

Vermitteln von Bewegungen – Strukturelle Bedingungen menschlichen Bewegungslernens im Rahmen eines bewegungspädagogischen Vermittlungsbegriffs.

1 Problemstellung

Der Konzeption der Tagung und des Berichtsbandes entsprechend, sollen sich die Beiträge des Kapitels „Vermitteln und Aufgaben“ im „Grenzgebiet“ zwischen Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik ansiedeln. Sie sollen dabei strukturelle Bedingungen des Bewegungslernens im pädagogischen Rahmen von Bildung und Erziehung reflektieren. Damit stellen sich – vorrangig, die Problematik damit aber keineswegs erschöpfend ausleuchtend – zwei Aufgaben: Zum ersten die Aufgabe, Bedingungen für Übergänge im „Grenzgebiet“ zwischen Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik auszuloten, zum zweiten die Aufgabe, diejenigen Bestimmungsmomente menschlichen Bewegungslernens zu identifizieren, die der pädagogischen Vermittlung von Bewegung vorgegeben sind. Diese beiden Aufgaben sind auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Reflexionsebenen verortet: Die Frage der Übergänge in Grenzgebieten bewegt sich im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Frage von Möglichkeiten und Grenzen von Interdisziplinarität, die Frage nach Bestimmungsmomenten menschlichen Bewegungslernens ist eine dem Grunde nach anthropologisch-bewegungswissenschaftliche.

Mit beiden Fragen begibt man sich - in geografischer Metapher – zwar in unwegsames, aber keineswegs gänzlich unbekanntes Gelände. Denn einige Wegmarkierungen und – freilich wenig ausgetretene - Pfade für Überschreitungen zwischen Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik gibt es bereits in der einen wie der anderen Richtung. Die einschlägigen Beiträge können an dieser Stelle jedoch weder rekapituliert und schon gar nicht differenzierend diskutiert werden. Gleichwohl sind zumindest Quintessenzen, nicht zuletzt auch der Diskussion um Interdisziplinarität in der Sportwissenschaft, zu berücksichtigen, will man nicht hinter gegebenen Diskussionsständen zurückbleiben. Diesen Prämissen folgend möchte ich das Thema der Vermittlung auf zwei Ebenen behandeln: Zunächst soll kurz auf einschlägig Wesentliches auf der wissenschaftstheoretischen Ebene interdisziplinärer Vermittlung verwiesen werden, um dann, unter Berücksichtigung der dort zu findenden Wegmarkierungen, der Frage der Bedingungen pädagogischer Vermittlung beim Bewegungslernen nachzugehen.

2 Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik als Problem interdisziplinärer Vermittlung

2.1 Disziplinäre Differenzen in der Bewegungsforschung

Wenn man das Thema des Vermittelns im Grenzgebiet zwischen Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik verortet und nach Möglichkeiten der Überschreitung zwischen beiden sucht, impliziert dies die Annahme – zunächst ganz allgemein formuliert – zweier unterschiedlicher Wissenschaftsgebiete, deren Wissensbestände nicht ohne weiteres wechselseitig transformierbar sind. Da Überschreitungsoptionen zweifellos durch die strukturellen Bedingungen dieser, in welchem Ausmaß auch immer gegebenen, Begrenzung und Inkompatibilität bestimmt sind, sollten diese den Ausgangspunkt der Erörterung bilden. Mit Bezug auf gängige Konventionen zur Konstitution wissenschaftlicher Disziplinen wird dabei vorausgesetzt, dass es sich im gegebenen Fall um eigenständige wissenschaftliche Disziplinen und somit um ein Problem interdisziplinärer Überschreitung handelt. Bevor dieser Problemkontext und mögliche Lösungsansätze weiter verfolgt werden können, bedarf es aufgrund gegebener disziplinär-anwendungsbezogener Konstellationen in der Sportwissenschaft einer weiteren Differenzierung. Denn mehr oder weniger auf das Thema der Vermittlung bezogene anwendungsorientierte Bewegungsforschung gibt es sowohl in den Bewegungswissenschaften – im Plural deshalb, weil es sich hier seinerseits um ein heterogenes, multidisziplinär zusammengesetztes Gebiet handelt – als auch in der Sport- und Bewegungspädagogik. Auch wenn die Grenzen zwischen beiden Forschungstypen zuweilen fließend sind, kann und muss man doch prinzipielle, weil auf den je spezifischen disziplinären Perspektiven beruhende, Differenzen festhalten, die letztlich auch den zuweilen anzutreffenden naiven Schluss verbieten, dass es sich bei anwendungsbezogener Bewegungsforschung per se um eine pädagogische Bewegungslehre handele.

Der Kategorie einer – an der Vermittlung von Bewegung in einem spezifischen Sinne orientierten - anwendungsbezogenen Forschung in der Bewegungswissenschaft kann man z.B. eine Reihe von Arbeiten zu Instruktion und Feedback zuordnen (zu einer Übersicht s. Scherer & Bietz, 2013, 163 ff.). Solche Forschungen basieren in der Regel auf spezifischen bewegungswissenschaftlichen Theorien, im gegebenen Fall meist auf Informationsverarbeitungstheorien, und prüfen in experimentellen Studien Hypothesen bzgl. der Lerneffekte spezifischer Instruktionsbedingungen. Dem Kriterium möglichst hoher interner Validität folgend, sind die Effekte unabhängiger auf abhängige Variablen experimentell zu kontrollieren und deren Anzahl und Komplexität dementsprechend zu begrenzen, was zwangsläufig eine Begrenzung des theoretischen Aussagebereichs und des praktischen Relevanzbereichs im Sinne externer Validität mit sich bringt. Wenn solche Forschungen dem wissenschaftstheoretischen Ansatz des „non-statement-view“ folgen (Westermann, 2000; Willimczik, 2003), mögen sie sich in ihrer theoretischen Ausrichtung auch an technischen Modellen i.S.v. Metaphern orientieren und in einem „Als-ob-Modus“ prüfen, welche

Implikationen etwa die Anwendung eines Regelkreismodells auf das Bewegungslernen hat.

Solche technikorientierten Modellanwendungen sind in einer bewegungspädagogisch verankerten Bewegungsforschung ebenso ausgeschlossen wie Interventionen nach technologischem Muster (Scherer, 2001). Dies ist strukturell vor allem darin begründet, dass eine pädagogische Bewegungsforschung auf anderen forschungsleitenden Konzepten und Begriffen fußt. Ausgangspunkte und Grundlage von Forschung sind hier nicht bewegungstheoretische Modelle, deren anwendungsbezogene Gültigkeitsbereiche zu prüfen sind, sondern – eigentlich selbstredend – von Hause aus pädagogische Begriffe und Kategorien, die in irgendeiner Form mit Bildung und Erziehung in Zusammenhang stehen. Am obigen Beispiel wären z.B. Instruktionen im Rahmen von Vermittlung nicht – zumindest nicht in dieser forschungsstrategisch bedingten Isolierung - im Hinblick auf Effekte bewegungstheoretisch definierter Variablen und/oder in Hinblick auf motorische Effektivitätskriterien zu prüfen. Untersuchungsgegenstand könnte hier bspw. die Eignung und der Vergleich unterschiedlicher Instruktionsformen für die Initiierung problemlösenden Lernens sein, das seinerseits auf einer bildungstheoretischen Begründung fußt. Damit sind Evaluationskriterien zwangsläufig auf einer anderen als nur auf der motorischen Ebene zu definieren. Eine Erörterung ausgewählter Forschungsarbeiten dieses Genres findet sich bei Prohl (2010, S. 261 ff). Ausgehend vom Prinzip der Bildsamkeit sieht Prohl das gemeinsame Fundament dieser Arbeiten auf ausgewiesenen anthropologischen Kategorien, ein Aspekt, den wir unter der Perspektive interdisziplinärer Überschreitungsmöglichkeiten aufgreifen möchten.

Vor dem Hintergrund solcher kategorialer und forschungsstrategischer Unterschiede zwischen bewegungswissenschaftlicher und bewegungspädagogischer Bewegungsforschung macht es denn auch keinen Sinn, die beiden Forschungstypen wertend zu vergleichen. Sie sind in ihren Forschungszielen, forschungsleitenden Konstrukten und Methoden einfach andersartig. Interdisziplinäre Überschreitungprobleme sollten sich für eine genuin pädagogische Bewegungsforschung nur in geringem Maße stellen, wohl aber für die bewegungswissenschaftliche Forschung. Welche Möglichkeiten der Berücksichtigung bewegungswissenschaftlicher Wissensbestände in bewegungspädagogischen Kontexten gegeben sein könnten, soll nun geprüft werden.

2.2 Interdisziplinäre Überschreitungen? Notwendigkeit, Grenzen und Möglichkeiten im Rahmen einer Bewegungspädagogik

Im gegebenen Kontext ist das Problem interdisziplinärer Überschreitung insbesondere dort von Bedeutung, wo es um die Frage geht, wie das Bewegungslernen im Vermittlungsprozess didaktisch angeregt werden kann und welche bewegungswissenschaftlichen Wissensbestände man zur Klärung des Bewegungslernens als diesbezüglich grundlegender Kategorie heranziehen kann. Dabei steht außer Frage, dass eine Bewegungspädagogik, dabei der allgemeinen Pädagogik gleichend, auf

interdisziplinäre Bezüge im Zuge ihrer wissenschaftlichen Fundierung nicht verzichten kann. Demzufolge besteht auch geradezu eine wissenschaftliche Verpflichtung zur Überschreitung disziplinärer Grenzen. Vor dem Hintergrund fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns ist dies als iterativer und im Prinzip infiniter Prozess anzulegen, der auch wissenschaftliche Differenzierungsprozesse berücksichtigen sollte. Letzteres gebietet es z.B. auch, Erkenntnisstände anthropologisch-phänomenologischer „Klassiker“, etwa Merleau-Pontys oder Tamboers, auf die sich bewegungspädagogische Beiträge in ihren bewegungswissenschaftlichen Grundlegungen bevorzugt beziehen (z.B. Funke-Wieneke, 2007; Lange, 2010; Prohl, 2010; Trebels, 1992; 2005), kritisch-konstruktiver Aktualisierung auf dem Hintergrund jüngerer Theorien und Befunde zu unterziehen. Dies keineswegs mit dem Ziel, sie als nicht mehr zeitgemäße Theorien ad acta zu legen, sondern um der Differenzierung von Sichtweisen auf Phänomene des Bewegens und Lernens willen. Wie so etwas aussehen kann, hat beispielhaft Rittelmeyer (2002) in seiner pädagogischen Anthropologie des Leibes gezeigt, wo er den „...phänomenologischen Gedanken *einer sinnstiftenden Funktion des menschlichen Leibes...*“ (S. 9, Hervorhebung im Original) anhand von Befunden der aktuellen Wahrnehmungsforschung, Hirnforschung, Genetik, Evolutionsforschung u.a. ausarbeitet und empirisch konkretisiert.

In vergleichbarer Vorgehensweise konnten wir – der Hinweis auf interdisziplinäre Überschreitungen in eigenen Arbeiten sei an dieser Stelle erlaubt - das von Funke-Wieneke (i.d.B.) in Merleau-Pontys Leibphänomenologie begründete Nachahmungslernen mit Bezug auf neuropsychologische Forschungen in seinen Bedingungen und hinsichtlich didaktischer Folgerungen differenzieren (Scherer, 2005; 2006), das phänomenologische Konzept der lernenden Überschreitung (Tamboer, 1979) über eine interdisziplinäre Schnittstelle mit aktuellen Modellen des effektorientierten Lernens verknüpfen und der Transferforschung zugänglich machen (Scherer, 2011; 2013) und das vielzitierte phänomenologische Konstrukt der Bewegung als Bedeutungsrelation (Tamboer, 1997) in komplementärer Diskussion zwischen semiotischen Perspektiven (Scherler, 1990; Franke, 1994), Merleau-Pontys Leibphänomenologie und Cassirers Philosophie der symbolischen Formen einer mehrperspektivischen Einordnung und Differenzierung unterziehen (Scherer & Bietz, 2000). Auch der in den nachfolgenden Thesen (s. Kap. 3) in seinen strukturellen Grundlagen begründete Vermittlungsbegriff versucht, bildungstheoretische und lernwissenschaftliche Essentials auf Basis eines anthropologischen Handlungsbegriffs zusammenzuführen (ausführlich s. Scherer & Bietz, 2013). Solche Verknüpfungen vermögen im günstigen Falle Brücken zu bauen und Erkenntnisse zu differenzieren, sind aber andererseits mit wissenschaftstheoretischen Problemen behaftet, welche die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit solcher interdisziplinärer Brückenbauten aufwerfen.

In der jüngeren sportwissenschaftlichen Diskussion kristallisieren sich hierzu vier Ansätze heraus (Willimczik, 2003; 2011; Nitsch, 2011; Schürmann & Hossner, 2012¹), von denen zwei Positionen im gegebenen Zusammenhang lösungsrelevant sein dürften.

- 1) Der Ansatz einer direkten interdisziplinären Übersetzung bzw. Überführung von (Teil-)Theorien und Modellen scheitert letztlich an Konvertilitätsproblemen (Nitsch, 2011) und an der Tatsache, dass wissenschaftliche Gegenstände und Ebenen, da es sich um analytische Einheitenbildungen auf Basis perspektivischer Ein- und Ausgrenzungen sowie Konstrukt- und Sprach-Apriori handelt, nicht aufeinander reduzierbar sind (Schürmann & Hossner, 2012).
- 2) Der Ansatz einer Konstruktion gemeinsamer interdisziplinärer Analyseeinheiten, wie ihn Schürmann & Hossner (2012) vorschlagen, steht logisch vor einem doppelten Problem. Denn hier müssten zum einen ja ebenfalls disziplinäre Einheiten in gemeinsame interdisziplinäre Einheiten überführt werden, womit wiederum ein Konvertilitätsproblem auf zweiter Ebene entstünde. In Verbindung damit scheint zum anderen die Gefahr eines tendenziell infiniten Regresses gegeben (Scherer, 2012).
- 3) Anders verhält sich dies bei einem auf den ersten Blick ähnlichen Ansatz, den Nitsch (2011) unter dem Terminus der Kompatibilität diskutiert.

„Ausgangspunkt ist (...) die potenzielle Komplementarität unterschiedlicher Disziplinen. Das Problem liegt dann in der Vereinbarkeit disziplinär unterschiedlicher Ansätze im Rahmen eines übergreifenden Systems (Kompatibilitätsproblem). Ein solches System lässt sich als funktionale Verknüpfung von disziplinären ‚Black Boxes‘ vorstellen. Dabei müssen lediglich die Ein- und Ausgänge, also die gemeinsamen Schnittstellen oder ‚Interfaces‘ kompatibel definiert sein, nicht jedoch die Inhalte der Black Boxes selbst. Zu lösendes Grundproblem ist dann die Entwicklung einer gemeinsamen metatheoretischen ‚Verkehrssprache‘ für die Verknüpfung (...) verschiedener Aussagensysteme“ (Nitsch, 2011, S. 121).

Was damit gemeint ist, veranschaulicht er mit der Metapher eines Orchesters, mit der er die für eine Interdisziplinarität maßgeblichen Synergieeffekte zum Ausdruck bringen möchte.

„Worauf es beim Orchester bekanntlich ankommt, ist nicht, dass man eine Pauke dazu bringen möchte, Violintöne hervorzubringen. Vielmehr sollen verschiedene Instrumente (Disziplinen) mit ihren Eigengesetzlichkeiten im Rahmen einer abgestimmten Partitur (übergreifendes Konzept in gemeinsamer Verkehrssprache) zu einer buchstäblich konzertierten Aktion verknüpft werden“ (Nitsch, 2011, S. 121).

Im Sinne dieses Kompatibilitätsansatzes und einer metatheoretischen Verkehrssprache wurde vorgeschlagen, bewegungswissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Perspektiven über gemeinsame anthropologische Kategorien in Verbindung zu bringen (Bietz, 2004; Scherer, 2004; Scherer & Bietz, 2013) bzw.

¹ Die Zitation von Schürmann & Hossner (2012) bezieht sich hier auf die gesamte Diskussion, die in der Zeitschrift „Spectrum der Sportwissenschaften“ geführt wurde und schließt damit die Kommentare anderer Autoren ein. Soweit es sich um spezifische Positionen handelt, werden Letztere namentlich zitiert.

solche in kritischer Funktion einzusetzen (Prohl, 1991). Diesem Lösungsansatz wollen wir beim Vermittlungsbegriff auf einer Makroebene folgen.

- 4) Auf einer Mikroebene der Vermittlung geht es u.a. um die wissenschaftliche Fundierung von konkreten Maßnahmen. Auch hier stellt sich das Interdisziplinaritätsproblem, da wissenschaftliche Begründungen didaktisch-methodischer Maßnahmen in der Regel in unterschiedlichen Disziplinen und Theorien zu finden sind. So können, um auf ein Beispiel aus der erwähnten Diskussion (Scherer, 2012) zurückzugreifen, in die Gestaltung der Vermittlung eines Saltos gleichermaßen biomechanische Erkenntnisse über Drehmomente, pädagogische Erkenntnisse zum kooperativen Lernen und psychologische Erkenntnisse zu angstreduzierenden Maßnahmen einfließen, ohne dass diese polytheoretischen Begründungen konfligieren (müssen). Die interdisziplinäre Integration polytheoretischer Fundierungen erfolgt hier über die Pragmatik des didaktischen Handelns (Scherer, 1993/2005). Strukturell vergleichbare Ansätze wurden im Kontext psychologischer Interventionsprogramme entwickelt, die Interventionstheorien und Erklärungstheorien in komplexen Modellen integrieren (Fuchs, 2003; Patry und Perez, 2000, zit. nach Willimczik, 2011).

3 Vermittlung – anthropologische und bewegungswissenschaftliche Bezüge einer bewegungspädagogischen Kategorie

Im Begriff des Vermittelns steckt die Wortwurzel des Mittels. Vermitteln bezeichnet im Allgemeinen Handlungen, die als Mittel dem Zweck dienen, zwei Seiten in Verbindung zu bringen, an der Änderung von Verbindungen mitzuwirken oder jemandem zu etwas zu verhelfen. Als Mittel-Handlung ist Vermittlung als dritte Komponente in ansonsten zweistellige Subjekt-Objekt- bzw. Subjekt-Subjekt-Relationen zwischengeschaltet (vgl. auch Müller & Schürmann, 2013). In diesem Sinne taucht der Vermittlungsbegriff in vielen Lebensbereichen auf: Es gibt Vermittler bei Tarifverhandlungen, Vermittlungsausschüsse in der Politik, man spricht von Telefonvermittlung, von Spielervermittlung, von Partnervermittlung, von Immobilienvermittlung usw. In ihrem Mittel-Charakter ist begründet, dass Vermittlung prinzipiell optional ist. Sie kann als Mittel einem transformativen Zweck dienen, muss hierzu aber nicht zwingend eingesetzt werden, denn Mittel können, zumindest prinzipiell, ersetzt, ausgetauscht und unter Umständen auch weggelassen werden.

Die Funktion des Mittels, das zwischen eine ansonsten zweistellige Relation geschaltet ist, bedingt eine zweite Bedeutungsnuance des Begriffs der Vermittlung. Wenn es darum geht, zwischen zwei Seiten zu vermitteln bzw. sie aneinander zu vermitteln, dann bedeutet dies selbstredend, dass die Position der Vermittlung und des Vermittlers weder auf der einen noch der anderen Seite der an sich zweistelligen Relation,

sondern eben dazwischen zu verorten ist. Und es bedeutet zugleich, dass im Vermittlungsprozess beide aneinander zu vermittelnden Seiten ihre ursprüngliche Position verlassen und eine neue Position in einer wie immer gearteten Einheit finden: Im Vermittlungsausschuss z.B. findet man einen Kompromiss, auf den sich beide Seiten verständigen, der vermittelte Spieler wird Teil einer Mannschaft, wobei diese sich eben dadurch selbst verändert usw.

Im pädagogischen Kontext hat Vermittlung eine vergleichbare Bedeutung. Auch hier steht die Vermittlung als Drittes zwischen Subjekt und Sache und man spricht vom Vermitteln zwischen Sache und Person. Und auch im pädagogischen Kontext verändern sich im Vermittlungsprozess sowohl die Person als auch die Sache. Auch die zu vermittelnde Sache wird so verändert, dass sie vermittlungsfähig an bestimmte Adressaten wird, und die Person verändert sich durch Aneignung der Sache. In der Zwischenposition der Vermittlung und der durch sie bedingten beidseitigen Veränderung steckt ein interaktives Moment, das einen pädagogisch bedeutsamen Unterschied zum Lehren bedingt. Das Lehren stellt die Tätigkeiten des Lehrers in den Mittelpunkt und besitzt eher eine deduktive Konnotation: vom Lehren zum Lernen. Nicht von ungefähr wird im landläufigen Verständnis das Lernen als abhängig vom Lehren gesehen und in vielen Studien auch nach diesem Muster als abhängige Variable untersucht. Vermitteln dagegen ist durch seine Position des „Zwischen“ per se ein interaktiver Prozess, an dem alle Seiten teilhaben und in dem der sachaneignenden Person eine aktive Rolle zukommt. Zugleich liegt die prozessbestimmende Priorität in den Aneignungsbedingungen der Person.

Wie nun diese Vermittlungsrelation aussieht, wenn es um die Sache „Bewegung“ geht, ist nachfolgend zu untersuchen. Im Vordergrund soll dabei zunächst die Frage nach anthropologischen Bedingungen von Vermittlung stehen. Denn wenn es in bewegungspädagogischen Kontexten darum geht, in pädagogischer Verantwortung Bewegung zu vermitteln und Bewegungslernen zu unterstützen, sollte dies die spezifisch humanen Potenziale lernender Sacherschließung ausschöpfen und im Sinne von Bildung weiterentwickeln. Gemeinsame anthropologische Bezüge sollten dann auch eine interdisziplinäre Verknüpfung eines pädagogischen Bildungsbegriffs mit bewegungswissenschaftlichen Lerntheorien im oben beschriebenen Sinne ermöglichen. Beim Bildungsbegriff scheint dies unkritisch, da er von Hause aus, zumindest hinsichtlich seiner strukturellen Bedingungen, anthropologisch geerdet ist. Hingegen sind bewegungswissenschaftliche Lernmodelle, die zur Fundierung und Differenzierung des Lernbegriffs eingeführt werden, auf ihre anthropologische Kompatibilität zu prüfen.

3.1 Anthropologische Bezüge

Nach unserem Dafürhalten sind für die Vermittlung von Bewegung zwei Aspekte spezifisch menschlicher Weltbezüge von grundlegender Bedeutung: Es ist zum ersten die Tatsache, dass menschliches Verhalten, so auch das Bewegungslernen im Rahmen didaktischer Vermittlung, als Handeln aufzufassen ist. Und es sind zum zweiten, selbstredend beim Bewegungslernen, darin eingebundene spezifische Aspekte von Leiblichkeit und Bewegung. Die „*Bestimmung des Menschen zur Handlung*“ (Gehlen, 1971, S. 23) dürfte das fundamentale Wesensmerkmal menschlicher Weltbezüge sein, mit dem eine Reihe anthropologischer Spezifika wie Weltoffenheit, exzentrische Positionalität und Bildsamkeit verknüpft sind. Erst die Entkoppelung deterministischer Verbindungen von Reiz und Reaktion durch kognitiv-emotionale Prozesse aktiven Wahrnehmens und Denkens, Erstrebens und Wollens, Entwerfens und Realisierens, Erlebens, Erfahrens und Reflektierens eröffnet die Freiheit und Offenheit menschlicher Weltzugänge und das Vermögen der Welt- und Selbstgestaltung in Kultur und Bildung. Nach Cassirer (1996) sind all diese konstitutiven Momente des Handelns und Erlebens unterlegt und geprägt durch ein Symbolnetz mit hochkomplexen und im Laufe der Biografie erworbenen Verweisungsstrukturen. Dieses Symbolnetz ist beim Menschen zwischen die funktionalen Reiz-Reaktionskoppelungen, die das Verhalten von Tieren bestimmen, geschaltet. Alle Weltzugänge des Menschen sind auf diese Weise symbolisch geformt, so auch sein Bewegen (Scherer & Bietz, 2000). Cassirers Symbolbegriff ist dabei nicht im Sinne eines referenziellen und Bedeutung vermittelnden Zeichensystems zu verstehen, sondern, im Sinne von Organon, als bildendes Organ, das Bedeutung im Denken, Wahrnehmen und Handeln hervorbringt und formt und sich im „Als-etwas“ jeglicher Wahrnehmung, Handlung und Erfahrung artikuliert.

Diesem universalen symbolischen Formungsprinzip erst entspringen die prinzipielle Offenheit und die damit verbundene zwangsläufige Gestaltungsbedürftigkeit menschlicher Weltbezüge, die aufgrund der nicht hintergehbaren Relationalität der Mensch-Weltbeziehung gleichermaßen die Welt und das Selbst betreffen. Und im Vermögen symbolischer Formung, im Vermögen zur Gestaltung, gründet die Möglichkeit der Selbstüberschreitung des Menschen in kulturschaffendem Handeln und bildendem Lernen. Der Mensch wird dabei im Gefolge der Aufklärungsphilosophie als Subjekt seines Tuns gesehen, das in seinem Wollen, Denken, Wahrnehmen und Handeln kraft seiner kategorialen Urteilsfähigkeit als prinzipiell frei, autonom und selbstverantwortlich gilt. Für die didaktische Vermittlung ergibt sich aus dieser Autonomie die Folge, dass immer eine individuelle „Deutungshoheit“ der lernenden Subjekte in Rechnung zu stellen ist, an denen sich Vermittlungsmaßnahmen brechen.

Das Vermögen der Überschreitung je vorhandener individueller und kultureller Gegebenheiten ist an zwei weitere, mit der Tatsache symbolisch geformter Weltzugänge aufs Engste verknüpfte anthropologische Momente gebunden: Es sind die exzentrische Positionalität des Menschen (Plessner, 1975) und die Zeitöffnung seines

Handelns. Die exzentrische Positionalität eröffnet dem Menschen die Möglichkeit der reflexiven Distanznahme von sich, seinem erlebendem Zentrum und der erlebten Welt. Er kann aus seiner zentrischen Weltverbundenheit heraustreten, sich gewissermaßen neben sich stellen und sich reflexiv auf sich selbst beziehen, sich selbst bei seinem Handeln und in seiner Beziehung zur Welt erleben, beobachten und sich dazu verhalten. Anschaulich wird dieser zentrisch-exzentrische Wechsel am Leib-Körper-Verhältnis: Im alltäglichen zweckbezogenen Handeln sind wir ganz Leib. Wir werden unserer Körperlichkeit nicht gewahr, der „Körper bleibt in der ‚Anonymität‘ des Selbstverständlichen verborgen“, es ist der „gelebte Leib“ (Grupe & Krüger, 1997, S. 194). Dagegen scheint der erlebte, der bewusst und objektivierend wahrgenommene Körper in Situationen auf, in denen dieser selbstverständliche Weltbezug des Leibes unterbrochen wird, etwa bei einer misslungenen Bewegung, bei Schmerzen, aber auch beim genussvollen Spüren des Körpers.

Bei der überschreitenden Selbst- (und Welt-)gestaltung im Rahmen des Bewegungslernens spielt die exzentrische Positionalität eine konstitutive Rolle. Hier muss der Mensch zwingend aus seiner zentrischen Position heraustreten und sich selbst und seinen Bezug zur Welt über den gegebenen Status hinaus entwerfen. Ohne solche zukunftsbezogenen Selbstentwürfe wären Lernen und Bildung nicht denkbar. Mit dem Zukunftsbezug sowohl des Lernens als ganzem als auch jedes einzelnen Lernaktes kommt die zeitliche Dimension der exzentrischen Positionalität ins Spiel. Die entwerfende Vorwegnahme des Zukünftigen ist notwendigerweise verbunden mit einem Heraustreten aus dem Hier und Jetzt. Kraft seines Vermögens zur exzentrischen Positionierung kann der Mensch die Verhaftetheit des erlebten Moments im Fluss der Zeit sowohl in Richtung Zukunft als auch in Richtung Vergangenheit verlassen. Beide Richtungen sind für das Bewegungshandeln und -lernen von Bedeutung: Denn es vollzieht sich in dialektischer Verschränkung der drei Zeitmodi des Vergangenen, Gegenwärtigen und Zukünftigen, indem es sich in seinem gegenwärtigen Vollzug intentional auf zukünftige Zustände bezieht und sich dabei aus dem Reservoir in der Vergangenheit gemachter Erfahrungen speist. Insofern wirkt beim Bewegungslernen stets *„...die Vergangenheit durch die gegenwärtige Auseinandersetzung mit der Welt in die Zukunft fort“* (Scherer & Bietz, 2013, S. 17) und die Zukunft wirkt in Form von Entwürfen auf das gegenwärtige Handeln zurück und spannt dessen Gegenwartsdauer auf (Prohl, 2001). Bewegungslernen vollzieht sich im Wechselspiel *„...zwischen Entwurf und Erfahrung“* (ausführlich Scherer & Bietz, S. 79 ff.). Für das Bewegungslernen und die Vermittlung sind diese anthropologischen Bestimmungen: das Handlungsapriori und die relative Autonomie im Handeln, die exzentrische Positionalität, die symbolische Formung der Mensch-Weltbezüge sowie die Rolle von zukunftsbezogenem Entwurf und handlungsbezogener Erfahrung grundlegend. Bevor diese Momente menschlichen Bewegungslernens didaktisch auszuwerten sind, bedürfen spezifische Aspekte des Sich-Bewegens der Beachtung. Betrachtet man die „Sache“ Bewegung unter der Perspektive der Vermittlung, so ist zunächst festzustellen, dass der Mensch mit seiner Bewegung immer schon

verbunden ist und dass es zwischen dieser Sache und der Person eigentlich keiner beziehungsstiftenden Vermittlung bedarf. Mit Bezug auf Merlau-Ponty steht der Mensch in einem primordialen Weltbezug qua Bewegung und auch bei den bewegungsbasierten Mensch-Welt-Bezügen handelt es sich um symbolisch geformte Relationen (ausführlich Scherer & Bietz, 2000). Insofern sind Bewegungen im Kontext des Handelns immer schon „*Bedeutungsrelationen*“ (Tamboer, 1994) und auch beim Bewegungslernen als solche zu deuten (Scherer, 2011). Müller & Schürmann (2012) sprechen von Bewegung als einem Medium, in dem der Mensch und die Welt qua Bedeutung vermittelt sind, ohne dass hier ein Drittes vermittelnd dazwischen geschoben ist. Vielmehr ist, so wäre mit Cassirer zu sagen, die Unmittelbarkeit des Weltbezugs durch die symbolische Formung seiner Bedeutung „vermittelt“.

Mit der Unmittelbarkeit ist ein zweiter Aspekt verknüpft, der bei didaktischer Vermittlung der Beachtung bedarf. Die Sache Bewegung ist eine Sache des Tuns und existiert nur im Moment und im Prozess leiblichen Sich-Bewegens, sie ist von immaterieller und flüchtiger Natur. Zwar kommt sie im sportdidaktischen Zusammenhang häufig in objektivierter Form von Repräsentationen effektiver Bewegungstechniken und –taktiken in den Blick, aber damit wird der Blick auf das Eigentliche der Sache eher verstellt. Denn gerade spielerisches und sportliches Sich-Bewegen bringt, da nicht an die Erfüllung externer Zwecke gebunden (zumindest nicht primär), in zugespitzter Weise zum Ausdruck, dass bei solchem Handeln Sinn und Bedeutung nicht in einem Produkt, sondern nur im Vollzug zu finden sind. In diesem wird Bewegung als solche thematisch und die Zweck-Mittel-Beziehung ist im Vergleich zum Alltagshandeln eine umgekehrte. Pointiert wird dies von Prohl & Scheid (2012) auf den Begriff gebracht: Man springt nicht, um Hindernisse zu überwinden, sondern man stellt Hindernisse auf, um zu springen. Das Sich-Bewegen ist also in einem spezifischen symbolischen Formungsmodus sinngeladen und konkretisiert sich immer in einer Thematik. Das jeweilige Thema des Sich-Bewegens bildet das sinnkonstitutive Dach, welches das gesamte Bewegungsgeschehen mit seinen situativen Bedingungen, Aufgaben und Lösungen überspannt. In Konsequenz dessen müssen Bewegungsthemen die ersten und zentralen Bezugspunkte didaktischer Vermittlung sein, wenn das Bewegungslernen einen Sinnhorizont haben und erschließen soll.

Das beispielhafte Bewegungsthema der Hindernisüberwindung wird dabei in seiner Schwierigkeit so angelegt, dass das Gelingen nicht absolut gesichert ist, und dass durch diese Ungewissheit des Gelingens die Aktion des Springens und das damit verbundene Erleben aufgewertet werden (Tenbruck, 1978; Prohl & Scheid, 2012). Seinen spezifischen Reiz gewinnt selbstzweckhaftes Handeln durch die willkürliche Erschwerung von Handlungsbedingungen. In Anlehnung an Loosch (1999) kann man dies als innere Widersprüchlichkeit bezeichnen, die sich daraus ergibt, dass im Handeln zwar Ziele verfolgt, diese aber zugleich so gesteckt werden, dass die Zielerreichung nicht gesichert ist. Die bei Alltagsroutinen gegebene weitgehende Identität von Zielen (als intendierten Handlungseffekten) und Resultaten ist damit in Frage gestellt. Es ergibt sich eine Spannung zwischen ihnen, die im Handlungsprozess

ausgetragen und in Erfolg oder Misserfolg aufgelöst wird. Sportlich-spielerisches Bewegen macht durch diese Intensivierung einen allgemeinen anthropologischen Sachverhalt in zuspitzender Deutlichkeit sichtbar: Dass sich nämlich die subjektive Intentionalität des (Bewegungs-)Handelns im Spektrum der objektiven Verfasstheit des Mensch-Welt-Bezugs bricht und Bewegung immer erst im Zusammenspiel von absichtsvoller Handlung und objektiver Welt ihre Gestalt gewinnt und somit emergent ist (Leist, 2005; Scherer, 2005)². Auch dies ist eine vermittlungsrelevante Bedingung menschlichen Bewegens, die in der Ungesicherheit des Handelns beim Bewegungslernen eine zusätzliche Steigerung erfährt (Scherer 2005, 127 ff.).

Wenn also, so ist vorläufig mit Blick auf die didaktische Vermittlung zu schließen, Bewegung immer schon Sache des sich bewegenden Menschen ist, dabei immer thematisch verankert und geformt und nur im Handeln selbst präsent ist bzw., vice versa, das Bewegungshandeln diese Sache erst hervorbringt, dann gilt dies, unter der Prämisse des Handlungs-Apriori, auch für deren lernende Aneignung. Dies bedeutet, dass die thematische Konstitution der Sache und ihre lernende Aneignung durch die Person in eins fallen und beim Lernen somit nur in dieser Einheit entwickelbar sind. Bewegungslernen kann dann nicht anders denn als themerschließendes Handeln ausgelegt werden, in das vorhandene Handlungskompetenzen eingebracht und in konstruktiver Auseinandersetzung mit gegebenen bzw. didaktisch gestellten Aufgaben erweitert werden. Aus dieser Sicht kann Vermittlung nicht vermittelnd zwischen Person und Sache treten, sondern lediglich die immer schon gegebene Einheit von Sache und Person in ihrer Weiterentwicklung im Prozess lernender Überschreitung unterstützen. Bewegungslernen folgt einem strukturgenetischen Prinzip im Sinne Piagets (1996). Wie das natürliche Bewegungslernen von Kindern ebenso trefflich zeigt wie das Lernen in Jugendbewegungskulturen, kann das Lernen auch schwieriger Bewegungen durchaus ohne didaktische Vermittlung von Statten gehen.

Wie oben ausgeführt, sollen anthropologische Grundlagen des Bewegungslernens die (unverzichtbare) Integrationsbasis bilden, auf die sich sowohl bildungstheoretische als auch bewegungswissenschaftliche Perspektiven der Vermittlung beziehen lassen sollten. Da eine detaillierte Darstellung solcher Bezüge den gegebenen Rahmen bei weitem sprengen würde, beschränken wir uns auf bewegungswissenschaftlicher Seite auf eine lerntheoretische Anschlussoption³ und verweisen zur

² Auch der physikalische Körper gehört zu diesem Spektrum objektiver Faktoren, die absichtsvoll und bewusstseinsfähig nicht penetrierbar sind. So unterliegen z.B. bewegungsverursachende Efferenzen ebenso wenig einer Kontrolle des Bewusstseins wie zentralnervöse Vorgänge im Gehirn oder die immensen Freiheitsgrade unseres Bewegungsapparats.

³ Es muss betont werden, dass hier nur bewegungswissenschaftliche Ansätze in Betracht kommen, die sich explizit mit Funktionsmechanismen des Bewegungslernens befassen, also Lernen erklären, nicht nur Veränderungen des Bewegungsverhaltens im Verlauf von Lernprozessen aus je gegebener theoretischer Perspektive beschreiben (s. hierzu Scherer & Bietz, 2013, S. 61 ff.). Ebenso wenig kann es darum gehen, in ein Lernmodell möglichst viele andere Dimensionen des Sich-Bewegens einzubeziehen, die zwar von Lernprozessen betroffen sind, die aber nicht das Lernen selbst abbilden.

bildungstheoretischen Perspektive auf den Beitrag von Bietz (i.d.B.) sowie eine ausführlichere Darstellung in Scherer & Bietz (2013).

3.2 Lerntheoretische Bezüge

Ganz im Sinne der skizzierten anthropologischen Position beschreibt der anthropologisch-phänomenologische Ansatz von Tamboer (1979) das Bewegungslernen als „lernende Überschreitung“, gibt aber zum „Was“ und „Wie“ der Überschreitung keinerlei Auskunft. Wie wir an anderer Stelle zeigen konnten (Scherer, 2011; ausführlich 2013), lässt sich dieses „Was“ und „Wie“ nach dem Muster des oben beschriebenen interdisziplinären Anschlusses durch kompatible Modelle der antizipativen und effektorientierten Handlungskontrolle differenzieren (Hoffmann, 1993; Hoffmann et al., 2007; Hossner, 2004; Hossner & Künzell, 2003; Hossner i.d.B; Künzell i.d.B.). Dieser Ansatz sowie sich daraus ergebende didaktische Perspektiven können hier nicht dargestellt werden⁴. Hier muss es vorrangig darum gehen, mit Bezug auf die anthropologischen Grundlagen stichpunktartig seine strukturelle Kompatibilität zu vertreten.

- Als grundlegend erachten wir die Verankerung des Ansatzes in einer Grundstruktur menschlichen Handelns sowie seine Ausgangspunkte in Phänomenen des Lernens, dies im Unterschied etwa zu technikorientierten Modellen (z.B. Computermetapher). Wir verweisen hier insbesondere auf die ausführliche, auch anthropologisch-phänomenologische Traditionen berücksichtigende Darstellung von Hoffmann (1993), auf anthropologisch-evolutionäre Argumentationsstränge bei Hossner (2004), sowie die, effektkontrollierte Lernmechanismen veranschaulichenden, fiktiven Lerngeschichten bei Hossner (2004) und Hossner & Künzell (2003).
- Dementsprechend baut die lernrelevante SRE-Einheit mit der Situationswahrnehmung, den (intendierten und resultierenden) Handlungseffekten und den (emergenten) Aktionen auf tragenden Elementen des Handelns auf und integriert Bewegung und Wahrnehmung in einer funktionalen und durch ökologische Wahrnehmungstheorien (Affordanzkonzept sensu Gibson und Neisser) differenzierungsfähigen Einheit (hierzu Scherer & Bietz, 2013).
- Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Komponenten und ihre Relationen als bedeutungshaltige Einheiten repräsentiert sind. Darin finden wesentliche anthropologische Prämissen Berücksichtigung: Denn diese Annahme ist letztlich nur unter der Voraussetzung der exzentrischen Positionalität und des symbolisch vermittelten Weltbezugs möglich. Bei Hossner (2004, S. 29 ff.) kommt dies im Bezug auf das reflexive „Ich“ und auf Metzingers (1993) Selbstmodell zum Tragen, mit dem sich der Mensch aus seinem „Hier und Jetzt“ befreit und sich und seine Zukunft selbst gestaltet. Mit dieser Befreiung und Gestaltungsbedürftigkeit verbindet Hossner die menschliche Fähigkeit, dem eigenen Handeln Sinn zu geben und um die Bedeutungshaltigkeit seines Handelns zu

⁴ Zu einer zusammenfassenden Darstellung und didaktischen Auswertung dieser Ansätze s. auch Scherer & Bietz, 2013

wissen. Da das Modell des effektkontrollierten Handelns und Lernens schrittweise aus diesen Prämissen heraus entwickelt wird, kann man ihm mit gutem Grund eine anthropologische Fundierung attestieren.

- „Vorhersage und Erkenntnis“ ist der treffende Titel des Buches von Hoffmann (1993), in dem er - Folge der durch die Welt- und Zeitoffenheit gegebenen Ungesicherheit menschlichen Handelns (!) – die Funktion der Antizipation von Handlungen und Handlungseffekten sowie von handlungsentbundenen Vorstellungen für eine erfolgreiche Verhaltensorganisation begründet und erforscht. Die kontinuierliche „Selbstbelehrung“ dieser antizipativen Verhaltenssteuerung durch die Erfahrung von Verhaltenskonsequenzen spielt in diesem Kontext eine konstitutive Rolle und beschreibt den Kern von Lernprozessen⁵. Die Erfahrung von Differenzen zwischen intendierten, antizipierten und eintretenden Effekten des Handelns fungiert dabei gewissermaßen als Motor differenzieller Lernprozesse. Das Modell der antizipativen Verhaltenssteuerung und damit verbundener erfahrungsbasierter Lernmechanismen dient als Grundlage für bewegungsbezogene Adaptionen und Erweiterungen (z.B. Hossner, 2004; Künzell, 2004; Hossner & Künzell, 2003; Hoffmann et al., 2007; Scherer & Bietz, 2013) sowie didaktische Konstrukte (Scherer, 1998; 2004) und korrespondiert mit verwandten und gut ausgewiesenen Ansätzen (z.B. Hommel et al., 2001; Jordan & Rumelhart, 1992; Prinz, 1997).

Die auf dieser Basis entwickelten Modelle des effektkontrollierten motorischen Lernens zeichnen sich durch einen hohen Differenzierungs- und Integrationsgrad hinsichtlich ihrer lernrelevanten Teilprozesse und durch eine hohe praktische Plausibilität aus. Damit drängen sie sich als geeignete Kandidaten für didaktische Folgerungen und für eine lerntheoretische Fundierung des Vermittlungsbegriffs auf.

3.3 Was bedeutet dies für die Vermittlung?

Auf Grundlage der anthropologischen und lerntheoretischen Bedingungen können abschließend und in thesenartiger Form Eckpunkte für einen bewegungspädagogischen Vermittlungsbegriff formuliert werden, der sich an den umrissenen Gegebenheiten des Bewegungslernens orientiert. Zunächst sei noch einmal die grundlegende Tatsache aufgegriffen, dass aufgrund der immer schon gegebenen Einheit der „Sache“ Bewegung und sich-bewegender Person sowie der Prozesshaftigkeit der Sache das Wesen didaktischer Vermittlung prinzipiell nicht in einer Mittlerfunktion zwischen unabhängigen Entitäten – einer Person und einer objektiven Sache -, sondern nur in einer Förderfunktion des Lernhandelns liegen kann. Dieses Lernhandeln ist in einem genetisch fortlaufenden Prozess zugleich selbstüberschreitend und sachkonstituierend. Der Funktion des Förderns und Unterstützens entsprechend, muss sich Vermittlung an den subjektiven Voraussetzungen und den Bedingungen des

⁵ Bei dieser Selbstbelehrung handelt sich also keineswegs um einen „kybernetischen Solipsismus“, wie von Funke-Wieneke (2013) unterstellt, sondern um ein anthropologisch und psychologisch wohl begründetes und ausgewiesenes Gesetz menschlichen Lernens.

Bewegungslernens orientieren. Denn die wesentlichen Prozesse der Vermittlung von Neuem im Bewegungsbereich liegen auf Seiten des Lernenden. Sie sind interner Natur und unterliegen den subjektiven Strategien, Methoden und Transformationen des Lernenden. Dies wird auch aus pädagogischer Sicht auf methodisches Handeln so gesehen, wenn gefordert wird, Methoden als Strategien und Kompetenzen des Lernenden selbst zu entwerfen (Dietrich & Landau, 1990; Laging, 2006). Ganz in Übereinstimmung mit dieser Position gilt es diese internen Vermittlungsprozesse des Lernenden durch didaktische Vermittlungsmaßnahmen zu unterstützen. Der Gesamtprozess von Vermittlung gelingt, wenn diese internen und externen Prozesse aufeinander abgestimmt sind und komplementär ineinander greifen. Aufgrund dieser Zweiseitigkeit und Interaktivität des Vermittlungsprozesses schlagen wir vor, am Vermittlungsbegriff eine subjektseitig-interne und didaktisch-externe Seite zu unterscheiden. Diesem Ansatz entsprechend, bewegen sich die folgenden Thesen sozusagen „von außen nach innen“, von der eher didaktischen, externen Seite hin zur subjektbezogenen, internen Seite der Vermittlung.

Vermittlung initiiert und unterstützt die Erschließung von Bewegungsthemen.

Die je spezifischen Momente der Sache liegen in den Themen des Sich-Bewegens. Diese sind konstitutiv für die jeweils möglichen Ausformungen von Aufgaben und Bewegungslösungen und müssen von daher auch die zentralen Bezugspunkte von Vermittlung sein. Ausgehend von gegebenen Erfahrungshorizonten und mit Blick auf Entwicklungspotenziale der Lernenden diesen Zugänge zu Bewegungsthemen zu eröffnen, kann als das eigentlich beziehungsstiftende Moment der Vermittlung angesehen werden. Ein Bewegungsthema muss in die Handlungshorizonte von Lernenden vermittelt werden und es muss ihnen Möglichkeiten zu einer sinnvollen und produktiven Auseinandersetzung eröffnen. Hierzu ist es Aufgabe der Vermittlung, in einem kategorialen Zugang die Sinnkerne von Themen, ihre elementaren Aufgaben und Problemstrukturen in einer Weise zum Gegenstand zu machen, die den Lernenden eine tätige Auseinandersetzung mit Bewegungsthemen erlauben und sie in ihren Grundzügen erfahrbar machen (ausführlich s. die Beiträge von Bietz und Laging i.d.B.). Besondere Hervorhebung verdient dabei der Begriff des Elementaren (Klafki, 1964), der den gesamten Implikationszusammenhang von Sinn, Themen, Aufgaben und Bewegungslösungen durchzieht. Mit Blick auf das Elementare ist zu klären und erfahrbar zu machen, worum es bei einem Bewegungsthema dem Grunde nach geht, welche Aufgaben das Charakteristische eines Themas verkörpern und welche Spielräume für Aufgaben und Lösungen sich daraus ergeben. Das gesamte Bewegungsgeschehen organisiert sich vom gegebenen Thema her und Bewegungsthemen geben somit übergeordnete und entscheidende Orientierungen für die Vermittlung (Laging, 2009). Eine zentrale Vermittlungsfunktion haben in diesem Zusammenhang Bewegungsaufgaben, die diese Zusammenhänge für Lernende nachvollziehbar repräsentieren, das Wesentliche eines Themas verkörpern und die damit verbundenen Lernprobleme ansprechen sollten. In der Regel dürfte man dieser komplexen didaktischen Aufgabe am ehesten in Form von Lern- und Erfahrungsfeldern gerecht

werden, die mehr oder weniger umfängliche Problemkreise ansprechen und in denen man Phänomene und Probleme eines jeweiligen Themas mehrperspektivisch in Erfahrung gebracht werden können (Laging, 2009; Scherer & Bietz, 2013, S. 200 ff.).

Vermittlung gründet auf leiblicher Erfahrung.

Solcherart themenerschließendes Bewegungslernen vollzieht sich im leiblichen Weltbezug des Lernenden und ist sui generis an leibliche Erfahrung gebunden. Leibliche Erfahrung als *conditio humana* des Bewegungslernens kann durch Vermittlung genutzt, nicht aber hintergangen werden. Im Unterschied zu Wissen, das auch abstrakt erworben werden kann, führen Bewegungen zu konkret und leiblich erfahrenen Veränderungen von Person-Umwelt-Bezügen. Aufgrund dieser Bewegungs- und Leibgebundenheit ist Erfahrung subjektiv und kann nicht von außen symbolisch vermittelt werden: Erfahrungen muss man selbst machen, sie sind nicht lehrbar. Aus diesem Grunde auch sind didaktischen Instruktionen gewisse Grenzen gesetzt, denn die wesentlichen lernrelevanten Informationen sind intrinsischer Natur und werden erst im leiblichen Tun in Erfahrung gebracht. Gleichwohl können eben diese Erfahrungsprozesse durch unterschiedlichste didaktisch-methodische Aufgaben moderiert und strukturiert werden. Aufgaben und Felder zur Erfahrungsvermittlung und zum systematischen Erfahrungsaufbau rücken folglich ins Zentrum der Vermittlung. Der zielführenden und systematischen Erfahrungsgenese zu Diensten der lernenden Sacherschließung kommt die Bedeutung eines „Lernmotors“ zu. Bei der Beantwortung der Frage, worum es bei einer Sache geht, steht also die Frage nach dem „Was“ im Vordergrund, die Frage, welche Aufgaben die Sache vermitteln. Die Frage nach dem „Wie“ der Aufgabenstellung ist dabei eher von nachgeordneter, wenngleich nicht geringer Bedeutung. Hier können je nach Thema sowie Entwicklungsstand und Aufgabenverständnis der Lernenden unterschiedlichste (externe) Informationsquellen in Betracht kommen. Da externe Informationen, gleich welcher Modalität, immer auf das Netz repräsentierter Konzepte bezogen und semantische Zusammenhänge auf dieser konzeptuellen Ebene konstruiert werden, hängt deren Konstruktion in erster Linie vom semantischen Gehalt ab, die eine externe Information für ein Individuum hat, weniger von der Modalität einer Aufgabestellung bzw. Instruktion. Entscheidend ist, welche semantischen Konzepte beim Lernenden adressiert werden und welchen operativen Gehalt diese haben. Dies wiederum ist abhängig von Aufgabentyp, Erfahrungshintergrund und situativen Gegebenheiten. (ausführlich s. Scherer & Bietz, 2013).

Vermittlung realisiert sich primär in und durch Bewegung.

Mit dem Erfahrungsbezug kommt die Bewegung selbst in den Blick, denn sie ist es, die Erfahrung generiert. Bewegungslernen vollzieht sich immer im Medium und mittels Bewegung. Die Bewegung selbst ist das vermittelnde Bindeglied, das lernrelevante Informationen liefert. Alle anderen Prozesse stehen lediglich in mittelbarem und letztlich immer durch die Bewegung fundierten Bezug zum Lernen. Insofern sind individuelle Bewegungspotenzen nicht nur Basis des Lernens, sondern Bewegung

ist zugleich zentrales Mittel der Vermittlung zwischen aktueller und angestrebter Bewegungskompetenz. Es ergibt sich damit ein genetischer Zirkel (Piaget, 1992), in dem sich neue Strukturen mittels funktionaler Transformation bestehender Strukturen bilden. Vorhandene Funktionen und Strukturen des Sich-Bewegens bilden die Basis und liefern zugleich die Mittel des Transformationsprozesses.

Wenn die Bewegung selbst und die dadurch generierten Erfahrungen die zentralen Glieder des Lernens und der Vermittlung sind, bedarf es bewegungs- und lerntheoretischer Bezugsgrundlagen, die diesem Anspruch gerecht werden können. Hier kommen Ansätze und Modelle in Betracht, die mit dem Handlungs-Apriori kompatibel sind und Bewegung in ihrer funktionalen Einbettung sowie erfahrungsgenerierenden Rolle abzubilden vermögen. Aus unserer Sicht leisten dies die oben angesprochenen Ansätze der effektorientierten Handlungskontrolle und des effektorientierten Lernens. Diese sind nicht nur anthropologisch fundiert und empirisch bewährt, sondern sie eröffnen auch konstruktive Perspektiven der Gestaltung von Vermittlungsprozessen (Scherer & Bietz, 2013). Im Einzelnen zu prüfen ist, inwiefern solche Modelle nicht nur auf Zweckbewegungen, sondern auch auf andere Bewegungstypen wie Formbewegungen und Ausdrucksbewegungen anwendbar sind. Aus unserer Sicht ist dies möglich, wenn man den Effektbegriff nicht auf instrumentelle Effekte des Handelns beschränkt, sondern auch körper- und verlaufsbezogene sowie symbolische Effekte einbezieht. Auch der symbolische Bezug einer Ausdrucksbewegung kommt erst in ihrem angestrebten und wahrnehmbaren Effekt zum Tragen, und somit verweisen auch solche Bewegungen auf etwas außerhalb ihrer selbst und weisen eine vergleichbare Struktur auf wie Zweckbewegungen (Buytendijk, 1956).

Didaktische Vermittlung bricht sich in den internen Vermittlungsprozessen des Lernenden.

Die beiden letzten Punkte verweisen auf die Autonomie des Lernenden und seiner internen Vermittlungsbedingungen, auf die sich didaktische Maßnahmen der Vermittlung beziehen müssen. Dabei ist immer zu vergegenwärtigen, dass sich Letztere prinzipiell in den internen Bedingungen brechen, da die Autonomie der handlungskonstitutiven Prozesse auch in der lernenden Sacherschließung nicht hintergebar ist. Gleich wie wir die Vermittlung anlegen, sind alle primären Prozesse der Informationsverarbeitung interner Art. In exzentrischer Position bezieht sich der Lernende immer auf seine selbst gemachten Erfahrungen und organisiert seine lernrelevanten Entwürfe und Aktionen selbst. Von außen kann man diesen internen Prozessen des Lernens Orientierungen und Anlässe geben, sie aber nicht direkt lenken. Lernen ist keine abhängige Variable des Lehrens, man kann das Lernen nicht „machen“ - oder in der bekannten Formulierung: „Lernen kann man nur selbst“ (Laging, 2006, S. 80). Für die Vermittlung bedeutet dies, dass erfahrungsorientierte Methoden zu favorisieren sind, welche die Selbsttätigkeit des Lernenden anregen und die für das Lernen konstitutiven Zyklen von Handeln, Erfahrung und Modifikation, von Erproben und Finden, von Variieren, Differenzieren, Konsolidieren und Vernetzen in Gang bringen und

unterstützen. Dies bedeutet weiterhin, dass Funktion und Effektivität deskriptiver und präskriptiver Instruktionen und Feedbacks immer davon abhängig sind, wie sie in diese primären und selbstreferenziellen Lernzyklen transformiert werden. Sie können generell nur in einer Referenzfunktion zu den „Erste-Person“- Prozessen des Verstehens, Entwerfens, Tuns und Erfahrens stehen.

Zusammenfassend kann man das Gesamt von Vermittlung als komplexen interaktiven Prozess (primär) intrapersonaler und (sekundär) extern-didaktischer Vermittlung begreifen. Zwingend notwendig im Sinne lernender Überschreitung sind die intrapersonalen Vermittlungsprozesse zwischen Entwurf und Erfahrung. Didaktische Vermittlung dagegen ist eine weder notwendige noch hinreichende, in pädagogischen Kontexten aber relevante externe Bedingung dieser internen Vermittlung des lernenden Subjekts. Vorrangige Aufgabe von didaktischer Vermittlung ist es, Lernenden den Zugang zu eigenen Mitteln der lernenden Erschließung von Bewegungsthemen und darin eingeschlossener Aufgaben und Lösungen zu eröffnen.

Literatur

- Bietz, J. (2004). Anthropologische Grundlagen des Bewe-gens und Bewegungslernens. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 128-137). Hamburg: Czwalina.
- Buytendijk, F.J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen*. Hamburg: Felix Meiner.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Hamburg: Rowohlt.
- Franke, E. (1994). Semiotik des Sports – eine übersehene Variante in der Theoriediskussion. In G. Friedrich, E. Hildenbrandt & J. Schwier (Hrsg.), *Sport und Semiotik* (S. 33-66). Sankt Augustin: Academia.
- Fuchs, R. (2003). *Sport, Gesundheit und Public Health*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. Basiswissen des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gehlen, A. (1971). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (9. Aufl.). Frankfurt/M.: Athenäum (Original veröffentlicht 1940).
- Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Hoffmann, J. (1993). *Vorhersage und Erkenntnis*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Hoffmann, J., Butz, M.V., Herbort, O., Kiesel, A. & Lenhard, A. (2007). Spekulationen zur Struktur ideomotorischer Beziehungen. *Z. f. Sportpsychologie*, 14, 95-103.
- Hommel, B., Müsseler, J. Aschersleben, G. & Prinz, W. (2001). The Theory of Event Coding (TEC): A framework for perception and action planning. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 847-937.
- Hossner, E.-J. & Künzell, S. (2003). Motorisches Lernen. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (S. 131-156). Schorndorf: Hofmann.
- Hossner, E.-J. (2004). *Bewegende Ereignisse*. Schorndorf: Hofmann.
- Jordan, M.I. & Rumelhart, D.E. (1992). Forward models: Supervised learning with a distal teacher. *Cognitive Science*, 16, 307-354.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Künzell (2004). Interne Modelle und motorisches Lernen – Grundlagen und Schneesportbeispiele. In I. Bach (Red.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung (ASH-Band 15, S. 43-54)*. Hamburg: Czwalina.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Laging, R. (2009). Die Sache und die Bildung. Bewegungspädagogische Implikationen. In ders. (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 3 – 27). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lange, H. (2010). Erfahrungslernen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sportunterricht* (S. 37-55). Balingen: Spitta.
- Leist, K.-H. (2005). Bewegung aus gestalttheoretischer Sicht und die Bildungsfrage. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 57-79). Baltmannsweiler: Schneider.
- Loosch, E. (1999). *Allgemeine Bewegungslehre*. Wiebelsheim: Limpert.
- Müller, C. & Schürmann, V. (2012): Bewegung als Medium und als Mittel – Zur Bildungsdimension der bewegten Schule. In *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 53 (1), 9-22.
- Nitsch, J.R. (2011). Sportpsychologie. In K. Willimczik, *Sportwissenschaft interdisziplinär. Band 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft* (S. 109-144). Hamburg: Czwalina.
- Patry, J.-L. & Perez, M. (2000). Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 19-40). Göttingen u.a.: Huber.
- Piaget, J. (1992). *Biologie und Erkenntnis*. Frankfurt/M.: Fischer Wissenschaft.
- Piaget, J. (1996). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Gesammelte Werke, Bd. 1 (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin - New York: de Gruyter.
- Prinz, W. (1997). Perception and action planning. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9, 129-154.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (1991). *Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriss*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarbeitete Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Rittelmeyer, Ch. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Band 4*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. (1993/2005). *Analysen und Perspektiven des Theorie-Praxis-Problems in der Sportpädagogik am Beispiel des Anwendungsbezugs bewegungswissenschaftlicher Forschung*. Habilitationsschrift. Marburg/München. unter <http://www.unibw.de/unibib/digibib/digibib/ediss/paed>
- Scherer, H.-G. (2001). Pädagogische Bewegungslehre – Paradoxie zwischen Technologie und Bildung? In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 240-247). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2004). Bewegungslernen zwischen Anthropologie und Empirie. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformation* (S. 138-146). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2005). Bewegung und Bildung – relationale Bildung im Sich-Bewegen. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 123-140). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. (2011). Bewegung lernen und lehren. *sportpädagogik*, 34 (3-4), 78-86.
- Scherer, H.-G. (2012). Perspektivenübersetzung – Perspektivenvermehrung? Diskussionsbeitrag zum Beitrag von V. Schürmann & E.-J. Hossner: Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Vom Umgang mit Perspektivität. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (1), 72-74.
- Scherer, H.-G. (2013). Bewegungslernen zwischen phänomenologischer Betrachtung und experimenteller Forschung. In J. Gießing & M. Giese (Hrsg.), *Bewegung, Semiotik, Training. Eine Würdigung der Arbeiten des Sportwissenschaftlers Eberhard Hildenbrandt* (S. 129-148). Marburg: Tectum.
- Scherer, K. (1990). Bewegung als Zeichen. In H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport* (S. 396-414). Schorndorf: Hofmann.

- Schürmann, V. & Hossner, E.J. (2012). : Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Vom Umgang mit Perspektivität. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (1), 41-52.
- Tamboer, J.W.I. (1979). Sich - Bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik*, 3 (2), 14-19.
- Tamboer, J.W.I. (1997). Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung – Über den Zusammenhang von Menschenbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden. In M. Tamme & E. Loosch (Hrsg.), *Motorik - Struktur und Funktion* (S. 23 - 38). Hamburg: Czwalina.
- Tenbruk, F.H. (1978). Zur Anthropologie des Handelns. In: Lenk, H. (Hrsg.): *Handlungstheorien interdisziplinär*, Bd. 2.1. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. *sportunterricht*, 41, 20-29.
- Trebels, A. (2005). Sich-Bewegen: Lernen und Lehren – Anthropologisch-philosophische Orientierungen. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 153-166). Hamburg: Czwalina.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Willimczik, K. (2003). *Sportwissenschaft interdisziplinär. Ein wissenschaftstheoretischer Dialog. Band 2: Forschungsprogramme und Theoriebildung in der Sportwissenschaft*. Hamburg: Czwalina.
- Willimczik, K. (2011). *Sportwissenschaft interdisziplinär. Band 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft*. Hamburg: Czwalina.