses dar und bedarf jetzt noch einer sport- und bewegungsbezogenen Auslegung bzw. Interpretation. Ästhetische Zugänge schließt Copei nicht aus, weshalb auch im Sport und in der Bewegung ‚fruchtbare Momente‘ auftreten bzw. entstehen können. Ein weiteres Kapitel ließe sich ‚Im Ästhetischen‘ hinzufügen: „Der fruchtbare Moment im Sport“ oder „Der fruchtbare Moment in der Bewegung“. Denn der pädagogische Mehrwert dieser Theorie liegt in der Betonung des ‚fruchtbaren Moments‘ als ein Blickwinkel auf die Bildungsthematik, die dann in pädagogische und didaktische Folgerungen münden sollen.

Dabei betont Copei immer wieder die Begriffe ‚seelisches Geschehen‘ und ‚fruchtbarer Moment‘. Diese beiden Schlüsselbegriffe seines Werkes sollen hier zunächst im Lichte aktueller Begrifflichkeiten etymologisch beleuchtet werden.

Der Begriff des ‚fruchtbaren Moments‘ fand im Laufe der Jahre Eingang ins pädagogische Wörterbuch. So definiert Böhm den ‚fruchtbaren Moment‘ im Lern- und Bildungsprozess als „eine zentrale, neue Einsicht bzw. Erkenntnis, [die, J. B.] weder Ergebnis rein natürlicher Selbstentfaltung und bloßen Wachsenlassens [ist, J. B.], noch [...] nach Art einer Technologie mechanisch nach Belieben hervorgebracht werden [kann, J. B.]; er ist eine eigene Leistung des Subjekts (2000, S. 191). Im Beltz Lexikon Pädagogik ist der „fruchtbare Moment: unverfügbarer Anlass und Zeitpunkt einer persönlichkeitsbildenden Einwirkung nach F. Copei“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 264). ‚Fruchtbare Momente‘ definiert Copei dann als „jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich, ein Licht auf geht‘. Instinktiv spürt man seine Bedeutung“ (1962, S. 17).



Solches Wissen taucht schließlich im letzten Augenblick als eigene Erkenntnis im Bewußtsein auf. Diesen Moment des Auftauchens und Gewinnens nennen wir den ‚fruchtbaren Moment‘ [...] aus dieser Seelenhaltung wird diese Spannung geboren, die elementar nach Lösungen drängt. Die Lösung liegt aber im letzten, ‚fruchtbaren Moment‘, in dem die mitzuteilende Erkenntnis als eine eigene in dem Jüngling aufschießt. (ebd., S. 21)

Copeis zentraler Begriff ist also der ‚fruchtbare Moment‘, der im ‚seelischen Geschehen‘ entsteht. Der Begriff ‚Moment‘ soll nun in seiner Bedeutung erfasst werden.

Das Wort ‚Moment‘ hat in der deutschen Sprache zwei Bedeutungen. Zum einen den Moment, aus dem französischen ‚le moment‘ in rein zeitlicher Bedeutung (Zeitpunkt). „Frühe Belege [...] zeugen von einem Gefühl für die ursprüngliche Bedeutung des Wortes, indem M. nicht für jeden beliebigen Zeitpunkt verwendet wird, sondern nur für bedeutsame Augenblicke, in denen sich etwas bewegt“ (Ritter & Gründer, 1984, S. 100). Später (Mitte des 18. Jahrhunderts) wurde der Begriff nochmals direkt aus dem Lateinischen übersetzt und zwar als „ausschlaggebender Umstand; Merkmal; Gesichtspunkt“ (Alsleben, 2007) meist in der Bedeutung von „bewegender Kraft, Ausschlag“ (ebd.). Eigentlich kommt das Wort vom lateinischen Verb ‚movere‘, das ‚bewegen‘ bedeutet. Letztlich könne es aber auch als „ausschlaggebender Augenblick“ übersetzt werden. „Es wurde dann speziell im Sinne von ‚Übergewicht, das bei gleich schwebendem Waagebalken den Ausschlag in der Bewegung gibt‘ [...] verwendet (Alsleben, 2007). Vor allem Hegel verwendete diesen Begriff im Zusammenhang seiner Logik philosophisch.

Für die vorliegende Arbeit sind Momente als bedeutsame Augenblicke, die etwas im Sinne des ausschlaggebenden Augenblicks bewegen zu verstehen.

Im *seelischen Geschehen* (im Intellektuellen, im Ästhetischen, im Ethischen und im Religiösen) spielen sich diese bedeutsamen, bewegenden, ausschlaggebenden Augenblicke ab. Unter Seele wird philosophisch im Allgemeinen verstanden,

daß die Seele das ist, was zusammen mit dem Körper eine Person bildet [...]. In diesem weitesten Sinne ist die S. ‚essentielle oder belebende oder inspirierende Kraft bzw. Prinzip, das Leben, die Energie in allem‘ oder ‚das vitale Prinzip und die mentalen Kräfte, die Menschen wie auch niederen Tieren gemeinsam sind. (Sandkühler & Pätzold, 1999, S. 1410)

Brugger und Schöndorf fassen unter Seele folgendes zusammen: „Mit S. ist ursprünglich das Prinzip des Lebens gemeint [...] es handelt sich um die Lebendigkeit und somit auch um die Einheit, Ganzheit und Identität des lebendigen Leibes, die ihn



von allem Leblosen und Unbelebten unterscheidet“ (2010, S. 425). Zumeist wird der Ausdruck ‚Seele‘ für die menschliche Seele verwendet. In diesem Fall meint das Wort ‚Seele‘ den innersten Kern und zugleich die Ganzheit unseres Ichs (ebd., S. 426). Davon geht auch Copei aus, wenn er vom seelischen Geschehen spricht. Er versucht in den vier Bereichen (im Intellektuellen, im Ästhetischen, im Ethischen und im Religiösen) diese Ganzheitlichkeit zum Ausdruck zu bringen. Es geht ihm um die Einheit, die Ganzheit und die Identität des lebendigen Leibes. Auch in Bezug auf seine pädagogischen Folgerungen spielt dies eine Rolle, wenn es darum geht, den ‚ganzen‘ Menschen bilden zu wollen.

In Bezugnahme zu den bisherigen theoretischen und methodischen Überlegungen aus den Kapitel 2 bis 6 sollen nun zunächst also die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ für den Sportunterricht herausgearbeitet werden (Kap. 7.1). Wenn Sportler oder sich-bewegende Menschen, also auch Schülerinnen und Schüler blitzartig an einer Sache erwachen oder ihnen ein Licht aufgeht, kann von einem ‚fruchtbaren Moment‘ gesprochen werden. Im Kapitel 7.2 wird in aller Ausführlichkeit dargestellt und interpretiert wie ‚fruchtbare Momente‘ im Bereich des Sport und der Bewegung entstehen. Zunächst immer erst allgemein bezogen auf Sport und Bewegung und dann spezifischer auf den Sportunterricht. Unterstützt wird die Thematik durch grafische Darstellungen. An dieser Stelle werden auch die ersten beiden Forschungsfragen beantwortet.

Welche Bedeutung und welche Aktualität der Theorieansatz derzeit für die Sportpädagogik hat, wird im Hinblick auf die zunehmende Kompetenzorientierung in Kapitel 7.3 beleuchtet, um dann in Kapitel 7.4 zu den didaktischen Schlussfolgerungen überzugehen (Beantwortung der dritten Forschungsfrage). Diese wollen in Kapitel 7.5 konkretere Hinweise für die Praxis des Sportunterrichts liefern. Die Frage, in wieweit Sportlehrer die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ unterstützen können ist hier leitend. Denn sie haben die Aufgabe Bildungsprozesse anzustoßen.

7.1 Die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ im Sportunterricht

Bezeichnend für ‚fruchtbare Momente‘ ist die Entstehung einer Lücke zwischen Suchen und Finden, die Copei bei allen seinen untersuchten Fällen herausfilterte. Im Schließen dieser Lücke und folglich beim Lösen der Spannung zeigen sich deutlich die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘. Auch bei Kindern entdeckte er in geisti-



gen Lernprozessen (u.a. am Beispiel der Milchbüchse) solche Momente und brachte diese in Zusammenhang mit Bildungsprozessen (Copei, 1962, S. 103).

Wie könnten ‚fruchtbare Momente‘ im Sport und in der Bewegung aussehen? Wie zeigen sie sich bei Kindern im Sportunterricht? Die Merkmale eines ‚fruchtbaren Moments‘ stellte Copei in seiner ersten Definition (ebd., S. 17) heraus. Eine neue Erkenntnis müsse „blitzartig“ in uns erwachen, der geistige Gehalt müsse uns „packen“ und es müsse uns ein „Licht auf gehen“. Wichtig sei seine Bedeutsamkeit, die man instinktiv spüre.

Copei wollte in einem ersten Schritt die Eigenart eines solchen Moments herausarbeiten. Das wird auch hier der erste Schritt sein, die *Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ im Sport und in der Bewegung* zu beschreiben. Die Besonderheit der leiblich-sinnlichen Bezogenheit des Sports und der Bewegung muss unbedingt berücksichtigt werden, wenn im Sinne der kategorialen Bildung das Subjekt (das sporttreibende bzw. das sich-bewegende Kind) und das Objekt (Gegenstand des Sports) sich gegenseitig erschließen sollen.

Der Leib geht jeder Bildung voraus und zugrunde, er erweist sich als der Ermöglichungsgrund aller Formen von Bildung. Die Leibgebundenheit ist eine **elementare Grundvoraussetzung** für sämtliche Bildungsprozesse. Der Leib ist als steter Begleiter des Menschen für Bildungsvorgänge **unhintergebar**, zumeist jedoch unbewusst, latent und unthematisch. (Meinberg, 2011, S. 17)

Im Sport ist es aber nicht der ‚geistige Gehalt‘, sondern der ‚leibliche Gehalt‘ der uns packt. Dies zeigt sich in der „Verschmelzung mit dem Gegenstand“, dem „eins sein mit einem Gerät“ oder dem „Versunkensein in einem Spiel“ (Lange, 2014, S. 25, 2014, S. 21). Der leibliche Gehalt einer Bewegung kann sich zum Beispiel in der Intensität der Bewegung oder in der Sinnerfüllung des Subjekts zeigen.

Das ‚blitzartige Erwachen an einer Sache‘ kann auch im Sport oder in der Bewegung entstehen, wenn plötzlich eine Bewegung gelingt und es ‚klick‘ macht, so wie Klafki (Klafki, 1964, S. 457) es schon andeutete. Wenn der Sportler nach langem Üben, plötzlich ein Element kann, eine Übung oder Bewegungsabfolge auf einmal gelingt. Ähnliche Momente sind jedem Sportler bekannt, sei es beim Ski fahren die erste gelungene Kurve, beim Turnen der Aufschwung oder beim Schwimmen die ersten Züge. ‚Ein Licht geht einem im Sport auf‘, wenn zum Beispiel ein Spielzug in einem



Ballspiel erfasst wird, wenn der Sinn einer komplexen Abfolge eines Angriffs im Volleyball ‚verstanden‘ und manchmal nach langem Üben, ein Punkt erzielt wird.

Wesentliche Eigenarten sind weiter die Bedeutsamkeit und der Sinn, die der Sportler „instinktiv“, das heißt emotional spürt. Aber nur der Sportler selbst könne das Gefühl, welches von außen meist nicht sichtbar ist, selbst beurteilen. Wenn ein Subjekt die Bedeutsamkeit einer Bewegung spürt, in ihr aufgeht und für eine kurze Zeitspanne ganz mit der Sache verwickelt oder in sie vertieft ist, kann von einem ‚fruchtbaren Moment‘, in dem nach Klafki und Copei Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, gesprochen werden. In diesen Momenten ist Bildung sichtbar bzw. für das Individuum spürbar.

Diese Momente sind nicht an Orte oder Kontexte des Sporttreibens gebunden. Sie können sowohl bei einem gut trainierten Leistungssportler in komplexen Bewegungen oder Bewegungsabfolgen auftreten, als auch bei einem Breitensportler, der aus anderen, nicht unbedingt leistungsbezogenen Gründen Sport treibt. Das Leistungsniveau ist zweitrangig. Beim Leistungssportler mag die Latte beim Hochsprung zwei Meter sein, bei einem Grundschüler im Sportunterricht nur einen Bananekarton hoch. Für beide kann das Bewegen ‚fruchtbar‘ sein und es könnten sich theoretisch ‚fruchtbare Momente‘ entwickeln.

Des Weiteren sind ‚fruchtbare Momente‘ keine ‚großen‘ Momente, sondern scheinbar unscheinbare Situationen, die häufig von außen schwer zu entdecken und sich meistens nur für den Sportler oder den sich-bewegenden Menschen selbst erschließen. Sie zeigen sich in Gestik und Mimik des Subjekts im ‚Überraschungsmoment‘. Als weitere Eigenart können ‚fruchtbare Momente‘ auch schon gleich zu Beginn, quasi aus dem Nichts ‚blitzartig‘ auftreten. Solche Momente lösen dann das Suchen nach einer Lösung erst aus. Oder aber sie treten nach langem Suchen auf und schleichen sich langsam ein.

Die Herauslösung aus dem Logischen spielt zum Schluss besonders in ästhetischen Fächern eine wichtige Rolle. Copei beschreibt den ‚fruchtbaren Moment‘ im Ästhetischen, vor allem im künstlerischen Schaffen eher als ein „Kraftzentrum“, einen Punkt höchster Konzentration. Zu beobachten ist ein Prozess voller Spannung, harter Arbeit und Dynamik (Copei, 1962, S. 73). Am Künstler zeige sich dies äußerlich oft an einer tiefen Versunkenheit und einer inneren Abgeschlossenheit (ebd.). Gerade die



Herauslösung aus dem Logischen und aus dem Alltag mache ästhetische Prozesse möglich. So auch der Sport. Auch hier sind Prozesse voller Spannung und harter Arbeit zu beobachten.

7.2 Die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ im Sportunterricht

Nun soll aber der Fokus auf die *Vorbedingungen des Zustandekommens* gerichtet werden. Wie entstehen ‚fruchtbare Momente‘ im Sport bzw. in der Bewegung? Wie entstehen sie beim sporttreibenden bzw. sich-bewegenden Kind im Sportunterricht? Die Idee, die die sokratische Mäeutik verfolgt, scheint auch für die Entstehung der ‚fruchtbaren Momente‘ im Sportunterricht richtungsweisend zu sein. Copei versucht, den Schüler in geistigen Dingen durch geschicktes Fragen zu einer Lösung zu führen, die dann als eigene Lösung entdeckt wird. Der Sinn der sokratischen Mäeutik ist es, den Suchenden zu wecken und ihn zum ‚fruchtbaren Moment‘ zu führen. Aus ihm müsse aber „Tat und Formung“ (ebd., S. 27) entspringen. Sie sei nicht nur Intellektualisierung, sondern von ihr gehe eine starke Erschütterung, und tiefste Formung aus (ebd.).

Auch im Sportunterricht müsse demnach zu Beginn eine Frage stehen, die aber nicht intellektuell, sondern sokratisch-leiblich gelöst werden müsse. Lange verfolgt die Idee im Sportunterricht, dass Bildungs- und Lerngelegenheiten in der Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen gegeben werden (2006, S. 4). Bewegungsprobleme müssten erkannt, angegangen und gelöst werden. Ein sporttreibendes Kind sei beim Sport in seiner Leiblichkeit und damit in seiner ganzen Person gefordert. Diese Verwicklung des Leibes mit der Welt im Sport erinnere an Bildungsprozesse (ebd.). Dabei komme es auf echte Bewegungsprobleme an, wie sie zum Beispiel in der Reformpädagogik (Gaudig, 1922; u.a. Kerschensteiner, 1912) und im Rahmen des „Entdeckenden Lernens“ (Bruner, 1981) entwickelt wurden (s. 7.4.2).

Im Folgenden wird die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ ausführlich erläutert. Zuerst sollen die einzelnen Phasen nochmals allgemein erklärt, dann auf die Bildungsprozesse im Sportunterricht übertragen werden. Diese Interpretation ist immer in Bezug auf die Vorarbeiten dieser Arbeit zum Thema Bildungsprozesse zu verstehen. Dabei soll die Theorielücke, die das ‚Wie‘ von Bildungsprozessen in den Blick nimmt, geschlossen werden.



Ein Bewegungsproblem könnte die Selbstverständlichkeiten (Kap. 7.2.1) erschüttern. Während des Anstoßes merkt das Subjekt auf und es entsteht eine Lücke zwischen dem Suchen und Finden (Kap. 7.2.2). Durch entsprechende Fragen wird sich der Lösung des Problems genähert (Kap. 7.2.3). Die intensive Beschäftigung mit der Sache in der Aufmerksamkeitsphase (Kap. 7.2.4) und den entsprechenden Methoden (Kap. 7.2.5) führen unweigerlich zum ‚fruchtbaren Moment‘ (Kap. 7.2.6). Damit ist der Bildungsprozess aber noch nicht abgeschlossen. Das ‚Neue‘ muss erst noch in den vorhandenen Bestand eingebettet und gefestigt werden (Kap. 7.2.7).

7.2.1 Die Selbstverständlichkeiten

Copeis Ausgangspunkt sind die ‚Selbstverständlichkeiten‘. Diese umfassen alles, was wir im weitesten Sinne als ‚Gewohnheit‘ bezeichnen. Bezogen auf den geistigen Bereich ist das unser geistiger Zustand, auf den ethischen Bereich bezogen entspricht dieser Zustand vor allem unserer Haltung oder im Bereich der Sprache unserem Wortschatz. Was könnten die ‚Selbstverständlichkeiten‘ in Bezug auf Sport und Bewegung bedeuten? Im Ästhetischen vergleicht Copei die ‚Selbstverständlichkeiten‘, im Gegensatz zum geistigen Zustand mit einer bestimmten Bewusstseinslage. Diese werde dann durch einen Wechsel der Erlebnisschicht in Frage gestellt.

Für Bildungsprozesse im Sport und in der Bewegung kann angenommen werden, dass die ‚Selbstverständlichkeiten‘ das aktuelle Verhältnis des Leibes zur Welt sind. So betont beispielsweise Grupe, dass Bildung als eine bestimmte Form des „In-der-Welt-Seins“ die ‚Ordnung‘ des Leibverhältnisses nicht auslassen könne (1984, S. 111). Für Meinberg sei der „Zustand des Leiblichen [...] für den Menschen **allgegenwärtig**, auch wenn wir dies nicht ständig bewusst wahrnehmen, bedenken und spüren“ (2011, S. 17). Es ist eine „anthropologische Befindlichkeit des Menschen“ (ebd.). An dieser Präsenz führe also kein Weg vorbei, auch nicht der der Bildung. Der Leib „**und nur er** ist es, der diese Wechselwirkung von Ich und Welt ermöglicht. Er erweist sich als die Nahtstelle, als das Gelenk zwischen Selbst und Welt – nochmals: ohne Ansehung dessen, was als Bildungsinhalt mehr oder weniger kanonisch festgeschrieben wird“ (ebd., S. 18).

Wir bewegen also unseren Körper täglich ganz selbstverständlich, bewusst oder unbewusst, im Sport oder in (alltäglichen) Bewegungen. Die Sportanthropologie beschreibt das Verhältnis unseres Körpers zur Welt folgendermaßen: „Spielen, sich



bewegen, etwas leisten, mit seinem Körper umgehen und Sporttreiben sind dabei Erscheinungen im Leben der Menschen, die Hinweise zu seinem „Gesamtverständnis“ geben können“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 183). Der Beitrag den der Sportunterricht zu diesem ‚Gesamtverständnis‘ leistet liegt darin, dass er „wohl intendierte Anlässe zu einer sportiven **Leibes-Schulung** [bietet, J. B.], dem deshalb eine Einzigartigkeit im Kanon dadurch zukommt, dass er körperliche und leibliche Praxen mit einer gediegenen Erfahrungswelt initiiert, die, sofern darauf reflektiert wird, **eine sportive Leibesbildung im engeren Sinne** eröffnet“ (Meinberg, 2011, S. 24).

Für den Sportunterricht spielen dabei die leibbezogenen Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen eine Rolle. Nach Meyer sind das Vorkenntnisse und Erfahrungen, soziokulturelle Voraussetzungen (u.a. Migrationshintergrund, Sprachvermögen), Arbeits- und Sozialverhalten, Interessen, lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen, Lernkompetenzen (im Sport eher motorische Kompetenzen), Leistungsstand und materielle Lernvoraussetzungen (2015, S. 141-142). Zudem muss bei der Analyse dieser ‚Selbstverständlichkeiten‘ nach „von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ gefragt werden (Klafki, 2007, S. 272). Allgemein und für Bildungsprozesse entscheidend muss der Schüler in seinem Selbst (Leib) und seiner momentanen Verfassung bezogen auf die Welt gesehen werden. Diese beinhaltet in der Schule auch die Bereiche der Lehrvoraussetzungen (Professionalität des Lehrers, Didaktik etc.), Richtlinien und Fachvorgaben (Bildungspläne, Schulcurriculum etc.) und institutionelle Rahmenbedingungen (Ausstattung der Turnhalle etc.). Diese beiden Seiten stehen in einem engen Wechselverhältnis und bedingen sich gegenseitig. Letzten Endes geben sie Hinweise auf die ‚Selbstverständlichkeiten‘ eines Subjekts, das als aktuelles Leib-/Weltverhältnis bezeichnet werden kann.

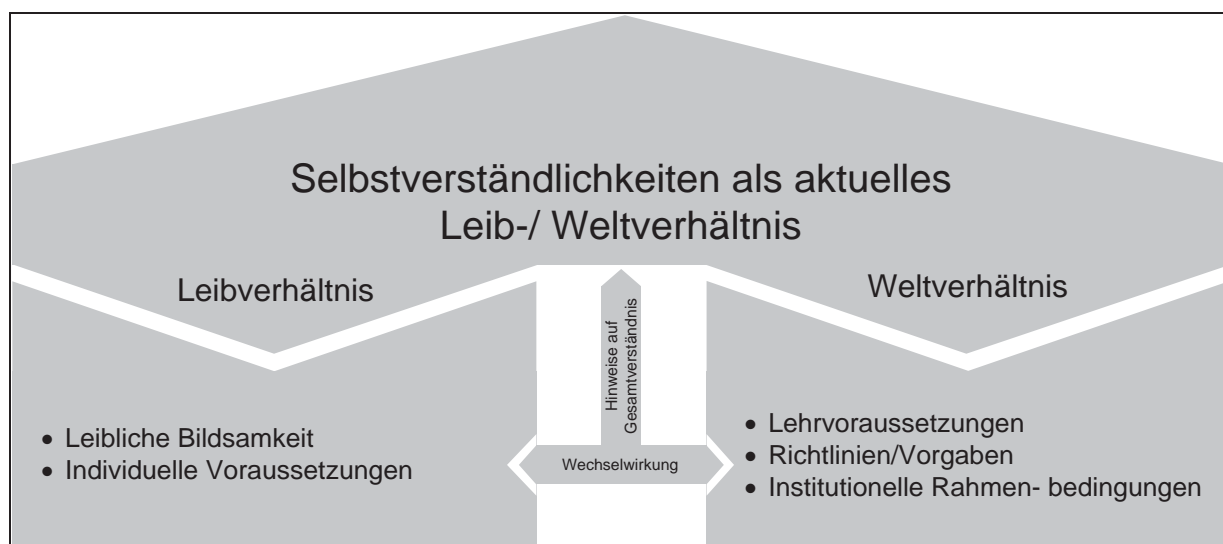


Abbildung 2. Die Selbstverständlichkeiten

7.2.2 Der Anstoß

Unter dem Anstoß versteht Copei: „Die eigentliche zielgerichtete und schöpferische Tätigkeit des Geistes [die, J. B.] mit der Erschütterung der Selbstverständlichkeiten eingeleitet [wird, J. B.]“ (Copei, 1962, S. 60). Bezogen auf den Bereich des Sports und der Bewegung wird das Verhältnis des Leibes zur Welt erschüttert. Diese Erschütterungen lassen ein Subjekt stutzen und die Lücke zwischen Suchen und Finden wird deutlich sichtbar. Ein Sportler stößt auf ein Phänomen, das er lösen, bearbeiten oder erfahren will und das er ganz vielfältig und individuell gestalten kann. Die Betrachtung einiger Beispiele sollen im Folgenden Hinweise darauf geben, wie die ‚Selbstverständlichkeiten‘ durch einen Anstoß erschüttert werden können.

Zum Beispiel trifft ein Mensch scheinbar zufällig auf einen bewegungsbezogenen Gegenstand (u.a. ein Sportgerät), den er interessant und faszinierend findet. Gleichzeitig entsteht der Wunsch ihn einmal auszuprobieren. Die Neugier wurde geweckt und die Lücke zwischen Suchen und Finden wird deutlich. Dadurch, dass sich das Subjekt von dieser Sache (dem Sportgerät) ansprechen lässt, kann das Leib-/Weltverhältnis erschüttert werden. Der Anstoß kann aber auch von einem anderen Menschen ausgehen, der jemanden auffordert eine neue Sportart auszuprobieren. Die positive Erwidern dieser Einladung kann somit auch den Anlass geben, das Leib-/Weltverhältnis zu erschüttern.

Ein weiteres Beispiel wäre ein Kind, das beim mittäglichen Draußenspielen zufällig über eine Mauer stolpert, die es nun auf vielfältige Weise überwinden oder darauf



balancieren will. Hier gibt zum einen die Mauer, zum anderen das Interesse des Kindes den Anstoß das Leib-/Weltverhältnis anzustoßen. Auch ein herumliegender Ball in einer Turnhalle kann den Anstoß geben, das Leib-/Weltverhältnis zu erschüttern, wenn das Interesse an ihm geweckt und mit ihm gespielt wird.

Die Anstöße im Sport können also durch eine Sache (z. B. Sportgeräte, Sportarten, eine Mauer, ein Ball) gegeben werden, durch eine andere Person oder eher zufällig durch einen inneren, aus dem Sportler selbst kommenden Antrieb. Entscheidend ist, dass es beides braucht; eine interessante Sache und ein aufmergendes Subjekt.

Den Anstoß, als eher zufälliges Ereignis beschreibt auch schon Spranger, von Bollnow interpretiert.

Jedenfalls scheint in den ‚höheren‘ seelischen Bereichen die Entwicklung auf einen von außen kommenden Anstoß angewiesen zu sein. [...] Der Geist entwickelt sich nicht von selbst nach einer inneren Gesetzmäßigkeit, sondern er muß erst geweckt werden. Dabei kann dieses Erwecken aber in einer doppelten Weise geschehen: Auf der einen Seite kann der weckende Anstoß zufällig und unbeabsichtigt von außen an den Menschen herantreten. [...] Aber eine solche Erweckung gibt es dann auch in einem allgemeinen Sinn. (Bollnow, 1973, S. 5).

Nämlich den der bewussten Initiierung in Bildungs- und Erziehungskontexten. Im Sportunterricht wird die Leibesbildung ein eigenständiges Thema. „Das vorwiegend unthematische Leibverständnis wird in ein thematisches verwandelt“ (Meinberg, 2011, S. 22-23). Der Sportunterricht an sich ist also schon Anstoß für Leibesbildung. Die Anstöße werden hierbei meist vom Lehrer angeregt, der entscheidet, welche Themen gerade ‚dran‘ sind. Trotzdem können auch nicht initiierte Anstöße im Unterricht auftreten. Zum Beispiel im ‚freien Spiel‘ oder innerhalb des vom Lehrer vorgegebenen Themas. Was genau während des ‚Balancierens‘ über eine Wippe geschieht, was der einzelne Schüler (als Subjekt) mit dem Objekt (der Wippe, verschiedene kleine Materialien wie Bälle, Säckchen oder Tücher und den anderen Schülern) erfährt, inwieweit dadurch ein wirklicher, im hier gemeinten Anstoß gegeben und sein Verhältnis des Leibes zur Welt erschüttert wird, kann nur der Schüler selbst erfahren bzw. beurteilen. Denn der Anstoß muss für den Schüler selbst bedeutsam sein. Es muss sich für ihn eine Diskrepanz zwischen einem Suchen und Finden auf tun, in der Spannung erzeugt wird. Im Unterschied zum intellektuellen Anstoß falle dieser im Ästhetischen nur sehr schwach aus, oft bedeute er lediglich die „Aktualisierung der Bewusstseinslage“ (Copei, 1962, S. 80). Häufig sind es im Sportunterricht auch eher



‚kleine‘ Dinge (z.B. Bereitstellen von Geräten und Kleinmaterialien oder Erläuterung eines Bewegungsproblems), die den Anstoß geben, das Verhältnis des Leibes zur Welt verändern zu können.

Der phänomenologische Ansatz von Waldenfels betont den oben beschriebenen Doppelcharakter des Anstoßes. Auf der einen Seite also das interessierte, aufmerksame Subjekt, auf der anderen Seite eine Sache, die das Subjekt anspricht. Er bezeichnet dieses Phänomen als Zwischen- und Doppelereignis: „etwas fällt mir auf – ich merke auf“ (2016, S. 29). Denn auch das Subjekt muss seinen Teil für den Anstoß beitragen. Es muss „aufmerken“ und „offen sein“. Copei (1962) beschreibt das am Beispiel der Künstler. Der Anstoß (z.B. für ein Gemälde) muss hauptsächlich vom Künstler selbst, also von innen kommen. Auch ein Sportler oder das sporttreibende Kind muss den Anstoß im Sinne einer offenen und aufmerksamen Haltung für sich finden. Deshalb soll nochmal auf das oben genannte Beispiel mit dem ‚herumliegenden Ball in einer Turnhalle‘ zurückgekommen werden. Das eine Kind geht an einem herumliegenden Ball vorbei, ohne ihn zu bemerken oder Interesse zu zeigen, während ein anderes Kind diesen Ball sieht und aufmerkt. Es nimmt den Ball als Anstoß um an und mit ihm sein Leib-/Weltverhältnis zu verändern. Genau das bezeichnet Waldenfels als Doppelereignis.

Copei unterscheidet deshalb zwischen einem subjektiven und einem objektiven Faktor. „So ergibt sich eine wechselseitige Bedingtheit. Je weniger eine aufmerksame Haltung von vornherein vorhanden war, umso intensiver muss der Anstoß sein“ (1962, S. 61). „Je schwächer das auffallende Phänomen ist, umso schärfer muss schon so etwas wie eine in Veranlagung oder Schulung liefernde Fragehaltung vorhanden sein, die diesen schwachen Anstoß auffängt“ (ebd.). Diese Abhängigkeitsbeziehung ist sehr fein und kompliziert, jedoch wurde damit die Rolle des Zufalls solcher Anstöße begrenzt. Ein Schüler, der von vornherein ein großes Interesse an einem Ball zeigt, braucht eventuell nur einen kleinen Anstoß. Ein anderer Schüler, der vielleicht unsicheres Verhalten gegenüber einem Ball zeigt oder sogar Angst vor dem Ball hat, braucht einen ganz anderen, viel intensiveren Anstoß, um die ‚Selbstverständlichkeiten‘ zu erschüttern.



Bildung bedarf, um überhaupt in Gang zu kommen, sich zu entfalten und zu gelingen, des und der Anderen. Das sich bildende Individuum ist auf Andere und Anderes angewiesen; es hat Verweisungscharakter insofern, als das Bildungssubjekt auf ein Objekt verwiesen ist und umgekehrt. (Meinberg, 2011, S. 17-18)

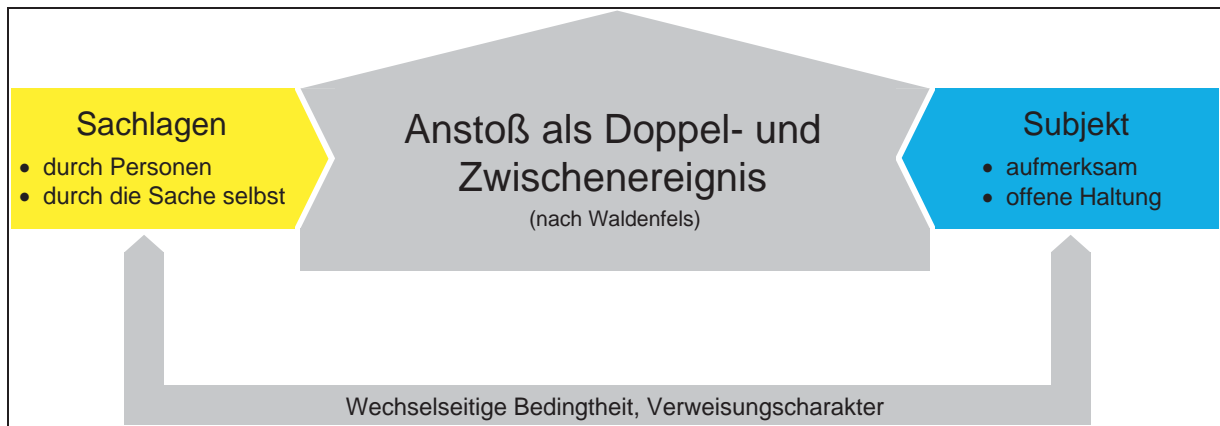


Abbildung 3. Der Anstoß

7.2.3 Die Fragehaltung

Der Anstoß, als Doppel- und Zwischenereignis, löst im Subjekt unmittelbar eine Diskrepanz zwischen dem Suchen und dem Finden aus und es entsteht eine Spannung. Diese Spannung wird durch eine Fragehaltung weiter aufgebaut und ihre Lösung angebahnt.

Der Beginn der Fragehaltung liegt im Stutzen und in der Verblüffung („Nanu?!“). Äußerlich sind das Stutzen und die Verblüffung körperlich wahrnehmbar: Zum Beispiel durch einen offenen Mund oder im Zurückwerfen des Kopfes.

Anschließend folgt die Bestimmungsfrage: „Wie soll das denn gehen?“. Wenn zum Beispiel ein neues Sportgerät oder eine Sportart (Waveboard oder Einrad) entdeckt wird, entsteht nach der ersten Verblüffung („Nanu?!“), die Frage „Wie macht der oder die das?“ oder „Nanu? Wie soll das gehen?“ Ergänzend, vor allem bei neu erscheinenden Sportgeräten oder Sportarten stellt sich die Frage, was denn das sei?

Die Neugier wird geweckt, denn das Phänomen lässt sich zunächst nicht in den vorhandenen Bestand des Leib-Welt-Verhältnisses einordnen. Jemand der noch nie ein bestimmtes Sportgerät (Einrad, Waveboard, etc.) oder eine bestimmte Sportart (neue Schwimm- oder Sprungtechniken) gesehen hat, fragt sich zunächst, was das sei? Dann wird mit Entscheidungsfragen spekuliert: „Könnte das nicht so gehen? Oder doch so? Oder doch etwa so?“. Das Subjekt versucht sich konkreter vorzustellen,



wie das gehen könnte. Der Geist versucht das Objekt deutlicher aufzunehmen und zu analysieren. Vermutungen leiten den Prozess der Aufhellung und Gliederung ein.

Das Setzen der Lösung wird nun ins Visier genommen. Das Subjekt macht sich eine erste Vorstellung davon, wie die Bewegung oder die Sportart ablaufen könnte. Wie würde sich das anfühlen? Wie müsste ich mich auf dem Gerät bewegen, könnte ich das? Wie müsste ich über die Wippe balancieren, dass ich nicht herunterfalle? Wie müsste ich meinen Kopf halten, wie die Arme?

Was könnte ich mit Hilfe der Kleinmaterialien alles ausprobieren? Wenn ich ohne Materialien über die Wippe käme, müsste ich es beim nächsten Mal auch mit einem Säckchen auf dem Kopf schaffen. Wenn ich schon Skateboard fahren kann, müsste ich auch die Bewegungen auf dem Waveboard hinbekommen. Welche neuen Möglichkeiten ergeben sich mit einem Carving-Ski, wenn ich die Kanten anders belaste? Ich bin bisher schon ganz gut über die Latte gekommen, vielleicht schaffe ich es noch höher, wenn ich zum Beispiel den Anlauf verändere. Auf diesem Weg macht sich schon ein Ansatz einer Lösung bereit: „So ist es!“ „So könnte es gehen“.

Nun müsse aber noch die Nachprüfung bzw. Eingliederung in das Leib-Welt-Verhältnis folgen. Das Stadium der Fragehaltung geht vom leeren Staunen bis zur konkreten Setzung der Lösung. Entscheidend ist das Erwachen an der Sache (Lange, 2014, S. 25) das beim Staunen als Urfrage zur geistigen bzw. leiblichen Umfassung eines Objekts beginnt. Mit jeder Fragephase wird das Leib-Weltverhältnis ausdifferenziert und es beginnt im geistigen ein echter Erkenntnisprozess bzw. im leiblichen eine Veränderung des Leib-Welt-Verhältnisses.

Aus dieser Verunsicherung und dem ‚Drang nach Wissen‘ entspringen zwei Geisteshaltungen, die Copei als notwendige Voraussetzungen für den ‚fruchtbaren Moment‘ bezeichnet: Die Fragehaltung einerseits und die Bereitschaft sich auf das Gesetz oder den Gegendruck der Sache einzulassen. Mit der Fragehaltung erlangt der Schüler einen offenen, von allseitiger Aufmerksamkeit geprägten und nicht durch Vorurteile oder unhinterfragte Vorannahmen verstellten Zugang zur Welt. Mit dem Einlassen auf den ‚Gegendruck der Sache‘, ist gemeint, dass für alles Suchen nach einer Lösung der aufgeworfenen Frage die Angemessenheit möglicher Lösungen an die Sache, an den Gegenstand der Frage, der Maßstab ist. (Bähr, 2001, S. 315)

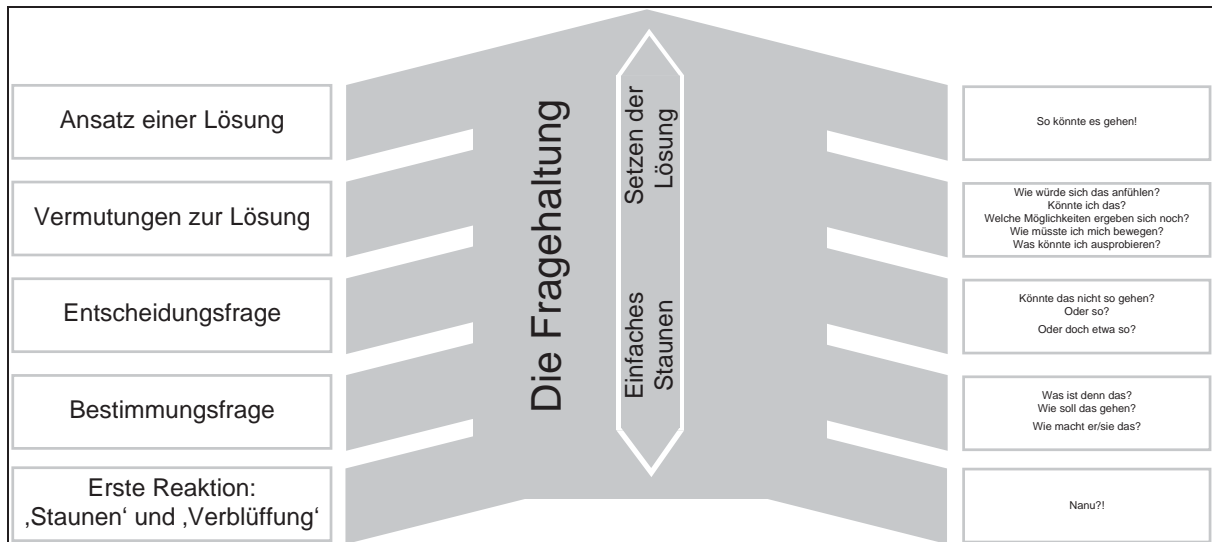


Abbildung 4. Die Fragehaltung

7.2.4 Die Aufmerksamkeit

Mit dem Einlassen auf die Sache führt die Fragehaltung unweigerlich in eine sogenannte ‚tätige Aufmerksamkeit‘. Diese zeigt sich im Intellektuellen darin, dass eine gespannte Haltung ausgedrückt wird, die nicht rezeptiv, sondern spontan und aktiv ist (Copei, 1962, S. 63). Für den kognitiven Bereich verwendet Copei auch den von Leibniz eingeführten Begriff der Apperzeption bzw. ‚echtes Sehen‘ (ebd., S. 51-53), der im Gegensatz zur Perzeption (die unbewusste Wahrnehmung), das aktive Selbstbewusstsein oder ein Innwerden beschreibt. „Apperzeption [...] wird in einem allgemeinen Sinne als die Aufnahme einer Vorstellung in unser Selbstbewusstsein aufgefasst und wird als das aktive Denken von der Rezeptivität unserer Sinnlichkeit unterschieden“ (Sandkühler, Borchers, Regenbogen, Schürmann & Stekeler-Weithofer, 2010, S. 137). Wundt führte das „Apperzeptionskonzept mit dem voluntaristischen und emotionalen Konzept der Aufmerksamkeit zusammen“ (Kade, 2015, S. 127), aber degradierte zeitgleich den Aufmerksamkeitsbegriff zu einer psychologischen Begleiterscheinung. „Aufmerksamkeit wurde als innere Willenshandlung begriffen. Sie bezeichnet einen kognitiven Prozess, durch den ein wahrgenommener Inhalt zum inneren Blickpunkt des Bewusstseins wird, mit der Folge einer Erhöhung des Klarheitsgrades dieses Inhalts“ (ebd.)

Der philosophisch geprägte Aufmerksamkeitsbegriff wird sowohl phanomendeskriptiv, als auch in seiner theoretischen Bedeutung (Verhaltensweise oder Einstellung) verwendet (Ritter, 1971, S. 635). Der Bedeutungskern liegt in der „Zuwendung zu“



oder in der „Ausrichtung auf“ (Sandkühler et al., 2010, S. 181). Zudem besitzt der Begriff ein außerordentliches Bedeutungsspektrum²⁴ und wurde in den letzten Jahren zu einem zentralen wissenschaftlichen Thema (Müller, Nießeler & Rauh, 2016, S. 7). Gerade für die Humanwissenschaften sei das Aufmerksamkeitsproblem zunächst anthropologisch zu fassen (Waldenfels, 2004). Aufmerksamkeit ist für unsere Erfahrungen mit uns selbst, mit anderen und der Welt von entscheidender Bedeutung.

Aufmerksamkeit ist also keineswegs bloß eine Art psychologischer Begleitscheinung [...], sondern integratives Moment unserer Selbst- und Welterfahrung. In diesem Verständnis ist sie dann auch unter erzieherischen Blickwinkel nicht bloß eine arrangierende Voraussetzung für ‚funktionierendes‘ Lernen, sondern eine genuine pädagogische Zielkategorie. (Müller et al., 2016, S. 10)

Dieses Verständnis von ‚Aufmerksamkeit‘ vertritt auch Copei, wenn er von der ‚tätigen‘ Aufmerksamkeit spricht. Er trennt den Aufmerksamkeitsbegriff in die ‚übliche‘ sensorisch oder physiologische Aufmerksamkeit und die in Jean Pauls beschriebenen „tätigen“ Aufmerksamkeit²⁵. Diese beschreibt er als „konzentriertes Hinschauen“, „beobachten“, „gespannte Intention auf das eine Objekt“ (Copei, 1962, S. 64). Die Wirkungen dieser ‚tätigen‘ Aufmerksamkeit beschreibt Copei so: „Sie macht aus einem lässigen Sehen, einem flüchtigen Bemerken, jenes konzentrierte Hinschauen, Beobachten; führt sonst erst der Wille des Beobachters jenen an das Objekt heran, so ist hier die gespannte Intention auf das *eine* Objekt, weil an ihm erwachsend, von vornherein da und wird auf die Dauer festgehalten“ (ebd.). Aufmerksamkeit ist demnach weder nur auf Seite des Subjekts noch auf Seite des Objekts anzusiedeln. „Was Aufmerksamkeit als Phänomen interessant macht, ist, dass sie im Rahmen dualer Ordnungen unverständlich wird und ein Widerspiel zur Voraussetzung hat, das der produktivsten Wechselwirkung von Welt, anderen und ich, also Bildung ein Nährboden gibt“ (Meyer-Drawe, 2015, S. 123).

Der Aufmerksamkeitsbegriff war in der Pädagogik zu Copeis Zeiten ein Leitbegriff und ein anthropologisches Grundphänomen. Aus der pädagogischen Perspektive

²⁴ „Es finden sich Auffassungen der A. als Zustand (motorisch-affektiver und Dispositionsbegriff der A.), als Beschaffenheit von Bewusstseinsinhalten (sensualistisch-intellektualistischer Begriff der A.), als Vermögen oder Fähigkeit (Vermögensbegriff der A.), als kognitive Tätigkeit oder Strebung (Apperzeptionsbegriff der A.) und als Willenshandlung (voluntaristischer Begriff der A.)“ (ebd.).

²⁵ „Bonnet nennt die Aufmerksamkeit die Mutter der Genies; sie ist aber dessen Tochter; denn woher entstände sie sonst als aus der vorher im Himmel geschlossenen Ehe zwischen dem Gegenstande und dem dafür ausgerüsteten Triebe?“ Paul (1987, S. 834).



war Herbart einer der ersten, der sich mit der Aufmerksamkeitsthematik in seiner Unterrichtslehre auseinandersetzte. Dabei stellt er sie als eine „psychologisch eindeutig beschreibbare Grundlage für den Erwerb neuer Kenntnisse heraus“ (Nießeler, 2005, S. 28). Einen Schwerpunkt legte er darauf, wie diese Aufmerksamkeit bei Schülern erreicht, bzw. vermittelt werden könne, die sie zum Lernen benötigten. Diesen Ansatz stellte er in den Kontext der „gesamten Bildung der Persönlichkeit (ebd., S. 29). Neben der Aufmerksamkeit spiele für Bildungsprozesse dabei auch der Wille eine entscheidende Rolle (ebd.). Bei Herbart fällt also auf, dass „der Zweck der Aufmerksamkeitsschulung die Ausbildung der richtigen Beobachtung ist, die Beugung des Blickes hin zu den grundlegenden Schemata“ (ebd., S. 31). Was sich im Zustand einer Aufmerksamkeitsphase im Subjekt abspielt, wird hier nicht betrachtet. Genau das kritisierte Montessori. „Sie stellte fest, dass eine derartige Schulung der Aufmerksamkeit, welche einhergeht mit dem Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, die im Unterricht dargebotenen Dinge wie Kettenglieder aneinander reiht, ohne dem Kind den Spielraum zur persönlichen Entfaltung zu geben“ (ebd., S. 32). Sie beschreibt als wesentliches kindliches Element und als Gegenentwurf zu Herbart die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Montessori, 1996, S. 124). In solch einer Phase ist das Kind, das sich selbstständig und selbsttätig mit den Dingen beschäftigt und sich durch nichts ablenken lässt, selbstvergessen, ganz bei sich und es wird im Tun zur Person. Das psychologische Konzept sei also für pädagogische Prozesse unzureichend. Es solle nicht darum gehen die Aufmerksamkeit „auf einen vorher bedachten Weg zu lenken, ohne dass die Lernenden zum Nachdenken kommen (Nießeler, 2005, S. 35). Nach Wagenschein genügt es nicht, die Aufmerksamkeit bei den Schülern einfach herzustellen, sondern sie am Geschehen zu beteiligen. Er vergleicht diesen Zustand mit einer Aggregatsänderung (2010, S. 169), Kinder würden sich angesichts des Staunens bzgl. eines Phänomens völlig verändern. Es geht beim Aufmerksamkeitsbegriff also nicht einzig allein darum eine bestimmte Erkenntnis aufzunehmen, sondern seinen intentionalen Charakter zu berücksichtigen. Husserl bezeichnete sie als „intentionale Erlebnisse“ und unterscheidet zwischen Meinen und Interesse²⁶. Das Interesse richte sich aber immer auf einen Gegenstand nicht auf die Intension.

²⁶ „Da müssen wir offenbar unterscheiden zwischen dem Interesse, das Aufmerksamkeit ist, und dem



Dass sich durch die Aufmerksamkeit ein Vorgang abspielt in dem eine wechselseitige Beziehung zwischen Subjekt und Objekt hergestellt wird, die sich als ein Verhältnis der Person zur Welt, in der sie lebt, entfaltet. Dieses Weltverhältnis ergibt sich nicht von selbst. Es bedarf dazu der Anstrengung, sich den Erscheinungen hinzugeben und aufmerksam bei der Sache zu bleiben. (Nießeler, 2005, S. 38)

Einige wichtige phänomenologische Aspekte, die für die hier hervorgehobene Aufmerksamkeit bedeutend sind erläutert wieder Waldenfels. Zuerst benennt er die Aufmerksamkeit als Urtatsache oder Urphänomen. „Alles dreht sich um dreierlei, nämlich darum, dass überhaupt etwas in der Erfahrung auftritt, dass vielmehr dieses auftritt und nicht etwa jenes und dass es vielmehr so auftritt und nicht etwa anders“ (2016, S. 27). Was auch immer unsere Aufmerksamkeit weckt (z.B. durch einen Anstoß), erst im Nachhinein stelle sich die Frage, was uns denn da so aus der Fassung gebracht habe (ebd., S. 28). Als zweites beschreibt er Aufmerksamkeit als Doppel- und Zwischenereignis: Das Doppelereignis besteht aus dem „etwas fällt mir auf – ich merke auf“ (ebd., S. 29). Zunächst geschieht uns etwas, uns widerfährt ein Ereignis und als zweites antworte ich auf dieses Ereignis (s. Kap. 7.2.2). Ein Zwischenereignis ist sie in dem Sinne, dass eine Kluft zwischen dem, was auf mich zukommt und dem was von mir ausgeht entsteht (Lücke zwischen Suchen und Finden). Wer über diese Schwelle tritt kann neue Erfahrungen machen. Das Ich wird dabei gespalten in einen ‚Patienten‘ und in einen ‚Respondenten‘. Diese (Zwischen-) Zeit, ist besonderer Art und spiegelt eher Copeis gemeinte ‚Fragehaltung‘ wieder. Aufmerksamkeit hat drittens immer etwas mit Selektion zu tun. „Sich einer Sache zuwenden, bedeutet zugleich, sich von einer anderen abwenden“ (ebd., S. 32). Manches tritt in den Vordergrund, anderes in den Hintergrund. Wir gliedern Themen, nehmen manches mehr wahr als anderes und gewichten Dinge. Diese Selektion ist sehr individuell und hat mit unseren Vorerfahrungen zu tun. Ein wichtiger Punkt ist viertens die Aufmerksamkeit als kreative Antwort:

Interesse das aufmerksam macht. Ich habe Interesse für etwas, wenn das soviel heißen soll, ich bin darauf aufmerksam, ist ein Akt des Interesses, der ein abgegrenztes Wahrnehmen voraussetzt und überhaupt ein abgegrenztes Vorstellen schon zur Grundlage haben muss“ (Husserl (2004, S. 118).



Die Wirkungen der Aufmerksamkeit beschränken sich nicht darauf, bestimmte Inhalte auszuwählen, sie verdichten sich vielmehr in bestimmten Modi, in *Gegebenheitsweisen* der Dinge und in *Vollzugsweisen* unserer Akte [...] Kreative Wahrnehmung besagt: Man sieht und hört Neues, indem man neu sieht und neu hört. Im Durchgang durch den Prozess einer kreativen Antwort verwandelt sich das, wovon wir affiziert sind und worauf wir antworten, in etwas, das wir erfahren und das wir als etwas meinen, so dass es sich in bestimmte Strukturen einfügt und bestimmten Regeln unterwirft. (ebd., S. 33-34)

In diesen kreativen Prozessen, in der Verwicklung dieser ‚Gegebenheitsweisen der Dinge‘ und den ‚Vollzugsweisen unserer Akte‘ begegnen sich Subjekt und Welt (Bildungsprozess) (s. Abb. 5). Das Subjekt spürt seine Sinnhaftigkeit. „Was uns [in dieser kreativen Phase, J. B.] widerfährt und uns affiziert, hat zunächst keinen Sinn und folgt keiner Regel, vielmehr empfängt es Sinn und Regel durch die Kreativität unserer Antworten“ (ebd.).

Bei einem sporttreibenden bzw. sich-bewegenden Kind ist die Aufmerksamkeit immer irgendwie ‚tätig‘, ohne den Einsatz des Leibes ist keine Bewegung und damit kein Sport möglich. Bewegungsanlässe treten als Urphänomen des Menschen im Leben eines Kindes auf. Sei es beim Spielen oder im organisierten Sportunterricht. Das Kind reagiert auf diese indem es sich dem Gegenstand zuwendet und sich im Sinne Waldenfels kreativ mit Antwortmöglichkeiten beschäftigt. Die oben beschriebene ‚tätige Aufmerksamkeit‘ oder die kreative Antwort im Sportunterricht zeigen sich im vertieften Beschäftigen mit der Sache (gespannte Intension), immer wieder dieselben Übungen wiederholend und probierend (s. Montessori). Die Besonderheit dieser ‚tätigen Aufmerksamkeit‘ ist, dass sie formt und erschafft (Copei, 1962, S. 63). Das balancierende Kind probiert immer wieder, vertieft sich in die Sache und ist sehr fokussiert auf den Gegenstand.

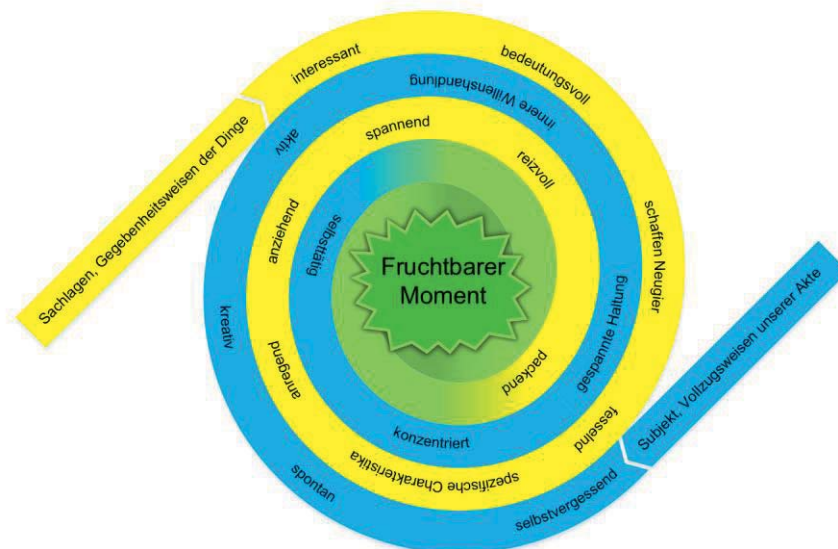


Abbildung 5. Die Aufmerksamkeit

7.2.5 Methoden der Klärung

Die Vielzahl der Methoden im Sport (schulisch oder außerschulisch) wird je nach Disziplin oder anderer Interessen stetig weiterentwickelt. Welche Methoden für das jeweilige Ziel ausgewählt werden, hängt einerseits von der Lerngruppe ab (s. Voraussetzungen), andererseits spielt aber auch das jeweilige pädagogische Verständnis von Bewegungslernen eine Rolle (Laging, 2000, S. 3). „Dies alles geschieht zuweilen planmäßig und reflexiv, womit die methodische Dimension der Bewegungsbildung angesprochen ist, denn in der Methode verbirgt sich der Schlüssel zur Unterrichts- und Trainingsqualität bzw. zum Bildungspotential des Sports“ (Lange & Sinning, 2010, S. 18). Der Lernende kann mit Hilfe der Methode in einen Dialog zu der Sache treten. Das angesprochene Bewegungsverständnis spielt dabei eine wesentliche Rolle. Lange und Sinning unterscheiden die physikalische und die relationale Betrachtungsweise von Bewegungen (ebd., S. 21). Vertreter der physikalischen Betrachtungsweise bevorzugen (eher geschlossene) Methoden wie methodische Übungsreihen (Teilmethode), rezeptartige Handlungsanweisungen oder Wegbeschreibungen. Dabei wird von leicht nach schwer vorgegangen. Der Lehrende steuert Schritt für Schritt den Lernprozess im Sinne einer aufsteigenden Treppe, bis er ‚oben‘ angekommen ist bzw. das Ziel erreicht hat.

Die relationale Betrachtungsweise geht auf das dialogische Bewegungskonzept von Gordijn und seinen Schüler Trebels zurück.



Bewegung des Lebendigen ist nur begreifbar zu machen, wenn Bezug genommen wird auf einen Akteur, der Subjekt der Bewegung ist; eine konkrete Situation, in welche die Bewegungsaktion eingebunden ist; eine Bedeutung, welche die Bewegungsaktion leitet und sie in ihrer Struktur begreiflich macht. (Trebels, 1992, S. 22)

Es wird also menschliches Bewegen als Sich-Bewegen verstanden, eines Verhaltens des Subjekts in einem persönlich-situativen Bezug. Aus dem gleichen Inhalt könnten demnach verschiedene Möglichkeiten der Inszenierung folgen. Trebels betont in seinen pädagogischen Folgerungen die individuelle Bedeutsamkeit für das Subjekt. Bei Lange und Sinning mündet ein solches Bewegungsverständnis in das sportpädagogische Problem der Themenkonstitution (Lange & Sinning, 2008a, 2008b).

Im Ästhetischen trete die Methode mehr in den Hintergrund, der Gegenstand und seine Wirkung mehr in den Vordergrund (Copei, 1962, S. 86). Im Sportunterricht können jedoch die Methoden entscheidende Impulse setzen um das Subjekt ‚am Ball‘ zu halten. Für den Lehrer ist es eine entscheidende Frage der Unterrichtsvorbereitung, wie er den Dialog zwischen Kind und Sache anregen kann. Für das Kind liegt der Fokus aber eher auf der Sache selbst. Der dialogische Prozess müsse eigenverantwortlich und selbstständig erfolgen und schließt eigene, von der Norm abweichende, Bewegungslösungen mit ein (eher offene, ganzheitliche Methoden). Denn Kinder begegnen der Welt durch ihr Sich-Bewegen und sie verhalten sich im Bildungsprozess aktiv. Die Methode soll also zwischen Subjekt und den Sachlagen vermitteln.

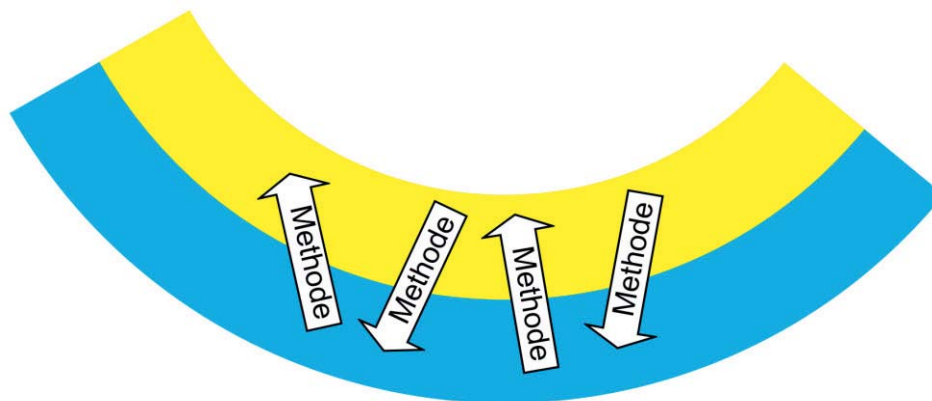


Abbildung 6. Die Methoden der Klärung

7.2.6 Der ‚fruchtbare Moment‘

Während der ‚tätigen Aufmerksamkeit‘ oder aber in einer anschließenden Phase, die meist unerwartet und plötzlich auftritt, kommt es zum sogenannten ‚fruchtbaren Moment‘. Diesen charakterisiert Copei als „kurzes Aufleuchten einer Rakete“ (1962, S. 68). Klar geworden dürfte aber auch sein, dass nicht die eine ‚richtige‘ Methode den ‚fruchtbaren Moment‘ erzeugen könne. Ein weiterer, vom Subjekt ausgehender, entscheidender Faktor und unerlässliche Voraussetzung des Erfolgs ist nach Copei die „Begabung“ und das „Gewecktsein“ (ebd.). Im ‚fruchtbaren Moment‘ „handelt es sich immer nur um eine Aktualisierung von potentiell vorhandenen Kräften“ (ebd.). Diese Kräfte werden im Anstoß durch ein Fragenwecken und den weiterführenden richtigen Methoden aktiviert.

Bildungstheoretischen Voraussetzungen zufolge ist jeder Mensch bildsam (Benner, 2012a; Herbart, 1984; Humboldt, 1960b; Klafki, 2007) und die anthropologischen Grundlagen der Sportpädagogik bestimmen das leibliche Verhältnis zur Welt eines jeden Menschen. Daraus entsteht sozusagen eine leibliche Bildsamkeit (Grupe & Krüger, 2007; Klafki, 2005; Meinberg, 2011), die jedes Subjekt von vornherein besitzt und jedes Kind in den Sportunterricht, mit seinem Leib-Welt-Verhältnis, seinem Können und seinen Vorerfahrungen mitbringt. An diesen Voraussetzungen (der leiblichen Bildsamkeit) müsse angeknüpft werden. Diese könne der Lehrer (durch angemessene Methoden) „aktualisieren“. Das heißt er muss Anstöße geben, die die ‚Selbstverständlichkeiten‘ erschüttern. Wenn dies gelinge, könne es zu ‚fruchtbaren Momenten‘ kommen:



Denn die Erkenntnis, die im fruchtbaren Moment aufleuchtet, ist nur wie das Aufleuchten einer Leuchtrakete über einem dunklen Gelände, das für einen Augenblick das ganze Feld in allen Einzelheiten und deren Zusammenhang unter sich überblicken lässt und dann verlischt, alles wieder in Dunkel hüllend. (Copei, 1962, S. 68).

Für einen kurzen Augenblick geht einem Sportler die Bedeutung einer Bewegung auf. Es scheint alles perfekt zu sein. Der Gegenstand (Sport) ist mit dem Subjekt eins und das gegenseitige Erschließen wird sichtbar. Im Ästhetischen, so Copei, sei es mehr ein „Ergriffen sein“ (ebd.), als etwas ergreifen. Dem Sportler ist sehr bewusst, dass etwas ‚plötzlich‘ geht und wie es geht, die Lösung des Problems scheint greifbar. Der Moment wird bewusst wahrgenommen. Eine bestimmte Lebendigkeit entsteht. „Unmittelbar lebendig aber ist das Bewußtsein von einem Fruchtbarmwerden, einem Fortschritt, gleichgültig, ob mit oder ohne Berechtigung, in dem Moment, wo die neue Erkenntnis aufglüht“ (ebd.). Dieser Moment sei unreflektiert, ursprünglich, ungebrochen und zeichnet sich durch eine große Sicherheit im Augenblick aus. Es sei ein Augenblick der Erfüllung.

Die fertige Erkenntnis müsse aber noch nicht vorliegen. Gerade im Sport kann der ‚fruchtbare Moment‘ ein erster Schritt sein, der weitere Übungen oder Beschäftigungen mit der Sache einleitet. Gelingt es aber, einen ‚fruchtbaren Moment‘ zu „erzeugen“, „bleibt immer noch die ernste Arbeit der Prüfung und der Eingliederung in das Erkenntnisganze, um die Erkenntnis als Leistung abzuschließen und zugleich mit dieser Formung eine Förderung des geistigen Wachstums zu erzielen“ (ebd.). Davon hängt es auch ab, ob der Moment ‚fruchtbar‘ werde. Kann sich die neue Erkenntnis gegenüber dem ‚Erfahrungsbestand‘ behaupten und durchsetzen? Oft scheint sich mit dem ‚fruchtbaren Moment‘ die Lösung mit einem Schlag zu präsentieren, doch beim näheren Hinschauen zeigt sich, dass keineswegs schon alle Probleme gelöst sind und die Arbeit von Vorne, aber mit neuer Inspiration begonnen werden muss.

Der ‚fruchtbare Moment‘ kann auf vielfältigste Weise auftreten. Diese Vielfalt wird nun an Beispielen verdeutlicht. Beim Waveboard fahren lernen könnte der ‚fruchtbare Moment‘ darin liegen, dass nach längerem Probieren und Üben die ersten zwei, drei Pendelbewegungen gelingen. Dem Subjekt scheint auf einmal klar zu werden, wie Waveboard fahren geht und die Lösung scheint nahe. Doch schon beim nächsten Mal aufs Brett steigen, scheint man „wieder von vorne zu beginnen“. Aber mit neuer Motivation und einem neuen Drang will das Subjekt die Lösung endlich erringen und

übt und probiert weiter. Der Skifahrer spürt, nach mehrmaligen versuchten Kurven den Erfolg der „ersten gelungenen Kurve“, endlich greift der Ski, der Körper wurde richtig eingesetzt. Doch die nächsten beiden Kurven gelingen wieder nicht. Es scheint, als müsse wieder von vorne begonnen werden. Dennoch verleitet der Eindruck des ‚fruchtbaren Moments‘ zum weiteren Üben. Das Kind im Sportunterricht, das über eine Wippe balanciert, scheint in einem ‚fruchtbaren Moment‘ die Lösung für sich errungen zu haben, endlich wurde die Bank erfolgreich überquert, neue Möglichkeiten tun sich auf. Aber schon beim nächsten Versuch wird das Kind scheinbar zurückgeworfen. Es steigt dennoch, durch den ‚fruchtbaren Moment‘ inspiriert, immer wieder auf die Wippe und prüft sein neues Leib-Welt-Verhältnis um es fruchtbar werden zu lassen.



Abbildung 7. Der ‚fruchtbare Moment‘

7.2.7 Das Fruchtbarwerden

An dieser Stelle betont Copei nochmals, dass der ‚fruchtbare Moment‘ nicht nur in Spitzenleistungen zum Vorschein tritt, sondern auch in den einfachen Dingen, d.h. auch in ‚einfachen‘ Bewegungshandlungen auftreten kann. Welche Art des Frucht-



barwerdens für die Bildungsfrage entscheidend ist, müsse beschrieben und abgegrenzt werden.

In dieser Arbeit wurde Klafkis Verständnis (Kap. 2.2.7 und Kap. 4.3.2) des gegenseitigen Erschließens von Subjekt und Welt herausgearbeitet. „Kategorial ist eine Bildung also dann, wenn sich für das Individuum in seiner Eigenaktivität aus dem Inhalt erhellend die Welt erschließt und es selbst für diese Welt erschlossen ist“ (Laging, 2005b, S. 286). Quantitatives Wissen ist vom Bildungsstandpunkt aus betrachtet sekundär, es gehe um echtes Erkenntniswissen (Kap. 2.5 und Kap. 4.5). Das pure Können einer Bewegung (Hochsprung, Felgaufschwung, Rolle vorwärts etc.) ist für Bildungsprozesse nicht entscheidend, es geht vielmehr um die ständige ‚Aktualisierung‘ des Leib-Welt-Verhältnisses. Denn der Mensch ist mehr als Körper, er ist Leib und möchte in seiner Ganzheitlichkeit wahrgenommen werden.

Copei beschreibt deshalb die „Umwandlung von bloßem ‚Erfahrungswissen‘ in lebendiges Bildungswissen“ (1962, S. 71). Es gehe um das Wachstum der Persönlichkeit „an Weite, Freiheit, Selbstständigkeit und vor allem Lebendigkeit (ebd.)“. Ein echter ‚fruchtbarer Moment‘ habe eine Dauerwirkung. Das Subjekt erkennt diesen Moment schneller wieder und ist offener dafür, „ein echtes funktionales Wachstum des Geistes im Erkenntnisprozess“ (ebd.) aufzubauen. Ein Subjekt, das einen echten ‚fruchtbaren Moment‘ in einer leiblichen Bezogenheit erfahren hat, ist aufgeschlossener für weitere, vielleicht unscheinbarere ‚fruchtbare Momente‘, die eine neue Lebendigkeit hervorrufen. Sie bleibt aber als Formung zurück, sie hat eine bleibende Veränderung des Welt-Leib-Verhältnisses hervorgerufen.

Im Ästhetischen, so Copei, spiele hier mehr das Gefühl als intellektuelle Kräfte eine Rolle (ebd. 1962, S. 86), beiden gemein ist aber, dass Bildung entstünde. Wenn dies geschieht, „baut sich im Menschen Bildung als lebendige geistige [oder leibliche, J. B.] Gestalt auf“ (ebd., S. 72). Den Satz: „Nicht ich denke, sondern es denkt in mir.“ (ebd.), könne für den Sport ‚übersetzt‘ werden. „Nicht ich bewege mich, sondern es bewegt sich etwas in mir“. Oder „Nicht ich bewege mich, sondern es bewegt mich“. Darin wird nochmals das Verschmelzen mit der Sache, als Bildungsmoment deutlich.

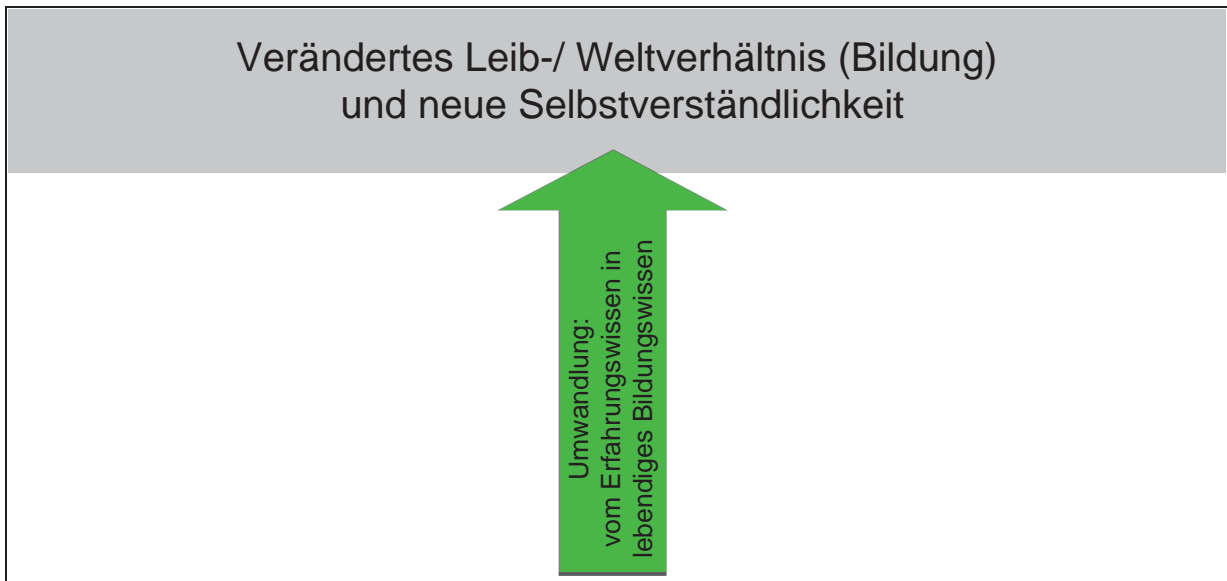


Abbildung 8. Das Fruchtbarmwerden

7.2.8 Schluss

Diese graphische Darstellung zeigt den gesamten Ablauf (als sokratischen Prozess) der Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘. Beginnend mit den ‚Selbstverständlichkeiten‘, die das aktuelle Leib-/Weltverhältnis darstellen, wird dieses durch einen Anstoß von einer bestimmten Sache und vom aufmerkenden Subjekt erschüttert (Doppel- und Zwischenereignis). Diese Irritation lässt eine Lücke zwischen Suchen und Finden beim Subjekt entstehen und erzeugt Spannung. In der anschließenden Fragehaltung versucht das Subjekt diese Lücke zu schließen und die entstandene Spannung zu lösen. Diese Phase kann vom ersten Setzen der Lösung bis hin zum einfachen Staunen gehen und führt unweigerlich in die Phase der ‚tätigen Aufmerksamkeit‘. Hier beschäftigt sich das Subjekt intensiv mit der Sache und verwickelt sich, wie in einer Spirale mit dem Gegenstand. An dieser Stelle spielen die Bedeutsamkeit und der Sinn eine wichtige Rolle für das sich-bewegende Subjekt. Denn nur in dieser Intensität kann dann der ‚fruchtbare Moment‘ entstehen. Doch damit ist noch keine ‚echte‘ Bildung erreicht. Dieses ‚Erfahrungswissen‘ müsse noch in ‚lebendiges Bildungswissen‘ transformiert werden. Dann erst mit einem veränderten Leib-/Weltverhältnis, ist der Bildungsprozess abgeschlossen.

Die Betrachtung des Schemas muss immer vor dem Hintergrund gesehen werden, dass ein ‚fruchtbarer Moment‘ nicht direkt erzeugt werden kann. Die lineare Darstellungsweise stellt den optimalen Verlauf des Bildungsprozesses dar. In Wirklichkeit gehen die einzelnen beschriebenen Phasen ineinander über und können häufig nicht



so klar voneinander abgegrenzt werden oder treten sogar in einer anderen Reihenfolge auf. Zum Beispiel kann vom Anstoß direkt in die Aufmerksamkeitsphase gesprungen werden und erst hinterher stellt sich das Subjekt die Fragen aus der Fragehaltung. So kann ein ‚fruchtbarer Moment‘ auch spontan entstehen und eine Fragehaltung erzeugen, die dann wiederum ins Fruchtbarmwerden geführt werden müsse. Oder beim intensiven Sich-verwickeln entstehen neue Fragen, die dann bearbeitet und fruchtbar gemacht werden müssen. So muss diese Darstellung mit einer gewissen Flexibilität betrachtet werden.

Entscheidend für den Sportunterricht mit seinem bildungstheoretischen Fundament ist der Anstoß und das ‚Fruchtbarmwerden‘. Hierbei kommt dem Lehrer eine wesentliche Rolle zu. Die didaktischen Möglichkeiten werden in Kapitel 7.5 näher erläutert.

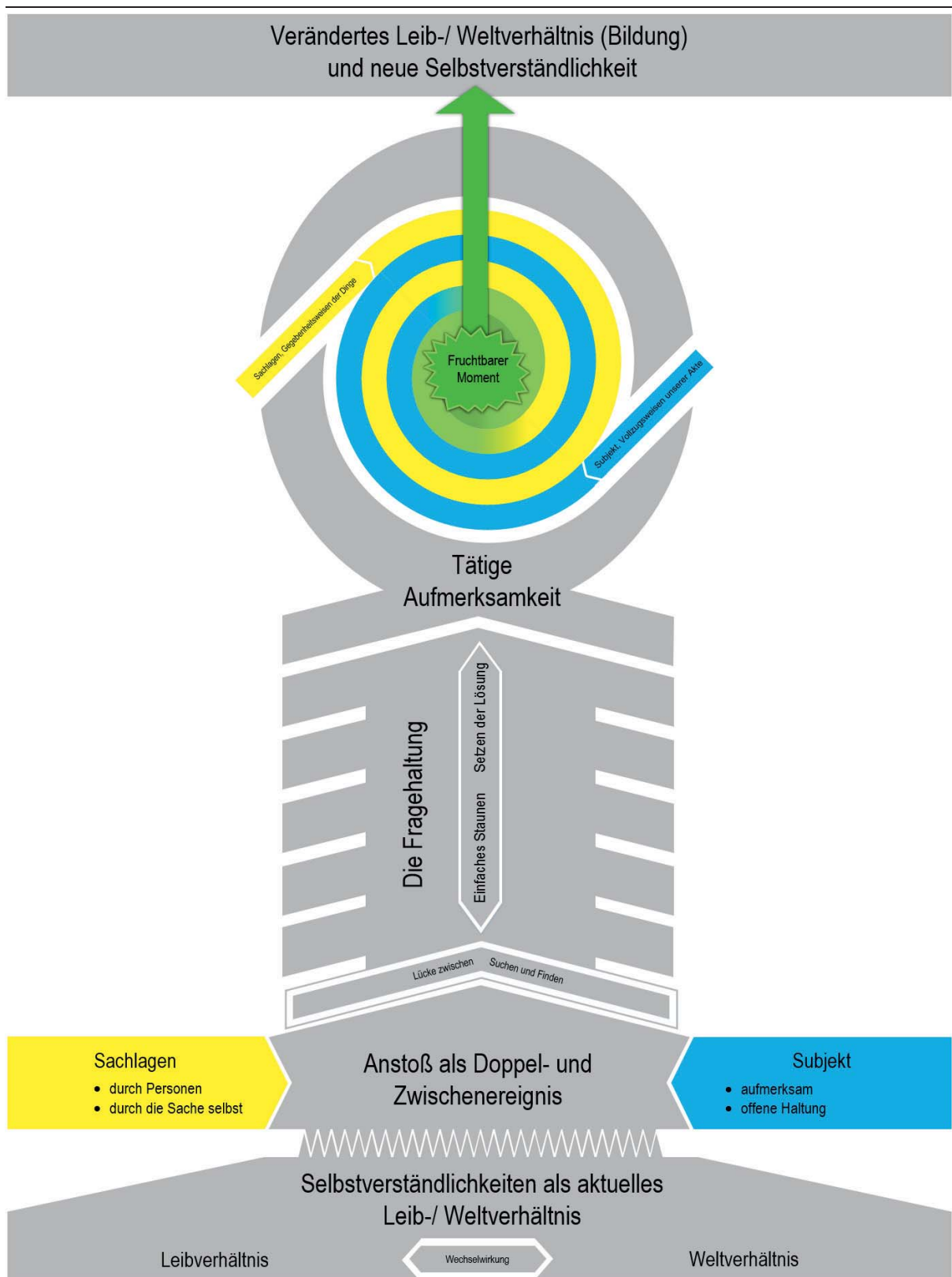


Abbildung 9. Die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘



7.3 Bedeutsamkeit und Aktualität der Theorie als Beitrag zur Sportpädagogik

Der Sportpädagogik eine Theorie über die Entstehung von Bildungsprozessen hinzuzufügen bedarf einer guten Begründung und sie sollte Anknüpfungspunkte zu bestehenden Theorien aufzeigen. Die Argumentation beginnt mit dem klassischen Argument der *Bildungsorientierung*. Diese ist leider nicht mehr selbstverständlich geworden, aber nach wie vor *das* Fundament der Sportpädagogik. Wie in Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3 erörtert wurde, beruft sich die Sportpädagogik seit der „bildungstheoretischen Renaissance“ mehrheitlich auf *bildungstheoretische Konzepte* (Prohl, 2010, S. 143-145). Jedoch werden sie immer häufiger durch Konzepte ersetzt, die auf der Kompetenzorientierung basieren (Kap. 4.4). „Gerade dann, wenn sich im Schulalltag entgegen der bildungstheoretischen Lehre andere Konturen Bahn brechen, sei die Entwicklung pädagogischer Maßstäbe besonders wichtig“ (ebd., S. 136). So auch Klafki:

Zukunftsorientierte Bildungsarbeit kann und muss sich dabei auf die Erkenntnis vom notwendigen Zusammenhang zwischen der Befähigung, personale Grundrechte wahrzunehmen, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie, einer ‚Bürgergesellschaft‘ stützen [...]. Es gehört dazu Bewegungskompetenz als eine Sinn-Dimension, ein Möglichkeitsraum freiwilligen, selbstbestimmten Handelns. (Klafki, 2005, S. 20).

In diesem Sinne sind bildungstheoretische Grundgedanken nach wie vor unerlässlich. „Der Bildungsbegriff sei „merkwürdig zeitgemäß und unzeitgemäß zugleich“ (Meinberg, 1992, S. 30). Die Sportpädagogik müsse sich aber auch den sich ändernden Lebensbedingungen stellen. „Eine Sportdidaktik ist zeitgemäß, sofern sie die Zeichen der Zeit erkennt, beschreibt und bildungstheoretisch deutet, ohne dabei an Erinnerungsverlust zu kränken“ (ebd., S. 43). Copeis Konzept verdient es also, stärker wahrgenommen, aber auch in Bezug zur heutigen Welt und zum Sportunterricht interpretiert zu werden. Seine pädagogischen Grundgedanken können gerade für heutiges Lehren und Lernen neue didaktische Impulse im Sinne der Entstehung von ‚fruchtbaren Momenten‘, als konstruktiven Beitrag zur Sportpädagogik, hervorbringen.

Ein weiteres wichtiges Argument ist das *Menschenbild*, das Copei vertritt und das für diese Arbeit in den Zusammenhang mit den *anthropologischen Grundlagen* (Grupe,



2003; Meinberg, 2011), die individuelle leibliche Bildungsprozesse betrachten, gebracht wurde. Copei betrachtet Bildung als ein dynamisches Geschehen, das lebenslang anhält. Es gibt keinen Endzustand, sondern Bildung meint den Weg der Selbstvervollkommnung. Copei sieht den Menschen als ein sich-entwickelndes Wesen, welches sich auch gerade auf die leibbezogene Bildung übertragen lässt (Kap 4). Dieses Menschenbild steht im Gegensatz zu einem funktionalen Menschenbild, wie es immer häufiger in sportpädagogischen Ansätzen vorkommt. Jedoch gilt zudem das Prinzip der Eigenaktivität und Freiheit. Der Mensch muss selbst aktiv werden (Copei bezeichnet es, in Anlehnung an Spranger, als ‚geweckt sein‘). Ein konstruktivistisches Menschenbild ließe sich hier gut ergänzen. Im Sinne dieser Freiheit und der Eigenverantwortlichkeit konstruiert der Mensch seine eigene Bewegungswelt (Lange & Sinning, 2008a, S. 57-61). Das ‚Sich-Bewegen‘ ist ein zentraler Weltzugang von Kindern. „Kinder werden von uns nämlich als Wesen verstanden, die sich ihre Welt tatsächlich aus eigenem Antrieb, aus Interesse und Neugierde heraus sinnlich erschließen wollen und dies auch können“ (ebd. 2008a, S. 51).

Daran anschließend ist die Ganzheitlichkeit dieses bildungstheoretischen Ansatzes von großem Wert. Die Fortführung der Humboldtschen Formel ‚*Bildung aller Kräfte*‘ setzt Copei mit dem Begriff des ‚seelischen Geschehens‘ fort. Gerade deshalb liefert dieser Ansatz auch für die Sportpädagogik einen wichtigen Beitrag zur Bildungstheorie. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Tatsache, dass Copei keine Rangordnung der Bildungsinhalte festlegt. Er geht vom Menschen als Ganzem (im seelischen Geschehen) aus, der sich in der Wechselwirkung mit der Welt bildet. Inhaltlichkeit müsse demzufolge gegeben sein, denn Bildung ist trotzdem immer an Inhalte gebunden. Sie entwickelt sich gerade in einer harten Auseinandersetzung mit einer Sache.

Leibbezogene Bildungsprozesse laufen aber *nicht kontinuierlich-linear* ab. Gerade im Verlauf der Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ wird dies deutlich. Unser menschliches Dasein ist geprägt von Höhen und Tiefen, intensiven und weniger intensiven Zeiten, Momenten von Spannung und Lösung. Aber auch von arbeitsreichen Phasen der Übung und harten Arbeit. „Das Finden des ästhetischen Kerns einer Bewegungs-idee setzt also einen Prozess des Suchens voraus, der in aller Regel nicht linear zum Ziel führt, sondern auch Irrwege beinhaltet“ (Prohl, 2012b, S. 95).

Copei kommt es außerdem nicht darauf an, möglichst viel Stoff durchzunehmen, sondern in die Tiefe zu gehen. Wenn Bildungsprozesse im Sportunterricht entstehen



sollen, braucht es ausreichend *Zeit, Geduld und einen didaktischen Sinn* diese Prozesse zu erkennen und zuzulassen.

Spannend wird bleiben, wie sich der nicht kontinuierliche Verlauf von Bildungsprozessen in didaktische Schlussfolgerungen integrieren lässt, da ‚fruchtbare Momente‘ *nicht methodisch ‚erzeugt‘* werden können. Es kann also keine konkreten Rezepte oder Handlungsanweisungen geben. Der Lehrer müsse beweglich bleiben, die Bereitschaft wecken und die Voraussetzungen für ‚fruchtbare Momente‘ schaffen (Sprenger, 1962a, S. 129). Im Scheitel des Spannungsbogens, in dem Punkt in welchem das Suchen in ein Finden umschlägt braucht der Lehrer einen besonderen Sinn für didaktische Situationen, um Raum für das ‚Fruchtbarwerden‘ zu schaffen (ebd.).

Im Kap. 7.4 und 7.5 sollen aus diesen Überlegungen didaktische Schlussfolgerungen zum ‚Wie‘ von Bildung getroffen werden. Dennoch gibt es grundsätzliche Überlegungen, die zum Unterrichtsgeschehen zu treffen sind.

7.4 Sportdidaktische Zugänge zum ‚Wie‘ von Bildung

In der aktuellen sportdidaktischen Diskussion gibt es verschiedene Ansichten darüber, ‚wie‘ und ‚was‘ im Sportunterricht gelehrt und gelernt werden soll (eher Konzepte aus der Motorikforschung²⁷ und Bewegungsorientierte Konzepte²⁸). Sportdidaktische Entwürfe bewegen sich im Moment zwischen einem kompetenzorientierten Ansatz, pragmatischen bzw. handlungstheoretischen Konzepten (u. a. Messmer, 2013; Schierz & Thiele, 2013), dem mehrperspektivischem Sportunterricht als fachdidaktischem Prinzip „in Verbindung mit verschiedenen Leitideen wie Bildung, Handlungsfähigkeit oder dem Doppelauftrag“ (Balz & Neumann, 2013, S. 149) oder dem Doppelauftrag an sich (Prohl, 2012a). Als didaktische Frage formuliert wird hier der Aspekt der reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt thematisiert, der durchaus mühsam sein kann (vgl. Höhlengleichnis in Kap. 2.2.1). „Die sport- und bewegungsbezogene Bildungsdimension geht also deutlich über die passive Erlebnis- und Spaßdi-

²⁷ U.a. Kurz et al. (2008); Söll und Kern (2011); Zeuner und Hummel (2006)

²⁸ Als Bewegungsverständnis wird das menschliche „Sich-Bewegen“ nachverfolgt, wie es Lange und Sinning beschrieben haben. Bewegung als Phänomen, das auf ein Subjekt bezogen ist, das in einer konkreten Situation stattfindet und das die jeweilige Bewegungsbedeutung in Erfahrung gebracht werden muss (2008a, S. 43)



mension hinaus und meint die aktive Auseinandersetzung mit und die Verwicklung in die Widerstände bestimmter Sachlagen“ (Lange, 2014, S. 21).

Gerade heute mangelt es an zeitgemäßen Didaktiken „Angesichts der vorherrschenden Diskurs und Zeitgeistklimata der letzten beiden Jahrzehnte darf hier, auch ohne eine lückenlose Sichtung sämtlicher Veröffentlichungen [...], davon ausgegangen werden, dass es an substantziellen Beiträgen zur Entwicklung (und Erprobung) einer Didaktik im Geiste der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft mehr als nur mangelt“ (Lederer, 2014, S. 196). Ganz zu schweigen von bildungstheoretischen Ansätzen. Lederer rät dazu, mit Nachdruck eine entsprechende Didaktik zu entwickeln. Diese sollte die aktuellen Themen aufgreifen und sich u.a. an Klafkis Bildungsverständnis orientieren. Dabei würden die Diskrepanzen zwischen den individuellen Bildungserfahrungen und den gesellschaftspolitisch-ökonomischen Vorgaben offengelegt werden (ebd., S. 197).

Folgt man Copeis Betrachtungsweise sind hier bewegungsorientierte Konzepte, die auf bildungstheoretischen Überlegungen bauen, zu favorisieren, da sie dem Kern der ‚fruchtbaren Momente‘ nahe kommen. Lange und Sinning (2008b) behandeln das Thema unter dem Gesichtspunkt der Themenkonstitution, während die hier gemachten Überlegungen auf die Entstehung des Bildungsmoments, den ‚fruchtbaren Moment‘, abzielen sollen. So lassen sich Copeis didaktische Folgerungen auch auf den Sportunterricht übertragen.

Das ‚Wie‘ von Bildung im Sportunterricht führt an dieser Stelle unweigerlich zu didaktischen Überlegungen und soll bewusst nicht ausgeklammert werden (Lange, 2014, S. 27-28). Deshalb werden in diesem Kapitel bildungstheoretisch begründete didaktische Zugänge aufgegriffen, um sie dann mit der Entstehung der ‚fruchtbaren Momente‘ miteinander in Verbindung bringen zu können (Kap. 7.4.1). Für eine Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘ spielt das Problemorientierte Lernen (Kap. 7.4.2) insofern eine Rolle, da Bewegungsprobleme, als Anstöße initiiert werden können. Das geneitisch-sokratisch-exemplarische Lehren und Lernen (Kap. 7.4.3) verdeutlicht den Aspekt der Tiefe und der intensiven Beschäftigung am Exemplarischen. Die Idee der Lehrkunst betont die Flexibilität und den didaktischen Sinn des Lehrers (Kap. 7.4.4). Im Anschluss daran (7.5) soll überlegt werden, wie ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht entstehen und wie Sportlehrer diese aufgreifen und diese fruchtbar werden lassen können.



7.4.1 Anschluss an die kritisch-konstruktive und bildungstheoretische Didaktik von Klafki

Die didaktischen Ausführungen von Klafki (2007) geben Hinweise auf allgemeine Unterrichtsprozesse. Bei Klafki sind sein bildungstheoretischer Schwerpunkt der kategorialen Bildung und die Elementarisierung hinweisgebend für eine Didaktik des ‚fruchtbaren Moments. Eng verwoben mit seinen bildungstheoretischen Ausführungen (Kap. 2.2.7) konstituiert Klafki in seiner kritisch-konstruktiven oder bildungstheoretischen Didaktik die wissenschaftssystematische Seite der Fachdidaktik (Schmidt-Millard, 1963/2006, S. 351). ‚Kritisch‘, weil sie sich „am Ziel der Befähigung aller Kinder- und Jugendlichen [...] zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebenssituationen orientiert“ (Klafki, 2007, S. 90) im Rahmen der demokratischen, veränderbaren Gesellschaft und ‚konstruktiv‘, weil sie einen durchgängigen Praxisbezug aufweist. Didaktik versteht er als „übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter ‚Lehre‘ [...] und auf das im Zusammenhang mit solcher ‚Lehre‘ sich vollziehende Lernen zu beziehen“ (ebd., S. 91).

Zentrales Element seiner kritisch-konstruktiven Didaktik ist das didaktische Prinzip des Exemplarischen.

Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...], wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelerkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [Exempeln, J. B.] aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. (ebd., S. 143-144)

Die Wirkweise dieser gewonnenen Einstellungen nennt er ‚kategorial‘ (Kap. 4.3.2). Der Prozess des Lehrens versteht Klafki nicht als Übermittlung vorgegebenen Wissens oder Fertigkeiten, sondern „als pädagogische Hilfe zum aktiven Lernen des Schülers, als ‚sokratisches Lehren‘“ (ebd., S. 145). Klafki nimmt damit Bezug auf Wagenschein (7.4.3). Zum selbstständigen Lernen braucht es aber zwei Bedingungen. Erstens muss an den Schüler angeknüpft werden (Bezug zum schülerorientierten Unterricht) und zweitens soll der Inhalt nicht in vorgefertigter Gestalt dargeboten



werden (ebd., S. 146-147). Die Schüler sollen die Strukturen selbst entdecken. An diese Überlegungen schließen sich aktivitätsbetonte Lernformen mit ihren entsprechenden Methoden an (u.a. Projektunterricht). Sie sollen aber zu „grundlegenden, kategorialen Einsichten und Fähigkeiten führen“ (ebd., S. 148). Inhaltlich führen ihn seine Überlegungen zum exemplarischen Lernen zur folgenden Konsequenz: „in erheblichem Umfang werden es ‚Schlüsselprobleme‘ unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen individuellen und gesellschaftlich-politischen Existenz sein müssen, die, im Horizont der jeweiligen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs-, und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, die Themen exemplarischen Lehrens und Lernens sein müssen“ (ebd., S. 154). Diese „Auseinandersetzungen [...] mit der Wirklichkeit und die Aneignung von strukturellen, kategorialen Einsichten bzw. Erfahrungen kann in unterschiedlichen Grundformen, auf verschiedenen Niveaus, die aufeinander aufbauen, erfolgen“ (ebd., S. 156).

Aus diesen bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen entwickelt Klafki eine Studie zur Unterrichtsplanung und eine zur Unterrichtsanalyse. Darin beschreibt er die Zielstrukturen des Unterrichts (als Primat der Zielentscheidungen). Ein wichtiger Aspekt in Bezug auf Copeis Theorie, formuliert Klafki zur „themenkonstituierenden Funktion von Fragestellungen bzw. Methoden“ (ebd., S. 260). Inhalte werden erst durch eine bestimmte Fragestellung zum Thema des Unterrichts. Als Aufgabe der Unterrichtsmethode versteht er, dass „dem Lernenden die immanent-methodische Struktur des jeweiligen unterrichtlichen Themas an elementarisierten Beispielen zugänglich zu machen“ (ebd., S. 262). Des Weiteren muss die Unterrichtsmethode „als Inbegriff der Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens verstanden werden“ (ebd.).

7.4.2 Problemorientiertes Lernen

Problemorientiertes Lernen erfährt seit PISA eine gesteigerte Aufmerksamkeit, gilt sie dort als zentrale Schlüsselkompetenz. Gerade für den Sportunterricht ist das problemorientierte Lernen besonders grundlegend, da die Lösung des Problems immer ganzheitlich und als ureigene Sache des Subjekts gelöst werden muss. Das Subjekt ist beim Bewältigen von Bewegungsproblemen in seiner Leiblichkeit gefordert und diese sind nur von ihm selbst lösbar (Lange, 2006, S. 5).



Die Wegbereiter problemorientierten Lernens stammen aus der Reformpädagogik (Gaudig, 1922; u. a. Kerschensteiner, 1912) und sprachen sich grundlegend für einen stärkeren Erfahrungsbezug aus. Für den Sportunterricht wurde das Konzept von Brodtmann und Landau auf den Punkt gebracht. Problemorientierung im Sportunterricht heiÙe in erster Linie motorische Umweltbewältigung. „Das Besondere daran aber ist, dass ich in meiner eigenen Leiblichkeit gefordert bin, wenn ich mich Problemen der motorischer Umweltbewältigung stelle – im Unterschied zu rein kognitiven Problemen, bei denen prinzipiell auch andere für mich als Person das Problem lösen können“ (2008, S. 159). Dabei kritisieren sie am Beispiel des Tiefstarts, wie häufig an den wahren Bewegungsproblemen vorbeigelernt wird (ebd.). Wichtig sei, dass die Kinder Fragen entwickeln könnten und die Beantwortung der Fragen dann in entsprechenden Situationen im Sportunterricht arrangiert und beantwortet werden. Probleme dürften nicht „glattgebügelt“ oder „aus dem Weg geräumt werden“ (Lange, 2006, S. 8), sondern müssten, wenn sie Bildungsprozesse anregen wollen, aktiv zum Thema gemacht werden.

Doch was kann zur ‚Sache‘ oder zum ‚Phänomen‘ gemacht werden? Brodtmann und Landau meinen, dass ursprüngliche Phänomene (z.B. Naturelemente) zu bewegungsmäßigen Auseinandersetzungen auffordern. „‘Ursprünglich‘ bedeutet hierbei, dass sich dem Lernenden die Probleme bei der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation unmittelbar aufwerfen und er durch Ausprobieren und Nachdenken den Gesetzmäßigkeiten und Regeln nachspürt, die in die Sache eingelassen sind, und als für sie handhabbar entdeckt“ (2008, S. 162). Diese Denkweise hat Folgen für die Unterrichtsgestaltung.

Nach Lange baut problemorientierter Unterricht auf zwei Grundannahmen auf: „Erstens die Lernenden müssen in der Lage sein Probleme als solche für sich erkennen zu können und zweitens, sie müssen in der gegebenen Situation Lösungen entwickeln und hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit ausprobieren wollen und können“ (2014, S. 186). Dabei komme es beim Unterrichten darauf an, Interesse für die entsprechenden Bewegungsprobleme zu wecken, um dann in dieser ‚neugierigen Atmosphäre‘ das Nachdenken und über Lösungsansätze anzustoßen (ebd.).



Brodtmann und Landau halten folgende Konsequenzen als Spannungsfelder fest:

1. Zwischen Offenheit und Eindeutigkeit: Der Unterricht müsse auf jeden Fall offen, aber nicht orientierungslos angelegt sein. „Offenheit muss zwar hinsichtlich der einzuschlagenden Wege, der zu benutzenden Mittel und der schließlich erbrachten Lösungen bestehen: Sie darf aber im Interesse des Problemlösungsprozesses nicht so weit gehen, dass die Schüler die situativen Bedingungen völlig umdefinieren“ (2008, S. 163). Somit steht der Lehrer vor einer Herausforderung zu der es keine ‚Rezepte‘ gibt. Je nach Situation muss er eingreifen oder gewähren lassen und selbst entscheiden, wann er lenkende Hilfen einsetzt.
2. Zwischen Selbstständigkeit und Lenkung: Je gelenkter der Unterricht, desto weniger Möglichkeiten echte Probleme zu lösen. Aber ohne Lenkung geht es auch nicht. Die Lenkung müsse „das für effektives problemlösendes Lernen erforderliche Maß an Selbstständigkeit gewahren“ (ebd.). Dieses Maß an Selbstständigkeit könne sehr weit reichen. Die lenkenden Maßnahmen fassen Brodtmann und Landau zusammen: Im Eingrenzen des Themas, d.h. der zu lösenden Aufgabe, im Arrangieren der Lernbedingungen, in der medialen Begleitung des Problemlösungsprozesses. Lenkungen sollten stets in indirekter Form eingebracht werden, zum Beispiel als Nachfragen, Anregen, Erinnern.
3. Zwischen Handeln und Reflexion: Die Reflexion scheint im Sportunterricht zu kurz zu kommen, weil das motorische Handeln im Vordergrund steht. Deshalb ist es „eine zentrale methodische Aufgabe, Möglichkeiten zu entwickeln, wie das für einsichtiges Problemlösen notwendige hohe Maß an Reflexivität gesichert werden kann“ (ebd., S. 164). Die Autoren betonen das Unterrichtsgespräch im Sportunterricht.

Prohl folgt der Lehrkustdidaktik von Lange, ergänzt aber noch die allgemeinen Bildungsziele wie die Sozialerziehung



Bildendes Lernen wird hier nicht als rezeptiver Vorgang verstanden, indem vorgegebene Lösungen von Problemen nachvollzogen werden, sondern als ein konstruktiver Prozess des Erkennens und Lösens von (im Sportunterricht vorrangigen) Bewegungsproblemen. Die Aufgabe der Lehrenden besteht zunächst darin, anregende Umgebungen zu gestalten, welche die Lernenden herausfordern, an der Stelle an der sie in ihrem eigenen Prozess gerade stehen, neue Einsichten und Erkenntnisse zu erarbeiten bzw. neues Können zu erwerben und zu festigen. Anschließend gilt es den Lernprozess zu unterstützen, ohne der Versuchung zu erliegen, entstehende Probleme für die Schüler zu lösen oder Fragen zu beantworten, die von den Schülern noch gar nicht gestellt worden sind (Prohl, 2012b, S. 95).

7.4.3 Genetisches-sokratisch-exemplarisches Lehren und Lernen

Der Physikdidaktiker Wagenschein lenkte seine Aufmerksamkeit beim Unterrichten auf Naturphänomene, die Schüler durch einen Frage-Prozess, in Anlehnung an die sokratische Mäeutik erschließen sollen. Oft sei unser Wissen von den wirklichen Phänomenen abgespalten (Verdunklung), weshalb er für ein „Verstehen lehren“²⁹ plädiert (Berg, 1989; Landau, 2001; Lange, 2009). Berg arbeitet folgende fünf Merkmale des genetischen Lehrens heraus: „Exposition erstaunlicher und bewegender zentraler Phänomene; Anwesenheit der Wirklichkeit auch während des Lehrgangs; uneingeschränkte Geistesgegenwart der Lerner und Lehrer; sokratisch bewegliche Vermittlung von Wirklichkeit und Lernenden; Anleitung zu ehrlichen Lehrgängen durch eine genetisch transformierte Wissenschaftsgeschichte“ (Berg, 2010, S. 164).

Landau überträgt, auf Grundlage des „Dialogischen Bewegungslernens“ von Trebels, diese fünf Merkmale auf den Sport. Die „erstaunlichen Phänomene könnten „faszinierende Spiel- und Bewegungsgelegenheiten, Räume, Geräte, Situationen mit hohem Aufforderungscharakter zu Anfang sein“ (2003, S. 55). Beim zweiten Merkmal, die „Anwesenheit von Wirklichkeit“ müsse der „Rückbezug auf das ursprüngliche Bewegungsproblem unbedingt notwendig“ (ebd., S. 55) sein, denn nur dann könnten entsprechende Erfahrungen gemacht werden. Die „volle Geistesgegenwart“ ergänzt er durch die „volle Sinneskraft“, da im Bewegungsdialog alle Sinne gefordert werden. Die „sokratische Beweglichkeit“ bedeutet auch für den Sport nicht fertige Lösungen zu präsentieren, sondern das zentrale Bewegungsproblem in den Mittelpunkt zu stellen. Ein „historisch geleiteter Lehrgang ist auch für das Bewegungslernen wichtig, da geschichtliche Entwicklungen nachvollzogen werden können (ebd., S. 56).

²⁹ Weitere Erläuterungen zum exemplarischen Lehren in Wagenschein (2010, S. 27-60)



Im Sportunterricht ist es deshalb wichtig, nach zentralen Bewegungsproblemen zu suchen, in denen Grunderfahrungen gemacht werden können und für den Bewegungslernprozess des Subjekts bedeutend sind. Wenn diese jedoch „nur zum Schein“ gelöst werden, entsteht sozusagen auch eine „Verdunklung“. Das passiert dann, „wenn ausschließlich auf Formmerkmale von Bewegung hin unterrichtet wird“ (Landau, 2001, S. 257). Ziel ist es eben nicht, fertige Bewegungsmuster zu präsentieren, es geht vielmehr darum, wichtige Bewegungsprobleme „entdecken und erspüren zu lassen“ (ebd., S. 260). Die Lehrkunst besteht also darin, Schüler auf den Weg zur Erkenntnis und der Erfahrung zu begleiten (ebd., S. 262), also zu Bildungsprozessen anzuregen.

Deshalb sei der Leser an seine persönlichen Unterrichtserfahrungen erinnert, denn in diesem Fundus mag man sicherlich viele fruchtbare Momente wiederentdecken, die zu den bislang skizzierten Eckpunkten der offenen, bildungstheoretisch orientierten Vermittlungsweise passen und die sich im Sinne der Lehrkunst-didaktik konkretisieren lassen. (Lange, 2009, S. 311)

7.4.4 Lehrkunst

Der Begriff ‚Lehrkunst‘ geht auf Comenius (1592-1670) zurück, der seine Didaktik bildungstheoretisch anlegte und „Didaktik heißt Lehrkunst“ (Lange, 2005, S. 129) ausrief. Im Kontext des Sportunterrichts zeigt sich Lehrkunst in „praxisnahen didaktischen Denken und Handeln“ (ebd.) und dass damit Unterrichtsgegenstände immer wieder „in ein neues Licht gerückt werden“ (ebd.). Schüler können die Dinge dann daran erschließen und entdecken. „Lehrkunst ist so gesehen ein Kennzeichen gelingender Praxis“ (ebd., S. 130). Dafür braucht es Pädagogen als Künstler, die immer wieder kreativ Unterrichtsgegenstände in Szene setzen, so dass Schüler „ihre eigenen Wege bei der Erschließung der jeweiligen Sachlagen – also beim Lernen – finden“ (ebd., S. 131). Dies nennt er Bildung. Schülern werden „zu den wichtigen Bewegungsthemen und vor allem zu den zentralen Bewegungsproblemen Zugänge eröffnet. Nicht irgendwelche, sondern ihre jeweils eigenen, die es ihnen erlauben, ihr Verhältnis zu sich selbst, ihrem Körper und ihrer Bewegungsumwelt mit all ihren Anforderungen und Widerständen selbsttätig in Ordnung zu bringen (ebd.). Wenn daraufhin fruchtbare Gespräche entstehen oder inszeniert werden, in denen der Lernende „nahe an das Zentrum des Problems herangekommen“ ist, bezeichnet Lange es als fruchtbar (ebd., S. 132). Die Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis tragen hier zu einem Bildungsprozess bei. Der Bildungsprozess lasse sich allerdings



nicht einfach so erzeugen und bleibe deshalb „ein Stückweit im Verborgenen“ (Lange, 2009, S. 311).

7.5 Ansätze einer Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘

Die Schlussformel, dass vom ‚fruchtbaren Moment‘ die „eigentlich umformenden Wirkungen ausgehen, die wir echte Bildung nennen“ (Copei, 1962, S. 101) gilt auch noch für heutige didaktische Folgerungen. Lehren heißt demnach „nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt *eine lebendige Bereitschaft wecken*, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“ (ebd.). Lernen heißt nicht mehr nur „gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte“, sondern auch ihre „Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele“ (ebd., S. 102). Copei stellt damit einerseits fest, dass das einseitige Auswendiglernen, der damaligen Drill- und Paukschule nicht den Bildungsgedanken verfolgte. Auf der anderen Seite zieht er auch eine klare Grenzlinie gegenüber freien Konzepten (u.a. aus der Reformpädagogik), die ausschließlich das ‚Schöpferische‘ bzw. das ‚Erlebnis‘ betonen.

Die didaktischen Folgerungen beschäftigen sich nun mit der Frage, wie im Sportunterricht ‚fruchtbare Momente‘ vorbereitet bzw. wie eine ‚lebendige Bereitschaft‘ geweckt werden könnte. Denn nicht allein das Erlernen von motorischen (normierten) Bewegungsabläufen trägt bildende Wirkungen in sich, sondern es braucht den ‚fruchtbaren Moment‘ im Ringen mit einer Sache, der als ein drängender Impuls aus dem Subjekt herausbreche (Kap. 2.2.8). Diese Gedanken haben Auswirkungen auf den echten Sinn von Lehren und Lernen.

Wie aktuell dieser Gedanke ist, zeigen folgende Anknüpfungspunkte. Scherer zieht daraus die Konsequenz einer konstruktiven Didaktik und rückt die Gegenstandskonstitution in den Blickwinkel:

Selbstredend ergibt sich daraus, dass dies keine Abbilddidaktik sein kann, sondern nur eine ‚Konstruktionsdidaktik‘, die alle Komponenten und Ebenen der Gegenstandskonstitution reflektiert. Eine Vermittlung, die sich auf sportliche Techniken beschränkt, wird diesem Anspruch ebenso wenig gerecht, wie eine reine ‚Erfahrungsdidaktik‘, die sich, im Sinne formaler Bildung, einseitig an subjektiven Bedürfnissen und sensualistisch ausgelegter Sinneserfahrung orientiert. Eine gegenstandsadäquate Sportdidaktik muss vielmehr auf der Folie eines relationalen Bildungsbegriffs die subjektive und objektive Seite sowie strukturelle und prozessuale Aspekte der Gegenstandskonstitution gleichermaßen im Blick haben. (Scherer, 2009, S. 35)



Von einer solchen konstruktiven Didaktik in der der Gegenstand im Unterricht konstituiert wird, geht auch Klafki aus. So versteht Klafki (2007) das Lehren, als pädagogische Hilfe zum aktiven Lernen und nicht als Übermittlung vorgegebenen Wissens. Des Weiteren betont er die themenkonstituierende Funktion von Fragestellungen (Kap. 7.4.1). Erst durch eine bestimmte Fragestellung (durch Elementarisierung) werden Inhalte zum Thema des Unterrichts. Bei Klingberg (1990) konstituieren Lernende und Lehrende in einem dialektischen Verhältnis den prozesshaften, konstitutiven Charakter des Unterrichts und bringen ihn gemeinsam zum Abschluss. Lernende und Lehrende machen den Unterricht somit zu ihrer Sache. Dabei betont er besonders die didaktische Kompetenz des Lernenden. In der Lehrkustdidaktik geht es um den Lehrer, der Unterricht so inszenieren sollte (am besten an einem zentralen Bewegungsproblem), dass Schüler ihre eigenen Wege bei der Erschließung der Sachlagen finden (Kap. 7.4.4). Es geht also hauptsächlich um das ‚Wie‘, die Art und Weise, wie eine Beziehung zwischen dem Lernenden, dem Lehrenden und dem Unterrichtsgegenstand gestaltet wird. Die im Unterricht vollzogenen Veränderungen der Leib-/Weltverhältnisse tragen zu einem Bildungsprozess bei. Der Bildungsprozess lasse sich allerdings nicht einfach so erzeugen und bleibe deshalb „ein Stückweit im Verborgenen“ (Lange, 2009, S. 311).

Deshalb kann es eine schematische Anleitung dazu nicht geben. „Gerade diese lebendigen Prozesse entziehen sich jeder Methodenschematik. Der rechte Lehrer spürt sie instinktiv“ (Copei, 1962, S. 103). Auch Lange und Sinning unterstützen die These, dass es für Bildungsprozesse keine Methodenschematik geben könne. Pädagogisch begründete Methodenentscheidungen müssten den Inhalt des Unterrichts als solchen konstituieren (2010, S. 30). „Es konstituiert sich in einem Spannungsfeld zwischen der Beteiligung von Lehrenden, Lernenden und den Einflüssen, die von der jeweiligen Institution ausgehen“ (ebd., S. 31). Besonders schwierig zeigt sich dabei die Analyse der Sachlage, denn es müsse in Zusammenhang mit der Didaktik erarbeitet und verstanden werden. „Das heißt, die auf der didaktischen Konstruktebene produzierten Ideen müssen in [...] Unterrichtsmodelle übersetzt, ausprobiert, kriteriengeleitet reflektiert und gegebenenfalls auf die zuvor aufgestellten Prinzipien und Orientierungen rückbezogen werden“ (ebd., S. 32). Das ist natürlich eine sehr komplexe Angelegenheit, deshalb lohnt es sich zunächst Unterricht zu beobachten und



zu reflektieren. Daraus könnten dann sehr fruchtbare Modelle für den Sportunterricht abgeleitet werden (ebd., S. 33).

Die Aufgabe des Sportlehrers ist es demzufolge, einerseits ‚fruchtbare Momente‘ vorzubereiten und andererseits diese auch im Unterricht aufzuspüren, um sie fruchtbar werden zu lassen. Copei vertritt die These, dass wenn ein Lehrer schon einmal sein Augenmerk auf diese spannungsvollen Momente gerichtet habe, lerne er diese aufzuspüren und eigene Möglichkeiten zu finden, diese in Gang zu setzen und glücklich zu Ende zu führen. Man solle sie pädagogisch nutzen und nicht eilfertig überspringen. Copei sieht den Lehrer auch in der Funktion eines Lernenden (Copei, 1962, S. 125), das mache es schwächeren Schülern einfacher mitzukommen und sich auf den Gegenstand einzulassen. Copei kam es im Gesamten darauf an, „Lehrer zu einem planvollen und wirksamen Unterricht aufzufordern“ (Knoop & Schwab, 1999, S. 266).

In die folgende Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘ fließen also zum einen die bildungstheoretischen Voraussetzungen aus Kapitel 2 und Kapitel 4 mit ein, in dem die kategoriale Bildungsidee von Klafki als richtungsweisend betrachtet wird. Zum anderen spielen die Eigenschaften des ‚fruchtbaren Moments‘ und ihre Entstehung aus Kapitel 3 eine wesentliche Rolle und geben die Struktur (Kap. 7.5.1 bis Kap. 7.5.7) vor. Des Weiteren werden bestehende didaktische Ansätze aus Kapitel 7.4 mit einbezogen, denn sie geben fruchtbare Hinweise auf didaktische Umsetzungsmöglichkeiten. Zum Schluss wird die bestehende Kritik (Kap. 3.4) an der Theorie aufgegriffen und Verbesserungsvorschläge eingebracht.

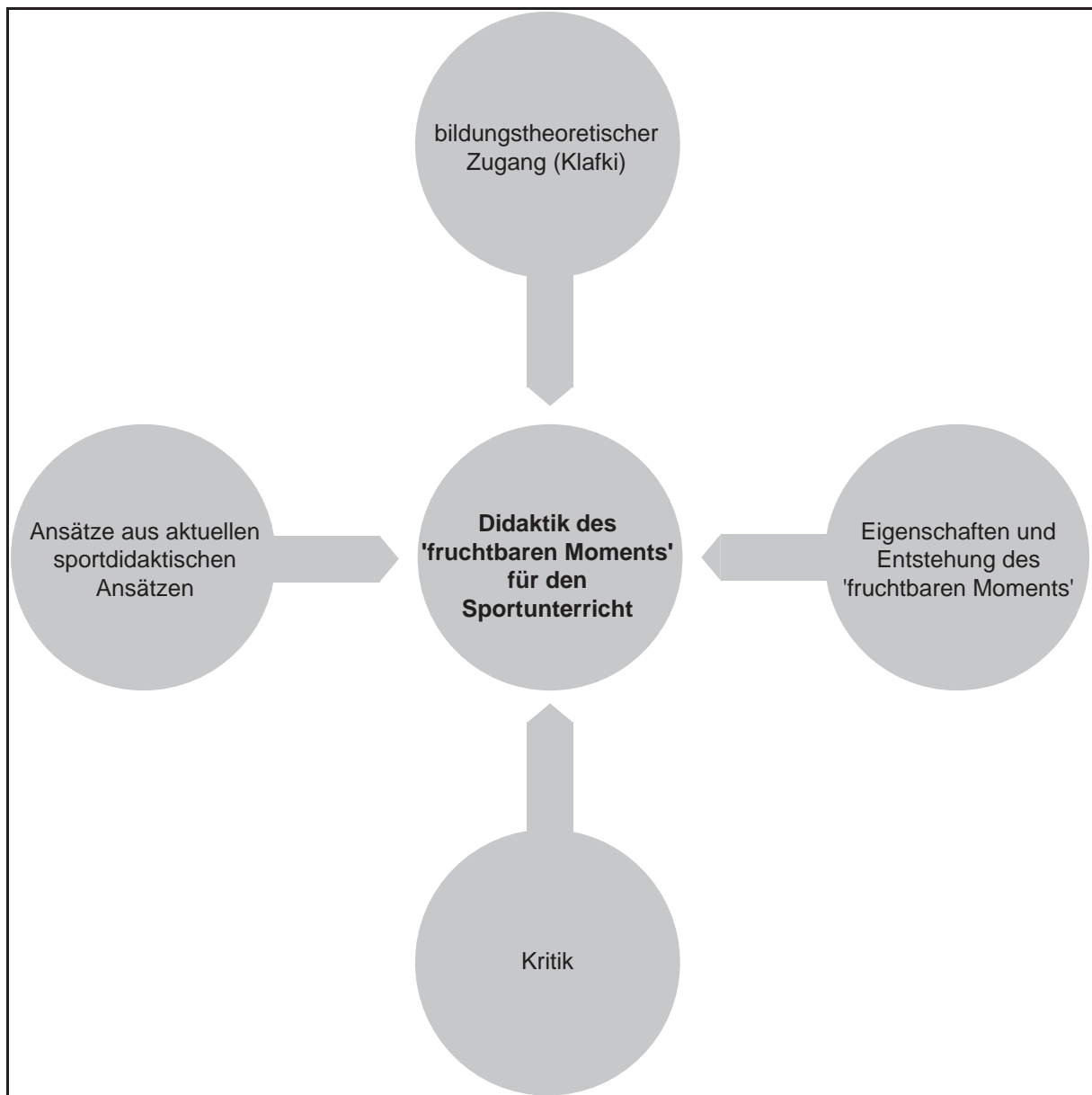


Abbildung 10. Die Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘

Gerade in der Verbindung von Copeis pädagogischen Grundgedanken (Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ mit der leiblichen Bildung) ergeben sich interessante und neue didaktische Überlegungen für den Sportunterricht, die nun ansatzweise im Einzelnen erläutert werden.

7.5.1 Die Selbstverständlichkeiten

Bei den ‚Selbstverständlichkeiten‘ steht das aktuelle Leib-/Weltverhältnis des Schülers im Mittelpunkt der Überlegungen, welches vom Lehrer analysiert werden muss. Auf der Seite des Leibverhältnisses geht es um den Schüler selbst, der aufgrund der anthropologischen Grundvoraussetzungen des leiblichen In-der-Welt-Seins und der



‚Bildsamkeit‘ ein eigenes Verhältnis zu seinem Leib hat. Motorische Qualifikationen sind dabei nur ein Teil der Analyse. Die Analyse der individuellen Voraussetzungen nach Meyer (2015) geben Aufschluss über die Lebenswelt der Schüler. Vor allem geht es darum, ihre Alltagswelt mit ihren Sinnbestimmungen und Bedeutungssetzungen in Bezug zu ihrer Leiblichkeit zu verstehen (Kap. 7.2.1).

Auf der Seite der Weltverhältnisse geht es nach Meyer (2015) zum einen um die Lehrvoraussetzungen, Richtlinien und Fachvorgaben und institutionelle Rahmenbedingungen. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch die Analyse der Sachlagen. Wenn sich Schüler mit der Sache „verwickeln“ sollen, muss der Bewegungskern erfasst und durchdrungen werden (Lange & Sinning, 2010).

Zuletzt sollen noch die dialektischen Beziehungen analysiert werden (Klingberg, 1990). Insbesondere die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Beziehungen (im Zusammenhang der Analyse der Sachlagen) können fruchtbare Hinweise auf die Gestaltung und die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ liefern.

7.5.2 Der Anstoß

Die Erschütterung der ‚Selbstverständlichkeiten‘, also des Leib-/Weltverhältnisses soll nun mit dem Ziel, dass eine Lücke zwischen Suchen und Finden entsteht, eingeleitet werden. Ein Anstoß ist dann gegeben, wenn eine bestimmte Sachlage (Personen/Medien) auf ein aufmerckendes Subjekt stößt. Waldenfels Beschreibung des Doppel- und Zwischenereignis verdeutlicht dieses Ereignis (etwas fällt mir auf – ich merke auf) (Kap. 7.2.2). Copei betont, dass die Sachlagen aus der Alltagswelt der Schüler kommen sollten und über die Analyse des Kerns herausgefunden werden können. Sie blieben aber immer ein Stück weit verborgen und entzogen sich unserer Verfügbarkeit.

Nun sollen exemplarisch die Anstöße in den Blick genommen werden, die der Lehrer im Sportunterricht initiieren kann. Wie kann das Leib-/Weltverhältnis eines Schülers im Sportunterricht erschüttert werden? Schafft der Lehrer es den Schüler zu irritieren, so dass eine Lücke zwischen Suchen und Finden auftritt? Wie schafft er es, dass ein Schüler aufmerkt? Hierzu gibt es eine Reihe von Ideen und Möglichkeiten, die sehr stark mit den individuellen Gegebenheiten, wie sie im Verlauf dieser Arbeit geschildert wurden, zusammenhängen (keine Methodenschematik). Trotzdem werden nun



zwei Punkte herausgehoben, die den Anspruch an sich stellen, Schüler ‚anzustoßen‘ und zu Bildungsgelegenheiten herauszufordern.

Zum ersten eröffnet das ‚Problemorientierte Lernen‘ (Kap. 7.4.2) dem Schüler diese Möglichkeiten. Beim Bewältigen von leiblichen Bewegungsproblemen entstehen Bildungsgelegenheiten, die der Schüler individuell löst.

Da Bildung niemals in den Sachen an sich steckt, sondern immer nur im Zusammenhang mit Menschen zu verstehen ist, die sich in diese Sachlagen verwickeln bzw. für diese Sachen interessieren und deshalb an und mit ihnen arbeiten, muss auch das einschlägige Bildungspotential des Sich-Bewegens innerhalb der Grenzen solcher Verwicklungen gesucht und eingegrenzt werden. Es interessieren die charakteristischen Widerstände und Schwierigkeiten, auf die Lernende stoßen. (Lange, 2014, S. 25)

Schüler können auf diese Widerstände und Schwierigkeiten in Form eines Bewegungsproblems stoßen. Diese Form von Anstoß lässt eine Lücke zwischen Suchen und Finden entstehen, die der Schüler mit dem eigenen Leib schließen möchte. Die Aufgabe des Lehrers ist es zudem, eine ‚neugierige Atmosphäre‘ zu schaffen und den Schüler dazu anzuregen, über Lösungsansätze nachzudenken. „In den allermeisten Fällen gewinnen sport- und bewegungsbezogene Ordnungsaufgaben durch das Spiel mit den einschlägigen Schwierigkeiten der jeweiligen Bewegungsaufgaben erst ihren besonderen Reiz und vermögen deshalb Bewegungsinteresse bei den Lernenden zu wecken“ (ebd.). Damit sich ein Kind einer Bewegungsaufgabe nähert, muss es einen lustvollen bzw. erfüllenden Zugang zu den Schwierigkeiten der jeweiligen Bewegungsaufgabe finden. Dies könne zum Beispiel auch durch ein ‚ursprüngliches Phänomen‘ geschehen (Kap. 7.4.2).

Als zweite Möglichkeit Anstöße im Unterricht entstehen zu lassen, sind ‚gute‘ Aufgaben. Die Debatte über die Aufgabenkultur wurde von Pfitzner (2014b) wieder neu belebt. Er unterscheidet zunächst zwischen Lern- und Bewegungsaufgaben (Pfitzner, 2014a, S. 31). Diese Unterscheidung hebt Neuber aber wieder auf, indem er feststellt, dass die Bewegungsaufgabe die Lernaufgabe ist (2014, S. 60) und diese seit jeher zum methodischen Repertoire des Sportunterrichts gehöre (ebd., S. 41). Merkmale einer ‚guten‘ Bewegungsaufgabe sind, dass sie zu motorischer Aktivierung anregt und mit den pädagogischen emotionalen, sozialen und kognitiven Zielsetzungen verbunden sein muss (ebd., S. 42). Auch die für die eigentlichen Lernaufgaben beschriebenen Kriterien gelten nach Neuber auch für Bewegungsaufgaben. Diese



wären kognitive Aktivierung (u.a. bei der Lösung von Bewegungsproblemen), Schülerorientierung, Soziale Interaktion, Lebensweltbezug, Differenzierung, Lernhaltung, Offenheit (ebd., S. 43). Jedoch können die Zielsetzungen, je nach Erziehungs- und Bildungskonzepts einer Bewegungsaufgabe sehr verschieden sein (u.a. sportorientierte Auslegungen, künstlerisch-pädagogische Auslegung und bewegungspädagogische Auslegung). Solche „guten Aufgabenstellungen“ seien aber eine „handwerkliche Kunst“ (ebd., S. 60). Für die hier in den Blickpunkt gerückten Anstöße sind bewegungspädagogische Zielsetzungen, wie sie Laging verfolgt, hinweisgebend. Es geht also darum, eine Bewegungsaufgabe zu finden, die das Leib-/Weltverhältnis erschüttert und Bildungsgelegenheiten schafft.

Wenn Aufgaben nicht methodisch oder methodenkonzeptionell (ein)sortiert werden, sondern einer bildungstheoretischen Figur der wechselseitigen Beziehung von Subjekt und Objekt folgen, fordern sie jemanden dazu auf, sich einer Herausforderung zu stellen oder sich gar die Aufforderung selbst aufzugeben – und das unabhängig davon, ob es um eine sportliche Technik, künstlerische Auslegung oder die funktionale Lösung eines Bewegungsproblems geht. In diesem Sinne sind Bewegungsaufgaben dann nicht als methodische Maßnahme zu beschreiben, sondern sie folgen einer bildungstheoretischen Perspektive. (Laging, 2015, S. 140)

Bewegungsaufgaben müssten nach Laging problemorientiert, selbstaktivierend, reflexionsfördernd sein, sowie auf Staunen gründen. Zudem sollen sie „als Selbst- und Weltbezug das Lernen von Bewegungen anregen (ebd., S. 153). Die Marburger Gruppe orientiert sich dabei an den Grundthemen der Bewegungen und betont auch die Problemhaftigkeit von Aufgaben.

Abschließend geht es bei den Anstößen also darum, Zugänge zu den Bewegungsthemen zu eröffnen. „Nicht irgendwelche, sondern ihre jeweils eigenen, die es ihnen erlauben, ihr Verhältnis zu sich selbst, ihrem Körper und ihrer Bewegungsumwelt mit all ihren Aufforderungen und Widerständen selbsttätig in Ordnung zu bringen“ (Lange, 2014, S. 60). Im Sinne der Lehrkunst baut diese auf „intensive, dialektisch fortschreitende, kontroverse, aber letztlich fruchtbare Gespräche [und alle anderen Aktionsformen, J. B.] zwischen den am Bildungsprozess beteiligten Akteuren [...]. Sobald dies gelingt und die Schüler nahe an das Zentrum des Unterrichtsthemas herangekommen sind, mag man dies als *fruchtbar* bezeichnen“ (ebd., S. 61).



7.5.3 Fragehaltung

Durch den Anstoß entsteht nun beim Schüler eine Lücke zwischen dem Suchen und Finden, die er versucht, zunächst durch Fragen, zu schließen. Diese aufkommende Fragehaltung wird, wenn sie den jeweiligen Bildungsgehalt und Bildungswert erschließen möchte, an die Eigenart des Gegenstandes angepasst. Den Vorgang kann der Lehrer durch sokratisch-genetisches Fragen unterstützen. Dabei sollte er sich immer an der Sache (dem Phänomen) orientieren, mit voller Sinneskraft anwesend sein und das zentrale Bewegungsproblem in den Mittelpunkt stellen (Kap. 7.2.3). Bei der ‚Entscheidungsfrage‘ und den ‚Vermutungen zur Lösung‘ kann der Lehrer Hinweise geben oder Schülern durch entsprechende Fragen auf die Sprünge helfen. Dabei werden die Kinder angeregt und ermutigt, ihr Bewegungsproblem kreativ anzugehen.

Palágyi (1924) macht darauf aufmerksam, dass Bewegungen nur ausgeführt werden können, wenn wir uns eine Vorstellung davon machen können.

Vielmehr geht es darum, vor jeder Bewegungshandlung der Absichtsbildung in der Verstrickung mit dem Bewegungsproblem Raum zu geben. Erst die virtuelle Stellungnahme schafft die Voraussetzung für die Absichtsrealisierung. In diesen Überlegungen geht es um das Gegenständliche im Gegenstand, das sich als vitaler Prozess der Auseinandersetzung mit der Sache dem lernenden Subjekt offenbart. Das Subjekt steht in seiner Beziehung zur Sache im Mittelpunkt der bildenden Wechselwirkung von Mensch und Welt. (Laging, 2013, S. 203)

Die letzten Phasen der Fragehaltung gehen im Sportunterricht schon in die ‚tätige Aufmerksamkeit‘ über, in dem der Schüler gleich ausprobiert und Kontakt mit dem Gegenstand aufnimmt. Während der ‚tätigen Aufmerksamkeit‘ generieren sich durch weitere Anstöße auch immer wieder neue Fragen, die neu aufgegriffen werden können.

7.5.4 Aufmerksamkeit

Die sogenannte ‚tätige Aufmerksamkeit‘ (Kap.7.2.4) zeigt sich in der gespannten Haltung auf eine Sache und im aktiven, kreativen und spontanen Verhalten des Schülers. Ein Schüler wendet sich der bestimmten Sache zu (Selektion), richtet sich auf diese aus und misst ihr eine hohe Bedeutung zu. Waldenfels beschreibt diese Aufmerksamkeit als ein integratives Moment der Selbst- und Welterfahrung. Sie entsteht aus der Lücke zwischen Suchen und Finden (Zwischenzeit). Wie in der Spirale deutlich wird, verdichten sich die Gegebenheitsweisen der Dinge (Sachlagen) mit den



Vollzugsweisen unserer Akte (Subjekt). Im Kontext des Sportunterrichts verschmelzen hier Leib und Welt (Bildungsprozess).

Die ‚tätige Aufmerksamkeit‘ ist im Sportunterricht an die Leiblichkeit des Schülers gebunden, deshalb ist sie in erster Linie ‚leibliche Aufmerksamkeit‘, die formt und erschafft. Im inszenierten Unterricht komme es also neben dem Anstoß auch darauf an, „dass sich die Lernenden in die Sachlage regelrecht verwickeln“ (Lange, 2014, S. 69).

Lernende müssen sich also während ihrer bewegungsbezogenen Bildungsprozesse immer wieder in für sie bedeutungsvolle Ereigniszusammenhänge der Bewegungssituation hineinbegeben, sie müssen dabei die Offenheit für plötzliche Veränderungen und Widersprüche bewahren und deshalb durchaus gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster [...], durchbrechen können. (ebd., S. 27)

Ein pädagogisch-didaktisch ausgebildeter Lehrer kann diese Phase zunächst einmal einfach zulassen und beobachten. Nach Copei habe dieser ein Gespür, einen Instinkt für solche entscheidenden Phasen. Der Schüler braucht jetzt vor allem eines und das ist Zeit. Er braucht Zeit, um sich in angemessener Tiefe mit der Sache zu verwickeln und auszuprobieren. Gegebenenfalls kann der Lehrer die Fragestellung verschärfen oder Hinweise zu nicht beachteten Punkten geben. Des Weiteren können in einem Gespräch gemeinsam ordnende Überlegungen gemacht werden. Auch das klassische ‚Vormachen‘ oder ‚Zeigen‘ kann diesen Prozess unterstützen.

„Das Erziehliche im Umfeld solcher Bewegungsbildungsprozesse zeigt sich in der Art und Weise, wie der Sportlehrer dem Lernenden [...] während dieser Prozesse begegnet, wie er ihn anspricht, was er ihm zeigt, wie er ihn tröstet, berät, herausfordert, aber auch reglementiert und zurücknimmt. Dabei muss der betroffene Pädagoge sich sowohl in die Komplexität der jeweiligen Bewegungssituation als auch in die Lage des Lernenden hineinversetzen können. Er muss dabei auch normative Setzungen verankern, die in unserer abendländischen Pädagogiktradition dem Gedanken der humanen Gestaltung in demokratischer Verfassung verpflichtet sind“ (Lange, 2014, S. 27).

7.5.5 Methoden

An dieser Stelle trifft der Lehrer also methodische Entscheidungen, die wichtige Impulse setzen können. Er bewegt sich dabei ständig in einem Spannungsfeld das Brodtmann und Landau gut beschrieben haben (Kap. 7.4.2). Der Lehrer muss sich unter anderem fragen, wie offen er die Situation lässt und wann es sinnvoll ist einzugreifen (2008, S. 163). Des Weiteren entscheidet er, inwieweit er den Schüler selbst-



ständig gewähren lässt oder wann er Ratschläge gibt, Hilfestellungen oder weitere Anregungen geben sollte (ebd., S. 164).

Richtungsweisend ist dabei ein offenes Methodenverständnis, das aus der Didaktik (Kap. 7.4) heraus resultiert und sich am Handlungssinn orientiert. Die methodische Kompetenz von Lehrern muss sich daran bemessen, ob er in durchaus komplexen Unterrichtssituationen Bildungsprozesse in Gang setzen kann. ‚Fruchtbare Momente‘ können hier einen Hinweis liefern, ob dies geschehen ist. Dies geschieht aus einer exemplarischen und einer problemorientierten Herangehensweise, der eine relationale Betrachtungsweise von Bildung zugrunde liegt (Lange, 2014, S. 183). Es geht schließlich darum, wie Lernende sich mit dem Gegenstand verwickeln, mit ihm im ‚fruchtbaren Moment‘ verschmelzen.

7.5.6 Fruchtbarer Moment

Das Verschmelzen des Subjekts mit der Sache in ihrer maximalen Verdichtung zeigt sich als ‚fruchtbarer Moment‘. Zeitlich betrachtet kann dieser sehr schnell in der ‚tätigen Aufmerksamkeit‘ auftreten. Aber auch erst nach längerem Befassen mit einer Sache, nochmaligen Anstößen oder anderen Fragen. Die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘ kann in der dargestellten Form linear auftreten, aber auch Schleifen und Wiederholungen durchlaufen. Die *eine* richtige Methode gibt es dazu nicht. Im „kurzen Aufleuchten einer Rakete“ (Copei, 1962, S. 68) werden die vorhandenen ‚Kräfte‘ gebündelt und aktualisiert (leibliche Bildsamkeit) (Kap. 7.2.6). „Bildung hat in diesem Sinne viel mit Staunen, Infrage stellen und Irritation zu tun [...] Der Sportler wird in seiner Leiblichkeit irritiert, sieht die Aufgabe anders und sucht dementsprechend nach anderen Möglichkeiten diese Bewegungsprobleme zu lösen“ (Lange, 2014, S. 23).

Im Sportunterricht (v.a. in der Grundschule) kann man diese ‚fruchtbaren Momente‘ häufig sehen und beobachten. Zum Beispiel im Gelingen einer Bewegungsaufgabe, im Lösen eines Bewegungsproblems, an ihrer Bewegungsfreude, ihrem Stolz beim Vorzeigen oder einfach bei ihrer gesteigerten Lebendigkeit. Diese Ereignisse und Erfahrungen müssen vom Lehrer erkannt, wahrgenommen und aufgegriffen werden.



7.5.7 Fruchtbarwerden

Ist dieser ‚fruchtbare Moment‘ aufgetreten muss er in das Erkenntnisganze eingefügt bzw. noch fruchtbar gemacht werden, indem es sich noch vom Erfahrungswissen in lebendiges Bildungswissen umwandelt (Kap. 7.2.7) und sich gegenüber dem vorigen Erfahrungsbestand behauptet. Die Dauerwirkung und die Inspiration des ‚fruchtbaren Moments‘ geben den nötigen Schwung, um solche Prozesse zu unterstützen. Aber auch der Lehrer kann diese Prozesse in didaktischem Bewusstsein unterstützen oder sogar anleiten.

Dabei können zum einen neu gelernte Bewegungen oder neu gemachte Erfahrungen in *Übungs- und Festigungsphasen* vertieft werden. Bestimmte Themen könnten individuell aufgegriffen oder andere Übungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Hierfür liefert die Literatur zu Bewegungsfeldern oder Sportarten einen vielfältigen und reichen Fundus.

Auch die *Reflexion* von gemachten Erfahrung helfen diesen Vorgang zu unterstützen, denn es geht schließlich um echtes Erkenntniswissen, das für den Sportunterricht in Form der ‚Aktualisierung‘ des Leib-Welt-Verhältnisses beschrieben ist. Dass Reflexionsphasen den Bildungsprozess anregen, ist sicherlich nichts Neues und sogar Teil der Prinzipien eines Erziehenden Sportunterrichts (Wangler, 2016, S. 49). Zur Reflexion gibt es unterschiedliche Ansätze und Modelle. U.a. das Modell von Gibbs, der Reflexion als eine Zirkel (Gibbs‘ Reflective Cycle) beschreibt, der „den Gefühlen, sowie der Evaluation und Analyse der Gefühle innerhalb der Erfahrung ein großer Stellenwert zuspricht“ (Hilzensauer, 2008, S. 6). Die sechs Reflexionsschritte sind Description, Feelings, Evaluation, Analysis, Conclusion und Action Plan (ebd.). Zunächst wird also die Erfahrung genau beschrieben. Hierfür hat Gibbs einen Fragekatalog entwickelt, dann müssten aber auch die Gefühle dokumentiert werden. Diese beiden Ebenen werden schlussendlich zusammengebracht. Für den Sportunterricht wurde dieses Modell von Wangler aufgegriffen (2016, S. 50-51).

Auf der anderen Seite wird in der Literatur immer wieder die Diskussion über das Verhältnis der Theoriephasen zur Bewegungszeit geführt (u.a. Serwe-Pandrick, 2013, 100-101). Die geforderte „reflektierte Praxis“ steht oft im Gegensatz zur Bewegungszeit. Wenn jedoch vom Bildungsgedanken des Sportunterrichts ausgegangen wird, stellt Serwe-Pandrick fest, dass „Primat der Bewegung [...] geradezu Regie



über die fachliche Didaktik [führt], wodurch das Lehren und Lernen im Schulsport auf den körperlich-ästhetischen Modus der Welterschließung fokussiert – aber auch beschränkt – wird“ (ebd., 103). Daraus ergäben sich eine Vielzahl an didaktischen Konsequenzen, zum Beispiel in der Auswahl und Konstruktion von Unterrichtsthemen, Aufgabenformate (Pfitzner, 2014a) und der Kommunikation innerhalb des Lehr-Lern-Geschehens. Lernende müssten aber an die Reflexion durch Sensibilisierung, Verstärkung und Übersetzung an eine „reflektierte Praxis“ herangeführt werden. „Wie die ‚reflektierte Praxis‘ didaktisch inszeniert wird und welche Funktion sie im Lehr-Lernprozess erhält, ist im Unterrichtsverlauf für die jeweilige Lernphase spezifisch zu bestimmen [...] und letztlich maßgeblich von dem Lerninhalt abhängig, den es zu erschließen gilt“ (ebd., S. 104). Um eine Reflexionskultur entstehen zu lassen, müsste der Sportunterricht fachkulturell weiterentwickelt werden. „Der schulsportliche Bildungs- und Erziehungsauftrag kann nur dann adäquat erfüllt werden, wenn die Praxis im Unterricht reflexiv erschlossen wird“ (ebd., S. 105). Sie schlägt vor Besinnungsräume zu schaffen, an den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, die Sprache sollte eine Kommunikationsfunktion erfüllen und Reflexionsphasen sollten frühzeitig in den Unterricht integriert werden (ebd., S. 105). Weitere methodische Umsetzungen beschreiben Auras (2010), Schulz (2013) und Winzer und Schwarz (2013).

Nahe am Thema der Reflexion und wichtig für das Fruchtbarmwerden ist auch die Art und Weise der Gespräche in einer Lerngruppe. Zum einen spielt die Gesprächskultur, zum anderen aber auch die Gesprächsführung des Lehrers eine Rolle. „Um zu verstehen, mit welchen Problemen ein Sportlehrer bei der Gesprächsführung rechnen muss, werden wir sehen wie Kommunikation funktioniert und welche Schwierigkeiten sich ergeben können“ (Thiel, 2002a, S. 52). Dabei benennt und erläutert er die ‚angemessene‘ Auswahl von Informationen, das ‚richtige‘ Mitteilungsverhalten und ein ‚anschließbares‘ Verstehen (ebd., S. 54) und leitet daraus folgende Prinzipien ab: Der Lehrer müsse die Gefühle und Bedürfnisse des Schülers ernst nehmen und Bevormundungen seien zu vermeiden (ebd.). Im zweiten Teil seines Beitrags betont er zum einen, dass die Rückmeldungen an Schüler für diesen relevant, situationsangemessen, transparent und sachorientiert sein müssten (Thiel, 2002b, S. 50) und gibt zum anderen Tipps für entsprechende Fragetechniken, wie zum Beispiel offene Fragen formulieren oder konkrete statt abstrakte Fragen zu stellen (ebd., S. 52-53).



Auch Klingen beschäftigt sich mit Frage, wie ‚gute‘ Unterrichtsgespräche geführt werden sollten und benennt zum ersten, dass eine vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre geschaffen werden sollte, dass Unterrichtsgespräche einen Anlass bräuchten und er will grundsätzlich die Kommunikationsfähigkeit fördern (2003).

Die Erfahrung des ‚fruchtbaren Moments‘ und das Fruchtbarmwerden bleiben als Formung zurück. „Nicht ich bewege mich, sondern es bewegt sich etwas in mir“. Oder „Nicht ich bewege mich, sondern es bewegt mich“. Diese Bildung ruft eine bleibende Veränderung des Welt-Leib-Verhältnisses hervor.

Deshalb sei der Leser an seine persönlichen Unterrichtserfahrungen erinnert, denn in diesem Fundus mag man sicherlich viele fruchtbare Momente wiederentdecken, die zu den bislang skizzierten Eckpunkten der offenen, bildungstheoretisch orientierten Vermittlungsweise passen und die sich im Sinne der Lehrkunst-didaktik konkretisieren lassen. (Lange, 2009, S. 311)

8 ‚Fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht - eine empirische Studie im Kontext interpretativer Unterrichtsforschung

Hermeneutisches Vorgehen erfordert ergänzende Methoden und müsse von der Lebenswirklichkeit der Kinder ausgehen. Sie möchte die Strukturen der Wechselwirkungen des Lebens, als dauernd fixierte Lebensäußerungen aufdecken (Dilthey, 1997a, S. 213). Für vollständiges wissenschaftliches Erkennen reichen hermeneutische Methoden aber nicht aus (Danner, 2006, S. 124) (Kap. 6.1.5). Nun sollen also die oben beschriebenen hermeneutischen Bildungsprozesse mit einer interpretativen Methode aus der Unterrichtsforschung ergänzt werden. Die zentrale Fragestellung orientiert sich weiterhin an der Forschungsfrage, wie ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht entstehen und wie sich Bildung im Sportunterricht manifestiert. Die folgenden Interpretationen des Unterrichts zielen erstens darauf ab, den ‚fruchtbaren Moment‘ im Sportunterricht zu beschreiben (Eigenarten) und zweitens soll der Fokus auf die Entstehung dieses Moments gerichtet werden, wie sie in Kapitel 7 beschrieben wurde.

In dieser Arbeit wird dabei einem qualitativen Ansatz, dem der interpretativen Unterrichtsforschung nachgegangen, der durch Beobachtungen des Geschehens die Unterrichtswirklichkeit widerspiegeln soll, um ein differenziertes und detailliertes Bild des Unterrichts zu bekommen. Dieser legt den Fokus auf die Prozesse des Unterrichts und beschäftigt sich mit der Frage, des ‚Wie‘ eines gelingenden Unterrichts.

Die exakte Vorgehensweise des Forschungsprozesses wird im Kapitel 8.1 vorgestellt. Im Kern des Forschungsansatzes stehen das Beobachtungsverfahren und die Auswertung des Unterrichts durch Portraitierungen und Rezensionen. Der Forscher beobachtet das Unterrichtsgeschehen systematisch und aus einem signifikanten Erkenntnisinteresse heraus. Bei der Beobachtung von ‚sich-bewegenden‘ Kindern geht es um die Eigenschaften der ‚fruchtbaren Momenten‘ und deren Entstehung im Sportunterricht. Aus den Unterrichtsbeobachtungen werden Portraits erstellt, die die Realität des Unterrichts präzise wiedergeben. Mit den Rezensionen sollen die Portraits interpretiert, kritisch ausgewertet und Schlussfolgerungen für die Sportpädagogik und -didaktik gewonnen werden, um - wenn möglich - einen konstruktiven Beitrag zur Konzeptentwicklung in der Sportdidaktik zu leisten.



So wird im Kapitel 8.2 eine Unterrichtsstunde mit den Themen „Um-die-Wette-laufen“, ein Fangspiel, einem Gerätearrangement mit den Themen ‚Klettern‘ und ‚Balancieren‘ vorgestellt. Dabei sollen die Entstehung und die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ im Fokus stehen und auf diese hin untersucht werden. Das Gleiche steht auch im Zentrum des Kapitels 8.3 mit den Themen Ballspiele, Laufen und das ‚Schatzräuberspiel‘.

8.1 Unterrichtsportrait und Unterrichtsrezension – eine interpretative Forschungsmethode nach Dietrich und Landau

In der interpretativen Unterrichtsforschung geht es hauptsächlich darum, Textmaterial auszuwerten. Texte sind in der qualitativen Forschung das „zentrale Erhebungs- und Auswertungsmaterial“ (Kuhlmann, 2005, S. 22). Um ein flüchtiges Ereignis festzuhalten müssen alle Forschungen, sei es durch Befragung, Interviews oder wie in meinem Fall, Unterrichtsbeobachtungen, auf Papier gebracht werden. Dafür gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichsten Vorgehensweisen mit verschiedenen Hilfsmitteln.

Diese Methode beruht auf dem Rezensionsansatz „Forschungsprojekt, Unterrichtsrezension“ Lange (2007). Lange bezieht sich dabei auf Dietrich und Landau (1990), die für ihre Analysearbeit die Unterrichtsrezension wählten. Dieser Ansatz eignet sich laut den Autoren Dietrich und Landau sehr gut für unterrichtliche und trainingsorientierte Inszenierungen von Sport und ermöglicht den Forschern ein subjektives Bild der Unterrichtswirklichkeit zu erstellen. Eine Rezension stehe immer für eine kritische Besprechung eines Textes, Films oder Theaterstücks. Die Aufgaben eines Rezensenten seien in Verantwortung gegenüber dem Publikum, dem Autor und der Literatur den Text zu sichten, zu ordnen, zu klären, zu werten und zu polemisieren (Dietrich & Landau, 1990, S. 252). Dabei braucht der Rezensent auf dem Gebiet einen bestimmten Fundus an Wissen und Erfahrung.

Dieser Ansatz kommt ursprünglich aus dem Theater und steht für eine kritische Besprechung eines Theaterstücks. Der Unterschied zwischen der Theaterrezension und der Rezension von Unterricht besteht jedoch darin, dass erstens,



der Autor und der Regisseur zugleich mitten in der Handlung steht und den Gang der Handlung in der Hauptsache konstituiert (der Lehrer bestimmt Stundenanfang und -ende, steckt das Thema ab und legt in der Regel fest, was ein Thema bedeuten soll) [und zweitens, J. B.] die Schauspieler gleichzeitig Akteure, Mitspieler und Publikum [sind, J. B.], mit einem inhaltlichen Rollenspiel, das sich erst in der Unterrichtshandlung selbst ergibt. (ebd., S. 253)

Dietrich und Landau lehnen sich wiederum an die von Berg und Ritter (1976) entwickelte Betrachtungsweise der ‚Unterrichtsrezension‘ an. Dabei wird zunächst der Unterricht beobachtet und zu einem Text zusammengefügt. Diese Texte nennt Berg und Ritter ‚Portrait‘.

Die Beschreibung verbleibt hier auf der Ebene des Geschehens und hält zunächst jene Ereignisse fest, die dem engagiert, parteilich teilnehmenden Beobachter bedeutsam erscheinen. Die Beschreibung ist also bewusst ‚subjektiv‘ gehalten und in ihrer Parteinahme sowohl auf den Lehrer als auch auf den Schüler bezogen. (Dietrich & Landau, 1990, S. 254)

Anhand dieser Unterrichtsportraits, die versuchen, ein möglichst realitätsnahes Bild des stattgefundenen Unterrichts wiederzugeben, erfolgt die Rezension. „Die Rezension überschreitet das ‚Portrait‘ in der Weise, wie sie die bedeutsamen Ereignisse der Ebene des Geschehens auf die Ebene des Konzepts erhebt“ (ebd.). Diese verlangt eine diskursive Verständigungsarbeit, da sie Schlüsse für weiteren Unterricht geben soll.

Der erste Rezensionsschritt wird unter der Kategorie der ‚Themenkonstitution‘ gefasst. Diese beruht darauf, dass das Interesse für den Unterricht zuerst auf den Prozess gerichtet ist, „wie sich das verhandelte Thema für die Schüler konstituiert“ (ebd., S. 255). Der zweite Schritt lässt sich mit dem Begriff ‚Sinndeutung‘ beschreiben. Es kommt darauf an, was der fachkundige Rezensent im Unterricht auf Seiten der Schüler und auf Seiten der Lehrer wahrnimmt. Schließlich folgt der dritte Rezensionsschritt, „bei dem nun der Rezensent seine eigenen Erwartungen und Reflexionen zum Thema einbringt“ (ebd.). Bei diesen Schritten müsse sich der Rezensent immer wieder die klassische didaktische Frage stellen, „was dieses Thema mit der Gegenwartserfüllung der Schüler und auch in ihrer derzeitigen Lebenswelt zu tun hat und welche Bedeutung ihm wohl im zukünftigen Leben zukommt“ (ebd.). Dabei eröffnen sich weitere Sinndeutungen.



„Unterrichtsrezensionen setzen sich also mit dem alten didaktischen Problem auseinander ‚Was soll gelernt werden und warum?‘ und suchen es im Rückbezug auf die lebensweltliche Bedeutung für die Schüler zu beantworten“ (ebd., S. 260). Hier ist aber auch wieder die Frage nach der Methode wichtig.

Während der übliche Methodenbegriff nahelegt, die gewählte Art der Vermittlung darauf hin zu fragen, inwieweit und in welchem Maße die Methode erfolgreich das Ziel verfolgt, richtet sich das Rezensieren auf die Nach-Konstruktion des In-Szene-Setzens, also gerade darauf, wie der Gegenstand (der Sachverhalt, das Thema) sich im Unterricht für die Schüler konstituiert. (ebd.)

Der Zugang zum Forschungsfeld geschieht zunächst über die Beobachtung, die in Kapitel 8.1.1 näher beschrieben ist. Dabei wird der Zugang dieser Arbeit über die Themen Forschungszugang (Kap. 8.1.1.1), Beobachtungseinheiten (Kap. 8.1.1.2), der Beobachter (Kap. 8.1.1.3) und die Beobachteten (Kap. 8.1.1.4) wissenschaftsmethodisch begründet und die Erstellung der Portraits erklärt (Kap. 8.1.1.5).

8.1.1 Beobachtung

Die Beobachtung ist eine der wichtigsten Erhebungsinstrumente der sozial-, und damit auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Gerade für die sportpädagogische Forschung ist sie besonders bedeutsam, da „Beobachtungsverfahren auch in der Praxis sport- und bewegungsbezogener Bildungsprozesse überaus gebräuchlich sind“ (Lange & Sinning, 2008b, S. 64). Atteslander und Cromm definieren Beobachtung folgendermaßen: „Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (2006, S. 67). Man unterscheidet zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Beobachtung. Alltägliche Beobachtung dient vor allem „der Orientierung der Akteure in der Welt“ (ebd.), sie geschieht unreflektiert und routiniert. Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung ist es dagegen die soziale Wirklichkeit nach einer leitenden Forschungsfrage zu beschreiben und zu rekonstruieren. Dazu hat sie eigene systematische Verfahren entwickelt, wie zum Beispiel die qualitativ-teilnehmende Beobachtung. Außerdem unterscheidet sich die wissenschaftliche Beobachtung von der alltäglichen „durch die Anliegen, soziale Realität durch systematische Wahrnehmungsprozesse zu erfassen und die Ergebnisse der Kontrolle wissenschaftlicher Diskussionen zu unterziehen“ (ebd.).



Die qualitativ-teilnehmende Beobachtung erhielt durch die Ethnologie entscheidende Impulse im 19. Jahrhundert, verlor dann aber bis in die 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts an Bedeutung. Diese wurde erst mit der Diskussion um qualitative Verfahren wiedergewonnen. Die Forschungsprinzipien die als gemeinsame Basis angesehen werden können sind Offenheit, Prozesscharakter, Reflexivität, Explikation, Kommunikation und Problemorientierung. Teilnehmende Beobachtung „ist charakterisiert durch die unmittelbare Beteiligung des Beobachters an den sozialen Prozessen in dem untersuchten sozio-kulturellen System [...], die Forscher [gehen, J. B.] direkt in das zu untersuchende soziale System [um, J. B.] dort in der natürlichen Umgebung Daten [zu, J. B.] sammeln“ (ebd., S. 88).

Hierbei muss der Forscher das richtige Maß zwischen Distanz und Teilnahme finden. Daraus resultieren hohe Anforderungen an diesen. Dies ist im Gegensatz zur quantitativen Forschung aber kein Problem „Teilnahme und Interaktion mit dem Forschungsfeld entsprechen im Rahmen qualitativer Sozialforschung demgegenüber aber gerade dem Postulat der Offenheit und bieten erst die Chance, die Interpretationsprozesse der Akteure zu verstehen und zu erfassen“ (ebd. 2006, S. 89).

Anhand der Bestandteile der Beobachtung nach Atteslander lässt sich die Beobachtung hier folgendermaßen charakterisieren: unstrukturiert – passiv – offen (ebd.). Im Vergleich zu quantitativ durchgeführten Beobachtungen unterscheidet sich die konkrete Forschungspraxis durch den „offen-reflexiven Forschungsablauf, eine intensive Feldarbeit, dem Wechsel zwischen Datenerhebung und Datenauswertung sowie ein direktes Verhältnis der Forscher zum Feld“ (ebd.).

8.1.1.1 Forschungszugang

Der Zugang zum Sportunterricht erfolgte an einer Grundschule in Esslingen. Dies ist eine zwei- bis drei-zügige reine Grundschule mit einem durchwachsenen Einzugsgebiet. Der Zugang zu dieser Schule entstand über den Kontakt zur Schulleiterin, die sehr offen für Forschungsangelegenheiten ist.

Die studierte Sportlehrerin ist eine erfahrene Lehrerin. Sie unterrichtet in diesem Schuljahr fast ausschließlich das Fach BSS (Bewegung, Spiel und Sport). Da der Zeitraum der Durchführung relativ am Anfang des Schuljahres lag, wurden die Klassen drei und vier, die die Lehrerin schon aus dem vorherigen Schuljahr kannte, ausgewählt.



Im Vorfeld der Beobachtungen wurden die Eltern mit einem Elternbrief darüber informiert und auf die Fotokamera hingewiesen. Die Kinder, deren Eltern nicht wollten, dass sie auf Fotos zu sehen sind, bekamen vor Beginn der Stunde ein Fußballhemd als Erkennungszeichen. Damit konnten diese Fotos später aussortiert werden.

8.1.1.2 Beobachtungseinheiten

Während der Beobachtung wurde die Aufmerksamkeit auf drei Dinge gerichtet:

1. Ein Schüler wurde beobachtet.
2. Die Lehrerin wurde beobachtet.
3. Die Sache wurde beobachtet.

Dabei wurde auf ‚fruchtbare Momente‘ und ihre Entstehung geachtet, die maßgeblich für Bildungsprozesse verantwortlich sind. Diese generieren sich im Laufe des Forschungsprozesses. Dies nennt Atteslander eine unstrukturierte Beobachtung, da diesen „keinerlei inhaltliche Beobachtungsschemata zugrunde [liegen, J. B.], sondern lediglich die Leitfragen der Forschung. Dies sichert die Flexibilität und die Offenheit der Beobachtung für die Eigenarten des Feldes“. Dieses ‚keinerlei‘ muss an dieser Stelle etwas relativiert werden muss. Das Ordnungsschema Schüler, Lehrer, Sache, strukturierte das Feld in groben Zügen.

8.1.1.3 Beobachter

Hier muss berücksichtigt werden, welchen Beobachtungsstatus der Beobachter einnimmt. Zunächst spielt der Partizipationsgrad eine Rolle, zweitens muss die Beobachterrolle definiert werden. Es gibt grundsätzlich zwei Beobachterrollen, „die Rolle als forschender Beobachter und seine Teilnehmerrolle im Feld“ (Atteslander & Cromm, 2006, S. 77).

Der Partizipationsgrad war in den beobachtenden Stunden sehr gering. Den Kindern wurde zu Beginn der Stunde erklärt, was und dass Fotos gemacht würden. Die Befürchtung, dass sich die Kinder durch die Fotokamera ablenken ließen, bestätigte sich nicht.

Es wurde auch nicht in den Unterricht eingegriffen. Der Gegenstand sollte der alltägliche Sportunterricht sein, genauso wie er an einem ‚normalen‘ Tag stattfindet. Die Beobachter hielten sich deswegen sehr im Hintergrund (passiv), versuchten den Un-



terricht nicht zu stören und die Fotos unauffällig (ohne Blitz) zu machen. „Passiv teilnehmend bedeutet, dass sich der Beobachter ganz auf seine Rolle als forschender Beobachter beschränken kann und wenig bis nicht an den zu untersuchenden Interaktionen bzw. sozialen Konstellationen teilnimmt“ (Atteslander & Cromm, 2006, S. 85). Während des Unterrichts wurden Notizen gemacht.

8.1.1.4 Beobachtete

Sowohl die Kinder als auch die Lehrerin wussten, dass sie beobachtet wurden. Laut Atteslander und Cromm gehört dies zur Kategorie der „offenen Beobachtung“ (2006, S. 84). Allerdings haben wir uns jede Stunde einen Schüler oder eine Schülerin herausgesucht und diese/diesen näher beobachtet. Der- oder diejenige wusste dies jedoch nicht, da er/sie sich sonst eventuell anders verhalten würde (zum Beispiel besonders vorbildlich). Die Auswahl der Kinder erfolgte nach dem Geschlecht, es wurden insgesamt zwei Jungen und zwei Mädchen ausgewählt. Ansonsten wurde die Auswahl zufällig getroffen. Dies war kein Problem, da wir keines der Kinder kannten. Die Lehrerin wusste natürlich im Vorfeld, dass wir diese beiden Stunden beobachten werden und hat sich entsprechend auf die Stunden vorbereitet. Unsere Bitte war, einen ‚normalen‘ Sportunterricht zu machen, es musste also nichts Besonderes oder Außergewöhnliches sein. Die Aufnahmen wurden später auf Anfrage an die Lehrerin weitergegeben, damit diese sich auch einmal selbst sehen könne. Damit wurde der Forschungsprozess für sie transparent gemacht.

8.1.1.5 Erstellung der Portraits

Zur Datenerhebung gehört auch das angemessene Vertexten des Forschungsgegenstandes. Hierfür wurden die sog. ‚Portraits‘ nach dem Forschungsansatz von Dietrich und Landau gewählt.

Die Beschreibung verbleibt hier auf der Ebene des Geschehens und hält zunächst jene Ereignisse fest, die dem engagiert, parteilich teilnehmenden Beobachter bedeutsam erscheinen. Die Beschreibung ist also bewusst ‚subjektiv‘ gehalten und in ihrer Parteinahme sowohl auf den Lehrer als auch auf den Schüler bezogen. (1990, S. 254)

Diese Portraits wurden auf der Grundlage der Mitschriebe und der Fotoaufnahmen mit jeweils dem Augenmerk auf den Schüler oder Schülerin, die Lehrerin und die Sache erstellt. Nicht zu vergessen ist hierbei, dass schon bei der Erstellung der Por-



traits erste subjektive Eindrücke miteinbezogen werden. Dies kann zum Beispiel bei der Auswahl der ‚wichtigen‘ Szenen bemerkt werden.

8.1.2 Auswertung durch Rezension

Dieser letzte Schritt erfolgt nach dem schon oben erwähnten Rezensionsansatz. „Die Rezension überschreitet das ‚Portrait‘ in der Weise, wie sie die bedeutsamen Ereignisse der Ebene des Geschehens auf die Ebene des Konzepts erhebt“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 254). Hier soll die ‚Wirklichkeit‘, die in den Portraits dargestellt wurde, nach dem Prinzip der Offenheit und Gegenstandsorientierung interpretiert werden. Als Hintergrund zur Interpretation dienen die ‚fruchtbaren Momente‘, auf denen das Augenmerk bei der Interpretation liegen soll.

8.1.3 Übersicht über den Aufbau

In den folgenden zwei Kapiteln werden nun immer im gleichen Aufbau die Unterrichtsstunden zunächst portraitiert, danach rezensiert.

1. Sachanalyse zum Unterrichtsgegenstand und des Bewegungskerns
2. Unterrichtsskizze
3. Unterrichtsportrait
4. Rezension

8.2 Erste Sportstunde zum Thema ‚Klettern‘

8.2.1 Analyse der Sache und des Bewegungskerns

8.2.1.1 Ausdauernd Laufen und ‚Um-die-Wette‘ Laufen

‚Laufen‘ ist die Urfortbewegungsmöglichkeit des Menschen. Doch mit der zunehmenden Zivilisation und der damit verbundenen Bewegungsarmut gerät das ‚Laufen‘ im Alltag immer mehr in den Hintergrund. Es wird in Folge dessen häufig nur noch als Freizeitaktivität ausgeführt. Dies ist unter anderem auch die Ursache für den in den 1960er und 1970er Jahren aufkommenden Volks- und Gesundheitssport ‚Joggen‘. Auch für Kinder gibt es im Alltag durch die zunehmende ‚Verinselung‘ immer weniger Möglichkeiten zum ‚Laufen‘. Oft müssen sie überall hingefahren werden, denn ihre Spielumgebung ist nicht mehr unbedingt in der unmittelbaren Nachbarschaft (Lange & Sinning, 2008b, S. 317-318).



Oft wird ‚Laufen‘ im Sportunterricht rein biologisch und trainingswissenschaftlich begründet. ‚Laufen‘ als sportliche Disziplin ist in der Leichtathletik zu verorten. Dafür braucht man vor allem die konditionelle Fähigkeit ‚Ausdauer‘. Eine Kurzdefinition von Grosser und Zintl ist: „Ausdauer ist die Ermüdungswiderstandsfähigkeit plus rasche Erholungsfähigkeit“ (1994, S. 15). Grob lassen sich die Ziele eines Ausdauertrainings in drei Bereiche einteilen: Leistung, Gesundheit (physisch und psychisch) und Spaß und Fitness, je nachdem ob das Training als Leistungssport, Breitensport oder in der Rehabilitation durchgeführt wird (Scheid, Prohl, Lange, Röthig & Größing, 2004, S. 60). Aufgrund der Kriterien, welche der Ausdauer zu Grunde gelegt werden, kann man sie verschieden strukturieren (ebd., S. 61): lokale und allgemeine Ausdauer, aerobe und anaerobe Ausdauer, dynamische und statische Ausdauer, Kurz-, Mittel- und Langzeitausdauer, Kraft-, Schnellkraft-, Sprint-, Spiel-/Kampf- und Mehrkampf-ausdauer und Grundlagen- und spezielle Ausdauer. Die Ausdauer kann mit verschiedenen Methoden trainiert werden, je nachdem ob man Kurz-, Mittel- oder Langstrecken trainiert. Die gängigsten Methoden sind Dauer- (kontinuierlich und mit Intensitätenwechsel) und Intervallmethoden (extensiv, intensiv und Wiederholungsmethode) (ebd., S. 66). Das Pyramidentraining, wie es in dieser Stunde zum Einsatz kommt, ist eine Form des Intervalltrainings, in der die Kinder immer wieder Pausen zwischen den Laufeinheiten machen. Neben diesen erläuterten trainingswissenschaftlichen Erkenntnissen gibt es auch noch eine andere Perspektive, nämlich die aus der Sicht der Kinder. Denn wenn Kinder in ihrem Alltag beobachtet werden, kann festgestellt werden, dass sie eigentlich sehr gerne und überall hin ‚laufen‘. Sie brauchen ‚nur‘ ein angemessenes Ziel. „Für Kinder bedeutet das Laufen nämlich in aller Regel etwas anderes als für Erwachsene“ (Lange & Sinning, 2008b, S. 309). Bei Kindern findet das ‚Sich-Bewegen‘ im Hier und Jetzt statt. Sie wollen meistens ein attraktives Ziel erreichen, das sie nicht von langer Hand her geplant haben. Erwachsene dagegen planen ihre Ziele im Voraus und verfolgen sie stringent zum Beispiel anhand eines Trainingsplans, der biowissenschaftlichen Prinzipien folgt. „D. h., Kinder wollen mit ihrem Handeln in der Regel unmittelbar spürbare und auch von anderen zu erkennende Wirkung erzielen“ (ebd., S. 315). Die sportdidaktische Aufgabe des Lehrers besteht also darin, erst einmal zu überlegen, ob es für Kinder angemessene Ziele aus ihrer Lebenswelt geben kann, die sie laufend erreichen können. Diese



Ziele können sehr vielseitig (u.a. in der Körpererfahrung, in Fangspielen, im Trainieren) sein.

Beim Pyramidenlauf ist das Ziel die Pyramide auszumalen bzw. abzuhacken. Das ‚Im-Kreis-laufen‘ (eigentlich ausdauernd laufen) erhält eine Bedeutung und ein Ziel. Durch die Aufgabenstellung entsteht eine Wettkampfsituation, in der die Kinder versuchen, als erstes ‚fertig‘ zu werden oder schneller als ein Mitschüler in einer Runde zu sein. „Wenn Kinder *um die Wette* laufen, können sie die Funktion ihres Laufens unmittelbar erfahren, weshalb sie in der Regel schnell Interesse an laufbezogenen Wettbewerben finden“ (Lange & Sinning, 2008b, S. 323). Der Aspekt des ‚ausdauernd‘ Laufens liegt in der Körpererfahrung. Die Schüler spüren die Anstrengung und die Ermüdung. Sie merken die Veränderungen ihres Körpers durch Schwitzen und die schnellere Atmung. „Der Zusammenhang aus Belastung und Erholung ist beim Laufen besonders deutlich spür- und auf Grundlage einschlägiger Erfahrungen auch vergleichsweise leicht dosierbar“ (ebd., S. 322).

8.2.1.2 ‚Lauf-, Such- und Fangspiele‘

Als eine der Kategorie der fünf Spielfamilien nach Landau und Maraun (1993) sollen im Anschluss an das Thema „Laufen“ besonders die Laufspiele mit ihrem spielerischen Charakter (nicht den trainingsbezogenen Charakter) analysiert werden. Die Grundlage bildet die Spieltheorie von Scheuerl; Scheuerl(1994, 1997), der die Kennzeichen des Spiels beschreibt. Diese sind die Funktionslust, die Freiheit, die Ambivalenz, die Geschlossenheit, die Gegenwärtigkeit, die Scheinhaftigkeit und die Innere Unendlichkeit (Lange & Sinning, 2008b, S. 149). Beim hier gespielten Fangspiel (Ilgenspiel) ist das Spannende, dass die Schüler dadurch überrascht werden, dass sie zunächst nicht wissen, wer der Fänger ist. Diese bestimmt die Lehrerin im Geheimen, indem alle Schüler die Augen geschlossen haben und sie den Fängern einen Zeitungsstab hinlegt. Ziel der Fänger ist es dann in möglichst kurzer Zeit, alle Kinder der Klasse zu fangen. Besonders der Überraschungsmoment verleiht den Spielern immer wieder eine neue ‚Funktionslust‘ am Spielen. Das ‚Laufen‘ erfolgte „im Hinblick auf eine von Kindern nachvollziehbare und attraktiv wahrnehmbare Funktion“ (ebd., S. 164). Der Reiz der Laufspiele liegt auch immer darin, dass etwas Unvorhersehbares, etwas Spannendes geschieht. Der Ambivalenzcharakter liegt gerade in der Spannung zwischen fangen und gefangen werden.



8.2.1.3 Klettern – Wagnisse im Sportunterricht

Klettern ist an Schulen mittlerweile sehr beliebt, denn immer mehr Schulen haben eine Kletterwand in der Turnhalle oder auf dem Schulhof. Klettern als ‚Trendsport‘ kann jedoch auf ganz unterschiedliche Weise stattfinden, zum Beispiel in der Natur an einem Kletterfelsen, in einer Kletterhalle, in einem Hochseilgarten oder, wie in diesem Fall, in einer Turn- und Bewegungslandschaft. Da Klettern eine Grundform kindlicher Bewegung ist und ein Grundbedürfnis innerhalb der kindlichen Entwicklung darstellt, war es schon immer Bestandteil des Sportunterrichts. Jedoch erhielt Klettern in Zeiten von starken erlebnispädagogischen Strömungen „einen neuen Stellenwert im Hinblick auf Erziehung und Bildung von Heranwachsenden im Milleniumzeitalter“ (Ullmann & Winter, 2002, S. 10). Die Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten liegen darin „sich vom Erdboden weg in verschiedene Bewegungsrichtungen, meist in die Vertikale, zu bewegen und gegen die Einwirkung der Schwerkraft seinen Körper im Gleichgewicht zu halten. Hierbei kommt der Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung und Bewegung eine große Bedeutung zu“ (Witzel, 1998, S. 132). Ullmann und Winter differenzieren vier komplexe Bereiche, die beim Klettern geschult werden: der motorische Bereich, der psycho-physische Bereich, der sozial-kommunikative Bereich und der ethische Bereich (2002, S. 15). Geklettert wurde in einer vielfältigen Gerätelandschaft. Da die Lehrerin die Geräte in eine kleine Geschichte („Unterwegs im Gebirge“) eingebettet hat, kann man diese als eine Bewegungsgeschichte bezeichnen. Die Kinder sollten sich an einem Felsen entlanghangeln, über eine dünne Brücke balancieren, ein Hindernis überqueren und einen Berg besteigen. Solche Gerätelandschaften sind für die Kinder eine hervorragende Möglichkeit, den Umgang mit Großgeräten zu üben. Berührungssängste können abgebaut werden und sie können lernen, sich selbst besser einzuschätzen. Außerdem werden Grundlagen zu den Themen Balancieren, Klettern, Stützen, Springen und Schwingen geschult (Grüger, 2008, S. 33).

Das Klettern lässt viele Zugangsmöglichkeiten und Interpretationen für Lehrer und Schüler zu. Unter anderem entstehen beim Klettern in diesem Gerätearrangement wagnishaltige Situationen, die die Kinder aber selbst für sich ausloten und entdecken müssen. Die Reckstange und der Barren zum Beispiel, die in diesem Fall überklettert werden sollen, können sich die Kinder selbst zu einem Wagnis machen, je nachdem wie mutig sie diese überqueren möchten (mit Anlauf, mit Sprüngen etc.). Sie wägen



dabei immer den Grad der Ungewissheit mit ihren eigenen Fähigkeiten ab. „Dieses Wechselspiel aus Wagen, Ausprobieren, erneutem Wagen und wiederholtem Ausprobieren kann auch mit dem Ausloten individueller Grenzen des Sich-Bewegen-Könnens verglichen werden“ (Lange & Sinning, 2008a, S. 251). Die Station, bei der mit dem Seil an der Sprossenwand entlang gehangelt werden soll, bietet den Kindern das ständige Abwägen, wie weit sie sich zurück ins Seil legen können oder wie nahe sie an der sicheren, nicht wackeligen Sprossenwand bleiben wollen. Es hängt von der individuellen Wagnisfreude des Einzelnen ab. Bei der Station „Balancieren“ liegt das Wagnis darin, nicht herunterzufallen. Dabei haben die Kinder, je nach Wollen und Können viele Möglichkeiten über die Bank zu gelangen (Geschwindigkeit, rückwärts, mit geschlossenen Augen etc.).

8.2.1.4 Balancieren

Auch das Balancieren ist ein „Grundthema menschlichen Sich-Bewegens“ und für die kindliche Entwicklung zentral (Lange & Sinning, 2008a, S. 259). Die bewegungspädagogische Aufmerksamkeit soll hier insbesondere auf dem balancierenden Kind liegen und ist im Bereich der koordinativen Fähigkeit einzuordnen. Lange verwendet hier das Bild einer Waage, die immer versucht nach Störungen wieder ein Gleichgewicht herzustellen. Beim Balancieren (zum Beispiel beim Überqueren einer Wippe), würden die Kinder ihre Selbstwirksamkeit erfahren und den Bewegungssinn entdecken (ebd., S. 263). Wenn nun also der Bewegungskern des Balancierens herausgefunden werden soll, geht es um die Bewegungsneugierde und die Erfindertlust offenzulegen.

Bei der Station „Balancieren“ im Gerätearrangement des Klettergartens können die Kinder einschlägige Bewegungserfahrungen in Bezug auf ihr Gleichgewicht machen. Die Anforderungen der erhöhten Bank, die überquert werden soll, geben eindeutige Rückmeldungen an das Kind. Das zentrale Bewegungsproblem ist das Gleichgewicht in verschiedenen Variationen zu halten. Das heißt den Körperschwerpunkt immer wieder auszurufen, die Unterstützungsfläche sensibel mit den Füßen zu bemessen, die Überwindung der relativen Höhenangst und für sich den richtigen Gang und die richtige Geschwindigkeit zu finden. Dabei haben die Kinder, je nach Wollen und Können viele Möglichkeiten über die Bank zu gelangen (Geschwindigkeit, rückwärts, mit geschlossenen Augen etc.).



8.2.2 Unterrichtsskizze

Lehrerin	Frau Maier	Datum	05.10.09
Fach	Sport	Uhrzeit	7:45-8:30 Uhr
Thema	Mini-Klettergarten	Klasse	3a
Lernziel	Koordination, Kraft		

Zeit	Phase	Interaktion Lehrer/Schüler	Hilfsmittel/ Medien
5 Min.	Offener Beginn	Schüler laufen je nach Alter Runden in der Halle, bis alle da sind	Tafel
5 Min.	Begrüßung im Sitzkreis	Begrüßung, Anwesenheit prüfen, Einführung in das Thema (Igelgedicht im Herbst), Erklärung des ersten Spiels	Liste Stoffigel in Tücher
15 Min.	Aufwärmphase	Fangspiel mit Igelgedicht: Lehrerin liest das Gedicht vor, solange sind alle Kinder auf dem Boden in der Halle verteilt zusammengerollt. Während die Lehrerin das Gedicht vorliest, verteilt sie die Fangstäbe. Sobald sie fertig ist beginnt das Fangspiel. Die Kinder die einen Stab bekommen haben fangen nun die anderen. Wenn alle gefangen sind, dürfen sie sich ein Band ihrer Wahl aussuchen. Dies geht solange bis jedes Kind einmal Fänger war und alle Bänder verteilt sind.	Isolierverkleidung als Fangstab (4) Bänder in vier verschiedenen Farben (an Kletterwand) Igelgedicht



5 Min.	Erklärung	Sitzkreis: Igelgeschichte geht weiter. Ihm wurde ein Klettergarten versprochen, Einführung/Wiederholung in Verhaltensregeln, Aufbau organisieren	Kalender mit Regeln Hütchen mit Geräteaufbau in Halle verteilen für 4 Gruppen
15 Min.	Aufbau	Die Gruppen bauen ihren Teil auf (Gruppeneinteilung ist schon durch die Bänder (Fangspiel) geschehen) Gruppe: Über eine Reckstange klettern. Mit Seil an der Kletterwand entlang klettern Über eine Bank balancieren, die auf zwei großen Kästen liegt Über einen Barren klettern	Reckstange Matten Seil an Kletterwand befestigen (schon vor der Stunde), zwei Weichbodenmatten, zwei Bänke, zwei Kästen, eine Weichbodenmatte und kleine Matten, Barren, Bank, Weichbodenmatte und kleine Matten
5 Min.	Übung	Hier sollen die Kinder die Stationen ausprobieren	Sanduhr
5 Min.	Erklärung des Klettergartens	Dies soll eine Art Wettkampf werden. Jede Gruppe soll versuchen in einem Durchlauf möglichst oft über das Gerät klettern. Inne rhalb der Gruppe wir ein Zähler und ein Aufpasser bestimmt	Stift und Zettel
20 Min.	Durchführung	Gruppen klettern im Klettergarten jeweils so lange wie ein Musiklied läuft	Musik



5 Min.	Auswertung / Reflexion	Sitzkreis: Kinder lesen Ergebnisse vor und äußern sich zu dem Klettergarten	
5 Min.	Abschluss	Entspannung: Abschluss Phantasiegeschichte	

8.2.3 Unterrichtsportrait

1. Vor der Stunde

Für die Lehrerin beginnt der Unterricht schon vor der eigentlichen Stunde, da sie einiges für die Kinder vorbereitet. Sie schreibt die Aufgabe für den offenen Beginn an die Tafel (die Kinder sollen entsprechend ihrem Alter Runden rennen), sortiert und zählt die Parteibänder, um sie dann an der Sprossenwand aufzuhängen und baut die Station zum Entlanghängeln auf, weil das für die Kinder zu schwierig wäre. Nebenbei schaut sie immer mal wieder in die Umkleidekabine und sieht nach dem Rechten. Kurz bevor die Kinder fertig mit Umziehen sind, schließt sie die Garagentore.

2. Offener Beginn

Nach und nach erscheinen die Kinder in der Halle. Sie wissen, dass zum Stundenanfang immer eine Aufgabe an der Tafel steht, lesen diese und beginnen zu laufen. Moritz kommt zuerst in die Halle und beginnt sofort zu laufen. Auf den geraden Strecken beschleunigt er und sprintet. Nach drei Runden kommen zwei weitere Jungen hinzu, von denen er sich nicht ablenken lässt. Er ist schon ein bisschen erschöpft, lässt sich von den anderen aber immer wieder anspornen. Des Öfteren starten die Jungen eine Art Wettrennen, die Moritz ermutigen, weiter zu laufen. Auch zwischen anderen Kinder finden immer wieder kleine Wettrennen statt. Moritz rennt insgesamt mehr Runden, als er eigentlich müsste. Er ruht sich zwischendurch ab und zu aus, bis ihn ein neuer Schüler zu einem Wettrennen herausfordert.

Als Simon die Halle betritt, sind bereits schon zehn andere Kinder da. Er beginnt sofort seine Runden zu rennen und kreist nebenher mit den Armen. Meistens rennt er für sich alleine. Ein Schüler, der vor ihm läuft, fängt an mit beiden Armen gleichzeitig zu kreisen, was er ihm prompt nachmacht. Als ihn ein anderer Junge überholt, packt ihn der Ehrgeiz und er rennt etwas schneller. Simon schafft es nicht ihn einzuholen, bleibt ihm aber auf den Fersen. Er rennt genau acht Runden und setzt sich als einer der ersten in den Sitzkreis, zu dem die Lehrerin die Kinder ruft.



Während die Kinder rennen, befindet sich die Lehrerin in der Halle. Für den Sitzkreis organisiert sie noch ein paar Dinge (Tamburin, Igel und Fangstäbe) und steht den Schülern als Ansprechpartnerin zur Verfügung. Einem Mädchen hilft sie z. B. ihr Armband abzumachen. Zum Schluss schaut sie in den Kabinen nach, ob alle Kinder umgezogen sind.

3. Sitzkreis (Einstieg)

Mit dem Tamburin ruft die Lehrerin die Kinder in den Sitzkreis, um sie zu begrüßen und in das Thema der Stunde einzuführen. Die Sitzordnung im Kreis ist durch vorhergehende Stunden schon festgelegt, ebenso wie die Art und Weise wie die Kinder sitzen sollen (Schneidersitz). Danach wartet sie ab, bis alle Kinder ruhig sind. Dabei macht sie mit den Händen das „Mund-zu-Ohren auf-Zeichen“ und schaut alle Kinder der Reihe nach an. Anschließend begrüßt sie ihre Klasse mit „Guten Morgen liebe Sportkinder“ und die Schüler grüßen die Lehrerin zurück. Nachdem die Forscher sich vorgestellt haben, überprüft die Sportlehrerin die Anwesenheit. Als nächstes stellt sie den „Gast“ der heutigen Stunde vor: ihren Igel „Fritz“. Dieser Name lässt die Kinder schmunzeln. Eigentlich, so die Lehrerin, müsste der Igel sich jetzt den Winterspeck anfressen, da er sich bald in den Winterschlaf begeben. Heute Morgen habe er aber gesehen, wie sie das Igelgedicht einpackte und wollte natürlich mit in den Unterricht kommen. Er habe sie so lieb angeschaut, da machte sie eine Ausnahme und nahm ihn ausnahmsweise mit in den Unterricht. Das waren die Hinführung und die Eröffnung des Spannungsbogens zum ersten Spiel, dem Fangspiel zum Igelgedicht. Die Lehrerin sprach die ganze Zeit sehr leise, bedacht und unterstrich ihre Anweisungen mit Gestik und Mimik.

4. Fangspiel zum Igelgedicht

Grundlage des Spiels ist folgendes Igelgedicht: „Ich habe einen Kopf und vier Beine, doch bei Gefahr, erschein´ ich ohne Kopf und ohne Beine, rund wie ein Ball, mit Stacheln überall“. Die Kinder sollen sich in der Halle verteilen und sich „wie ein Igel“ zusammenkauern, jeder für sich und ohne aufzuschauen. Die Lehrerin liest das Igelgedicht vor, betont dabei das letzte Wort "überall" und verteilt unauffällig Fangstäbe an die auf dem Boden liegenden Kinder. Als das Gedicht mit „überall“ endet, stehen die Schüler auf und rennen los. Diejenigen, die einen Fangstab bekommen haben, sind Fänger und fangen die anderen Schüler, die zunächst nicht wissen, wer die Fänger



sind. Die gefangenen Kinder setzen sich außerhalb des Spielfeldes auf die Bank. Als die vier Fänger der ersten Runde alle Kinder gefangen haben, erklärt die Lehrerin, dass sie sich ein Parteiband ihrer Wahl von der Sprossenwand aussuchen dürfen. Das Spiel wird so oft wiederholt, bis alle Kinder einmal Fänger waren und jeder Schüler ein Parteiband hat. Während die Kinder fangen, steht die Lehrerin am Rand und beobachtet das Geschehen. Immer wieder muss sie die Kinder darauf aufmerksam machen, dass sie beim Vorlesen des Gedichts nicht aufschauen dürfen.

Gleich in der ersten Runde bekommt Simon einen Fangstab und beginnt sofort, die anderen Kinder zu fangen. Dabei rennt er abwechselnd schneller und langsamer und schlägt Haken. Als alle Kinder gefangen sind, dürfen er und die anderen Fänger sich ein Parteiband aussuchen. Mit Freude rennen sie zur Sprossenwand und Simon entscheidet sich für ein gelbes Band. Dann legt er sich, wie alle anderen Kinder, wieder auf den Boden in eine Lücke mit Abstand zu den anderen Kindern und die nächste Runde kann beginnen. Beim Signalwort „überall“ springt er auf und kann gerade noch einem Fänger ausweichen. Doch in der nächsten Ecke wartet schon ein weiterer Fänger, der ihn erwischt. Damit ist diese Runde für ihn vorbei und er tritt langsam zur Bank. Dort muss er kurz warten, bis alle Kinder gefangen sind. Er bleibt lange auf der Bank sitzen und legt sich als letzter auf den Boden. Bei diesem dritten Durchgang liegt er etwas unruhig am Boden und schaut verbotenerweise beim Vorlesen des Gedichts auf. Als er gefangen wird, setzt er sich auf die Bank und beobachtet die anderen Kinder, die noch gefangen werden müssen. Der vorletzte Durchgang startet. Er legt sich jetzt neben einen anderen Jungen und schaut ab und zu zu ihm hinüber. Vorsichtshalber geht er schon einmal in „Hab-Acht-Stellung“. Er schlägt sich in dieser Runde ganz gut und wird als einer der Letzten gefangen. Immer noch haben nicht alle Kinder ein Band und es folgt endgültig der letzte Durchgang. Dieses Mal legt sich Simon ganz in die Ecke. Er wird schon bald gefangen, setzt sich auf die Bank und redet mit seinen Mitschülern. Außerdem hüpfert er auf dem Hüpffeld, das neben der Bank auf den Hallenboden gemalt ist. Doch dann wird das Fangspiel wieder spannend. Moritz wird von drei Mädchen gejagt, doch ist er sehr geschickt im Ausweichen. Er schlägt unerwartete Hacken, rennt im Kreis, mal schnell und mal langsam. Das animiert die Klasse dazu, ihn anzufeuern. Auch Simon feuert ihn an. Immer wieder gelingt es Moritz, den Mädchen auszuweichen. Diese müssen



sich ganz schön anstrengen und entwickeln nach und nach eine Strategie, Moritz zu fangen. Dies gelingt ihnen schließlich.

4. Sitzkreis: Weiterführung der Igelgeschichte

Danach erzählt die Lehrerin die Igelgeschichte weiter. Sie habe dem Igel noch mehr versprochen als nur das Igelgedicht. Sie habe ihm erzählt, dass sie im Sommer in den Bergen im Urlaub waren, und dort ganz tolle Sachen gemacht haben. Sie seien einen Berg hinaufgeklettert, über schmale Brücken gegangen, haben sich beim Wandern an Seilen festhalten müssen und mussten ein ganz großes Hindernis überwinden. Da sei der Igel neugierig geworden und wollte unbedingt noch einmal mit in die Schule um zu sehen, wie die Kinder das machen.

5. Erste Probephase

Die Geräte können jetzt ohne drängeln und schubsen ausprobiert werden und zwar so lang, wie die Sanduhr läuft (fünf Minuten). Simon rennt sofort zu seiner Station und ist als erster darüber geklettert. Danach läuft er zur Nachbarstation (sich an einem Seil entlanghangeln) und versucht sich dort an der Sprossenwand mit anderen Kindern mit Hilfe eines Seils entlang zu hangeln. Im zweiten Teil der Sprossenwand benutzt er das Seil nicht. Beim Balancieren muss Simon zunächst anstehen, geht dann aber vorsichtig über die Bank und springt, ebenfalls vorsichtig, vom Kasten herunter. Über den Barren ist er schnell gesprungen. Wieder an der Ausgangsstation angekommen, springt er darüber und will seine Runde von vorne starten. Dieses Mal benutzt Simon beim Entlanghangeln an der Sprossenwand das Seil, vor allem beim Übergang von der einen zur anderen Sprossenwand. Nach dieser Übung ist die Sanduhr abgelaufen und der Junge geht in den Sitzkreis zurück.

6. Sitzkreis: Erklärung des Klettergartens

Die Lehrerin erklärt dann den Ablauf des Klettergartens. Die Kinder sollen sich zunächst wie bei der Staffel hintereinander aufstellen. Ein Kind beginnt und überwindet das Hindernis so schnell wie möglich, rennt um das Hütchen zurück und schlägt das nächste Kind ab. Ein Kind solle zählen und ein Kind solle schreiben und ein Kind solle der Aufpasser sein. Dies geht so lange bis die Musik ausgeht. Dann solle der Schreiber die Punktezahl aufschreiben. Die Stationen sollen im Uhrzeigersinn gewechselt werden und begonnen wird wenn die Musik angeht. Dann verteilt sie Zettel und Papier und es geht los.



7. Klettergarten

Der Klettergarten besteht aus folgenden vier Stationen:

1. Einen Berg überqueren: Reckstange mit übergestülpter Matte
2. Sich an einem Berg entlanghangeln: An der Sprossenwand mit einem befestigten Seil entlanghangeln.
3. Auf einem schmalen Pfad gehen: Über eine umgedrehte Bank balancieren, die erhöht auf zwei Kästen liegt.
4. Ein großes Hindernis überqueren: Über einen Barren springen.

1. Station: Simon startet als erster aus seiner Gruppe. Er nimmt Anlauf, springt mit beiden Beinen gleichzeitig ab, stützt sich mit den Armen auf die Matte und versucht, beide Beine über die Reckstange zu bringen. Dies gelingt ihm jedoch nicht, deshalb schwingt er zuerst ein Bein über die Stange und zieht das andere nach. Beim zweiten Durchgang stellt er sich mit beiden Beinen auf die Reckstange und springt dann herunter. Ein anderer Schüler aus seiner Gruppe legt sich zunächst mit dem Bauch auf die Stange und lässt sich danach auf der anderen Seite herunterfallen. Dabei landet er quasi im Handstand. Dies sieht sehr lustig aus und bringt die anderen Kinder zum Lachen. Außerdem regt es die anderen Gruppenmitglieder an, verschiedene Wege zu suchen, um über die Reckstange zu gelangen. Beim letzten Mal kehrt Simon zu seiner ersten Methode zurück, wirft sich aber eher seitlich über die Reckstange.

2. Station: Simon rennt bis zur nächsten Station an die Sprossenwand. Im ersten Teil versucht er die Aufgabe mit dem angebrachten Seil zu lösen und möglichst große Schritte zu machen. Den Übergang vom ersten Teil der Sprossenwand zum zweiten Teil meistert er genauso. Beim zweiten Teil benutzt er das Seil zunächst nicht, entscheidet sich dann aber doch dafür. Er wickelt es sich um seine rechte Hand, um sich dann ein Stück zu schwingen. Mit Schwung springt er von der Matte und rennt so schnell wie möglich zur Gruppe zurück. Nun muss er warten bis er wieder an der Reihe ist. Er schaut den anderen Kindern gespannt zu, wie diese die Bewegungsaufgabe lösen.



3. Station: An dieser Station steht Simon ganz vorne in der Reihe. Er balanciert flott über die Bank, springt von der Bank zunächst auf den Kasten und dann hinunter auf die Matte. Beim zweiten Mal ist er schneller. Er versucht über die Bank zu rennen, dabei verliert er jedoch fast das Gleichgewicht. Er fängt sich allerdings wieder und springt mit einem großen, mutigen Satz auf den Kasten und dann hinunter auf die Matte.

4. Station: Schnell rennt Simon die Bank hoch und springt schwingvoll über den Barren. Dabei muss er nicht einmal auf den Barrenholm steigen. Er springt alle Durchläufe sehr schwingvoll und ohne anzuhalten darüber.

Während sich die Kinder an ihren Stationen bewegen, geht die Lehrerin herum, gibt vereinzelt Hilfestellung (beim Barren) und beobachtete, wie die Kinder ihre Bewegungsaufgaben lösen.

8. Sitzkreis: Reflexion und Auswertung

Am Ende der Aktivitäten an den Stationen ruft die Lehrerin die Kinder mit ihrem Tamburin in den Sitzkreis. Zur Reflexion sollen die Kinder den Daumen heben. Fanden sie den Klettergarten gut, soll der Daumen nach oben zeigen, "mäßig" bedeutet, der Daumen zeigt zur Seite, und fand ein Kind den Klettergarten nicht gut, soll der Daumen nach unten zeigen. Simon nimmt bei dieser Reflexion den Daumen nach oben. Dies bedeutet, dass ihm die Übungen gefallen haben. Anschließend werden die Ergebnisse vorgelesen. Simon sitzt auf seinem üblichen Platz im Sitzkreis. Als sein Sitznachbar die Ergebnisse vorliest, schaut Simon auch auf dessen Blatt. Die Lehrerin ruft die Kinder nacheinander auf.

9. Abschluss

Die Lehrerin leitet die Schlussphase mit einer Fantasiegeschichte ein. Fritz, der Igel, genießt die letzten Sonnenstrahlen eines wunderschönen Herbsttages. Die Kinder sollen die Augen schließen und sich vorstellen, wie ihnen die Sonne auf den Bauch scheint. Die Lehrerin steht im Erzählen auf und nimmt einigen Kindern das Band weg, mit dem sie noch herumspielen. Anschließend drehen sich die Kinder um, um sich vorzustellen, die Sonne scheine ihnen auf den Rücken. Die Kinder entspannen sich bei dieser Aktivität. Dann sollen die Kinder langsam aufstehen. Sie richten sich langsam auf, die Hände bleiben zunächst noch am Boden. Mit hängendem Kopf schauen sie einmal nach links und nach rechts, danach verlassen sie leise die Halle.



Für die Entspannung zieht Simon sein Band aus und legt es vor sich hin. Er schließt die Augen, ist ruhig und bewegt sich nicht. Auch auf dem Rücken liegt er ganz ruhig an seinem Platz. Dann steht er langsam auf, schaut sich um und verlässt gehend die Halle.

8.2.4 Unterrichtsrezension

Der hier beschriebene Unterricht soll nun auf ‚fruchtbare Momente‘ hin untersucht werden. Im Folgenden werden die einzelnen Abschnitte des beschriebenen Unterrichts herausgenommen und interpretiert, welche Charaktereigenschaften oder Eigenarten der ‚fruchtbare Moment‘ aufweist und wie dieser entstanden ist. Diese Augenblicke liefern Hinweise für Bildungsprozesse.

8.2.4.1 ‚Fruchtbare Momente‘ beim ‚Um-die-Wette-Laufen‘

Die Selbstverständlichkeiten der Schülerinnen und Schüler wurden von der Lehrerin im Vorfeld der Unterrichtsstunde beachtet. Sie unterrichtet die Klasse schon länger und kennt daher die Schülerinnen und Schüler sehr gut. Da Moritz sich mit dem Umziehen beeilt und als erster in die Halle kommt, kann interpretiert werden, dass er dem Sportunterricht zunächst insgesamt eine hohe Bedeutung zumisst. Ihn spricht die Einstiegsaufgabe der Lehrerin (Anstoß) auf jeden Fall an und ist er schon ein paar Runden gerannt, bis weitere Kinder in die Halle kommen. Diese spornen ihn weiter an (weiterer Anstoß). Moritz rennt weit über seinen Soll, denn die kleinen Wettrennen die entstehen, sind für ihn und die anderen Kinder sehr spannend und bieten ihnen die Möglichkeit sich zu messen und sich auszuprobieren (Fragehaltung: Wer ist der Schnellste? Wie kann ich ihn/sie überholen?). Dass er am Ende mehr Runden gerannt ist, als er eigentlich muss, scheint Moritz nicht aufzufallen. Er ist so in diese Sache vertieft, dass er kaum noch etwas außerhalb seiner kleinen Rennen wahrnimmt und vergisst mitzuzählen (Aufmerksamkeit). Zwar muss er zwischendurch immer mal wieder gehen, aber sobald sich die Situation ergibt bei einem Wettrennen mitzumachen, ist er wieder dabei. Diese kleinen Wettrennen fordern ihn immer wieder heraus. Welche Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ können in dieser Situation herausgefiltert werden? Zunächst kann aus seinem Verhalten geschlossen werden, dass das „Um-die-Wette-Laufen“ für den Jungen eine sinnhafte Bedeutung hat. Er will sich beim Laufen mit den anderen messen. Darum scheint ihn die Aufgabe auch anzusprechen und er „wird mit dem Gegenstand eins“ (Verschmelzung). In diesem



Merkmal findet nach Copei und nach Klafki ein ‚fruchtbarer Moment‘ statt. Ein weiteres Merkmal ist die Spannung die immer wieder entsteht und sich durch die verschiedenen Versuche (beim Gewinnen eines Schülers) löst. Dabei entsteht ein Gefühl der Freude. Sei es, weil man einen anderen überholt hat oder nur, weil man weiß, dass man alles gegeben hat und das Gefühl, bis an seine Grenzen gerannt zu sein, auskosten möchte. Das Fruchtbarmwerden durch eine angeleitete Reflexion oder ein Unterrichtsgespräch fehlt hier. Inwieweit die Situation trotzdem ‚fruchtbar‘ wurde, kann nur vermutet werden.

1. **Selbstverständlichkeiten:** Laufen an sich ist selbstverständlich. Es muss nicht darüber nachgedacht und keine Technik berücksichtigt werden. Laufen ist im natürlichen Bewegungsbedürfnis der Kinder verankert (Kap. 8.2.1.1).
2. **Anstoß:** Einerseits wurde der Anstoß durch die Bewegungsaufgabe der Lehrerin und andererseits durch die anderen Kinder initiiert, die immer wieder diese kleinen Wettrennen starten. Andererseits merkt Moritz dadurch immer wieder auf (Ich merke auf.)
3. **Fragehaltung:** „Nanu“, „Wow! Ist der schnell!“, „Bin ich schneller?“, „Wie könnte ich schneller rennen?“, „Ich probiere ihn mal auf der geraden Strecke zu überholen.“
4. **Aufmerksamkeit:** Der Gegenstand „Um-die-Wette-Laufen“ und Moritz verwickeln sich zunehmend aktiv und spontan ineinander. Moritz beobachtet die anderen Kinder genau, scheint sehr konzentriert und verpasst keinen Moment, in die kleinen Wettrennen einzusteigen. Er vergisst die Runden zu zählen und scheint vertieft in diese Aufgabe.
5. **Methoden:** Die offene Aufgabenstellung der Lehrerin ermöglicht die zahlreichen Wettkämpfe des „Um-die-Wette-Laufens“. Moritz findet aber auch eigene Methoden. Er probiert aus, beobachtet, wartet ab, um dann im richtigen Moment, wenn er für sich die besten Chancen sieht zu gewinnen, einsteigen zu können.



6. **‚Fruchtbarer Moment‘:** In diesen Momenten kann auch der ‚fruchtbare Moment‘ gesehen werden. Er probiert immer wieder aus, wie er am besten, die anderen überholen kann und kommt auf die Idee, auf der langen Seite der Halle zu überholen. Der Moment in dem ein Rennen zu Ende geht, war für Moritz von außerordentlicher Bedeutung. Die Spannung löst sich und die Lücke zwischen Suchen und Finden wird geschlossen. Für Moritz ergibt dieses „Um-die-Wette-Laufen“ Sinn.
7. **Fruchtbarwerden:** Diese Situation wurde von Seiten der Lehrerin selbst nicht ‚fruchtbar gemacht‘ bzw. reflektiert oder in einem Gespräch aufgegriffen. Im Sportunterrichtsalltag sind diese Momente oft kurz und können Lehrerinnen und Lehrern leicht entgehen. Diese müssen schon ganz genau hinschauen, um sie zu entdecken. Deswegen sind sie aber nicht unwichtig. Ob diese Momente nun eine formende Wirkung bei Moritz hinterlassen haben, kann an dieser Stelle aus der Forscherperspektive letztlich nicht beurteilt werden. Das Leib-/Weltverhältnis hat sich vermutlich insofern verändert, dass Moritz über das Ausprobieren neuer Wege zum Ziel gelangte und erfüllende, sinnhafte Momente beim „Um-die-Wette-Laufen“ erleben durfte.

8.2.4.2 ‚Fruchtbare Momente‘ im Fangspiel

Dieser ‚fruchtbare Moment‘ geschieht auf ganz andere Art und Weise. Die Lehrerin schafft mit der Igelgeschichte eine Situation (Anstoß), die die Kinder neugierig macht (Spannungsaufbau). Was hat der Igel mit der heutigen Sportstunde zu tun? Die Kinder lauschen gespannt der Geschichte der Lehrerin und es ist mucksmäuschenstill. Der lustige Name ‚Fritz‘ sorgt für Lachen in der Klasse. Auch Simon lacht und meldet sich bei den Fragen, die die Lehrerin stellt. Das zeugt von Interesse. Manche Kinder kennen das Spiel mit dem Igelgedicht schon und sind ganz stolz. Das Spannende an diesem Fangspiel ist, dass man zu Beginn nie weiß, wer der Fänger ist. Unter Umständen muss man sehr schnell reagieren, wenn der Fänger sich direkt neben einem befindet. Anders herum bedeutet dies natürlich, dass Fänger sehr schnell andere Kinder fangen können. Deshalb sollen hier ‚fruchtbare Momente‘ aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Auf der einen Seite aus der Sicht des Fängers und auf der anderen Seite aus der Sicht eines gefangenen Kindes.



Zunächst also die Perspektive der Fänger Simon und Tabea. Die Lehrerin liest das Gedicht vor und Simon liegt gespannt da. Er spürt wie die Lehrerin ihm den Fangstab hinlegt und greift diesen mit der Hand. Dasselbe macht auch Tabea. Beide warten auf das Signalwort „überall“. Als dieses ausgesprochen wird, richten sich beide auf und schauen sich sofort um, wo das nächste Kind ist, das sie fangen können. Noch ist es für Simon, Tabea und andere Fänger einfach, da die anderen Kinder nicht wissen, dass sie Fänger sind. Nach dieser ersten „Überraschungsekunde“ rennt Simon los und versucht diese zu nutzen, um die anderen Kinder möglichst schnell zu fangen. Er scheint sehr konzentriert, rennt direkt auf die Kinder zu und gibt nicht auf, bis alle Mitschüler gefangen sind. Auch Tabea wagt sich in das Spiel hinein und nutzt die aufgebauten Geräte um Kinder einzuengen. Dabei probiert sie verschiedene Möglichkeiten (Verstecke, Laufwege, Gegner) aus und variiert in ihren Handlungen.

Solche Spielsituationen kommen im Sportunterricht häufig vor, da Fangspiele sehr beliebt sind. Sie lassen sich deswegen gut auf die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ hin untersuchen. Der Vorteil daran ist, dass viele Kinder gleichzeitig in Bewegung und mit der Sache (z.B. dem Fänger) verwickelt sind. Das eigentlich Attraktive an Spielen dieser Art ist jedoch die ständige Offenheit zwischen Suchen und Finden, zwischen Fangen und Gefangen werden. Die Kinder müssen diese Lücke durch ihre Handlungen kreativ schließen und immer wieder neue Strategien ausprobieren. Simon und Tabea begeben sich also ständig in gewisse Unsicherheiten. Als Fänger ist man zwar nicht „der Gefahr ausgesetzt“, man ist ja selbst die Gefahr, aber Ziel ist es möglichst schnell alle Kinder zu fangen. Es ist vor allem die Situation kurz bevor man jemanden gefangen hat, denn in dieser Situation zeigt sich, ob die (neue) Strategie aufging oder doch etwas anderes ausprobiert werden muss. Die leitende Frage lautet dabei, ob man es schafft oder nicht (Ambivalenzcharakter). Kann Simon das letzte Stück seine Geschwindigkeit durchhalten, um ein anderes Kind zu fangen, oder ist dieses schneller und entwischt ihm? Kann Tabea schnell auf die plötzliche Richtungsänderung reagieren, die eine Mitschülerin macht um nicht gefangen zu werden? Wie viele Kinder schaffe ich zu fangen? Schaffe ich es, Moritz zu fangen, der ist ja so schnell? Da müssen wir vielleicht zu zweit ran und ihn in eine Ecke treiben (Fragehaltung und die Suche nach einer Lösung). Und dann die Freude, wenn Tabea oder Simon jemanden gefangen haben. Solche oder ähnliche Situationen sind in solch einer Spielsituation für die Kinder wichtig, das heißt für ihre jetzige Lebenswelt



des kindlichen Spiels von Bedeutung. Wieder sind Simon und Tabea sehr in ihre Sache vertieft und merken nicht, wie die Zeit vergeht.

Die Lücke schließt sich erst oder die Spannung löst sich erst, wenn alle Kinder gefangen sind. An einer Situation wurde dies sehr deutlich. Es war die Situation in der nur noch Moritz im Spiel war und von drei Mädchen gleichzeitig gefangen wurde. Er war schneller und geschickter als diese drei Mädchen. Immer wieder schlug er Haken und entkam ihnen somit. Erst nach einer Weile entwickelten die Mädchen eine Strategie und suchen gezielt nach einer Lösung (in die Ecke treiben), die dann auch zum gewünschten Ziel führte. In dieser Situation stieg die Spannung. Die anderen Kinder die mittlerweile gefangen waren und auf der Bank saßen, fingen an, Moritz anzufeuern. In diesem Moment war die Spannung regelrecht zu spüren. Die ganze Klasse verfolgte aufgeregt das Spiel. Simon langweilte sich zunächst und beschäftigte sich anderweitig, aber als die Situation ihren Höhepunkt erreichte, war er wieder sehr konzentriert und fieberte mit Moritz mit.

Auch auf der anderen Seite des Geschehens (gefangen werden), ist der Ambivalenzcharakter zu spüren. Es besteht zu jedem Zeitpunkt die Gefahr, gefangen zu werden. Deshalb muss man immer auf der Hut sein, was in erster Linie heißt viel zu beobachten, zum richtigen Zeitpunkt schnell reagieren und hierfür kreative Lösungen parat haben. Wie schnell kommt der Fänger auf mich zu? Wohin könnte ich rennen, um ihn abzuhängen? Kann ich ihn auf eine falsche Fährte locken? Dies sind Fragen die Simon und Tabea beschäftigen, wenn sie nicht Fänger sind. Sie müssen nach dem Wort „überall“ schnell erfassen, wo sich die vier Fänger befinden. Da kann es durchaus passieren, dass einer direkt neben einem steht und man quasi schon verloren hat. Aber man kann auch schnell in Deckung gehen. Tabea macht es sehr geschickt und legt sich hinter einen kleinen Kasten, dort ist sie vor dem Fänger etwas geschützt. Auch Simon hat einen ähnlichen Gedanken und legt sich in die Ecke der Turnhalle. Dort kann er anstatt von vier nur von zwei Seiten angegriffen werden. Beide Ideen haben sich im Laufe des Spiels entwickelt.

Zusammenfassend können hier über die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moment‘ drei Punkte bestimmt werden. Zum einen haben die Situationen immer etwas mit einer Spannung zu tun, die sich während des Gedichts aufbaut und mit dem Fangen der Kinder löst. Nach Copei sind ‚fruchtbare Momente‘ die Lösung einer Spannung (oder die Schließung einer Lücke). Diese spannungsvollen Momente gehen mit einer völligen



gen Konzentration einher. Die Kinder sind total in die Sache vertieft und nehmen fast nichts außerhalb des Spiels wahr. Außerdem kann man viele Momente der Freude beim Fangen entdecken, nämlich immer dann, wenn jemand gefangen wurde oder auf der anderen Seite, wenn man jemandem gerade noch entwischt ist. Ein weiterer entscheidender Punkt sind die kreativen Ideen und Lösungsansätze der Kinder, um die Situationen zu ihren Gunsten zu entscheiden.

1. **Selbstverständlichkeiten:** In der Welt der Kinder haben Fangspiele eine große Bedeutung und sind für sie selbstverständlich. Sie vereinbaren meist die (relativ einfachen) Regeln untereinander und los geht's. In Fangspielen kommen sie ihrem natürlichen Bewegungs- und Spielbedürfnis nach (Kap. 8.2.1.2).
2. **Anstoß:** Die Lehrerin baut mit der Igelgeschichte einen Spannungsbogen auf und gibt dadurch den Anstoß. An den Reaktionen der Kinder kann beobachtet werden, dass die Idee auch von Seiten der Kinder angenommen wurde (Sie merken auf).
3. **Fragehaltung:** Kann ein Schüler das letzte Stück seine Geschwindigkeit durchhalten, um ein anderes Kind zu fangen, oder ist dieses schneller und entwischt ihm? Kann eine Schülerin schnell auf die plötzliche Richtungsänderung reagieren, die eine Mitschülerin macht, um nicht gefangen zu werden? Wie viele Kinder schaffe ich zu fangen? Schaffe ich es einen sehr schnellen Schüler zu fangen? Wie schnell kommt der Fänger auf mich zu? Wohin könnte ich rennen um ihn abzuhängen? Kann ich ihn auf eine falsche Fährte locken?
4. **Aufmerksamkeit:** Der Ambivalenzcharakter und die Spannung bestimmen diese Aufmerksamkeitsphase. Die Kinder lösen immer wieder kreativ und aktiv ihr situatives und individuelles Bewegungsproblem des Fangens und Gefangenwerdens und sind konzentriert bei der Sache.
5. **Methoden:** Aus dem großen Repertoire der Fangspiele muss die Lehrerin das passende für diese Stunde, für diese Schüler und für dieses Thema aussuchen und motivierend umsetzen. Die Kinder entwickeln im Spiel ihre



eigenen Methoden, in dem sie sich verstecken, Haken schlagen oder sonst wie Fangen oder vermeiden gefangen zu werden. Dabei sind ihrer Kreativität keine Grenzen gesetzt.

6. **‚Fruchtbarer Moment‘:** Der eine ‚fruchtbare Moment‘ kann in Fangspielen schwer ausgemacht werden. Es handelt sich vielmehr um viele kleine individuelle, ungebrochene Momente, die immer wieder spontan auftreten und den Schüler ergreifen. Nach erfolgreicher Umsetzung einer Idee oder einer gelungenen Umsetzung einer Strategie, spielt der Moment des Fangens sicherlich eine bedeutende Rolle.
7. **Fruchtbarwerden:** Auch hier wurden diese Momente nicht aufgegriffen oder von der Lehrerin kommentiert, weshalb aus dieser Sicht keine Schlüsse über ein Fruchtbarwerden gezogen werden können. Im Rahmen des Unterrichts war das Spiel zum Aufwärmen und zum Gruppen einteilen gedacht und stellte auch nicht den Mittelpunkt der Stunde dar. An dieser Stelle siegte einfach die Bewegungszeit über der „Redezeit“. Jedoch konnte man am Verhalten der Schüler immer wieder Veränderungen feststellen. Zum Beispiel, als sich Simon in den letzten beiden Runden in die Ecken legte um zumindest von zwei Seiten aus geschützt zu sein oder die drei Mädchen Simon fangen. Diese „Erkenntnisse“ könnte man als bleibende Formung bezeichnen.

8.2.4.3 ‚Fruchtbare Momente‘ beim wagnishaltigen Klettern

Durch die Gerätearrangements bietet die Lehrerin den Kindern vielfältige problemorientierte Bewegungsmöglichkeiten (Anstoß). Anhand der Geschwindigkeit in der Simon und seine Gruppe aufbauen sieht man, wie motiviert sie sind. Vor allem die großen Geräte scheinen einen hohen Aufforderungscharakter zu haben, denn Simon will gleich loslegen und nicht erst warten müssen, bis alle anderen auch aufgebaut haben. Ihre Aufgabe lautet „über den Berg zu steigen“ (über ein Reck klettern) und das so schnell wie möglich. Dabei ist es ihnen überlassen, wie sie das machen. Sie sollten also ihre eigene Fragehaltung aufbauen (Wie komme ich möglichst schnell da rüber?).



Simon versucht das Problem auf unterschiedliche Art und Weise zu lösen. Er probiert verschiedene Varianten aus. Zunächst versucht er mit beiden Beinen gleichzeitig über das Reck zu springen, quasi wie über einen Kasten. Dies gelingt ihm jedoch nicht, da das Reck ein wenig zu hoch für ihn ist. Beim zweiten Mal stützt er sich zunächst mit den Armen auf der Stange ab, stellt sich dann mit beiden Beinen auf die Stange und springt mit einem großen Satz herunter. Beim dritten Durchgang versucht er es zuerst mit dem einen, dann mit dem anderen Bein, seitlich mit dem Bauch auf der Stange. Dies ist die schnellste Methode. Er nutzt die Freiheit selbst alles auszuprobieren, die Lehrerin schreibt ihm nicht vor, wie er über die Stange „klettern“ soll (Aufmerksamkeitsphase).

Auch Tabea probiert mehrere Möglichkeiten aus, um über die Stange zu kommen. Allerdings war die Zeit ein bisschen zu kurz um die Lösung der Aufgabe zu optimieren. Beim ersten Mal stützt sie sich ebenfalls mit beiden Armen auf der Stange ab und nimmt ein Bein zuerst über die Stange. Kurz sitzt sie wie auf der Stange wie auf einem Pferd und lässt sich dann auf der anderen Seite herunterrutschen. Auch sie versucht es danach mit beiden Beinen gleichzeitig, aber es gelingt nicht und sie optimiert ihre Anfangsmethode. Beim dritten Durchgang geht das dann etwas schneller, da sie sich nicht richtig auf die Stange setzt, sondern gleich mit ihrem Schwung auf die andere Seite gelangt. Fakt ist auch hier, dass sie versucht verschiedene Wege auszuprobieren (Fragehaltung und Aufmerksamkeitsphase).

In Simons Gruppe wird die „Problemlöseaufgabe“ auf einmal sehr interessant, da ein Mitschüler ganz anders als der Rest versucht die Stange zu überqueren (neuer Anstoß). Er ist etwas größer, stützt sich aber genauso wie die anderen mit den Armen auf die Stange, dann lässt er sich in dieser Position über die Stange kippen bis er Kopf über, wie im Handstand, auf der anderen Seite steht. Das finden die anderen Kinder sehr lustig und lachen. Außerdem regt es sie dazu an, auch andere Wege auszuprobieren, die vielleicht etwas mehr Mut erfordern.

In dieser letzten Situation kann sehr gut der Weg zu einem fruchtbaren Moment entdeckt werden. Alle Kinder kommen zunächst wie selbstverständlich über die Stange, den Anstoß zu Neuem geben sich die Kinder selbst (und natürlich die Lehrerin, die die ganze Sportstunde inszeniert). Hier zum Beispiel der Junge der am Ende kopf-über über der Stange hängt. Das erregt die Aufmerksamkeit der anderen Kinder,



denn sie schauen ihm gespannt zu. Der „fruchtbare Moment“ könnte demnach darin liegen, dass die Kinder andere Möglichkeiten ausprobieren, sich etwas Neues ausdenken und dadurch eine neue Körpererfahrung machen. Sowohl Simon als auch Tabea klettern nie genau gleich über die Stange, sie versuchen immer neue Wege zu finden. Dabei kommt es unter anderem auf Effizienz, Schnelligkeit und Eleganz an. Da jedes Kind seine eigene Methode hat, wird es nie langweilig.

1. **Selbstverständlichkeiten:** Klettern und Hangeln gehören zu den Grundbewegungsformen der Kinder. Auf Bäumen und Klettergerüsten bewegen sich Kinder in ihrer Freizeit sehr gerne (Kap. 8.2.1.3).
2. **Anstoß:** Den ersten Anstoß gibt die Lehrerin, die das Gerätearrangement inszeniert hat. Einen weiteren Anstoß gibt aber ein kreativer Schüler, der die anderen dazu anregt andere, eigene Wege auszuprobieren.
3. **Fragehaltung:** Wie kann ich den „Berg“ überwinden? Wie geht es am schnellsten? Wie geht es am elegantesten? Welche verschiedenen Möglichkeiten gibt es?
4. **Aufmerksamkeit:** Einerseits die Aufmerksamkeit beim Überklettern des Berges, aber andererseits auch die Aufmerksamkeit im Zuschauen und sich neue Ideen bei den anderen zu holen. Die kreative Antwort auf den Anstoß ist an diesem Beispiel gut zu sehen.
5. **Methoden:** Die Lehrerin wählt hier das Stationenlernen, beim dem die Kinder in einer bestimmten Zeit in Kleingruppen unterschiedliche Probleme lösen sollen. Der Vorteil liegt darin, dass viele Kinder sich gleichzeitig bewegen, aber trotzdem innerhalb der Gruppe neue Lösungen finden können. Auch hier finden Kinder an allen Stationen ihre eigenen, kreativen Lösungswege.
6. **‚Fruchtbarer Moment‘:** Er kann in der Situation des schnellen Überkletterns ausgemacht werden. Vor dem Klettern entsteht die Lücke, die beim Überklettern durch eine individuelle Lösung geschlossen werden soll. Beim Gelingen einer effektiven, zielführenden Idee und dem erfolgreichen Überqueren der Stange entsteht ein ‚fruchtbarer Moment‘. Am gespannten Zu-



schauen der Mitschüler kann erkannt werden, dass die Gruppe am Lösen der Aufgabe interessiert ist und immer wieder versucht zu neuen, schnelleren Lösungen zu gelangen.

7. **Fruchtbarwerden:** Am Schluss der Stunde reflektierte die Lehrerin die Stationen mit der Daumenprobe. Jedoch wurde „nur“ gefragt, wie die Schülerinnen und Schüler den gesamten Klettergarten fanden. Auf einzelne Stationen ging sie nicht ein. Weshalb auch hier aus dieser Sicht nichts weiter über das Fruchtbarwerden gesagt werden kann. Vermuten ließe sich aber, dass sich durch die verschiedenen Varianten des Überquerens der Stange das Leib-/Weltverhältnis verändert hat.

8.2.4.4 ‚Fruchtbare Momente‘ beim Balancieren

An der Balancierstation geht Simon beim ersten Mal über die Bank. Beim zweiten Mal jedoch versucht er es schneller und rennt darüber. Dabei riskiert er sein Gleichgewicht, schafft es aber auf die andere Seite. Er traut sich (noch) nicht direkt von der Bank auf die Matte zu springen, sondern legt einen Zwischenstopp auf dem Kasten ein. Tabea dagegen ist etwas vorsichtiger. Die erste (noch breite) Bank geht sie sehr schnell hoch, doch auf dem schmalen Stück der Bank zögert sie etwas. Ein bisschen langsamer und mit leicht ausgestreckten Armen bewältigt sie diese Aufgabe. Auch sie springt zunächst auf den Kasten. Dort holt sie aber richtig Schwung und springt mit viel Mut auf die Weichbodenmatte. Beim zweiten Durchgang schafft sie es direkt von der Bank auf die Matte zu springen. Den ‚fruchtbaren Moment‘ kann man hier deutlich in der Konzentration sehen, als die Kinder über diese Bank balancieren und auch hier verschiedene Möglichkeiten ausprobieren. Sobald die Kinder den Balken betreten entsteht eine Art Spannung. Wie schnell kann Tabea über die Bank gehen ohne runter zu fallen? Kann Simon es riskieren, zu rennen oder besteht dann die Gefahr, dass er herunterfällt und nochmals von vorne beginnen muss? Gehe ich lieber langsam und sicher oder riskiere ich es schneller zu laufen und gehe damit die Gefahr ein, herunterzufallen? Der Sprung zum Schluss löst diese Spannung auf. Tabea scheint diesen zu genießen, denn sie springt sehr hoch und versucht den Moment auszukosten.



1. **Selbstverständlichkeiten:** Balancieren bzw. das Gleichgewicht ist ein Grundthema des menschlichen Sich-Bewegens. Vor allem Kinder nutzen Mauern und auf den Boden gezeichnete Linien, um darauf zu balancieren und ihr Gleichgewicht aufs Spiel zu setzen.
2. **Anstoß:** Den Anstoß gibt wieder das problemhaltige Bewegungsarrangement. Die umgedrehte und erhöhte Bank erzeugt bei den Kindern eine gespannte Haltung, aber auch Respekt vor der Höhe und ermöglicht verschiedene Lösungsmöglichkeiten.
3. **Fragehaltung:** Kann ich die Höhenangst überwinden? Schaffe ich es mein Gleichgewicht zu halten? Wie schnell kann ich über die Bank balancieren? Hier wird auch der Ambivalenzcharakter deutlich.
4. **Aufmerksamkeit:** Beim Balancieren kann sehr gut die Aufmerksamkeitsphase beobachtet werden und zwar an dem tiefen Versunken sein in der Tätigkeit.
5. **Methoden:** Diese Station ist Teil des oben beschriebenen Gerätearrangement, der von der Lehrerin geplant und umgesetzt wurde. Auch hier finden die Kinder verschiedene, eigene Lösungsmöglichkeiten.
6. **‚Fruchtbarer Moment‘:** Der ‚Fruchtbare Moment‘ entsteht hier, nach einer gelungenen Strategie, im erlösenden Sprung „geschafft“ und einem Aufatmen. Die Anspannung löst sich und das Gleichgewicht kann aufs Neue aufs Spiel gesetzt werden.
7. **Fruchtbarwerden:** Die Balancierstation wurde nicht direkt reflektiert, jedoch entstanden untereinander Gespräche über das Geschehene statt. Die Veränderung des Leib-/Weltverhältnisses könnte hier darin liegen, dass beim Balancieren der Körper immer wieder anders, neu eingesetzt wurde, um im Gleichgewicht zu bleiben. Die Kinder variierten in der Geschwindigkeit und in der Art und Weise des Gehens. Dies bleibt als Formung zurück.



8.3 Zweite Sportstunde zum Thema ‚Ausdauer‘

8.3.1 Analyse der Sache und des Bewegungskerns

Das Schatzräuberspiel ist ein Spiel mit vielen (sportliche) Facetten. Eine Möglichkeit es einzuordnen wären die Ballspiele, da die Kinder mit Bällen zu tun haben. Aber sie müssen nicht direkt werfen und fangen oder Tore schießen. Die Bälle dienen vielmehr als ‚Schatz‘, haben also eher symbolischen Charakter. Da das Spiel mit einer Geschichte in einem größeren Spielzusammenhang eingebettet ist, könnte das Spiel auch unter dem Gesichtspunkt der Rollen- und Darstellungsspiele betrachtet werden. Doch im Spiel selbst waren die Kinder angehalten, Strategien zu entwickeln, also eher eine Art Strategiespiel. Letztlich mussten die Kinder viel laufen und andere Kinder fangen, dies könnte man unter der Einordnung in Lauf- und Fangspiele näher betrachten (Kap. 8.2.1.2).

Lange und Sinning folgen in Anlehnung an Landau und Maraun der Unterteilung in fünf Spielfamilien (Lange & Sinning, 2008b, S. 104): Spiele mit motorischer Regelmäßigkeit, Lauf-, Such- und Fangspiele, Kampfspiele, Parteiliche Tor- und Punktespiele und Darstellungs- und Rollenspiele.

Das Spiel ‚Schatzräuber‘ ist nun irgendwo zwischen Darstellungs- und Rollenspiele, Parteiliche Tor- und Punktespiele und Lauf-, und Fangspielen anzusiedeln.

1. Darstellungs- und Rollenspiele

Vor allem Grundschulkindern sind sehr offen für sogenannte Rollenspiele. Wenn man Kinder beobachtet, merkt man, dass sie sich oft selbst in solche Spielgeschehen verwickeln. Diese Spielidee (Schatzräuber) beruht auf der Vorstellung zweier Länder (Wasserland und Feuerland) mit jeweils einem König und seinen Untertanen. Diese stehen schon länger auf Kriegsfuß und beklauben sich gegenseitig.

2. Lauf- und Fangspiele

Das Laufen wird hier zur Erfüllung der Spielidee inszeniert. Das Motiv bei diesem Spiel ist immer dasselbe. Man muss vor jemandem wegrennen oder man fängt selbst jemanden, dabei können die Rollen ständig wechseln. Ziel ist es in diesem Fall einen Schatzball zu klauen. Da musste man schnell hinlaufen und dabei aufpassen nicht gefangen zu werden. Zwar waren die Wege kurz, es wurde eher ein Sprint erwartet, aber dafür sehr intensiv. Auf der anderen Seite musste man selbst aufpassen und



andere Kinder fangen und so verhindern, dass diese einen Ball aus der eigenen Schatzkammer klauen.

3. Parteiliche Tor- und Punktespiele

Hiermit sind zwar meistens die großen Sportspiele wie Fußball oder Basketball gemeint, aber auch bei diesem Spiel geht es darum Punkte zu erzielen. Das zentrale Motiv bei solchen Spielen ist die Erzielung von Punkten oder Toren bzw. die Verhinderung solcher in der eigenen Mannschaft. Beim Schatzräuberspiel geht es auch darum, Schätze aus der gegnerischen Schatzkammer zu klauen, gleichzeitig aber zu verhindern, dass die eigenen Schätze geklaut werden.

8.3.2 Unterrichtsskizze

Lehrerin	Frau Maier	Lernziel	Ausdauer, Spielen
Fach	Sport	Datum	6.10.09
Thema	Pyramidentraining Schatzräuberspiel	Klasse	4a
Uhrzeit	13.45-15.20 Uhr		

Zeit	Phase	Interaktion Lehrer/Schüler	Hilfsmittel/ Medien
15 Min.	Offener Beginn	Ein Ball liegt schon in der Mitte der Halle, damit können die Kinder Zombie spielen	Ball
5 Min.	Begrüßung im Sitzkreis	Begrüßung, Anwesenheit prüfen, Erklärung der Laufpyramide (zu zweit)	Liste, Zettel mit Laufpyramide,
25 Min.	Laufpyramide	Kinder laufen zu zweit die Laufpyramide ab. Ein Kind hat immer Pause und zählt die Runden die sein Partner gerade läuft. Jedes Kind kann selbst entscheiden wann es wie viele Runden laufen will/kann. Ziel ist es, nur die Pyramide abzulaufen.	



5 Min.	Gruppen-einteilung	Sitzkreis: Gruppen wählen lassen	Parteibänder
10 Min.	Gruppenphase	Jede Gruppe bekommt eine Spielerklärung mit der Aufgabe diese zu lesen und zu verstehen.	Spielerklärung
5 Min.	Überprüfung/Erklärung des Spiel	Spielaufbau: Das „Schatzräuberspiel“ soll nochmals anhand eines Spielplans in der Klasse erklärt werden.	Zwei Kisten mit Bällen, zwei Kistenteile, Spielplan und Figuren
15 Min.	Schatzräuberspiel	<p>Für das Wasserland:</p> <p>Der König/die Königin des Wasserlandes hat eine gefüllte Schatzkammer. In den Schatzkammern liegen (<u>je Raum</u>) 5 wertvolle Wasserkristallkugeln (blaue Gummibälle). Der/die Wasserkönig/in hat durch seine Späher erfahren, dass im Feuerland ebenfalls die Schatzkammern gut gefüllt sind. Er informiert seine Untertanen, dass sie auf Raubzug gehen sollen. Dabei müssen sie aufpassen, dass sie nicht erwischt werden. Wird ein Wasserlandkind im Feuerland auf dem Weg zur Schatzkammer gefangen, dann muss es sich an der Fangstelle hinsetzen und hoffen, dass ein Wasserlandkind kommt um es zu befreien. Dann müssen beide Kinder zusammen die Rückreise ins Wasserland antreten, erst dann dürfen sie einen neuen Raubzug planen. Ist das Wasserlandkind bis zur Schatzkammer gekommen und hat einen Ball ge-</p>	



		<p>raubt und wird dabei oder auf dem Rückweg gefangen, muss es den Ball abgeben und sich an der Fangstelle hinsetzen und ebenfalls auf eine Befreiung warten. Erfolgreiche Raubbeute wird in die eigene Schatzkammer gelegt.</p> <p><u>Wichtig:</u> je Raubzug, darf das Wasserlandkind nur <u>1 Beute</u> machen und diese muss <u>getragen</u> werden.</p> <p>Das Spiel ist zu Ende, wenn in einem Land die Schatzkammern ganz leer sind. Für ein <u>neues Spiel</u> muss der Verliererkönig/in sich mit seinen Untertanen an der Grenze aufstellen und demütig den Gewinnerkönig/in um Gnade und um Rückgabe der Beute bitten.</p> <p>Entsprechendes gilt für das Feuerland.</p>	
5 Min.	Erläuterungen im Sitzkreis	Sitzkreis: Dieses Spiel war neu und soll nächste Woche nochmal gespielt werden, Reflexion erfolgt dann auch das nächste Mal. Erklärung des Stundenabschlusses	
5 Min.	Abchluss	Alle Kinder gehen zu zweit zusammen und strecken sich mit geschlossenen Augen die Arme entgegen. Dann sagt die Lehrerin „Einen Schritt nach rechts, einen nach hinten, einmal drehen, einen Schritt nach links, einmal bücken und wieder einen Schritt nach vorne“. Dann dürfen die Kinder die Augen wieder aufmachen.	



8.3.3 Unterrichtsportrait

1. Offener Beginn ‚Zombie‘

Der Ball für das erste Spiel ‚Zombie‘ liegt schon vorbereitet in der Mitte der Halle. Die Kinder bemerken dies zunächst nicht. Die Lehrerin muss die Kinder auf den Ball hinweisen, damit sie anfangen zu spielen.

Bei diesem Spiel spielt jeder gegen jeden. Alle laufen in der Halle herum. Wer den Ball hat, ist Jäger und darf jeden seiner Mitschüler abwerfen. Allerdings darf er mit dem Ball in der Hand nur zwei Schritte gehen. Verliert ein Spieler den Ball, durch Abwurf oder aus anderen Gründen, ist der Ball frei für jeden anderen zur Verfügung. Das heißt, jeder hat die Chance ihn zu ‚ergattern‘. Wird ein Spieler abgeworfen muss er sich auf die Bank setzen. Wird nun der Schüler abgeworfen, der den ersten Mitspieler getroffen hat, darf dieser wieder am Spiel teilnehmen. Fängt ein Schüler den Ball direkt, schreit er ‚Zombie‘ und alle Kinder, die gerade auf der Bank sitzen, sind frei und dürfen wieder mitspielen.

Als alle da sind, wirft die Lehrerin einen zweiten Ball in die Halle und beobachtet das Spiel. Mit dem zweiten Ball gewinnt das Spiel an Geschwindigkeit und Spannung. Sie greift kurz in das Spielgeschehen ein, indem sie „Eis“ sagt, das ist das Zeichen, dass alle wie vereist stehen bleiben sollen. Sie weist darauf hin, dass nur mit der Hand gespielt werden darf, wer mit dem Fuß spielt scheidet aus und muss sich auf die Bank setzen. Ansonsten beobachtet die Lehrerin das Spielgeschehen.

Lukas kommt als einer der ersten in die Halle und stellt sich zunächst auf die Bank. Er merkt gar nicht, dass schon ein Ball in der Halle liegt und sie ‚Zombie‘ spielen dürfen. Doch als er diese Tatsache schließlich bemerkt ist er voll dabei. Er rennt zum Ball und versucht ihn zu holen, aber ein anderes Kind ist schneller. Jetzt muss er schnell schauen, dass er wegkommt, damit er nicht abgeworfen wird. Lukas beteiligt sich sehr aktiv am Spielgeschehen. Er versucht einerseits nicht abgeworfen zu werden, andererseits einen Ball zu ergattern, einmal auch sich ihn zu erkämpfen. Geschickt weicht er den Bällen aus, fängt ihn aber auch einmal und befreit die anderen durch seinen ‚Zombie‘-Ruf. Er versucht zunehmend geschickter zu spielen. Zum Beispiel wirft er so, dass der Ball anschließend auf die Wand trifft und anschließend zu ihm zurückrollt, so dass er nochmal werfen kann. Manchmal beobachtet er das Spiel aber auch nur und zweimal wird er getroffen und muss auf die Bank sitzen.



2. Sitzkreis

Die Lehrerin klopft drei Mal auf ihr Tamburin. Dies ist das Zeichen, dass die Kinder sich jetzt im Kreis treffen sollen. Sie wartet bis alle ruhig sind und begrüßt die Kinder. Sie verweist auf die Tafel, wo das Programm der weiteren Stunde angeschrieben ist. Daraufhin folgt die Erklärung der ersten Aufgabe, der ‚Laufpyramide‘. Die Schüler sollen zu zweit zusammengehen und sich die Pyramide, je nach Können gut einteilen. Die Lehrerin stellt noch Hütchen an die Ecken, damit die Kinder die ‚große Straße‘ besser sehen. Lukas sitzt ganz ruhig und schaut die Lehrerin und die Laufpyramide an. Lukas Partner holt die ‚Laufpyramide‘ und den Bleistift bei der Lehrerin ab.

3. Laufpyramide

In der ‚Laufpyramide‘ stehen Zahlen. Die Zahlen bedeuten die Runden die gelaufen werden sollen. Einer hat immer Pause, der zweite muss sich ein Kästchen heraussuchen und die Anzahl dieser Runden laufen. Wenn der Schüler diese Runden gelaufen ist, macht er ein Kreuz auf dieses Kästchen und sein Partner kommt an die Reihe. Dies geht so lange, bis die Pyramide abgelaufen ist.

Lukas und sein Partner beginnen umgehend. Lukas ist zuerst dran. Er fängt langsam an und rennt zunächst zwei Runden mit mäßiger Geschwindigkeit. Sein Partner rennt nun drei Runden. Solange dieser rennt, liegt Lukas auf dem Boden und beobachtet ihn. Als nächstes rennt Lukas vier Runden. Da jetzt auch die anderen Kinder rennen, starten sie immer wieder kleine Wettrennen. Lukas versucht immer die anderen Kinder zu überholen. In seiner letzten Runde geht er auf der schmalen Seite der Halle, um dann auf der langen Seite zu sprinten. Er wartet sogar kurz bis die Bahn frei ist. Dann ist er erschöpft und sein Partner rennt zwei Runden. Die Pause war für Lukas etwas zu kurz, denn schon in der zweiten Runde muss er gehen. Dann schraubt er sein Tempo herunter und joggt langsam ebenfalls drei Runden. Sein Partner läuft nun fünf Runden. In dieser Zeit vergleicht Lukas mit seinen Nachbarn die Laufpyramide, wie weit diese Gruppe ist und in welcher Reihenfolge sie die Pyramide ablaufen. Lukas fängt wieder an zu laufen, zwischendurch kreist er mit den Armen und läuft im Seitgalopp. Die lange Seite wird wieder einmal gesprintet, dann ist er k.o. und muss langsamer machen. Dies geht so weiter, bis Lukas und sein Partner ihre Pyramide abgelaufen haben. Lukas wird immer langsamer, nur als er eine lange



Pause hat, wird er am Ende wieder etwas schneller und versucht andere Kinder zu überholen. Dann sind die beiden fertig und warten, was die Lehrerin ihnen noch sagt.

4. Sitzkreis

Lukas nimmt die Trinkpause in Anspruch und setzt sich danach sofort in den Sitzkreis. Da die Lehrerin das Spielmodell (zum Schatzräuberspiel) schon hingestellt hat, betrachtet er dieses interessiert. Geduldig wartet er im Sitzkreis bis die Lehrerin weitere Anweisungen gibt.

Aufgrund ihrer Liste ermittelt sie die Personen, die heute Mannschaften wählen dürfen. Diese sind die ‚Könige‘ und bekommen einen Stapel Parteibänder für ihre ‚Untertanen‘. Diese wählen und sie überprüfen, ob es auch gerecht zugeht, zum Beispiel müssen immer ein Junge und ein Mädchen abwechselnd gewählt werden. Sie achtet auch penibel darauf, dass die anderen Kinder keine Kommentare abgeben, sondern nur die beiden ‚Könige‘ reden. Beim Wählen wird Lukas als Dritter gewählt und steht dann geduldig in der Schlange und begutachtet seine Mannschaft. Die ‚Könige‘ bekommen die Spielregeln für das nächste Spiel ausgehändigt, mit der Verantwortung, diese vorzulesen oder jemand anderen vorlesen zu lassen. Jede Gruppe soll in eine Ecke gehen und sich die Spielregeln durchlesen.

5. Gruppenarbeit

In Lukas Gruppe geht die Diskussion los, wer lesen darf. Lukas setzt sich durch und liest in einer Ecke der Halle die Spielanleitung vor. Er wird von den anderen Kindern umringt. Diese hören gespannt zu. Die Geschichte scheint ihnen zu gefallen, denn sie fangen an zu lachen. Es dauert eine ganze Weile bis Lukas fertiggelesen hat. Dann gibt er die Anleitung an den ‚König‘ zurück. Die Mädchen streiten sich mittlerweile darum, wer die Königin sein darf. Das ist eine schwere Entscheidung für den ‚König‘ und erzählt aus. Lukas steht derweil etwas gelangweilt daneben und verfolgt die Diskussion. Dann muss die Gruppe warten, bis auch die andere Gruppe fertig ist und es fallen erste provozierende Kommentare. Einzelne Kinder aus der Gruppe nehmen noch einmal die Anleitung und lesen sie ein zweites Mal durch. Lukas dagegen geht schon einmal zurück in den Sitzkreis und begutachtet den von der Lehrerin aufgestellten Spielplan, den er jetzt sicherlich nach dem Lesen der Anleitung besser versteht. Andere Kinder kommen hinzu und schauen sich das Modell ebenfalls an.



Zunehmend scheint dies die Kinder zu interessieren, denn fast die ganze Klasse hängt über dem Spielplan und jeder will etwas sehen.

6. Sitzkreis: Spiel erklären

Wieder im Kreis überprüft die Lehrerin zunächst, ob die Kinder die grobe Spielhandlung verstanden haben. Sie fragt die beiden ‚Könige‘, wie ihr Land heißt und wer ihr Volk ist, außerdem will sie wissen, was in den jeweiligen Schatzkammern ist. Dann erklärt sie den Spielablauf anhand des Anschauungsmodells und stellt immer wieder Rückfragen an die Kinder, die diese anhand der Spielanleitung wissen müssten. Sie geht alle möglichen Wege mit ihren Spielfiguren durch. Was wenn ein Kind aus dem ‚Feuerland‘ gefangen wird usw. Zum Schluss gibt sie noch einzelne Instruktionen, was die Kinder noch aufbauen sollen.

7. Schatzräuberspiel

Als alle spielbereit sind, erinnert die Lehrerin die ‚Könige‘ daran, ihre Untertanen daran zu erinnern, fair zu spielen und sich an die Regeln zu halten. Dann gibt sie das Startsignal. Während des Spiels steht sie am Rand und beobachtet das Spielgeschehen. Hin und wieder rückt sie die Hütchen zurecht, die im Eifer des Gefechts verrückt wurden.

Dann geht es los. Lukas ist bei den ‚Feuerland‘-Kindern und seine Aufgabe ist es, Schatzbälle von den ‚Wasserland‘-Kindern zu klauen. Er geht schon in Stellung, um gleich nach dem Startsignal loslegen zu können. Eigentlich wollte er sich sofort einen Ball holen, doch er merkte gleich, dass das nicht so einfach ist und beschließt, das Spiel noch eine Runde zu beobachten. Eher im Hintergrund überprüft er seine Lage und überlegt, wie er einen Ball holen könnte. Dann kommt ihm eine Idee: Er versucht außen herum einen Weg zur Schatzkammer zu finden. Dort kommt er aber zunächst auch nicht durch und erwartet weiter ab. Ungeduldig wartet er an der Trennlinie auf eine Gelegenheit. Immer wieder rennt er die Linie ein bisschen hoch und runter, um eine Lücke zu finden, aber er findet keine. Dann sieht er ein ‚Wasserland‘-Kind, das einen Ball holen will, aber er fängt es vorher und fordert ihn auf, sich hinzusetzen. Danach findet er eine Lücke und er rennt zur Schatzkammer. Kurz vorher wird er aber gefangen und muss sich neben der Schatzkammer hinsetzen, eine äußerst ungünstige Position um befreit zu werden. Deshalb sitzt er dort auch eine ganze Weile und wird immer ungeduldiger. Er schreit sogar um Hilfe und zeigt den anderen



Kindern Möglichkeiten, wie sie ihn retten könnten. Ein Mädchen schafft es fast, wird aber bei diesem Befreiungsversuch selbst gefangen. Nun schreien beide um Hilfe. Ein drittes Kind kommt und will das Mädchen retten, doch auch sie wird gefangen. Jetzt sitzen sie zu dritt vor der gegnerischen Schatzkammer und können nichts machen. Alle drei sind sehr ungeduldig und wollen gerettet werden. Doch sie werden von den ‚Wasserland‘-Kindern gut geschützt. Eines der Mädchen wird gerettet. Lukas muss immer noch auf seine Befreiung warten und wird immer ungeduldiger. Jetzt schreit er richtig laut um Hilfe. Das zweite Mädchen wird ebenfalls befreit. Jetzt sitzt nur Lukas noch da und ist sehr verzweifelt. Vor lauter Ungeduld rutscht er ein bisschen Richtung Heimatland und schreit weiter. Endlich kommt ein Mädchen und rettet ihn. Das Mädchen wird jedoch gefangen. Lukas ist das egal. Eigentlich muss er sich in diesem Fall auch wieder hinsetzen, doch er will spielen und schummelt. Zunächst ist er deshalb eher defensiv und versucht die Kinder zu fangen, die in sein Feld kommen. Das wird ihm aber bald zu langweilig und er wartet ganz am Rand des Spielfelds auf eine neue Chance. Doch er traut sich nicht so richtig. Also versucht er wieder andere Kinder, die in sein Land eindringen, zu fangen. Jetzt steht er zwischen den beiden Schatzkammern und bewacht den Schatz. Als er merkt, dass sonst niemand angreift, wagt er sich wieder nach vorne und hält weiter nach Gelegenheiten Ausschau. Als sich ihm eine bietet, rennt er Richtung Schatzkammer, doch gerade noch rechtzeitig sieht er wie ihn ein Mädchen aus dem ‚Wasserland‘ fangen will. Er schlägt einen Haken und rennt zurück in das ‚Feuerland‘. Er zieht sich wieder zurück. Als ein Schüler eindringt, wird dieser gleich gefangen. Jetzt wird es spannend, denn mehrere Kinder stürmen das ‚Feuerland‘, doch alle werden gleich gefangen. Einer Schülerin aus dem ‚Wasserland‘ gelingt es in dem Trubel einen Ball zu klauen, diese hat Lukas übersehen. Nach einer Weile greift er an, wird aber wieder gefangen und muss warten bis er erlöst wird. Wieder will er schummeln, doch diesmal bemerkt es die Lehrerin und er muss zurück an seinen Platz und abwarten bis ihn jemand rettet. Er schreit um Hilfe. Doch es dauert eine ganze Weile bis er befreit wird. Zunehmend gelangen jetzt Bälle von der einen zur anderen Seite und auch endlich wird Lukas befreit. Wieder hält er sich zunächst im Hintergrund, startet dann aber eine Offensive. Diesmal gelingt es ihm einen Ball zu klauen. Doch auf dem Rückweg wird er gefangen. Er muss den Ball abgeben und sich hinsetzen. Diesmal sitzt er aber nahe an der Grenze und wird gleich wieder gerettet. Sogleich sieht er ein ‚Wasserland‘-Kind



einen Ball klauen und fängt das Mädchen. In diesem Tumult bricht ein kleiner Streit aus. Diese Chance nutzt er und will einen Ball klauen. Doch wieder wird er kurz vor dem Schatz gefangen. Ungeduldig wartet er bis er befreit wird. Zunehmend tritt Unmut in der Klasse auf, da viele Kinder ‚Katzenwache‘ machen (das heißt, den Schatz zu sehr bewachen, so dass die anderen keine Chance haben einen Schatz zu klauen). Auch dies wird von der Lehrerin verboten. Lukas hört eher teilnahmslos zu und hofft darauf, in dieser Gelegenheit gerettet zu werden. Als er wieder frei ist, startet er einen Versuch am anderen Ende der Halle, doch er wird gefangen, kurze Zeit später aber von seinem besten Freund gerettet. Die Spielzüge laufen jetzt generell schneller ab. Beobachtend geht er an der Linie hin und her und wartet eine Situation ab. Noch einmal schafft er es zur Schatzkammer und nimmt sich einen Ball, doch er wird wieder gefangen, aber auch gleich gerettet. Wieder wartet er von der Seite ab, er beobachtet genau die anderen Kinder, dann rennt er los, nimmt sich im Laufen einen Ball und rennt in einem großen Bogen wieder zurück in sein Feld. Fast hätte er es geschafft, doch im letzten Moment wird er wieder gefangen. Irgendetwas passt ihm nicht und er beschwert sich bei der Lehrerin. Doch der Streit ist bald vergessen und er startet zum neuen Angriff, leider wieder erfolglos. Ein letztes Mal wird er befreit, aber dann beendet die Lehrerin das Spiel und Lukas setzt sich in den Sitzkreis.

8. Sitzkreis

Dort finden heiße Diskussionen unter den Schülern statt, die noch ganz aufgeregt von dem Spiel sind. Im Sitzkreis hört Lukas der Lehrerin zu, legt dann auf Aufforderung sein Band vor sich hin. Reflektiert würde das nächste Mal verkündet die Lehrerin.

9. Abschluss

Zum Schluss leitet die Lehrerin den Abschluss ein. Die Kinder sollen sich einen Partner suchen und sich gegenüberstellen, so dass sich die Fingerspitzen berühren. Die Schüler sollen die Augen schließen, dann gibt die Lehrerin Anweisungen (einen Schritt nach hinten, rechts, vorne, links, drehen, Boden mit Händen berühren, Arme wieder ausstrecken und Augen auf). Am Ende verabschiedet sie sich von ihren ‚Sportkindern‘. Einzelne Kinder haben noch Fragen, die sie beantwortet und danach aufräumt.



8.3.4 Unterrichtsrezension

8.3.4.1 ‚Fruchtbare Momente‘ im Spiel ‚Zombieball‘

‚Zombieball‘ ist in der Grundschule ein sehr beliebtes und häufig gespieltes Spiel. Der Vorteil des Spiels ist, dass alle Kinder beteiligt und in Bewegung sind. Aufgrund seines Ambivalenzcharakters des Hin und Hers, zwischen Abgeworfen werden und Abwerfen zeichnet das Spiel in besonderer Weise aus. Es wird noch spannender, wenn mehrere Bälle im Spiel sind, denn die Wahrscheinlichkeit, dass man einen Ball bekommt oder selbst auf der Hut vor einem Ball sein muss höher wird.

Die Unterrichtsbeschreibung zeigt, dass Kinder ganz unterschiedlich an das Spiel herangehen. Simon zum Beispiel kommt in die Halle und ist schon mitten im Spiel. Eine andere Schülerin muss sich zuerst einmal an die Spielsituation gewöhnen und ist sehr zaghaft. Sie braucht noch eine weitere Ermunterung, um sich in das Spiel hineinzuwagen (unterschiedliche Intension der Anstöße).

Wenn man Simon im Sportunterricht bei diesem Spiel beobachtet merkt man, dass es ein ständiges Hin und Her ist. Einerseits versucht er immer den Ball zu bekommen damit er jemanden abwerfen kann, andererseits muss er auch vor diesem wegrennen, damit er selbst nicht abgeworfen wird. In dieser Spannung steht jeder Spieler. Deshalb steht Simon oft einfach nur da und beobachtet das Spielgeschehen (Fragehaltung). Natürlich erhofft er sich dadurch eine besonders günstige Spielsituation nutzen zu können um jemanden abzuwerfen. Jedes Mal wenn er sich einen Ball holen will, geht er ein Risiko ein, denn es könnte ihm jemand zuvor kommen und dann steht er sozusagen neben dem Fänger, der ihn problemlos abwerfen kann. Eine weitere Spannung liegt darin, wie weit er vor dem Ball wegrennt. Rennt er zu weit weg, hat er keine Chance ihn sich zu holen und es wird langweilig. Bleibt er zu nahe am Ball läuft er Gefahr, abgeworfen zu werden. Besonders toll ist es für den Jungen den Ball direkt zu fangen, denn dann ist man ein ‚Held‘ und darf ‚Zombie‘ rufen. Doch dafür muss man sich schon sehr in die Situation wagen und ein hohes Risiko eingehen, denn fällt einem der Ball aus der Hand, gilt man als abgeworfen. Bei diesem Spiel ist Simon ständig in Bewegung. Mal rennt er in der Halle umher, mal muss er schnell ausweichen und lässt sich schwungvoll auf den Boden fallen und manchmal muss er sich ganz schnell ducken oder einen Sprung machen um einem Ball auszuweichen. Die Laufwege befinden sich ständig zum Ball hin und vom Ball weg. Wenn



er selbst wirft muss er weit ausholen, um einen anderen Schüler zu treffen. Außerdem muss er gut zielen können, denn die anderen Kinder bewegen sich auch und Simon muss einschätzen, wohin das Kind das er abwerfen will laufen wird (Aufmerksamkeit).

Auch bei einem auf den ersten Blick ‚einfachen‘ Spiel kann man ‚fruchtbare Momente‘ entdecken. Dieses Potenzial liegt oft in den sogenannten ‚kleinen Spielen‘, die diesen Namen ‚klein‘ nicht verdienen. In ihnen liegen große Chancen für Bildungsprozesse. Denn in ihnen entstehen immer wieder Situationen der Spannung und neue Lösungswege können ausprobiert werden. Wird ein Kind abgeworfen oder kann es sich retten? Es ist die Spannung zwischen verlieren und gewinnen.

Noch einmal soll die Entstehung eines solchen ‚fruchtbaren Moments‘ anhand des Vorgangs von Copei darlegt werden:

1. **Selbstverständlichkeit:** Eine Selbstverständlichkeit und Grundthema kindlichen Sich-Bewegens ist das ‚Laufen‘, das ‚Fangen‘ und das ‚Werfen‘. Das sind die Grundelemente dieses Spiels. Des Weiteren können an dieser Stelle die Spielfähigkeit genannt werden (Kap. 8.3.4.1).
2. **Anstoß:** Der Anstoß erfolgt durch die Inszenierung der Spielsituation durch die Lehrerin und die Sache („Zombieball“). Für Simon ist zum Beispiel alleine schon ein Ball ein Anstoß für das Spiel, bei anderen Schülerinnen und Schülern bedarf es etwas mehr, und sie brauchen länger um mitzuspielen. Ein weiterer Anstoß könnte eine Ermunterung sein oder der Ruf ‚Zombie‘. Die Lehrerin muss abschätzen, was für den jeweiligen Schüler gut ist. Zudem müssen sich die Kinder in das Spiel geben.
3. **Fragehaltung:** Diese entsteht im Sportunterricht hier beim Beobachten des Spiels. So zum Beispiel Simon, der häufig einfach nur, aus einer sicheren Position heraus die Spielsituation beobachtet (kognitive Vorgänge). Vielleicht sieht er wie sich ein anderes Kind geschickt auf den Boden fallen lässt (Nanu?!) und dieses dadurch einem Ball entkommt. Dies könnte beim ihm den Wunsch erregen, es auch einmal so auszuprobieren. Wie könnte ich geschickt einem Ball ausweichen? Welche Strategien verfolgen andere? Bis zum Setzen der Lösung: So könnte ich es auch einmal probieren.



4. **Aufmerksamkeit:** Das Hin und Her in den Spielsituationen, in denen die Kinder situativ, spontan und aktiv handeln, lässt sich hier als ‚tätige‘ Aufmerksamkeit identifizieren. Simon versucht möglichst kreativ zu reagieren (auf den Boden werfen, springen, wegducken, wegrennen) und geht mit einer gespannten Haltung an das Spiel heran. Es ist zu beobachten, dass er verschiedene Wege und Möglichkeiten ausprobiert. Am Ende nimmt er sogar die Hallenwand als Hilfe, indem er den Ball dagegen wirft und somit gleich wieder ein anderes Kind abwerfen kann. Das Spiel ist immer wieder geprägt von spannungsvollen Momenten. Wird ein Kind getroffen, oder kann es noch ausweichen?
5. **Methoden:** Spiele, wie Zombieball gehören ganz fest zum Sportunterricht dazu. Die Lehrerin wählt sie entsprechend der Klasse, dem motorischen Können und der Situation aus und setzt sie passend und motivierend um. Innerhalb des Spiels entwickeln die Kinder selbst Methoden, wie sie das Spiel spielen.
6. **Fruchtbarer Moment:** In der Lösung dieser Spannungsmomente könnten ‚kleine‘ ‚fruchtbare Momente‘ entdeckt werden, die zumindest für den jeweiligen Sieger Momente der Erfüllung und der Freude sein können. In solch einem Spannungsmoment fällt die Konzentration auf, mit der die Kinder bei der Sache sind und das Geschehen verfolgen. In solch einem Spannungsmoment sind sie sehr auf das Spiel fixiert und in die das Spiel ‚Zombieball‘ verwickelt. Begeisterung ist vor allem dann zu sehen, wenn jemand einen Ball direkt fängt und ‚Zombie‘ ruft. Das bringt die ganze Klasse in Aufruhr.
7. **Fruchtbarwerden:** Werden die in der Fragehaltung entstehenden Fragen des Leib-/Weltverhältnisses aktualisiert entstehen auch hier Bildungsprozesse. Geht der Schüler als ‚geformt‘ (leiblich verändert) aus dem Spiel heraus hat der ‚fruchtbare Moment‘ eine Dauerwirkung hinterlassen. Für Simon kann festgehalten werden, dass durch die verschiedenen Varianten des Duckens, Wegrennens, Ballwerfens oder des Ausweichens sein Leib-/Weltverhältnis verändert wurde.



8.3.4.2 ‚Fruchtbare Momente‘ im ‚Schatzräuberspiel‘

Das Schatzräuberspiel hat wie das Spiel ‚Zombieball‘ (Kap. 8.3.4.1) einen hohen Ambivalenzcharakter, weshalb die Fragehaltung hier eine besonders wichtige Rolle spielt. Es dominiert die Frage, wie es Lukas oder den anderen Kindern gelingt einen Schatzball aus dem gegnerischen Terrain zu klauen. Lukas versucht immer wieder zu der anderen Schatzkammer durchzukommen. Dies ist jedoch schwerer als er dachte. Zuerst versucht er es auf dem kürzesten Weg, doch da wird er leider gleich gefangen und er muss lange warten bis er wieder befreit wird. Bei den nächsten Versuchen probiert er von außen an den Schatz der anderen Gruppe heranzukommen. Er bewegt sich hauptsächlich an der Grenzlinie entlang und wartet auf eine Gelegenheit, die es ihm ermöglicht, einen ‚Schatzball‘ zu klauen. Des Öfteren gelingt es ihm beinahe, aber eben nicht ganz. Die Spannung erhöht sich und die Frage spitzt sich immer weiter zu. Bisher hatte er sich mutig in das Spiel hineingewagt, nun hält er sich aber im Hintergrund und spielt etwas defensiver, um nicht noch einmal gefangen zu werden. Doch in dieser eher passiven Position hält er es nie lange aus und geht wieder an die Grenzlinie. Er steckt in der Spannung zwischen fangen und gefangen werden. Wagt er sich in das andere Spielfeld, befindet er sich in der Gefahr gefangen zu werden, aber nur so kann er Punkte für sein Land machen. Trotzdem ist er verantwortlich für die Schätze seines eigenen Landes und muss dafür sorgen, dass diese niemand klaut (Aufmerksamkeit).

Auch Lisa befindet sich in dieser ambivalenten Situation zwischen Angriff und Verteidigung (Fragehaltung). Während Lukas gleich in die Offensive geht und eher am Angreifen ist, verhält sich Lisa etwas zurückhaltender und spielt defensiv. Sie bewacht zunächst den Schatz und passt genau auf, wenn jemand der gegnerischen Mannschaft über die Grenze kommt. Als sie dann einen Angriff startet wird sie leider auch gleich gefangen. Als sie wieder mitspielen darf, befreit sie zuerst andere Kinder, bevor sie an ‚Schätze‘ klauen denkt. Sie hat also eine neue Strategie entwickelt und befreit zunächst ihre Freundinnen, dann sucht sie nach einer Lücke, um einen ‚Schatzball‘ zu klauen (Aufmerksamkeit). Diese ergibt sich auch bald. Auf dem kürzesten Weg ergattert sie einen Ball und legt ihn sichtlich stolz in die eigene ‚Schatzkammer‘ (‚fruchtbarer Moment‘). Dieses Gefühl scheint sie zu beflügeln, denn kurz darauf schafft sie es noch einmal einen Ball zu klauen. Immer wieder jedoch verteidigt sie ihre eigenen Schätze und rettet andere Kinder. Auch ihre Laufwege sind ein



Wechsel aus vorwärts, rückwärts und schnellen Sprints, wenn man von jemandem verfolgt wird oder schnellen Kindern einen Ball klauen möchte.

Der ‚fruchtbare Moment‘ liegt hier in den kleinen Spielsituationen selbst. Lisa und Lukas müssen die Spielsituation beobachten (Konzentration, kognitive Prozesse), sie müssen passende Momente für einen Angriff finden (Verhalten der anderen Kinder einschätzen), gleichzeitig den eigenen Schatz verteidigen, also schauen, ob ein Kind aus dem anderen Land gerade einen Angriff vor hat und sie müssen letztlich geschickt ausweichen, wenn sie in brenzlige Situationen geraten. Der Ansporn der Kinder am Laufen und Fangen liegt in dem großen Spannungsbogen, der über dem ganzen Spiel liegt. Lisa und Lukas wollen schließlich Punkte für ihr Land machen.

Zudem hat die Motivation des ‚Punktemachens‘ einen großen Aufforderungscharakter für das Gelingen eines Spiels. Dadurch entsteht nämlich eine direkt überprüfbare Situation für die Kinder durch ihr Handeln. Wenn Lisa es schafft einen Ball zu klauen, hat ihr Land einen Punktevorsprung gegenüber dem anderen Land. Lisa und Lukas könnten auch nur defensiv spielen und ihren Schatz verteidigen, doch sie wagen sich immer wieder in gefahrenreiche Situationen hinein um Punkte zu erzielen. Dies macht den Reiz des Spiels aus und ist auch das Ziel des Spiels. Außerdem stellt die Erlangung eines Punktes einen absoluten Höhepunkt dar. Lisa ist sehr stolz auf ihren ‚Punkt‘ und es spornt sie an, weiterzumachen.

Das Fruchtbarmwerden ist auch hier ein schwieriger Punkt. Wurde das Leib-/Weltverhältnis der beiden verändert? Wurden sie dauerhaft geformt? In solch komplexen Spielen ist es unmöglich dies zu beurteilen. Weil die Reflexion des Spiels zwar geplant, aber aufgrund der Zeit nicht durchgeführt werden konnte, kann an dieser Stelle dazu keine Aussage gemacht werden. Das zeigt aber gleichzeitig auch auf, wie schwierig es ist, Reflexionsphasen in den Unterricht zu packen.

Hat ein Land alle Bälle gestohlen, ist man der Sieger. Man kann stolz darauf sein, dabei mitgeholfen zu haben und die Freude ist groß. Als Verlierergruppe ist es natürlich nicht so angenehm und die Schuld wird häufig auf die andere Mannschaft geschoben. In beiden Klassen gehen nach dem Spiel hitzige Diskussionen los. Das ist ein Zeichen der intensiven Beschäftigung mit dem Spiel (Aufmerksamkeit). Auch an hitzigen Diskussionen kann durchaus etwas ‚Fruchtbares‘ sein. Dies zeugt vom Zustand, dass die Kinder ‚dabei‘ und interessiert waren. In den Tor- und Punktespielen



liegt die Spannung zwischen Gewinnen und Verlieren. Dieser große Spannungsbogen liegt solchen Spielen (hier das Schatzräuberspiel) zu Grunde.

1. **Selbstverständlichkeit:** Spielen ist für Kinder *das* Grundthema ihrer Entwicklung. Sie können sich leicht in eine Spielsituation hineinversetzen und verschiedene Rollen annehmen. Es ist ein wichtiger Teil ihres bestehenden Leib-/Weltverhältnisses.
2. **Anstoß:** Der Anstoß erfolgt durch die Inszenierung der Spielidee des Schatzräuberspiels. Die Sache selbst erzeugt hier eine große Spannung und schafft auf Seiten der Kinder Neugierde. Eine gespannte Haltung entsteht.
3. **Fragehaltung:** In diesem Spiel ist auch einiges an taktischem Geschick nötig, weshalb die Fragehaltung eine entscheidende Rolle einnimmt. Das ständige Beobachten und Abwägen hält die Spannung aufrecht. Wann kann ich angreifen? Wie schnell muss ich laufen? Schaffe ich es rechtzeitig zurück in mein Feld? Man, ist der gut, was kann ich von diesem Schüler lernen? Ich probiere es auch einmal so!
4. **Aufmerksamkeit:** Durch den Rollenspielcharakter vertiefen sich die Kinder in ihre Rollen und spielen höchst konzentriert (Verwicklung). Aktiv, kreativ und spontan handeln sie und versuchen Punkte für ihre Mannschaft zu machen.
5. **Methoden:** Dieses Strategiespiel bedarf einer guten Ausarbeitung und einer methodischen Durchdringung, dann bietet es vielfältige Bildungsanlässe. Innerhalb dieser Regeln müssen die Schüler sich zurechtfinden und es bleibt ihnen überlassen, wie sie, als Gruppe oder als Einzelner das Spiel gewinnen. Die Kinder bewegen sich zwischen, Abwarten und Beobachten, Angriff oder Verteidigung, Alleine oder mit anderen. Sie müssen immer wieder abwägen, was in der jeweiligen Situation am besten gelingt.
6. **Fruchtbarer Moment:** Die ‚fruchtbaren Momente‘ können dann entstehen, wenn ein Schüler einen Punkt gemacht hat und sich zeigt, dass eine Strategie oder eine Idee erfolgreich war. Das ist ein Augenblick der Erfüllung



und löst für einen kurzen Moment die Spannung. Diese baut sich aber durch den nächsten Angriff sofort wieder auf und neue ‚fruchtbare Momente‘ können entstehen.

7. **Fruchtbarwerden:** Das Schatzräuberspiel folgt etwas komplexeren Regeln, als ‚einfache‘ Lauf- und Fangspiele. Demzufolge sind die Spielweisen vielfältig und folgen keinem genauen Muster. Die Umwandlung in Bildungswissen liegt gerade in der Bewältigung komplexerer Ideen und ihre darauffolgenden Reaktionen. Die Kinder sind immer wieder gefragt, sich selbst und ihr Handeln zu reflektieren, wenn sie erneut, auf andere Weise, Punkte machen wollen. Gerade die ständigen Rückmeldungen aus der eigenen Mannschaft ermöglichen dies. Außerdem sollten sich die Kinder im Voraus eine Strategie in der Gruppe überlegen und hatten während des Spiels auch immer wieder Zeit sich zu besprechen, ihr Vorgehen zu überdenken und neue Strategien auszuhandeln. Diese Prozesse lassen auf ein verändertes Leib-/Weltverhältnis schließen.

8.4 Fazit und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Eigenarten der aufgezeigten ‚fruchtbare Momente‘ lassen sich auch mit Rückbezug zur Abb. 7 wie folgt zusammenfassen:

- ‚Fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht sind mit Spannung verbunden (Aktualisierung vorhandener Kräfte, Lücke zwischen Suchen und Finden wird geschlossen, Augenblick der Erfüllung, wenn sich die Spannung löst).
- ‚Fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht sind mit einem Freudegefühl oder Begeisterung verbunden (ungebrochen, kurzes Aufleuchten, ursprünglich, unreflektiert).
- ‚Fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht sind mit Konzentration auf die eine Sache verbunden (Ergriffensein, Aktualisierung vorhandener Kräfte, Verschmelzung: Sache-Subjekt, Zusammenhänge werden erkannt).
- ‚Fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht sind für das Subjekt von hoher Bedeutung und machen für dieses Sinn (Bedeutung wird klar, Ergriffensein, Einzelheiten werden erkannt, Lösung des Problems scheint greifbar).



- ‚Fruchtbare Momente‘ lassen etwas Neues für das Subjekt entstehen. Das kann eine Idee oder eine Strategie kognitiver oder leiblicher Art sein. Diese Veränderung bleibt als Formung im Individuum zurück.

Diese Liste ist nicht endgültig und kann durch weitere Beobachtungen von Kindern in ihrem „Sich-Bewegen“ erweitert werden. ‚Fruchtbare Momente‘ sind ein vielfältiges Phänomen.

Die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ soll nun zusammenfassend dargestellt und mit Kapitel 7.2 in Verbindung gebracht werden.

1. **Selbstverständlichkeiten:** In diesen Sportstunden wurden Grundthemen kindlichen Bewegens aufgegriffen (Um-die-Wette-Laufen, Fang-, Lauf- und Ballspiele, Klettern und Balancieren). Alle Kinder konnten sich mit ihrem Leib-Weltverhältnis am Unterricht beteiligen und gemäß ihren Eigenarten die Bewegungsaufgaben lösen. Die Lehrerin schuf wichtige Voraussetzungen für verschiedenste Anstöße.
2. **Anstoß:** An diesen Unterrichtsbeispielen konnten gut die unterschiedlichen Arten der Anstöße gezeigt werden. Einerseits regte diese die Lehrerin an, indem sie den Unterricht vorher schüler- und sachgemäß plante (Spiele und Gerätearrangement), andererseits gaben sich die Schüler oder die Sache selbst während des Unterrichts immer wieder gegenseitig Anstöße. Die Aufgaben waren insgesamt so gestellt, dass sie verschiedene Lösungswege zuließen (Problemorientiertes Lernen). Sie eröffneten den Schülerinnen und Schülern spannende, interessante, anregende und packende Bewegungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite gingen die beobachteten Schüler auch mit einer offenen und aufmerksamen Haltung in den Sportunterricht. Dies ist nach Abb. 3 die zweite wichtige Voraussetzung für einen Anstoß. Somit wurden immer wieder Anstöße geschaffen, die den Schüler oder die Schülerin aufmerken und eine Lücke zwischen dem Suchen und dem Finden entstehen ließen.
3. **Fragehaltung:** Das Anbahnen der Schließung der Lücke durch die Fragehaltung war immer wieder zu beobachten. Das erste Staunen konnte am Gesicht der Kinder abgelesen werden (Nanu?!?). Prompt folgt die Bestimmungsfrage: Wie machte er/sie das (z. B. beim Überqueren der Reckstan-



ge oder die Erzielung eines Punktes beim Schatzräuberspiel)? Zunächst kognitiv, überlegen die Kinder, wie sie denn konkret die Bewegungsaufgabe lösen möchten bzw. könnten. Das kommt in der Entscheidungsfrage zum Ausdruck (Könnte das nicht so gehen?). Dabei werden gleich Vermutungen zur Lösung angestellt: Könnte ich das auch so? Bis zum Setzen der Lösung: Ich probiere es mal so!

4. **Aufmerksamkeit:** Während der Bewältigung der Aufgabe bzw. der Lösung des Problems bewegten sich die Kinder in den verschiedenen interessanten, spannenden bedeutungsvollen Kontexten. Sie verwickelten sich mit den Sachlagen und den Gegebenheitsweisen der Dinge spontan, aktiv, kreativ, teilweise selbstvergessen und konzentriert.
5. **Methoden der Klärung:** Die verwendeten Methoden vermittelten immer wieder zwischen den Sachlagen und dem Subjekt. Vor allem der Stationenlauf zum Klettern ermöglichte den Kindern in kleinen Gruppen oft dranzukommen und sich dadurch häufiger in die Sachlagen zu verwickeln. Auch die relativ offene Fragestellung an den Stationen ließ den Kindern viel Freiraum ihr eigenes Sich-Bewegen zu entwickeln. Bei den Fang-, Lauf- und Ballspielen ist dies sowieso gegeben. Die Kinder bewegen sich darin frei, mit ihren Möglichkeiten. Nicht zu unterschätzen, sind auch die eigenen Methoden der Kinder, die im Verlauf der Portraits immer wieder hervortreten. Sie entwickeln während der Spiele eigene individuelle, kreative Methoden, um zu einer angemessenen Lösung zu gelangen.
6. **‚Fruchtbare Moment‘:** Beim genauen Beobachten und Hinschauen ist es möglich, ‚fruchtbare Momente‘ als bedeutsame Momente zu entdecken. Diese wurden schon in den Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ genauer beschrieben. Wenn die aktuell vorhandenen Kräfte aktualisiert werden, kann etwas Neues entstehen. Auch muss im Sport noch nicht die fertige Erkenntnis oder Lösung vorliegen. Der ‚fruchtbare Moment‘ ist ein erster Schritt, der weitere Übungen oder Beschäftigungen mit der Sache im Fruchtbaren einleitet.



7. **Fruchtbarwerden:** Dieser letzte wichtige Punkt der Überführung von gemachtem Erfahrungswissen in lebendiges Bildungswissen gestaltet sich als schwierig. Wurde ein Wachstum der Persönlichkeit (Weite, Freiheit, Selbstständigkeit und Lebendigkeit) erreicht? Haben die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse eine Dauerwirkung und bleiben als Formung zurück? Haben sie eine bleibende Veränderung des Welt-/Leibverhältnisses hervorgerufen? Im Ästhetischen bleibt diese Art der Erfahrungen als Gefühl zurück, diese wurden jedoch nicht aufgegriffen oder dokumentiert. Das hätte zum Beispiel in einem abschließenden Unterrichtsgespräch oder in einer Reflexion besprochen werden können (Kap. 7.5.7). Fragen wie: „Was habt ihr gemacht?“ Und „Wie habt ihr das gemacht?“ oder „Was/Wie habt ihr das zuerst gemacht und dann?“, könnten die Schülerinnen und Schüler herausfordern über die Veränderungen zu sprechen. Dabei gilt es herauszufinden, was sich denn „in mir“, also dem Schüler bewegt bzw. verändert hat. An dieser Stelle kann aber auch eine Grenze gezogen werden, zu dem was sich dem Forscher entzieht. Eine Veränderung des Leib-/Weltverhältnisses kann hier nur vermutet werden und zwar in folgenden Dingen:

- Schülerinnen und Schüler bewältigen ihr Bewegungsproblem nie gleich. Sie variieren in ihren Lösungsversuchen und probieren Neues aus.
- Schülerinnen und Schüler erreichen Fortschritte zum Beispiel in den Bereichen Schnelligkeit, Taktik, Geschicklichkeit.
- Schülerinnen und Schüler tauschen sich untereinander über die gemachten Erfahrungen aus. Somit entsteht ein Unterrichtsgespräch, das die Erlebnisse in Bildungswissen umwandeln könnte.
- Schülerinnen und Schüler treten in ersten Linie in einen Dialog mit der Sache. Die Sache an sich spiegelt schon Veränderungen zurück.



9 Fazit und Ausblick

Die große pädagogische Frage, wie sich denn Bildung im Sportunterricht manifestiert, lässt sich mit Hilfe von Copeys Theorie der ‚fruchtbaren Momenten‘, die den Bildungsmoment schlechthin beschreiben, beantworten. Die Eigenarten und die Entstehung dieser wurden ausführlich beschrieben und für den Sportunterricht nachgewiesen. Welche praktischen Konsequenzen dies nun im Allgemeinen für die Sportpädagogik und die Sportdidaktik in Bezug auf den Sportunterricht hat, soll nun abschließend angerissen werden. Die vielfältige Anschlussfähigkeit dieses Ansatzes zeigt seine Bedeutung für das Phänomen ‚Bildung‘ im Sportunterricht.

Entscheidend und auch die große Stärke dieses sportdidaktischen Ansatzes ist der explizit formulierte Anspruch (Menschenbild), dass im Menschen mehr als der ‚Körper‘ gesehen wird. Er betont den ‚Leib‘. Denn der Mensch ist mehr als ‚Körper‘, er ist ‚Leib‘. Diese Sichtweise auf eine bildsame Leiblichkeit wirkt sich auf die Gestaltung von Bildungsprozessen (Sportunterricht) besonders beim sich-entwickelnden Schüler aus und spielt bei allen pädagogischen und didaktischen Entscheidungen eine wichtige Rolle. In der aktuellen Diskussion um Standards und Kompetenzen kommt dieser Blickwinkel zuweilen zu kurz, werden diese meist auf die Verwertbarkeit des menschlichen Nutzens (hier der Körper) verkürzt. So kritisiert Lange vor allem, dass sich durch diese Sichtweise die Konsequenzen auf die Weiterentwicklung einer konstruktiven Didaktik negativ auswirken könnten.

Dies wird vor allem dann schwierig bis unmöglich, wenn solche Standards in besonders harter, gut zu testender Form etabliert werden sollen. In diesem Fall würde zwar dem gegebenen schulpolitischen Sicherheitsbedürfnis Rechnung getragen, andererseits würden aber gleichzeitig die notwendigen Spielräume für innovatives, fachdidaktisches Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln unannehmbar beschränkt. (Lange, 2014, S. 49)

Der Ansatz einer Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘, als Weiterentwicklung einer konstruktiven Didaktik stellt seine eigene, oben beschriebene Sichtweise in den Mittelpunkt. Er will Unterricht gerade flexibel und offen gestalten und sich am Bewegungs- und Lernbedürfnis der Kinder orientieren. Er zeigt des Weiteren auf, worauf es im Sportunterricht tatsächlich ankommt, nämlich auf die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘. Sportunterricht müsste demnach so gestaltet werden, dass Kinder ‚frucht-



bare Momente' erleben können. Das heißt Lehrerinnen und Lehrer müssten diesen Weg für die Kinder vorbereiten, denn „Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt, eine *lebendige Bereitschaft* wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“ (Copei, 1962, S. 101). Die Erfahrung des ‚fruchtbaren Moments‘ als eine Veränderung des Leib-/Weltverhältnisses und das Fruchtbarmwerden bleiben als Formung zurück. „Nicht ich bewege mich, sondern es bewegt sich etwas in mir“. Oder „Nicht ich bewege mich, sondern es bewegt mich“. Diese bleibende Veränderung des Welt-Leib-Verhältnisses ist Bildung. Ihre Entstehung der Bildungsprozess (Kap. 7.5).

Im Folgenden soll exemplarisch die Anschlussfähigkeit der Theorie aufgezeigt werden:

Sicherlich ist dieser didaktische Ansatz für die fachspezifischen Sportarten von großem Interesse, wenn es darum gehen soll, im Fußball, Basketball, im Turnen oder im Schwimmen solche ‚fruchtbaren Momente‘ entstehen zu lassen. Interessant wäre es für die entsprechenden Bereiche diesen Ansatz weiterzuentwickeln und vor allem den Bereich des Fruchtbarmwerdens besser zu gestalten.

Für die Sportdidaktik könnte dieser Ansatz eine weitere Reflexionsebene von Sportunterricht aufzeigen, die Lehrerinnen und Lehrern beim Unterrichten helfen könnten, ihre Praxis zu untersuchen und auf bildungstheoretischer Ebene zu reflektieren. Die Lenkung auf das Wesentliche hilft auch angehenden Lehrerinnen und Lehrern Sportunterricht kindgemäß, offen, interessant und spannend zu gestalten, um ‚fruchtbare Momente‘ zu ermöglichen.

Im Anschluss sollen hier in aller Kürze drei Bereiche aufgezeigt werden, für die sich durch den Ansatz der ‚fruchtbaren Momente neue Möglichkeiten eröffnen: Bildungspläne, Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler.



9.1 Für Bildungspläne

An die Stelle des alten Lehrplanes wird ein neuer Bildungsplan treten müssen, der die Ansatzgebiete in großen Zügen umreißt und Auswertungsmöglichkeiten andeutet, der konkrete Ansatz selbst kann aber immer nur von der besonderen Lebenssituation her gefunden werden. Daneben hätte der Bildungsplan jene ausgegliederten Fachgebiete, die eines eigensystematischen Ausbaus und besonderer Übung bedürfen, aufzuzeigen. Dieser Teil wäre aber leicht auf ein Minimum zu reduzieren. [...] Eine letzte wesentliche Aufgabe für den Plan liegt in der Herausarbeitung der Verbindungslinien zwischen ‚Kernarbeit‘ und ‚Fachkursen‘. (Copei, o.J./1948, S. 50-51)

Dass Copei vermutlich in den 1930iger Jahren schon von einem Bildungsplan sprach, erstaunt doch sehr und unterstreicht die Aktualität seiner Gedanken und seiner theoretischen Aufarbeitung der Bildungsthematik. Für Baden-Württemberg vollzog sich seine Forderung im Jahre 2004 für die Grundschulen. Dieser Bildungsplan und auch der nachfolgende aus dem Jahr 2016 „umreißt die Ansatzgebiete in großen Zügen“ und greift die wichtigsten Themenfelder, auf ein Minimum reduziert, auf. Er lässt genügend Raum für konkrete, spezifische Ansätze aus der Lebenswelt der Kinder. Was Copei jedoch vermissen würde, wäre sein ausdrücklich bildungstheoretischer Bezug. Die hiesigen Bildungspläne betonen in erster Linie die Wichtigkeit, dass eine gewisse Kompetenz am Ende (am besten europaweit vergleichbar) herauskäme. Wie die Lehrerin oder der Lehrer ans Ziel gelangt scheint sekundär.

Aus der hier aufgezeigten Sichtweise der Bildungsthematik wäre zu überlegen, wie Bildungspläne, tatsächliche BILDUNGspläne werden könnten. Es müsste gefragt werden, welche ‚Sachen‘ und Zugänge geeignet wären, damit sich Kinder im Sportunterricht bilden und wo es Gelegenheiten gäbe, ‚fruchtbare Momente‘ vorzubereiten und zu ermöglichen. Die Orientierung an Bewegungsproblemen und der Gedanke der Elementarisierung geben dabei eine erste Richtung vor. Zudem gilt es zu fragen, welchen Zugang der Sportunterricht den Kindern im Hinblick auf die Schlüsselprobleme unserer Zeit ebnet.

9.2 Für Lehrerinnen und Lehrer

Dieser hier aufgezeigte didaktische Ansatz spielt für Lehrerinnen und Lehrer in zweifacher Hinsicht eine Rolle. Zum einen geht es natürlich um das „Wie“ der konkreten didaktischen Inszenierung von Sportunterricht und zum anderen kann diese Theorie eine gute Reflexionsgrundlage der unterrichtspraktischen Erfahrungen und Weiter-



entwicklungen sein. Vieles von dem Beschriebenen könnte auch schon in der Lehrerbildung angebahnt werden.

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich didaktisch überlegen, wie ‚fruchtbare Momente‘ vorbereitet bzw. wie eine ‚lebendige Bereitschaft‘ geweckt werden könnte. Es geht hauptsächlich um das ‚Wie‘, die Art und Weise, wie eine Beziehung zwischen dem Lernenden, dem Lehrenden und dem Unterrichtsgegenstand gestaltet wird. Die im Unterricht vollzogenen Veränderungen der Leib-/Weltverhältnisse führen zu einem Bildungsprozess. Der Bildungsprozess lasse sich allerdings nicht einfach so erzeugen und bleibe deshalb immer „ein Stückweit im Verborgenen“ (Lange, 2009, S. 311). „Wenn irgendwo, dann zeigt sich die Nicht-Planbarkeit von Bildungsprozessen an dieser Stelle. Die Konsequenz daraus ist nicht der Verzicht auf Absichten, sondern: Aufmerksamkeit für die Spuren von Selbstverhältnissen“ (Mollenhauer, 1998, S. 160).

Deshalb kann es auch keine Methodenschematik geben. Die Aufgabe des Sportlehrers ist es demzufolge, einerseits ‚fruchtbare Momente‘ vorzubereiten und andererseits diese auch im Unterricht aufzuspüren, um sie fruchtbar werden zu lassen. Coppi kam es im Gesamten darauf an, „Lehrer zu einem planvollen und wirksamen Unterricht aufzufordern“ (Knoop & Schwab, 1999, S. 266).

Wenn es um das „Wie“ der Planung und Inszenierung von Sportunterricht geht, kommt es zum ersten darauf an, die Sachlagen zu durchdringen. Die *Selbstverständlichkeiten* müssen geklärt werden (Kap. 7.5.1). Dazu gehört vor allem die Analyse des Bewegungsproblems bzw. des Bewegungskerns, aber auch der motorische Entwicklungsstand. Die passenden *Anstöße* zu geben ist zentral (Kap. 7.5.2). Lehrerinnen und Lehrer müssten sich immer wieder neu die Frage stellen, wie Unterrichtsarrangements inszeniert werden könnten. Dabei sollten sie sich an den Bewegungsproblemen ihrer Schülerinnen und Schüler orientieren, eine entsprechende Lernumgebung gestalten und mit einer offenen Haltung in den Unterricht gehen. Es hilft die Einstellung, dass sich der Unterricht im Geschehen verändern darf. Wo es sinnvoll und gewinnbringend ist, können während des Unterrichts weitere oder andere Anstöße gegeben werden.



Aber es ist keinesfalls ausschließlich nur lehrerfixiert, denn die Anlässe für die notwendige Schülerbeteiligung liegen an einer anderen Stelle des Themas, sie beginnen in der Begegnung mit der vom Lehrer ins Zentrum gerückte Widerständigkeit der Sachlage. Ab dieser Stelle des Lehrstücks wird moderiert, improvisiert und variiert, um sich motorische Lösungen und Bewältigungsstrategien einzuverleiben. (Lange, 2014, S. 64)

Beim Inszenieren von Sportunterricht komme es auch darauf an, verschiedene Wege aufzuzeigen, Betroffenheit herzustellen und vor allem, dass sich Schülerinnen und Schüler mit den Sachlagen verwickeln könnten (ebd., S. 69). Die Unterstützung einer entsprechenden *Fragehaltung* kann weitere Prozesse anregen oder Anstöße geben (Kap. 7.5.3). In der Phase der *Aufmerksamkeit* sollte der Lehrer seine didaktische und methodische Freiheit nutzen. Er kann diese Phase zunächst einmal einfach zulassen und beobachten. Nach Copei habe dieser ein Gespür, einen Instinkt für solche entscheidenden Phasen. Der Schüler braucht jetzt vor allem ein angemessenes Zeitfenster. Der Lehrer sollte jedoch als Ansprechpartner anwesend sein, um weitere Aspekte oder Schwierigkeiten aufzuzeigen, damit sich der Schüler weiter und tiefer in die Sachlagen verwickeln kann, wie es die Lehrkustdidaktik schon vorzeigt (Kap. 7.5.4). In der *Methodenwahl* sollte sich der Lehrer von einer starren Methodenschematik lösen und flexibel reagieren. Das setzt natürlich ein breites Repertoire an Methoden voraus und sollte in der Vorbereitung überdacht und Alternativen überlegt werden (Kap. 7.5.5). Ein weiterer entscheidender Punkt ist das Erkennen von ‚*fruchtbaren Momenten*‘. Hierfür bedarf es der Beschäftigung mit der aufgezeigten Theorie und eines Feingefühls für solche Momente (Kap. 7.5.6). Copei vertritt die These, dass wenn ein Lehrer schon einmal sein Augenmerk auf diese spannungsvollen Momente gerichtet habe, lerne er diese aufzuspüren und eigene Möglichkeiten zu finden, diese in Gang zu setzen und glücklich zu Ende zu führen. Man solle sie pädagogisch nutzen und nicht eilfertig überspringen. Copei sieht den Lehrer auch in der Funktion eines Lernenden (Copei, 1962, S. 125), das mache es schwächeren Schülern einfacher mitzukommen und sich auf den Gegenstand einzulassen. Werden diese als solche erkannt, können sie fruchtbar gemacht werden. Die Führung von Unterrichtsgesprächen oder Reflexionsphasen sind in dieser Phase zentral. Das muss auch nicht immer im großen Klassenverband sein, sondern kann individuell im Gespräch geschehen (Kap. 7.5.7). Dieser Theorieansatz bietet zweitens auch einen Anlass, über Bildungsprozesse im Sportunterricht nachzudenken und sie zu reflektie-



ren. Im pädagogischen Handeln spielen Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle und helfen Lehrerinnen und Lehrern, ihren eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Eine kritische Sichtweise, eine Prüfung von Routinen, Diskussionen mit anderen Sportlehrern sollten den eigenen Unterricht immer wieder hinterfragen und dadurch auch neu beleben. Im Erkennen von ‚fruchtbaren Momenten‘ liegen entscheidende Bildungsprozesse verborgen, die es sich lohnt aufzuspüren und pädagogisch aufzugreifen. Auf die Fähigkeit zu reflektieren sollte auch in der Sportlehrerausbildung ein Schwerpunkt gelegt werden. In Bezug auf didaktische Konzepte sind in der Sportlehrerbildung lange Traditionen und Bestrebungen da, Sportunterricht aus einem bildungstheoretischen Blickwinkel zu betrachten, welche zugleich Ziel des Sportunterrichts sein sollten und schon sind. Hierbei gilt nach wie vor das Primat der Didaktik gegenüber der Methodik. Ein wichtiger Zugang in der Lehrerausbildung stellt die Unterrichtsbeobachtung dar. Die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ könnten hier beobachtet, dokumentiert und reflektiert werden, um im Anschluss die Frage zu beantworten, was denn nun wichtig sei im Sportunterricht und worauf es ankomme. Deshalb sollte ein wichtiger Baustein in der Lehrerbildung die Beobachtung und Dokumentation von Sportunterricht sein. Einen besonderen Schwerpunkt sollte nach diesem sportdidaktischen Theorieansatz das Fruchtbarmwerden bilden. Hier sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer in der Führung von Unterrichtsgesprächen und Reflexionsgesprächen geschult werden.

9.3 Für die Schülerinnen und Schüler

Gelingt es Lehrerinnen und Lehrern, Bildungsanlässe im Sportunterricht interessant und spannend zu inszenieren und gehen die Schüler mit einer offenen Haltung in den Sportunterricht, können sie vielfältige Bildungserfahrungen machen. Dabei spielt der Zeitfaktor eine große Rolle. Haben sie genügend Zeit auszuprobieren und sich in eine Sache tiefgehend zu verwickeln und sie zu durchdringen? Kommen die problemhaltigen Gerätearrangements aus ihrer Lebenswelt? Wurden die Selbstverständlichkeiten ausreichend berücksichtigt? Schülerinnen und Schüler müssen den Sinn und die Bedeutung spüren oder für sich finden, dann sind vielfältige Bildungsgelegenheiten möglich. „Letztlich kommt es darauf an, die einschlägigen Erfahrungs-, Lern- und Bildungsgelegenheiten der in den didaktischen Fokus gerückten pädago-



gischen Ideen bzw. Inhalte durch die unterrichtliche Inszenierung möglich werden zu lassen“ (Lange, 2014, S. 48).

Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen. So verbinden wir mit Bildung die Möglichkeit, uns in unserem Menschsein zu verbessern, die in uns ruhenden Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, kluge, begründete Entscheidungen fällen zu können und in der Lage zu sein, unser Leben nach vernünftigen Gesichtspunkten führen zu können. (Dörpinghaus et al., 2012, S. 5)

Lange schlägt vor: „Sie sollen Bewegungsprobleme aufspüren, sich damit auseinandersetzen, die Widerständigkeiten verschiedener Bewegungssituationen und Sachlagen erfahren und schließlich Lösungen zu den selbst entdeckten oder gestellten Problemen finden können“ (Lange, 2014, S. 56). Das passt zur PISA Studie, denn sie hält fest, dass unsere Schüler grundsätzlich Probleme lösen sollen.

10 Literaturverzeichnis

- Albert, H. (1994). *Kritik der reinen Hermeneutik. Der Antirealismus und das Problem des Verstehens* (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, 85). Tübingen: Mohr.
- Alsleben, B. (Hrsg.). (2007). *Duden - das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache ; [die Geschichte der deutschen Wörter bis zur Gegenwart ; 20.000 Wörter und Redewendungen in ca. 8.000 Artikeln]* (Der Duden, in zwölf Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache / hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenred.: Matthias Wermke; Bd. 7, 4., neu bearb. Aufl.). Mannheim: Dudenverl.
- Apel, H. J. & Sacher, W. (2009). *Studienbuch Schulpädagogik* (UTB M, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- Aschebrock, H. (2011). Qualitätsstandards für das Fach Sport. In G. Stibbe & H. Aschebrock (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. [Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht]* (Reihe Sport, 16, S. 49-58). Schorn-dorf: Hofmann.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Lerncurricula und schuleigene Lehrpläne. Steuerungsinstrumente für die Schulsportentwicklung. *Sportpädagogik* (32), 4-13.
- Atteslander, P. & Cromm, J. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Auras, T. (2010). Reflektieren im Sportunterricht. *Sportpädagogik* (5), 32-35.
- Bähr, I. (2001). Die Entstehung neuer Bewegungsqualität als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung & Bewegung. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/Main* (Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik, 2000, 1. Aufl., S. 313-319). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (2012). Einführung: Kompetenzorientiert unterrichten. In E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 7-12). Aachen: Shaker.



- Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4). Aachen: Shaker.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2012). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, 1, 4. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 148-177). Aachen: Meyer & Meyer.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, G. S. (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens* (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Bd. 32, 2. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Benner, D. (1989). Humboldt und die französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In O. Hansmann (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (S. 111-146). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien* (UTB für Wissenschaft Pädagogik, 2260, 4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D. (2012a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Grundlagentexte Pädagogik, 7., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.



- Benner, D. (2012b). *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Lizenzausg., S. 174-215). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2010). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Studienausg.). Weinheim: Beltz.
- Berg, H. C. (1989). Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst - heute. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (1), 1-11.
- Berg, H. C. (2010). Ein Versuch zur Wagenscheinlese. Wiedergabe und Zusammenschau dreier zentraler Konzeptaufsätze. In M. Wagenschein (Hrsg.), *Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch* (Reformpädagogik, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Berg, H. C. & Ritter, H. (1976). *"Gelernt haben wir nicht viel". Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie ; Gutachten* (Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland, 5, 1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Bernett, H. (1967). *Grundformen der Leibeserziehung* (Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung, 26, 2., erg. Aufl.). Schorndorf b. Stuttgart: Hofmann.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor ; mit 14 Tab* (Allgemeine Psychologie für Bachelor). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.). (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik ; [Expertentagung ... im Jahre 2002 in Marburg]* (Bewegungspädagogik, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- BMBF. (2013). Deutscher EQR-Referenzierungsbericht unter http://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf
- Böcker, P. (2010). *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Eine bildungstheoretische Grundlegung Sportunterricht neu zu denken* (Bewe-



- gungspädagogik, 7, [1. Aufl.]. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2009. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik* (Kröners Taschenausgabe, Bd. 94, 15., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1966). Zur Frage der Objektivität der Geisteswissenschaften. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (S. 53-82). München: Ehrenwirt.
- Bollnow, O. F. (1973). Erziehung als Erweckung. Zur Pädagogik Eduard Sprangers. Abgerufen von http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/750v0-orig.pdf
- Bollnow, O. F. (1989). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Abgerufen von http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/473v0-orig.pdf
- Borowski, G., Hielscher, H. & Schwab, M. (1976). *Unterricht. Prinzipien und Modelle : Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bosch, B. (1955). Der Anfangsleseunterricht und die innere Sprachbildung. *Westermanns pädagogische Beiträge* (7), 9-16.
- Brodthmann, D. & Landau, G. (2008). An Problemen lernen. In *Schulsport. Didaktik und Methodik. Positionen und Orientierungen, Ziele und Perspektiven, Themen und Inhalte, Methoden und Vermittlungsformen, Unterrichtsalltag und Problemfelder* (Sportpädagogik Sammelband, S. 159-165). Seelze-Velber: Friedrich.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Schulen - standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co* (Pädagogik). Weinheim u.a.: Beltz.
- Brugger, W. & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch* (Orig.-Ausg., [vollst. Neubearb.]). Freiburg im Breisgau: Alber.
- Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (Beltz-Studienbuch, 2. Aufl., S. 15-44). Weinheim: Beltz.



- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: Fischer.
- Burk, V., Fahner, M. & König, S. (2013). *Einführung in die Sportwissenschaft* (UTB, 3974). Konstanz: UVK.
- Copei, F. (o. J./1948). Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts. In Friedrich Copei. Eingel. von Eduard Spranger und Hans Sprenger (Hrsg.), *Friedrich Copei zum Gedächtnis. Gedanken eines Volkserziehers* (S. 44-52). Detmold-Hiddesen: Maximilian-Verl.
- Copei, F. (1949). Bildungsformen in der Volksschule. Ein Fragment. *Westermanns pädagogische Beiträge* (1), 1-6.
- Copei, F. (Hrsg.). (1962). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (6. Aufl. eingel. u. hrsg. von Hans Sprenger). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Copei, F. (1939/1982a). "Die Senne" im Heimatkundeunterricht. Copeis Unterrichtserfahrungen mit einem Sachfilm in der Grundschule. In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 90-92). Detmold: Lippischer Heimatbund.
- Copei, F. (1927/1982). "Freue dich, Schulmeister, daß ein Johann Heinrich über diese Erde ging...". In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 25-32). Detmold: Lippischer Heimatbund.
- Copei, F. (o. J./1982a). In der Windmühle. Thematischer Aufbau und schulische Erprobung eines Sachfilms. In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 96-100). Detmold: Lippischer Heimatbund.
- Copei, F. (o. J./1982b). Lemgo als freie Reichsstadt. Über die Beziehungen Lemgos zum Reich. In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 102-104). Detmold: Lippischer Heimatbund.



- Copei, F. (1943/1982). Menschentypen im volkstümlichen Denken. Eine psychologische Studie. In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 112-122). Detmold: Lippischer Heimatbund.
- Copei, F. (o. J./1982c). Neue pädagogische Wege. Der Unterrichtsfilm als Anschauungsmittel in der Schule. In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 92-96). Detmold: Lippischer Heimatbund.
- Copei, F. (1939/1982b). Über das Selbstverständliche in der Erziehung. Betrachtungen zu einem kaum diskutierten pädagogischen Problem. In V. Wehrmann (Hrsg.), *Friedrich Copei. 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule u. Landeskunde. Zsgest. u. bearb. v. Volker Wehrmann* (S. 105-111). Detmold: Lippischer Heimatbund.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik; mit ... ausführlichen Textbeispielen* (UTB Geisteswissenschaften, 947, 5., überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Diemer, A. (1977). *Elementarkurs Philosophie. Hermeneutik* (1. Aufl.). Düsseldorf, Wien: Econ-Verlag.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen* (Rororo Sport, 8623, Orig.-Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dilthey, W. (1958). *Gesammelte Schriften* (2., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Dilthey, W. (1997a). 5. Wilhelm Diltheys gesammelte Schriften. Die geistige Welt ; 1, Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften ; Einl. in die Philosophie des Lebens. In H. Johach & F. Rodi (Hrsg.), *Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte. Ausarbeitungen und Entwürfe zum zweiten Band der Einleitung in die Geisteswissenschaften (ca. 1870 - 1895)* (Gesammelte Schriften, ; 19, 2., durchges. Aufl., Bd. 5, S. 1-442). Stuttgart: Teubner.



- Dilthey, W. (1997b). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In H. Johach & F. Rodi (Hrsg.), *Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte. Ausarbeitungen und Entwürfe zum zweiten Band der Einleitung in die Geisteswissenschaften (ca. 1870 - 1895)* (Gesammelte Schriften, ; 19, 2., durchges. Aufl., Wilhelm Dilthey ; Bd. 7). Stuttgart: Teubner.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller* (BMBF publik). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Döhring, V. & Gissel, N. (2014). *Sportunterricht planen und auswerten. Ein Praxisbuch für Lehrende und Studierende* (3., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dörpinghaus, A. (2011). Plädoyer wider der Verdummung. In H. Lange (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (Jahrbuch Bewegung und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 10, S. 17-26). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dörpinghaus, A. & Nießler, A. (Hrsg.). (2012). *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2012). *Einführung in die Theorie der Bildung* (4th ed.). Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dorsch, F., Wirtz, M. A. & Strohmer, J. (Hrsg.). (2014). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (17., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Dumke, A. (1953). Der Sachunterricht der Volksschule. *Westermanns pädagogische Beiträge* (5), 565-574.
- Dust, M. & Mierendorff, J. (2010). *"Der vermessene Mensch". Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung* (Jahrbuch für Pädagogik, 2010). Frankfurt am Main: Lang.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie. Mit Online-Materialien* (Psychologie 2012, 7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.



- Ehrenspeck, Y., Tippelt, R. & Schmidt, B. (2009). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155-169). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Elflein, P. (2012). *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (4., [unveränd.] Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Europäische Union. (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008. Zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=DE>
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Zugl.: Karlsruhe, Pädag. Hochsch., Habil.-Schr., 2006. Stuttgart: Calwer.
- Fröbel, F. W. A. (1826). *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau*. Keilhau: Verl. d. allg. dt. Erziehungsanstalt.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen - zentrale Ansätze - entwicklungspädagogische Konzeption* (Bewegungspädagogik, 1, 2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gadamer, H. G. (2010a). *Gesammelte Werke. Band 1: Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Gesammelte Werke, 1, 7., überarb. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H. G. (2010b). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode ; Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Gesammelte Werke, / Hans-Georg Gadamer ; Bd. 1, 7., durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gaudig, H. (1922). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit* (2. Aufl.). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gauk, J. (2015). www.bundespraesident.de: *Der Bundespräsident / Reden / Bildungstag der ZEIT-Stiftung "chancengerecht.bilden"*. Zugriff am 23. Januar



2017 unter <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2015/11/151106-Bildungsrede.html>

- Geister, O. & Reitemeyer, U. (2012). *Ideen zu einer allgemeinen Geschichte der Bildung in nichtsystematischer Absicht. Hochschuldidaktische Impulse und Vorlesungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Gerber, U. (2010). Der 'Bildungsplan' der Bildungs-Standardisierung und sein Anderes. In R. Klein & S. Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur* (1. Aufl., S. 133-145). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Giesecke, H. (2001). Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept. In A. Grimm (Hrsg.), *Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation ; [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 19. bis 21. November 1999]* (Loccumer Protokolle, 1999,66, 1. Aufl., S. 51-57). Rehburg-Loccum: Evang. Akad.
- Girmes, R. (2012). *Der Wert der Bildung* (1. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4., durchges. und erg. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz - ein Modellentwurf für das Fach Sport. In E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 39-52). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht - das Ende der Bildung? In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer.
- Greetfeld, H. (1966). Die Schleuse. *Westermanns pädagogische Beiträge* (18), 427-431.
- Grimm, A. (Hrsg.). (2001). *Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation ; [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 19. bis 21. November 1999]* (Loccumer Protokolle, Bd. 1999,66, 1. Aufl.). Rehburg-Loccum: Evang. Akad.



- Grosser, M. & Zintl, F. (1994). *Training der konditionellen Fähigkeiten* (Studienbrief der Trainerakademie Köln des Deutschen Sportbundes, 20, 2., erw. und verb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht* (9., überarb. und erw. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Grüger, K. (2008). Gerätelandschaften. *Sportpraxis* (4), 33-37.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport* (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes, 8, 3., überarb. Aufl.). Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 1967 u.d.T.: Grupe, Ommo: Die Leiblichkeit des Menschen und die Aufgaben der Leibeserziehung. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2003). Grundzüge und Themen einer sportbezogenen Anthropologie. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (Reihe Sportwissenschaft, 32, S. 20-37). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik* (Sport und Sportunterricht, 6, 3., neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen* (1. Aufl.). Leverkusen-Oplad: Budrich, Barbara.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch* (UTB Pädagogik, 3092, 10., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, H. (1994). Typen von Forschung. Der naturalistische und rationalistische Forschungsansatz. In B. Strauß, H. Haag & G. Badtke (Hrsg.), *Forschungsmethoden - Untersuchungspläne - Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft. Forschungsmethodologische Grundlagen* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, 2, S. 35-94). Schorndorf: Hofmann.
- Hansmann, O. & Marotzki, W. (1989). Dimensionierungen des Diskurses. In O. Hansmann (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (S. 7-12). Weinheim: Dt. Studien-Verl.



- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts* (Anthropologie und Erziehung, 2). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hegel, G. W. F. (2015). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. (1830)* (Hauptwerke, in sechs Bänden; Sonderausgabe auf der Grundlage der historisch-kritischen Gesamtausgabe der GW / Georg Wilhelm Friedrich Hegel ; Bd. 6). Hamburg: Meiner.
- Heimann, P. & Reich, K. (Hrsg.). (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Neubearb., 1. Aufl.). Stuttgart: Klett; Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (Beltz-Taschenbuch Essay, 119, 5. Aufl., Erw. Neuausg). Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v. (2007). *Bildung. Ein Essay* (Beltz-Taschenbuch Essay, 158, 7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriß pädagogischer Vorlesungen* (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften Quellen zur historischen, empirischen und vergleichenden Erziehungswissenschaft, ; 1, [Nachdr. der] 2. Aufl.). Besorgt von Esterhues, Josef. Paderborn: Schöningh.
- Herder, J. G. (2009). Anthropologischer Entwurf vom Menschen als dem „ersten Freigelassenen der Natur“. In H. L. Arnold (Hrsg.), *Kindlers Literatur-Lexikon* (3., völlig neu bearb. Aufl., S. 379-393). Stuttgart: Metzler.
- Herzog, R. (1997). *www.bundespraesident.de: Der Bundespräsident / Reden / Berliner Rede 1997 von Bundespräsident Roman Herzog*. Zugriff am 23. Januar 2017 unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html
- Hilzensauer, W. (2008). *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag*. Zugriff am 11. Januar 2017 unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmig-



- keit. In L. A. Pongratz (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 30-43). Bielefeld: Janus-Software-Projekte.
- Hühholdt, J. (Hrsg.). (1998). *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik* (11., neubearb. Aufl.). Bochum: Verl. für Didaktik.
- Humboldt, W. v. (1960a). Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In W. v. Humboldt, A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke. In fünf Bänden* (S. 56-233). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Humboldt, W. v. (1960b). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In W. v. Humboldt, A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke. In fünf Bänden* (S. 234-240). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Humboldt, W. v. (1960c). Über die Religion. In W. v. Humboldt, A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke. In fünf Bänden* (S. 1-32). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Husserl, E. (2004). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Texte aus dem Nachlass (1893 - 1912)* (Husserliana, 38). Dordrecht: Kluwer.
- Kade, J. (2015). Aufmerksam - nicht aufmerksam - unaufmerksam. Kulturelle Hintergründe und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Aufmerksamkeitskommunikation. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte - Theorie - Empirie* (S. 127-146). Wiesbaden: Springer VS.
- Kern, A. (1962). Die schriftliche Subtraktion. *Westermanns pädagogische Beiträge* (14), 133-144.
- Kerschensteiner, G. (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: Teubner.
- Klafki, W. (1955). Zum Problem der volkstümlichen Bildung. *Westermanns pädagogische Beiträge* (7), 60-69.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge, 6). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 150, S. 15-24). Hamburg: Czwalina.



- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Studium Paedagogik, 6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsreform, 1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klingberg, L. (1989). *Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen* (7. Aufl.). Berlin: Volk u. Wissen.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß* (1. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen Verl.
- Klingen, P. (2003). Das Unterrichtsgespräch - gut gemacht. *Sportunterricht*, 52 (3), 67-73.
- Knoop, K. & Schwab, M. (1999). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten* (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Pädagogik, 1100, 4., durchges. und erg. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koring, H.-C. (1989). Bildungstheorie und pädagogische Praxis. Überlegungen im Anschluss an H. Nohl und W. Flitner. In O. Hansmann (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (S. 305-326). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kötter, L. (1958). Wie teuer ist die Scheibe? *Westermanns pädagogische Beiträge* (10), 488-491.
- Krämer, J. (1966). Einführung in das Kartenverständnis - aber wozu? Eine Erwiderung. *Westermanns pädagogische Beiträge* (18), 177-179.
- Kramp, W. (1959). Pädagogische Strömungen. *Westermanns pädagogische Beiträge* (11), 127-130.
- Krause, H. (1989). Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik. In O. Hansmann (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie un-*



- ter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (S. 13-42). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie* (Diederichs). Kreuzlingen: Hugendubel.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Mit 9 Tabellen* (UTB für Wissenschaft Große Reihe Pädagogik, 8178). München: Reinhardt.
- Krüger, M. & Neuber, N. (2011). *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Kuhlmann, D. (2005). Qualitative Forschung in der Sportpädagogik - zur Einführung. Bilanz und Perspektiven. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148, S. 7-30). Schorndorf: Hofmann.
- Kultusministerkonferenz & Deutscher Olympischer Sportbund. (2007). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports*. Zugriff am 19. Dezember 2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_20-Handlungsempf-KMK-DSB-Schulsport.pdf
- Kultusministerkonferenz & Deutscher Sportbund, S. (2005). *Die Bedeutung des Schulsports für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 19. Dezember 2016 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_12_12-Schulsport-lebenslanges-Sporttreiben.pdf
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport - ein Problemaufriss. In A. Gogoll (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 65-70). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. (2008). Output-Standards für den Schulsport - Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. [Tagung der Sektion "Sportpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die vom 24. - 26. November 2007 in*



- Berlin stattfand*] (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 7, S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kurz, D., Fritz, T., Tscherpel, R., Oesterhelt, V., Hofmann, J., Schimanski, M. et al. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 175, S. 97-106).
- Laging, R. (2000). Methoden im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 24 (5), 2-9.
- Laging, R. (2005a). Bewegung und leibliche Bildung - Bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik ; [Expertentagung ... im Jahre 2002 in Marburg]* (Bewegungspädagogik, 2, S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Laging, R. (2005b). Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik ; [Expertentagung ... im Jahre 2002 in Marburg]* (Bewegungspädagogik, 2, S. 271-308). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Laging, R. (2013). Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 197-219). Aachen: Meyer & Meyer.
- Laging, R. (2015). Bewegungsaufgaben - ein Ansatz zur bildungs- und professionstheoretischen Aufgabenkultur im Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 135-161). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Landau, G. (2001). Was kann die Sportdidaktik von Martin Wagenschein lernen? In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen ; Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Meinhard Volkamer* (S. 255-263). Schorndorf: Hofmann.



- Landau, G. (2003). Lernwege beweglich halten - genetisch lehren. In I. Bach (Hrsg.), *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, Bd. 134, 1. Aufl., S. 53-59). Hamburg: Czwalina.
- Landau, G. & Maraun, H.-K. (1993). Spielen lernen - genetisch lehren. Gedanken zur Wiederbelebung der Kleinen Spiele. In R. Prohl (Hrsg.), *Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports ; Professor Dr. Peter Röthig zur Emeritierung* (S. 74-81). Schorndorf: Hofmann.
- Lange, H. (2005). *Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe - konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien* (Bewegungslehre und Bewegungsforschung, 24). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Lange, H. (2006). Im Sportunterricht an Problemen lernen. Probleme erkennen, angehen und lösen als sportübergreifende Lern- und Bildungsangelegenheit verstehen? *Sportpraxis*, 47 (3), 4-10.
- Lange, H. (2007). *Skript zum Forschungsprojekt "Unterrichtsrezension"*.
- Lange, H. (2009). Methoden im Sportunterricht. Lehr-/Lernprozesse anleiten, öffnen und einfallsreich inszenieren. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl., S. 294-318). Balingen: Spitta-Verl.
- Lange, H. (2014). *Sportdidaktik und Sportpädagogik. Ein fachdidaktischer Grundriss*. München: Oldenbourg.
- Lange, H. & Sinning, S. (2008a). *Analysen zum Gegenstand bewegungspädagogischen Handelns. An Beispielen innovativen Sporttreibens und den Grundthemen des "Sich-Bewegens" aufgezeigt* (Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lange, H. & Sinning, S. (2008b). *Themenkonstitution des Sport- und Bewegungsunterrichts. Pädagogische Analysen und Erläuterungen zum Implikationszusammenhang aus Zielen, Inhalten und Methoden* (Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, 1). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.



- Lange, H. & Sinning, S. (2009a). Einleitung in die Sportdidaktik. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl., S. 11-21). Balingen: Spitta-Verl.
- Lange, H. & Sinning, S. (2009b). Sportdidaktische Forschung. Facetten einer Brücke zwischen Unterrichts- und Forschungsinteressen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl., S. 133-151). Balingen: Spitta-Verl.
- Lange, H. & Sinning, S. (2010). Einführung: Methoden im Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport. 1. Aufl* (S. 18-36). Balingen: Spitta-Verl.
- Langewand, A. (2004). Bildung. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55531, 6. Aufl., mit einer aktualisierten Auswahlbibliogr. vers., Orig.-Ausg, S. 69-98). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (Thesis series, 1. Aufl.). Zugl.: Innsbruck, Univ., Habil. Innsbruck: innsbruck univ. press.
- Lenz, W. (2005). *Porträt Weiterbildung Österreich* (2., aktualisierte Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lessing, G. E. (2012). *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18865, Studienausg). Stuttgart: Reclam.
- Lessing, H.-U. (2011). *Wilhelm Dilthey. Eine Einführung* (UTB Philosophie, 3486). Köln: Böhlau.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (1. Aufl.). Wien: Zsolnay.
- Meinberg, E. (1992). Bildungs- und Sinnfrage in der Sportpädagogik. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemässen Sportdidaktik ; Professor Dr. Gerhard Hecker zur Emeritierung* (S. 27-43). Schorndorf: Hofmann.



- Meinberg, E. (1993). Hermeneutische Methodik. In K.-H. Bette (Hrsg.), *Zwischen Verstehen und Beschreiben. Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft* (Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 1993,1, 1. Aufl., S. 21-76). Köln: Sport und Buch Strauss, Ed. Sport.
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe* (Pädagogik - SportKultur - Philosophie, 3). Berlin: LIT.
- Menze, C. (1980). *Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte* (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, 13). New York: Olms.
- Merkel, A. (2008). *Bundesregierung | Bulletin | Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“ am 12. Juni 2008 in Berlin.*: Zugriff am 23. Januar 2017 unter <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html>
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* ((Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 7), (Photomechan. Nachdr.)). Berlin: de Gruyter.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH; Haupt.
- Meyer, E. (1961). Die Elastizität der Unterrichtsvorbereitung. *Westermanns pädagogische Beiträge* (13), 297-302.
- Meyer, H. (2011). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Anmerkungen im Anschluss an Lothar Klingberg. *kentron EXTRA. Journal zur Lehrerbildung*, 3-40.
- Meyer, H. (2015). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (8. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In H. Danner (Hrsg.), *Beschreiben, Verstehen, Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (S. 91-105). München.



- Meyer-Drawe, K. (2015). Aufmerken - eine phänomenologische Studie. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte - Theorie - Empirie* (S. 117-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016a). *Bewegung, Spiel und Sport*. Zugriff am 17. November 2016 unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_BSS.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg.). (2016b). *Bildungsplan 2016*. Zugriff am 17. November 2016 unter http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_BSS
- Mittelstraß, J. (2004). Prozess. In J. Mittelstraß, S. Blasche, G. Wolters & M. Carrier (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (3 (P-So), Unveränd. Sonderausg, S. 385-387). Stuttgart: Metzler.
- Mollenhauer, K. (1998). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Montessori, M. (1996). *Kinder sind anders* (dtv, 35006, 11. Aufl.: 102. - 111. Tsd., ungekürzte Ausg). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, J., Nießeler, A. & Rauh, A. (Hrsg.). (2016). *Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven* (Edition Kulturwissenschaft, Band 99). Bielefeld: transcript.
- Müller, U. & Trebels, A.-H. (1996). Phänomenologie des Sich-Bewegens. In H. Haag & J. Court (Hrsg.), *Sportphilosophie. Ein Handbuch* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 115, S. 119-144). Schorndorf: Hofmann.
- 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* (Bildung und Sport, Bd. 5, S. 41-66). Wiesbaden: Springer VS.



- Nießeler, A. (2005). *Bildung und Lebenspraxis. Anthropologische Studien zur Bildungstheorie* (Erziehung, Schule, Gesellschaft, 36). Würzburg: ERGON-Verl.
- Nießler, A. (2012). Copeis Milchdose. Ein Ding mit Bildungsgehalt? In A. Dörpinghaus & A. Nießler (Hrsg.), *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge* (S. 111-132). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern ; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Zugl.: Magdeburg, Univ., Fak. für Geistes-, Sozial- und Erziehungswiss., Habil.-Schr., 2006. Opladen: Budrich.
- Nohl, H. (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (7., unveränd. Aufl., 13. Tsd). Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1981). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens* (Handbuch der Pädagogik, / hrsg. von Herman Nohl und Ludwig Pallat ; Bd. 1, S. 3-80). Langensalza: Beltz.
- Odenbach, K. H. E. (1951a). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. *Westermanns pädagogische Beiträge* (3), 138.
- Odenbach, K. H. E. (1951b). Gefahrenpunkte im arbeitsteiligen Gruppenunterricht. *Westermanns pädagogische Beiträge* (3), 442-447.
- Odenbach, K. H. E. (1958). Der Widersinn als Didaktikum. *Westermanns pädagogische Beiträge* (10), 185-187.
- Odenbach, K. H. E. (1960). Exemplarisches Lehren und Lernen. *Westermanns pädagogische Beiträge* (12), 155-168.
- Odenbach, K. H. E. (1962a). Copeis Beitrag zum Problem des Gesamtunterrichts. *Westermanns pädagogische Beiträge* (14), 356-358.
- Odenbach, K. H. E. (1962b). Die Arbeitsschule. *Westermanns pädagogische Beiträge* (14), 466-473.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim: Juventa-Verl.



- Oelkers, J. (1999). Die Diskussion der Grenze der Reformpädagogik. In W. Böhm & J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpädagogik kontrovers* (Erziehung, Schule, Gesellschaft, 3, 2. unveränd. Aufl., S. 23-49). Würzburg: ERGON-Verl.
- Ofenbach, B. & Spranger, E. (Hrsg.). (2002). *Eduard Spranger. Kultur und Erziehung ; gesammelte pädagogische Aufsätze* (Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P. & Weirer, W. (2012a). Einführung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (Pädagogik 2013, 1. Aufl., S. 9-11). s.l.: Beltz.
- Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P. & Weirer, W. (Hrsg.). (2012b). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (Pädagogik 2013, 1. Aufl.). s.l.: Beltz.
- Palágyi, M. (1924). *Naturphilosophische Vorlesungen über die Grundprobleme des Bewusstseins und des Lebens* (Ausgewählte Werke, / von Melchior Palágyi ; Bd. 1, 2., wenig veränd. Aufl.). Leipzig: Barth.
- Pant, H. A. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg.). (2016). *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Zugriff am 15. November 2016 unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/3748176>
- Paul, J. (1987). Levana oder Erziehungslehre. In J. Paul & N. Miller (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (5, 4., korr. Aufl., S. 515-874). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Pfitzner, M. (2014a). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht - Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, Bd. 5, S. 11-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfitzner, M. (Hrsg.). (2014b). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, Bd. 5). Wiesbaden: Springer VS.
- Plato. (2005). *Platons Höhlengleichnis. Das siebte Buch der Politeia ; griechisch-deutsch* (Excerpta classica, 23). Mainz: Dieterich.



- Pleines, J.-E. (1989). *Studien zur Bildungstheorie. (1971 - 1988)*. Darmstadt: Wiss. Buchges. Abt. Verl.
- Plessner, H. (2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1627). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, L. A. (Hrsg.). (2007). *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus-Software-Projekte.
- Prohl, R. (Hrsg.). (2001). *Bildung & Bewegung. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/Main* (Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik, Bd. 2000, 1. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2009). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl., S. 40-53). Balingen: Spitta-Verl.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012a). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid (Hrsg.), *Sportdidaktik : Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012b). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht. In V. Scheid (Hrsg.), *Sportdidaktik : Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (S. 92-112). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid (Hrsg.), *Sportdidaktik : Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.
- Rang, A. (1989). Zum Bildungskonzept der Reformpädagogik. In O. Hansmann (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (Bd. 2, S. 273-304). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In W. Schmidt (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im*



- Umbruch* (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3, S. 50-77). Schorn-
dorf: Hofmann.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2011). Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bil-
dungsauftrag der Ganztagschule. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und
Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven* (Edition Schulsport,
Band 14, S. 14-29). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Rauschenberger, H. (1967). Über das Lehren und seine Momente. In T. W. Adorno
(Hrsg.), *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart* (Kritische Beiträge zur Bildungs-
theorie, S. 64-110). Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Rehfus, W. D. (Hrsg.). (2003). *Handwörterbuch Philosophie* (UTB Philosophie, Bd.
8208). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rentner, G. (1960). Die Kurzgeschichte in der Schule. *Westermanns pädagogische
Beiträge* (12), 311-315.
- Riemeck, R. (1953). Über die Behandlung der europäischen Geschichte in der Schu-
le. *Westermanns pädagogische Beiträge* (5), 80-86.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff* (Pädagogik). Stutt-
gart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C., Parmentier, M. & Klafki, W. (2001). *Einführung in die pädagogische
Hermeneutik* (Einführung Erziehungswissenschaft). Darmstadt: Wiss. Buch-
ges.
- Ritter, J. (Hrsg.). (1971). *A - C* (Historisches Wörterbuch der Philosophie, ; 1). Darm-
stadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ritter, J. (Hrsg.). (1974). *G - H* (Historisches Wörterbuch der Philosophie, ; 3). Darm-
stadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.). (1984). *Mo - O* (Historisches Wörterbuch der Philo-
sophie, ; 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rohlf, C., Harring, M. & Palentien, C. (Hrsg.). (2014a). *Bildung, Kompetenz, Kompe-
tenz-Bildung // Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative
Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (SpringerLink, 2., überarb. und
aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.



- Rohlfs, C., Harring, M. & Palentien, C. (2014b). Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung // Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (SpringerLink, 2., überarb. und aktual. Aufl., S. 11-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, H. (1973). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (14. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (Hrsg.). (1976). *Begabung und Lernen. Ergebnisse u. Folgerungen neuer Forschungen* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50, 7., völlig neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Sandkühler, H. J., Borchers, D., Regenbogen, A., Schürmann, V. & Stekeler-Weithofer, P. (Hrsg.). (2010). *Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM*. Hamburg: Meiner.
- Sandkühler, H. J. & Pätzold, D. (Hrsg.). (1999). *Enzyklopädie Philosophie O-Z* (Bd. 2). Hamburg: Meiner.
- Scheid, V., Prohl, R., Lange, H., Röthig, P. & Größing, S. (Hrsg.). (2004). *Trainingslehre* (Kursbuch Sport, / begr. von Peter Röthig; Stefan Größing ; 2, 9., durchges. und korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Scherer, H.-G. (1997). Phänomenbezug als Notwendigkeit und Problem einer pädagogischen Bewegungsforschung. In E. Loosch (Hrsg.), *Motorik - Struktur und Funktion. Vom 25. - 27.1.1996 in Erfurt* (Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik, 4, 1. Aufl., S. 126-130). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2009). Vom Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl., S. 24-39). Balingen: Spitta-Verl.
- Scheuerl, H. (1994). *Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (Reihe Pädagogik, hrsg. von Hans Scheuerl; Bd. 1,



- 12., unveränd. Aufl.). Ursprünglich zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1952 u.d.T.: Scheuerl, Hans: Untersuchungen über das Wesen des Spiels, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim: Beltz.
- Scheuerl, H. (Hrsg.). (1997). *Theorien des Spiels* (Reihe Pädagogik, / hrsg. von Hans Scheuerl ; Bd. 2, 12., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken - umdenken - neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schietzel, C. (1957). Über den Naturlehreunterricht in der Volksschule. *Westermanns pädagogische Beiträge* (9), 173-177.
- Schiller, F. (1795). *Allgemeine Sammlung Historischer Memoires vom zwölften Jahrhundert bis auf die neuesten Zeiten. Durch mehrere Verfasser übersetzt, mit den nöthigen Anmerkungen versehen, und jedesmal mit einer universalhistorischen Uebersicht begleitet*. Jena: Mauke.
- Schleiermacher, F. (2008). *Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift* (de Gruyter Texte). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Schmidt, W. (Hrsg.). (2015). *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, Bd. 3). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (1963/2006). Wolfgang Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In J. Court (Hrsg.), *Klassiker und Wegbereiter der Sportwissenschaft* (1. Aufl., S. 350-357). Stuttgart: Kohlhammer.



- Schröder, H. (1996). *Studienbuch allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht* (Reihe Wissenschaft und Schule, 8, 2., überarb. Aufl.). München: Arndt.
- Schröder, H. (2002). *Lernen - lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen* (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik, 2., durchges. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schulz, N. (2013). Reflektierte Praxis methodisch inszenieren - auf der Suche nach Umsetzungsstrategien. *Sportunterricht*, 62 (4), 107-109.
- Schwab, M. (1988). Adolf Reichwein und Friedrich Copei. Schule als Lebensstätte u. Lernort. *Grundschule*, 20 (10), 67-70.
- Schwartz, E. (1958). Wie Kinder lesen. *Westermanns pädagogische Beiträge* (10), 93-100.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*, Kultusministerkonferenz. Zugriff am 14. November 2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-DQR-GemeinsamerBeschluss.pdf
- Serwe-Pandrick, E. (2013). Learning by doing *and* thinking? Zum Unterrichtsprinzip der "reflektierten Praxis". *Sportunterricht*, 62 (4), S. 100-106.
- Singer, R. & Willimczik, K. (2002). Versuchsplanung. In R. Singer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft. Eine Einführung* (Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft, 2/3, 1. Auflage, S. 29-54). Hamburg: Czwalina.
- Skowronek, H. (1981). Das Prinzip des Entdeckens in der deutschen Didaktik. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (Beltz-Studienbuch, 2. Aufl., S. 285-289). Weinheim: Beltz.
- Söll, W. & Kern, U. (2011). *Sportunterricht - Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (8., überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Spranger, E. (1909). *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Berlin: Reuther & Reichard.



- Spranger, E. (1948). In Memoriam. In Friedrich Copei. Eingel. von Eduard Spranger und Hans Sprenger (Hrsg.), *Friedrich Copei zum Gedächtnis. Gedanken eines Volkserziehers* (S. 7-28). Detmold-Hiddesen: Maximilian-Verl.
- Spranger, E. (1960). *Der geborene Erzieher* (2., durchges. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1966). *Der Eigengeist der Volksschule* (6. Aufl., 18. - 21. Tsd). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1968). *Der geborene Erzieher* (5. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1920/2002). Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In B. Ofenbach & E. Spranger (Hrsg.), *Eduard Spranger. Kultur und Erziehung ; gesammelte pädagogische Aufsätze* (Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker, S. 9-22). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Sprenger, H. (1948). Gedenkworte. Gesprochen am 7. Oktober 1964 in Detmold. In Friedrich Copei. Eingel. von Eduard Spranger und Hans Sprenger (Hrsg.), *Friedrich Copei zum Gedächtnis. Gedanken eines Volkserziehers* (S. 13-28). Detmold-Hiddesen: Maximilian-Verl.
- Sprenger, H. (1954). Gedichte im Unterricht. *Westermanns pädagogische Beiträge* (6), 595-606.
- Sprenger, H. (1962a). Einige weitere Anregungen zur Praxis des Unterrichts. In F. Copei (Hrsg.), *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (6. Aufl. eingel. u. hrsg. von Hans Sprenger, S. 129-131). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sprenger, H. (1962b). Erinnerungen an Friedrich Copei. *Westermanns pädagogische Beiträge* (14), 341-355.
- Sprenger, H. (1962c). Geleitwort zur dritten Auflage. In F. Copei (Hrsg.), *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (6. Aufl. eingel. u. hrsg. von Hans Sprenger, S. 4-5). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sprenger, H. (1962d). Geleitwort zur zweiten Auflage. In F. Copei (Hrsg.), *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (6. Aufl. eingel. u. hrsg. von Hans Sprenger, S. 6-15). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sprenger, H. (1964). Über das Verstehen von Sprachstücken. *Westermanns pädagogische Beiträge* (18), 149-156.



- Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Stibbe, G. (2011). Erziehender Sportunterricht zwischen fachdidaktischem Anspruch, Lehrplanprogrammatis und Lehrplanpraxis. In H. Lange (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (Jahrbuch Bewegung und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 10, S. 27-40). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen - ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, 21, S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2015). Schulsportentwicklung - Verständnis, Hintergründe, Themen. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung. [Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema "Schulsportentwicklung" vom 4. bis 6. Dezember 2014, Institut für Schulsport und Schulentwicklung der Deutschen Sporthochschule Köln]* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 37, 1. Auflage, S. 12-38). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Sygyusch, R., Liebl, S. & Töpfer, C. (2013). *DOSB/Rahmenrichtlinien für Qualifizierung des Deutschen Olympischen Sportbundes - Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Handreichung*. Zugriff am 19. Dezember 2016 unter http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/downloads/Handreichung_DQR.pdf
- Tamboer, J. W. J. (1994). *Philosophie der Bewegungswissenschaften* (AFRA-Sport-Buch: Theorie, 1. Aufl.). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz, Lexikon Pädagogik* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. & Reisch, L. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Thiel, A. (2002a). Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil 1: Grundlagen und Alltagsredeweisen. *Sportpädagogik* (1), 52-55.



- Thiel, A. (2002b). Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil 2: Rückmeldung und Fragetechniken. *Sportpädagogik* (2), 50-54.
- Thiele, J. (2009). "Aufklärung, was sonst?" - Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24. Mai 2008 in Köln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 190, S. 13-27). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 13-24). Aachen: Shaker.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *Sportunterricht*, 52 (8), 229-234.
- Trebels, A. H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine paedagogische Auslegung von Bewegung. *Sportunterricht*, 41 (1), 20-29.
- Tully, C. J. & Otto, H.-U. (2006). Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 72-89). München u.a.: Reinhardt.
- Ullmann, R. & Winter, S. (2002). *Klettern im Schulsport. Grundlegende Erfahrungen, erweiterte Erfahrungen, mehrperspektivische Erfahrungen* (Bewegung, Spiel und Sport in der Schule). Stuttgart: Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Voßkübler, F. (2012). *Etwas fehlt! Bildung zwischen persönlicher Sinnsuche und sozialer Emanzipation ; ein philosophisches Plädoyer für ihre Subversivität*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wagenschein, M. (Hrsg.). (2010). *Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch* (Reformpädagogik, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.



- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1734, 1. Aufl., Orig.-Ausg). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2016). Geweckte und gelenkte Aufmerksamkeit. In J. Müller, A. Nießeler & A. Rauh (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven* (Edition Kulturwissenschaft, Band 99, S. 26-46). Bielefeld: transcript.
- Wangler, D. (2016). SportPraxis reflektiert: Reflexion im Sportunterricht. *Sportpraxis* (11+12), 49-53.
- Wehle, G. (1961). Arbeitsschule. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder* (1. Aufl., S. 37-41). Stuttgart: Kreuz-Verl.
- Weinert, F. (Hrsg.). (1974). *Pädagogische Psychologie* (Neue wissenschaftliche Bibliothek Psychologie, Bd. 16, 8. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weisser, E. (1960a). Bildungsprozess und Didaktik. *Bildung und Erziehung* (13), 9-29.
- Weisser, E. (1960b). Lebendig-tönende Sprache im Gedicht. *Westermanns pädagogische Beiträge* (12), 363-367.
- Weisser, E. (1962). Rhythmus und Satzbau im Gedicht. *Westermanns pädagogische Beiträge* (14), 459-465.
- Widmer, K. (1977). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoret. Begründung d. Sportpädagogik als Wiss* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 46, 2., erw. u. verb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Wigger, L. (Hrsg.). (2009). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilhelm, T. (1969). *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften* (2. neubearb. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Winzer, I. & Schwarz, M. (2013). "Reflektierte Praxis" in der Unterrichtsplanung - Zur Platzierung, Strukturierung und Präzisierung für Sportstunden. *Sportunterricht*, 62 (4), 110-117.



- Witte, E. (2010). *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*. 1. Aufl., Orig.-Ausg (Pädagogik und Philosophie, 4). Freiburg, Breisgau: Alber.
- Witzel, R. (1998). Klettern als Schulsport. *Sportunterricht*, 47 (4), 132-140.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten* (1. Aufl., [Nachdr.]). Seelze-Velber: Klett.



