

# Beobachten und Fördern

Bewegungsdiagnose, ein ungewohnter Begriff – unterrichten Sportlehrerinnen und Sportlehrer bald im weißen Kittel, das Stethoskop um den Hals? Medizinische Anklänge mögen mit dem Begriff der Diagnose zwar verbunden sein, sind aber nicht gemeint, denn die pädagogische Diagnostik hat sich (in allen Fächern) zu einem wichtigen Feld des Lehrerberufs entwickelt. Gemeint ist damit: Wer die Schülerinnen und Schüler im Unterricht beobachtet, sammelt diagnostische Informationen über ihre Leistungen oder die Qualität einer Bewegung. Üblicherweise sind solche Alltagsdiagnosen im Sportunterricht Grundlage für Bewegungskorrekturen oder Zensuren. In dieser rudimentären Form gehört der diagnostische Blick auf die Schüler bereits zum Tagesgeschäft von Sportlehrern.

Dieses Heft plädiert für eine Vertiefung dieser Aufgabe: Es geht um eine pädagogisch verstandene Bewegungsbeobachtung, die sich nicht in der Benotung erschöpft, sondern die Fähigkeiten der Schüler fördert. Einer Diagnostik, die nicht Schwächen sucht, sondern Stärken findet. Letztlich geht es also um den Blick auf die individuellen Potenziale der Schüler. Unabdingbar sind dafür Gütemaßstäbe und Kriterien der Beobachtung. Nur wer weiß, was er wie beobachten will, kommt zu brauchbaren Ergebnissen. Dieses Heft zeigt, dass hierbei das Rad nicht neu erfunden werden muss. Die Beiträge machen auf neue oder wieder entdeckte praktikable diagnostische Ansätze aufmerksam. Sie zeigen außerdem ganz konkret, wie man Unterricht so organisieren kann, dass Zeit und Raum für Beobachtungen entstehen und wie man diese verlässlich dokumentiert.

Natürlich kostet dies alles Zeit, schließlich müssen die Daten nicht nur gesammelt, sondern auch ausgewertet werden und in die Unterrichtsplanung eingehen. Doch anders gewendet stärkt die Forderung nach diagnostischer Kompetenz von Sportlehrern ihre Professionalität: Ihr Beitrag zu Bildung und Erziehung im Sportunterricht wird dokumentiert, ihr Stellenwert als Fachleute für Sport und Bewegung in der Schule steigt. Dies kann berufspolitisch wichtig sein, bietet sich hier doch eine Chance, unvernünftige Lehrerarbeitszeitmodelle abzuwehren, die den Sportlehrkräften Vor- und Nachbereitungszeiten absprechen und deswegen den Unterrichtsumfang erhöhen. Wer mehr Bewegungsförderung fordert, muss auch Zeit und Mittel für wichtige diagnostische Tätigkeiten gewähren.

*Kai Müller-Wentzen*

# Bewegungsdiagnose

## Eine neue Aufgabe für Sportlehrerinnen

Jürgen Funke-Wieneke

Von Zeit zu Zeit stehen die Vorstellungen über das, was Lehrerinnen und Lehrer tun sollen und wie sie dafür ausgebildet werden müssen, auf dem Prüfstand. Das gilt auch für das Fach Sport. Daher haben wir im Zuge der von der Kultusministerkonferenz ausgehenden Reform der Lehrerbildung in Hamburg ein neues Kerncurriculum für das Studium des Lehramtes Sport entwickelt, das nun in die Erprobung geht. Es erstreckt sich auf vier Bereiche, in denen sich die zukünftigen Lehrkräfte auf ihren Beruf vorbereiten werden:

- Bewegungskompetenz
- Bewegungsvermittlungs-Kompetenz
- Bewegungsdiagnose-Kompetenz
- Bewegungsforschungs-Kompetenz

### Was ist Bewegungsdiagnose?

Drei dieser Bereiche sind bekannt und finden sich in jedem Studium wieder: Der Sportlehrer soll sich selbst gut bewegen können, er soll anderen bei der Aneignung von Bewegungsabsichten und ihrer Realisierung helfen können, und er soll die Forschungsliteratur lesen und für sich auswerten können. Aber Bewegungsdiagnose? Was ist damit gemeint und welchen Sinn soll das haben?

Im Kerncurriculum wird dazu gesagt, dass «Bewegungsdiagnose» eine Leistung beschreibt, die darin besteht,

- sich bewegende Kinder und Jugendliche im Bewegungsunterricht und im allgemeinen schulischen Bewegungsleben zu beobachten und durch Gespräche und andere Erkundungen Informationen zu sammeln,
- diese Informationen nach den folgenden, bewegungspädagogisch relevanten Gesichtspunkten zu strukturieren:
  - den Themen des Bewegens (Was wird getan, was ist der Sinn dieses Tuns?),
  - dem Repertoire (Welche Handlungsschemata stehen zur Verfügung, welche werden bevorzugt?),
  - der Funktionalität (Wie werden Bewegungsaufgaben und -probleme gelöst?),
  - der Qualität (Welche Merkmale zeichnen das Sich-Bewegen aus?),
  - der Beziehung (Wie wird im Bewegungshandeln auf Andere eingegangen, Anderen begegnet?),
  - der Bedeutung (In welchen persönlichen Sinn- und Ausdruckszusammenhängen kann das Sich-Bewegen interpretiert werden?),

- der Affektivität (Was löst die Bewegung des Beobachteten in mir, dem Beobachter, an Gefühlen und Stimmungen aus – und umgekehrt: Wie betrifft das Beobachtetwerden den Anderen? Wie färbt das jeweils die erhaltenen Informationen?),

- die Informationen zu dokumentieren und, wo möglich, zu objektivieren,
- aus den Informationen individuelle Profile für Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten und diese Profile als Argumente für die Planung der Förderung der Schülerinnen und Schüler zu verwenden,
- mit längsschnittlich verteilter Informationsaufnahme die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern nachzuzeichnen und Argumente für die Evaluation der Förderung zu gewinnen.

Damit folgt dieser Begriff der Bewegungsdiagnose dem Konzept der Förderdiagnose, nach dem es nicht um die Typisierung und Klassifizierung von Individuen geht, sondern darum, das Veränderungspotenzial von Personen in realistischen, alltäglichen Bewegungssituationen und -beziehungen sichtbar zu machen.

### Warum und wozu Bewegungsdiagnose?

Eine solche Leistung von Sportlehrerinnen und -lehrern zu verlangen, ist – zumindest in dieser hier beschriebenen Weise und Zusammensetzung – etwas Neues. Die übliche Erwartung, beurteilt nach den Ausbildungscurricula von Universität und Fachseminar, geht dahin, dass sie

- bezogen auf sportliche Technikbilder und spieltaktische Handlungsmuster «Fehler sehen und korrigieren» können,
- bezogen auf Vorstellungen von sportlichen Sachstrukturen «Unterricht planen und auswerten» können,
- bezogen auf die Leistungsunterschiede und verschiedene Lerngeschwindigkeiten im sportmotorischen und spieltaktischen Bereich Differenzierungen vornehmen können,
- bezogen auf individuelle und soziale Bezugsnormen eine individuelle Leistungsbeurteilung in Form einer Note – in manchen Fällen auch eines Berichts – ausgeben können.

Im Wesentlichen ist der Bezugspunkt all dieser Leistungen «die Klasse» oder «der Klassenstand». Mit dieser Klasse «kann man noch nicht vernünftig Volleyball spielen», jene Klasse «ist im Turnen ganz prima». Der Einzelne taucht sozusagen nur als Streuwert vom Mittel auf, sofern er aus dem Mittel überhaupt herausragt (vgl. dazu Hebbeker-Meyer 1987).

Dass es auch darum gehen könnte, «Klarheit zu gewinnen über den bereits erreichten Entwicklungsstand und die entwicklungsfähigen Möglichkeiten» jedes ihrer Schüler (Horst-

# und Sportlehrer

kemper 2004) und daraus wesentliche Konsequenzen für Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation zu ziehen, ist zwar bereits in dem genannten, üblichen Erwartungshorizont angelegt, denn: Wie soll man differenzieren können, ohne den Lernstand der Einzelnen wahrgenommen und beurteilt zu haben? Wie kann man eine zutreffende und gerechte Leistungsbeurteilung vornehmen, ohne die individuelle Bezugsnorm zu kennen, das heißt ohne zu wissen, ob und wie sich der Schüler individuell im Aufgabenspektrum entwickelt hat? Und wie lässt sich ohne die genaue Wahrnehmung und Würdigung des Einzelnen eine «Fehlerkontrolle und -korrektur» wirklich durchführen?

Aber das, was damit angelegt ist, hat sich noch nicht zu einem konsistenten Kompetenzbereich und einer klar umrissenen Aufgabe entwickelt. Noch nicht. Es gibt aber eine ganze Reihe von Argumenten dafür, dass das geschehen muss und es vernünftig und weitsichtig ist, dieses Vorhaben jetzt mit einer neuen Generation zukünftiger Sportlehrerinnen und -lehrer anzugehen und auch unseren bereits tätigen Lesern zu empfehlen, sich in dieser Richtung weiterzubilden. Die Argumente liegen zwar auf verschiedenen Ebenen, entwickeln aber zusammen eine aus meiner Sicht große Überzeugungskraft.

## Die Funktion der Schule

Es ist unbestreitbar, dass die Schule als Ganzes verschiedene Funktionen erfüllt und aus dieser Komplexität heraus ihre Legitimität gewinnt: Sie muss, um den Eltern Berufstätigkeit zu ermöglichen, die Kinder und Jugendlichen «verlässlich» betreuen und versorgen. Sie muss, um den verschiedenen Aufgaben und Ansprüchen der Gesellschaft zu entsprechen, auslesen. Und sie muss – dies aber eben vor allem – jeden Schüler und jede Schülerin in ihren Kenntnissen und Fähigkeiten einschließlich der sozialen Kompetenzen fördern. Dass zu diesem allgemeinen Auftrag schulisches Bewegungsleben und gezielter Bewegungsunterricht einen Beitrag leisten müssen und auch können, ist klar.

Nun braucht man für das Betreuen keine besondere Diagnosekompetenz. Für das gerechte und mit einer rechtzeitigen Förderung zu verknüpfende Auslesen ist es bereits hilfreich, den Bewegungsstatus jeden Schülers wirklich so feststellen zu können, dass Täuschungen und Geschmacksurteile weitgehend ausgeschlossen bleiben. Der Sachverhalt sollte zu denken geben, dass ausweislich der PISA-Studie (2000, 119) gut ein Fünftel der 15-Jährigen in deutschen Schulen allenfalls die niedrigste Kompetenzstufe im Lesen erreichen und als Ri-



Foto: Bildagentur Waldhaeusl

**Pädagogische Diagnostik ist die Voraussetzung für eine Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen**

sikogruppe eingeschätzt werden, die beim Übergang von der Schule in den Beruf vermutlich ernsthafte Probleme bekommen wird, jedoch die meisten dieser schwachen Leserinnen und Leser von den Lehrkräften gar nicht als solche erkannt werden. Wie viele bewegungsschwache Kinder und Jugendliche bleiben eigentlich unerkannt? Ganz unentbehrlich ist die Diagnose jedoch für das rechenschaftsfähige Fördern, das in der genannten Aufgabenbeschreibung den wichtigsten Bereich bildet.

#### Die Funktion für den Unterricht

Aus der Diagnose ziehe ich als Sportlehrer erstens jene Informationen, die ich brauche, um die Ausgangslagen für meinen Unterricht kennenzulernen und um realistische Horizonte für die Entwicklung der mir anvertrauten Kinder zu entwickeln. Ich ziehe daraus zweitens jene Argumente, die ich in der Verständigung mit jedem Schüler brauche, um ihm meine Aufforderungen verständlich zu machen und ihn zur Mitwirkung an seiner Entwicklung einzuladen. Dies gilt auch gegenüber den Eltern, denen ich differenzierte professionelle Auskunft geben kann, worauf ich mit ihrem Kind hinarbeite.

Schließlich kann ich mir (und anderen) Rechenschaft geben, ob mein Unterricht auch wirklich geeignet ist, die angestrebte Förderung zu bewirken und welche Gründe dafür ausschlaggebend sein können, wenn es nicht klappt. In der Diskussion um die Bildungsstandards kündigt sich bereits dieser Paradigmenwechsel weg von der Beurteilung der Schülerleistung hin zu der Beurteilung der Lehrleistung an, von dem auch unser Fach nicht ausgenommen werden wird (vgl. Grundschule 2005). Es wird in naher Zukunft wirklich darauf ankommen, die Entwicklung eines Schülers sehr viel stärker als Funktion der Lehrleistung seiner Lehrerinnen und Lehrer zu betrachten, statt damit nur etwas über das Maß der individuellen Begabung und Anstrengung auszusagen, wie das bisher ausschließlich der Fall ist.

Dieser Paradigmenwechsel wird natürlich nicht nur Probleme, die heute bestehen, überwinden, sondern auch neue Probleme schaffen. Wenn es auf mich ankommt, ob der Schüler etwas lernt oder nicht, scheitere ich auch, wenn mein Schüler scheitert. Das verweist auf jeden Fall, wenn auch in inverser Form, auf eine Allmachtsfantasie, die genauso schädlich ist,

wie eine abwehrend kritische Anthropologie: Bei dem kann ich machen, was ich will, er lernt es nie!

Diagnostische Verfahren können sehr gut helfen, hier eine realistische Einstellung zu finden. «Diagnosekompetenz erweist sich auch darin, die Grenzen der eigenen Möglichkeiten und der eigenen Verantwortung zu erkennen [und nicht nur zu vermuten! JFW].» (Horstkämper 2004, 210)

#### Die Legitimation des Faches

Auch noch aus anderen Gründen sind Sportlehrerinnen und -lehrer dringend darauf angewiesen, nicht nur zu behaupten, sondern auch zu belegen, dass ihre Tätigkeit im Unterricht und im Schulleben einen Unterschied in der Bewegungsfähigkeit jedes einzelnen Kindes bewirkt. Daraus ziehen sie insbesondere ihre fachliche Legitimation, und sie sind immer wieder in Gefahr, diese Legitimation einzubüßen, wenn sie sich auf den einfachen Zirkel von Beschäftigen und Zensieren zurückziehen. Man betrachte dazu nur einmal die Größen, die in die Festsetzung des Anrechnungsfaktors für Sportstunden des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells eingehen. Die Vor- und Nachbereitungszeit einer Sport-Unterrichtsstunde wird als geringer eingeschätzt als die bei allen anderen Fächern, insbesondere weil der Korrekturbedarf für Klassenarbeiten wegfällt. Das mag gerecht erscheinen unter der Voraussetzung, dass der Sportlehrer im Wesentlichen kollektive Beschäftigungen organisiert und betreut. Wäre man hingegen mit der Bewegungsdiagnose als Förderinstrument schon in der Praxis tätig gewesen, hätte sich diese Auffassung nicht bilden können. Es kommt also darauf an, offensiv für das einzutreten, was man um der Entwicklung der Schüler willen tun muss, dann werden die Faktoren der Arbeitszeitmodelle auch wieder geändert werden.

#### Die spezifische Professionalität

Ein letztes Argument sei noch hinzugefügt: Die Sportberufe differenzieren sich stark. Von dem Sportlehrer zu sprechen, dessen Profil davon bestimmt ist, dass er alle, oder die wichtigsten, Sportarten beherrscht und beibringt, ist aus diesen Gründen kaum noch möglich. Schon treten die Speziallehrkräfte auf, die als «Trainer» oder sonstwie zertifizierte Fachkräfte eine vertiefte Sachkenntnis und Vermittlungskompetenz signali-

Die Lernentwicklung eines Schülers ist als eine Funktion der Lehrleistung seiner Lehrerinnen und Lehrer zu betrachten

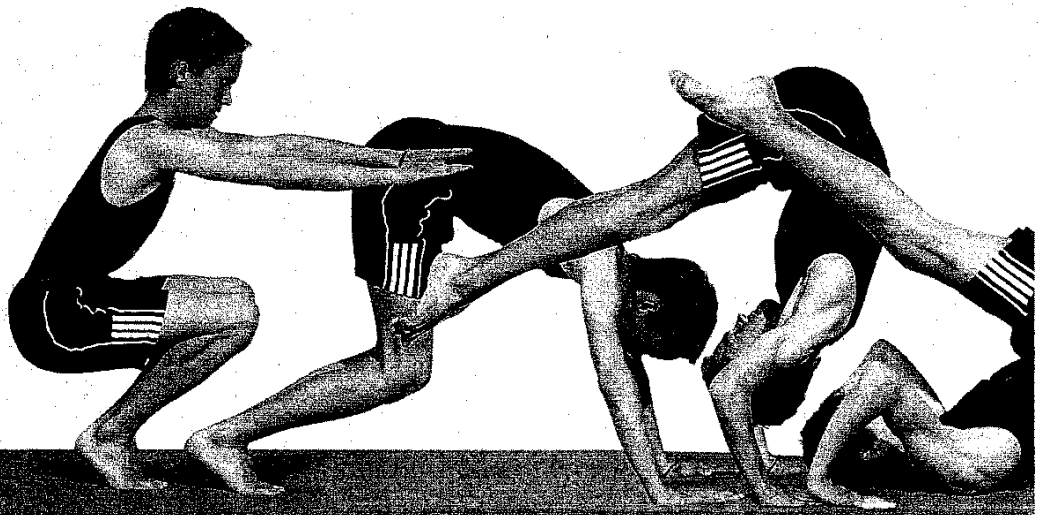


Foto: Volker Minkus

sieren, ganz abgesehen von einer Fülle von anderen Spezialisten, die sich aus dem Fortbildungs- und Lizenzmarkt herausbilden und den Eindruck erwecken, als wenn sie es besonders richtig wüssten und könnten. Neuerdings privatisieren sich zum Beispiel leistungssportliche Ambitionen in Fußball- oder Schwimmakademien unter der Schirmherrschaft (und mit dem Geld) ehemaliger, zugkräftiger Berufssportler.

Demgegenüber ist der Schulsportlehrer dadurch profiliert, dass er die Kompetenz besitzt, die allgemeine Körper- und Bewegungsbildung im Rahmen der schulischen Lehrpläne zu vermitteln – ein dezidiert pädagogischer Auftrag: Schulische Sport- und Bewegungsvermittlung ist weder ein Geschäft, das nach Marketing-Gesichtspunkten zu führen ist, noch ist sie Selbstzweck. Sie dient der Entwicklungsförderung und muss sich daran auch evaluieren lassen. Es ist deshalb in der Zukunft wichtig, dieses besondere und einer wissenschaftlichen Ausbildung bedürftige Profil des Bewegungspädagogen zu schärfen, um nicht falsch eingeordnet und eingeschätzt zu werden. Dass dazu als Kernkompetenz die Fähigkeit zur entwicklungswirksamen Förderdiagnose gehört, dürfte unmittelbar einleuchten.

### Wie kann man Bewegung diagnostizieren?

Wenn man auch klar sehen muss, dass die Bewegungsdiagnose als eigener, zu profilierender und zu professionalisierender Kompetenz- und Aufgabenbereich für Sportlehrer und -lehrerinnen etwas Neues darstellt, so hängen wir damit aber nicht in der Luft. Es gibt einige Anknüpfungsmöglichkeiten an vorhandene und vielleicht sogar schon oder noch ansatzweise vertraute Wissensbestände und Praktiken, deren Potenzial für eine Förderdiagnose ausgeschöpft werden kann.

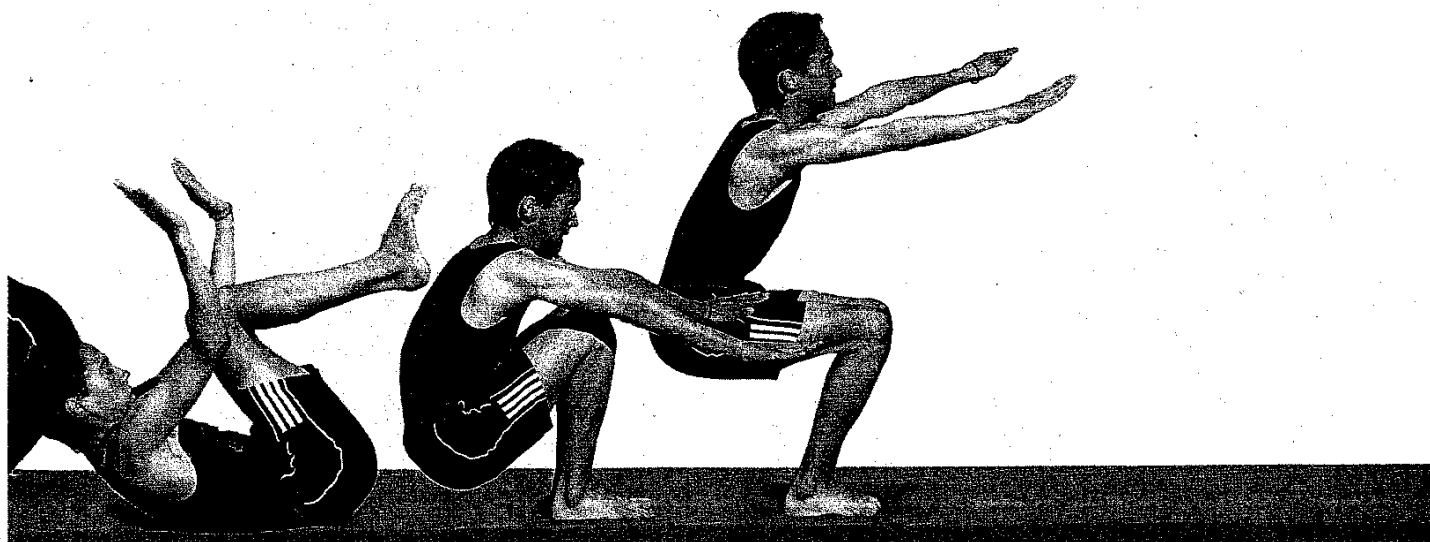
Bereits 1987 hat Hebbeker-Meyer im Anschluss an die für unser Vorhaben einschlägige Argumentation von J. Bierhoff-Alfermann, dass man Schüler als Personen sehen müsse und könne, eine praktische Vorgehensweise vorgeschlagen: Ein Bogen mit 19 sinnvoll auf das Thema hin ausgedachten Fragen, die in Stichworten beantwortet werden können, wird in einer Stunde ausgegeben, kurz bearbeitet, wieder eingesammelt und dann zuhause von der Lehrerin ausgewertet. In einer länger zurückliegenden Stunde zu Beginn des Schuljahres hatte sie

ebenfalls schriftlich die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler erkundet. Der Aufwand hielt sich jeweils im Rahmen üblicher Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Der Effekt der Arbeit wirkt aber recht nachhaltig in alle Belange der pädagogischen Arbeit hinein. Sie weiß besser Bescheid, mit wem sie es zu tun hat, die Schüler selbst werden aufmerksam für das mit den Erkundungen angesprochene Thema und insgesamt haben die Schülerinnen und Schüler das berechtigte Gefühl, dass hier jemand Interesse daran hat, wer sie sind, was sie tun und wie sie sich entwickeln.

Ich schildere dieses Beispiel so ausführlich, um zu zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung durchaus einen kleinen Werkzeugkasten mit sozialwissenschaftlichen Instrumenten erwerben können, die sich für den pragmatischen Einsatz gut eignen, und sie Routine erwerben werden, wie man damit umgeht, je öfter sie das dann später in der Praxis tun. Genauso, wie man die Schüler fragen und ihre Antworten auswerten kann, kann man sie auch filmen (oder sich gegenseitig filmen lassen) und sich zuhause die Ergebnisse ansehen. Es müssen ja keine abendfüllenden Videos gedreht werden. Es genügen kurze, vorher gut bedachte Sequenzen von einer bis zwei Minuten. Und selbstverständlich können Lehrerinnen und Lehrer auch Beobachtungsbögen verwenden, auf denen sie für sich Eindrücke festhalten, die sie sich danach noch einmal gründlicher anschauen. Das kann verteilt werden, so dass nicht alle Schüler auf einmal in einer Stunde so genau angeschaut werden müssen, sondern in einer Stundenreihe immer wieder andere, bis alle erfasst sind.

### Meinel: die kategoriale Erfassung der Bewegung

Aber nicht nur auf der Seite der Werkzeuge und Erhebungstechniken gibt es adaptierbare Vorlagen und gängig zu machende Praktiken. Auch inhaltlich – bezogen darauf, was denn damit in den Blick kommen soll – gibt es Vorbilder und Beispiele. Ich verweise dazu als erstes auf die «kategoriale Erfassung der sportlichen Bewegung» nach Meinel (1960). In der Tradition unseres Faches ist der Gedanke einer pädagogischen Bewegungslehre von ihm mit immer noch bedenkens- und prüfungswerten praktischen Orientierungen bereits systematisch dargeboten worden.



Der springende Punkt der Meinelschen Kategorien (Phasenstruktur, Rhythmus, Übertragung, Fluss, Elastizität, Voraussetzung, Genauigkeit und Harmonie) und der Art und Weise, sie zu verwenden, besteht nach meiner Auffassung darin, dass er die intuitive und den Laien immer wieder beeindruckende, Fähigkeit zum Wahrnehmen und Beurteilen des Wesentlichen einer Bewegungsleistung eines anderen Menschen, wie sie einem mit reicher eigener Bewegungserfahrung und einem großen Schatz an Anschauung ausgestatteten Fachmann unzweifelhaft gegeben ist, begrifflich erfasst und genauer differenziert, ohne jedoch die Situation infrage zu stellen oder gar zu zerstören, in der diese Fähigkeit sich entwickelt und zur Wirkung kommt.

Der Eine bewegt sich, der Andere betrachtet ihn. So flüchtig und unwiederbringlich der Eindruck auch sein mag, in diesem Moment wird wahrgenommen, geurteilt und eine komplexe Erkenntnis entwickelt. Genau das ist aber die Situation, in der sich der praktizierende Lehrer befindet. Er ist kein Bewegungsforscher, der einen großen Aufwand treiben könnte, um in Erfahrung zu bringen, was er wissen muss. Er begegnet dem Phänomen in der Weise, wie es sich zeigt, und auch nur so lange, wie es sich zeigt und daraus schöpft er seine Erkenntnisse. Diese Erkenntnisse kann er dann in verschiedener Weise zum Ausdruck bringen, dokumentieren und benützen.

Für die Förderdiagnose lässt sich dieser sehr praktische und sportlich vertraute Ansatz in zweifacher Weise auslegen. In der längsschnittlichen Betrachtung der Entwicklung einer motorischen Problemlösung eines Schülers erkennen wir, wie sich die Qualität ändert, wie er besser wird und die Merkmale immer adäquater ausprägt. Wir erkennen auch, wie lange er dazu braucht, wo und wann er stockt oder sich etwas verfestigt.

Das gibt uns die Möglichkeit, eine auf die Lerngeschwindigkeit und -charakteristik abgestimmte realistische Erwartung über die Entwicklungsmöglichkeit in diesem Problembereich auszusprechen und mit dem Schüler zu verhandeln. In einer querschnittlichen Betrachtung verschiedener motorischer Problemlösungen (z. im Laufen, Springen, Werfen, Schaukeln) können wir die Bewegungscharakteristik eines Schülers oder einer Schülerin genau herausarbeiten, ihren Vorzugsrhythmus, ihre Art der Elastizität oder des Flusses usw. und auf diese Weise die Stärken, aber auch die noch weniger ausgeschöpften Potenziale erkennen und für Entwicklungsvorhaben kommunizieren.

## Die Bewegungsanalyse nach Laban

In einer ähnlichen Weise lässt sich die Bewegungsanalyse nach Laban verwenden, die keineswegs nur im tänzerischen Bereich ihre Bedeutung und Berechtigung besitzt, wo sie zum üblichen Repertoire der genaueren, qualitativen Bewegungsbetrachtung gehört, weswegen auch hier, wenn auch in geringerem Maße, eine gewisse Bekanntheit, vor allem bei Sportlehrerinnen, vermutet werden darf.

Auch Labans Analyse ist praktisch, weil in ihr die Eindrücke aus der lebendig-unmittelbaren Bewegungssituation gesammelt und beurteilt werden. Sie setzt jedoch, im Unterschied zu Meinels Kategorien, weit weniger normativ an und beschreibt mehr. Bei Meinel steht ja im Hintergrund, wie er selbst auf-

deckt, dass die Kategorien «an einer Vielzahl von wirklichen Bewegungsabläufen abgelesen, erkannt» wurden «und zwar an möglichst vollkommenen Abläufen, an denen sie am klarsten in Erscheinung treten» (Meinel 1960, 144).

Meinel schwebt also immer schon eine Ausführungsgüte einer Bewegung vor, zu der er das augenblicklich Gesehene in Beziehung setzt. Es handelt sich also um eine Differenzierung, die sehr leicht umschlägt in ein Urteil, nach dem die Differenz einen Fehler oder ein Ungenügen beschreibt. Labans Orientierung geht sehr viel mehr auf eine wertfreie Beschreibung der Charakteristik einer Bewegung aus. Wie lässt sie sich in der Beziehung zur Kraft beschreiben? Als stark und fest oder als schwach und zart? Ist sie – im Zeitbezug – schnell oder langsam, vom Fluss her gebunden und geführt oder fließend-frei und in räumlicher Hinsicht direkt und geradlinig oder indirekt-gewunden?

Mit seinen Kategorien lässt sich für die Förderdiagnose vor allem das freie Sich-Bewegen und der individuelle Umgang mit normativ vorgeprägten Bewegungen gut betrachten und charakterisieren und damit eine Bewegungsidentität herausarbeiten. Wenn ein Kind oder ein Jugendlicher frei im Raum läuft, kann man sehen, ob er eher zum schnellen, geradlinigen Durchkreuzen des Raumes oder zum gewundenen, Schlingelwege ausschreitenden, langsamen Bewegen neigt. Wird hingegen das Schlagwerfen angeleitet, so ist klar, dass eine direkte, starke, aber auch freien Bewegungsfluss erfordernde Bewegung damit induziert wird.

Gleichwohl kann sich aber auch hier in der Art der Ausführung wieder eine Interpretation der Aufgabe zeigen, die eine andere Charakteristik andeutet (wenn der Wurf schwach, der Abdruck zart, der Fluss unterbrochen oder die Bewegung stark geführt wird). Wenn man dann an dieser Stelle eine normative Betrachtung aus pädagogischen Gründen einführt, so kann aus dieser Beschreibung eine Orientierung darüber gewonnen werden, welche Bewegungsqualität(en) bei der jeweilig betrachteten Person noch wenig thematisiert erscheinen und ein Entwicklungspotenzial aufzeigen (vgl. Sherborne 1998).

## Bewegungsbeziehungen erfassen

Beide Analyseansätze betrachten freilich den Sich-Bewegenden allein. Das reicht natürlich nicht. Sportunterricht führt Kinder und Jugendliche unablässig in Bewegungsbeziehung zueinander, setzt für sein Gelingen ihre reibungslose und der Sache angemessene Beziehungsfähigkeit voraus und zielt zugleich auf die Entwicklung dieser Beziehungsfähigkeit als wesentlichem Gehalt des Sozialen Lernens, weil an vielen Stellen klar wird, dass diese Voraussetzungen eben nicht gegeben sind, sondern erarbeitet werden müssen.

Zwei sollen miteinander ein Dritten fangen, Paul und Jens sich Bälle zuspielen, Maria und Sandra ihrer Mitschülerin helfen, auf den hohen Kasten zu steigen, und so weiter. Die einen können das ganz gut, bei den anderen wird aus jeder Aufgabe ein Gekämpfe und Dritte und Vierte stehen beziehungslos nebeneinander und wissen nichts miteinander anzufangen. Hier ist also bezüglich der Förderung der Schülerinnen und Schüler ebenfalls eine pädagogisch wichtige Dimension der

Bewegungsdiagnose eröffnet. Wie weit ist ein Kind in diesem Kompetenzbereich entwickelt? Wo liegen seine Bedürfnisse und Chancen?

Man muss nun aber zugeben, dass in diesem Bereich der Rückgriff auf Bekanntes keineswegs so leicht möglich ist. Die Form und Qualität der Bewegungsbeziehung hat bisher eher die Bewegungstherapie und die an allgemeiner Entwicklungsförderung orientierte Psychomotorik oder «Motologie» interessiert. Wir müssen also auf deren Ansätze zurückgreifen, wenn wir hier praktisch verwertbare Orientierungen gewinnen wollen.

### Die Analyse der Bewegungsbeziehungen nach Sherborne

Leicht verständlich und handhabbar, gleichwohl entwicklungstheoretisch wohl fundiert, erscheinen mir die Kategorien von Sherborne. Sie erkennt, dass die Bewegungsbeziehungen aus dem fürsorgenden Umgang der Mutter mit ihrem Kind hervorgehen und bezeichnet diese frühe Qualität als «caring». Der Eine ist als abhängiges Wesen ganz in die Fürsorge einer initiativen Person gestellt, wird von ihr gehalten, getragen, geschützt. Aus diesem Muster (im Sportunterricht aufgerufen in sehr vielen, so genannten «Vertrauensübungen») emanzipiert sich der Heranwachsende durch eigene Initiative, durch die er in Widerstreit kommt und eine auseinander-setzende, kämpferische Beziehungsform entwickelt (bei Sherborne «against» genannt). Dies ist die im Sportunterricht weitaus am häufigsten verlangte Beziehungsform, weil der Wettkampf das Grundmuster allen Sports darstellt und aus dem Messen der Kräfte und der streitigen Beziehung Spannung erzeugt und Motivation geschöpft wird. Schließlich lernt das Kind auch die Initiative des Anderen nicht als Angriff zu interpretieren, sondern als Teil eines gemeinschaftlichen Zusammenwirkens zu erkennen und produktiv darauf einzugehen («shared»). Derartige Anforderungen stellen ebenfalls viele sportliche Bewegungsaufgaben (etwa der Akrobatik, des Tanzes, des Trainings der Ballschule).

Eine feinere Analyse lässt erkennen, dass in Mannschaftsspielen sogar beide Beziehungsformen, das Gegeneinander und das Miteinander sich verschränken, weil man in der eigenen Mannschaft zusammenwirkt, um sich der anderen entgegenzusetzen. Und in einer noch feineren Analyse kann gezeigt werden, dass eine oberflächlich rein kämpferische Beziehung in sich selbst Anteile eines einverständigen Zusammenwirkens enthalten kann, das sich als geteiltes Niveau gegenseitiger Herausforderung in einem Kampf-Spiel verwirklicht, das diesen Namen verdient.

Es kann also, so sollte damit gesagt werden, mit Hilfe der schlichten Kategorien sogar einigermaßen differenziert bestimmt werden, welche Beziehungsformen von einem Schüler oder einer Schülerin bevorzugt, abgelehnt oder ansatzweise mitvollzogen werden. Die vielen sogenannten Disziplinschwierigkeiten, die Jungen nicht selten zugeschrieben werden, lassen sich, vor allem im Alter zwischen der fünften bis achten Klasse, so in neuem Licht sehen, weil es sich um Aneignung der geforderten, komplexen Beziehungsformen im Modus des ihnen entwicklungsgemäß Möglichen handelt.

Foto: Bildagentur Weidhaeusel



Das ist an sehr vielen Szenen zu belegen, wo sie mit guten Absichten in caring-Situationen gestellt werden (Blindenführer), um «Vertrauen zu entwickeln und Verantwortung zu zeigen», entwicklungstheoretisch gesehen jedoch damit aufgefordert werden, zu regredieren in einen Zustand, der lange überwunden ist und sehr unangenehm und unannehmbar erscheinen muss, da er einerseits die Schwäche und relative Initiativlosigkeit des Kleinstkindes wachruft und andererseits dem initiativen Partner eine Macht verleiht, die ihm bedrohlich erscheinen muss, weil er die ihm gesetzten Grenzen der normalen Beziehung überschreiten soll.

### Zu den Praxisbeiträgen

Mit diesem Heft weisen wir auf eine neue Aufgabe und stärker herauszubildende Kompetenz von Sportlehrerinnen und Sportlehrern hin. Von daher sind die praktischen Beiträge dieses Heftes nicht als endgültige und in jeder Hinsicht abgesicherte Modelle zu lesen. Sie belegen, was bereits gegangen ist und wie es gegangen ist und eröffnen damit pädagogische und methodische Horizonte.

#### Literatur

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000*. Opladen 2001.  
 Grundschule 2005: «Bewegungskompetenzen in der Grundschule.» In: *Grundschule* 12 (2005) 1, 34–48.  
 Hebbeker-Meyer, A.: «Die Unauffälligen.» In: *Sportpädagogik* 11 (1987) 6, 46–48.  
 Horstkemper, M.: «Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität.» In: *Neue Sammlung* 44 (2002) 2, 201–214.  
 Kerncurriculum ([http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fak\\_4/sport/spomed/lehre/kerncurriculum.html](http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fak_4/sport/spomed/lehre/kerncurriculum.html)). Zugriff am 16.8.06.  
 Leutner, D.: «Pädagogisch-psychologische Diagnostik.» In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim 2001, 521–530.  
 Meinel, K.: *Bewegungslehre: Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt*. Berlin: Verl. Volk und Wissen, 1960.  
 Sherborne, V.: *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München [u. a.]: Reinhardt, 1998.

Jürgen Funke-Wieneke ist Professor für Sport- und Bewegungspädagogik an der Universität Hamburg.