

Jürgen Gießing
und Martin Giese (Hrsg.)

Bewegung, Semiotik, Training

Eine Würdigung der Arbeiten
des Sportwissenschaftlers
Eberhard Hildenbrandt



Jürgen Gießing
und Martin Giese (Hrsg.)

Bewegung, Semiotik, Training

Jürgen Gießing
und Martin Giese (Hrsg.)

Bewegung, Semiotik, Training

**Eine Würdigung der Arbeiten des Sportwissenschaftlers
Eberhard Hildenbrandt**

Tectum Verlag

Jürgen Gießing

Martin Giese

Bewegung, Semiotik, Training. Eine Würdigung der Arbeiten
des Sportwissenschaftlers Eberhard Hildenbrandt

Umschlagabbildung: © Wikimedia Commons – Nikanos, *Das Marburger
Schloss* von Süden, rechts im Vordergrund die Lutherische Pfarrkirche –
Hydro, Kugelkirche in Marburg aus Richtung Osten

© Tectum Verlag Marburg, 2013

ISBN 978-3-8288-5852-7

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter
der ISBN 978-3-8288-3162-9 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

www.facebook.com/tectum.verlag

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhaltsverzeichnis

GÜNTER SCHEIDING/PETER SCHÜßLER:

ANSTELLE EINES VORWORTES

SEITE 7

GEORG FRIEDRICH:

ERKLÄRUNGEN ÜBER ERKLÄRUNGEN

SEITE 11

MARTIN GIESE:

DIE SEMIOTISCHE PERSPEKTIVE AUF DEN SPORT –
EIN EPISTEMISCHER ZUGEWINN?

SEITE 25

JÜRGEN SCHWIER:

DIE PASSION DER TRACEURE

SEITE 43

JAN HASPER/JÜRGEN GIEßING:

MUSKELTRAINING IM SCHULSPORTUNTERRICHT

SEITE 55

MAGARETE MÜLLER:

DEUTUNGSMUSTER DES PATIENTENWILLENS

SEITE 67

JAN HASPER:

BEWEGUNGSANBAHNUNG IM BADMINTON

SEITE 81

JÖRG BIETZ:

SPRACHE UND BEWEGUNG

SEITE 89

JAN HASPER/MARTIN GIESE:

SINNGELEITETE BEWEGUNGSAusFORMUNG IM KUGELSTOßEN

SEITE 105

RENATE WALTHERS:

VON NEUROWISSENSCHAFTLICHEN ERKENNTNISSEN,
WAHRNEHMUNG UND BEWEGUNG

SEITE 115

HANS-GEORG SCHERER:

BEWEGUNGSLERNEN ZWISCHEN PHÄNOMENOLOGISCHER BETRACHTUNG
UND EXPERIMENTELLER FORSCHUNG

SEITE 129

MARTIN GIESE/JÜRGEN GIEßING:

EMPIRISCHE ANNÄHERUNGEN AN DIE BEWEGUNGSumFÄNGE VON BLINDEN
UND SEHBEHINDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

SEITE 149

HARTMUT SCHMIDT:

TURNEN ALS „DEUTUNGSMUSTER“ IM KONTEXT
DER DEUTSCHEN NATIONSBIldUNG IM 19. JAHRHUNDERT

SEITE 157

AUTORENVERZEICHNIS

SEITE 181

An Stelle eines Vorwortes

Start im Kugelhaus

Der langjährige Leiter des Instituts für Leibesübungen (IfL), wie es damals 1975 noch hieß, Prof. Dr. Erich Lindner, residierte im kleinen IfL-Vewaltungsgebäude auf dem Hof der Turnhalle in der Barfüßerstraße Nr. 1. Die Räumlichkeiten waren sehr beengt, der Geschäftsführende Assistent hatte darüber hinaus während der Lehrstuhlvakanz nach Prof. Dr. Lindners Tod das Direktorenzimmer belegt.

Die aufstrebende junge Sportwissenschaft in Marburg brauchte mit der geplanten Nachbesetzung des Lindner-Lehrstuhls durch Eberhard Hildenbrandt, gen. Schorsch, sowie der Einrichtung weiterer Lehrstühle (Sportsoziologie – Rittner, Sportpsychologie – Sack, Motologie – Schilling, Sportmedizin – Klimt) mehr Räumlichkeiten. In unmittelbarer Nähe wurde der Sportwissenschaft dann das im spätgotischen Stil errichtete Kugelhaus (1), nur wenige Schritte von der Barfüßerstraße 1 entfernt, zugewiesen.

Schorsch kam im Sommer 1975 als Professor für Sportpädagogik und Trainingslehre aus Tübingen zurück nach Marburg. Er war bereits Ende der 60er Jahre hier als Lindners Assistent tätig gewesen. Im Kugelhaus, damals noch teilweise von anderen Universitätsfachbereichen genutzt, z. B. der Völkerkunde, bezog Schorsch im Erdgeschoss den „letzten Raum hinten links“. Ihn dort zu finden war nicht einfach und eigentlich nur jungen und dynamischen Sportlerinnen und Sportlern möglich, denn zunächst einmal mussten die steile Gasse und diverse Treppenstufen von der Barfüßerstraße aus bewältigt werden, dann folgten zwei hohe Stufen am Eingang des Kugelhauses, die für einen ehemaligen Stabhochspringer trotz geringer Beinlänge, allerdings kein Hindernis darstellten sowie eine schwergängige alte Eingangstür, die nur mit erheblichem Kraftaufwand, wie man ihn von Sportlern erwarten kann, zu öffnen war. Von behindertengerechtem Zugang sprach damals

„Das Kugelhaus ist ein im spätgotischen Stil erbautes Stift, das 1491 fertig gestellt wurde... Es wurde im Auftrag des Ordens „Brüder zum gemeinsamen Leben“ erbaut. Die so genannten Kugelherren, die wegen ihrer Kopfbedeckung, der Gugel (eine kapuzenartige Kopfbedeckung, die auch die Schultern bedeckte), so genannt wurden, waren ab 1477 in Marburg ansässig. 1527 ging das Haus, in dem auch eine Lateinschule untergebracht war, an die Universität über, nachdem Landgraf Philipp den Orden und die Schule, in der er selbst Schüler war, aufgelöst hatte. 1608 bis 1609 lebte Heinrich Schütz als Stipendiat des Landgrafen Moritz von Hessen in dem Haus. (zit. n. Wikipedia, Marburg)

noch niemand. Nach dem Durchschreiten eines langen Ganges, der sich zum Ende hin stark verjüngte, einer 90-Grad-Wende nach links und einer 90-Grad-Wende nach rechts, in einem jetzt dunklen Flur war die Eingangstür zu Schorsch's Dienstzimmer erreicht. Bis die Beschilderung angebracht war dau-

erte es einige Zeit. Ein beeindruckend großer Raum, ca. 50 qm groß, mit einer tapezierten Holzsäule in der Mitte sowie weiß gekalkten Deckenbalken und anfangs nur mit einem Schreibtisch an der Säule und einem Schreibmaschinentisch rechts am Fenster bestuhlt. Die Balken wurden erst später braun gestrichen.

Günter war Schorsch's erste Wissenschaftliche Hilfskraft (HiWi). Sein Arbeitsplatz, wie auch der seiner Nachfolger (Georg u.a.) war dieser bereits genannte Schreibmaschinentisch, ausgestattet mit der damals modernsten Schreibmaschine, einer IBM-Kugelkopf (passend zum Kugelhaus), Computer gab es noch nicht. Für die Beschaffung des übrigen Mobiliars, z. B. der Sitzzecke, brauchte die durchaus willige Universitätsverwaltung etwas länger. Zudem war es offensichtlich schwer zu vermitteln, dass ein Sportprofessor auch Bücherregale und einen Aktenschrank für die Hängeregistratur benötigte.

Schorsch ertrug das „Arbeitsprinzip Langsamkeit“ der Universitätsverwaltung mit seiner uns allen bekannten großen Gelassenheit. Er pendelte im ersten Jahr noch zwischen Tübingen und Marburg, war mit dem Hauskauf beschäftigt und geriet in Marburg recht bald unter ziemlichem Stress.

Das IfL war eine außerhalb der Fakultäten und neuen Fachbereiche stehende universitäre Einrichtung gewesen. Die Sportwissenschaften wurden dann dem Fachbereich Erziehungswissenschaften angegliedert. Die Verhandlungen hierzu und die Vertretung in den Gremien fielen Schorsch als einzigem Hochschullehrer zu, die anderen Lehrstühle waren noch nicht eingerichtet, bzw. noch nicht besetzt. Die damals stark demokratisierte hessische Gruppenuniversität, in deren Gremien Drittelparität (Hochschullehrer – Mitarbeiter – Studenten) bestand, erforderte einen enormen zeitlichen wöchentlichen Sitzungs- und Besprechungsaufwand. Es gab Phasen, in denen Schorsch an mehr als zwei vollen Tagen pro Woche nur mit und in Gremien der Universität und des Fachbereichs tagte. Während seiner Zeit als Dekan war er darüber hinaus mindestens einen Tag in der Fachbereichsverwaltung präsent. Außerdem musste er Sitzungen und Besprechungen mit den Mitarbeitern und Studenten der Sportwissenschaft leiten. Und diese Gremiensitzungen und Besprechungen wollten ja auch noch vorbereitet werden.

Während Dr. Lindners Krankheitsphase und der anschließenden Vakanz wurde die Lehre am IfL im Wesentlichen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des akademischen Mittelbaus wahrgenommen. Schorsch stieg 1975 in vollem Umfang in den Lehrbetrieb ein, wobei ihm immer an einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis gelegen war, und zwar besonders in seiner Spezialdisziplin, der Leichtathletik, aber auch im alpinen Skilauf und anderen Disziplinen.

Zur beliebtesten Lehrveranstaltung bei den Studentinnen und Studenten wurde der „Lektürekurs“ als Einführungskurs in die Sportwissenschaft für Anfangssemester, den Schorsch zunächst alleine anbot, der allerdings als über die Disziplinen hinausreichender Kurs gedacht war und in den später auch andere Hochschullehrer mit einstiegen.

Schorsch ist ein begnadeter Pädagoge. Er beherrscht die didaktische Reduktion, kann auch komplizierte Sachverhalte verständlich und anschaulich vermitteln. Ihm merkte man seine Schulerfahrung, seine umfangreiche sportpraktische sowie seine Trainingserfahrung in seinen Lehrveranstaltungen stets an. Er verstand es, die Studentinnen und Studenten für die Sache, für den Sport, für die Sportwissenschaft und für das Unterrichten des Faches Sport zu begeistern. Daraus folgte, dass seine Lehrveranstaltungen großen Zulauf hatten und dass er für Studentinnen und Studenten, für Doktorantinnen und Doktoranten, für Kolleginnen und Kollegen ein gefragter Lehrer und Berater war.

In dem in seiner Organisationsstruktur nun vollkommen veränderten ehemaligen IfL lief allerdings auch nicht alles reibungslos. So hatten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des akademischen Mittelbaus durchaus ihre eigenen Vorstellungen von der weiteren Gestaltung, Organisation und ihrer Position im neuen Institut für Sportwissenschaften und im Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Wie es dann weiterging

Schorsch hatte die Leitung des Sportinstituts übernommen und die älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhofften sich Unterstützung durch ihren zurückgekehrten Kollegen. Andererseits wurden mit der Berufung von Schorsch auf die Professur auch etliche Mitarbeiterstellen mit jüngeren Lehrkräften neu besetzt, um den Studentenmassen der 70er Jahre gerecht werden zu können.

Zum großen Teil bestand bei diesen Jüngeren auch das Interesse an forschungsorientierten wissenschaftlichen Arbeiten sowie an Weiterqualifikation. Anlässlich des Skikurses Ende der 70er Jahre in Sexten bezog dann Schorsch eindeutig Position für die jüngeren Mitarbeiter und es folgte der Beginn einer umfangreichen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Bereits 1979 gelang es, das erste Promotionsverfahren in der Sportwissenschaft abzuschließen.

Basierend auf der während der gesamten Dienstzeit von Schorsch immer verwalteten zentralen wissenschaftlichen Hilfskraftsstelle, von der aus es für viele möglich war, auch ihre Promotionsvorhaben voran zu treiben, gelang es Schorsch durch Bleibeverhandlungen, seinen Arbeitsbereich mit Umwandlung

und Zuordnung von Wissenschaftlichen Mitarbeitern aufzubauen und zu erweitern. Hinzu kamen immer mehr wissenschaftliche Projekte und dadurch auch immer mehr Mitarbeiter.

Schorsch erkannte sehr rasch die Notwendigkeit, diese unterschiedlichen Forschungsaktivitäten zu kanalisieren und zu formalisieren und so wurde ein Doktorandenkolloquium ins Leben gerufen. Diese vielen mehrtägigen arbeitsintensiven aber auch mit sportlichen Aktivitäten und sozialen Kontakten verbundenen Treffen waren der Quell für viele wissenschaftliche Arbeiten. Insbesondere die Doktorandenkolloquien in Sexten waren in den 80er und 90er Jahren ein Beleg dafür. Hierbei war es für Schorsch enorm wichtig, sein Verständnis von einem Theorie-Praxis-Bezug aufzugreifen, zu verdeutlichen und an seine Schüler weiter zu geben.

Auch nach seiner Emeritierung hat Schorsch diese Form von Kolloquien beibehalten. Diese wurden nun jedoch quasi privatissime abgehalten und führten mit einer letzten Arbeitsgruppe bis zu seinem von ihm selbst bestimmten Ende im Jahre seines 75. Geburtstages zu einigen weiteren Promotionsverfahren.

So kann Schorsch auf eine stattliche Anzahl von Promotionsverfahren zurückblicken, wobei eine Vielzahl von Absolventen an verschiedenen Hochschulinrichtungen in seine Fußstapfen getreten sind.

Sie alle haben zu dieser Festschrift beigetragen.

Erklärungen über Erklärungen

Vorbemerkung

Eine Würdigung der Leistungen von Eberhard Hildenbrandt für die Sportwissenschaft wäre unvollständig ohne die Erwähnung seiner Arbeiten, die im Rahmen sprachanalytischer Theorien zu verorten sind. Die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sprache im Kontext von Sport und Sportunterricht durch Eberhard Hildenbrandt liegt dabei zweifelsfrei darin, das Thema Sprache und Sport auf theoretische Grundfeiler gestellt und diese weiterentwickelt zu haben. Selbst hervorragend qualifiziert im Bereich der Linguistik wie damals kein anderer in der Sportwissenschaft¹, gelingt es Eberhard Hildenbrandt, die bis dahin oft vorwissenschaftlichen bis naiven Beiträge zur Sprache des Sportlehrers auch im wissenschaftlichen Diskurs zu verorten. Waren es typischerweise in sportdidaktisch ausgerichteten Beiträgen meist normative Hinweise auf das sprachlich Handeln von Sportlehrkräften (man rede möglichst „präzise“, „deutlich“, „verständlich“, ...), so wurden nun erstmals Indikatoren und Merkmale zur Analyse der Sprachpraxis von Sportlehrerinnen und Sportlehrern vorgestellt. Initialzündung für eine theoretische Fundierung liefert dabei das Forschungsprojekt der Tübinger Sportwissenschaft in Kooperation mit der Arbeitsgruppe des Psychologen Gerhard Kaminski Mitte der 1970er Jahre². Hier wurden erstmals die Instruktionen eines sportlichen Lehrprozesses im Feld erfasst und hinsichtlich ihrer pragmatischen Funktion handlungstheoretisch rekonstruiert und kategorisiert. Ein Konzept, das auch in spätere Untersuchungen von Sportunterricht und Vereinssport mehrfach Eingang gefunden hat.

Der folgende Beitrag kann in der Tradition dieser von Eberhard Hildenbrandt angestoßenen theoriebasierten Auseinandersetzung mit sprachlicher Kommunikation in sportlichen Kontexten gesehen werden.

Auf der Schnittstelle zwischen Sportdidaktik und Sprachwissenschaft bildet darin speziell das Erklären sportmotorischer Bewegungen und Aufgabenstellungen einen Gegenstand systematischen Unterrichtsprozess-Analyse und dabei einen Indikator für die Kompetenz von Sportlehrkräften. Erklärungen der Sportlehrer sind dabei nachweisbare Bestandteile der Kompetenzförderung bei Schülern im Schulsport.³

1 So promoviert Eberhard Hildenbrandt u.a. über ein Hauptwerk der Modernen Linguistik, den von Ferdinand de Saussure 1911 verfassten „Cours linguistique general“ (deutsch: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Genf 1915).

2 Vgl. Hildenbrandt 1973, Hildenbrandt & Friedrich 1984, 1989, 1996, Friedrich 1991.

3 Wem es hier noch nicht reicht, kann den vollständigen Beitrag „Erklären von sportmotorischen Bewegungen als Gegenstand systematischer Unterrichtsanalyse und Indikator unterrichtlicher Kompetenzentwicklung“, in Vogt, R. (Hrsg.) Erklären. Ge-

Einleitung

Der folgende Beitrag verfolgt das Ziel, vorliegende empirische Ergebnisse und sprachanalytisch gesicherte Konstrukte in den unterrichtsanalytischen Diskurs einzubringen. Damit verbunden ist die Intention, auf fachspezifische Probleme hinzuweisen und weiterführende fachdidaktische Fragen zu stellen. Idealerweise sollen auch Anstöße zur Reflexion eines spezifischen Gegenstandsbezirks sportunterrichtlichen Handelns erfolgen. Dies geschieht nicht zuletzt mit der Perspektive, die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Bereich des Sports wissenschaftlich zu fundieren. Im Mittelpunkt stehen die unterrichtssprachliche Kompetenz, ihrer Analyse und Förderung im Kontext des Erklärens. Um die spezifischen Praxen des Erklärens im Sportunterricht möglichst konkret werden zu lassen, wurden in den Beitrag umfangreiche Redebeispiele aus mehreren Forschungsprojekten eingearbeitet, die der Frage der sprachlichen Kommunikation im Sportunterricht nachgegangen sind und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung das sprachliche Handeln der Lehrkräfte in den Blick genommen haben.

Erlaubt sei einleitend noch eine persönliche Anmerkung: Es war im Rahmen einer Tagung der Sektion „Sprache der Institution“ der Deutschen Gesellschaft für Semiotik bereits Mitte der 1970er Jahre, als ich noch als Student im Hauptstudium der Germanistik und Sportwissenschaft, die Gelegenheit hatte, auf die Besonderheiten der Sprachverwendung im Handlungszusammenhang der Vermittlung von Bewegung hinzuweisen. Die Experten damals waren die Initiatoren des späteren KISS-Projekts zur Kommunikation in Schule und Unterricht, Konrad Ehlich und Jochen Rehbein (1983). Mich hatten der Ansatz der linguistischen Pragmatik und insbesondere die Rekonstruktion sprachlicher Muster überzeugt. Ich gewann sogar in den größtenteils sehr ausgiebigen Diskussionen den Eindruck, dass der für mich relevante Gegenstand, die Sprachverwendung im Sportunterricht, die Expertenrunde nicht ganz desinteressiert gelassen hat. Kurzum, die Grundlage für eine umfangreiche interdisziplinäre Arbeit war gelegt. Die Ermunterung das Thema weiter zu verfolgen, hat sich als produktiv erwiesen, und die sprachanalytische Orientierung ist seitdem in verschiedenste sportwissenschaftliche Projekte eingegangen und hat in der Sportwissenschaft mittlerweile einen zwar randständigen aber festen Platz gefunden⁴. Insbesondere der Ausbau empirischer, prozessanalytischer Unterrichtsforschung profitiert aktuell wieder von den methodischen Zugangsweisen und Verfahren der linguistischen Pragmatik und im Besonderen der Angewandten Gesprächsforschung.

Hervorzuheben ist in der Reihe der Projekte das Marburger Blindensportprojekt, das ausführlich die Bedeutung und die Problematik der Sprachverwen-

sprachsanalytische und fachdidaktische Perspektiven, 189–203, Tübingen: Stauffenberg Vlg. nachlesen.

4 Exemplarisch sei verwiesen auf die Monographien und Überblicksbeiträge von Frei (1999), Friedrich (1991), (1999a), (2007), Friedrich/Miethling (2004), Hildenbrandt/Friedrich (1996), Kuhlmann (1983) und Kraus (1984).

dung im Sportunterricht empirisch untersucht und zu Prinzipien der sprachlichen Instruktion und Kommunikation zwischen dem sehenden Lehrer und einem blinden Schüler geführt hat. (vgl. u.a. Hildenbrandt 1979; Friedrich 1994). Die konkreten Fragen, wie erkläre ich einem Sehbehinderten die Beschaffenheit und den Verlauf einer Langlaufloipe oder die Technik des Bogenfahrens auf Alpinski, bieten allein Raum für einen eigenen umfänglichen Beitrag im Zusammenhang mit dem Thema *Erklären*.

Erklärungspraxen von Sportlehrkräften

Ich möchte zunächst – auch, um etwas für die spezielle Fragestellung zu sensibilisieren – Ausschnitte aus unseren Untersuchungen zum sprachlichen Handeln von Lehrkräften im Schulsport vorstellen, die die besondere Thematik des Erklärens tangieren.

Seit mittlerweile zwei Jahrzehnten, zunächst am Institut für Sportwissenschaft der Universität Marburg unter der wissenschaftlichen Leitung von Eberhard Hildenbrandt und später am sportwissenschaftlichen Institut der Justus-Liebig-Universität Giessen, darüber hinaus aber auch an einigen weiteren sportwissenschaftlichen Instituten, werden empirische Untersuchungen zur Sprachverwendung im Sportunterricht durchgeführt.

Ursprünglich auf die Beantwortung der Frage gerichtet „Wie setzen Sportlehrkräfte konkret die Sprache als Instruktionsmedium ein?“, erfolgten vorwiegend quantitativ-inhaltliche Untersuchungen und Kategorisierungsversuche in Bezug auf die sprachlichen Äußerungen der Sportlehrkräfte. Von initialer Bedeutung kann hier das Forschungsprojekt der Universität Tübingen „Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben“ bezeichnet werden (vgl. Kaminski 1972, 1973; Hildenbrandt 1973; Hildenbrandt / Friedrich 1989). So stellte sich unter anderem schnell heraus, dass der Anteil der auf die Unterrichtsorganisation und das unterrichtliche Arrangement gerichteten Äußerungsakte die Sprachpraxis der Sportlehrkräfte dominiert.

Dies ist wenig verwunderlich, gilt es doch im Sportunterricht, im Gegensatz zum Klassenunterricht, die Schüler in der Halle oder auf dem Sportfeld in Gruppen und einzeln als Vorbereitung auf den Unterrichtsprozess im engeren Sinne, zu organisieren. Hierbei werden zumeist die für den Sportunterricht tradierten und ritualisierten Formen realisiert.

Jeder wird diese Vorgänge aus der eigenen Unterrichtserfahrung bestätigen: Gruppen und Riegen werden gebildet, Mannschaften zusammengestellt, Geräte im Raum platziert, Materialien und Sportgeräte verteilt und zeitlich strukturiert zum Einsatz gebracht.

Für den Unterricht im Fach Sport trifft offensichtlich nicht zu, was Inga Harren in ihrem Bericht zum Freiburger Symposium 2007 zusammenfassend feststellen konnte, dass in der Vermittlungspraxis der Handlungstypus des *Beschreibens* dominiert.⁵

⁵ Vgl. den online veröffentlichten Bericht über das Symposium Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten. Harren (2007)

Betrachten wir jedoch den Vermittlungsprozess des Sportunterrichts im engeren Sinne, das heißt unter Absehung der organisations- und arrangementbezogenen Äußerungen, so lässt sich auch hier feststellen:

Es stehen Erklärungshandlungen neben den fachspezifisch erforderlichen Bewegungsbeschreibungen im Vordergrund.

Bei der Definition der *Bewegungs-Erklärung* möchte ich mich Reinhard Fiehler anschließen, der in seinem Beitrag auf dem Interdisziplinären Symposium im Jahre 2007 in Freiburg zunächst konstatiert, dass der Handlungstyp des Erklärens „bislang zu wenig erforscht sei“⁶. Weiterhin hat er eine sehr plausible Systematik vorgelegt, nach der sich vier Formen des Erklärens unterscheiden lassen:

1. Funktions-Erklärungen
2. Zusammenhangs-Erklärungen
3. Genese-Erklärungen und
4. Begriffs-Erklärungen

Dabei sei grundsätzlich, so Fiehler, erst dann von Erklärprozessen auszugehen, wenn Wissen einer gewissen Komplexität Gegenstand der Erklärung wird.

Ich möchte hier nicht eingehen auf die außerdem von Reinhard Fiehler vorgenommene Differenzierung in *monodirektionale* Vermittlung von Erklärungen einerseits und die *kooperative* Erklärungsfindung, was besagt, dass die Schüler in Gruppen gemeinsam nach einer Erklärung suchen. Stattdessen möchte ich die Spezifik der Erklärpraxis im Schulsport unter Hinzuziehung konkreter Beispiele aus den erhobenen Daten verdeutlichen.

Ich darf bereits vorausschicken: Es erweist sich auch an diesem besonderen Ausschnitt schulischer Kommunikation die *Zweckorientierung* als übergeordneter Moderator für die Erfassung und Analyse von Erklärhandlungen. Ich verweise hierzu auf Becker-Mrotzek und Vogt (2001, 31) und deren Überblicksbeitrag zu den aktuellen linguistischen Analysemethoden und Forschungsergebnissen. Bedeutsam sind ebenfalls die von Ehlich und Rehbein (1986) definierten Bestimmungen der Zwecke der Institution Schule mit der zentralen Kategorie der Wissensvermittlung. So stellen auch die sprachlichen Erklärungen im Sportunterricht kein zufälliges punktuell Agieren dar. Sie unterliegen institutionellen Zwecken und Zwängen, wozu insbesondere pädagogisch-didaktische Unterrichtsziele und Folgeerwartungen zählen. Dabei kann sprachliche Praxis diese Ziele fördern und erfolgreich realisieren, sie kann aber auch diesen Zielen und Erwartungen entgegenstehen und ihr Erreichen behindern.

Einen besonderen Schwerpunkt unserer bisherigen empirischen Untersuchungen bildet das sprachliche Handeln von Sportstudierenden, die im Rahmen ihrer Schulpraktischen Studien erste unterrichtliche Erfahrungen sam-

6 Harren ebd.

meln (Friedrich 1994). Weiterhin liegen umfangreiche Teilstudien und Ergebnisse über die Sprachpraxis von erfahrenen Sportlehrkräften vor (vgl. Friedrich 1991). Entsprechend den Verfahrensweisen der Angewandten Gesprächsforschung werden dazu Ton- oder Videodokumentationen mit anschließender Transkription der sprachlichen Handlungen im Sportunterricht erstellt.

Bereits bei früheren Untersuchungen der Sprachpraxis berufserfahrener Sportlehrkräfte hatte sich herausgestellt, dass die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche sprachliche Erklärungen in ihre Aufgabenstellungen einbetten. Die jeweilige sprachliche Sequenz umfasst dabei in der Regel den Sprechakt der *Aufforderung* in Verbindung mit einem Sprechakt der *Erklärung*. („Tue x, damit y“ oder: „Versuche x, weil y“).

Ehlich & Rehbein (1986) unterscheiden bekanntlich vier Begründungstypen, die ich mittels sprachlicher Beispiele aus dem Kontexts des Sportunterrichts konkretisieren möchte und belegen will. Dabei bildet das an dieser Stelle relevante *Erklären* einen Teil einer umfänglicheren *Begründungshandlung*.

1. Handlungsbegründungen:

Bei diesen wird eine vergangene Handlung des Sprechers erklärt, wobei der Sprecher einen Verständnismangel des Hörers annimmt.

Beispiel: *„Ich hatte euch gebeten, die Bälle hinzulegen, weil ich euch die Dribbelbewegung doch noch einmal erklären will.“*

2. Absichtsbegründungen:

Hierbei geht eine Absichtserklärung des Sprechers voraus. Dabei soll die gemeinsame Handlungs- und Kooperationsbasis von Sprecher und Hörer sichergestellt werden.

Beispiel: *„Ich möchte, dass ihr eine möglichst genaue Vorstellung von der Anlaufbewegung bekommt, seht euch deshalb die Bildreihe genau an und stellt Fragen, wenn etwas unklar ist.“*

3. Sollens-Begründungen:

Der Sprecher fordert hierbei eine Handlung vom Hörer, wobei intendiert ist, dass mittels der Begründung ein Übergang vom Sollen zum Wollen stattfindet.

Beispiel: *„Wiederholt den Bewegungsablauf mehrmals, ich möchte, dass ihr selbstständig und möglichst ohne meine Hilfe versucht, die Bewegung insgesamt mit weniger Krafteinsatz zu schaffen.“*

4. Kognitiv-kooperative Begründung:

Hier wird aufgrund einer Aussage oder Behauptung des Sprechers ein Begründungsvorgang initiiert. Der Zweck besteht im Vermitteln und Verstehen von Wissensaussagen.

Beispiel: *„Wenn ihr den Körperschwerpunkt früher an die Reckstange bringt, erhaltet ihr einen stärkeren Impuls, der die Drehung beschleunigt und erleichtert.“*

Referenzbereiche der Erklärhandlungen der Sportlehrkräfte

Unsere Untersuchungen zur sprachlichen Erklärpraxis von Sportlehrkräften konnten anhand von Kontingenzanalysen die Muster der praktizierten sprachlichen Handlungen rekonstruieren. Bei der Kontingenzanalyse wurde geprüft, welche sprachlichen Handlungen in der Praxis mit welchen weiteren sprachlichen Handlungen assoziiert wurden. Konkret hieß das, diejenigen Äußerungen zu bestimmen, auf die der Sportlehrer mit seiner Erklärung in der Regel „referiert“.

Das Ergebnis bestand im Nachweis von insgesamt zehn sogenannten *Referenzbereichen*, die ein jeweils eigenes Muster darstellen und die unterschiedlichen Zwecksetzungen, bzw. pädagogischen Handlungsmaximen folgen (vgl. Friedrich 1994).

Zur Verdeutlichung seien die folgenden Äußerungsbeispiele genannt:

- (1) *(im Anschluss an eine Bewegungsdemonstration durch den Sportlehrer)*, Okay, ihr habt gesehen, mein Kopf bildet mit den Händen ein Dreieck, das brauchen wir nachher, um beim Kopfstand 'ne sichere Stabilität zu haben.
- (2) Ihr solltet beim Kopfstand möglichst die Beine in der Senkrechten halten, dazu braucht man 'ne Menge Bauchmuskulatur, deswegen hab' ich mir überlegt, dass ihr die Wand mit zur Unterstützung nehmen könnt.
- (3) Ihr haltet euch beim Aufhocken am oberen Holm fest, damit euch nichts passieren kann.
- (4) Es ist sinnvoll, dass ihr die Bauchmuskeln fest anspannt, wenn ihr im Kopfstand steht, dann fällt ihr nicht nach hinten über.
- (5) Erstmal machen wir eine Zweckgymnastik zum Basketball mit dem Ziel, sämtliche Körperteile vorher aufzuwärmen.
- (6) Die Fingerspitzen zeigen beim Fangen dem Ball entgegen, weil das 'ne ganz typische Technik im Basketball ist.
- (7) Beim Dribbeln nicht auf den Ball gucken, damit ihr auch ein Gefühl dafür bekommt, wie der Ball zu führen ist.
- (8) Beim Absprung vom Kasten am besten weich auf den Ballen landen, das schont eure Gelenke und ihr steht gleich sicherer.

Aus den wenigen Beispielen lässt sich bereits die unterschiedliche inhaltliche Explikation in den Äußerungsakten erkennen. Diese stellen die Sprecher insbesondere durch jenen Anteil der Äußerung her, der als *Erklärung* der Aufgabenstellung fungiert. Dabei werden spezielle Wissensbestände in die Aufgabenstellung eingebracht. So werden in Beispiel (1) die phänomenologischen Beschreibungen der Bewegungsaufgabe (*Kopf und Hände bilden zusammen ein Dreieck*) begründend erweitert (*Verbesserung der Standsicherheit, bzw. Stabilität*). Es erfolgt auf diesem Wege die Vermittlung handlungsrelevanter Wissensbestände. Der Schüler bekommt dabei einen Einblick in die funktionalen Handlungszusammenhänge und erhält Informationen darüber, wie Bewegungshandlungen erfolgreich gestaltet werden können.

In den weiteren Beispielen (2-8) handelt es sich um sehr divergierende Wissensbestände, die einen eigenen Referenzbereich darstellen. Im ersten Beispiel bildete der Referenzbereich die „Sachimmanenz des Lerngegenstandes“. Ähnlich verhält es sich mit den Erklärungen in den Beispielen (4), (7) und (8), worin der Lehrer jeweils die Optimierung der Aufgabenrealisation anspricht und intendiert. Die besondere Bedeutung dieser Erklärungen liegt also darin, dass den Schülern ergänzende Informationen und Hilfestellungen bezüglich der Aufgabenlösung vermittelt werden.

Im Transkriptbeispiel (2) erfolgt die Erklärhandlung durch das Referieren auf die Erleichterung der Aufgabenlösung. Dies erfolgt durch den Einsatz eines methodischen Hilfsmittels im weitesten Sinne. Es ist die Stabilisierung des Gleichgewichts unter Zuhilfenahme der Wand. Die hier gewählte Erklärung zeichnet sich demnach aus durch den Hinweis auf einen unterrichtsmethodischen, den Lernprozess unterstützenden Zweck oder Effekt.

Im Rahmen vorangegangener Untersuchungen zum sprachlichen Handeln von Sportlehrern (vgl. Friedrich 1991) konnten weitere Belege für diese Erklär- und Begründungspraxis gefunden werden. Dafür stehen Äußerungen wie die folgenden:

- (9) Ihr spielt euch den Ball erstmal halb hoch zu, damit ihr möglichst schnell eine sichere Kontrolle erreicht.
- (10) Wir spielen am Anfang noch mal Volleyball mit Auffangen des Balles, ihr lernt dann schneller, in die richtige Position zu laufen.

Der Lehrer macht durch solche Erklärungen auch hierbei seine eigenen methodischen Überlegungen transparent und verdeutlicht, warum er eine bestimmte methodische Entscheidung getroffen hat.

In Äußerung (3) und (8) ist die Aufgabenstellung mit dem Verweis auf eine mögliche Verletzungsgefahr verbunden. Verletzungsrisiken und die Gesundheit bilden einen eigenen Referenzbereich der Erklärungen in sportspezifischen Aufgabenstellungen. Insbesondere sind es (Handlungs-)Verbote oder Verhaltensregeln, die sich mit dem Referenzbereich des Verletzungsrisikos und der Gesundheit verbinden.

Dazu folgende weitere Beispiele:

- (11) Ulli, keine Judorolle, das wird sonst nachher zu gefährlich.
- (12) Die Spitze (Krücke des Hockeyschlägers) darf nicht über Kniehöhe kommen, Leute, das ist ganz wichtig, die Verletzungsgefahr ist sonst zu groß.

Die in Beispiel (6) gegebene Erklärung, bildet einen Referenzbereich, der ebenfalls als eigenständige Argumentationsfigur im Sportunterricht existiert. Mit dem Hinweis, dass die beschriebene Bewegung eine für den Sport typische Handlungsweise (sportspezifische Bewegungstechnik) darstellt, unterstützt und verstärkt der Lehrer die Legitimität der gestellten Aufgabe. Hierin zeigt sich besonders, dass gerade der ausserunterrichtliche Sport eine handlungsleitende Orientierung im Rahmen der methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte im Schulsport liefert.

Die Äußerung (7) stellt wiederum die Erklärung der gewählten vermittlungsmethodischen Maßnahme in den Vordergrund. In diesem Fall geht es konkret um die Förderung des Bewegungsgefühls und der Bewegungskontrolle oder Ballkontrolle.

Weitere Referenzbereiche, die in den aufgezeichneten Unterrichtssequenzen zutage traten, seien hier nur kurz angesprochen und mit Transkriptausschnitten verdeutlicht:

- (15) Etwas schneller, lässt den Abstand beim Laufen nicht zu groß werden, damit ich alle im Auge behalten kann.
- (16) Nach dem Sprung kommt jeder sofort zur Korrektur bei mir vorbei, dann entstehen keine längeren Wartezeiten.
- (17) Ihr müsst den Ball schneller abgeben, dann sind beide Gruppen auch gleichzeitig fertig.

Hierbei erklärt sich die Aufgabenstellung aus dem Ziel, den Unterrichtsfluss aufrecht zu erhalten und gegen mögliche Verzögerungen und Störungen abzusichern. Der hierin zum Ausdruck kommende Referenzbereich bildet somit die Sicherstellung des Unterrichtsablaufs und ist auf den organisatorischen Rahmen des Unterrichts gerichtet. Weiterhin können wir feststellen, dass zur Erklärung von Aufgabenstellungen verschiedentlich auf maßgebliche kodifizierte sportliche Regeln verwiesen wird. Sie bilden die Grenzen und Freiräume innerhalb derer die Aufgabenstellung realisiert werden kann.

- (18) Ihr dürft nur drei Schritte mit dem Ball machen, sonst pfeife ich ab.
- (19) Nein, nein, der letzte Anlaufschritt muss so lang sein, dass ihr genau den Absprungbalken trifft.
- (20) Wenn ihr den Ball zu lange in den Händen habt, ist das „geführt“, also schnell aus den Fingern heraus spielen.

Im speziellen Fall des Verweisens auf ein kodifiziertes Regelwerk ist meines Erachtens die „Erklärungs- oder Legitimationsmacht“ besonders stark, was darin liegt, dass ein Zuwiderhandeln mit Sanktionen verbunden ist, die der Lehrer häufig ausdrücklich formuliert.

Der folgende Referenzbereich der Aufgabenbegründungen von Sportlehrern ist deutlich geprägt durch die Handlungsbedingungen der Institution Schule und des Sportunterrichts. So erklärt der Lehrer seine Aufgabe mit Verweis auf besondere materielle und ökologische Unterrichtsbedingungen:

- (21) Ihr müsst beim Absprung vorsichtig sein, die Halle ist nämlich sehr glatt heute.
- (22) Wir haben nicht genügend Bälle, deshalb spielt euch jeweils zu dritt zu.

Eng mit dem Verständnis von Sport und Sportunterricht hängt ein weiterer Referenzbereich der Aufgabenerklärung zusammen. Er ist verbunden mit einem common sense, dass Sport mit einem bestimmten Niveau körperlicher Belastung oder körperlicher Aktivität verbunden ist. Dies tangiert insbesondere die subjektiven Definitionen und Vorstellungen von Schulsport in grundlegender Weise. Soweit diese im gemeinsamen Konsens zwischen Lehrer und